

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS (CCSA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
DOUTORADO

GYSLANEA DAYANNE DA SILVA

O SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO
INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO (IFPE): incidências neoconservadoras e
estratégias de intervenção no período de 2016 a 2022

RECIFE / PE

2025

GYSLANEA DAYANNE DA SILVA

O SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO
INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO (IFPE): incidências neoconservadoras e
estratégias de intervenção no período de 2016 a 2022

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco
(PPGSSUFPE) como requisito parcial à obtenção do
Título de Doutora em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Dra. Helena Lúcia Augusto Chaves

Recife / PE

2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Gyslanea Dayanne da.

O Serviço Social na política de assistência estudantil do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE): incidências neoconservadoras e estratégias de intervenção no período de 2016 a 2022 / Gyslanea Dayanne da Silva. - Recife, 2025.

276f.: il.

Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA, Pós Graduação em Serviço Social.
Orientação: Helena Lúcia Augusto Chaves.

1. Educação profissional; 2. Assistência estudantil; 3. Serviço Social. I. Chaves, Helena Lúcia Augusto. II. Título.

UFPE-Centro de Ciências Sociais Aplicadas

GYSLANEA DAYANNE DA SILVA

O SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO
INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO (IFPE): incidências neoconservadoras e
estratégias de intervenção no período de 2016 a 2022

Aprovado em ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Helena Augusto Chaves
Orientadora e Examinadora Interna - UFPE

-Profa. Dra. Ana Cristina Brito Arcoverde
Examinadora Interna - UFPE

Profa. Dra. Simone Eliza do Carmo Lessa
Examinadora Externa - UERJ

Prof. Dr. Marcelo Galo
Examinador Externo - ISSSP

Profa. Dra. Maria Alcina Terto Lins
Examinadora Externa - UFAL

DEDICATÓRIA

Dedico o fruto do trabalho mais desafiante da minha vida acadêmica à minha filha, Sarah Lopes, cuja existência é minha maior inspiração. Que este trabalho represente, de alguma forma, a luta por um futuro mais justo e cheio de possibilidades para todos os filhos e filhas da classe trabalhadora. Desejo que essa juventude sempre encontre caminhos para sonhar, crescer e transformar realidades.

AGRADECIMENTOS

Concluir esta tese representa, para mim, muito mais do que um marco acadêmico, pois escrever uma tese é também escrever a história de uma vida entrelaçada com muitas outras. Entre noites mal dormidas, palavras difíceis e descobertas transformadoras, esta caminhada só foi possível porque foi compartilhada.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me conduzido até aqui. Em meio a tantas demandas, incertezas e desafios, foi na fé que encontrei forças para seguir, mesmo nos momentos em que pensei que não conseguiria. Reconheço que nenhuma conquista seria possível sem a presença amorosa e constante d'Aquele que me guia. Cada passo, inclusive os mais difíceis, foi sustentado pela certeza de que eu nunca caminhei sozinha.

Finalizar este ciclo acadêmico tão sonhado representa a concretização de um processo intenso, vivido entre alegrias e desafios, especialmente por ter coincidido com a experiência transformadora da maternidade. A minha filha, Sarah, chegou enquanto eu trilhava esse percurso e se tornou o amor da minha vida e a minha força para seguir em frente, superando os obstáculos do cotidiano. A ela, minha gratidão por me impulsionar a ser melhor todos os dias.

Ao meu esposo, agradeço profundamente por compreender minhas ausências, acolher minhas dificuldades e mudanças de humor durante os períodos mais exigentes da escrita da tese. Sua confiança em mim, seu incentivo constante e sua parceria foram fundamentais para que eu seguisse acreditando que ser Doutora em Serviço Social seria possível.

Sou imensamente grata à minha rede de apoio, sem a qual este doutorado não teria sido possível. À minha mãe, pelo amor e doação incondicionais, e ao meu pai, que sempre sonhou em me ver doutora — ainda que por caminhos diferentes, realizei esse desejo e compartilho com ele essa conquista. Ao meu irmão, por sempre se orgulhar de mim e acreditar na minha capacidade. Às ajudantes que estiveram ao meu lado, dividindo as tarefas do lar e, sobretudo, os cuidados com minha filha. Agradeço, em especial, à Danúbia, cuja presença constante e comprometimento foram essenciais até a conclusão deste trabalho. Sou também profundamente grata à tia Nita e à Aninha, por todo o acolhimento e disponibilidade com minha filha — cada

gesto de vocês foi decisivo para que eu pudesse seguir esta jornada com mais serenidade.

Em nome dessas pessoas tão queridas, agradeço a todas e todos que, de alguma forma, foram abrigo, mão estendida e força positiva ao longo deste doutoramento.

Agradeço ao Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) pelas condições de trabalho desse período entre afastamento e pela redução de carga horária, que me permitiram conciliar essa etapa de qualificação profissional com a maternidade. Agradeço também pela autorização para realização da pesquisa institucional.

Às colegas Assistentes Sociais do IFPE que gentilmente dedicaram parte do seu tempo para responder ao questionário da pesquisa, minha gratidão por contribuírem com generosidade e compromisso com a construção do conhecimento.

Aos colegas da Divisão de Apoio ao Ensino e ao Estudante (DAEE) do *Campus* Jaboatão dos Guararapes, minha gratidão pela acolhida, colaboração e compreensão diante das limitações impostas por este momento de intensa dedicação ao doutoramento. Obrigada por partilharem comigo a rotina e o cuidado com o trabalho coletivo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Helena Chaves, sou especialmente grata pela escuta e leituras atentas em cada etapa da elaboração desta tese, pela paciência e por respeitar meu tempo de produção acadêmica. Sua disponibilidade e compreensão tornaram mais leve esse árduo processo.

À banca examinadora, agradeço a generosidade de dedicar seu tempo à leitura cuidadosa desta tese e por suas contribuições valiosas para o aprimoramento do trabalho.

Por fim, agradeço às colegas da turma de Doutorado em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco (2020). Mesmo em um doutorado atravessado pela pandemia e realizado de forma remota, conseguimos construir uma rede de apoio e solidariedade. A todas, desejo sucesso na caminhada e na vida.

Se cheguei até aqui, é porque caminhei com muitos, pois é no calor do afeto que se forja a coragem, e a cada um e cada uma, levo comigo em profunda gratidão.

EPIGRAFE

[...] a educação é o mais grave dilema social brasileiro. A sua falta prejudica da mesma forma que a fome e a miséria, ou até mais pois priva os famintos e miseráveis dos meios que os possibilitem a tomar consciência da sua condição, dos meios de aprender a resistir a essa situação. Portanto, pode representar um fator de difusão da ignorância e do atraso cultural. Com esses mecanismos e um sistema escolar injusto e inócuo, há reprodução do sistema de desigualdade, da concentração de riqueza, de poder e de dominação.

Florestan Fernandes, *Notas Taquigráficas da Constituinte de 1987-1988*

RESUMO

A presente tese trata da atuação profissional do Serviço Social na Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), com foco de análise sobre as incidências neoconservadoras e as possibilidades interventivas a partir de 2016. A escolha do recorte temporal justifica-se pelas transformações político-institucionais ocorridas no Brasil após o *impeachment* presidencial, que impulsionaram o avanço de agendas neoconservadoras e neoliberais que tiveram impactos significativos sobre as políticas sociais e a concepção da Assistência Estudantil como um direito. Esse cenário repercutiu na condução das ações estatais, especialmente no campo educacional, afetando as dinâmicas institucionais, as demandas apresentadas pela população estudantil e as possibilidades de intervenção profissional no Serviço Social. Objetiva-se analisar a atuação profissional na referida política, compreendendo-a como expressão da luta de classes pela garantia do direito à educação no interior de uma estrutura educacional tensionada pelas determinações do capital e por projetos ideológicos e societários em disputa, em uma tecitura histórica e dialética que combina elementos arcaicos e modernos. A pesquisa parte do entendimento da educação como mediação histórica na formação do ser social e, portanto, como parte de uma totalidade social atravessada pelas contradições do modo de produção capitalista, em que a Assistência Estudantil representa tanto um mecanismo de permanência educacional quanto um campo de disputas políticas e ideológicas. A análise amparou-se no pensamento de autores do campo marxista e apoiou-se em pesquisadores do Serviço Social e áreas afins que produzem conhecimento sobre o tema desta tese. Com base no materialismo histórico-dialético, o estudo identifica o tensionamento entre o projeto ético-político profissional hegemônico no Serviço Social e as imposições do neoconservadorismo e do neoliberalismo no contexto educacional contemporâneo. Ele evidencia o impacto da ofensiva conservadora na precarização do trabalho profissional, no fortalecimento de mecanismos de controle institucional e na intensificação das demandas discentes, muitas vezes marcadas por apelos emergenciais e respostas pontuais. Enquanto classe trabalhadora, a categoria dos Assistentes Sociais se vê tolhida pelas mudanças regressivas no mundo do trabalho que impactam suas possibilidades de atuação, dentre as quais a produtividade, o controle e a precarização das condições de

trabalho. Ainda assim, demarca-se o esforço cotidiano de semear, por meio de uma práxis crítica, intervenções que contribuem para transformar pequenos mundos — aqueles que se expressam nas trajetórias de vida de cada estudante alcançado(a). Destaca-se também o engajamento profissional em espaços institucionais e coletivos que fortalecem o compromisso social com o direito à educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. A pesquisa, portanto, fortalece o debate teórico-prático em torno da política de Assistência Estudantil, evidenciando o papel do Serviço Social diante das expressões da questão social, além de reafirmar a centralidade dessa política no campo educacional e sua importância como espaço sócio-ocupacional da profissão.

Palavras-chave: educação profissional; assistência estudantil; IFPE; serviço social; neoconservadorismo.

ABSTRACT

This thesis examines the role of Social Work within the Student Assistance Policy at the Federal Institute of Pernambuco (IFPE), with a focus on the impacts of neoconservative agendas and the possibilities for professional intervention since 2016. The selected time frame is justified by political-institutional changes that occurred in Brazil following the presidential impeachment, which fostered the advancement of neoconservative and neoliberal agendas, leading to significant impacts on social policies and the understanding of student assistance as a right. This context influenced the direction of public policies, especially in the educational field, affecting institutional dynamics, the demands presented by the student population, and the possibilities for professional intervention in Social Work. Its objective is to analyze professional practice within this policy, framing it as an expression of the class struggle for the right to education within an educational structure shaped by the contradictions of the capitalist mode of production and ideological projects in dispute. The research is grounded in historical-dialectical materialism and draws on Marxist authors, as well as scholars in Social Work and related fields. It identifies the tensions between the ethical-political project of the profession and the pressures of neoliberal and neoconservative rationalities in education. It highlights the casualization of labor, the consolidation of institutional control, and the intensification of students' demands. Despite being affected by regressive transformations in the world of work, social workers persist in a critical praxis that contributes to transforming small worlds expressed in students' life trajectories. Professional engagement in institutional and collective spaces reaffirms the commitment to public, free, and socially referenced education. The research contributes to the theoretical and practical debate on student assistance, reinforcing its relevance as a socio-occupational space for Social Work and its role in confronting the expressions of the social question in the educational setting.

Keywords: vocational education; student assistance; IFPE; social work; neoconservatism.

RESUMEN

Esta tesis analiza el papel del Trabajo Social en la Política de Asistencia Estudiantil del Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), con énfasis en los impactos de las agendas neoconservadoras y las posibilidades de intervención profesional a partir de 2016. La elección del recorte temporal se justifica por los cambios político-institucionales ocurridos en Brasil tras el juicio político presidencial, que impulsaron el avance de agendas neoconservadoras y neoliberales, con efectos significativos en las políticas sociales y en la concepción de la asistencia estudiantil como un derecho. Este contexto influyó en la conducción de las políticas públicas, especialmente en el ámbito educativo, afectando las dinámicas institucionales, las demandas presentadas por la población estudiantil y las posibilidades de intervención del Trabajo Social. El objetivo es analizar la actuación profesional en dicha política, entendiéndola como una expresión de la lucha de clases por el derecho a la educación, en el marco de una estructura educativa atravesada por las contradicciones del modo de producción capitalista y por proyectos ideológicos y societales en disputa. La investigación se basa en el materialismo histórico-dialéctico y en autores del campo marxista, así como en estudios del Trabajo Social y áreas afines. Identifica tensiones entre el proyecto ético-político de la profesión y las imposiciones de las racionalidades neoliberales y neoconservadoras en el contexto educativo contemporáneo. Se evidencian la precarización del trabajo, el fortalecimiento de mecanismos de control institucional y la intensificación de las demandas estudiantiles. A pesar de estar afectados por transformaciones regresivas en el mundo del trabajo, los/as trabajadores/as sociales persisten en una praxis crítica que, aunque no transforme el mundo en su totalidad, contribuye a transformar pequeños mundos expresados en las trayectorias de vida de los/as estudiantes alcanzados/as. También se destaca el compromiso profesional en espacios institucionales y colectivos que reafirman el compromiso con el derecho a una educación pública, gratuita y con calidad socialmente referenciada. La investigación contribuye al debate teórico-práctico sobre la asistencia estudiantil, reforzando su relevancia como espacio socio-ocupacional del Trabajo Social y su papel frente a las expresiones de la cuestión social en el ámbito educativo.

Palabras clave: educación profesional; asistencia estudiantil; IFPE; trabajo social; neoconservadurismo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Taxa de analfabetismo no Brasil por grupo de idade (2016-2023).....	35
Figura 2 - Territorialização da <i>Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica</i> (RFEPCT)	56
Figura 3 - Números de assassinatos no Brasil (2007 a 2023).....	77
Figura 4 - Condições de vida no Brasil após 2016	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fases do projeto de expansão da rede federal de ensino	49
Quadro 2 - Linha do tempo - oferta pública de educação profissional no Brasil	52
Quadro 3 - Missão, visão e valores do IFPE	147
Quadro 4 - Principais motivos de evasão escolar no IFPE.....	167
Quadro 5 - Avanços institucionais e técnico-operacionais na assistência estudantil do IFPE.....	189
Quadro 6 - Retrocessos estruturais e orçamentários na assistência estudantil do IFPE	191
Quadro 7 - Resistências e estratégias de enfrentamento na assistência estudantil do IFPE.....	193
Quadro 8 - Análise das demandas de permanência estudantil no IFPE	195
Quadro 9 - Atendimento das demandas de permanência estudantil.....	198
Quadro 10 – Expressões da questão social relatadas pelas Assistentes Sociais do IFPE.....	213
Quadro 11 - Aspectos neoliberais nas demandas institucionais	217
Quadro 12 - Manifestação de valores conservadores na instituição	222
Quadro 13 – Impactos neoconservadores e neoliberais na atuação profissional do Serviço Social no IFPE (2016-2022).....	228

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do Número de Matrículas na Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica - 2003 a 2012.....	57
Gráfico 2 - Gastos com educação no Brasil (2010-2021)	92
Gráfico 3 - Orçamento da função educação (2019-2021).....	93
Gráfico 4 - Despesas com educação superior (2010-2021)	94
Gráfico 5 - Classificação Racial dos Estudante da Rede Federal (2017-2024)	125
Gráfico 6 – Variação do orçamento PNAES LOA e Executado (valores nominais e reais) ano a ano - 2014-2018.....	135
Gráfico 7 – Volume total de estudantes e volume de estudantes cobertos pelo programa nas 57 IFES analisadas - 2014-2018	136
Gráfico 8 – Variação do orçamento executado real do PNAES e a variação da cobertura do programa para as 57 IFES observadas - 2015-2018.....	137
Gráfico 9 - Porcentagem de evasão no IFPE (2017-2023).....	142
Gráfico 10 - Tipos de cursos ofertados pelo IFPE.....	149
Gráfico 11 - Estudantes evadidos que recebiam bolsas no IFPE.....	166
Gráfico 12 - Principais fatores de risco para evasão no IFPE	168
Gráfico 13 - Estudantes em curso que recebiam bolsa no IFPE.....	169
Gráfico 14 - Áreas de atuação da Assistente Social na Assistência Estudantil do IFPE	180

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Faixas de renda familiar <i>per capita</i> dos estudantes da rede federal de ensino (2017-2023).....	124
Tabela 2 - Plano de distribuição orçamentária (PDO) do IFPE (2021).....	145
Tabela 3 - Tipos de ofertas nos cursos do IFPE.....	149
Tabela 4 - Renda familiar per capita dos estudantes matriculados no IFPE em 2017	155
Tabela 5 - Renda familiar per capita dos estudantes matriculados no IFPE em 2022	155
Tabela 6 - Raça declarada pelos estudantes matriculados no IFPE em 2017	156
Tabela 7 - Gênero dos estudantes matriculados no IFPE em 2017	157
Tabela 8 - Raça declarada pelos estudantes matriculados no IFPE em 2022	157
Tabela 9 - Gênero dos estudantes matriculados no IFPE EM 2017.....	158

LISTA DE SIGLAS

CEFETS	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
DAE	Diretoria de Assistência Estudantil
DAEE	Divisão de Apoio ao Ensino e ao Estudante
EAD	Educação à Distância
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONAPRACE	Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NEGED	Núcleo de Gênero e Diversidade
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNDE	Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: TECITURAS DO ARCAICO COM O MODERNO	29
2.1 Sistema Educacional Brasileiro: marcos históricos e aspectos contemporâneos.	33
2.2 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: a nova institucionalidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	46
2.3 A Aliança Hegemônica Neoliberal e Neoconservadora e suas Expressões no Campo Educacional.....	61
3 - A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: ENTRE DETERMINAÇÕES ESTRUTURAIS E MEDIAÇÕES INSTITUCIONAIS	103
3.1 Entraves conjunturais e estruturais para o acesso e permanência estudantil na contemporaneidade	106
3.2 A Política Nacional de Assistência Estudantil: avanços legais e pelejas reais.....	128
3.3 A Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) na promoção do apoio ao ensino e ao estudante.....	140
3.3.1 O IFPE no contexto da educação profissional e tecnológica: aspectos institucionais e desafios atuais	146
3.3.2 A Política de Assistência Estudantil do IFPE: fundamentos e práticas institucionais.	159
4. A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFPE: INCIDÊNCIAS NEOCONSERVADORAS, LIMITES E POSSIBILIDADES DA INTERVENÇÃO	172
4.1 As Assistentes Sociais do IFPE: sujeitos da pesquisa e da prática profissional .	177
4.2 Assistência estudantil do IFPE sob o olhar das Assistentes Sociais: trajetórias, demandas e contradições no cotidiano dos campi	187
4.3 A atuação do Serviço Social na Assistência Estudantil sob incidências neoconservadoras e preceitos neoliberais: entre a produtividade e o controle	204
4.4 A ética da resistência e a potência da práxis: desafios e possibilidades de atuação do Serviço Social no chão da Assistência Estudantil do IFPE.....	234
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	241
6. REFERÊNCIAS	248

1. INTRODUÇÃO

[...] para pensar a educação é preciso tomar a realidade na perspectiva de totalidade, compreender que as diferentes dimensões que compõem a vida social mantêm com o trabalho uma relação de dependência ontológica, mas também de autonomia, de mútuas determinações (CFESS, 2013, p. 17).

Pensar a educação a partir da perspectiva da totalidade exige compreender que ela não se constitui como uma esfera isolada da vida social, mas se encontra profundamente imbricada nas múltiplas determinações do mundo do trabalho, da política, da cultura e da vida material dos sujeitos. A citação do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS¹) que abre esta tese, remete à compreensão de que o trabalho é uma categoria ontológica fundante da vida social, e que as demais dimensões que compõem essa totalidade — como a educação — mantêm com ele uma relação dialética de mútua determinação.

Conforme aponta Mészáros (2005), a totalidade social não pode ser apreendida por meio de suas partes de forma isolada, pois é no movimento concreto das relações sociais historicamente construídas — sobretudo aquelas mediadas pelo trabalho — que se revelam as contradições fundamentais da sociabilidade capitalista. Assim, ao se estudar a educação profissional e, particularmente, a política de Assistência Estudantil, é necessário inscrevê-la no interior dessa totalidade contraditória, que é marcada por disputas, tensões e estratégias de reprodução ou enfrentamento das desigualdades sociais.

Nesse sentido, a educação profissional no Brasil tem se configurado historicamente como um espaço de contradições, onde se entrelaçam projetos pedagógicos distintos e interesses antagônicos. Por um lado, a formação técnica e

¹ O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), juntamente com os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) são as entidades representativas da categoria profissional e exercem, também, a função de orientação e fiscalização do exercício do Serviço Social no Brasil. Em conjunto, constituem importantes referências de resistência frente ao avanço do neoconservadorismo no Serviço Social. Essas entidades expressam um projeto ético-político comprometido com os direitos sociais, a justiça social e a defesa intransigente da profissão enquanto prática crítica e transformadora. Embora elas ainda detenham hegemonia na condução dos posicionamentos políticos e institucionais da categoria, esse protagonismo não se estende integralmente ao campo da formação profissional — especialmente diante da expansão do ensino superior privado, que frequentemente adota abordagens de caráter técnico, despolitizadas e alinhadas a lógicas mercadológicas. A disputa pela formação, portanto, constitui hoje um dos principais campos de enfrentamento ao neoconservadorismo na profissão, revelando os desafios e as tensões entre diferentes projetos societários em disputa no interior do próprio Serviço Social.

tecnológica é impulsionada pelas demandas do mercado, buscando atender às necessidades do capital por força de trabalho qualificada e adaptável às transformações produtivas. Por outro, ela também é um campo de luta por uma educação crítica, comprometida com a formação omnilateral dos sujeitos e com a construção de uma sociedade emancipada. Essas tensões se materializam na trajetória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e em especial nos Institutos Federais, que surgem como expressão de uma nova institucionalidade, mas que operam sob múltiplas determinações políticas, econômicas e ideológicas.

Inserida nesse contexto, a política de Assistência Estudantil configura-se como um instrumento fundamental para assegurar o acesso e a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social nos níveis técnico e superior de ensino. Nos Institutos Federais de Educação, essa política contempla estudantes do Ensino Médio Integrado, do Ensino Técnico Subsequente ao Ensino Médio e do Ensino Superior, nas modalidades de tecnólogo, licenciatura e bacharelado, ofertadas presencialmente. Contudo, sua implementação também revela os limites e contradições das políticas públicas em um cenário marcado pela ofensiva neoliberal e neoconservadora, que promove o desmonte das funções sociais do Estado e a crescente mercantilização da educação.

Nesse sentido, a Assistência Estudantil está atravessada por disputas em torno do sentido e do alcance da educação como direito social. Não se trata, portanto, apenas de uma política compensatória, mas de um campo de mediações e possibilidades, no qual se expressam as estratégias de resistência e os enfrentamentos cotidianos de profissionais comprometidos com a defesa dos direitos sociais.

É nesse contexto que se insere a atuação do Serviço Social na Assistência Estudantil. A presença de Assistentes Sociais nas instituições da Rede Federal é marcada por uma prática que busca articular o atendimento das demandas imediatas dos estudantes com a leitura crítica da realidade social e sua incidência nas políticas públicas, exercício que requer competência teórica, política e técnica.

Dessa forma,

[...] poderemos não ser apenas identificados (as) como “executores/as terminais” das políticas públicas ou “solucionadores/a’ das expressões da questão social, como em experiências de Assistentes Sociais na educação, particularmente nas escolas, com responsabilidade

atribuída para “soluções” da evasão escolar, inúmeras expressões da violência, discriminações etc., muito embora estes fenômenos sejam objeto de atuação profissional cotidiana e que exigem a análise crítica das raízes que o conforma (CFESS, 2013, p. 28).

O cotidiano profissional revela desafios significativos: a intensificação do trabalho, precarização das condições institucionais, pressões por produtividade e controle e limites impostos por uma lógica gerencialista que tende a esvaziar o caráter político da política educacional. Contudo, também se evidencia a potência da práxis profissional alicerçada no Projeto Ético-Político do Serviço Social (Teixeira; Braz, 2009), que desenvolve ações voltadas à promoção de direitos, ao fortalecimento da autonomia estudantil e à resistência frente às determinações do capital.

Com a ausência de infraestrutura (refeitórios, moradia estudantil, transporte escolar, etc.), poucos recursos para bolsas e auxílios e uma equipe reduzida para atender às demandas estudantis, o(a) Assistente Social acaba sendo visto como “o selecionador dos estudantes que irão receber auxílios”, e passa a ser questionado pelos próprios discentes quanto a validade da análise socioeconômica e do resultado das seleções que acontecem via editais.

Nas palavras de Sposati *et al.* (1998, p. 30), “o Assistente Social é o profissional legitimado para atribuir o grau de carência do “candidato” a usuário e o Serviço Social é a tecnologia que dá conta da racionalidade desse processo.” Além disso, este mecanismo de seleção acaba reproduzindo o falso antagonismo entre os que “precisam e os que não precisam” do apoio material da política de Assistência Estudantil.

Essas mudanças no mundo do trabalho têm determinações sócio-históricas, e nos levam à reflexão apontada por Moraes e Martinelli (2012, p. 1) sobre “como atuar criticamente e de modo transformador diante de um meio profissional onde predominam as forças conservadoras, burocratizadas e alienadoras”. E situo nessa afirmação o desafio de imprimir uma racionalidade dialética sob os imperativos da sistematização da prática (apontando para uma tendência ao autosserviço, uma vez que as solicitações são registradas e respondidas via sistemas), e da intensificação do uso da tecnologia na relação com o usuário dentro do sistema capitalista, de base neoliberal e neoconservadora.

Dessa forma, faz-se necessário entendermos o impacto dos projetos societários ao projeto hegemônico do Serviço Social para percebermos as multifaces

do conservadorismo que incidem nessa profissão inscrita na divisão sociotécnica do trabalho.

A presente pesquisa parte dessa problematização para investigar a atuação do Serviço Social na Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), entendendo-a como expressão da luta pela garantia de direitos no interior de uma estrutura educacional profundamente tensionada pelas determinações do capital e pelos projetos societários em disputa.

A escolha pela temática da Assistência Estudantil como objeto de estudo tem como ponto de partida a experiência concreta da pesquisadora enquanto Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), atuando desde 2014 junto à Política de Assistência ao Estudante, inicialmente no Campus Cabo de Santo Agostinho e, atualmente, no Campus Jaboatão dos Guararapes. A partir da vivência profissional acumulada, foi possível identificar múltiplas expressões da questão social que perpassam o cotidiano das Instituições Federais de Ensino, bem como os desafios impostos à atuação profissional do(a) Assistente Social nesse espaço.

Os questionamentos emergentes da prática nos inclinam à investigação e à produção do conhecimento, e, a partir desse local de fala, veio a motivação para analisar as incidências neoconservadoras na atuação do Serviço Social na Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), a partir do contexto de agudização dos preceitos neoliberais na agenda das políticas públicas, dentre elas a educação.

Os objetivos específicos, por sua vez, foram traçados da seguinte forma: refletir sobre a Educação Profissional no Brasil; apresentar a Política de Assistência Estudantil no âmbito do IFPE; analisar as requisições e condições de trabalho do(a) Assistente Social na Assistência Estudantil; e analisar os limites e as possibilidades da prática profissional do(a) Assistente Social frente às ofensivas neoliberais e neoconservadoras, considerando os elementos que tensionam ou potencializam a materialização de um projeto profissional crítico e ético-político na política educacional.

Para tanto, parte-se de uma abordagem teórico-metodológica fundamentada no materialismo histórico-dialético que permite apreender a política de Assistência

Estudantil como expressão das determinações estruturais da sociedade capitalista e, ao mesmo tempo, como espaço de disputa e resistência.

Ao elencarmos o neoconservadorismo como categoria de análise, partimos do entendimento de que o histórico conservadorismo que perpassa os projetos educacionais em disputa no país compõe o pano de fundo das limitações e retrocessos no âmbito das questões relacionadas à assistência aos estudantes. Este legado conservador também está na origem da profissão do(a) Assistente Social, que tem no moralismo religioso da Igreja Católica sua protoforma (Iamamoto; Carvalho, 2005). Em consonância com a obra clássica *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil*, a professora Mavi Rodrigues (2021) elucida que o conservadorismo possui uma dimensão multissecular e multifacetada, moldando-se historicamente no sentido de restaurar e manter a ordem burguesa que vem sendo tensionada desde a Revolução Francesa.

A formação social brasileira é um terreno fértil para o espraiamento desse conservadorismo, hoje robustecido pela ascensão da extrema direita nos espaços de poder. Entretanto, é na resistência histórica da luta de classes que se edificam conquistas sociais e os enfrentamentos à ordem capitalista. É sob essa perspectiva que compreendemos a Assistência Estudantil como expressão da luta de classes nas Instituições Federais de Ensino, entrecruzando os interesses da classe trabalhadora, do Estado e do capital, revelando-se como um campo de disputa política e ideológica.

Na contemporaneidade, ao considerarmos as mediações e determinações do objeto em tela, entendemos que a Assistência Estudantil integra a base da tríade acesso, permanência e conclusão dos ciclos acadêmicos. Assim, nutrimos como motivação para este estudo a necessidade imperiosa de afirmar a Assistência Estudantil como direito da pessoa estudante, devendo ser garantida pelo Estado como eixo estruturante da política educacional. Essa compreensão fundamenta o caráter protetivo dessa política, que deve se expressar não apenas no repasse financeiro por meio de bolsas e auxílios, mas também na oferta de serviços, infraestrutura adequada e recursos humanos qualificados para responder às demandas materiais e imateriais dos (as) estudantes.

A institucionalização do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Brasil, 2010a), ampliou significativamente o campo de atuação para o Serviço Social nas Instituições Federais, tornando imprescindível a análise da configuração e lógica

da política na qual se insere o(a) profissional. Tal análise é determinante para compreender as condições de trabalho e os processos de precarização ou potencialização do fazer profissional, cuja matéria-prima de intervenção é a questão social em suas múltiplas expressões.

Portanto, refletir sobre a prática profissional do(a) Assistente Social na política de Assistência Estudantil tem como condição *sine qua non* a compreensão da política em sua totalidade: suas ofertas institucionais, as demandas do público-alvo, as condições objetivas de trabalho e as determinações macro e microestruturais que atravessam a instituição educacional. É nesse cenário que se delineiam as requisições postas ao Serviço Social, as quais nos convocam a posicionamentos éticos, teóricos e técnicos diante das contradições que permeiam a realidade concreta.

Diante da conjuntura pós-golpe² de 2016, o campo de atuação do Serviço Social se mostrava especialmente vulnerável às transformações que a conjuntura indicava e que, mais tarde, se materializaram: na ascensão da extrema-direita reacionária, na mobilização de grupos fascistas, na difusão do discurso de ódio contra as esquerdas e a democracia, na intensificação dos ataques aos direitos sociais e à Constituição Federal, na exaltação da ditadura militar, no revisionismo histórico, na ofensiva contra as denominadas “minorias”, no aumento da violência de todos os tipos, no agravamento da pobreza com a volta do Brasil ao mapa da fome, na desvalorização da força de trabalho, na supressão de direitos, no uso seletivo da

² Nas palavras de Braz (2017, p. 89), “O *impeachment* foi um “golpe democrático” operado no âmbito da democracia burguesa em funcionamento. Foi, assim, um golpe nas ilusões democráticas geradas pelos limites próprios da ordem burguesa (e de sua democracia), cuja condição cria suas ilusões. O uso do termo “golpe de 2016” para se referir ao processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff encontra respaldo em diversos autores (Demier 2017, 2019; Braz 2017, entre outros) que analisam o evento como uma ruptura institucional motivada por interesses políticos conservadores e econômicos que ultrapassam a mera legalidade formal. Marcelo Braz (2017) analisa o *impeachment* de Dilma Rousseff como expressão de um golpe político, sustentado por uma articulação entre setores do capital, do sistema de justiça, da mídia e da elite parlamentar, que buscavam restaurar uma ordem neoliberal diante do esgotamento do pacto de conciliação de classes dos governos petistas. O autor argumenta que o golpe rompeu com a institucionalidade democrática e abriu espaço para a ascensão de um conservadorismo reacionário, com forte apelo moralista, antissocial e autoritário. Brás destaca que esse processo revelou os limites da democracia liberal no Brasil e representou um movimento de ofensiva burguesa contra conquistas sociais, aprofundando desigualdades e ampliando a marginalização das classes populares. A análise é fundamentada na crítica marxista e aponta para a necessidade de resistência e reorganização das forças populares diante do avanço da agenda conservadora e antidemocrática.

retórica anticorrupção, no aprofundamento das opressões de raça, gênero e etnia, além do recrudescimento da xenofobia e do preconceito de classe.

Portanto, enquanto profissional inserida nesse contexto, reitero a importância deste estudo, para (re)pensar o fazer profissional a partir das “novas” roupagens que revestem as expressões da questão social, diante dos elementos que marcam a conjuntura acima descrita e associadas às novas morfologias do trabalho no serviço público federal. Consideramos fundamental identificar a racionalidade impressa nas respostas profissionais, nas ferramentas metodológicas mobilizadas, e nas estratégias utilizadas na relação com os(as) estudantes, tendo como princípio norteador a direção ética e política da profissão.

Compreendemos que há o risco de uma racionalidade crítica ser esvaziada em uma racionalidade instrumental, levando a uma atuação tecnicista, padronizada e burocratizada, mais voltada a cumprir prazos do que a contribuir para a construção de ambientes educativos que promovam o pertencimento, o acolhimento e a permanência dos estudantes até a conclusão de sua formação. Tal problemática se torna ainda mais aguda diante das condições concretas do cotidiano institucional, marcadas por equipes reduzidas, falta de infraestrutura adequada ao atendimento, alto volume de demandas em prazos exíguos e padronizações que operam a partir de uma lógica classificatória e hierarquizante das vulnerabilidades sociais.

Ademais, este trabalho dá continuidade à pesquisa desenvolvida no Mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), cuja dissertação, intitulada *Trajetórias de Acesso à Educação Profissional: o contexto de proteção social dos(as) estudantes do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) - Campus Cabo de Santo Agostinho de Silva (2016)*, abordou os contextos de (des)proteção social e os limites de acesso às políticas públicas por parte dos “novos sujeitos³” que chegavam à Rede Federal de Ensino a partir do processo de expansão inaugurado pelos governos do Partido dos Trabalhadores.

Dando seguimento àquele percurso investigativo, a presente tese propõe-se a aprofundar a análise sobre os impactos das forças conservadoras, tanto na execução da política de Assistência Estudantil quanto na atuação profissional do(a) Assistente

³Filhos e filhas da classe trabalhadora, quilombolas, indígenas, de pessoas analfabetas, ou de baixa escolaridade, população ribeirinha, pertencentes à classe subalterna, muitas vezes os primeiros a alcançarem tal nível de escolaridade na família. Estes são os “novos” sujeitos que tensionaram o Estado a dar respostas à permanência estudantil, uma vez ampliada as possibilidades de acesso.

Social. Sob discursos moralizantes em torno das necessidades sociais que envolvem o direito à educação, soma-se a precarização das condições de vida da classe trabalhadora, sobretudo a partir de 2016, após o impedimento do segundo mandato da Presidente Dilma Rousseff, favorecendo o avanço do conservadorismo e do neoliberalismo.

Este binômio articulado, neoconservadorismo e neoliberalismo, promoveu o desfinanciamento das políticas educacionais, o aumento da vigilância dos órgãos de controle e fiscalização e projetos educacionais antidemocráticos e alienantes, tudo isso sob o discurso do empreendedorismo e do tecnicismo. Além de deslegitimar o papel da ciência e da universidade.

Compreende-se que as determinações do trabalho profissional do Assistente Social na política de Assistência Estudantil não podem ser analisadas isoladamente, mas sim vinculadas às mediações entre o projeto societário em curso, as inflexões nas políticas educacionais e as expressões da questão social na realidade concreta dos Institutos Federais.

A abordagem desta pesquisa é qualitativa com um caráter exploratório, articulando pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A coleta de dados empíricos foi realizada por meio de questionário no *Google Forms*, enviado pelo e-mail institucional das participantes da pesquisa. O instrumento mencionado, composto por perguntas objetivas e subjetivas, foi estruturado em três seções. A primeira seção aborda o perfil profissional e aspectos gerais do trabalho no IFPE. Na segunda seção, são realizadas indagações às participantes sobre a política de Assistência Estudantil do IFPE. Por fim, a terceira seção discute a atuação profissional do Serviço Social na Assistência Estudantil do IFPE, com vistas a identificar as incidências neoconservadoras na Assistência Estudantil, bem como os limites e possibilidades que perpassam o fazer profissional.

O universo da pesquisa é composto por 19 Assistentes Sociais em exercício no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), incluindo uma profissional que, à época da coleta de dados, encontrava-se em regime de cooperação técnica no Instituto. Dentre essas, uma é pesquisadora responsável por este estudo, lotada no campus Jaboatão dos Guararapes.

As demais profissionais estão distribuídas nos seguintes campi: Afogados da Ingazeira, Barreiros, Belo Jardim, Cabo de Santo Agostinho, Caruaru, Garanhuns,

Igarassu, Olinda (que contava com duas profissionais no momento da coleta, sendo uma do quadro efetivo do IFPE e outra em cooperação técnica que também colaborou com a pesquisa), Palmares, Paulista, Pesqueira, Recife (com três profissionais), Reitoria e Vitória de Santo Antão. As demais unidades contaram com uma Assistente Social cada. Ressalta-se que os campi Abreu e Lima e Ipojuca não contavam com profissionais de Serviço Social em atuação no período considerado.

A amostra final da pesquisa foi composta por 18 profissionais, excluindo-se a autora deste trabalho. Dessas, 17 responderam ao questionário, sendo que 16 assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e colaboraram com a pesquisa, enquanto uma participante optou por não aderir ao TCLE e, conseqüentemente, não participou do estudo. O questionário foi aplicado de forma anônima, não havendo qualquer associação entre as respostas e as participantes.

Para a análise dos dados qualitativos, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), buscando compreender os sentidos atribuídos pelas/os profissionais a partir de suas vivências, sempre orientada por uma “vigilância crítica” diante das expressões do real.

A estrutura desta tese foi organizada com o objetivo de articular os fundamentos históricos e teóricos da educação profissional e da Assistência Estudantil com a análise concreta da prática profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

O primeiro capítulo apresenta a introdução, na qual são delineados o ponto de partida, os objetivos e os fundamentos teórico-metodológicos que orientam o estudo.

A seguir, uma contextualização histórica da educação profissional no Brasil é oferecida no segundo capítulo, que evidencia a convivência de elementos arcaicos e modernos, bem como os impactos da reestruturação produtiva sobre a formação profissional.

O terceiro capítulo aborda a política de Assistência Estudantil, explorando suas determinações estruturais e conjunturais, sua trajetória histórica, os marcos legais que a sustentam e os desafios concretos enfrentados na sua implementação. Destaca-se, ainda, a especificidade dessa política no âmbito do IFPE.

No quarto capítulo, realiza-se uma análise da atuação profissional do Serviço Social na Assistência Estudantil do IFPE, a partir das trajetórias institucionais das profissionais entrevistadas, das demandas dos estudantes e da própria instituição,

bem como das estratégias de resistência e enfrentamento das expressões da desigualdade presentes no cotidiano escolar, no contexto das mudanças político-institucionais no período de 2016 a 2022.

Por fim, propõe-se o desafiante caminho de retorno reflexivo à totalidade estudada nas considerações finais. Elas incluem a elaboração de sínteses provisórias da realidade, reconhecendo sua dinamicidade, contradições e constante transformação. Nesse movimento, busca-se apreender os sentidos da luta pela consolidação da política de Assistência Estudantil como expressão da questão social no contexto educacional.

As análises aqui desenvolvidas têm como fio condutor a mediação crítica proporcionada pela atuação profissional das Assistentes Sociais, compreendida como prática interventiva e comprometida com a efetiva democratização do acesso e permanência na educação pública. Assim, reafirma-se a importância da práxis profissional articulada a um projeto ético-político voltado à promoção da dignidade, da autonomia dos sujeitos e à defesa intransigente dos direitos sociais. Essa organização visa favorecer a compreensão crítica do objeto de estudo, articulando teoria e prática no campo da Assistência Estudantil.

Em síntese, esta pesquisa busca contribuir com o debate teórico e político sobre a atuação profissional no campo da educação, em especial no âmbito da Assistência Estudantil, reafirmando a centralidade da crítica e o compromisso com a transformação social como princípios fundantes do Serviço Social brasileiro. Ao resgatar essas bases ético-políticas, pretende-se fortalecer a reflexão sobre os desafios e as possibilidades da prática profissional frente às expressões da questão social presentes no cotidiano educacional.

2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: TECITURAS DO ARCAICO COM O MODERNO

O objetivo deste capítulo é refletir sobre a Educação Profissional a partir do projeto político de expansão da Rede Federal de Ensino, considerando as inflexões neoliberais e neoconservadoras que reconfiguraram a política educacional no contexto das mudanças político-institucionais, que configuram o período de 2016 a 2022.

Para tanto, destacamos os marcos históricos e os aspectos contemporâneos da política em tela. Em seguida, apresentamos a nova institucionalidade da Rede Federal de Ensino, a partir dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e por fim, apresentamos uma revisão da literatura sobre o neoliberalismo e o neoconservadorismo no Brasil, fazendo as respectivas correlações com a política de educação.

Ao elegermos como subtítulo deste capítulo *a tecitura⁴ do arcaico com o moderno*, buscamos evidenciar o dilema educacional brasileiro tão bem analisado pelo sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (1920-1995). Sua obra nos permite compreender o campo educacional como a síntese entre a sociedade, o sistema escolar e o plano pedagógico. A partir desta tríade, o autor defende a democratização do ensino e se opõe ao uso da educação como mecanismo de privilégio social.

Nas palavras do referido autor:

Poucos países, no mundo moderno, possuem problemas educacionais tão graves quanto o Brasil. Como herança do antigo sistema escravocrata e senhorial, recebemos uma situação dependente inalterável na economia mundial, instituições políticas fundadas na dominação patrimonialista e concepções de liderança que convertiam a educação sistemática em símbolo social dos privilégios e do poder dos membros e das camadas dominantes (Fernandes, 1971, p. 192).

Examinando as batalhas que Florestan travou no âmbito da educação para preencher as lacunas deixadas pela inacabada “revolução burguesa” (Fernandes, 1975), é possível encontrar elementos para compreender e, se necessário, enfrentar

⁴ Tecitura enquanto tecer, entrelaçar os fios que formam um tecido. Aqui adaptamos esse termo no sentido de entrelaçar os fios da história que conformam a sociedade e a política de educação no Brasil.

o “universo mental” de caráter conservador e reacionário que atualmente parece restrito aos limites de uma “cidadania restrita” e de uma “democracia como estilo de vida”. Esse padrão cultural, caso mantenha sua hegemonia, tende a reforçar as desigualdades sociais, as condições de vida precárias e a falta de conscientização coletiva. Esses problemas decorrem diretamente da ausência de oportunidades educacionais e do aumento da apropriação privada do conhecimento produzido coletivamente.

Logo, em uma sociedade marcada pelo capitalismo dependente e desenvolvimento desigual e combinado, o dilema educacional brasileiro segue operando como um círculo vicioso, suscetível a retrocessos em avanços instituídos em determinadas conjunturas históricas do país. Enquanto persistirem as condições de dependência, arraigadas em uma herança escravocrata e senhorial, “o capitalismo por aqui continuará a florescer como no passado remoto ou recente, socializando seus custos sociais e privilegiando os interesses privados (internos e externos)” (Fernandes, 1997, p. 178-179).

Dessa forma, a apropriação privada do conhecimento produzido socialmente continua em disputa. O que é ensinado nas escolas é alvo de interesse privado, o qual tem por objetivo transformar a escola em uma empresa para criar o “sujeito neoliberal”. Através da associação do livre mercado com a moralidade tradicional, os projetos de contrarreforma da educação se acentuaram após o golpe de Estado de 2016, cujo objetivo central era restringir a esfera pública e, portanto, os direitos universais básicos da educação, saúde, habitação, previdência, assistência social, entre outras áreas.

O novo regime fiscal, instituído por meio da Emenda Constitucional nº 95 (Brasil, 2016a), congelou os investimentos públicos por vinte anos e colocou o ataque aos direitos sociais e o desmonte do sistema de proteção social brasileiro no centro do debate. Nesse contexto, a educação pública - alvo da lógica mercantil - sofreu retrocessos, sendo a Reforma do Ensino Médio um de seus principais exemplos.

Na tecitura do arcaico com o moderno, a referida reforma se mostra mais regressiva do que a de 1971, implementada durante a ditadura civil militar, a qual obrigava todas as escolas de segundo grau a oferecer formação técnico-profissional. À época, a reforma visava a todos; a atual reforma, entretanto visa somente os (a) filhos (as) da classe trabalhadora que estudam na escola pública. Nas palavras de

Frigotto (2016, p. 331), trata-se de “uma reforma que legaliza o *apartheid* social na educação no Brasil”.

Em outras palavras, a reforma do Ensino Médio limita o acesso da classe trabalhadora à universidade e a ocupações de alta complexidade. Ou seja, de forma camuflada, consolida a destinação de carreiras de menor prestígio social e de menor valor econômico à maioria da classe trabalhadora.

A natureza antidemocrática da referida reforma se evidencia pelo fato de ter sido implementada de forma apressada, por meio de uma medida provisória, em um curto período após o *impeachment* da então Presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Isso evidencia a completa falta de diálogo com a sociedade civil e até mesmo com os estudantes envolvidos.

Além disso, ao retirar do currículo do ensino médio o enfoque nas humanidades, é notável que o Novo Ensino Médio, de certa maneira, atendeu às demandas dos movimentos neoconservadores que veem as disciplinas de filosofia, sociologia, história e geografia como uma forma de "doutrinação".

Por outro lado, observa-se que a proposta do currículo flexível inserido na reforma do Ensino Médio reforça a tendência individualista presente na sociabilidade capitalista, uma vez que os alunos se distanciam progressivamente do processo pedagógico que deveria abranger sua interação com um currículo e uma perspectiva abrangente de formação.

Essa realidade atualiza a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro e corrobora o projeto do capital de formar trabalhadores multifacetados e obedientes, adaptáveis às mais variadas condições laborais e que encontram na pedagogia das competências sua base de formação. Ao mesmo tempo em que alega fomentar a autonomia dos (das) estudantes, liberdade de escolha e flexibilização dos conteúdos, a proposta do Novo Ensino Médio, busca introduzir no senso comum das classes subalternas o “discurso meritocrático e a perspectiva de ser um empreendedor de si mesmo” (Chauí, 2022, p. 10).

Nesse cenário marcado pela ascensão da extrema direita ao poder em âmbito nacional e internacional, duas racionalidades conduzem as pautas econômicas, políticas, sociais, culturais e ambientais: o neoliberalismo e o neoconservadorismo. A associação nem sempre convergente das ideias neoliberais às ideias

neoconservadoras conferem à escola o papel de criar um sujeito específico, que seja empreendedor de si, o “sujeito neoliberal” (Dardot; Laval, 2016).

Nesses moldes, todas as esferas da vida ganham contornos economicistas e o Estado segue ofertando amparo ao mercado, utilizando-se da autoridade e da coerção (velada e/ou explícita) como forma de estabelecer a ordem. A família (heteronormativa, cisgênero e patriarcal) e a empresa figuram como núcleos básicos da sociedade que, através de uma conduta marcada pela competição e imbuída de um moralismo cristão, responsabilizam as famílias pela falha ou pelo sucesso dos indivíduos e ofuscam a responsabilidade estatal.

Nessa sociabilidade, a inclusão se torna uma competição natural da desigualdade e a democracia sofre um esvaziamento de sua substância sem se extinguir formalmente, processo que a socióloga americana Wendy Brown (2019) chamou de “desdemocratização”.

Em suma, esse breve texto introdutório demarca os debates centrais que serão desdobrados ao longo do capítulo. Em linhas gerais, ele busca problematizar as relações entre Estado, Sociedade e Educação e reafirmar o significado que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica assumiu. Uma rede com extensa capilaridade em âmbito nacional e qualidade formativa socialmente referenciada, capaz de difundir consciência crítica e científica na sociedade e que se constitui, por isso, um instrumento de mudança social.

Dessa forma, este texto está orientado no sentido de fazer a análise, apresentar a crítica e no seu contraponto apontar caminhos de resistência para a defesa da educação pública e de qualidade para todos(as).

Para tanto, nos filiamos ao pensamento de Florestan Fernandes (1971, p. 198). E, longe de uma visão messiânica ou fatalista, acreditamos que a transformação social dependerá “da intensidade, do volume e da direção das esperanças coletivas” que a população depositará na educação. E para que a educação não seja fonte de privilégio de um contingente populacional específico e a democracia não seja apenas formalidade, precisamos, como nos indica Dardot e Laval (2016, p. 10), “[...] trabalhar por uma outra razão do mundo”.

2.1 Sistema Educacional Brasileiro: marcos históricos e aspectos contemporâneos

Conforme elucidado no texto introdutório deste capítulo, o sistema educacional brasileiro traz em seu bojo características peculiares das relações coloniais, refletindo, assim, a desigualdade das relações de poder estabelecidas nesta sociedade de classes. Desde sua origem, destina uma formação academicista para a elite, enquanto à classe trabalhadora uma educação voltada para a instrumentalidade do trabalho é ofertada. Essa dualidade estrutural demarca a existência de dois sistemas de ensino distintos, a partir da natureza das classes sociais. Como aponta Saviani (2007, p. 159),

[...] a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social.

Diante desta estrutura, durante um longo período e por meio de diferentes medidas (leis, decretos e/ou reformas), o ensino médio permaneceu restrito àqueles que prosseguiriam para o nível superior, caminho reservado preferencialmente à elite. Aos órfãos e desvalidos, os desfavorecidos da sorte e da fortuna, era ofertada a educação profissional voltada ao saber fazer.

De acordo com Florestan Fernandes (1963, p. 112), “a instrução vem a ser um privilégio econômico e social sob dois aspectos: da situação de classe das famílias e do grau de prosperidade de cada região da sociedade brasileira”.

A partir deste argumento inicial, destacamos a referida condição de privilégio que marca a política educacional no Brasil, assentada na dinâmica do desenvolvimento econômico capitalista, de natureza excludente, e dos projetos societários em disputa. Em outras palavras, a perspectiva econômica sempre foi preponderante na condução da história do país, e, portanto, nas respostas do Estado às demandas da sociedade. A relação dialética entre a carência das camadas populares e o privilégio das camadas dominantes estrutura a sociedade de classes e continua a desafiar a agenda democrática.

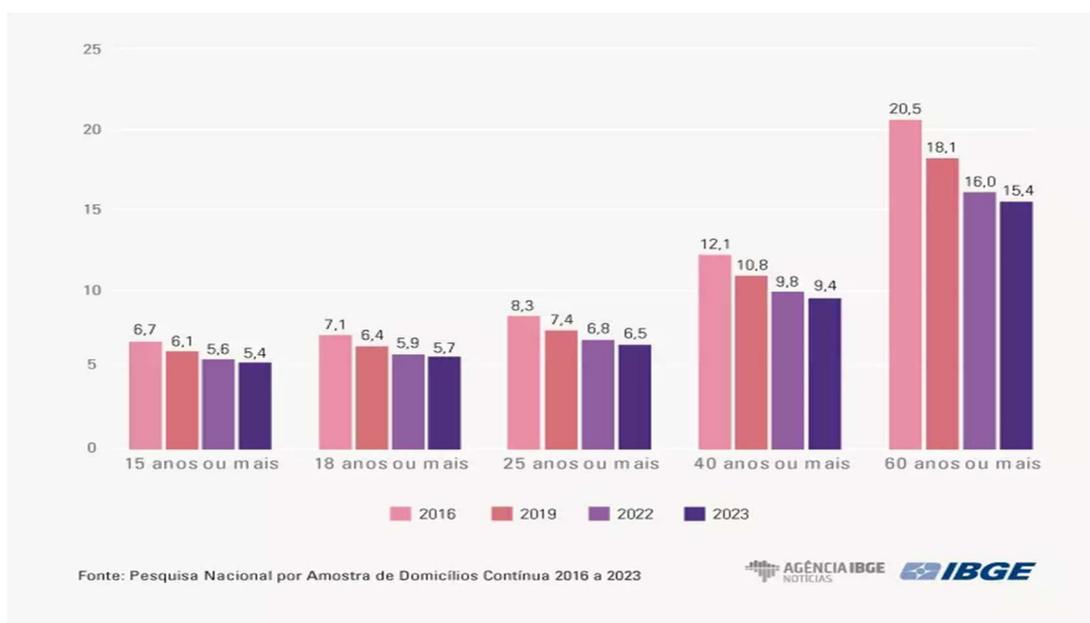
Dito de outra forma, o hiato entre modernização/crescimento econômico *versus* pobreza e miséria não encerra uma contradição em si mesmo, mas desempenha função específica no sistema de produção e reprodução capitalista, que tem na educação uma de suas expressões.

Logo, temos como matriz inicial uma educação escolarizada de cunho elitista, em um panorama de restrição e dificuldades de acesso à escola para grande parte da população, proveniente da classe trabalhadora, o que justifica os altos índices de analfabetismo ainda registrados e o baixo nível de escolaridade no cômputo geral da sociedade brasileira.

De acordo com informações do IBGE (Brasil, 2003a), no referido ano o Brasil contava com 9,3 milhões de indivíduos com 15 anos ou mais que não sabiam ler ou escrever. Esse número representava uma taxa de analfabetismo de 5,4%. O problema afeta 7,1% dos negros (pretos e pardos) e 3,2% dos brancos. Além disso, os registros informam que mais da metade dos brasileiros analfabetos (54,7%) está na região Nordeste, o que representa 5,1 milhões de pessoas.

Segundo o IBGE (Brasil, 2023), a taxa de analfabetismo no Brasil também está relacionada à faixa etária (Figura 1). Quanto mais avançada a idade do grupo populacional, maior é o percentual de pessoas analfabetas. A taxa é de 15,4% na população acima de 60 anos, o que representa três vezes a taxa média total. Esse percentual compreende cerca de 5,2 milhões de pessoas nessa faixa etária. Na figura abaixo, apresentamos as taxas gerais de analfabetismo no Brasil de 2016 a 2023, evidenciando que a universalização do acesso à educação continua sendo uma questão atual.

Figura 1 - Taxa de analfabetismo no Brasil por grupo de idade (2016-2023)



Fonte: IBGE (Brasil, 2023)

Os dados recentes, apresentados acima, corroboram o pensamento de Oliveira (2011, p. 334), quando afirma que:

Sob uma visão sistêmica, o vínculo entre educação e desigualdade social é inegável e tem consequências importantes para se pensar as estratégias políticas destinadas a enfrentar os problemas de desigualdade educacional. Não se pode pretender responder a esses desafios sem levar em consideração a questão social mais ampla. A baixa escolaridade das gerações anteriores, no caso brasileiro, é um dos fatores do baixo desempenho dos alunos. E isso é resultado de uma herança histórica, de desigualdades persistentes.

No rastro dessa herança histórica, a educação sempre foi funcional para a manutenção da ordem vigente e do padrão de acumulação insaciável do capital. As instituições de ensino, ao lado de outros aparelhos privados de hegemonia, conduziram a “[...] formação técnica, intelectual e moral da classe trabalhadora, a partir de um padrão de escolarização necessário às condições de reprodução do capital em diferentes ciclos de expansão e de crise” (CFESS, 2013, p. 43). E essa funcionalidade tem sido expressa nas legislações educacionais brasileiras ao longo da história.

Na contramão dessa perspectiva dualista estrutural da educação no país, e na tentativa de redirecionar esta política em favor da classe trabalhadora, destacamos a defesa de alguns autores (Ramos, Frigotto, Ciavatta, Saviani, entre outros estudiosos da área) da concepção de politecnia, “pela qual se buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade” (Ramos, 2014, p. 16).

Em outras palavras, a politecnia dialoga com a defesa de uma educação pública, laica e de qualidade que se estabelece em uma relação ontológica com o trabalho, superando uma visão meramente mercadológica-tecnicista.

Saviani (2007), ao tratar da politecnia, preza pelo restabelecimento da unidade entre trabalho e educação, considerando o trabalho como princípio formativo, que ultrapassa a dimensão do emprego. A formação politécnica está voltada para a garantia do desenvolvimento de uma habilidade específica e dos fundamentos que a constituem e que darão base para a atuação em qualquer outra área/função específica. Ou seja, ela está envolvida pelo princípio da totalidade na oferta de uma formação integral, crítica e humanística.

Nas palavras do autor:

[...] qualquer que seja a função específica que o aluno seja chamado a exercer, ele tem os fundamentos, os princípios, os pressupostos para poder exercê-la com uma compreensão plena do lugar que ele ocupa na totalidade do social (Saviani, 1989, p. 40).

Esse dilema do privilégio da formação escolar e da natureza da formação de acordo com os marcadores de classe e raça ainda está presente no cerne do debate em torno do direito à educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada para todos.

Nesse contexto, como alerta Frigotto (2019, p. 23), “o capitalismo tem sempre uma escola dual, uma para quem vai dirigir e outra para quem vai trabalhar”. Em outras palavras, em uma sociedade desigual, de raiz colonizadora e escravista, uma escola igual não é desejável.

Para dar um exemplo atual, a própria Reforma do Ensino Médio, trazida pela lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a) é uma expressão do comando do empresariado sobre a educação, materializando os anseios da classe dominante por uma precarização da formação intelectual da juventude. Como destaca Frigotto (2022, s/p):

O “Novo Ensino Médio” é uma forma prática de executar o que o governo Bolsonaro, na voz de seu quarto (ex-)ministro da educação, proclama: que os pobres podem até sonhar com a universidade, mas não é desejável que todos tenham acesso a ela.

Essa afirmação, rememorada por um dos principais intelectuais da educação brasileira, remete ao esforço histórico da burguesia nacional em manter os pobres afastados do ensino superior. No contexto de seu projeto de dominação, a classe dominante persiste na defesa de que à classe subalterna deve ser reservado apenas o ensino técnico, o saber fazer, o trabalho manual e intensamente explorado.

Mas esse projeto não se impõe sem resistências. Por meio da luta de classes, entre avanços e retrocessos, e sob as amarras de uma modernização conservadora, o direito social à educação vai se consolidando a partir do alargamento – ainda que precário - das condições de acesso da população aos diferentes níveis de ensino. E a educação profissional, objeto de discussão desta tese, segue conquistando seu espaço no desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a despeito de uma formação puramente tecnicista.

Neste trabalho, nos vinculamos à perspectiva de Marise Ramos (2014, p. 91), de que:

[...] a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com suas conquistas e seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas.

Nessa ordem de disputas em torno das finalidades e do conteúdo da educação profissional, destacamos as três fases pela qual esse nível de formação passou no Brasil, tendo em vista a correlação de forças entre Estado, mercado e trabalhadores, de acordo com os três modelos descritos por Kuenzer (1999) e Lima (2010):

- *Modelo correccional-assistencialista*

Este modelo marca a origem do ensino profissional e se expressa até a década de 1940, quando se elevou a demanda por trabalhadores qualificados e equipe técnica em razão da consolidação das bases do capitalismo industrial no país.

No discurso, parecia corresponder a uma demanda industrial generalizada. Mas, na prática, serviu muito mais para estabelecer um controle moral, com foco na retirada das crianças das ruas através da formação pelo trabalho artesanal (ensino primário-profissional). Ou seja, através de práticas moralistas e assistencialistas, o objetivo era educar os órfãos, pobres e desvalidos da sorte pelo trabalho, estabelecendo o controle social da classe operária e catalisando o desenvolvimento industrial do país (Cunha, 2000).

Nas palavras de Daros (2019, p. 112):

A educação profissional nacionalmente institucionalizada no Brasil República nasce com um destino e uma saliente marca social (GRAMSCI, 2011): o seu destino era o controle da nascente classe operária da época; a sua marca social era encontrada na origem social dos seus estudantes [...]

Esse destino e essa marca social expressam a raiz da formação social brasileira, marcada pela desigualdade social e por uma estrutura dualista de formação, mencionada no início deste texto, direcionada pela divisão social do trabalho que destina uma educação propedêutica para a classe dirigente e uma educação instrumental e controladora para a classe operária.

As Escolas de Aprendizes e Artífices foram criadas como um sistema paralelo aos outros sistemas educacionais existentes ou que passariam a existir. Essa característica fundante é conservada na estrutura, legislação e organização próprias que distinguem os atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de outras instituições educacionais.

- *Modelo taylorista-fordista*

Com a mudança de uma economia precária agroexportadora para a base urbano-industrial, capitaneada principalmente pelo Governo Vargas (1930-1945), tivemos uma mudança também na base da formação dos operários, uma vez que a educação refletia as demandas requeridas pelo modelo de produção vigente. Dessa forma, sob o viés industrial e economicista, o ensino profissional a partir dos anos 1940 passou a ser voltado para a formação de operários, superando a educação compulsória que marcou sua gênese.

É desse período a criação do SENAI e das Escola Técnicas em 1942, “primeiros passos em direção a estruturação de uma prática formativa orientada pela Teoria do Capital Humano voltada para o posto de trabalho” (Lima; Zandonade, 2012). Cumpre destacar que a criação do Sistema S expressa a vitória da classe dominante para organizar a formação da classe trabalhadora com o aporte do fundo público.

Lá pelos idos dos anos 1960, as Escolas Técnicas Industriais foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, sofrendo uma certa elevação no seu padrão de oferta que era muito ligado ao modelo ginásio industrial dos cursos industriais.

No marco do chamado “Milagre Econômico” (1968-1974) houve a tentativa de imposição de um modelo de ensino de segundo grau com formação profissionalizante obrigatória com a lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), que teve como pano de fundo o cenário de criação do I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (PNDE) em 1971 (Silva, 2016).

A obrigatoriedade do segundo grau profissionalizante sintetizava de forma subliminar uma forma de conter as demandas da classe trabalhadora de acesso ao ensino superior, uma vez que viabilizava uma formação direcionada para o mercado de trabalho. Vale ressaltar que houve um salto de qualidade no padrão de oferta desta modalidade de ensino neste período histórico. Entretanto, a formação do trabalhador continuou direcionada apenas para o emprego, e não para uma formação integral do ser humano, o que seguiu contribuindo para a alienação do trabalhador.

Este foi o viés preponderante até os anos 1990, quando a crise do estado provocada pela crise do capital favoreceu a hegemonia do neoliberalismo por toda América Latina, o que estabeleceu uma nova base material e formativa no âmbito da produção e da reprodução do capital.

Dessa forma, para atender às exigências do processo de valorização do capital, as propostas de formação se alteraram e a formação do trabalhador “multitarefa” passou a substituir o “trabalhador especializado do taylorismo/fordismo” (Kuenzer, 2005).

- *Modelo tecnológico-fragmentário*

No contexto das reformas educacionais dos anos 1990, a educação profissional passou a ser “modalidade educativa”, deixando de fazer parte do sistema regular de ensino a partir da publicação do Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997). Essa cisão do ensino médio da educação profissional foi justificada pelo governo federal como medida de redução de custos, sob o argumento de que a oferta do ensino médio regular representava um custo inferior quando comparada à educação profissional.

Essa reorientação trouxe em seu bojo as influências, para não dizer ditames, das agências multilaterais de financiamento. No caso da América Latina, além do Banco Mundial e do FMI, contava-se com a CEPAL, condicionando os empréstimos para o investimento na área da educação do país à total aceitação das orientações dessas organizações.

Neste sentido, o movimento e esvaziamento do Estado na educação e a ampliação do mercado educacional ganharam força durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Uma expressão dessa afirmação é a declaração do então Ministro da Educação Paulo Renato, proibindo a criação de novas unidades de ensino e inviabilizando a oferta do ensino médio integrado ao ensino profissionalizante, através do Decreto supracitado.

Essa política do governo de Fernando Henrique Cardoso estancou a criação de novas unidades descentralizadas, e cefetizou quase todas as Escolas Técnicas Federais, que passaram a buscar sustentabilidade financeira como atestado de adequação pedagógica ao mercado de trabalho cuja “inovação” curricular foi a separação entre ensino médio e técnico (Lima e Zandonade, 2012, p. 47).

Além disso, como salienta Guimarães (2014, p. 38):

[...] a separação do ensino médio da educação profissional técnica de nível médio pelo projeto educativo dos anos 1990 propiciou uma expansão exponencial dos Centros de Educação Profissional (CETs) privados, objetivando responder às demandas de grande parcela da juventude por formação profissional, oferecendo-lhe uma qualificação de baixo custo, mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficácia e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado.

Temos então, um modelo de formação que não visa mais à formação para o mercado, mas o mercado da formação. Esse deslocamento pressupõe que a

estratégia não é mais estatal, e sim uma estratégia de privatista, que visa desqualificar o estatal, partindo da desvalorização do serviço público e da escola pública.

Nesse sentido, o avanço do mercado na seara educacional, na busca de transformar um direito social em serviço altamente lucrativo e de qualidade comercializável, precisou fazer algumas adequações. Uma delas foi o investimento em cursos de curta duração, que não estão atrelados à elevação da escolaridade, mas apenas ao saber prático. Houve também a fragmentação e o enxugamento dos currículos, o que entra em choque com a formação integral e emancipatória defendida pelos ideários da educação politécnica e *omnilateral* e que tem o trabalho como princípio educativo, e não como aspecto limitante da formação.

Em uma sociedade erguida pela desigualdade e na qual o moderno se alimenta do arcaico, conservando os privilégios de uma minoria,

[...] nunca se colocou, de fato, até mesmo uma escolaridade e formação técnico-profissional para a maioria dos trabalhadores, a fim de prepará-los para o trabalho complexo que é o que agrega valor e efetiva competição intercapitalista (Frigotto, 2007, p. 1136).

É necessário destacar que esse imperativo advém de uma nova dialética entre o mundo do trabalho e o da educação. Ela ocorre a partir do padrão de acumulação flexível⁵ adotado pelo mercado, que se expressa na educação através da nova face da teoria do capital humano⁶, cujas referências são competência, empregabilidade e competitividade.

Esse processo de acumulação flexível, em curso do ponto de vista do mercado, é caracterizado como “*exclusão includente*”. O termo foi trabalhado por Acácia Kuenzer (2005, p. 14), que argumenta que:

[...] no mercado identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e

⁵ A acumulação flexível é aqui entendida como “[...] o regime que, confrontando-se com a rigidez do fordismo, apoia-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo, tendo em vista assegurar a acumulação, tornam-se necessárias novas formas de disciplinamento da força de trabalho, sobre a qual recaem os resultados do acelerado processo de destruição e reconstrução de habilidades, os níveis crescentes de desemprego estrutural, a redução dos salários e a desmobilização sindical” (Harvey, 1992, p. 141).

⁶ “[...] a noção de capital humano mantinha, no horizonte da classe dominante, a ideia da educação como forma de integração, ascensão e mobilidade social” (Frigotto, 2007, p. 1138).

melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias.

Do ponto de vista da educação, como lógica equivalente e em direção contrária à do mercado, a ela dialeticamente relacionada, a mesma autora destaca a lógica da *inclusão excludente*, ou seja:

[...] as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (Kuenzer, 2005, p. 15).

Nessa dinâmica conduzida pelo capital com o consentimento do Estado, restam aos trabalhadores saídas individuais para sobreviver ao processo de expansão e acumulação do capital que se alimenta da superexploração da força de trabalho. Esse direcionamento, orquestrado pelos organismos financeiros internacionais, adequa a educação e as instituições de ensino às transformações globais do mundo do trabalho. Ele faz imperar, de forma paradoxal, a alusão à “empregabilidade” e à formação profissional para o mercado de trabalho, em um cenário de aumento do desemprego de longa duração, precarização dos postos de trabalho, retração dos direitos da classe trabalhadora e da diminuição do seu poder de negociação.

Sob esta base contraditória do sistema capitalista, o advento dos anos 2000 acenou para uma mudança conjuntural na sociedade brasileira, marcada pelo Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2011), que com uma política de conciliação de classes embasada em uma proposta político-econômica denominada neodesenvolvimentista pelo grupo que passa a ocupar o poder, estabelece, no âmbito da educação profissional:

[...] um processo de deslocamento de uma política mais fragmentadora de educação profissional para uma educação mais integrada, tentando instaurar o que se poderia chamar de modelo tecnológico-integrado. Essa nova política ganha vida no movimento de fortalecimento da rede federal e de reintegração curricular materializada pela revogação do decreto nº 2.228/1997, pelo advento do decreto nº 5.154/2008. Nesse processo houve a ifetização dos Cefets e a rede federal de educação profissional retomou o processo de expansão de oferta escolar (nº de

matrículas e novas unidades de ensino), criando, em 2010, cerca de 450 campi (Lima e Zandonade, 2012, p. 47).

Esta “nova” institucionalidade, embora conserve traços de formação arcaicos e alianças privatistas, trouxe avanços de grande relevância social, além de representar a maior expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica no país, conduzida pelos governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016).

A nova legislação reaproximou a educação profissional do ensino médio e possibilitou a rearticulação dessa integração à Educação de Jovens e Adultos, o que ocorreu através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (Brasil, 2006).

Os autores acima referenciados complementam este pensamento, expondo que:

Certamente a transformação de CEFETES para IFES reforça o processo de constituição de uma identidade de instituição de ensino público (acesso universal – Direito Social) há muito perdida (desde a escola técnica federal elitista até o CEFETES voltado para os ditames do mercado). Entretanto, no “DNA” do IFES permanecem elementos mercantis e elitistas que têm na flexibilidade e na diversificação (para cima) traços identitários típicos da política neoliberal do formato CEFETES (Lima; Zandonade, 2012, p. 50).

Dessa forma, a Lei nº 11.892 (Brasil, 2008) fez surgir uma nova institucionalidade na Educação Profissional através do agrupamento dos Cefets, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Federais vinculadas às universidades que aderiram a essas propostas.

Os idealizadores dos Institutos Federais anunciaram-nos como uma “revolução” na educação pública brasileira: “O foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias” (Brasil, 2010b). Segundo Frigotto (2020), os Institutos Federais representam a mais ampla política pública interiorizada no país, apesar de todos os problemas que possam ter.

A primeira fase de expansão da Rede Federal ocorreu em 2006, a segunda em 2007, cujo objetivo era inaugurar um IF em cada cidade-polo do Brasil. Ao todo foram

criados 38 Institutos Federais no país. De 2006 a 2010, criou-se 214 novas unidades, que somadas às 143 já existentes contabilizou 356 unidades.

De 2011 a 2014, 208 novas instituições foram criadas, totalizando 578 unidades. E, no último período da expansão, 2015-2016, foram inauguradas 61 novas unidades. Os dados da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) (Brasil, 2016b) mostram que de 2003 a 2016 foram construídas mais de 500 novas unidades sob a proposta do Plano de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica, contabilizando 644 campi em funcionamento no país.

Todavia, a resistência e a luta de classes que está presente no processo de disputa para materialização do direito à educação em todos os seus níveis e modalidades seguem articulando e pressionando o poder público por políticas de inclusão social.

Como conquistas importantes dessa luta, e atrelado ao processo de expansão da rede federal de ensino, destacamos o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Brasil, 2010a), tendo em vista que a democratização do acesso necessariamente demanda condições de permanência para uma trajetória acadêmica com qualidade.

Outra conquista importante nesse aspecto da inclusão social é a Lei nº 12.711 (Brasil, 2012a), conhecida como Lei de Cotas, que reserva no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, além de dar outras providências que consideram a renda familiar per capita, a raça e a condição de pessoa com deficiência, Lei nº 13.409/2016 (Brasil, 2016c).

Essas duas recentes conquistas, que ganharam amplo debate na academia nos anos recentes, estabelecem análises sobre diferentes aspectos da realidade abarcados pelos temas, por exemplo a heterogeneidade das realidades institucionais e territoriais nas quais se efetivam, e nas dificuldades encontradas pelos estudantes para plena integração à vida acadêmica, trazendo novos desafios às instituições de ensino.

Esta breve síntese dos momentos históricos da Educação Profissional no Brasil nos mostra que as reformas educacionais ao longo dos anos não resolveram o problema da educação, e que

[...] a disputa se dá historicamente em torno da fratura existente entre o conhecimento geral e técnico-específico, destinados de forma regulada aos setores da classe trabalhadora: ora é permitido maior conhecimento geral aos trabalhadores, ora o conhecimento técnico e a formação para o trabalho se sobrepõem ao que é geral. Nesse sentido, o processo histórico da educação profissional e suas reformas são também, ainda que não exclusivamente, a história da educação da classe trabalhadora no país (Daros, 2019, p. 72).

Como parte dessa história de avanços e retrocesso, analisaremos no item a seguir a conformação da nova institucionalidade da oferta pública da educação profissional por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), fundados sob o discurso da democratização da educação superior, técnica e tecnológica.

Dentre os elementos desse discurso, destacam-se os seguintes aspectos: ampliação do acesso com a expansão do número de vagas; diversificação do público que passa a ocupar esses espaços acadêmicos (social, racial, étnica e regional); oferta de cursos noturnos, possibilitando aos estudantes trabalhadores darem seguimento aos seus estudos; interiorização da rede federal de educação (incluindo Universidades e Institutos Federais) considerando que o número de municípios atendidos passou de 747 em 2003 para 1.568 em 2014.

Considerando os respectivos campi associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país, constituindo uma rede formada pelas seguintes instituições:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais);
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG);
- IV - Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e
- V - Colégio Pedro II.

Esta rede destaca-se pela qualidade do ensino ofertado, pela diversidade de cursos e por sua relevante atuação junto à população e às empresas locais. Ela atua no sentido de desenvolver o potencial dos territórios, conforme as características desta nova institucionalidade que detalharemos no tópico a seguir.

2.2 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: a nova institucionalidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Como vimos no tópico acima, com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), as políticas educacionais ganharam uma nova visibilidade no cenário político e social, sobretudo pelas ações empreendidas na pauta da educação profissional e superior.

Este tópico tem o objetivo de fomentar a discussão sobre a identidade e institucionalidade dos Institutos Federais de Educação. Para tanto, ele busca contextualizar os fundamentos estruturantes previstos na lei de criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2008) e elucidar as bases das práticas educacionais previstas quando da idealização desta proposta inovadora.

A reestruturação da educação profissional era uma demanda urgente, sobretudo pela vigência do Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997), de natureza hierarquizante e fragmentária do sistema educacional, o qual estabelecia e confirmava as distinções entre a educação profissional e a propedêutica, conforme delineado na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 (Brasil, 1996).

Dessa forma, a revogação do Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997) a partir da promulgação do Decreto nº 5.154 (Brasil, 2004a), desencadeou uma série de mudanças na legislação e na política de educação profissional, tendo uma função basilar na constituição dos Institutos Federais de Educação.

Vale salientar que a expressão “Educação Profissional e Tecnológica” é instituída como uma proposta de política de governo, em 2004, a partir do documento “Subsídios para o processo de discussão” da proposta de anteprojeto de lei de criação da Rede de Educação Profissional e Tecnológica.

O referido documento expõe a intencionalidade de estruturar uma política direcionada para atender tanto o desenvolvimento científico e tecnológico como para atender às requisições do mercado, propondo uma nova estrutura que se diferenciaria da Universidade e das Escolas Técnicas tradicionais, mas que condensaria características de ambas. O desafio dessa proposta era não cair no divórcio entre o saber popular e o saber científico que estrutura o elitismo acadêmico. E, do contrário, conjugar a formação humana com a formação escolar, tendo o trabalho como princípio educativo.

Nessa intenção, a ampliação da estrutura preexistente com a integração dos diferentes níveis de ensino, incluindo a pós-graduação, se justificava com base nos seguintes argumentos:

No caso brasileiro emerge, cada vez mais, a necessidade de se construir uma política educacional que integre a educação profissional e tecnológica a um sistema nacional de educação, universalizado e democratizado, em todos os níveis e modalidades de ensino. Neste âmbito, a educação profissional e tecnológica deverá ser concebida como um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases técnico-científicas, bem como ético-políticas, para poder atuar como agente de transformação social (Brasil, 2004, p. 1).

Nessa linha de posicionamentos em torno das mudanças educacionais quanto à educação profissional, o Ministro da Educação à época, Fernando Haddad, justificou a mudança realizada na LDB, no Capítulo III ao adicionar a expressão tecnológica após o termo profissional, que passou a ser denominado como “Da Educação Profissional e Tecnológica”, no intuito de

[...] institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, de jovens e adultos e profissional e tecnológica, com vistas a estabelecer as condições de melhor preparo e adequada capacitação dos profissionais deste século concorrendo, assim, para restabelecer o foco na empregabilidade e com o gradativo rompimento das estratégias assistencialistas (Brasil, 2007).

Na legislação que regulamenta inicialmente a educação profissional no Brasil, a LDB (Lei nº 9.394/96) (Brasil, 1996a), estava estabelecido que:

Art. 39: A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Com o advento da Lei nº 11.741/2008 (Brasil, 2008), que criou os Institutos Federais, tem-se uma nova proposta de arranjo institucional, que formatada em rede permitiu a expansão em nível nacional. De acordo com a referida lei, os IFs são “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e

multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, [...]” (Brasil, 2008, art. 2º).

Essas instituições passam a ofertar ensino médio integrado, formação inicial e continuada ou qualificação profissional, educação profissional tecnológica, de graduação e de pós-graduação, além das licenciaturas. A oferta dos cursos, por sua vez, é regulada por um percentual também estabelecido em lei (Lei nº 11.892/2008) (Brasil, 2008, art. 8º): *no mínimo de 50% das vagas de cada IF deve ser destinado à educação profissional de nível médio; o mínimo de 20% das vagas destinadas às Licenciaturas e programas especiais de formação pedagógica e os demais 30% distribuídos entre as demais modalidades de cursos.*

Além disso, existe a previsão de no mínimo 10% das vagas serem destinadas ao Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (Brasil, 2006). Porém, esse percentual mínimo não é detalhado na referida lei.

Dessa forma, a oferta da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, atravessada por diferentes interpretações e institucionalidades ao longo da história, passou a ser ofertada pela esfera pública (por meio dos IFs) a partir de 2008 por meio da lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008). Com ela, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ganharam capilaridade territorial ao longo da implantação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, criado ao final de 2005 com vistas a propiciar o desenvolvimento local, regional e nacional.

Esse processo de expansão das instituições federais de educação profissional e tecnológica teve início quando o governo federal revogou a proibição de criação de novas unidades de ensino profissional federais prevista no § 5º do Art. 3º da Lei nº 8.948 (Brasil, 1994a), por meio da Lei nº 11.195 (Brasil, 2005a). O referido Plano de Expansão foi dividido em três fases, como mostra o Quadro 1:

Quadro 1 - Fases do projeto de expansão da rede federal de ensino

FASE I	FASE II	FASE III
<p>Na etapa inicial do plano de crescimento, o projeto contemplou a criação de 5 escolas técnicas federais e 4 escolas agrotécnicas federais, além da abertura de 33 novas unidades de ensino descentralizadas. Isso abrangeu 23 estados do país, com a instalação de pelo menos uma instituição federal de educação tecnológica em cada um deles.</p>	<p>Na sua segunda etapa, a partir de 2007, a Setec/MEC fixou como objetivo a implementação, em um período de quatro anos, de mais 150 novas entidades federais de ensino técnico sob a égide do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. Essas entidades foram alocadas nos 26 estados e no Distrito Federal, abrangendo 150 municípios distintos selecionados pelo próprio MEC e mediante interesse expresso das prefeituras municipais.</p>	<p>Em 2011 começou a terceira fase do projeto, cujo objetivo era estabelecer 208 novas unidades até 2014. O foco continuava sendo a redução das desigualdades regionais e a promoção do acesso a cursos de formação profissional e tecnológica, visando melhorar a qualidade de vida da população.</p>

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do site do MEC.

Como resultado desse esforço coletivo, o número de instituições federais de EPT se expandiu significativamente. Em 2006, eram 144 unidades no total. Em 2018, o país contava com 659 unidades, sendo que 643 delas já estavam em funcionamento. Isso significou a construção de mais de 500 novas unidades, superando a expectativa das três fases anteriores que previam um total de 400 unidades novas. Nas palavras de Frigotto (2023), os Institutos Federais são a maior política pública do País.

Esse crescimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) e dos Institutos Federais (IFs) teve início em 2003 e se concluiu em 2014, conforme planejamento do Ministério da Educação, aliado ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Ele teve como resultado direto a ampliação do acesso de setores da classe trabalhadora à educação pública federal.

Com isso, jovens provenientes da classe trabalhadora têm alcançado níveis mais avançados de educação escolar do que nunca haviam sido vistos na história de suas famílias. Dessa forma, um novo tecido social vem ocupando espaço nessas instituições de ensino, formado por filhos e filhas da classe trabalhadora, de pessoas analfabetas, ou de baixa escolaridade, quilombolas, indígenas, população ribeirinha, pertencentes à classe subalterna. Estes são os “novos” sujeitos que passam a ser envolvidos em políticas, programas e currículos educacionais, uma vez ampliadas as possibilidades de acesso.

Nessa perspectiva de democratizar o acesso e fazer germinar uma educação politécnica e omnilateral, estabelecendo a crítica a escola dual, os Institutos teriam o potencial de se constituir em elemento de subversão para a classe trabalhadora, como afirma Manacorda (1991, p. 46), que esta ideia já estava presente em Marx:

Um elemento desse processo de subversão, desenvolvido sobre a base de grande indústria, são as escolas politécnicas e de agronomia, um outro elemento são as “*écoles d’enseignement professionnel*”, nas quais os filhos dos operários recebem algum ensino de tecnologia e do manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. Se a legislação sobre as fábricas, que é a primeira concessão arrancada, com muito esforço, do capital, combina com o trabalho de fábrica apenas o ensino elementar, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político por parte da classe operária conquistará também lugar nas escolas dos operários para o ensino tecnológico teórico e prático (Manacorda, 1991).

Todavia, vale ressaltar que a educação é perpassada por uma disputa histórica entre duas categorias: classe social e modo de produção e reprodução social. E a depender das forças que ocupam o poder, ora se mostra mais inclinada a atender às requisições do trabalhador e ora se volta a atender, exclusivamente, às determinações do mercado, sem perder de vista nesta equação a manutenção do sistema capitalista de produção.

Isto nos faz entender o posicionamento de Marx nesse momento recente da história do Brasil, o qual, embora distante de uma ruptura com a lógica neoliberal, representou, no âmbito das políticas públicas — especialmente no que se refere ao seu planejamento —, uma tentativa de conciliar o crescimento econômico com a inclusão social.

Tal perspectiva buscaria articular a formação da classe trabalhadora ao desenvolvimento de diversos setores da economia, promovendo o crescimento em

níveis local, regional e nacional, e contribuindo, assim, para a redução das desigualdades sociais.

Balizada pelo paradigma da “sociedade do conhecimento”⁷ e pela proposta política de um novo desenvolvimentismo, a inédita expansão da Rede Federal de Educação tinha como horizonte o desenvolvimento socioeconômico dos territórios, chegando a localidades onde não havia instituições federais e contando com diversas parcerias, sobretudo dos municípios. Vale registrar que prédios, terrenos e outras estruturas municipais foram doados e/ou emprestados ao governo federal para que os novos campi pudessem ser instalados.

Porém, tais áreas disponibilizadas pelos municípios muitas vezes não contavam com a infraestrutura necessária e localização favorável para o desenvolvimento da proposta pedagógica dos IFs e tampouco com acesso viável (meios de transporte público, estradas de acesso, etc.). Esses são elementos de análise que serão desenvolvidos ao longo desta tese, e que comprometem o fortalecimento dos serviços e as estratégias de atendimento aos estudantes na proporção necessária para a unidade do binômio acesso-permanência estudantil.

No entanto, enaltecendo a relevância da referida expansão, podemos dizer que se entendida como uma ferramenta política focada nas “classes menos favorecidas”, a Rede Federal se tornou atualmente uma importante estrutura para viabilizar o acesso de pessoas de todas as classes sociais às conquistas científicas e tecnológicas. Isso mesmo sabendo que esse viés democratizante não elimina seu viés estrutural e conta com os percalços do processo de efetivação desta rede de forma ideológica e material.

Ou seja, sob a lógica capitalista, embasada no desenvolvimento desigual das classes sociais, a segmentação da educação brasileira pela dualidade estrutural se mantém, reproduzindo o desenvolvimento desigual entre as classes sociais. Neste ponto, fazemos referência às características históricas que influenciam a identidade dos Institutos.

A primeira característica diz respeito à dualidade estrutural do ensino brasileiro, marcada pela herança familiar. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009, p. 1.309),

⁷ Alguns educadores (Frigotto, 2013; Neves; Pronko, 2008) fazem uso do conceito de "sociedade do conhecimento" para descrever a visão social presente nas políticas educacionais recentes. Essa perspectiva educacional tem se destacado nos debates em meio às mudanças ocorridas no mercado de trabalho nas últimas décadas.

ela destina “[...] uma escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental e de preparação profissional para os trabalhadores [...]”.

A segunda, como desdobramento da primeira, está ligada à base conceitual que inspirou a criação dos CEFETs. Ao se diferenciarem das universidades, mesmo oferecendo ensino superior, essas instituições adotaram uma abordagem de formação alinhada com as demandas do mercado de trabalho: profissionais versáteis, adaptáveis e com habilidades técnicas.

Assim, o foco não era o domínio do conhecimento científico, já que bastava aos trabalhadores seguir orientações e técnicas específicas. A prioridade no ensino estava no desenvolvimento de habilidades práticas, relegando os demais tipos de saberes a um segundo plano.

O Quadro 2 rememora as diferentes institucionalidades assumidas pela educação profissional no Brasil, desde seus primórdios em 1909 até a atual configuração.

Quadro 2 - Linha do tempo - oferta pública de educação profissional no Brasil

1909	1937	1942	1959	1978	2008
Escolas de Aprendizizes Artífices	Liceus Profissionais	Escolas Industriais e Técnicas	Escolas Técnicas	Centros Federais de Educação e Tecnologia (Cefets)	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Fonte: Elaboração própria.

Com as informações do quadro acima, ratificamos que:

A institucionalidade dos IFs não surge como um livro em branco: são muitas as rasuras, marcas, memórias, identidades e desdobramentos advindos do processo histórico da educação profissional, que teve seu marco propulsor no início do século XX, até o surgimento dos IFs, em 2008 (Daros, 2019, p. 111).

Constituídos por uma estrutura híbrida que permite a oferta de diferentes níveis e modalidades de ensino, “[...] a expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica nos governos petistas é um caso emblemático” (Lima, 2007, p. 88). Esta

expansão tem como base o ideário neodesenvolvimentista de enfrentamento à pobreza e segue as estratégias políticas do Banco Mundial, “sob um horizonte de projeto societário e de desenvolvimento de natureza modernizante conservadora.” (Frigotto, 2015, p. 92).

Erguidas no seio da sociedade capitalista, para atender as demandas contraditórias da relação capital-trabalho, essas novas instituições, constituídas a partir da fusão do arcaico com o moderno, representam uma alternativa aos anseios da classe trabalhadora e dos defensores da educação pública em torno da universalização da educação básica, da escolarização/especialização de novos quadros profissionais e do acesso ao ensino superior.

Essas instituições de características e finalidades múltiplas foram equiparadas às Universidades Federais pela possibilidade da oferta de cursos de graduação e pós-graduação. Ou seja, elas emergiram como uma nova estrutura de ensino superior no país, que possui características peculiares, descritas na Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), dentre as quais podemos destacar:

- A articulação entre a educação superior, básica e profissional, em uma *estrutura pluricurricular e multicampi* com a sede em uma reitoria;
- A *verticalização da educação* através da integração e verticalização do percurso formativo da educação básica à educação profissional e superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- O modelo de *gestão participativa*, considerando em sua dinâmica as demandas e os problemas regionais e locais dos territórios onde estão situados;
- A leitura do território (*territorialidade – fortalecimento dos arranjos produtivos locais*) um dos requisitos para a escolha dos cursos a serem ofertados nas novas unidades, a partir do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos;
- *Centro de Excelência na Oferta do Ensino de Ciências*, a partir do princípio da qualidade social da formação e do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, além de ser referência na capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- *Instituições Promotoras das Ciências Aplicadas*, com destaque para o fomento de programas de pesquisa e extensão orientados para o progresso científico e

tecnológico, além de ações voltadas à preservação do meio ambiente, ao empreendedorismo, ao cooperativismo e à cultura.

A educação profissional e tecnológica, presente em todo o território nacional, financiada com o orçamento público central, comprometida com o todo social, como algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.); e articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional), passa a ser reconhecida pelo MEC (Brasil, 2010, p. 6) como uma política pública, que

[...] orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, ratificamos que a expansão da rede teve duas direções: a) a ampliação do número de vagas e infraestrutura das escolas pré-existentes com a construção de novos campi nas regiões metropolitanas, de modo a fazer frente ao dinamismo econômico dessas regiões; b) a interiorização dos institutos, visando alcançar os lugares de maior carência socioeconômica.

Em entrevista sobre a Concepção Histórica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Pacheco, 2021), o professor Eliezer Moreira Pacheco⁸ caracteriza os Institutos Federais como:

[...] uma instituição que não tem igual em nenhuma outra parte do mundo, que é aquela instituição que trabalha em todos os níveis de ensino, na verticalização, desde a formação inicial fundamental, no ensino médio técnico, graduação, pós-graduação, entre outras modalidades de ensino. [...]. Então, na sua origem e na sua concepção, eles se diferenciam. E, fundamentalmente, considerando que os cursos e os alunos estão em uma íntima relação com os arranjos produtivos locais, no qual os campi são instalados (Pacheco, 2021, p. 5).

⁸ Ele participou da elaboração do projeto de Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008), que criou a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica e instituiu os IFs. À época, foi titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC – do Ministério da Educação e da Secretaria de Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social do Ministério de Ciência e Tecnologia e Inclusão Social -MCTI.

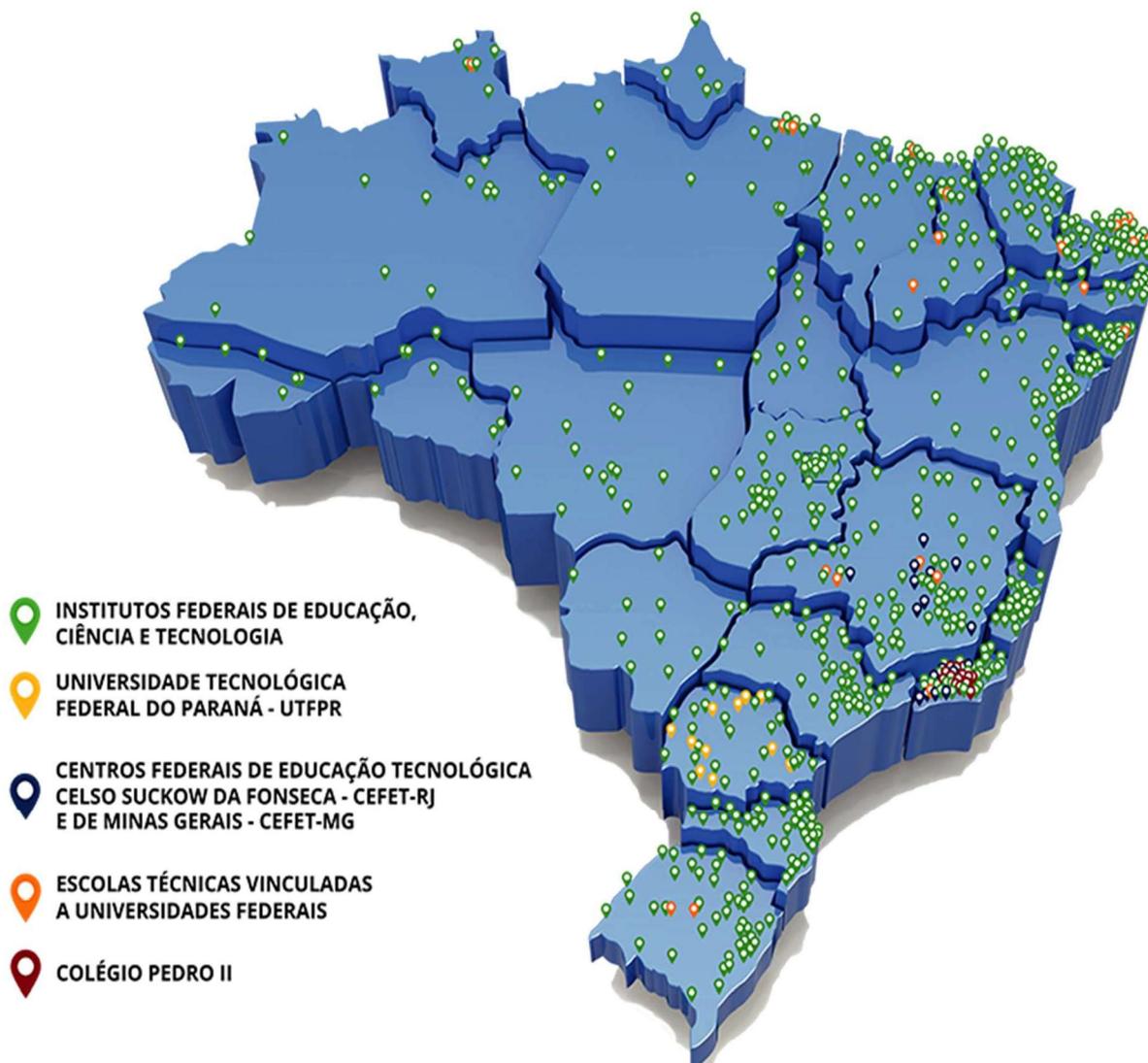
Ainda de acordo com o autor supracitado, na obra *Fundamentos Políticos Pedagógicos dos Institutos Federais* (Pacheco, 2021), os IFs apontam para um novo tipo de instituição, identificada e pactuada com o projeto de sociedade em curso no país. Dessa forma:

Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (*Ibidem*, p. 16).

Portanto, a criação e expansão dos Institutos Federais associa interiorização, transversalidade e verticalização do ensino à tríade ensino, pesquisa e extensão. E tudo isso embasados em uma abordagem educacional progressista que está em sintonia com as necessidades sociais de emprego e geração de renda, orientadas para a melhoria da qualidade de vida e para o avanço sustentável das regiões.

A Figura 2, abaixo, ilustra a capilaridade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) no território brasileiro.

Figura 2 - Territorialização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)



Fonte: Brasil (s. d.)

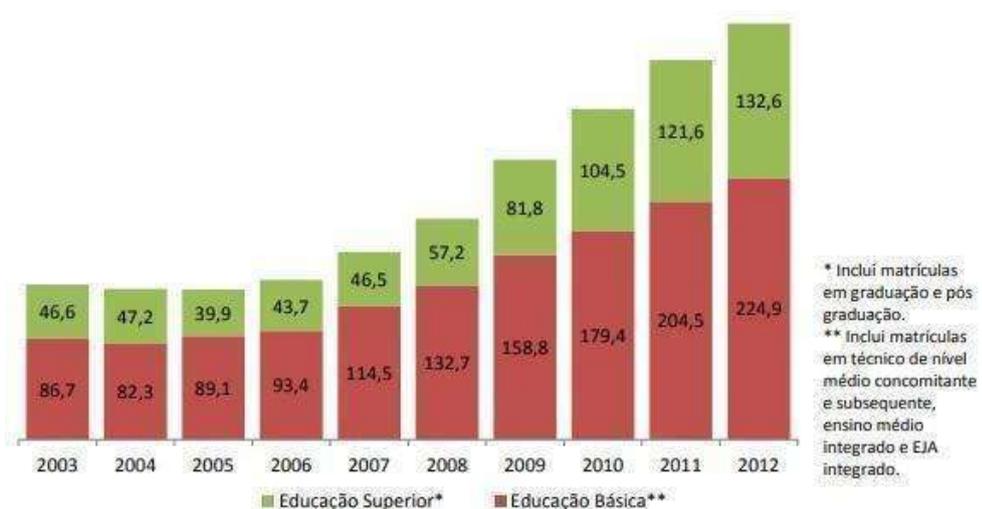
O mapa acima mostra o alcance territorial da expansão, que criou possibilidade de acesso a milhares de brasileiros que não tinham a escola como horizonte de formação.

Em outras palavras, por meio de significativos investimentos públicos, foi atribuído aos IFs o papel de agentes de mudança no cenário educacional, promovendo a conexão entre a educação básica, a formação profissional e o Ensino Superior. Como Frigotto (2023, s/p), destaca “era impossível, há 20 anos, conceber

uma instituição desta natureza em uma cidade com menos de 50 mil habitantes. Os Institutos Federais tornaram isso possível”.

O Gráfico 1, a seguir, ratifica o argumento acima, ao ilustrar a evolução de matrículas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (em milhares) no período de 2003-2012, mostrando um grande crescimento de matrículas nesta rede, tanto na Educação Superior, quanto na Educação Básica. Os Institutos Federais herdaram dos CEFETs cerca de 245 mil matrículas, entre a educação profissional e a graduação; e com o passar dos anos, vemos um crescimento expressivo desse número de matrículas.

Gráfico 1 - Evolução do Número de Matrículas na Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica - 2003 a 2012



Fonte: Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015. (Brasil, 2014a, p. 38)

Além dos números acima, trazemos os dados recentes da Plataforma Nilo Peçanha sobre o número de matrículas dos três últimos anos na Rede Federal de EPCT (Brasil, 2024): em 2021 tivemos 1.523.346; em 2022, 1.513.075; e em 2023, 1.723.404. Esses dados sinalizam o sucesso dos IFs, seja como fruto de políticas públicas voltadas para o crescimento do ensino federal, seja pela aceitação da sociedade ao novo formato institucional.

Conforme publicação do MEC (Brasil, 2010b, p. 14) - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica:

A expansão da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização. Assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore com uma inclusão social emancipatória.

Essa concepção do MEC traz em seu bojo a ideologia presente no momento de sua publicação: a de elevar os investimentos em educação, em todas as suas modalidades e ofertas, como medida de qualificação profissional, redução da pobreza, e elevação dos índices de avaliação do país, dentre outros objetivos do governo à época.

No entanto, passados mais de dez anos de sua criação, os Institutos ainda enfrentam o dilema de representar a inovação, sob a perspectiva social, ou permanecer na inércia, sob as amarras e imposições do capital. Essa observação nos posicionou no percurso investigativo de tecer as análises críticas deste projeto, que se constrói permeado por contradições e resistência.

Isso ocorre porque, paradoxalmente, a mesma legislação de cunho progressista que os criou lhes permite manter traços conservadores, aproximando-os de um perfil institucional marcado por menores custos e severas limitações em pesquisa – que têm inclusive um viés aplicado – quando comparados às universidades federais. Essa lógica segue os padrões do Banco Mundial que, desde a década de 1990, atua com o objetivo de flexibilizar a educação no Brasil (Boanafina; Otranto, 2022, p. 12).

Vale salientar que a expansão dos IFs e da Rede Federal em geral compõe um projeto macro de ampliação múltipla e diferenciada em níveis de educação distintos. Porém, eles ainda carregam consigo características do histórico projeto dualista de educação brasileiro. A questão central, na cena atual, deixa de ser o acesso ou falta de acesso à educação em seus diferentes níveis e ofertas. Ela se entrelaça nos tipos de curso, condições de permanência, e demais elementos que perpassam o percurso formativo da classe trabalhadora e da classe dominante.

Conforme declaram Rummert, Algebaile e Ventura (2013, p. 723):

Na atual forma histórica de dualidade educacional, o elemento novo é constituído pelas ofertas educativas que propiciam possibilidades de acesso a diferentes níveis de certificação, falsamente apresentados como portadores de qualidade social igual a das certificações às quais

têm acesso as burguesias. Obscurece-se assim, cada vez mais, o fato de que não há, efetivamente, ações destinadas à elevação igualitária do nível educacional da classe trabalhadora em sua totalidade.

Em suma, a despeito das particularidades do capitalismo no Brasil, em que a modernização se dá pela manutenção do arcaico, e que o discurso do direito se defronta com as contradições inerentes às desigualdades sociais abissais desse sistema, ratificamos que os IFs conservam uma dualidade educacional de novo tipo, apresentada no trecho acima.

Os percursos formativos e a qualidade da formação (em que pesem as escolhas, oportunidades e vivências) conservam traços inerentes à estrutura de classes sociais que movem o sistema capitalista de produção. Na trama do aumento expressivo do orçamento em educação na era expansionista da Rede Federal, muitas alianças com o empresariado do setor educacional foram firmadas e o fundo público também foi investido em instâncias privadas.

Como exemplo dessa parceria público-privada temos o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que garante bolsas de até cem por cento nas universidades privadas. Criado em 2004 pela Lei nº 11.096/2005 (Brasil, 2005b), o programa é destinado a atender estudantes brasileiros que ainda não tenham diploma de nível superior. Para concorrer às bolsas integrais, o(a) estudante deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até 1,5 salário mínimo. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até 3 salários mínimos por pessoa. Além do critério de renda, o(a) estudante deve atender aos critérios de participação e avaliação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) mais recente, correspondente ao período de inscrição no edital do programa, publicado semestralmente.

Além do PROUNI, também se destaca no pacote de medidas da época o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), programa do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 (Brasil, 2001), que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos oferecidos por instituições de educação superior privadas que participam do programa.

Trouxemos esses elementos de contradição para mostrar que o Estado, mesmo sob um governo autodenominado neodesenvolvimentista e/ou socialdemocrata, sempre acomodou os interesses da sociedade aos superlucros do mercado, qualquer que seja a via de acumulação estabelecida pelo capital.

Todavia, acreditamos no valor social e no potencial de mudança de vida através da educação (até mesmo de rompimento de ciclos de pobreza) que os Institutos Federais imprimem de norte a sul deste país. Isso além dos impactos nas realidades locais, muitas vezes rurais e interioranas. E por isso filiamos-nos ao posicionamento contra hegemônico em relação ao caráter economicista da educação e somamos argumentos na defesa das instituições públicas, de gestão pública, com qualidade socialmente referenciada.

Em uma leitura materialista, consideram-se os percalços da prática educativa, que muitas vezes não coaduna com os princípios educativos previamente idealizados — como a concepção do trabalho como princípio educativo e a oferta de uma educação democrática, unitária e omnilateral —, os quais se distanciam da hegemonia capitalista neoliberal.

Porém, nos somamos aos estudantes que participaram da pesquisa da tese da Dra. Michelle Daros, intitulada *#falaestudante! Um estudo sobre o legado da expansão dos Institutos Federais aos seus estudantes* (2019), os quais reconheceram o valor dos IFs e da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Embora reconheça as fragilidades do processo de expansão, a referida autora (*Ibidem*, p. 316-317), em um esforço de síntese, destacou quatro núcleos de elementos que condensam o valor dos IFs conforme registrados nos depoimentos dos estudantes pesquisados. São eles:

1. *A importância dos IFs enquanto instituições públicas* com possibilidades de acesso e suporte para permanência por meio da Assistência Estudantil;
2. *Acesso à cultura* por parte dos estudantes através de atividades que extrapolam as salas de aula, bem como no engajamento em projetos que unem ensino, pesquisa e extensão;
3. *A diversidade existente entre os estudantes*. Embora ainda identifiquem situações de preconceito, a diversidade de gênero, raça/etnia e/ou classe foi destacada como positiva pelos estudantes; e
4. *A alta qualificação dos docentes*, considerada importante no processo de construção do conhecimento.

Esses elementos se fundem à argumentação apresentada neste tópico e apresenta os Institutos Federais como uma nova institucionalidade que, embora

combine traços do arcaico com o moderno, expressa a intencionalidade dos governos denominados neodesenvolvimentistas.

Todavia, a processualidade contraditória do sistema capitalista, frente a essa nova dinâmica da economia e do trabalho, evidencia a dialética entre o velho e o novo, entre a continuidade e a ruptura no neodesenvolvimentismo. Ao mesmo tempo em que incorpora aspectos de modernização, preserva elementos históricos da formação social brasileira, da oferta de educação escolarizada à classe trabalhadora e da vinculação da formação ao mercado de trabalho, que, naquele contexto, já enfrentava os efeitos da moderna precariedade imposta pelo capitalismo flexível.

A nova precariedade estrutural do século XXI se adensou com o golpe de 2016. A destituição da Presidenta Dilma Rousseff do poder materializou a suspensão da democracia no Brasil, mesmo sem alterar a Constituição Federal de 1988 que a legitima. Essa conjuntura regressiva do ponto de vista dos direitos sociais, dentre eles a educação, será tratada na seção a seguir, na qual destacaremos as marcas do golpe de 2016 no Estado Democrático de Direito e o avanço da ideologia neoconservadora e do novo fôlego neoliberal, denominado por alguns autores de ultraneoliberalismo, no âmbito da sociedade brasileira, e suas expressões no campo educacional.

2.3 A Aliança Hegemônica Neoliberal e Neoconservadora e suas Expressões no Campo Educacional

As categorias de análise centrais nesta obra são o neoliberalismo e o neoconservadorismo. As inquietações iniciais que ensejaram nossa pesquisa partem da problematização das influências neoliberais e neoconservadoras na política de educação brasileira, com ênfase na educação técnica, tecnológica e superior ofertada pela Rede Federal de Ensino, sobretudo em um contexto de anti-intelectualismo neoconservador agudizado no Governo do Presidente Jair Bolsonaro (2018-2022).

No contexto dos Institutos Federais, temos vivenciado há alguns anos os impactos do subfinanciamento na política de educação. Essa situação faz parte da mesma lógica que rege o financiamento das políticas sociais brasileiras sob os ditames neoliberais de "ajuste fiscal permanente" (Behring, 2018). Além disso, a realidade foi agravada por novas imposições trazidas pela Emenda Constitucional nº 95/2016 (Brasil, 2016a), que estabeleceu um teto de gastos para a educação e outras

políticas públicas por um período de 20 anos. Tal medida é um dos exemplos da política neoliberal que impactou diretamente o financiamento da educação pública, criando dificuldades para a oferta e expansão dessa política com qualidade.

Assim, nos deparamos com um cenário caracterizado por adversidades e disputas em torno do financiamento, da concepção, do projeto e da direção da política educacional no Brasil. Esse cenário é tensionado pela nova configuração do modo de produção capitalista, que dá novas roupagens à ideologia liberal e ao conservadorismo clássico em uma escala global, mas com expressões particulares em um país de capitalismo dependente e periférico.

De acordo com a autora Wendy Brown (2019) em sua obra *Nas ruínas do neoliberalismo*, o termo "neoliberalismo" foi criado durante o Colóquio Walter Lippmann em 1938, onde acadêmicos lançaram as bases político-intelectuais daquilo que, uma década depois, resultaria na sociedade de Mont Pelerin.

A autora destaca que no final dos anos 1970, em meio a uma crise de lucratividade e estagflação, programas neoliberais começaram a ser implementados por Margaret Thatcher (Inglaterra) e Ronald Reagan (Estados Unidos)⁹, com foco na desregulação do capital, no enfraquecimento do trabalho organizado, na privatização de bens e serviços públicos, na redução da tributação progressiva e no encolhimento do Estado Social. Essas políticas se espalharam rapidamente pela Europa Ocidental, e o colapso do Bloco Soviético, no final dos anos 1980, levou boa parte da Europa Oriental a realizar uma transição do comunismo de estado para o capitalismo neoliberal em menos de cinco anos.

No contexto de uma economia globalizada e da busca por integração ao mercado internacional, o neoliberalismo chegou ao Brasil de forma mais significativa na década de 1990, durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e, especialmente, com o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

A chamada Reforma do Estado ou Contrarreforma, que marca os anos 1990 no Brasil, foi orientada pela nova Política de Ajuste Neoliberal implementada no governo do então presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992) e fortalecida no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). O plano diretor da referida reforma

⁹ Margaret Thatcher foi primeira-ministra do Reino Unido (Grã-Bretanha) de 1979 a 1990, enquanto Ronald Reagan foi presidente dos Estados Unidos de 1981 a 1989. Ambos foram líderes conhecidos por suas políticas neoliberais, focadas na desregulação do mercado, privatizações, redução de impostos e corte de gastos públicos, alinhando-se ao movimento neoliberal que ganhou força durante as décadas de 1970 e 1980.

propunha um redirecionamento do papel do Estado, com a redução de sua intervenção na esfera da regulação do trabalho e na prestação de serviços públicos a favor de um modelo gerencial caracterizado pela descentralização, eficiência, controle dos resultados, redução dos custos e produtividade (Bravo; Matos, 2009, p. 13).

Conforme dispõe o próprio documento,

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (Brasil, 1995, p. 12).

Neste sentido, os anos 1990 foram marcados por uma inflexão no papel do Estado com o propósito de fazer do mercado o responsável pelo desenvolvimento econômico e social. Este posicionamento estatal de regulador e fiador das políticas públicas fortaleceu a mercantilização das políticas sociais e ampliou as terceirizações através das iniciativas do chamado Terceiro Setor, seja pela via das Organizações Sociais, das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, das Organizações Não Governamentais, entre outros tipos de organizações e fundações sociais.

Em síntese, os anos 1990 registraram profundas transformações societárias expressas tanto na esfera da produção, com a reestruturação produtiva, quanto na da reprodução, com a reforma gerencial do Estado apoiada no avanço da ideologia neoliberal.

Nesse movimento de sobreposição de uma nova heterogeneidade da estrutura produtiva brasileira sobre a velha, é possível afirmar que “no caso do Brasil, vimos nos últimos anos muito mais um processo de desestruturação do que propriamente de reestruturação” (Oliveira, 1994, p. 214). Os efeitos dessa convivência do arcaico com o moderno são claros: segmentação e diversificação dos trabalhadores e ampliação limitada e seletiva do mercado de trabalho, que em síntese remete à crescente desigualdade, mesmo com uma possível retomada do crescimento econômico.

Dessa forma, todo o processo conhecido como reestruturação produtiva nada mais é do que a permanente necessidade de resposta do capital às suas crises. Para tanto, nas relações entre Estado, mercado e sociedade destacam-se “os mecanismos de privatização, as pressões do empresariado e da burocracia estatal para suprimir

direitos sociais e trabalhistas e ‘naturalização’ da superexploração do trabalho” (Mota; Amaral, 2008, p. 37).

Essas características estão alinhadas à flexibilização dos processos e das condições laborais, provocando mudanças significativas na formação do trabalhador de forma individual e coletiva. Tais transformações estabelecem novas maneiras de controle do capital sobre o trabalho, implementando uma genuína reforma intelectual e moral que tem como objetivo criar uma nova cultura laboral e uma nova racionalidade política e ética que se alinhem à sociabilidade exigida pelo presente projeto neoliberal.

Dessa forma, o capital se reestruturou em uma escala global com o objetivo de restaurar seu ciclo reprodutivo, articulando a reconfiguração do sistema de dominação — nos âmbitos político e ideológico — à reforma do Estado e a desregulamentação dos direitos sociais e trabalhistas (Mészáros, 2002). Ao Estado coube a implementação de medidas que favorecessem a acumulação capitalista, resultando em impactos destrutivos para várias áreas sociais afetadas por essa estratégia. Assim, as transformações na produção e na organização social exigem uma reavaliação do papel do Estado, já que, para garantir o funcionamento e a continuidade do capitalismo, é fundamental ter uma estrutura de controle apropriada.

Em outras palavras, essa transformação do papel do Estado vem no bojo das metamorfoses espaciais-territoriais do mundo do trabalho e das formas que seus desdobramentos atingem as classes-que-vivem-do-trabalho. Vale salientar que, na periferia do mundo capitalista, o ônus para as referidas classes é ainda mais destrutivo, atualizando a versão do capitalismo selvagem que, segundo Fernandes (2005), associa luxo, poder, riqueza com extrema miséria, opróbrio e opressão.

Nesses termos, ao considerar os traços da formação sócio-histórica do Estado Brasileiro de base marcadamente racista, patrimonialista e misógina, podemos compreender que seu protagonismo no âmbito das relações sociais está igualmente subsumido à lógica da dominação burguesa por parte de uma elite autocrática (Netto, 2011).

Como resultado, temos uma nação que assiste ao crescimento das plataformas de valorização rentista e extrativista do capital financeiro, que gera bilionários

enquanto mais de 15%¹⁰ da população vive em uma situação de extrema pobreza e fome.

Sobre essa expressão da desigualdade, recordamos o pensamento de Demier (2017), de que os países atrasados ingressaram na era industrial sem resolver as principais tarefas "democrático-burguesas", como as questões agrária e nacional. De acordo com o autor, devido aos diferentes ritmos de desenvolvimento do capitalismo no cenário internacional (lei do desenvolvimento desigual, de Lênin), os países em desenvolvimento adquirem uma historicidade própria, caracterizada pela assimilação dos elementos mais modernos das nações avançadas, adaptados a suas condições materiais e culturais arcaicas.

Nas palavras do referido autor,

Essa superposição dialética entre inovações tecnológicas, políticas e culturais produzidas pelos países avançados e relações sociais muitas vezes pré-capitalistas presentes nos ambientes atrasados se constituiria na essência combinada do desenvolvimento capitalista realizado pelos países retardatários, especialmente pelos coloniais e semicoloniais. [...]. Na concepção de Trotsky, portanto, seria o modo combinado como o capitalismo se desenvolvia que designaria o caráter da revolução e os sujeitos sociais revolucionários nos países atrasados. A adição do elemento combinado na lei do desenvolvimento desigual de Lênin fez com que Trotsky desse à síntese de suas concepções expressas acima o nome de lei do desenvolvimento desigual e combinado (Demier, 2017, p. 2-3).

Em um país periférico de desenvolvimento desigual e combinado, como destacado acima, a relação capital-trabalho é marcada pela constante busca do capital em controlar e otimizar o trabalho para sua valorização, mantendo o trabalhador dependente e submetido às dinâmicas do mercado capitalista.

Neste sentido, trazemos a reflexão de Druck (2011) ao apresentar o conceito de Precarização Social do Trabalho como um processo que se estabelece econômica,

¹⁰ No Brasil, o número de bilionários saltou 44% — de 45, em 2020, para 65, em 2021. Juntos, eles detêm 219,1 bilhões de dólares, aproximadamente R\$1,2 trilhão — quase o PIB do país. No período pandêmico, essa riqueza quase dobrou; eram 127,1 bilhões de dólares no ano passado. A subida foi de 71%. Esse aumento de acúmulo de riqueza contrasta com o avanço da fome em um país que se recusa a implementar um auxílio emergencial pujante. O estudo Insegurança Alimentar e Covid-19 no Brasil, realizado pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar (Rede Pensar), mostra que a segurança alimentar brasileira caiu para apenas 44,8% em 2020 – era de 77,1% em 2013. A insegurança alimentar (leve, moderada ou grave) chega a 55% (Rocha, 2021).

social e politicamente, promovendo a institucionalização da flexibilização e da precarização moderna do trabalho. Esse processo renova e reconfigura a precarização histórica e estrutural do trabalho no Brasil, agora justificando-se pela necessidade de adaptação aos novos tempos globais.

Logo, a "nova e velha" forma de relação social afetam tanto as condições objetivas quanto subjetivas, especialmente para aquela parcela da população que é desescolarizada, desassistida, socialmente desprotegida e marginalizada. População essa que foi recentemente inserida no circuito produtivo através do consumo, possibilitado pelo acesso à renda proporcionado, sobretudo, por programas socioassistenciais de transferência de renda.

Esse sistema sociometabólico, em constante expansão, define estruturalmente as condições de vida e o padrão de produção, moldando também as subjetividades, que são influenciadas pela forma de "adaptação" a essa conjuntura (Druck, 2011).

Nesse sentido, corroboramos com Dardot e Laval (2016, p. 7) quando afirmam que:

“[...] o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida.

Os dois filósofos franceses acima mencionados interpretam o neoliberalismo não apenas como um modelo econômico, mas como um projeto de reorganização da sociedade, marcado pela individualização humana. Dessa forma, as relações de mercado são vistas como naturais, promovendo a ideia de que todos devem se comportar como empreendedores individuais, responsáveis por seu próprio destino, em um mundo onde o mercado dita as regras e as solidariedades coletivas são minadas. “Abstenção eleitoral, dessindicalização, racismo, tudo parece conduzir à destruição das condições do coletivo e, por consequência, ao enfraquecimento da capacidade de agir contra o neoliberalismo” (Dardot; Laval, 2016, p. 9).

Logo, a abordagem dos autores vai além da análise das políticas econômicas, focando nas mudanças profundas nas relações sociais, culturais e políticas promovidas por essa nova forma de governança social, que definem novos modos de subjetivação. A empresa passa a ser a referência de modelo de subjetivação vigente

e os sujeitos de direitos passam a ser considerados auto empreendedores, espraiando a racionalidade neoliberal, que generaliza a concorrência como norma de conduta.

Nesta tese, temos por referência a definição conceitual de Dardot e Laval (2016, p. 15), ao enunciar que:

O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência.

Essa sociabilidade comandada pelo mercado e com o amparo do Estado, marcada pela autogestão dos indivíduos, pelo empreendedorismo, pela meritocracia e concorrência¹¹, promove uma corrida individual pela sobrevivência e remete a um apagamento do Estado na sua função protetiva, além de aprofundar desigualdades estruturais na sociedade. Embora o discurso neoliberal fale em liberdade e prosperidade para todos, na prática ele acaba gerando uma concentração de riqueza nas mãos de poucos, enquanto as camadas mais pobres da sociedade ficam à mercê das flutuações do mercado.

Nesse sentido, o debate em torno da democracia toma caminhos diversos e, conforme apontamos na introdução deste capítulo, coaduna com o que Wendy Brown (2019) chamou de processo de “desdemocratização”, que consiste no esvaziamento da democracia de suas bases elementares sem formalmente extinguir sua existência. Isso reflete uma cidadania onde a população é responsabilizada pelas crises econômicas geradas pelo próprio modelo neoliberal. Esse enfraquecimento das

¹¹ Os termos "autogestão dos indivíduos", "empreendedorismo", "meritocracia" e "concorrência" são centrais na lógica neoliberal e operam como dispositivos ideológicos que sustentam a individualização das responsabilidades sociais. A autogestão dos indivíduos refere-se à exigência de que cada sujeito gerencie sua vida como uma empresa, responsabilizando-se integralmente por seu desempenho, êxito ou fracasso, independentemente das condições estruturais nas quais está inserido. O empreendedorismo, por sua vez, é promovido como solução universal para o desemprego e a crise do trabalho formal, convertendo o trabalhador precarizado em um “empresário de si mesmo” e mascarando a informalidade, a ausência de direitos e a instabilidade como formas de liberdade e autonomia. A meritocracia sustenta a falsa ideia de que o sucesso é resultado exclusivo do esforço individual, desconsiderando as desigualdades históricas e materiais que moldam o ponto de partida dos sujeitos. Já a concorrência é naturalizada como princípio organizador da vida social, incentivando a competição constante entre indivíduos e corroendo valores de solidariedade e cooperação. Juntos, esses elementos compõem um imaginário que desloca a responsabilidade do Estado e das estruturas sociais para o indivíduo, servindo à reprodução da desigualdade sob a aparência de liberdade.

estruturas democráticas orienta o Estado, conforme o pensamento de Harvey (2008, p. 7), a:

[...] criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem que garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. De também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado.

O referido autor nos remete ao enquadramento neoliberal dos modos de vida, de pensamento e de se relacionar no mundo. Ou seja, o mercado cria formas de dominação e de adaptação das ações humanas associadas à maximização dos lucros do capital, em suas diversas faces, encontrando no Estado seu principal aliado. A mercantilização da vida em sociedade torna-se cada vez mais evidente e o privado vai se adaptando a cada camada social, de modo a promover o *apartheid* social a partir dos padrões de consumo.

O que é público e estatal torna-se cada vez mais precarizado pela via do subfinanciamento e da monetarização/financeirização da proteção social. Isso acarreta a precarização das ofertas e serviços, fortalecendo o discurso disseminado pelo senso comum da ineficiência do Estado. Estado este que, paradoxalmente, é altamente eficiente em garantir as bases dos superlucros do capital.

No rastro da globalização — enquanto estratégia para transpor fronteiras, encurtar a dinâmica espaço-tempo e intensificar o processo de acumulação global de capital —, o neoliberalismo manifesta seu interesse pelas tecnologias de informação e comunicação, levando alguns autores a proclamar a emergência de um novo tipo de “sociedade da informação”. Nas palavras de Harvey (2008, p. 7):

Essas tecnologias comprimiram a crescente densidade das transações de mercado tanto no espaço como no tempo; produziram uma expansão particularmente intensa do que denominei alhures “compreensão do tempo-espaço”: quanto mais ampla a escala geográfica (o que explica a ênfase na “globalização”) e quanto mais curtos os períodos de tempo dos contratos de mercado, tanto melhor.

Nesse sentido, a dinâmica de acumulação neoliberal está intimamente associada à globalização e a tecnologia, especialmente a tecnologia da informação e

comunicação (TIC), que é um dos principais motores dessa globalização. A internet, os sistemas de comunicação instantânea e as plataformas digitais permitem uma maior integração econômica e a circulação global de bens, serviços e capitais, facilitando a abertura de mercados e a diminuição de fronteiras nacionais. No entanto, a tecnologia também contribui para aprofundar a desigualdade global entre os países mais desenvolvidos e aqueles de economias periféricas e dependentes.

O princípio da desregulamentação é central no neoliberalismo, e as empresas de tecnologia e as plataformas digitais se beneficiam desse princípio ao operarem, em grande medida, com pouca ou nenhuma regulação estatal. Gigantes como *Google*, *Amazon*, *Facebook* e *Apple* crescem sem muitas restrições, favorecendo o monopólio e a concentração de poder nas mãos de poucas empresas.

Embora a tecnologia tenha o potencial de gerar benefícios, sua utilização dentro do neoliberalismo está frequentemente alinhada a interesses de mercado e controle, o que a torna um dos principais pilares dessa ordem econômica. As plataformas digitais (como *Uber*, *Amazon*, *Facebook* e outras) são um reflexo direto das dinâmicas neoliberais. Elas operam com base na lógica da desregulamentação, buscando maximizar os lucros enquanto minimizam os custos, recaindo sobre o trabalhador o ônus de ser “autônomo” ou “colaborador”, sem garantias nem direitos trabalhistas, sobrevivendo a uma superexploração do trabalho e aos riscos diários da atividade desempenhada.

Em seus escritos sobre o trabalho na era digital, Antunes (2020) destaca que o capitalismo de plataforma utiliza as novas tecnologias de informação para reorganizar a produção e o consumo de forma fragmentada e individualizada, promovendo uma nova modalidade de exploração que acentua a precarização do trabalho.

O referido autor critica esse modelo de trabalho digital sob os argumentos do enfraquecimento/fragmentação da classe trabalhadora, da expropriação dos direitos dos trabalhadores, da destruição da organização sindical, na base de um sistema altamente segmentado e desprotegido. Antunes (2020) considera o capitalismo de plataforma como uma exacerbação do neoliberalismo que, na velocidade em que maximiza os lucros, empobrece os trabalhadores e aprofunda as desigualdades sociais — intrínsecas ao funcionamento do capitalismo.

Ou seja, o capitalismo mantém sua reprodução por meio da exploração da força de trabalho, que se atualiza por intermédio da precarização e da informalidade. Na

era digital, essa dinâmica se manifesta em uma nova morfologia do trabalho¹², conforme observado por Antunes (2020).

Além disso, essas plataformas coletam enormes quantidades de dados sobre os usuários e trabalhadores, o que as coloca em uma posição de controle e manipulação sobre o comportamento das pessoas, traçando os perfis de consumidores e trabalhadores neste mercado global e contribuindo para o domínio do grande capital. Logo, o avanço do uso das TICs está relacionado à produção, ao controle e ao aumento da precarização do trabalho, dentre outras dimensões que pode alcançar.

Na teia das relações econômicas, políticas e sociais regidas pela racionalidade neoliberal, a ideologia neoconservadora ganha expressão, disputando hegemonia no campo das normas sociais e dos valores culturais. Configurada por características específicas em cada formação sócio-histórica, uma vez que não é uma ideologia nova, ela tem como fundamento comum a moralidade tradicional e a manutenção do *status quo* em favor da burguesia.

O conservadorismo reacionário que ganhou força no Brasil nos anos 2000 encontrou sua razão de ser na naturalização da barbárie promovida pelo capital, característica intrínseca ao modo de funcionamento do capitalismo no período pós crise do *subprime*¹³ de 2008.

Historicamente, o capitalismo sempre conjugou progresso e barbárie de forma simultânea: ao mesmo tempo em que transformou o mundo, alimentou-se das desigualdades. Embora tenha instaurado formalmente a liberdade entre os homens, essa liberdade convive com a exploração e a expropriação, que são, na verdade, os pilares da sua lógica de acumulação.

¹² A "nova morfologia do trabalho", segundo Ricardo Antunes, refere-se às transformações nas formas de organização e estruturação do trabalho no capitalismo contemporâneo. Essa concepção abarca mudanças como a flexibilização, a precarização e a intensificação do trabalho, impulsionadas pela globalização e pelas inovações tecnológicas. Antunes analisa como essas dinâmicas fragmentam a classe trabalhadora, ampliam as desigualdades e impõem novas formas de exploração, mantendo o trabalhador em condições de instabilidade e vulnerabilidade, enquanto o capital busca maximizar a extração de valor em um cenário de competitividade global.

¹³ A crise do *subprime* de 2008 foi uma das mais graves crises econômicas globais desde a Grande Depressão de 1929. Ela teve origem nos Estados Unidos e foi desencadeada pelo colapso do mercado imobiliário e de hipotecas de alto risco (*subprime*), que são empréstimos concedidos a pessoas com baixo histórico de crédito e maior probabilidade de inadimplência. Ela evidenciou as fragilidades do sistema financeiro global e a interconexão das economias, mostrando como práticas irresponsáveis no setor financeiro podem desencadear efeitos devastadores em escala mundial.

Desde a crise econômica dos anos 1970, a dinâmica de acumulação do capital passou por profundas transformações, tornando-se cada vez mais destrutiva. Nesse contexto, as conquistas civilizatórias que anteriormente eram reconhecidas como avanços fundamentais passaram a ser vistas como obstáculos à acumulação. Em sua fase mais recente, o sistema capitalista não apenas legitima como também naturaliza a barbárie, consolidando-a como parte essencial de sua estrutura, em um movimento regressivo de direitos sociais, humanos e civilizatórios.

Alguns autores indicam que o movimento neoconservador emergiu no período pós-Segunda Guerra Mundial, ganhando força especialmente entre as décadas de 1960 e 1970. Ele se integraria à chamada Nova Direita, um conceito amplamente utilizado na literatura dos Estados Unidos e da Europa para descrever o movimento que se iniciou por volta dos anos 1960.

A Nova Direita caracteriza-se por uma aliança estratégica entre neoconservadores e neoliberais, fundamental para o desmantelamento do Estado de Bem-Estar Social e para a implementação de uma nova forma de administração estatal, especialmente em resposta à crise econômica dos anos 1970 nos países centrais do capitalismo.

Em linhas gerais, os três pilares da origem do neoconservadorismo nos anos 1960 e 1970 são o libertarismo econômico, o anticomunismo e o fundamentalismo religioso. Cada um deles desempenhou um papel crucial na construção ideológica e política desse movimento, que emergiu como uma reação às transformações sociais, culturais e econômicas do período.

Com a crise do petróleo e o esgotamento do modelo keynesiano, o libertarismo ganhou força como alternativa — apoiando privatizações, desregulamentações e medidas de austeridade fiscal.

O anticomunismo, por sua vez, foi um dos pilares ideológicos mais mobilizadores do neoconservadorismo, especialmente durante a Guerra Fria. Em um período marcado pela polarização global entre Estados Unidos e União Soviética, o neoconservadorismo consolidou-se como uma reação ao avanço de movimentos socialistas e comunistas, tanto no cenário internacional quanto nas lutas internas de classes.

Como terceiro pilar desta base ideológica, os movimentos religiosos conservadores, especialmente o cristianismo evangélico, reagiram à liberalização dos

costumes e à secularização da sociedade ocorridas nas décadas de 1960, defendendo valores tradicionais como a família nuclear, a moralidade sexual e a proibição de práticas como o aborto. Essa aliança entre religião e política deu ao neoconservadorismo uma base popular forte, permitindo que questões religiosas fossem integradas ao debate público e às políticas de Estado. E, em um contexto de disputas ideológicas, as ideias neoconservadoras foram sendo introjetadas e ganhando capilaridade entre as classes subalternas.

Conforme analisado por Souza (2016), o conservadorismo — embora seja promovido pelas classes dominantes — também encontra espaço entre as classes subalternas, o que demanda nossa atenção. De acordo com o autor, o conservadorismo tende a ganhar força e se manifestar tanto entre as classes dominadas quanto no senso comum em momentos de crise do capital. Isso ocorre porque ele direciona esforços para canalizar o ressentimento generalizado nas camadas inferiores da pequena burguesia, dos trabalhadores e do lumpemproletariado, oferecendo explicações abstratas para a crise e para as dificuldades cotidianas enfrentadas por essas parcelas da sociedade.

Durante o levantamento bibliográfico constatamos a relevância da obra *Educando à Direita: Mercado, Padrões, Deus e Desigualdade* do escritor estadunidense Michael Apple (2006). Ele realizou uma análise crítica das políticas educacionais promovidas pela Nova Direita nos Estados Unidos. Nela, Apple investiga como princípios neoliberais e neoconservadores moldam o sistema educacional, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais e a legitimação de valores de mercado, religião e controle cultural.

Embora a obra tenha como foco principal os Estados Unidos, muitos de seus conceitos e reflexões podem ser aplicados à realidade brasileira, especialmente no contexto de reformas educacionais recentes e da ascensão de movimentos conservadores no país. Em sua obra, o autor convida-nos a refletir sobre como a educação pode ser usada tanto para perpetuar desigualdades quanto para promover transformação social, representando uma importante base teórica para questionar as políticas que atendem a interesses privados e excluem os mais vulneráveis.

Na referida obra, Apple (2006) apresenta quatro grupos que, para ele, constituem a aliança da Nova Direita nos EUA: *os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e a nova classe média profissional*.

Os *neoliberais* estão profundamente comprometidos com as orientações político-econômicas vinculadas à noção de mercado e com a liberdade enquanto “opção individual”; os *neoconservadores* idealizam o passado e querem o retorno à disciplina e ao saber tradicional; já os *populistas autoritários* são grupos da classe média e da classe trabalhadora, em sua maioria fundamentalistas religiosos e evangélicos conservadores. Estes estão preocupados com a segurança, a família e o conhecimento e valores tradicionais; por fim, a *nova classe média profissional*, focada na ascensão social, preocupa-se com sua mobilidade. Este grupo “pode não concordar completamente com os outros, mas [...] seus interesses profissionais e avanço dependem da ampliação de sistemas de responsabilidade, da busca por maior eficiência e de práticas de gestão” (Apple, 2006, p. 32).

Diante dessa conformação social, Apple (2006, p. 35) argumenta que o papel do Estado tem se alterado de acordo com a redefinição das fronteiras entre público e privado. De um lado, muitos recursos públicos foram privatizados. De outro, a competição feroz que sustenta o sistema neoliberal faz com que haja uma constante comparação entre instituições públicas com instituições privadas, estas presumidas serem mais eficientes.

Ainda sobre os aspectos do Estado sob os rumos ideológicos do conservadorismo, destacamos a seguinte passagem da obra em debate:

[...] é crucial perceber que, por trás de uma boa parte do nosso novo gerencialismo e da importação de modelos empresariais pelo Estado, está um conjunto de pressupostos e de efeitos especificamente patriarcais, uma vez que é principalmente o trabalho não remunerado das mulheres na família e nas comunidades locais que será explorado para lidar com o fato de o Estado estar se eximindo de suas responsabilidades anteriores (Apple, 2006, p. 35-36).

De acordo com esta citação, a família e a empresa compõem os núcleos básicos da sociedade. A empresa como modelo de sociabilidade referenciado no mercado e a família enquanto responsável pelas falhas ou pelo sucesso dos indivíduos que a compõem, subtraindo a responsabilidade do Estado na seara da proteção social. Isso corresponde ao que alguns autores chamam de familismo das políticas sociais. Ou seja, a família passa a ocupar o centro das políticas sociais, sendo excessivamente enfatizada como unidade básica de apoio, controle e

responsabilidade social, muitas vezes à custa de outros mecanismos de proteção social.

Esse conceito é abordado por vários autores, principalmente no contexto de políticas públicas que privilegiam a família tradicional (geralmente composta por pai, mãe e filhos) como a principal responsável pelo bem-estar dos indivíduos, especialmente em situações de vulnerabilidade. A família hetero-cis-patriarcal é referenciada pela moral cristã e as pautas dos costumes ganha relevância ante a ala conservadora do país (dirigentes e cidadãos).

E, diante do matriciamento sociofamiliar, a questão de gênero aparece reforçando o papel tradicional da mulher como a principal responsável pelas demandas ligadas à reprodução social, à tarefa dos cuidados e da proteção. Isso agrava a desigualdade de gênero, sobrecarrega a mulher e limita suas possibilidades no âmbito do mercado de trabalho.

Diante desses apontamentos, vale salientar que a dinâmica das políticas sociais contemporâneas reflete a aliança hegemônica entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo, moldando a relação entre o Estado, a família e a sociedade. Nesse contexto, as demandas sociais são reorganizadas de acordo com sua lucratividade: quando geram retorno financeiro, são direcionadas ao mercado; quando não são lucrativas, recaem sobre a família e a sociedade. Caso estas não consigam atender adequadamente às necessidades, o Estado intervém como última instância, buscando minimizar custos e preservar a lógica de maximização da lucratividade do capital.

Essa estratégia é sustentada por princípios do neoliberalismo que privilegiam a austeridade fiscal e promovem o corte de gastos sociais e a redução da intervenção estatal. Como consequência, ocorre o deslocamento das responsabilidades sociais para os indivíduos e suas famílias, consolidando a ideia de que a proteção e o bem-estar social são questões privadas, desvinculadas do papel do Estado.

Simultaneamente, o neoconservadorismo atribui à família uma centralidade ideológica, apresentando-a como espaço de preservação de valores tradicionais como disciplina, moralidade, hierarquia e heteronormatividade. Essa visão molda políticas que reforçam papéis de gênero tradicionais, atribuindo à mulher a função de cuidadora e ao homem o papel de provedor, ignorando a diversidade de arranjos familiares

existentes na sociedade contemporânea, como famílias monoparentais ou formadas por casais LGBTQIA+.

Assim, a articulação entre neoliberalismo e neoconservadorismo promove um modelo de política social que reduz a responsabilidade estatal, transfere demandas ao âmbito privado e reafirma estruturas sociais tradicionais. Essa lógica perpetua desigualdades sociais e de gênero ao mesmo tempo em que enfraquece a solidariedade coletiva e a luta por direitos sociais mais inclusivos e equitativos.

Os programas de transferência de renda são expressão dessa lógica de proteção social monetarizada e conservadora que, sem desconsiderar seus impactos positivos, reforçam a centralidade da família (sobretudo a primazia da mulher como responsável familiar) pela via da responsabilização e controle social, atrelando a cobertura do valor repassado pelo programa ao cumprimento das condicionalidades.

Esse debate sobre a redução da face social do Estado nos remete a outra faceta dessa dinâmica: a ampliação da face punitiva do Estado. Na atual conjuntura, a diminuição dos investimentos em políticas sociais de qualidade é acompanhada pela expansão do aparato repressivo e punitivo do poder público. O Estado, ao retroceder na garantia de direitos sociais, simultaneamente reforça mecanismos de controle, vigilância e punição, consolidando uma lógica que privilegia a repressão em detrimento da proteção social.

O discurso de "ordem e moralidade", ancorado na ideologia neoconservadora, justifica o endurecimento das penas, a criminalização de comportamentos considerados desviantes, fortalecimento do aparato policial e a política armamentista desencadeada no governo Jair Bolsonaro.

Com isso, afirmamos que a lógica do Estado Penal no Brasil está intrinsecamente associada às políticas neoliberais e ao discurso conservador, além de ter direcionamento de gênero, classe e raça, reforçando desigualdades e perpetuando o ciclo da exclusão e da violência.

Entre 2017 e 2023, a população carcerária brasileira aumentou 21%, de acordo com dados do Sistema Nacional de Informações Penais. Ao final de 2023, mais de 852 mil pessoas estavam presas ou aguardavam decisão judicial, comparadas às

704.245 registradas sete anos antes, segundo matéria¹⁴ de Rafaela Soares, divulgada no site R7 Brasília, em 02/04/2024 (Soares, 2024).

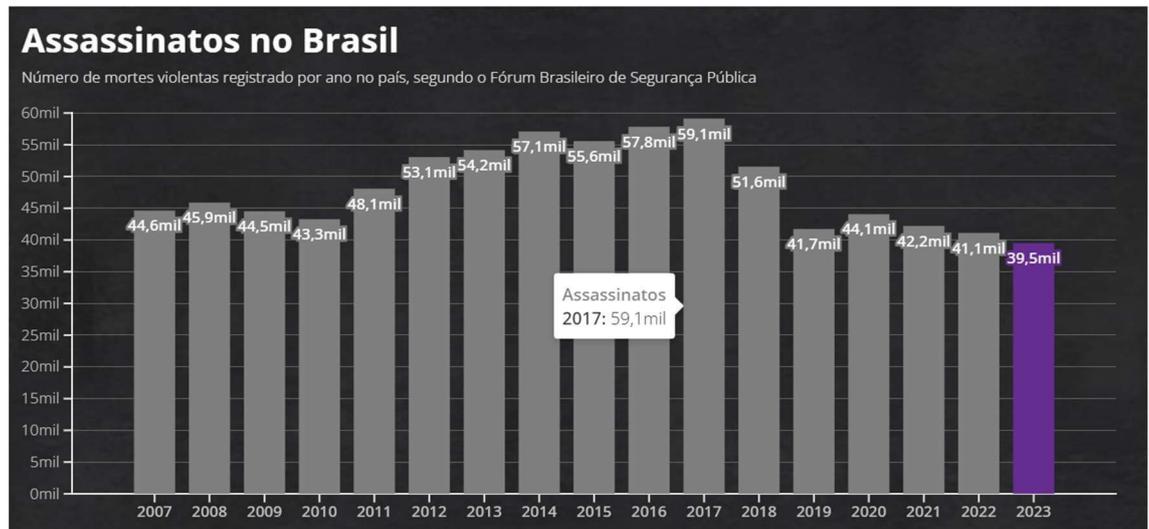
De acordo com a referida matéria, a maioria da população carcerária brasileira é composta por homens negros, com idade entre 35 e 45 anos. Grande parte desse grupo não concluiu o ensino fundamental, evidenciando o impacto das desigualdades educacionais no sistema prisional. Além disso, os dados revelam que 17.696 das pessoas privadas de liberdade são analfabetas. Por outro lado, cerca de 124.284 estão matriculadas em cursos voltados para completar a educação básica, abrangendo desde a alfabetização até o ensino médio, demonstrando a busca por oportunidades de reintegração social por meio da educação.

A violência desponta como expressão da questão social nesse cenário. O Brasil ainda tem um dos maiores índices mundiais de homicídios – em 2021, tínhamos o maior do mundo (Organização das Nações Unidas, 2023), além de grandes desafios regionais no combate à violência – há mais unidades da federação (19) com índices piores que a média brasileira do que melhores (8), segundo informações do Monitor da Violência divulgada no site G1.Globo.com/monitor-da-violência (G1, 2023).

Na Figura 3, a seguir, vemos que o ano de 2019 registrou o maior número de assassinatos desde 2007. Em contrapartida, houve uma diminuição de 4% em 2023 em relação a 2022. Cabe informar que o levantamento que compõe o gráfico da figura abaixo contabiliza as vítimas de homicídios dolosos (incluindo feminicídios), latrocínios (roubos seguidos de morte) e lesões corporais seguidas de morte. Mortes decorrentes de violência policial não entram na conta.

¹⁴ Veja a matéria completa em: <População carcerária aumenta 21% em 7 anos no país e termina 2023 com mais de 852 mil pessoas – Notícias R7>

Figura 3 - Números de assassinatos no Brasil (2007 a 2023)



Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública *apud* G1 (2023)

Nas palavras de Mauro Iasi (2013, s/p), em matéria sobre o Estado e a violência:

A maior de todas as violências do Estado é o próprio Estado. Ele é, antes de tudo, uma força que sai da sociedade e se volta contra ela como um poder estranho que a subjuga, um poder que é obrigado a se revestir de aparatos armados, de prisões e de um ordenamento jurídico que legitime a opressão de uma classe sobre outra.

De acordo com o autor, o Estado atua como uma trincheira estratégica para proteger a ordem baseada na propriedade privada e na acumulação de riqueza produzida coletivamente e apropriada de forma privada pela minoria da população.

No centro dessa estrutura encontra-se a classe dominante, formada pela grande burguesia monopolista que controla indústrias, bancos, empresas de transporte, comércio interno e externo, agronegócio, além de setores como as indústrias farmacêuticas e empresas de saúde. Ao redor dessa elite econômica existe um amplo contingente de aliados — burocratas, políticos, técnicos e serviços de diversas categorias — que, por meio do aparato público e de instrumentos privados de hegemonia, asseguram a manutenção e defesa desse círculo privilegiado de poder e riqueza.

As contradições dessa ordem social, em certos momentos, irrompem em rebeldias e confrontos. Não se limitam aos protestos que testemunhamos em junho

de 2013, mas também se manifestam em pequenas explosões e atos caóticos de resistência, reprimidos pelas mãos violentas dos aparatos estatais. Essas expressões vão desde a visibilidade incômoda da miséria e do desespero que levam ao colapso individual até as manifestações do crime como resposta desesperada à exclusão.

Portanto, a análise conjunta do neoliberalismo e do neoconservadorismo revela como, de maneira articulada, essas duas correntes contribuem para a construção de uma sociedade hierárquica na qual a liberdade econômica se mescla à defesa de normas sociais conservadoras, promovendo uma reordenação das relações sociais que favorece as elites econômicas e moraliza as questões sociais e culturais. Juntas, essas ideologias moldam um novo modelo de governança em que a desigualdade social, o individualismo, a meritocracia, o controle moral e a competitividade prevalecem sobre a solidariedade, os direitos e a justiça social.

No livro *O Conservadorismo Clássico: Elementos de Caracterização e Crítica*, Leila Escorsim Netto (2014) apresenta uma análise crítica do pensamento conservador clássico, explorando as ideias de figuras fundamentais como Edmund Burke, Joseph de Maistre, Bonald, Alexis de Tocqueville e Émile Durkheim. A autora nos auxilia a compreender as multifaces do conservadorismo, destacando como ele se moldou em resposta às transformações sociais e políticas do período.

A obra supracitada parte das raízes e dos desdobramentos do pensamento conservador clássico e nos conduz a identificar sua relevância nas dinâmicas sociais contemporâneas. Segundo Escorsim Netto (2014), o conservadorismo não deve ser entendido como um sistema rígido de ideias, mas como um conjunto de atitudes e princípios orientados pela preservação da moralidade, dos costumes e das instituições que sustentam a ordem social.

Historicamente, o conservadorismo emergiu como uma reação às mudanças introduzidas pela revolução burguesa, posicionando-se contra os ideais radicais de transformação social. Contudo, ao longo do tempo, especialmente após as revoluções de 1848, ele foi reposicionado, transformando-se em uma base teórica de sustentação do *status quo* e da sociedade consolidada por aquelas mesmas mudanças revolucionárias.

O pensamento social conservador que prevalece atualmente tanto nos centros quanto nas periferias do capitalismo certamente apresenta várias distinções em relação ao que foi dominante entre os anos 1980 e a primeira década dos anos 2000.

Período esse que abrange desde o início da crise estrutural do capitalismo e o colapso do socialismo real até a crise financeira do *subprime* em 2008.

As multifaces do conservadorismo ao longo da história envolvem diversas nuances, abrangendo esferas políticas, teóricas, sociais, econômicas, culturais, religiosas e até territoriais. Essa característica confere-lhe uma complexidade e amplitude distintas, que a partir de 2015 encontrou amparo no “bolsonarismo”, levando ao aprofundamento de suas expressões.

A ascensão da extrema direita no Brasil, especialmente com o fenômeno do bolsonarismo, marcou uma ruptura nas dinâmicas políticas tradicionais do país. O movimento, que tem em Jair Bolsonaro sua referência de liderança, se caracteriza por um discurso nacionalista, antiesquerdista, conservador e de forte apelo à moralidade familiar tradicional, depositando no “Messias” a confiança da “ordem” e do “progresso nacional”.

O bolsonarismo, ao se alinhar com essas ideias neoconservadoras, incorporou uma retórica de combate à “ditadura do politicamente correto”, enfatizando a liberdade econômica e a valorização de valores religiosos e patrióticos, ao mesmo tempo em que se opõe a políticas públicas de inclusão e de garantia de direitos. Essa junção de conservadorismo radical e rejeição ao *status quo* político culminou em um movimento que polarizou profundamente, a sociedade brasileira.

Segundo Souza (2018, p. 38-39):

[...] o conservadorismo avançou em termos políticos, adensou-se ideologicamente, expressa-se no cotidiano e nas instituições, avança sobre a produção de conhecimento, demarca posições na batalha das ideias, confere conteúdo a decisões da política econômica dos estados capitalistas e entrelaça-se com outras matrizes como o liberalismo e o pragmatismo. No debate filosófico, tenta se passar como se fosse uma “forma de ser” própria de sujeitos “prudentes” (KIRK, 2014) e preocupados com a “manutenção da ordem”. Essas características denotam a ampliação e o aprofundamento da influência conservadora sobre o conjunto da sociedade [...]

Na atualidade, o conservadorismo não se limita a exibir com orgulho suas características conservadoras, mas também carrega um conteúdo claramente reacionário que se aproxima das ideias do nazifascismo. Esse movimento propaga, sem reservas, o ódio contra negros, mulheres, gays e outros grupos sociais, muitas vezes chamados de forma equivocada de minorias sociais.

Ao tratar sobre esse novo tipo de conservadorismo, Mota e Rodrigues (2020, p. 203-204) afirmam:

Sua pauta comportamental retrógrada, sob o argumento da defesa da família tradicional, monogâmica e cristã, contra a homossexualidade e os direitos da mulher e dos negros, se integra perfeitamente à pauta econômico-social brutalmente regressiva, através de contrarreformas do Estado, do ajuste fiscal e de medidas que requerem o recrudescimento da coerção, do silenciamento das divergências e o retrocesso no conjunto das práticas sociais. Essencialmente antimoderno no conteúdo, mas moderno na forma, esse novo conservadorismo de tipo reacionário faz uso de ferramentas e estratégias high techs e de inovações tecnológicas, como a utilização intensa das redes sociais e robôs. Essas novas dinâmicas digitais surgem como meio de ampliação de sua capilaridade social e da defesa de ideias retrógradas, através de um discurso sintonizado com as premissas neoliberais de desregulamentação, privatização, mercantilização e apelo ao empreendedorismo.

No Brasil, essa face do conservadorismo está ancorada em uma matriz sócio-histórica patriarcal, autoritária e mandonista de raízes coloniais, conservando os traços específicos dessa sociedade cuja base produtiva está fincada em um capitalismo dependente e heterônomo. Em outras palavras, uma característica central do conservadorismo no Brasil é sua defesa da ordem social estabelecida, a qual se associa ao elogio burguês do modo de produção capitalista, especialmente em suas formas periféricas e dependentes.

A dinâmica entre as classes sociais, a construção do Estado nacional, as formas de poder autocráticas e oligárquicas, as desigualdades regionais e sociais, a visão autoritária e preconceituosa das elites sobre a sociedade civil, a tradição positivista e conservadora das forças armadas, as imposições do coronelismo, as características da concentração da propriedade fundiária e produtiva, e a industrialização tardia são fatores fundamentais que dificultam a construção de uma sociedade democrática e demarcam especificidades ao conservadorismo brasileiro.

Portanto, justificamos o interesse em estudar a categoria do neoconservadorismo no Brasil neste momento com o objetivo de identificar alguns elementos centrais da ideologia conservadora que desempenham uma função social específica ao ser incorporada à formação social brasileira. Em outras palavras, buscamos entender como essa ideologia se apresenta como um projeto político

dominante, carregando uma determinada matriz de pensamento (mesmo que irracionalista) que afeta todas as classes sociais e categorias profissionais.

Sobre as matrizes de pensamento de cunho irracionalista, Souza (2020, p. 271) argumenta que

Os conservadores irracionalistas entronizam, ainda, o saber prático como único capaz de fornecer os melhores referenciais para a ação social. O 'saber teórico' tenderia a deduzir os posicionamentos políticos a partir de elaborações abstratas, o que significaria desconsiderar as condições objetivas de uma dada sociedade.

Aliado a essa perspectiva pragmática do saber, o referido autor acrescenta que:

[...] a contradição e o ecletismo presentes no conservadorismo o direciona a recorrer "ao liberalismo e suas indicações econômicas, ao pós-modernismo e sua destruição da história como totalidade para justificar o "presentismo", ao pragmatismo como referência para a ação política imediata, à sociologia de raiz funcionalista para justificar a importância das instituições e das tradições para a constituição da sociedade e manutenção da coesão social. (*ibidem*, p. 272)

Dentre os elementos apresentados, destaca-se o "presentismo" como fator que contribui para a destruição da historicidade do tempo presente, constituindo-se um elemento central da decadência ideológica que marca o pensamento burguês. Assim, estabelece-se a conexão entre o conservadorismo "presentista" e o pragmatismo. Este, por sua vez, associado ao tecnicismo, valoriza a utilidade, o imediatismo, os resultados concretos e as consequências práticas das ideias e ações. E na conjuntura contemporânea, sobretudo no governo de Jair Bolsonaro, essas características se expressam em uma postura anticência, em um movimento de negação do conhecimento produzido pelas Universidades e instituições afins.

O referido governo foi amplamente criticado por seu discurso e postura anticientíficos, especialmente durante a pandemia de COVID-19. Houve resistência à adoção de medidas baseadas em evidências, como o uso de vacinas, o distanciamento social e o uso de máscaras, além da promoção de medicamentos sem comprovação científica de atuação contra o vírus, como a cloroquina.

Em síntese, no governo Jair Bolsonaro, o pragmatismo e o tecnicismo muitas vezes foram utilizados para justificar decisões políticas, enquanto a anticência permeou o discurso e minou a credibilidade de especialistas e instituições científicas.

Essa combinação resultou em políticas que priorizavam interesses de curto prazo, alinhados a determinadas bases eleitorais e setores econômicos, ao mesmo tempo que rejeitavam sumariamente conhecimentos que poderiam questionar ou dificultar essas agendas.

Logo, podemos afirmar que o conservadorismo acentua aspectos de uma herança histórica que, apesar das contradições, não foi completamente superada. Pelo contrário, continua presente no cotidiano e nos interesses tanto das classes dominantes quanto das dominadas, exercendo influência significativa sobre suas escolhas políticas, ideias, valores, costumes e relações sociais.

Conforme elucidam Mota e Rodrigues (2020), o conservadorismo em suas expressões atuais (neoconservadorismo) não se configura como um sistema de ideias coeso, mas como um conjunto ideológico formado por doutrinas distintas e, por vezes, conflitantes, como o libertarianismo, o fundamentalismo religioso e um anticomunismo renovado. Apesar da diversidade e das contradições internas, é possível identificar a convergência de ideais comuns, de caráter moral e político, que exaltam a família, a propriedade e o mercado, ao mesmo tempo em que frequentemente desqualificam conquistas e práticas relacionadas aos direitos individuais, sociais e trabalhistas.

Ou seja, sua função continua sendo a mesma tarefa clássica atribuída ao pensamento conservador após 1848: organizar as classes dominantes, orientá-las e unificá-las em períodos de crise, atuando como antagonista estrutural da classe trabalhadora. Nesse papel, mantém em curso uma *contrarrevolução preventiva*¹⁵ constante (Fernandes, 2005).

O sociólogo acima referenciado analisa como o conservadorismo no Brasil se manifesta em discursos e práticas que unificam as classes dominantes, direcionando-as para um objetivo social comum. Esse processo consegue alinhar, mesmo diante de divergências internas, setores que vão desde os mais "avançados" até os "tradicionais", no que diz respeito à adaptação às transformações sociais. O referido autor esclarece que

¹⁵ Florestan Fernandes (2005) utiliza o conceito de *contrarrevolução preventiva* para descrever a estratégia contínua das classes dominantes para preservar seu poder e impedir transformações sociais que possam ameaçar a estrutura capitalista. Trata-se de um conjunto de ações políticas, econômicas, ideológicas e repressivas adotadas para neutralizar, antecipadamente, movimentos revolucionários ou reivindicações emancipatórias das classes subalternas.

A defesa da “ordem”, da “propriedade privada” e da “iniciativa privada” congregou o grosso da minoria dominante em torno de interesses e de objetivos comuns, fazendo com que todos os setores dessa minoria e suas elites econômicas, militares, políticas, judiciárias, policiais, profissionais, culturais, religiosas etc. evoluíssem na mesma direção. Em consequência, elevaram-se as potencialidades unificadoras dos toscos interesses e objetivos comuns, enquanto, paralelamente, as divergências e antagonismos setoriais de classe ou de partido eram bloqueados, de modo automático ou coercitivo (Fernandes, 2005, p. 311).

Esse trecho explica como, apesar de existirem diversas tensões entre Jair Bolsonaro e os segmentos da burguesia, as forças ligadas à extrema direita se uniram para apoiar sua candidatura. Em meio às divergências, a unidade da dominação burguesa tem se sustentado, até o momento, em torno de uma zona de consenso que serviu de base para a articulação do golpe: a implementação de uma agenda econômica centrada em um rigoroso ajuste fiscal; na financeirização de áreas como a previdência e a educação; na mercantilização generalizada de serviços e bens anteriormente vinculados ao setor público; na exploração predatória de recursos naturais; e na drástica precarização das condições salariais e de trabalho, com o objetivo de maximizar os lucros e beneficiar o capital financeiro e rentista.

Sob uma justificativa moral, os representantes da burguesia assumem o papel de defensores do país ao propor diretrizes ultraneoliberais para “garantir a ordem”: flexibilizar as leis trabalhistas, desmantelar políticas sociais, abrir a economia ao capital estrangeiro, privatizar empresas públicas, reduzir a Previdência Social, desvalorizar os serviços públicos e servidores, enfraquecer a educação superior e cortar recursos de áreas essenciais do setor público.

Para alcançar esses objetivos, promovem uma refuncionalização do Estado, desconstroem as ideologias ligadas ao trabalho, comprometem conquistas históricas e redirecionam iniciativas emancipatórias. Esse processo é justificado por meio de narrativas como o combate à corrupção, a idealização do Judiciário, a militarização e cristianização do poder e a defesa da redução do papel do Estado.

Os retrocessos econômicos, sociais e políticos vivenciados no país desde o golpe de 2016 – culminando na ascensão de um governo autoritário e antipopular liderado pela extrema direita (ou por uma nova direita) em 2018 – refletem, por sua vez, o esgotamento das possibilidades civilizatórias do capitalismo na atual fase do capitalismo tardio.

Em suma, podemos afirmar que o neoliberalismo e o neoconservadorismo debatidos neste texto se conformam como as duas vertentes que moldaram (e moldam) a conjuntura brasileira dos últimos anos do século XXI, com diferentes nuances nos períodos pré e pós-golpe de 2016.

Nessa lógica de “adaptação” recíproca entre neoliberalismo e neoconservadorismo em escala global no curso da história, voltamos nosso olhar para as particularidades brasileiras nos anos 2000, mais precisamente para dois momentos históricos: os governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva somado aos mandatos da Presidenta Dilma Rousseff e, após o golpe de 2016, com o governo interino de Michel Temer e o governo de Jair Bolsonaro. Apesar de um grande lapso temporal de 2003 a 2022, não nos deteremos a análises minuciosas desses dois períodos históricos que colocamos em posições opostas no presente debate.

Pretendemos, no decorrer do texto, destacar e refletir os posicionamentos econômicos, políticos e ideológicos que deram contornos a estas duas quadras históricas, organizaram as bases da relação Estado-Sociedade e embasaram as respostas às expressões da questão social via políticas públicas, dando destaque à educação. Pois a educação pública brasileira também foi alvo desses retrocessos e dos ataques autoritários que acompanham a onda neoconservadora que atingiu a sociedade brasileira.

Nas primeiras décadas do século XXI, observou-se a ascensão de um novo projeto político no país, com os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010), os quais, sobretudo no segundo mandato, adotaram a ideologia denominada por alguns autores como neodesenvolvimentista ou novo desenvolvimentismo. Essa nomenclatura traz em seu discurso a possibilidade do desenvolvimento capitalista aliado ao desenvolvimento social, propondo um equilíbrio entre crescimento econômico e equidade social.

Segundo Castelo (2012, p. 624), “o novo desenvolvimentismo surgiu no século XXI após o neoliberalismo experimentar sinais de esgotamento, e logo se apresentou como uma terceira via, tanto ao projeto liberal quanto ao socialismo” e teve em seus desdobramentos propostas de “[...] medidas de políticas macroeconômicas associadas a programas sociais de promoção de igualdade de oportunidades e reformas nos sistemas financeiros, educacionais e de inovação tecnológica” (*ibidem*, p. 625).

Dessa forma, o neodesenvolvimentismo representa uma corrente de pensamento econômico que surgiu como resposta às limitações do neoliberalismo, buscando um modelo de desenvolvimento mais inclusivo e sustentável, especialmente no contexto da América Latina. Essa abordagem enfatiza o papel ativo do Estado na economia, propondo intervenções estratégicas para promover o crescimento e reduzir desigualdades sociais.

Dessa forma, o neodesenvolvimentismo representa uma tentativa de reorientar as políticas de desenvolvimento em direção a um modelo mais equilibrado, que considere tanto as dimensões econômicas quanto sociais e ambientais. Seu sucesso depende da capacidade de articular políticas que promovam um crescimento sustentável e inclusivo, enfrentando as complexas realidades do contexto latino-americano.

Porém, a proposta dos novos desenvolvimentistas não representou uma ruptura com a lógica de acumulação do capital, e as reformas sociais jamais constituíram sua preocupação central.

Luiz Werneck Vianna (2015) caracteriza o segundo mandato do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva como um exemplo de "modernização sem o moderno" ao destacar que, apesar dos avanços econômicos e sociais ocorridos durante os mandatos do referido presidente, o Brasil não realizou transformações estruturais suficientes para consolidar plenamente uma modernidade democrática, cidadã e inclusiva.

Para Vianna, o governo combinou crescimento econômico, redução da pobreza e ampliação de políticas sociais sem enfrentar de maneira mais profunda, problemas históricos como a concentração de poder, a desigualdade estrutural e a fragilidade das instituições democráticas.

Essa visão aponta para um modelo de desenvolvimento que promove avanços materiais mas que não rompe com padrões de governança patrimonialista, práticas autoritárias e uma cidadania incompleta. Em síntese, embora o governo de Luiz Inácio Lula da Silva tenha gerado resultados significativos no combate à desigualdade e na inclusão social, para Vianna ele não teria alterado as bases estruturais da sociedade brasileira que perpetuam privilégios e exclusões, reforçando a ideia de modernização sem ruptura com o tradicional.

Esse “novo” direcionamento proposto pela socialdemocracia dos governos petistas seguiu com os governos de Dilma Rousseff (2011-2014/2015-2016) que, por incomodar a ideologia de acumulação liberal, acabou sendo deposta em um golpe articulado entre os interesses do grande capital internacional, o pensamento e a ação das elites econômicas, da grande mídia e dos fragmentos da classe média refletidos no Congresso Nacional e em parte do Judiciário (Moura; Lima Filho, 2017).

Nas palavras de Demier (2019, p. 28),

Gradativamente, ao longo de 2015 e 2016, o Partido dos Trabalhadores, aos olhos do conjunto das frações da burguesia brasileira, passou a ser visto – não obstante todos os seus vis esforços em provar o contrário – como um partido incapaz de implementar as contrarreformas e o ajuste fiscal no grau, no ritmo e na intensidade exigidos pela crise econômica nos quadros de um capitalismo periférico e dependente.

Como reflexo dessa ideologia dominante, o período pós 2016, marca “uma nova fase de radicalização do neoliberalismo, que visa perpetrar um golpe contra a classe trabalhadora mais pobre do país, alcançada pelas políticas públicas inclusivas das duas primeiras décadas deste século” (Moura; Lima Filho, 2017, p. 111). A burguesia reacionária e conservadora, que comanda o grande capital, imprime na democracia liberal brasileira um arranjo político cuja centralidade é a retirada de direitos, ou seja,

Depois que o sufrágio universal foi devidamente cassado, os gastos com Saúde e Educação devem ser congelados; os salários rebaixados; a idade para a aposentadoria, aumentada; a jornada de trabalho, expandida; o pensamento crítico, censurado; as manifestações, reprimidas; e o fundo público deve se converter em um patrimônio exclusivo dos rentistas e seus asseclas (Demier, 2017, p. 99).

Esse cenário no qual o Brasil se encontra, marcado por uma crise capitalista, social e política, denuncia uma inaudita regressividade social em curso, pelo menos, desde 2015/2016. Tal processo manifesta-se na ascensão do ultraconservadorismo e na radicalização do liberalismo, disseminados entre as massas através da grande mídia. E ele alcança representatividade nos governos da direita e da extrema direita que tomam o poder, mesmo que, em um primeiro momento, à revelia da constitucionalidade do processo, expressa no golpe de 2016.

O pensador italiano Giorgio Agambem afirma em seu livro *Estado de Exceção* (2004) que através do direito podemos justificar um Estado de Exceção e a partir de uma necessidade pode-se tornar atos ilícitos em lícitos. Ou seja, é possível suspender a lei ("*Democracia inconstitucional*") no intuito de destituir um ambiente caótico. Em outras palavras, o poder executivo arroga para si um poder maior para estabelecer a ordem instituída por tal governo como válida. Porém, o que vislumbramos é um momento ímpar na história, no qual a suspensão das leis que protegem os sujeitos no intuito de estabelecer uma determinada ordem perdeu a excepcionalidade.

Na passagem do século XIX para o século XX, pós 1ª Guerra Mundial, registrou-se o surgimento de argumentos legais para que os governos pudessem atentar contra a vida humana, chamando para si a legitimidade do direito. Através de medidas classificatórias da população (classe, raça, gênero, orientação sexual, etc) o Estado definiu as vidas executáveis, separou as vidas que importam das que não importam ("homens sem qualidades"). Esse processo estava atrelado ao fortalecimento da militarização da ação estatal.

Agambem (2004) entende que, dentro de uma mesma sociedade, há pessoas que vivem sob um Estado de Direito enquanto outras sucumbem a um Estado de Exceção. No Brasil, a expressão mais clara dessa diferença de tratamentos é a violência policial para uns e a proteção (pela via da segurança policial) para outros. Tal contraste tem origem histórica, alicerçado na sociedade de origem escravocrata e autocrática, na qual classe, raça, gênero e geração definem o alcance dos direitos. Sua manutenção decorre da consolidação ainda incipiente do nosso sistema democrático.

Dessa forma, a lei ou a garantia de direitos não vale para todos da mesma forma, e a lógica emergencial acaba tornando-se regra. Em outras palavras, o autor remete o Estado de Exceção como espaço da indecidibilidade presente no Estado Democrático de Direito.

Esta reflexão pautada por Agambem remete ao momento atual da democracia no Brasil e aos posicionamentos estatais frente a defesa do projeto político dominante que faz suspender aspectos legais, editar medidas extraordinárias, retirar direitos da população e sacrificar vidas para que o projeto de acumulação do capital, conduzido pela burguesia dominante, seja bem-sucedido.

Como elucida Demier (2019, p. 62), “na qualidade de um regime essencialmente tecnocrático, a *democracia blindada* encontra na ‘luta contra a corrupção’ um elemento de mobilização política cujo resultado concreto é, dialeticamente, a desmobilização política[...]”. E acrescenta que “a defesa implícita da não participação dos de baixo é, na verdade, a defesa da participação exclusiva, e ao seu modo, dos de cima (*Ibidem*, p. 63).

Esse discurso, afeto às classes dominantes, de querer blindar a democracia da participação popular e fortalecer o discurso antipolítico — associando política e corrupção e promovendo a privatização do Estado como saída para a corrupção — encontra aderência em segmentos das classes subalternas. Estas passam a incorporar como seus os costumes e as ideias disseminadas pelos aparelhos privados de hegemonia da direita e, no nosso caso, da extrema direita.

As frações da burguesia que orquestraram o golpe de 2016, embora apresentem diferenças internas, continuam unidas em prol do projeto de desmonte do Estado Democrático de Direito. Esse projeto segue em curso por meio do sucateamento das políticas públicas, da implementação de um nefasto ajuste fiscal, da financeirização da previdência, da mercantilização da educação e da privatização de serviços e bens até então estatais. Soma-se a isso a exploração criminosa e predatória de recursos naturais, a intensificação da superexploração do trabalho e pauperização absoluta das classes trabalhadoras em um cenário marcado pela crescente barbarização da vida.

O movimento da burguesia reacionária e conservadora de criminalizar os sindicatos e os movimentos sociais, de desqualificar a política e os partidos políticos — sobretudo os situados no campo da esquerda — e o anseio pelo controle da participação das classes trabalhadoras nos espaços de decisão e representação política coadunam com a tese do ódio à democracia apresentada por Jacques Rancière (2014).

Sob o argumento de que a própria democracia é inimiga da vida democrática, ele (*ibidem*, p. 17), afirma: “A democracia [...] significa o aumento irresistível de demandas que pressionam os governos, acarreta o declínio da autoridade e torna os indivíduos e os grupos rebeldes à disciplina e aos sacrifícios exigidos pelo interesse comum.” Ou seja, à medida que a democracia se amplia, intensificam-se também as tensões sociais, pois, ao permitir o acesso aos espaços de poder por parte de sujeitos

historicamente excluídos — desprovidos de títulos de nascimento, riqueza ou saber —, desafia as estruturas tradicionais de dominação.

Nessa ordem mercadológica da sociedade, a solução encontrada para afastar os indivíduos da política foi canalizar suas energias para o consumo e para a busca da felicidade individualizada. A obra citada evidencia como esse processo enaltece a figura do cidadão-consumidor, associando a democracia a uma sociedade de massas individualista e ao “reino do consumidor narcisista” (*Ibidem*, p. 35). Com isso, fortaleceu-se a ideia de que a política — enquanto esfera da busca pelo bem comum — estaria em ruínas (*Ibidem*, p. 35).

A partir de um conteúdo obscurantista marcado por conteúdo racista, misógino, machista, homofóbico, negacionista e contrário à pressuposição da igualdade que fundamenta a democracia, desdobram-se as mais perversas reações dos seus adversários. Sempre que os anseios das massas se expressam através de sujeitos políticos atuantes, estes são considerados perigosos e vistos como ameaças à “boa democracia”, aquela capaz de reprimir a catástrofe da civilização democrática.

Dessa forma, a democracia se apresenta na oposição entre uma “boa democracia” concernente aos direitos humanos e às liberdades individuais e uma “má democracia”, aquela caracterizada como igualitária e coletivista. Nesse sentido, a democracia que temos hoje é a síntese histórica das tentativas constantes de despolitizar e passivizar os conflitos suscitados pelo povo organizado que se percebeu como parte igual, legítima e capaz de comandar esta engrenagem social, política, econômica e cultural.

E é justamente na busca por uma nova sociedade, que reconheça a liberdade para além da liberdade mercantil, e os direitos humanos pelo primado da igualdade (sem exploração, discriminação e opressão) e da coletividade nas decisões que afetam a vida em sociedade, que se expressa o ódio à democracia.

No Brasil, esse ódio à democracia assume a forma de um autoritarismo com raízes patriarcais e patrimonialistas, que recorre a concepções pré-modernas de fundamentação religiosa e negacionista. Sob o discurso da anticorrupção e da moralidade, atribui-se à democracia a responsabilidade pelo suposto não desenvolvimento do país, quando, na realidade, o problema reside nos limites impostos à democracia pela sociedade e pelas elites dominantes.

A atual agenda ultraliberal, sobretudo quando esteve sob o comando de um militar, representa os interesses da extrema direita do país e conduz a um projeto de elevado grau de mercantilização da vida. Projeto esse que busca esvaziar o conteúdo das políticas sociais através do avanço da retirada de direitos em todas as áreas e intensifica a dinâmica coercitiva do Estado, fortalecendo o aparelho policial/militar e colocando em cena o poder judiciário como ator político.

À guisa de concluir essa seção discursiva, podemos afirmar que na era dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, o neoliberalismo foi mitigado por medidas inclusivas enquanto o neoconservadorismo crescia como reação. Já nas eras Michel Temer e Jair Bolsonaro, ambos os projetos se consolidaram e se reforçaram mutuamente, com o neoconservadorismo sustentando a agenda neoliberal, especialmente durante o governo Jair Bolsonaro.

A privatização da Eletrobrás, o desmonte de políticas ambientais, os ataques às universidades públicas e a promoção de valores conservadores em educação e cultura foram marcas claras dessa agenda.

Como já observado neste texto, o neoconservadorismo foi central no discurso de Jair Bolsonaro, marcado por ataques às pautas progressistas, defesa de valores tradicionais, combate ao "globalismo" e forte alinhamento com setores religiosos e militares. Aliado a um neoliberalismo agressivo, com privatizações, cortes de direitos trabalhistas, a Reforma da Previdência de 2019, entre outras reformas cujo objetivo era reduzir o papel do Estado na economia.

Essa breve análise mostra as marcas históricas do neoliberalismo e neoconservadorismo no Brasil, que se aprofundaram após o golpe no Estado Democrático de Direito brasileiro. E foram elas que nos fizeram pensar sobre os efeitos da referida agenda na pauta da educação. A respeito desta pauta, as reformas em todos os níveis e modalidades, especialmente a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Nacional Comum da Formação Docente (BNCF), a Política Nacional dos Livros Didáticos e a Política Nacional de Alfabetização, configuram um significativo retrocesso.

Essas políticas tratam a formação de crianças, jovens estudantes e trabalhadores da educação como meros executores do projeto do capital, ameaçando a preservação da educação enquanto bem comum e seu papel transformador na sociedade.

No governo Jair Bolsonaro, o neoconservadorismo forneceu o discurso ideológico que justificou as intervenções na educação, enquanto o neoliberalismo moldou as políticas econômicas e gerenciais. Essa combinação foi visível no projeto das Escolas cívico-militares, que representaram o alinhamento entre valores neoconservadores (disciplina, patriotismo, moralidade) e a lógica neoliberal (gestão eficiente, desestatização parcial).

Foi visível também, na ênfase na Educação à distância (EAD) como alternativa econômica (neoliberalismo), mas também como forma de reduzir a "influência ideológica" de professores em sala de aula (neoconservadorismo). Essa perspectiva se materializa nas discussões sobre o *homeschooling* ou ensino domiciliar, que começaram a ganhar força nos últimos anos, especialmente entre famílias com motivações religiosas, filosóficas ou críticas à qualidade e ao conteúdo do ensino formal.

Nessa modalidade de educação, os pais ou responsáveis assumem a responsabilidade principal pela educação formal de seus filhos, fora do ambiente escolar tradicional. Essa prática é amplamente utilizada em alguns países, como os Estados Unidos, onde há regulamentação consolidada e comunidades ativas de educadores domiciliares.

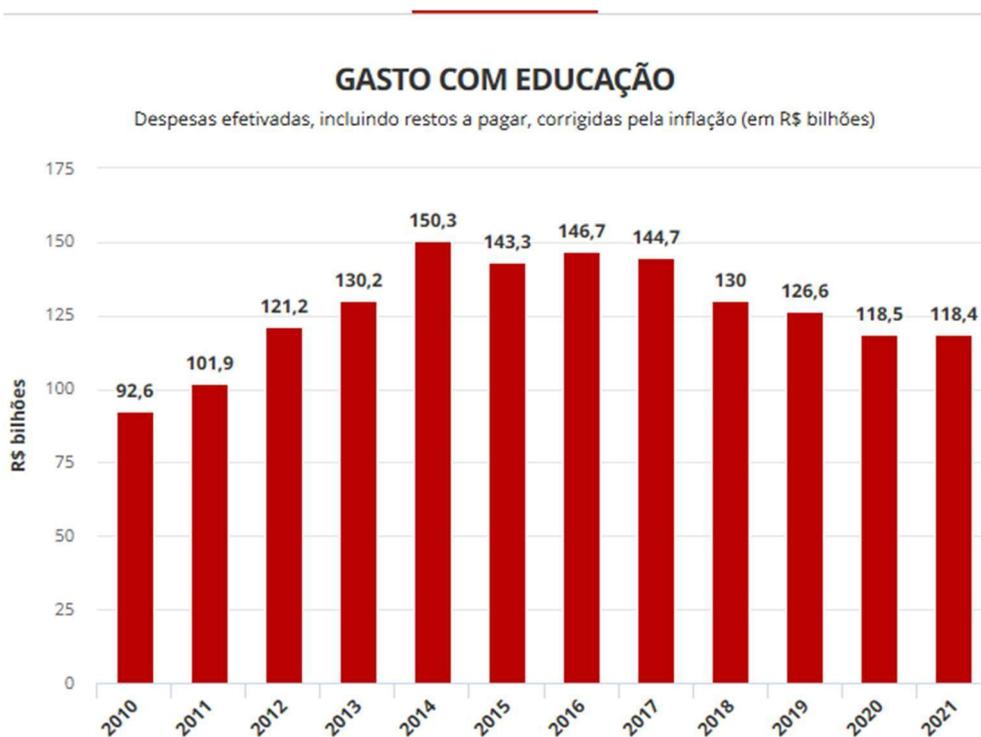
No Brasil, sua regulamentação ainda é um desafio. Propostas de regulamentação avançaram no Congresso, mas enfrentaram resistência devido às preocupações com os direitos das crianças à educação e socialização de qualidade. Porém, defensores alegam que essa modalidade de ensino daria mais liberdade às famílias para afastar as crianças de uma suposta "doutrinação ideológica" nas escolas.

Com cinco trocas de ministros da educação (Ricardo Vélez, Abraham Weintraub, Carlos Decotelli, Milton Ribeiro, Victor Godoy Veiga), escândalos de corrupção, ataques às universidades públicas, cortes de recursos, aumento da evasão escolar e redução no número de matrículas, desvalorização do magistério público e criminalização dos docentes, o governo Jair Bolsonaro (PL), imprimiu um dos piores desempenhos da educação brasileira nos últimos anos.

O Gráfico 2, a seguir, mostra os dados de um estudo divulgado pela organização não governamental Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc) em

abril de 2022 (Inesc, 2022a). Ele registra que o gasto público com educação atingiu, em 2021, o menor patamar desde 2012.

Gráfico 2 - Gastos com educação no Brasil (2010-2021)



Fonte: Inesc (2022)

Vale salientar que a autorização para gastos é diferente da despesa propriamente dita, a qual tem ficado abaixo do valor previsto no orçamento no início de cada ano, conforme dispõe o Gráfico 3:

Gráfico 3 - Orçamento da função educação (2019-2021)

valores em bilhões de reais constantes, corrigidos pelo IPCA de dezembro de 2021



Fonte: Inesc (2022)

A diminuição dos recursos destinados ao setor ocorre em paralelo à implementação da regra do teto de gastos, vigente desde 2017, que limita a maior parte das despesas públicas, incluindo os investimentos livres em educação, à variação da inflação do ano anterior.

Com a redução dos investimentos em educação, o Inesc (2022) aponta que várias metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014b), aprovado pelo Congresso Nacional em 2014, permanecem sem cumprimento.

O plano estabeleceu o aumento do investimento público em educação para 7% do Produto Interno Bruto (PIB) no quinto ano de vigência da lei e 10% até 2024. Além disso, fixou 20 metas para os governos federal, estaduais e municipais, abrangendo todas as etapas de ensino e a formação de professores.

Entre os objetivos, destacam-se a erradicação do analfabetismo e a universalização da educação infantil (para crianças de 4 e 5 anos), do ensino fundamental (6 a 14 anos) e do ensino médio (15 a 17 anos). Além disso, a ampliação da oferta de educação infantil em creches deveria atender ao menos 50% das crianças de até 3 anos. E, finalmente, ao final dos dez anos de vigência do PNE, esperava-se que todas as crianças brasileiras fossem alfabetizadas até os 6 anos.

Entretanto, o Inesc (2022) informou que: "No que diz respeito ao financiamento, que deveria atingir 7% do PIB desde 2019 e alcançar 10% até 2024, a realidade é de apenas 5,6% [do PIB], ficando muito aquém da meta intermediária".

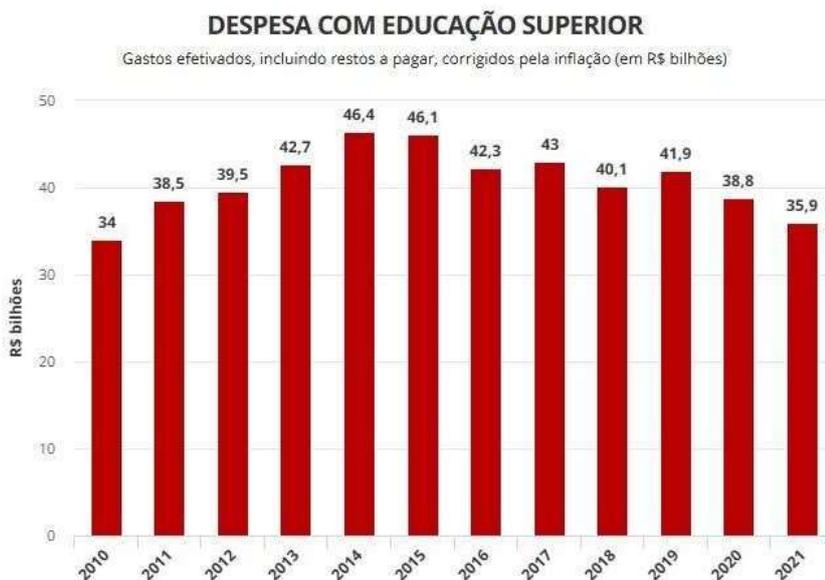
Durante o governo Jair Bolsonaro, o ensino superior, especialmente as universidades públicas, foi alvo de ataques sistemáticos que comprometeram sua autonomia e funcionamento. As críticas ideológicas dirigidas às instituições,

frequentemente acusadas de promoverem "doutrinação" e "balbúrdia", foram acompanhadas de cortes significativos no orçamento, que afetaram áreas essenciais como pesquisa, extensão e Assistência Estudantil.

Além disso, houve interferências políticas na escolha de reitores, ações que fragilizaram a gestão democrática das universidades, e um discurso deslegitimador que desvalorizou o papel do ensino superior como espaço de produção científica e transformação social. Esses ataques resultaram em retrocessos expressivos na educação e na pesquisa brasileiras, prejudicando o desenvolvimento do país.

De acordo com o Gráfico 4, abaixo, os valores para 2021 (corrigidos pela inflação, comparação considerada mais adequada por especialistas) são os menores em nove anos.

Gráfico 4 - Despesas com educação superior (2010-2021)



Fonte: Inesc (2002)

De acordo com o estudo, a redução no orçamento inviabilizou a ampliação das matrículas, a reposição de professores e técnicos aposentados e a manutenção e expansão da infraestrutura universitária. Além disso, projetos de pesquisa fundamentais para o desenvolvimento científico foram comprometidos, e houve uma drástica redução nas bolsas de pós-graduação, afetando a formação de novos pesquisadores e a continuidade de estudos avançados. Essas restrições fragilizaram a capacidade das universidades de cumprir sua missão educativa e científica,

prejudicando o acesso, a permanência e a excelência na qualidade da educação pública.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), principal porta de entrada para as universidades do país, enfrentou uma série de crises durante o governo Jair Bolsonaro, incluindo denúncias de tentativas de interferência política por parte do governo federal sobre os servidores do Inep, órgão responsável pela organização das provas. Além disso, a má gestão do Ministério da Educação durante a pandemia impactou diretamente a participação dos estudantes.

Um episódio marcante foi a decisão do MEC de proibir, em 2021, que alunos isentos da taxa de inscrição em 2020, mas que não compareceram às provas, obtivessem nova gratuidade. Essa medida contribuiu significativamente para a redução do número de inscritos, com cerca de 2,8 milhões de candidatos em todo o país perdendo o direito à isenção nos exames daquele ano.

O governo também interferiu no conteúdo das provas do Enem, gerando controvérsias e críticas. Servidores do Inep relataram pressões internas para alterar questões e substituir termos historicamente consolidados, como o uso de "golpe" para descrever os eventos de 1964, trocando-o por "revolução". Essas denúncias evidenciam tentativas de moldar o exame a alinhamentos ideológicos do governo, comprometendo a imparcialidade e o rigor acadêmico que caracterizam o Enem como uma avaliação de alcance nacional.

Ademais, a maior crise sanitária do século evidenciou e aprofundou as desigualdades no ensino público no Brasil. Entre os principais fatores estão as dificuldades de acesso às aulas remotas e os problemas financeiros enfrentados pelos estudantes, com as maiores taxas de abandono escolar concentradas nas classes D e E. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (PNAD Contínua TIC) de 2018 (Brasil, 2018a), cerca de 46 milhões de brasileiros, ou um em cada quatro, não têm acesso à internet, dado que evidencia as barreiras estruturais que agravam as desigualdades educacionais no país.

Conforme nos lembra Lobo (2020, p. 11):

O contexto da Pandemia do Covid-19 transformou o Mundo e o Brasil em um grande laboratório para a implementação da chamada "Educação 4.0", isto é, da suposta "nova" educação vinculada à denominada "Quarta Revolução Industrial". [...]. Ao mesmo tempo,

professores e alunos se viram jogados no mundo da educação virtual, o que terminou por mostrar os limites sociais da educação intermediada pelas novas tecnologias, tanto no que diz respeito ao acesso democrático à mesma, quanto às concepções que a sustentam.

Na interpretação da referida autora, com a qual concordamos, esse modelo educacional, que utiliza os avanços tecnológicos da nova fase da "Revolução Industrial", representa mais uma concretização das teorias do capital humano, fundamentando-se na "revolução" trazida pela internet, digitalização e coleta de dados.

Contraditoriamente ao bloqueio de mais de R\$ 2 bilhões em recursos destinados ao Ministério da Educação (MEC) em 2022, o governo Jair Bolsonaro direcionou verbas para parlamentares aliados utilizarem conforme seus interesses, por meio do chamado orçamento secreto. Esse mecanismo, frequentemente associado à compra de apoio político ao presidente, tem gerado críticas pela falta de transparência e pelo uso indevido de recursos públicos.

Criadas em 2019 e implementadas em 2020, as emendas de relator, conhecidas como "orçamento secreto", permitem que parlamentares redirecionem recursos da União sem qualquer clareza sobre os destinatários finais, o que compromete a fiscalização e a transparência no uso do dinheiro público.

Além das marcas acima registradas, podemos apontar outras mudanças na agenda educacional provenientes da era Jair Bolsonaro. Dentre as quais destacamos:

- *Ataques à ideologia de gênero*: O governo promoveu uma campanha contra discussões de gênero e sexualidade nas escolas, alegando a necessidade de proteger valores tradicionais e a "moralidade". Como exemplo temos os discursos contra a suposta "doutrinação ideológica" nas escolas e a tentativa de barrar materiais didáticos que abordassem diversidade sexual ou identidade de gênero.
- *Valorização de valores religiosos e nacionais*: A agenda educativa enfatizou a defesa de "valores cristãos", a promoção do civismo e do patriotismo, com iniciativas como a tentativa de implementar o projeto *Escola Cívico-Militar*, a distribuição de materiais com o slogan "Brasil acima de tudo, Deus acima de todos" e a inclusão de temas de moral e civismo nos currículos.
- *Demonização de professores e universidades*: O governo acusou educadores e instituições de ensino superior de promoverem "marxismo cultural",

enfraquecendo a autonomia universitária. Como resultado temos os cortes de recursos para universidades públicas, associados a críticas de que elas seriam locais de "balbúrdia".

- *Corte de investimentos*: Houve uma redução significativa nos recursos destinados à educação, com o argumento de ajuste fiscal e responsabilidade econômica. Como efeito dessa decisão tivemos as medidas de contingenciamento de verbas para universidades públicas e programas como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).
- *Reformas na gestão educacional*: adoção de modelos gerenciais voltados à eficiência, com a implementação de escolas cívico-militares e avaliação de resultados baseados em métricas de produtividade. Sobre estes aspectos, temos a ampliação do modelo de escolas cívico-militares, administradas parcialmente por militares, promovendo um estilo mais rígido e voltado à disciplina.

Outra expressão da modernização conservadora recente na educação, é a reforma do ensino médio. Conforme argumentam Peroni, Caetano e Valim (2021, p. 17):

[...] o currículo do Ensino Médio passa a ser um dos focos do interesse do capital, tanto via neoliberalismo, quanto neoconservadorismo, para a construção de um novo projeto societário com novas bases educacionais em que a solidariedade se torna concorrência: ao invés de objetivos comuns que beneficiam o público, cada um é levado a evidenciar sua própria condição, dificultando a construção de um projeto democrático e coletivo.

Nesse contexto, a educação emerge como um campo de disputas para moldar essa nova racionalidade, em que ambos, neoliberalismo e neoconservadorismo, competem pela hegemonia. E “ao disputar o conteúdo da formação da juventude na escola pública, o que no Brasil corresponde principalmente às camadas populares, os setores vinculados ao capital disputam um projeto societário, de restauração de classe” (*Ibidem*, p. 16). Tal projeto une neoliberalismo e neoconservadorismo com algumas propostas semelhantes e outras distintas.

Em ambas as propostas, o objetivo final é transformar estudantes e professores em indivíduos com perfil empreendedor: empreendedores de si mesmos, que precisam se ajustar a uma realidade marcada pelo individualismo e pela competição.

Isso inclui não apenas a adaptação às exigências do mercado produtivo, mas também a autorresponsabilização pela empregabilidade, em um contexto de perdas dos direitos sociais e trabalhistas duramente conquistados.

O ensino técnico e profissionalizante ganha destaque como uma das opções dos itinerários formativos¹⁶ do Novo Ensino Médio. Contudo, esse direcionamento esconde que, para grande parte da classe trabalhadora, o destino continua sendo carreiras de menor prestígio social e valor econômico. Essa reforma representa uma versão ainda mais problemática do que a implementada durante a ditadura civil-militar, que impôs a profissionalização obrigatória no segundo grau. A diferença é que, enquanto a reforma anterior abrangia todos os estudantes, a atual foca exclusivamente nos filhos da classe trabalhadora matriculados em escolas públicas.

Para materializar as intenções acima mencionadas, a classe dominante frequentemente recorre aos próprios mecanismos democráticos, buscando criar consensos por meio do convencimento ideológico. No entanto, embora tais práticas apresentem um verniz democrático, elas têm na verdade um caráter oposto – antidemocrático – sendo frequentemente sustentadas por estratégias autoritárias, o que gera impactos significativos para a democracia e para o processo de democratização da educação.

O avanço do neoliberalismo e do conservadorismo sobre a educação no Brasil tem moldado uma série de políticas que se alinham aos ideais de meritocracia, empreendedorismo e individualismo. Essas políticas, centradas na privatização e mercantilização da educação, visam converter o setor educacional em uma esfera subordinada à lógica da acumulação de capital em escala global.

Além de fortalecer essas propostas, o governo atual flerta com teorias anticientificistas, dismantelandando estruturas de pesquisa no país e buscando precarizar as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), ao mesmo tempo em que ataca sua autonomia. Essa abordagem tem gerado impactos negativos no desenvolvimento educacional e científico, comprometendo a qualidade e a independência das universidades e institutos federais.

¹⁶ Itinerários Formativos são áreas de aprofundamento escolhidas pelos estudantes, como: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Formação Técnica e Profissional. Porém, as escolas em diferentes contextos socioeconômicos têm diferentes capacidades de oferecer os referidos itinerários, acentuando as desigualdades educacionais.

Ao analisar as políticas educacionais durante o governo de Jair Bolsonaro, é preciso entender que essas mudanças não são exclusivas desse período, mas têm raízes em governos anteriores. Como visto no tópico 1.1 deste capítulo, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, diversas medidas foram adotadas com o intuito de moldar a educação pública conforme os princípios do mercado.

No âmbito do ensino profissionalizante, relembramos o exemplo do Projeto de Lei nº 1.603/96 (Brasil, 1996b), que mais tarde foi aprovado como o Decreto nº 2.208/97 (Brasil, 1997), propôs a criação de um sistema separado entre a educação profissional e a educação regular. Essa reforma afastou o ensino técnico do Ensino Médio, reforçando a dicotomia entre a educação profissional e a educação geral, ampliando a dualidade existente entre esses dois tipos de ensino.

Durante esse período, observou-se também um intenso movimento de privatização do ensino superior, que começou com modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996a) e acelerou o processo de transferência de recursos públicos para instituições privadas de ensino. Ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, foram implementadas medidas que foram retomadas nos projetos educacionais do governo Jair Bolsonaro. Entre elas, destacam-se a criação das Fundações Privadas de Apoio à Pesquisa, lei nº 8.958/1994 (Brasil, 1994b), a Reforma Administrativa do Estado (Emenda Constitucional 19/1998) (Brasil, 1998a) e a regulamentação das Organizações Sociais, lei nº 9.637/98 (Brasil, 1998b).

Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, foram aprovadas duas importantes medidas que aprofundaram a subordinação da educação ao mercado: a Lei nº 11.079/2004 (Brasil, 2004b), que estabelece parcerias público-privadas e permite a criação de Organizações Sociais para administrar o setor público, e o Novo Marco Legal da Ciência e Tecnologia, sancionado pela Lei nº 13.243/2016 (Brasil, 2016d), que amplia o financiamento público para a "inovação nas empresas", permitindo o compartilhamento de recursos, pessoal e materiais entre os setores público e privado. Essas iniciativas forneceram uma base legal para vários projetos educacionais do governo Jair Bolsonaro, como o programa Future-se¹⁷ (Brasil, 2019).

¹⁷ Conforme Lobo (2020, p. 8), no Future-se: [...] todo o projeto está estruturado em torno da privatização da atividade de pesquisa dentro das instituições via subordinação aos interesses do mercado, sendo que os pesquisadores devem orientar suas pesquisas buscando sucesso em um mercado concorrencial. Aqui a lógica do mérito/empreendedorismo é levada ao extremo, a ponto de as bolsas para alunos, incluindo auxílio estudantil, estarem voltadas para aqueles que desenvolvam pesquisa dentro da lógica do empreendedorismo.

No contexto da Educação Básica, foi implementada durante o governo Michel Temer a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018c), que prioriza a flexibilidade do currículo e a ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes. Na visão dos defensores¹⁸ desta base, “a BNCC é apresentada como uma política para todos, e a exclusão que ela potencialmente promove é decorrência da ação individual daqueles que são excluídos” (Macedo, 2017, p. 517).

Ao reduzir a Educação a um processo voltado para a aquisição de competências e habilidades por meio de currículos multiculturalistas, a ênfase recai sobre o mínimo necessário para que os cidadãos concluam seus estudos munidos de informações, instruções e habilidades, que representam apenas uma das dimensões do conhecimento. Em outras palavras, o Estado se compromete a garantir ao aluno o acesso ao básico, fundamentado na tese meritocrática de que o sucesso será resultado do esforço individual.

A BNCC e as políticas associadas ao documento trazem mudanças profundas para a escola, incluindo redução do currículo; desenvolvimento de um programa voltado para moldar a formação de trabalhadores; intensificação das desigualdades sociais por meio de sistemas de avaliação; restrição à autonomia docente, com o professor sendo tratado como um simples executor de tarefas; capacitação dos professores alinhada à lógica hegemônica; incentivo à privatização, como a produção de materiais didáticos por empresas privadas; e transferência de responsabilidades.

Essas políticas compartilham um objetivo comum: aderir à agenda neoliberal para a educação. No governo Jair Bolsonaro, essa agenda se manifestou de forma ainda mais radical, associada a correntes de pensamento que rejeitam a ciência e o pensamento crítico. Para os defensores do neoliberalismo, a educação pública deve seguir os princípios do mercado, transformando as escolas em empresas. E para os conservadores, temas como direitos humanos, igualdade de gênero e diversidade,

¹⁸Entre os principais atores e grupos que apoiaram a BNCC estão a Fundação Lemann que forneceu apoio técnico e financeiro ao Movimento pela Base e defendeu a BNCC como uma forma de modernizar a educação brasileira e alinhá-la às demandas globais. O Instituto Unibanco e Fundação Itaú Social que apoiaram a BNCC e participaram de iniciativas relacionadas à sua implementação e formação de professores. Entre outras instituições do setor privado, diversos setores da sociedade, incluindo o governo, organizações da sociedade civil e especialistas em educação.

defendidos por currículos como o da BNCC, poderiam ser eliminados ou ignorados sob a lógica do Movimento Escola Sem Partido (ESP).

Nesse contexto, professores e demais profissionais da educação são vistos como prestadores de serviços precarizados, obrigados a atender a demandas de produtividade estabelecidas por metas diretamente relacionadas aos objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os alunos, por sua vez, são tratados como clientes, com a diferenciação de que, dependendo de sua classe social, são moldados para se tornarem trabalhadores precarizados, sujeitos às exigências do mercado de trabalho.

Nessa articulação entre o arcaico e o moderno que demarca a proposta deste capítulo, a célebre frase do antropólogo, sociólogo e defensor da escola pública no país, Darcy Ribeiro, nunca foi tão atual: "A crise da educação no Brasil não é uma crise: é um programa". Essa declaração reflete as estruturas sociais segregacionistas presentes no Brasil, que se agudizaram no governo que se instaurou após o impeachment: uma suposta crise, concebida de fora para dentro, que se apresenta como um projeto estruturado, com começo, meio e fim.

Tal projeto atravessa os diversos âmbitos da vida nacional, mas encontra seu foco principal na inviabilização do futuro do país. Isso ocorre por meio do desmonte de possibilidades concretas de retomada do desenvolvimento, já que todas elas dependem diretamente do ensino, da pesquisa e da tecnologia, alvos especialmente vulneráveis.

Apesar desse cenário de desmonte e inviabilização, é importante destacar que, ao longo da história, projetos de desconstrução como esse sempre encontraram resistência e enfrentaram contradições. Essas forças opostas emergem tanto das mobilizações sociais quanto das práticas institucionais que buscam afirmar a educação, a pesquisa e a tecnologia como direitos fundamentais e a base para um projeto de nação soberana.

Dessa forma, como expressão de contradição e resistência, destacamos que, para a superação desses modelos de políticas educacionais é preciso, antes de tudo, afirmar a escola e a universidade como instituições comprometidas com uma perspectiva democrática. Isso deve se dar por meio de um processo contínuo de intervenção e disputa ancorado em um projeto que se oponha à sociabilidade educacional imposta pelo sistema capitalista.

Nas palavras de Macedo (2017, p. 521) “[...] é preciso perturbar a certeza que se quer instaurar de que se pode economizar a vida e os corpos dos sujeitos, como se fossem “pequenos capitais”. Esse movimento nos remete, portanto, à necessidade de superação da normatividade neoliberal. Esse modelo de sociabilidade avesso à lógica capitalista deve ser orientado por uma educação voltada para a formação integral, emancipatória, laica, inclusiva e que contemple todas as dimensões do ser humano e sua referência de classe, gênero, raça/etnia, territorialidade e faixa etária.

A realização desse ideal de educação depende de um movimento contra-hegemônico social, orgânico e duradouro, que proponha a escola e a universidade para todos(as). Esse movimento deve unir servidores (docentes e técnicos-administrativos), estudantes e demais trabalhadores em uma luta que transcenda os limites das escolas, universidades, institutos federais e afins, visando sua defesa como instituições públicas, gratuitas, de qualidade socialmente referenciada, onde haja democratização do acesso e da permanência e o fortalecimento da ciência, mediante o pensamento crítico e laico.

Além disso, essa luta e construção devem ocorrer também no interior das instituições, com a criação e/ou democratização de instâncias de representação coletiva, promovendo uma composição e orientação alinhadas à agenda social. Deve-se ainda estabelecer práticas de gestão democrática, formas de organização da vida acadêmica e currículos que se baseiam em uma visão crítica da realidade, o que vai muito além das requisições do mercado.

No próximo capítulo, realizaremos uma análise geral do contexto e dos marcos legais da Política de Assistência Estudantil no Brasil, associando as condições de vida às demandas de permanência estudantil. Nesse sentido, será analisada de maneira particular a Política de Assistência Estudantil implementada pelo IFPE, destacando as ações e os desafios enfrentados pela instituição no que tange ao apoio aos estudantes em situação de vulnerabilidade social.

3 - A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: ENTRE DETERMINAÇÕES ESTRUTURAIS E MEDIAÇÕES INSTITUCIONAIS

O presente capítulo tem o objetivo de realizar uma análise da evolução e dos desafios enfrentados pela Assistência Estudantil no Brasil. Enquanto política de permanência, a Assistência Estudantil¹⁹ foi instituída legalmente em 2007 através da Portaria do Ministério da Educação nº 39, de 12 de dezembro de 2007, durante o primeiro Governo do Luiz Inácio Lula da Silva (Brasil, 2007). O documento foi reelaborado via Decreto nº 7.234, em 2010 no segundo Governo do Luiz Inácio Lula da Silva (Brasil, 2010a), e recentemente teve sua consolidação enquanto política de Estado através da Lei nº 14.914/2024, no terceiro Governo do Luiz Inácio Lula da Silva (Brasil, 2024).

Essa lei, sancionada em julho de 2024, representa um marco histórico, ao transformar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES/2010) em uma política robusta e legalmente assegurada, superando a fragilidade do decreto anterior. Esse avanço inaugura um novo capítulo de luta em torno da efetividade e implementação da lei, sobretudo em termos de recursos, o que tem sido a peleja central nas discussões em torno desta política.

Neste sentido, a promulgação da Lei nº 14.914 de 3 de julho de 2024 (Brasil, 2024), que institui a nova Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), constitui um marco normativo relevante ao consolidar essa política como componente estrutural da política educacional no país. Ela é fruto de uma trajetória histórica de

¹⁹ Queremos, no início deste capítulo, deixar explícito um dilema teórico já resolvido no âmbito da literatura sobre Assistência Estudantil que é a diferença entre os termos “assistência social” e “Assistência Estudantil” que embora sejam por vezes utilizados de forma intercambiável no senso comum, apresentam distinções conceituais importantes. A assistência social é uma política pública estatal integrante do Sistema de Seguridade Social brasileiro, regulamentada pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS – Lei nº 8.742/1993) (Brasil, 1993) e operacionalizada conforme os princípios e diretrizes da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) (Brasil, 2004). Esta, instituída em 2004, é voltada à proteção social de cidadãos em situação de vulnerabilidade, sem exigência de contribuição prévia. Já a Assistência Estudantil é uma política específica das instituições de ensino, voltada à promoção do acesso, permanência e conclusão de estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sendo regulamentada por normativas internas das instituições. Ela não se confunde com a política pública de assistência social, embora dialogue com ela em diversas dimensões. No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a Assistência Estudantil foi inicialmente regulamentada pelo Decreto nº 7.234/2010, que instituiu o PNAES. Em 2024, essa política foi reformulada e atualizada por meio da Lei nº 14.914/2024 (Brasil, 2024), que estabelece novas diretrizes, eixos de atuação e prioridades para as Instituições Federais, reforçando o caráter estratégico da Assistência Estudantil para a democratização do ensino público.

mobilização dos movimentos estudantis e demais sujeitos coletivos que juntos somam força na luta pela institucionalização do direito à permanência.

Vale salientar que a nova legislação incorpora avanços significativos ao estabelecer diretrizes nacionais unificadas, ampliar os eixos de atuação — incluindo moradia estudantil, saúde mental²⁰, inclusão digital e apoio à aprendizagem — e criar mecanismos de monitoramento e transparência, como a obrigatoriedade de alimentação de sistemas nacionais de informação pelas instituições federais. Ademais, o fortalecimento do diálogo federativo e da articulação interinstitucional (articulações em rede) aparece como um diferencial em relação ao Decreto nº 7.234/2010 (Brasil, 2010a), que anteriormente regulamentava o PNAES de forma mais restrita e administrativa.

No entanto, tais avanços normativos convivem com contradições que comprometem a efetividade da política, sobretudo no que tange ao seu potencial inclusivo. A redução do critério de elegibilidade de 1,5 para 1 salário mínimo per capita representa um evidente retrocesso, ao restringir o acesso de estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica que anteriormente eram contemplados. Soma-se a isso o veto presidencial a dispositivos centrais da proposta original — como a vinculação orçamentária proporcional ao número de estudantes cotistas, a definição de valor mínimo para a Bolsa Permanência e a garantia de alimentação gratuita —, fragilizando financeiramente a execução da política e acentuando disparidades entre instituições.

Em síntese, embora a Lei nº 14.914/2024 (Brasil, 2024) represente um avanço formal na institucionalização da Assistência Estudantil, ainda conserva as tensões históricas entre o reconhecimento legal da permanência como direito e os limites impostos pela lógica da austeridade fiscal.

²⁰ O debate crítico sobre a saúde mental na educação tem ganhado destaque nos últimos anos, especialmente diante do aumento dos casos de sofrimento psíquico entre estudantes e profissionais da educação. Diferente de abordagens medicalizantes ou patologizantes, essa perspectiva busca compreender a saúde mental como um fenômeno multideterminado, atravessado por condições de vida, desigualdades sociais, pressões institucionais e relações pedagógicas. Diversos estudiosos e profissionais defendem a necessidade de políticas de cuidado que estejam integradas ao cotidiano escolar, respeitando a singularidade dos sujeitos e promovendo espaços de escuta, acolhimento e pertencimento. Assim, a saúde mental deixa de ser tratada apenas como responsabilidade individual para ser reconhecida como um compromisso coletivo, ético e político no campo educacional.

Por ter sido publicada recentemente, esta tese não se propôs a analisar as mudanças decorrentes da aplicação dessa lei, uma vez que as instituições demandam tempo para se adequar à nova estrutura legal. Além disso, a pesquisa foi iniciada antes da implementação dessa legislação, que não estava prevista no percurso de sua elaboração.

Neste capítulo, propõe-se uma análise da política de Assistência Estudantil a partir de suas determinações estruturais e mediações institucionais, situando-a no contexto das disputas em torno do direito à educação e das condições de permanência dos estudantes na educação profissional e tecnológica. Para isso, serão discutidos os marcos legais que orientam essa política, os condicionantes históricos e conjunturais que influenciam sua configuração — especialmente no período recente, marcado por retrocessos sociais, contrarreformas e intensificação da lógica fiscalista no financiamento das políticas públicas —, bem como suas expressões no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

Dessa forma, buscamos evidenciar como a Assistência Estudantil tem sido tensionada entre o seu caráter de direito social e as limitações impostas pelas transformações no cenário político e econômico, refletindo contradições que se manifestam nos processos de regulamentação, implementação e alcance dessa política na realidade institucional do IFPE.

O capítulo está organizado em três seções principais. Na primeira, discutem-se as determinações estruturais e conjunturais que incidem sobre as condições de vida da classe trabalhadora e interpelam as realidades dos novos sujeitos que compõem o tecido social das instituições federais de ensino, exigindo uma política de Assistência Estudantil sintonizada com essas transformações. A segunda seção situa a Assistência Estudantil como uma política pública no contexto contemporâneo, destacando os avanços legais conquistados e os desafios concretos enfrentados em sua implementação. Por fim, a terceira seção examina as especificidades da Política de Assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), apresentando a instituição como *locus* da pesquisa e analisando sua política institucional, que busca articular ensino, pesquisa, extensão e inovação com vistas à permanência e à formação integral dos(as) estudantes, especialmente daqueles(as) em situação de vulnerabilidade social.

Em suma, o capítulo enfatiza os impactos negativos do ciclo de desinvestimento orçamentário iniciado com a Emenda Constitucional nº 95 (Brasil, 2016), após o golpe de 2016, e aprofundado durante o governo Jair Bolsonaro, que comprometeram de forma significativa o funcionamento das instituições federais de ensino — desde a manutenção da infraestrutura física até o pagamento de bolsas e auxílios estudantis.

Nesse cenário, o texto ressalta a necessidade premente de políticas estruturantes que assegurem a efetivação do direito à educação e colaborem para a superação dos desafios históricos enfrentados pelas instituições públicas de ensino no Brasil, reafirmando seu papel fundamental na promoção da justiça social e da equidade.

3.1 Entraves conjunturais e estruturais para o acesso e permanência estudantil na contemporaneidade

Para o sociólogo e defensor da educação pública no Brasil Darcy Ribeiro (1995), "a escola pública é a maior invenção do mundo", enfatizando sua profunda convicção de que a escola pública é um instrumento essencial para a promoção da igualdade social e do desenvolvimento humano. Para Darcy, a escola pública representa a democratização do acesso ao conhecimento ao criar oportunidades para que todos, independentemente de sua origem social, possam aprender, crescer e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

O referido autor via a escola como um espaço privilegiado para a formação do povo, capaz de romper com os ciclos históricos de dominação, ignorância e exclusão. Em sua visão, a educação pública de qualidade é um instrumento revolucionário, pois oferece às camadas populares o acesso ao conhecimento sistematizado, condição essencial para o exercício da cidadania e a transformação social. Como ele afirmou (Ribeiro, 1995), "a crise da educação no Brasil não é uma crise, é um programa", denunciando que o descaso com a escola pública não é fruto do acaso, mas resultado de uma escolha política que visa perpetuar desigualdades.

A escola pública é considerada *a maior invenção* porque simboliza o compromisso de um Estado com o bem-estar coletivo, ao garantir que a educação seja um direito universal e não um privilégio restrito a poucos. É na escola pública que se moldam os

valores de cidadania, de convivência em diversidade e de participação ativa na sociedade. Além disso, ela é um espaço onde as diferenças sociais podem ser minimizadas e onde a mobilidade social se torna uma possibilidade real.

Nos argumentos de Darcy Ribeiro, a escola pública tem um papel estratégico no combate às desigualdades estruturais de países como o Brasil, oferecendo às crianças e jovens as ferramentas necessárias para transformar suas realidades. No pensamento do referido autor, o fortalecimento da escola pública é fundamental para construir uma nação soberana, capaz de enfrentar os desafios do presente e planejar um futuro mais inclusivo e propenso a melhores oportunidades. Assim, a frase com a qual iniciamos este capítulo sintetiza nossa visão de que a escola pública é fulcral a qualquer projeto de desenvolvimento humano e social.

Contudo, o direito à educação não se encerra em si mesmo. Pelo contrário, é perpassado por projetos societários em disputa pela hegemonia do direcionamento das políticas sociais nos planos ideológico, político, econômico e cultural, entre outros espectros da vida em sociedade.

Dessa forma, destacamos dois polos dessa disputa recente: um voltado para o projeto do capital, o qual preserva a primazia da racionalidade econômica, colocando para a educação a função precípua de formar para o mercado; e outro, marcado pelos interesses do trabalho e da classe trabalhadora em detrimento dos interesses do capital (sem desprezar a importância da economia, mas conferindo centralidade à dimensão humana).

Dentro deste segundo polo, a educação volta-se para uma formação humana integral, capaz de levar o sujeito a compreender a totalidade na qual está inserido e a partir daí ter condições de interferir na sociedade com base na formação recebida (Moura, 2022, s/p).

De acordo com a exposição do Prof. Dr. Dante Henrique Moura (2022), temos na história recente dos direitos sociais no Brasil três fortes marcas conjunturais: uma que vai de 2003 a 2015, referenciada por avanços e retrocessos em regime de disputa dentro de um “pacto social” denominado “neodesenvolvimentista”. Nele, houve avanços importantes, sobretudo com a ampliação da esfera pública. Porém, observa-se que esses avanços não foram suficientes para superar os retrocessos.

Outra marca conjuntural se estabelece no período de 2016 a 2018 – caracterizada pelo avanço dos retrocessos, cujo alvo era barrar as pequenas conquistas

da classe trabalhadora em favor do projeto de acumulação e exploração do grande capital, atacando direitos e garantias sociais sob o discurso velado do “fim da corrupção”.

E um terceiro momento se inicia em 2019, com a ascensão da extrema direita ao poder, alavancando o “avanço dos retrocessos”, que tem no ultraneoliberalismo neoconservador a máxima de sua expressão ideológica, política, econômica e cultural. O norte dessas marcas contemporâneas da história do Brasil é a redução do Estado em relação a pauta social e a maximização do fundo público em favor do capital.

Portanto, estamos diante de uma sociedade cuja “classe dominante internalizou e plasmou um DNA colonizador e escravista” (Frigotto, 2019, p. 19) que se expressa, dentre seus múltiplos espectros, pelo desprezo da formação da classe trabalhadora, pela meritocracia, conservando o elitismo e o subfinanciamento do público em benefício do privado. Luta sempre houve, mas, “[...] uma constante em nossa história é que a cada pequeno avanço alcançado, em seguida, se deflagra uma ditadura ou um golpe” (*Ibidem*, p. 21).

Nesta lógica política hegemônica no âmbito das políticas educacionais, as investidas do Estado, neoliberal e neoconservador, “tende a ‘despublicizar’ a Educação, transferindo-a da esfera pública para a esfera do mercado” (Frigotto, 2019, p. 57). Dessa forma, a educação passa a ser tolhida como direito social e amplamente incentivada no âmbito do consumo individual via mercado.

Vale salientar que esse cenário tem como matriz estrutural o elitismo arraigado na “tardia, frágil e incompleta²¹” política de educação brasileira, uma vez que “[...] prover educação pública aos brasileiros não fazia parte do projeto colonizador-imperial, fundamentado na exploração de força de trabalho escrava e na subserviência à Europa” (Lessa; Santos; Souza, 2021, p.346).

Nesse contexto, esses indivíduos foram historicamente excluídos do acesso à educação e inseridos na sociedade como força de trabalho, inicialmente na condição de escravizados, para atender às necessidades do capital.

As características da sociedade colonial, marcadas por profundas desigualdades, opressão e pela cultura senhorial, permaneceram ao longo de todo o seu período e se estenderam além dele, deixando fortes vestígios no Brasil imperial e traços significativos no Brasil republicano.

²¹ “[...] tardia por sua recente institucionalização; frágil por suas infraestruturas física e de financiamento, bem como pelo descaso para com o trabalho dos profissionais da área; e incompleta porque sequer universalizamos a educação básica” (Lessa; Santos; Souza, 2021, p. 345).

Nesse arcabouço histórico, a experiência nos mostra que é no embate entre capital e trabalho que ora se defronta com um Estado *conciliado*, ora com um perfil de Estado ditador, que a velha agenda do mercado se conforma, e desafia o processo de ampliação da democracia no Brasil.

O discurso da inclusão ainda inconcluso na política de educação, notadamente na educação superior, técnica e tecnológica, esbarra na posição social do indivíduo na hierarquia econômica, revelando que o acesso à ciência e à tecnologia nas diversas ofertas/níveis educacionais não é igual para todos(as), e contrariando a defesa da educação pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada (Moura, 2017).

A situação socioeconômica da família influencia diretamente o acesso e a permanência dos estudantes no sistema educacional. Dificuldades financeiras e estruturais restringem as oportunidades de uma educação de qualidade, especialmente para aqueles em condição de vulnerabilidade social.

Como reforça Saviani (2005), a trajetória da educação no Brasil é caracterizada por uma dualidade, na qual a elite tem acesso a uma formação voltada ao desenvolvimento intelectual e científico, enquanto as camadas populares recebem uma educação limitada, direcionada à preparação para o trabalho. Essa disparidade educacional reflete uma política estrutural de exclusão, em que os mais pobres enfrentam não apenas obstáculos financeiros, mas também barreiras culturais e geográficas que dificultam o acesso a uma educação crítica e transformadora.

Sobre as barreiras geográficas, os dados do IBGE (Brasil, 2023a) e do Inep (Brasil, 2023b) elucidam que existem desigualdades expressivas na infraestrutura educacional e nas taxas de escolarização entre as regiões do Brasil, sendo as regiões Norte e Nordeste as que registram os menores índices de frequência escolar líquida.

Darcy Ribeiro, em *O Povo Brasileiro* (1995, p. 203), destaca que a educação no Brasil sempre funcionou como um “instrumento de manutenção da posição social e dos privilégios de classe”. Sua análise evidencia que o sistema educacional brasileiro foi historicamente concebido para preservar os interesses das elites. A citação de Ribeiro é relevante, pois ilustra como a estrutura educacional, desde seus primórdios, reforçou a desigualdade social. Esse cenário ainda persiste, refletindo-se na dificuldade de acesso a uma educação de qualidade, especialmente nas periferias, zonas rurais e nas regiões Norte e Nordeste, conforme dados acima apresentados.

Na mesma linha de argumentação, o contemporâneo Jessé Souza, em *A Elite do Atraso* (2017, p. 115), afirma que a desigualdade educacional é “fundamental para a reprodução da estrutura social desigual”. Sua crítica é pertinente ao evidenciar que, sem mudanças estruturais, o sistema educacional continua incapaz de romper com as profundas desigualdades sociais.

Nesta tese, nos filiamos ao entendimento da educação como prática social, corroborando com os estudos iniciais de Frigotto (1999, p. 31), que consideram a educação como:

Uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas e lúdicas).

Logo, estabelecer a discussão sobre os referidos sujeitos dos processos educativos requer ponderar as condições de vida que perpassam o acesso à escola e o contexto estrutural e conjuntural dessa sociedade de classes que delinea as condições de permanência e aponta as trilhas da formação “pré-destinadas” a cada estrato social.

Por sua vez, a análise da permanência estudantil com base em uma referência de classe nos remete à centralidade do posicionamento de Marx (2003, p. 7), de que “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem: não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

Essa afirmação evidencia como os estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social, constroem seu percurso educacional dentro de um cenário de desigualdades históricas. Embora tenham possibilidades de acesso para buscar seu desenvolvimento acadêmico, suas escolhas são fortemente influenciadas por condições herdadas, e mesmo não sendo sujeitos passivos, defrontam-se com as marcas da desigualdade econômica, acesso precário à educação básica e a necessidade de conciliar trabalho e estudo, o que dificulta suas possibilidades de permanência e conclusão dos ciclos escolares.

A permanência estudantil, portanto, não pode ser vista apenas como uma questão de esforço individual, nem associada apenas à questão econômica, mas como um desafio estrutural que exige políticas públicas eficazes para minimizar os efeitos das

condições adversas. Essas envolvem desigualdades e diversidade na esteira da sociedade capitalista que reproduz hierarquias sociais e limita o acesso igualitário a direitos fundamentais, como a educação.

A falta de suporte financeiro, de acesso a recursos didáticos, a carência de infraestrutura, de espaços de convivência acadêmica, de possibilidades de engajamento estudantil, o déficit de assistência psicossocial e pedagógica e de assistência material através de bolsas, serviços e benefícios, são fatores que exemplificam como a história e as desigualdades do passado continuam a impactar a vida dos estudantes no presente, dificultando sua permanência e sucesso acadêmico.

Na defesa de Algebaile (2013), que corresponde ao que está posto no Art. 205 da CF de 1988, a educação é um direito que deve ser garantido pelo Estado e, para isso, é necessário estabelecer uma estrutura sólida e eficiente que assegure esse direito independentemente das condições econômicas e sociais dos indivíduos.

A autora argumenta que o processo de expansão escolar no país tem sido historicamente caracterizado por uma ampliação quantitativa sem a correspondente melhoria em termos qualitativos, o que corresponde a uma “expansão para menos”. Essa lógica é frequentemente empregada como uma estratégia estatal para a gestão da pobreza, utilizando a escola pública como um mecanismo de mediação nas interações com as populações de baixa renda. Dessa forma, a escola pública desempenha funções que transcendem o âmbito educacional, atuando como um instrumento de políticas sociais compensatórias, sem assegurar, necessariamente, uma educação de qualidade para todos.

Essas reflexões destacam o ranço elitista e seletivo das estruturas de ensino, sobretudo no ensino superior, historicamente frequentado, até início dos anos 2000, majoritariamente por estudantes brancos oriundos das classes sociais mais abastadas e advindos de escolas particulares. Esse perfil confronta-se, a partir do maior projeto público de expansão da rede federal de ensino, como um novo perfil de estudante advindo das camadas populares da sociedade (oriundos de escola pública, pretos, pardos, indígenas, quilombolas, população ribeirinha e advinda das diferentes regiões do país).

O referido projeto expansionista dialoga, em alguma medida, com o movimento estudantil brasileiro, que desde 1960, estabelece como bandeira de luta a democratização da educação superior pública, através da representatividade da União

Nacional do Estudantes (UNE) e da Secretaria Nacional de Casas de Estudantes (SENCE).

Na década de 1980, novos atores começaram a somar esforços nesta luta, com destaque para o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), entre outros sujeitos políticos engajados na defesa do direito universal à educação.

O advento dos anos 2000 trouxe consigo alguns frutos da referida luta, consubstanciados através do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional (2003-2014), da Lei de Cotas (Brasil, 2012a) e do Sistema de Seleção Unificada (SISU), políticas que impactam o acesso às IFES, levando “a heterogeneização do público discente” (Senkevies, 2021, p. 199). Essa heterogeneização levou a outra conquista do ponto de vista da permanência, que foi o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Brasil, 2010a).

Nesse sentido, como aponta Zago (2006, p. 34): “[...] se o ingresso ao ensino superior representa para esse grupo de estudantes ‘uma vitória’, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso.” E, com base nesta problematização, os estudos sobre permanência estudantil, categoria até então pouco problematizada, vão ganhando centralidade acadêmica. Até pouco tempo, os estudos sobre evasão escolar eram preponderantes, porém, muitas vezes limitavam a discussão ao “fracasso escolar”, termo justificado na perspectiva de problemas individuais.

Carmo e Carmo (2014), ao discutir a permanência escolar a partir da análise de 31 publicações no período de 1998-2012, questionam a existência de poucos trabalhos na área, embora este direito social esteja legitimado desde a LDB, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), em seu artigo 3º, Inciso I, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” (Brasil, 1996).

Dessa forma, evidenciamos que o debate em torno da permanência estudantil é pauta contemporânea e objeto de reflexão coletiva de diversos sujeitos implicados na política de educação, de forma direta e/ou indireta.

A partir das aproximações teóricas com o tema, consideramos que as políticas de permanência envolvem aspectos materiais e imateriais (ou simbólicos) que não se encerram nas políticas de Assistência Estudantil. Mas, que para além de aspectos relacionados à infraestrutura das instituições, alcançam as redes de apoio dos

estudantes, as condições didáticas e pedagógicas, a escolha do curso, as ações institucionais de acolhimento, engajamento e pertencimento ao meio acadêmico e as perspectivas futuras vislumbradas durante a formação.

Esse horizonte conceitual coaduna com as definições de permanência e Assistência Estudantil apresentadas nos estudos de Heringer (2018, p. 13):

As políticas de permanência possuiriam maior abrangência, incluindo aspectos relacionados a diferentes formas de inserção plena na universidade, como por exemplo, programas de iniciação científica e à docência, apoio à participação em eventos, entre outras atividades. *As políticas de Assistência Estudantil* estariam contidas nas políticas de permanência, mas teriam um foco mais específico nas ações necessárias para viabilizar a frequência às aulas e demais atividades acadêmicas (grifos nossos).

Neste entendimento, as políticas de permanência devem ser pensadas de maneira universal e as políticas de assistência de modo específico para o público em situação de vulnerabilidade, sob o risco de comprometer sua permanência. Esta diferenciação não aponta para um antagonismo, mas um imbricamento dialético cujo horizonte é a democratização do direito à educação para além de condições familiares e mérito individual.

Mesmo que os conceitos e as formas de implementação dessas políticas possam se confundir institucionalmente, duas questões se colocam como centrais: a primeira é entender essas categorias do ponto de vista do direito à educação e, portanto, pertencentes ao campo da proteção social, que tem por princípio ideológico a ação preventiva a situações de risco e violação de direitos. E a segunda é a orientação sobre o conceito de assistência e de necessidades. Este último deve levar em conta que a dimensão assistencial é transversal a toda política social, o que não desqualifica sua condição de direito, e que a existência humana não se limita ao consumo de mercadorias, mas inclui, outras necessidades, que envolvem aspectos afetivos, fisiológicos e de participação social. (Pereira, 2008).

Nesse viés de pensamento, corroboramos com a definição de Assistência Estudantil trazida por Nascimento (2012, p. 148), no texto publicado na Revista de 25 anos do FONAPRACE, quando afirma que:

No campo da Política de Educação Superior, a Assistência Estudantil é uma das ações assistenciais previstas pelo Estado, através de seus

órgãos de representação (nesse caso, o Ministério da Educação/MEC), estruturada com a proposta de responder às demandas dos estudantes provenientes das classes subalternas, que estão tendo sua participação ampliada no ensino superior.

Logo, a Assistência Estudantil é condição *sine qua non* à permanência das camadas populares nas IFES e sua oferta confere materialidade ao discurso da ampliação do acesso à educação pública. Dessa forma, pensar a relação assistência-permanência estudantil nas instituições federais de ensino exige uma abordagem multidimensional que ultrapassa a lógica focalista da concessão de bolsas/auxílios financeiros e requer uma abordagem integrada, estrutural e politicamente comprometida com a democratização da educação.

Em contextos de acentuada desigualdade social como o brasileiro, as políticas de permanência não podem restringir-se ao acesso inicial; é necessário garantir condições objetivas e subjetivas para que os estudantes, especialmente aqueles oriundos das camadas populares, possam se manter, se reconhecer e se constituir como sujeitos ativos do processo formativo. Nesse sentido, estruturas como restaurantes universitários, moradia estudantil, serviços de saúde mental e apoio pedagógico, programas de auxílio transporte ou passagem livre, bem como auxílio de inclusão digital, assumem centralidade, pois respondem não apenas às carências materiais, mas também às mediações cotidianas que impactam o rendimento acadêmico, a saúde emocional e o sentimento de pertencimento à vida acadêmica.

Tais ofertas, quando articuladas de forma sistêmica, constituem estruturas institucionais de acolhimento e reconhecimento, capazes de produzir experiências de inclusão que não se resumem à dimensão econômica, mas que incidem diretamente sobre a subjetividade dos estudantes. O fortalecimento do vínculo com a instituição, o reconhecimento de suas singularidades e trajetórias, e a existência de uma rede de suporte que os enxergue como sujeitos históricos e não meros beneficiários de políticas assistenciais são fundamentais para garantir que o processo formativo alcance oportunidades futuras.

A permanência, nesse sentido, não é um favor, mas um direito social que deve ser efetivado por meio de ações articuladas entre políticas públicas e práticas institucionais comprometidas com a equidade. Portanto, pensar a permanência é, ao mesmo tempo, disputar os sentidos da educação pública: se ela será um espaço de

reprodução das desigualdades ou de produção de justiça social, dignidade e autonomia dos sujeitos historicamente excluídos das instituições formais de educação.

Neste sentido, não basta apenas ofertar uma Assistência Estudantil “melhor”, com mais bolsas ou maior volume de auxílios financeiros — a ideia vai além disso. É preciso compreender que a permanência estudantil está intrinsecamente ligada à construção de uma cultura institucional acolhedora, democrática e comprometida com a justiça social. Isso implica reconhecer que os obstáculos enfrentados pelos estudantes não são apenas econômicos, mas atravessam dimensões pedagógicas, afetivas, culturais e subjetivas. O simples aumento de recursos, embora necessário, não é suficiente se a instituição de ensino continuar operando com lógicas excludentes, currículos inflexíveis, práticas burocratizadas e relações pedagógicas desumanizadas.

A Assistência Estudantil precisa ser parte de um projeto político-pedagógico que integre os diferentes setores da instituição e que considere o(a) estudante em sua integralidade — como sujeito de direitos, de história e de luta. Isso significa oferecer condições materiais de permanência, sim, mas também estruturas de escuta, cuidado, acompanhamento, pertencimento e reconhecimento. Em outras palavras, é preciso tensionar as instituições de ensino como espaço de produção de sentidos, onde se construam não apenas saberes técnicos, mas também a possibilidade de existência digna e plena para sujeitos historicamente à margem das oportunidades educacionais.

Portanto, essa política precisa ser pensada para além dos limites da seletividade, do mérito, das condicionalidades ou do corte de renda cada vez mais baixo para o acesso aos programas, benefícios e auxílios ofertados pelas instituições federais de ensino. Embora guiadas, até julho de 2024, pelos objetivos e diretrizes do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), essas instituições têm autonomia para definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos a serem beneficiados, conforme disposto no art. 3º, § 2º do Decreto nº 7.234/2010 (Brasil, 2010a).

Todavia, cabe lembrar que o arcabouço histórico da Assistência Estudantil tem a mesma raiz elitista da política de educação. Sua origem remonta a 1928, com a construção da “Casa do Estudante Brasileiro” em Paris, e segue sendo disputada pelas classes sociais até os dias de hoje. Nessa trajetória de institucionalização, nos reportamos à década de 90 do século XX, quando:

[...] tornou-se visível e preocupante para o Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e

para o movimento estudantil universitário a inexistência de recursos em nível nacional para a manutenção da Assistência Estudantil nas universidades públicas federais. A desestruturação da assistência ao estudante em algumas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras, já precarizadas pelos cortes nos gastos públicos efetivados pelo governo federal, levou à falta de manutenção/extinção de programas essenciais, como os de moradia estudantil e de restaurantes universitários, dificultando a permanência do estudante de baixa renda no ensino superior público (Leite, 2019, p. 55).

Essa conjuntura passou por uma inflexão nas primeiras décadas do século XXI, com a ascensão de um novo projeto político no país, a partir dos governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010). Com esse novo governo, sobretudo no segundo mandato, a ideologia neodesenvolvimentista ganha destaque, sob o discurso da possibilidade do desenvolvimento capitalista aliado ao social, propondo um equilíbrio entre crescimento econômico e equidade social. Porém, essa proposta é perpassada por um projeto de conciliação de classes, e desafiada em seu intento de atender, simultaneamente, a demandas da ordem da produção e da reprodução sociais.

A partir de 2003, diversas iniciativas e programas governamentais foram implementados com o objetivo de expandir e interiorizar o acesso ao ensino superior. Por meio de um conjunto de políticas públicas, o governo federal promoveu a ampliação das vagas nos cursos de graduação, além de fomentar a inclusão de grupos historicamente marginalizados, possibilitando que camadas sociais antes excluídas desse nível de ensino tivessem maiores oportunidades de acesso e permanência.

O cenário do ensino superior, técnico e tecnológico no Brasil foi significativamente transformado com medidas como a utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como critério de seleção para o ingresso no ensino superior; sua vinculação às políticas de bolsas; a implementação de ações afirmativas – como cotas sociais e raciais –; e a reformulação do financiamento estudantil e a ampliação de vagas, tanto em instituições privadas por meio do Prouni quanto na criação de novas universidades públicas e institutos federais de educação.

Isso tudo redefiniu o acesso à educação por meio da expansão e interiorização em diversos níveis e modalidades, promovendo uma maior inclusão e diversificação do perfil estudantil nas universidades e institutos federais.

Como elemento de contradição, é importante destacar que, enquanto o número de vagas no ensino público aumentava, também crescia o investimento no setor privado, por meio da aquisição de vagas via PROUNI e do financiamento estudantil através do

FIES. Esses programas impulsionaram as matrículas no ensino superior privado, superando o número de matrículas nas instituições públicas, e contribuíram para a consolidação de grandes conglomerados econômicos que veem a educação como um nicho de mercado.

Para elucidar a afirmação acima, apresentamos os dados do último Censo da Educação Superior (Brasil, 2024), divulgados em 3 de outubro de 2024, pelo Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao MEC. O Censo registrou 2.580 instituições de educação superior, das quais 87,8% (2.264) eram privadas e 12,2% (316) públicas. A rede privada foi responsável por 95,9% (23.681.916) das mais de 24,6 milhões de vagas, enquanto a rede pública ofereceu 4,1% (1.005.214) das vagas, das quais 65,5% (658.273) estavam em instituições federais.

Na modalidade de Educação a Distância (EaD), a oferta de vagas foi de 77,2% (19.181.871), enquanto as vagas presenciais representaram 22,8% (5.505.259). O número total de matrículas ultrapassou 9,9 milhões, marcando um crescimento de 5,6% entre 2022 e 2023, o maior aumento desde 2014. As instituições privadas concentraram 79,3% (7.907.652) das matrículas, com um crescimento de 7,3% no mesmo período. Por outro lado, as instituições públicas registraram 20,7% (2.069.130) das matrículas, apresentando uma ligeira queda de 0,4% no mesmo intervalo.

O número de ingressantes também foi significativo, com mais de 4,9 milhões de estudantes iniciando um curso de graduação em 2023. Desses, 88,6% (4.424.903) ingressaram em instituições privadas e 11,4% (569.089) em instituições públicas. No entanto, na rede pública, a maior parte dos ingressantes foi para cursos presenciais, representando 85% (481.578) das matrículas, enquanto 15% (87.511) ingressaram em cursos a distância. Já na rede privada, o cenário foi oposto: 73% (3.226.891) dos ingressantes optaram pela modalidade EaD, enquanto 27% (1.198.012) ingressaram em cursos presenciais.

Os dados apresentados refletem as várias dinâmicas do ensino superior no Brasil, evidenciando, principalmente, a predominância da educação privada e a crescente adesão à modalidade a distância (EaD). A concentração das matrículas nas instituições privadas (79,3%) e a predominância da oferta de vagas também no setor privado (95,9%) apontam para uma tendência de mercantilização da educação superior, em que o acesso ao ensino superior é amplamente mediado pelo mercado, com uma

crescente fragmentação do acesso e da qualidade da educação, dependendo da capacidade financeira do estudante.

Além disso, o aumento significativo nas matrículas no ensino superior, especialmente na rede privada, reflete a ampliação do acesso ao mesmo tempo em que destaca as limitações da rede pública. Esta última, embora tenha registrado crescimento, continua desigual, absorvendo uma parcela menor dos estudantes e com um número reduzido de vagas (4,1% do total). No mais, com a modalidade a distância ganhando mais espaço abre-se margem a questões sobre a qualidade do ensino oferecido, especialmente na rede privada. E há, por fim, a percepção de que os altos indicadores da educação superior privada reforçam a ideia de que a educação, sob a ótica do capital, é tratada como um serviço para quem pode pagar, em vez de ser vista como um direito universal acessível a todos.

O ensino profissionalizante também tem mostrado um crescimento significativo, com o número de matrículas passando de mais de 2 milhões em 2022 para quase 2,5 milhões em 2023. Esse aumento reflete uma tendência de maior valorização da formação técnica e profissional, de curta duração, que além de fornecer habilidades práticas para o mercado de trabalho, representa uma alternativa para aqueles que não têm condições de seguir diretamente para o ensino superior. O crescimento do ensino profissionalizante pode ser visto como uma resposta às demandas de um mercado de trabalho cada vez mais exigente, onde a qualificação técnica tem se tornado um diferencial importante.

Entretanto, esse crescimento também levanta questões sobre a qualidade da educação oferecida nesse campo e a possível segmentação da educação, com um número crescente de estudantes optando por uma formação mais curta e voltada para o mercado em detrimento de uma formação superior. Esse cenário exige uma reflexão sobre a equidade no acesso à educação e à necessidade de garantir que o aumento de matrículas em áreas profissionais não resulte em uma formação limitada ou insuficiente para um desenvolvimento integral dos indivíduos.

Após o evento político de 2016 no Brasil, observou-se um aumento nas desigualdades sociais, refletido em diversos indicadores socioeconômicos. A concentração de renda intensificou-se, com o Índice de Gini subindo de 0,524 em 2015 para 0,545 em 2018, indicando uma sociedade mais desigual.

O Brasil, que havia saído do Mapa da Fome da ONU em 2014, voltou a figurar nesse índice em 2021. Esse retorno foi atribuído a fatores como crises econômicas e a redução de políticas públicas voltadas para a segurança alimentar. Esses dados evidenciam que, apesar de avanços pontuais na educação, as desigualdades sociais no Brasil se aprofundaram após 2016, afetando negativamente a qualidade de vida e as oportunidades da população mais vulnerável.

Segundo dados da Oxfam Brasil (2018), em seu relatório *País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras*, lançado em novembro de 2018, a pobreza extrema também cresceu, passando de 6,5% da população em 2016 para 7,2% em 2017, totalizando 15 milhões de pessoas vivendo com menos de US\$ 1,90 por dia. Isso contribuiu para a nova posição do Brasil no ranking de desigualdade de renda no mundo. Passamos a ser, naquele momento, o 9º pior país da lista.

Como síntese desse relatório, extraímos a imagem abaixo (Figura 4) da página eletrônica da Oxfam Brasil, que apresenta alguns dados para pensarmos as condições de vida no país no momento em que o neoliberalismo toma novo fôlego e tem sua expressão máxima na aliança com o neoconservadorismo.

Figura 4 - Condições de vida no Brasil após 2016



Fonte: Oxfam Brasil (2018)

Os dados acima apontados são reflexos da ideologia dominante no período pós-2016, os quais expressam “uma nova fase de radicalização do neoliberalismo, que visa perpetrar um golpe contra a classe trabalhadora mais pobre do país, alcançada pelas políticas públicas inclusivas das duas primeiras décadas deste século” (Moura; Lima Filho, 2017, p. 111).

Segundo informações da Fundação Perseu Abramo (2021), durante os governos do PT a renda domiciliar per capita cresceu para todas as camadas da população, beneficiando de forma mais expressiva os mais pobres. Até 2015, os 20% mais pobres viram sua renda aumentar em 84%, enquanto os 20% mais ricos tiveram um crescimento de 23%. Esse período marcou uma significativa redução da desigualdade social no Brasil (Brandão, 2021, s/p).

No entanto, essa tendência foi interrompida após o golpe de 2016. Entre 2015 e 2019, a renda dos 20% mais pobres sofreu uma queda de 10% em valores reais, enquanto a dos 20% mais ricos aumentou quase 8%. Como resultado, em 2019 mais de

26 milhões de brasileiros estavam em situação de pobreza, e a disparidade de renda voltou a se ampliar, com os mais ricos ganhando 20 vezes mais que os mais pobres²².

A falta de políticas consistentes para enfrentar a pandemia da COVID-19 agravou a situação, mas a destruição já estava em curso. Em maio de 2021, o cenário se mostrou ainda mais crítico do que o registrado no final do ano anterior. A interrupção do auxílio emergencial deixou cerca de 67 milhões de brasileiros sem qualquer amparo por 120 dias. Quando retomado, o benefício sofreu um corte drástico, reduzindo-se de R\$ 600 para apenas R\$ 150, um valor insuficiente para garantir a subsistência digna de qualquer família.

A crise provocada pela pandemia acentuou as vulnerabilidades sociais, uma vez que a recessão econômica na América Latina e no Caribe durante esse período foi a mais severa desde a Segunda Guerra Mundial, conforme aponta uma pesquisa da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Naquela região, estima-se que o número total de pessoas empregadas e a taxa de participação na força de trabalho caíram 9% e 4,8%, respectivamente, em 2020. O mesmo estudo revela que a extrema pobreza afetou 12,5% da população, enquanto a pobreza alcançou 33,7%, impactando principalmente crianças, jovens e mulheres.

Esse contexto de desmontes e retrocessos que marca o período pós-golpe de 2016 – adensado pelo aprofundamento da pauperização da classe trabalhadora e acirramento das disparidades sociais como consequências reais da condução da pandemia da COVID-19 – demanda nossa preocupação para os riscos ao acesso e permanência à educação escolarizada no Brasil, conquistados de forma inédita por uma parcela historicamente excluída da sociedade.

Vale registrar que na gestão de Jair Bolsonaro (2019-2022), os Ministérios da Educação (MEC) e da Ciência e Tecnologia (MCT) registraram os maiores cortes desde 1999, ano mais recente em que há dados no sistema federal (Franco, 2024, s/p).

Em matéria da página Brasil de Fato intitulada *Recomposição orçamentária para Assistência Estudantil ainda é insuficiente* (Franco, 2024), a diretora da Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (PROIFES-Federação), Raquel Nery (2024, s/p), avalia:

²² Leia mais em: <https://fpabramo.org.br/focusbrasil/2021/05/24/golpe-de-2016-desigualdade-no-brasil-os-ricos-estao-mais-ricos/>

A universidade foi atacada de múltiplas maneiras, a dimensão orçamentária é uma delas, mas também a simbólica, na sua importância, representações. Houve um investimento muito pesado na desconstrução da imagem positiva da universidade na vida brasileira.

Na mesma matéria, o então Diretor do Instituto de Química da UFBA, Martins Dias Cerqueira (2024, s/p), lembra que:

Quando paramos, pela pandemia, a universidade estava com verba pra funcionar meio ano apenas. Então, era uma tensão na universidade sobre como a gente ia terminar o ano, sobre faltar dinheiro pra comprar papel higiênico, pagar servidor terceirizado.

Como elementos de síntese das falas acima, enfatizamos que o ataque às universidades federais se deu em duas frentes: econômica, com cortes sucessivos de verbas, demarcando a radicalização dos preceitos neoliberais na política de educação; e ideológica, na qual localizamos a pauta dos preceitos neoconservadores, com a tentativa de minar a credibilidade e relevância das instituições de ensino, e na contramão afirmar um projeto de universidade mais funcional ou operacional (Chauí, 2003).

Logo, falar em democratização da educação é falar em luta de classes, uma vez que as IFES não estão imunes aos direcionamentos dos projetos de sociedade das classes dominantes.

Diante da ausência de políticas eficazes de proteção social e do aprofundamento da pobreza, o Brasil assistiu ao retorno de um fenômeno que se imaginava superado: a fome em larga escala. Para mitigar esse flagelo, multiplicaram-se campanhas de doação de alimentos, organizadas tanto pela sociedade civil quanto por governos locais, evidenciando o colapso da capacidade do Estado em assegurar direitos básicos à população mais vulnerável.

Sem políticas de Assistência Estudantil adequadas durante a crise sanitária, muitos estudantes se defrontaram com a evasão escolar por não conseguirem suprir necessidades básicas e não terem acesso a equipamentos eletrônicos, a internet, e no retorno às aulas presenciais não conseguirem arcar com os custos do transporte, da alimentação, entre outros determinantes socioeconômicos. Esse cenário reflete uma agenda de desproteção social que agrava desigualdades históricas e enfraquece o papel da educação na formação do indivíduo e na transformação social, diante das contradições da sociedade capitalista.

Ao associarmos o acesso e a permanência estudantil aos aspectos estruturais e conjunturais que perpassam as condições de vida da classe trabalhadora, partimos do entendimento de que é essencial considerar as múltiplas dimensões da totalidade social e seu impacto direto nas oportunidades de formação escolar. Essa abordagem reconhece que fatores como renda, alimentação, moradia e políticas de assistência são determinantes para garantir não apenas o ingresso, mas também a permanência e a conclusão dos ciclos escolares, especialmente para aqueles em situação desfavorável na pirâmide econômica.

Em um contexto social complexo como o brasileiro, marcado pela precarização generalizada das condições de vida²³, Moraes (2023, p. 7) argumenta que:

Incorporar a reprodução social nos estudos sobre permanência estudantil contribui para trazer à tona aspectos da vida social dos estudantes que não podem ser ocultados, como o cuidado de si e de familiares dependentes, o trabalho doméstico não remunerado, a dependência ou não de serviços e benefícios estatais, e as negociações estabelecidas na esfera familiar para sustentar a permanência estudantil.

A referida autora acrescenta que “A renda familiar é fundamental para a definição das condições de vida de uma população e para compreender como essas hierarquias se expressam no contexto escolar” (*Ibidem*, p. 8).

Conforme os dados da Plataforma Nilo Peçanha apresentados na Tabela 1, abaixo, a maioria dos estudantes da rede federal de ensino e com renda familiar declarada apresentou, de 2017 a 2023, renda de até meio salário mínimo. Esse dado comprova que grande parte da população brasileira, especialmente os jovens, depende de políticas públicas de Assistência Estudantil para garantir o acesso e a permanência no ensino superior e afins.

²³ [...] as condições de vida são resultantes da interação dialética entre produção e reprodução social, vinculadas à contradição central do capitalismo, que é a sua capacidade de gerar pobreza e riqueza na mesma proporção e, por isso, estão no centro do conflito entre capital e trabalho. No Brasil, as atuais condições de vida refletem a formação histórica e social do Brasil, marcada pelo racismo, pela desigualdade estrutural e vários outros elementos determinantes (Moraes, 2023, p. 4).

Tabela 1 - Faixas de renda familiar *per capita* dos estudantes da rede federal de ensino (2017-2023)

Renda Familiar	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
0<RFP<=0,5	130.784	153.822	171.813	228.712	248.110	314.698	328.523
0,5<RFP<=1	117.694	137.229	148.828	241.979	209.736	254.214	286.927
1<RFP<=1,5	80.020	88.552	104.947	207.453	168.496	203.287	236.696
1,5<RFP<=2,5	59.000	64.902	74.752	152.556	121.290	135.754	173.318
2,5<RFP<=3,5	28.068	27.731	33.726	74.730	54.302	62.906	77.398
RFP>3,5	36.295	32.044	40.184	94.759	78.635	74.170	91.687
Não declarada	579.937	460.313	449.053	507.287	642.777	468.046	486.814
Total	1.031.798	964.593	1.023.303	1.507.476	1.523.346	1.513.075	1.681.363

Fonte: PNP (Brasil, 2024)

Os dados sobre as faixas de renda familiar per capita dos estudantes nos levam a refletir de forma mais aprofundada sobre o papel que as instituições federais de ensino têm desempenhado ao longo do tempo na democratização do acesso à educação pública, especialmente para as pessoas oriundas das camadas sociais mais vulneráveis. Os dados mostram que, entre 2017 e 2023, mais de dois terços dos estudantes matriculados tinham uma renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo. Isso reforça o horizonte da inclusão e o potencial de mobilidade social atribuído à educação profissional.

Por outro lado, essa maioria de estudantes de baixa renda também evidencia que as políticas públicas de ações afirmativas, Assistência Estudantil e expansão da Rede Federal têm atraído o público-alvo para o interior das instituições públicas. No entanto, esses números também apontam para os desafios que ainda existem, como a dificuldade de garantir a permanência dos estudantes com qualidade e manter a equidade no acesso, na permanência e na conclusão.

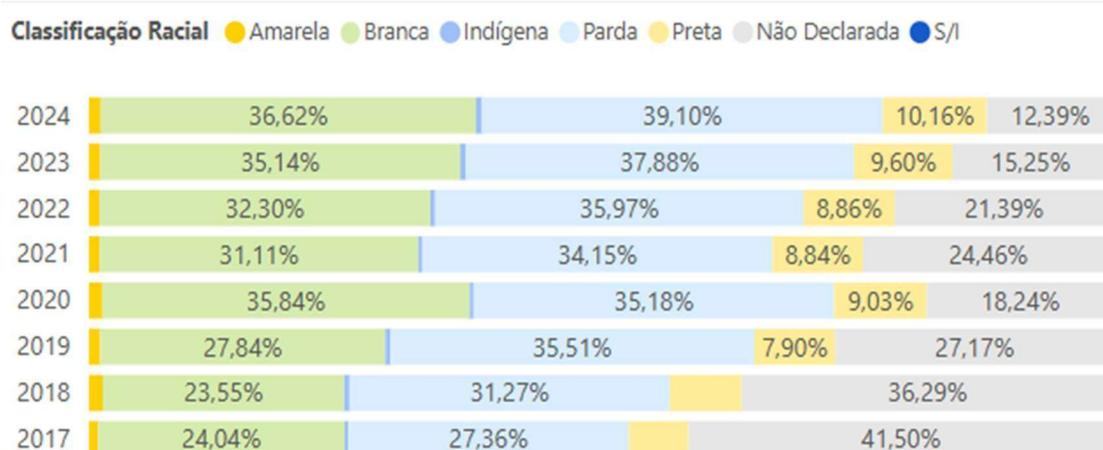
Segundo Kátia Lima (2019), a expansão da educação superior no Brasil ocorreu em um contexto de reformas neoliberais que, apesar de ampliarem o acesso, limitaram a criação de universidades verdadeiramente democráticas. A presença significativa de estudantes de baixa renda nessas instituições ressalta a urgência de investimentos em infraestrutura e suporte estudantil que não acompanharam o aumento das matrículas, tornando a permanência dos alunos, especialmente os das classes populares, mais desafiadora.

Sobre a classificação racial, a Rede Federal de Ensino é composta em sua maioria por pardos e brancos, e percebemos, no gráfico a seguir (Gráfico 5), que o percentual da população negra ainda é bem inferior. A população indígena quase não aparece. Esses dados, referentes ao período de 2017 e 2024, revelam a persistência de desigualdades raciais estruturais no acesso à educação pública federal.

Embora os estudantes pardos representem uma parcela significativa — refletindo a composição étnico-racial da população brasileira —, ainda se verifica uma sub-representação dos estudantes negros (pretos e pardos, em sua totalidade), sobretudo daqueles que se autodeclararam pretos. Essa realidade reforça o argumento de Munanga (2004) de que o mito da democracia racial mascarou a existência de um racismo estrutural no Brasil, que opera pela exclusão silenciosa e sistemática de negros dos espaços de privilégio, como a educação superior pública.

A população indígena, por sua vez, aparece de forma praticamente invisível nas estatísticas, com percentuais residuais e estáveis ao longo dos anos. Essa baixa representatividade reflete não apenas as desigualdades territoriais e de acesso, mas também a histórica negação da identidade indígena nos processos institucionais, o que Gonzalez (1988) apontava como um dos efeitos da colonialidade no Brasil, marcada pela desqualificação sistemática das culturas e saberes dos povos originários.

Gráfico 5 - Classificação Racial dos Estudante da Rede Federal (2017-2024)



Fonte: PNP (Brasil, 2025).

Vale salientar que o período retratado pelo gráfico é atravessado por uma conjuntura de refluxo político após as mudanças político-institucionais de 2016, que

impactaram diretamente as políticas públicas de inclusão. O avanço de perspectivas neoconservadoras, como observa Gomes (2017), implicou no enfraquecimento de ações afirmativas e de políticas de permanência estudantil, o que pode ter contribuído para a estagnação ou até retrocesso na inclusão de sujeitos racializados nas instituições da Rede Federal. Diante desse cenário, é evidente que a democratização da educação pública federal não se efetiva apenas com o acesso formal, mas requer o enfrentamento ativo das expressões do racismo institucional.

No que se refere à variável sexo, observa-se um destaque da população feminina na Rede Federal de Educação desde 2020, consolidando-se em 2024 com aproximadamente 56% do total de estudantes matriculados, conforme os dados da mesma plataforma analisada anteriormente. Esse predomínio das mulheres no acesso à educação pública federal evidencia avanços importantes no campo da equidade de gênero, mas também convida à reflexão sobre as condições de permanência e conclusão dos cursos por esse público, especialmente diante das múltiplas jornadas e desigualdades estruturais que as atravessam.

A partir desse panorama sobre o perfil dos estudantes da Rede Federal, é importante destacar as reflexões trazidas pelo Mapa da Violência (Brasil, 2020), que aponta como as desigualdades de renda e raça limitam significativamente o acesso de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade aos direitos sociais. No que se refere ao direito à educação, o relatório evidencia que

Na área de educação, por exemplo, a pobreza e a desigualdade de renda são fatores responsáveis pelas elevadas taxas de abandono e atraso escolar entre os jovens de 15 a 17 anos. De acordo com o IBGE, em 2018, enquanto 11,8% dos jovens pobres de 15 a 17 anos tinham abandonado a escola sem concluir o ensino médio, entre os jovens mais ricos esse percentual era de apenas 1,4% (Brasil, 2020, p. 30).

Diante desses dados, reiteramos a forte relação entre pobreza, desigualdade de renda e evasão escolar, e destacamos o quanto a vulnerabilidade socioeconômica impacta diretamente a permanência dos jovens no sistema educacional. O reconhecimento das desigualdades como um fenômeno multidimensional tem reforçado, no debate nacional, a importância do papel do Estado e das políticas de proteção social no seu enfrentamento (Costa, 2019; Sposati, 2011).

Nesse contexto, compreendemos a desigualdade a partir das dimensões sociais, econômicas e culturais, em que fatores como, raça, gênero, sexualidade, nacionalidade

e etnicidade estão interligados e contribuem para a perpetuação de profundas desigualdades materiais.

No campo educacional, essa realidade se evidencia na medida em que as oportunidades de acesso e permanência acompanham a lógica das desigualdades sociais presentes no país. Diante disso, torna-se fundamental discutir o eixo assistencial no contexto educacional, compreendendo-o como uma estratégia essencial para a redução das desigualdades socioeducacionais e regionais e para a garantia do direito à educação de forma universal.

Assim, seguindo o rumo do desenvolvimento desigual e combinado na história brasileira, é importante perceber que discutir o acesso e a permanência dos estudantes envolve entender a dinâmica dialética entre produção e reprodução social. Essa dinâmica se manifesta nos conflitos que moldam as condições de vida da população. Afinal, a entrada e a permanência são ações que estão diretamente ligadas ao padrão de desigualdade existente em uma sociedade (Silva e Marques, 2022).

Portanto, é no cotidiano complexo e contraditório das instituições de ensino, dentre elas as Universidades e Institutos Federais, que se registram as condições de vida que perpassam a formação escolarizada e a fragilidade da rede de proteção social que é referência para um número expressivo de estudantes.

Nesse sentido, este tópico buscou evidenciar a base material que sustenta a necessidade objetiva da política de Assistência Estudantil, em face de uma formação social atravessada por profundas desigualdades socioeconômicas e culturais, estruturantes do capitalismo dependente vigente no Brasil. A partir do golpe de 2016, observa-se o aprofundamento dessa lógica, com o recrudescimento da dimensão autoritária do Estado e a intensificação dos processos de desmonte das políticas sociais, o que impõe severos retrocessos aos avanços historicamente conquistados no âmbito da Assistência Estudantil. Trata-se, portanto, de um contexto que exige a reafirmação crítica do papel dessa política como expressão concreta do direito à educação e da luta por condições dignas de permanência estudantil.

No próximo tópico, abordaremos a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com ênfase em seus avanços legais e nas pelepas concretas que marcam sua materialização no cotidiano das instituições federais de ensino. Serão destacados os principais marcos históricos e normativos que constituem essa política, ao mesmo tempo em que problematizaremos os desafios impostos por sua frágil estrutura orçamentária.

Em um cenário de crescente precarização das condições de vida da classe trabalhadora e de ampliação das demandas por permanência estudantil, a insuficiência de recursos compromete significativamente a efetividade da Assistência Estudantil como instrumento de democratização do acesso e da permanência na educação pública. A análise buscará, assim, articular os limites estruturais da política com as contradições presentes em sua implementação, revelando a tensão permanente entre os avanços legais conquistados e os entraves materiais enfrentados.

3.2 A Política Nacional de Assistência Estudantil: avanços legais e peijas reais

A Assistência Estudantil enquanto expressão das determinações históricas e das contradições do modo de produção capitalista constitui-se como uma política educacional marcada por disputas em torno do direito à educação e da função social da escola pública. No Brasil, sua conformação enquanto política pública voltada à permanência de estudantes oriundos das classes trabalhadoras é relativamente recente, adquirindo maior visibilidade a partir da expansão das instituições federais de ensino, sobretudo nas duas primeiras décadas do século XXI.

Historicamente, sua trajetória reflete um movimento de tensionamento entre a lógica do mérito e da seletividade — características inerentes ao projeto burguês de educação — e as demandas por equidade e justiça social protagonizadas por sujeitos historicamente à margem dos bancos das escolas. Sob essa perspectiva, a Assistência Estudantil não pode ser compreendida de forma isolada, mas deve ser articulada à totalidade da política educacional e às estratégias de reprodução das condições materiais de existência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Destacamos, a priori, que a Assistência Estudantil — enquanto instrumento essencial para a permanência e a inclusão no espaço educacional — enfrenta desafios cada vez mais intensos diante da precarização do financiamento público. Esse cenário impõe a necessidade de estratégias de resistência e fortalecimento da política a fim de assegurar o acesso e a continuidade nos estudos como expressão do direito à educação, além de representar um meio de enfrentamento das desigualdades sociais e possibilidade de mobilidade social.

No Brasil, a referida política tem sido pauta de várias propostas legislativas que buscam ampliar, regulamentar e institucionalizar os direitos dos estudantes em situação

de vulnerabilidade social. A trajetória legal dessa política reflete tanto avanços significativos quanto desafios estruturais na garantia de condições de permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Antes da promulgação do Decreto nº 7.234/2010, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), as ações de permanência no âmbito das instituições federais de ensino superior e técnico se caracterizavam pela fragmentação, descontinuidade e forte dependência da autonomia e da capacidade orçamentária de cada instituição. A década de 1990 marcou um momento inicial de maior sistematização do debate sobre a Assistência Estudantil, em especial no contexto da Reforma do Estado e das transformações no sistema educacional. A Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (Brasil, 1996a) mencionou genericamente a necessidade de garantir condições de permanência aos estudantes, sem, no entanto, estabelecer diretrizes específicas ou financiamento garantido.

Com o avanço das políticas de expansão da educação pública, como o REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) (Brasil, 2007) e a criação dos Institutos Federais em 2008, cresceu a pressão por uma política nacional de Assistência Estudantil que enfrentasse as desigualdades no acesso e na permanência. Em resposta, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 39/2007 (Brasil, 2007), que representou um passo importante na organização de diretrizes preliminares, preparando o terreno para a institucionalização do PNAES em 2010, consolidando assim um marco normativo que passou a orientar, ainda que de forma limitada, a execução da política de permanência nas instituições federais.

A regulamentação do PNAES pelo Decreto nº 7.234/2010 (Brasil, 2010a) representou um marco importante ao estabelecer diretrizes para a implementação de políticas voltadas à permanência estudantil nas instituições federais. No entanto, a ausência de um respaldo orçamentário robusto comprometeu sua efetividade e sustentabilidade ao longo do tempo. Essa fragilidade institucional, decorrente de sua regulamentação apenas por decreto — e não por lei —, impulsionou a apresentação de diversos projetos legislativos com o objetivo de transformar a Assistência Estudantil em um direito assegurado por lei, sob responsabilidade direta do Estado, reforçando a necessidade de sua consolidação como política pública permanente.

O Projeto de Lei nº 485/2019 (Brasil, 2019b), de autoria do deputado Pedro Uczai (PT-SC), e o Projeto de Lei nº 379/2013 (Brasil, 2013a), apresentado pelo senador

Randolfe Rodrigues (AP, então da REDE), foram tentativas importantes de consolidar a Assistência Estudantil como uma política permanente. O PL 485/2019 (Brasil, 2019b) propõe transformar a Assistência Estudantil em uma política pública permanente, assegurada por lei, com a finalidade de garantir a permanência e o êxito dos estudantes nas instituições federais de ensino superior. Já o PL 379/2013 (Brasil, 2013a) busca estabelecer diretrizes para a Assistência Estudantil, incluindo a definição de programas e ações voltados ao apoio socioeconômico dos estudantes, com foco na redução das desigualdades e na promoção da equidade no acesso e permanência no ensino superior. Embora não tenham sido aprovados diretamente, contribuíram para amadurecer o debate e influenciar a formulação da Lei nº 14.914/2024 (Brasil, 2024).

Da mesma forma, o Projeto de Lei nº 5305/2013 (Brasil, 2013b), de autoria do deputado Paulo Rubem Santiago (PDT-PE), buscou ampliar a assistência para todas as esferas de ensino, refletindo a necessidade de expandir o escopo da política para além das instituições federais. O referido projeto propõe a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE), com o objetivo de articular e integrar as políticas educacionais dos entes federativos, promovendo a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A proposta visa estabelecer diretrizes e normas para a organização da educação nacional, assegurando a universalização do acesso, a qualidade do ensino e a equidade nas oportunidades educacionais.

A Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012a), conhecida como Lei de Cotas, gerou impactos significativos — ainda que indiretos — sobre a política de Assistência Estudantil, ao ampliar o acesso de estudantes de baixa renda e de grupos historicamente marginalizados às universidades e institutos federais. A norma estabeleceu que, no mínimo, 50% das vagas em instituições federais de ensino superior devem ser reservadas para estudantes oriundos de escolas públicas, com subdivisões que consideram critérios étnico-raciais e socioeconômicos.

Dentro dessa reserva, há cotas específicas para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, bem como para aqueles cuja renda familiar per capita seja igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. Essa ampliação do perfil socioeconômico do corpo discente impôs novos desafios à permanência estudantil, pressionando a ampliação e o fortalecimento da Assistência Estudantil como política pública essencial à equidade no ensino superior.

A partir de 2016, com a atualização da Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012a) pela Lei nº 13.409/2016 (Brasil, 2016c), as reservas de vagas foram ampliadas para incluir também pessoas com deficiência. Esse avanço legal contribuiu para diversificar ainda mais o perfil do corpo discente nas instituições federais de ensino. Tal ampliação reforçou a urgência de aprimorar as políticas de permanência estudantil, uma vez que a democratização do acesso à educação pública não pode se restringir ao ingresso. Garantir a permanência, o acompanhamento e a conclusão dos estudantes — especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade social — torna-se fundamental para consolidar uma política educacional verdadeiramente inclusiva e comprometida com a equidade.

Com a sanção da Lei nº 14.914/2024 (Brasil, 2024), a Assistência Estudantil foi finalmente reconhecida como uma Política de Estado, o que representa um marco histórico na consolidação de seu caráter estruturante e permanente. Essa nova legislação confere maior segurança jurídica e previsibilidade orçamentária à política, ao mesmo tempo em que amplia seu escopo, contemplando programas mais abrangentes voltados à permanência estudantil. Entre as ações previstas estão moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde mental, apoio específico a estudantes de comunidades tradicionais e concessão de bolsas de permanência para aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

No entanto, a lei também trouxe um retrocesso importante: a redefinição do critério de renda para acesso aos programas. O limite, que anteriormente era de até 1,5 salário mínimo per capita, foi reduzido para 1 salário mínimo, o que pode restringir o alcance da política e excluir estudantes que, embora em situação de necessidade, deixariam de se enquadrar nos novos critérios. Esse tensionamento evidencia os desafios persistentes na efetivação do direito à educação com equidade e justiça social.

Além disso, não há previsão orçamentária em termos de vinculação percentual para aumento de financiamento, o que significa que os desafios permanecem, especialmente no que se refere à implementação eficaz dessas ações e à garantia de recursos financeiros adequados para atender à demanda crescente. Ou seja, o risco de retrocessos em contextos de austeridade fiscal persiste, já que, mesmo com a institucionalização da política, ela ainda depende de um orçamento compatível com suas necessidades.

Outro ponto a destacar é que as instituições federais continuam com sua autonomia na definição dos critérios e das metodologias para a seleção dos beneficiários a serem atendidos, o que diferencia de certa forma a implementação da política em cada instituição.

Em suma, a evolução legislativa da Assistência Estudantil no Brasil representa um avanço significativo na garantia do direito à educação, mas sua efetividade dependerá da mobilização social e do compromisso político com sua plena execução. A consolidação dessa política deve ser monitorada continuamente para evitar retrocessos e assegurar que estudantes em situação de vulnerabilidade tenham condições reais de permanência e conclusão do ciclo acadêmico.

Atualmente, é possível afirmar que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) estão se tornando mais diversas em termos raciais e sociais, refletindo cada vez mais o perfil racial e econômico da população brasileira. A presença dos filhos (as) da classe trabalhadora em uma universidade simboliza uma vitória significativa, mas também traz consigo grandes desafios, principalmente no que diz respeito à permanência.

Diante desses desafios, voltamos-nos a analisar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES/2010), embasado no discurso da “democratização da educação superior e afins com equidade”, e cuja finalidade precípua era ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, articulando atividades de ensino, pesquisa e extensão. Seu objetivo geral era contribuir, embora muitas vezes com amplitude insuficiente de recursos humanos e financeiros, para a formação superior, técnica e tecnológica dos filhos(as) da classe trabalhadora.

O programa em tela tinha a previsão de agir em 10 linhas de ação, a saber: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (Art. 3º, § 1º do Decreto nº 7.234/2010) (Brasil, 2010a).

Nesse sentido, o referido programa pode ser compreendido como uma expressão das políticas educacionais comprometidas com a democratização do ensino, ao buscar garantir condições equitativas de permanência e conclusão acadêmica. Fundamentado na ideia de uma ação de contra tendência, conforme apontado por Silva

(2019), ele objetiva atuar na redução das disparidades sociais, mitigando os efeitos das desigualdades estruturais.

A destinação de recursos para a implementação do programa está intimamente vinculada ao orçamento público que é anualmente alocado para cada Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). A forma como esses recursos são distribuídos é baseada em uma matriz que adota o modelo utilizado para a transferência de verbas destinadas ao custeio e investimento das universidades (Brasil, 2013).

De modo geral, a estrutura da matriz do PNAES leva em consideração fatores como as condições institucionais e estruturais relativamente estáveis das IFES, além de indicadores que refletem o número de alunos que finalizam ou abandonam os cursos. Além disso, a distribuição dos recursos também considera o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) da região onde o curso está localizado, reconhecendo a importância desse índice no contexto educacional.

Nos anos iniciais de sua criação, o PNAES passou por uma fase de crescimento exponencial do seu orçamento. Entre 2008 – na vigência da Portaria nº 39/2007 (Brasil, 2007) que antecedeu o Decreto nº 7.234/2010 (Brasil, 2010) – e 2012, o volume destinado ao programa quadruplicou — passou de R\$126,3 milhões para R\$503,8 milhões. Para o ano de 2013, a previsão foi de mais de R\$603 milhões, conforme informações do site do Ministério da Educação (Brasil, 2013c). Entre a primeira dotação para a Assistência Estudantil, via Portaria nº 39/2017 (Brasil, 2017b), em 2008 até o ano de 2016, o orçamento saltou de R\$ 125 milhões para um pouco mais de R\$ 1 bilhão.

Entretanto, esse financiamento tem enfrentado restrições impostas pelo governo federal, especialmente desde 2017, quando a Emenda Constitucional nº 95/2016 (Brasil, 2016a) entrou em vigor. Como resultado, houve uma série de cortes, bloqueios e contingenciamentos que prejudicaram a implementação da política de Assistência Estudantil nas instituições federais. Isso tem limitado as possibilidades de oferta de serviços, conforme as diretrizes estabelecidas, e reduzido a expansão do acesso ao público-alvo dessa política, que, ao contrário, continua a crescer a cada dia nas IFES

De forma controversa, o setor privado continua a receber sinalização favorável ao mercado, uma vez que

O movimento de recursos orçamentários em direção ao capital, em detrimento do social, se explicitou fortemente no próprio enunciado da PEC 241/55, que se transformou na EC 95 ao não estipular nenhum limite ao pagamento de juros, encargos e amortização da dívida, o que se materializou, depois, na LOA 2017 ao elevar substancialmente, 60,2%, o valor possível para essa despesa em relação ao executado em 2016 (Amaral, 2017, p. 24).

Em outras palavras, o “teto de gastos” foi imposto apenas para as áreas sociais, mas não estabeleceu limites para o pagamento de juros, encargos e amortização da dívida pública. Como consequência, a Lei Orçamentária Anual (LOA) (Brasil, 2017e) ampliou significativamente os recursos destinados a essas despesas financeiras. Isso demonstra que o impacto da EC 95 está direcionado para a priorização do ajuste fiscal sobre a garantia de direitos sociais, aprofundando a desigualdade no acesso a políticas públicas essenciais que estruturam o mosaico da proteção social no Brasil.

Essa emenda demarca uma das ofensivas do capital sobre o trabalho e mais ainda sobre o fundo público, paralisando as políticas sociais a partir da asfixia da sua base material, que é o orçamento. Podemos dizer que vivemos em um ambiente de ajustes fiscais permanentes que se aprofundam com o golpe de 2016 e com a pandemia da COVID-19. Esse cenário, articulado às particularidades do nosso capitalismo, vem agudizando as desigualdades de gênero, raça e classe, nos marcos da sociedade burguesa.

No artigo intitulado *A Assistência Estudantil na educação federal brasileira e a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos*, Silva e Marques (2022) realizam uma análise sobre o comportamento do orçamento e a cobertura do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), levando em conta os efeitos da Emenda Constitucional nº 95/2016. A pesquisa contemplou dados de 57 IFES, excluindo aquelas com inconsistências nos registros.

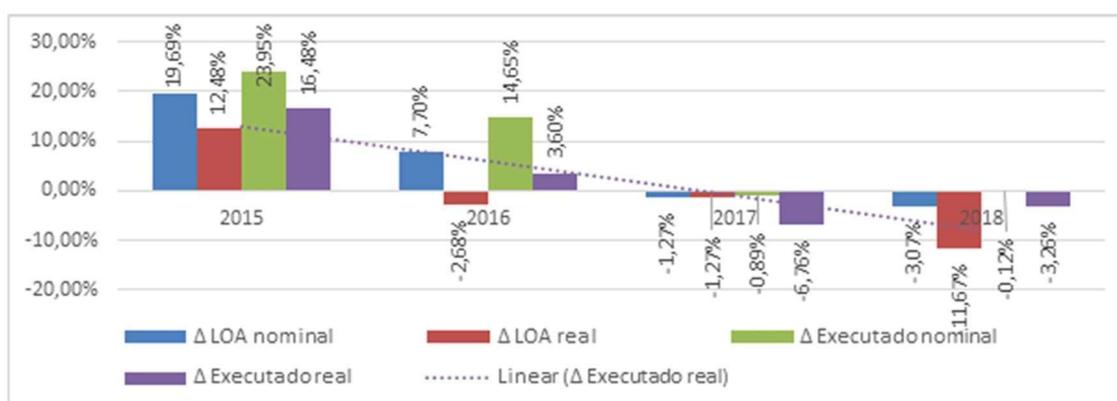
A pesquisa adotou uma abordagem quantitativa e documental, centrando-se na análise dos dados orçamentários e na abrangência das políticas de Assistência Estudantil. Os achados revelam uma diminuição expressiva tanto nos orçamentos nominais e reais a partir de 2016 quanto na cobertura das políticas e nos valores investidos por aluno.

Foram utilizadas duas principais fontes de dados para a pesquisa. A primeira referiu-se ao orçamento previsto e executado das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) entre os anos de 2014 e 2018, o que inclui dois anos antes e dois anos

após a promulgação da EC 95/2016 (Brasil, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018). A segunda fonte analisou a extensão da cobertura das políticas de Assistência Estudantil nesse mesmo intervalo (Inep, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

É fundamental ressaltar que, na avaliação orçamentária, foram considerados os montantes nominais e reais da Lei Orçamentária Anual (LOA) (Brasil, 2016e) e o orçamento efetivamente executado, tendo como referência o mês de janeiro de 2018 – último ano abrangido pelo estudo. A seguir, apresentaremos alguns gráficos (Gráficos 6-8) extraídos desse estudo para ilustrar os resultados encontrados.

Gráfico 6 - Variação do orçamento PNAES LOA e Executado (valores nominais e reais) ano a ano - 2014-2018



Fonte: Silva e Marques (2022, p. 10), com base na LOA (2014-2018).

O gráfico acima revela uma queda tanto no orçamento original quanto no executado em 2017 e 2018, com variações negativas que não ultrapassam 6,76% para o executado de 2017 e 11,67% para a LOA de 2018. É importante notar que, apesar de parecerem pequenas, essas quedas ocorrem em um contexto de crescente demanda por Assistência Estudantil devido à ampliação do acesso, resultando em mais cotistas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

As oscilações orçamentárias de janeiro de 2018 indicam perdas significativas, como R\$ 30 milhões em 2016, R\$ 14 milhões em 2017 e R\$ 126 milhões em 2018. Em relação ao orçamento executado, as perdas foram de R\$ 71 milhões em 2017 e R\$ 32 milhões em 2018. Esses valores superam o orçamento anual da maioria das universidades federais, onde a LOA real média era de R\$ 13,8 milhões em 2018, e a perda de R\$126 milhões poderia financiar mais de vinte e seis mil bolsas de R\$ 400 por ano para estudantes que atendessem aos critérios da Assistência Estudantil.

Outro gráfico apresentado no estudo de Silva e Marques (2022), apresenta dados significativos acerca do número de alunos nas IFES em comparação com a quantidade de estudantes que recebem suporte da Assistência Estudantil nessas mesmas instituições, como veremos abaixo:

Gráfico 7 - Volume total de estudantes e volume de estudantes cobertos pelo programa nas 57 IFES analisadas - 2014-2018

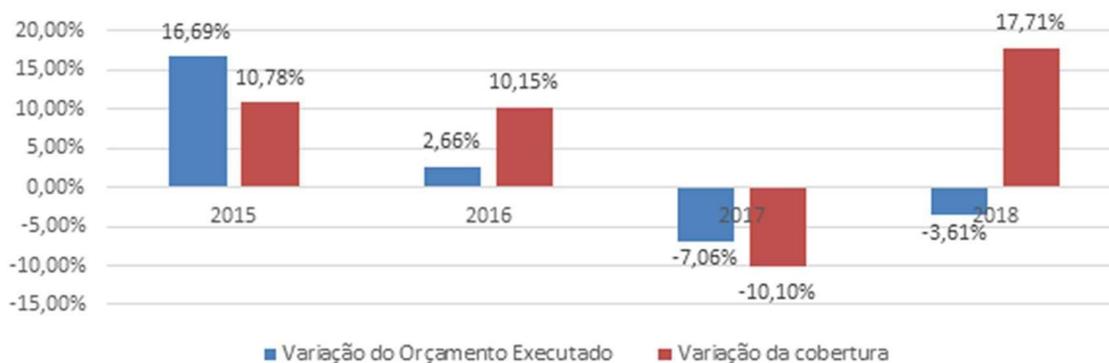


Fonte: Silva e Marques, 2022, p. 11, com base nos dados do INEP/Censo da Educação Superior (2014;2015;2016;2017;2018).

A leitura da V Pesquisa Nacional de Perfil (FONAPRACE/ANDIFES, 2019) nos traz o gráfico acima, pois revela a significativa realidade socioeconômica dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Em 2018, 70,2% viviam com até um salário mínimo e meio, sendo que 26,6% recebiam até meio salário mínimo e 53,5% até um salário mínimo. A cobertura do Programa Nacional de Assistência Social (PNAES) atinge menos de 20% do total de estudantes nas IFES, com percentuais que variam entre 12,78% e 15,47% em diferentes anos, o que é inferior à proporção de alunos nas faixas de renda prioritárias de atendimento no PNAES.

Outro elemento de análise foi a variação percentual da cobertura em relação ao orçamento executado pelo PNAES. O gráfico a seguir apresenta essa comparação.

Gráfico 8 - Variação do orçamento executado real do PNAES e a variação da cobertura do programa para as 57 IFES observadas - 2015-2018



Fonte: Silva e Marques (2022, p. 12). com base nos dados do Inep/Censo da Educação Superior (2014;2015;2016;2017;2018) e LOA (2014;2015;2016;2017;2018).

O gráfico 8 ilustra as flutuações do orçamento real e a cobertura do programa, destacando que, entre 2014 e 2015, o orçamento executado aumentou 16,69%, enquanto a cobertura cresceu 10,78%. No ano seguinte, houve um aumento menor no orçamento (de 2,66%), mas a cobertura superou esse crescimento com 10,15%. Após a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/16 (Brasil, 2016), em 2017, a cobertura caiu mais de 10%, mas em 2018 aumentou 17,71%, apesar da redução de 7,06% e 3,61% no orçamento nos respectivos anos.

Esse paradoxo reflete o desafio das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) em conciliar recursos limitados com a crescente demanda por Assistência Estudantil, possivelmente reduzindo gastos por aluno atendido para manter a permanência no programa. Antes de 2015, houve um aumento nos recursos em relação ao número de estudantes, mas em 2016 houve uma leve diminuição, com quedas significativas em 2017 e 2018, neste último ano atingindo o nível mais baixo do período. Vale registrar que, em 2018, o investimento por aluno atendido foi o menor de todo o período analisado, totalizando R\$ 4,2 mil, o que equivale a cerca de R\$ 357 por mês, quase cem reais a menos em comparação com 2017.

No que se refere à situação do IFPE na época, o Serviço Social decidiu padronizar o valor das bolsas de acordo com o mínimo estipulado pelo edital de bolsas de permanência estudantil da instituição, que era de R\$ 130,00 (cento e trinta reais)

mensalmente, no intuito de aumentar o número de estudantes a serem atendidos²⁴. Apenas algumas poucas exceções recebiam bolsas no valor de R\$ 150,00, e é ainda mais raro encontrar aqueles que alcançavam o valor máximo de R\$ 230,00. Esse montante era insignificante e não contemplava outros benefícios essenciais, como alimentação e transporte, que na maioria dos campi são fundamentais para a continuidade acadêmica.

Mesmo nos defrontando com essa conjuntura barbaramente regressiva no que diz respeito à garantia de direitos e de ataques à democracia, perversa aos direitos duramente conquistados pela classe trabalhadora, ratificamos o potencial que o PNAES teve de afirmar a Assistência Estudantil como direito, hoje fortalecido em lei.

Mesmo que essa lei mantenha a peleja em torno dos critérios de elegibilidade — com intensa focalização, familismo, sendo a renda familiar *per capita* como fator preponderante de acesso ou negação da cobertura do programa — e esteja sujeita a incertezas orçamentárias, sua institucionalização representa um avanço na luta pela permanência estudantil ao garantir algum nível de suporte institucional para estudantes em situação de vulnerabilidade.

Diante do atual cenário, é crucial que a comunidade acadêmica e os movimentos sociais sejam ativos na resistência e na mobilização para exigir a expansão e o fortalecimento da atual política de Assistência Estudantil. É importante ressaltar que a Assistência Estudantil deve ser entendida não apenas como um recurso compensatório, mas como uma política pública essencial para promover a democratização da educação e combater as desigualdades no acesso ao ensino.

Porém, ao examinarmos o recente processo de democratização do acesso e da permanência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), percebemos alguns elementos de contradição, a saber: de um lado, há avanços, como a ampliação do sistema, a reformulação dos critérios de ingresso e a institucionalização da política de Assistência Estudantil. De outro, persistem desafios, como o subfinanciamento das universidades públicas, elevado corte de renda para acesso a bolsa, e a expansão desproporcional do ensino superior privado, evidenciando um cenário de avanços e retrocessos simultâneos.

²⁴ Um dos aspectos do conservadorismo é contrapor qualidade à quantidade, Gramsci (1978, p. 50) afirma que esta antinomia está direcionada para “manter intactas determinadas condições de vida social, nas quais alguns são pura quantidade, outros pura qualidade”.

Em nossa pesquisa anterior sobre proteção social e Assistência Estudantil, que faz parte da dissertação de mestrado intitulada *Trajetórias de Acesso à Educação Profissional, analisamos o contexto da proteção social para os alunos do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) Campus Cabo de Santo Agostinho*, observamos a necessidade de transcender o fenômeno identificado como “bolsificação”. Esse fenômeno, presente nas políticas sociais (Granemman, 2006), também atinge a esfera da Assistência Estudantil, e sob o fetiche da crise do capital, monetariza e individualiza a proteção social (Silva, 2016).

Na Assistência Estudantil, essa monetarização ocorre em detrimento do desenvolvimento de estruturas como restaurantes e moradias, da disponibilização de serviços que atendam a demandas biopsicossociais, bem como de iniciativas que promovam o acesso à cultura, esporte, lazer, integração e engajamento estudantil – que são todas medidas que favorecem a permanência de forma integral e com qualidade para formação acadêmica.

Essa tendência, associada à fragilidade do panorama de proteção social, sustenta a noção de mínimos sociais e resulta em um tratamento individualizado para questões que são, na verdade, coletivas; ela acaba mediando sua resolução pelo mercado, de forma limitada e empobrecida, ante a complexidade das manifestações da questão social. Logo,

Se entendermos proteção como correlata apenas da renda, cairemos no canto da sereia do capital de mercantilizar a cidadania e as relações sociais advindas desta sociabilidade marcada pela livre regulação do mercado, que extrapola a esfera da produção e mantém as condições de vida dos trabalhadores num patamar mínimo e, muitas vezes, desumano, de sobrevivência (*Ibidem*, p. 68).

Cabe ao poder público a responsabilidade de garantir, por exemplo, moradia digna e adequada para os estudantes que demandam esses serviços, gratuidade nos transportes coletivos, restaurantes universitários em todos os campi da universidade e institutos federais, recursos humanos para atuar nas demandas de ordem biopsicossocial e pedagógicas, entre outras demandas correlatas à permanência. Isso porque os custos para atender às necessidades básicas dos estudantes relacionados ao processo de formação acadêmica são substancialmente superiores ao valor mínimo das bolsas de manutenção acadêmica, o que fragiliza e até inviabiliza as condições de permanência desses alunos.

Quando se decide oferecer bolsas de alimentação e moradia, ao invés de construir restaurantes universitários e residências estudantis, a tendência é a de focar na perpetuação da lógica atual da assistência social dentro da universidade. Essa abordagem fortalece o mercado e a individualização como critérios sociais: com a bolsa, o estudante consome de forma isolada no mercado (Cislaghi; Silva, 2012, p. 507).

Desse modo, a financeirização das ações de proteção social na educação, assim como nas demais políticas, não atinge as raízes das desigualdades sociais que se manifestam em diversos âmbitos da sociedade e, com intensidade, dentro das instituições de ensino, que permanecem pautadas pela lógica do mérito, da competitividade e das capacidades individuais.

É imprescindível e urgente romper os “muros” que revelam os percalços atrelados à identidade de classe, gênero e raça – que estão intrinsecamente presentes no cotidiano dessas instituições –, tanto nas interações dos indivíduos que as compõem quanto nas análises dos dados quantitativos e qualitativos registrados nos sistemas padronizados de avaliação da educação no país, que revelam altos índices de baixa escolaridade, retenção e evasão.

Ao apontar esses entraves no cotidiano da política, não negamos seu mérito; pelo contrário, buscamos fazer uma crítica construtiva para fortalecer a luta pela melhoria e ampliação da cobertura e da qualidade dos serviços prestados, orientados pela defesa não apenas do acesso, mas da permanência com condições adequadas para a conclusão. Em outras palavras, esclarecer os aspectos contemporâneos da política reforça nosso objetivo de destacar os avanços, desafios e resistências relacionados à regulamentação e operacionalização da referida política, imersas nas complexas relações entre o Estado e o capital.

No próximo tópico, apresentaremos a política de Assistência Estudantil do IFPE, examinando como suas diretrizes, programas e serviços têm conseguido responder às demandas dos estudantes, identificando avanços, limitações e desafios na efetivação do direito à permanência estudantil.

3.3 A Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) na promoção do apoio ao ensino e ao estudante

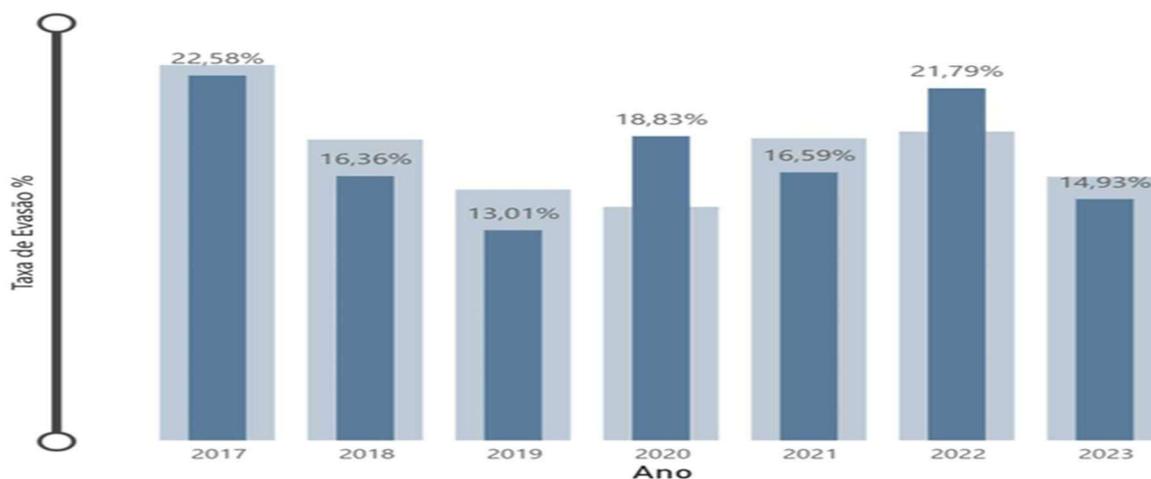
Para iniciarmos o debate proposto nesta seção, destacamos como fundamentação teórica a argumentação de Moraes (2023), ao afirmar que existe uma dialética entre as condições de vida e as condições institucionais. Ou seja, a habilidade dos estudantes em criar estratégias de permanência, sejam elas de natureza material ou simbólica, está intimamente relacionada às suas circunstâncias de vida e se articula diretamente com as condições institucionais que experimentam. No entanto, a análise dessa interação dialética entre condições de vida e condições institucionais é permeada por encontros e desencontros. Ou seja, a relação entre essas duas esferas — a rotina dos alunos e a dinâmica institucional — é complexa e distante de ser linear. Como vimos no tópico anterior, a condição de permanência dos estudantes depende de uma série de fatores contextuais que estão para além dos muros da escola, envolvendo as diversas realidades sociais, econômicas e culturais, bem como o acesso e a qualidade das políticas e práticas institucionais que podem, por um lado, favorecer ou, por outro, dificultar sua permanência e conclusão.

Nesse sentido, as condições institucionais, como bolsas de estudo, apoio psicossocial e pedagógico, programas de inclusão e acessibilidade, atividades de acolhimento e engajamento estudantil, áreas de convivência, alimentação escolar, dentre outros elementos, têm um papel crucial na articulação entre as condições de vida dos estudantes e suas experiências acadêmicas.

No entanto, essa articulação é muitas vezes atravessada por tensões e desafios. Nota-se que, enquanto alguns estudantes conseguem ajustar suas estratégias de permanência às condições institucionais, outros enfrentam obstáculos que vão além do que a instituição pode oferecer. Esses desencontros podem surgir devido às limitações das próprias políticas públicas, a burocracia interna das instituições de ensino ou ainda a um ambiente acadêmico que não está completamente preparado para lidar com a diversidade de realidades dos estudantes. Essa observação está refletida nas taxas de abandono escolar, que preocupam as instituições e motivam a organização de comissões internas para estudar os aspectos internos e externos que levam à evasão.

Conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha (2024), tivemos os seguintes percentuais de evasão no IFPE no período de 2017 a 2023, mostrado no Gráfico 9:

Gráfico 9 - Porcentagem de evasão no IFPE (2017-2023)



Fonte: Brasil (2024)

Os números acima nos apresentam o ano de 2017, seguido do ano de 2022, com os maiores percentuais de evasão. Com estes anos em destaque, fomos à leitura do relatório de gestão do IFPE de 2017 (publicado em 2018) e 2022 (publicado em 2023). Dessa leitura, destacamos os itens orçamento e Assistência Estudantil, conforme tratamos nos parágrafos a seguir.

A Portaria nº 28/2017 do Ministério do Planejamento (Brasil, 2017) restringiu a verba de despesas de custeio, dificultando as atividades institucionais e reduzindo em 20% os valores de 38 serviços essenciais, como limpeza e vigilância, impactando todos os campi do IFPE. A crise econômica do país afetou a liberação orçamentária, levando a uma reprogramação nas aquisições e contratações, uma vez que os repasses foram feitos de forma parcelada.

Em abril de 2017, o Ministério da Educação anunciou um contingenciamento (Brasil, 2017) de 15% nas despesas de custeio e 40% nas de investimento, exigindo um redimensionamento das despesas mensais. O descontingenciamento nos dois últimos meses do ano, dos 15% da cota orçamentária com os gastos de custeio e 10% para despesas com investimentos, foi tardio, o que dificultou a execução das despesas orçamentárias e limitou a emissão de empenhos. Isso prejudicou ações como a aquisição de materiais e reformas. As ações relacionadas à Assistência Estudantil também foram prejudicadas, pois não seria possível aumentar o número de bolsas ou lançar novos editais no final do semestre letivo.

O orçamento da Assistência Estudantil para o ano de 2017, que abrangeu a manutenção dos programas específicos, especialmente o Programa Bolsa Permanência, foi menor do que o do ano anterior, 2016. Além disso, com a indicação de que poderia haver um corte de cerca de 15% no orçamento da Assistência Estudantil, todos os campi precisaram ajustar seus planejamentos para garantir que o atendimento aos estudantes fosse mantido.

Ou seja, no ano posterior à Emenda Constitucional nº 95/2016 (Brasil, 2016), o IFPE não pôde desenvolver algumas atividades, projetos e outras ações planejadas e/ou demandadas ao longo do exercício devido ao cenário de duplo contingenciamento. A falta de limite orçamentário e a insuficiência de recursos financeiros para atender aos pagamentos de fornecedores e compromissos da Instituição dificultaram a efetivação dessas despesas, com os recursos recebidos não alcançando 100% do valor a ser pago mensalmente.

Apesar do contexto acima relatado, o suplemento orçamentário no montante de R\$ 587.880,00, destinado à concessão de benefícios aos estudantes afetados pelas enchentes ocorridas em março de 2017 na Zona da Mata pernambucana, possibilitou a concessão de 11.736 benefícios estudantis, ultrapassando a meta estabelecida em 9.850.

Outro ponto que julgamos relevante destacar do relatório de gestão de 2017 é que, em relação aos campi da Expansão III, o número de servidores ainda é insuficiente. Além dos motivos já mencionados, alguns cargos específicos necessários para as atividades acadêmicas e para a Assistência Estudantil não foram preenchidos. Isso aconteceu porque não há códigos disponíveis no MEC para a distribuição de servidores neste IFPE, o que acaba sobrecarregando os profissionais desses campi. Isso nos remete à precarização do trabalho do Assistente Social, dentre outros profissionais, assunto que trataremos no capítulo seguinte.

Com relação ao ano de 2022, transcrevemos as palavras do reitor Prof. José Carlos de Sá Júnior, na mensagem de abertura do Relatório de Gestão (Sá Júnior, 2022, s/p):

[...] talvez o ano de 2022 tenha sido um dos mais desafiadores na história recente do Instituto. Houve sucessivos bloqueios e desbloqueios do orçamento do IFPE, totalizando o valor R\$ 18.385.151,32, o que inevitavelmente dificultou a execução do planejamento institucional, em virtude do cenário de incerteza quanto aos recursos que poderiam ser utilizados para a manutenção das atividades. No mês de junho de 2022, houve um corte de R\$

5.390.705,00, o que representou uma redução de cerca de 10% do orçamento destinado ao pagamento das despesas com energia elétrica, água, serviços terceirizados, aquisições de insumos, combustível e até mesmo com as bolsas de Pesquisa, Extensão e Inovação, de modo que foi ensejado um enorme desafio para a readequação das despesas, uma vez que já tinham decorrido quase seis meses do ano.

Destacamos a fala do gestor máximo dessa instituição para elucidarmos a realidade institucional que está por trás dos números da evasão e reafirmar a relação exposta no início deste tópico entre condições de vida e as condições institucionais na permanência estudantil.

Com relação a Assistência Estudantil, o reitor declara que:

*Os bloqueios e o corte orçamentário impactaram diretamente não só a prestação dos nossos serviços. Impactaram também as ações desenvolvidas para a permanência dos estudantes na instituição, com transporte, alimentação e acesso à internet, bem como as atividades acadêmicas, haja vista a suspensão de visitas técnicas e da participação de estudantes em eventos científicos, atividades que estavam sendo retomadas após o período pandêmico. Afora isso, ficou impossibilitada a expansão da contratação de serviços essenciais de limpeza, segurança e de outros que também eram necessários, tendo em vista a finalização da construção de sedes definitivas de alguns campi, impedindo que contribuíssemos para minimizar os índices de desemprego do Brasil, que, no final do terceiro trimestre de 2022, atingiu a marca de 9,5 milhões de desempregados (*Ibidem*, p. 6, grifos nossos).*

A fala acima destaca os impactos significativos dos bloqueios e cortes orçamentários na educação pública, especialmente nos Institutos Federais. Os cortes comprometeram a prestação de serviços essenciais e dificultaram o acesso a necessidades básicas para os estudantes, como transporte, alimentação e internet, afetando sua permanência na instituição.

Além disso, as restrições impediram visitas técnicas e a participação em eventos científicos, limitando experiências importantes para o aprendizado e a qualificação profissional. No contexto pós-pandemia, esses cortes representaram um obstáculo a mais ao fortalecimento da educação pública, evidenciando a necessidade de políticas de financiamento que garantam a manutenção e expansão dessas instituições essenciais para o desenvolvimento social e econômico do país.

A Tabela 2, a seguir, foi extraída do Plano de Distribuição Orçamentária (PDO) do IFPE (IFPE, 2021), e apresenta a evolução do orçamento da Assistência Estudantil,

que não coaduna com a pauperização da classe trabalhadora, a disparada da inflação e aumento do custo de vida.

Tabela 2 - Plano de distribuição orçamentária (PDO) do IFPE (2021)

AÇÕES	2017	2018	2019	2020	2021
Custeio (20RL)	49.848.139	54.703.914	54.744.723	54.744.695	43.756.242
Fonte Própria (20RL)	1.948.264	2.579.658	1.669.889	2.813.821	178.343
Investimento (20RL)	12.106.619	3.221.242	2.000.923	2.000.922	1.130.376
Assistência Estudantil (2994)	16.216.735	15.346.422	16.142.819	16.142.818	14.707.778
Capacitação (4572)	1.162.233	1.002.231	966.000	965.996	700.000
Expansão e Reestruturação (20RG)	2.926.829	0	0	0	0
TOTAL	84.208.819	76.853.467	75.524.354	76.668.252	60.472.739

Fonte: IFPE (2021)

Diante de um orçamento incompatível com a crescente demanda por auxílios de permanência e das múltiplas expressões de negação de direitos e ausência de acesso a serviços e políticas públicas relatadas pelos(as) estudantes, os profissionais envolvidos na política de Assistência Estudantil enfrentam constantes desafios. Essa realidade impõe uma sobrecarga significativa de trabalho, limitando a atuação desses profissionais em razão das restrições tanto internas quanto externas à instituição. Nesse cenário, destaca-se a particularidade do trabalho dos(as) Assistentes Sociais, que são cotidianamente convocados(as) a responder às expressões, sequelas e manifestações da questão social, mesmo em um contexto marcado pelo enfraquecimento da proteção social estatal.

Para dar continuidade a essa discussão, vamos dividir este tópico em duas partes. Primeiro, vamos apresentar a estrutura do IFPE como um espaço de pesquisa, para que a realidade da instituição pública que estamos abordando fique mais clara. Em seguida, falaremos sobre a Política de Assistência Estudantil do IFPE (IFPE, 2022), que organiza a oferta de bolsas, benefícios e serviços por meio de seus programas.

O objetivo dessa divisão é facilitar uma leitura crítica, permitindo que possamos identificar os avanços, as pelepas e as resistências da Assistência Estudantil oferecida pela instituição, com foco no apoio ao ensino e aos estudantes.

3.3.1 O IFPE no contexto da educação profissional e tecnológica: aspectos institucionais e desafios atuais

O Instituto Federal de Pernambuco é uma instituição centenária cujas origens remontam ao ano de 1909, quando foi criada a Escola de Artífices do estado, e ao surgimento das escolas agrotécnicas federais ao longo da primeira metade do século XX.

Com a publicação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o estado de Pernambuco passou a contar com nove campi dentro dessa nova institucionalidade. Eles estão localizados nos municípios de Belo Jardim, Barreiros e Vitória de Santo Antão (antigas Escolas Agrotécnicas Federais - AFs); Ipojuca e Pesqueira (antigas unidades do CEFET-PE); Recife (antiga sede do CEFET- PE); Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns (esses três últimos oriundos da segunda fase de expansão da rede, iniciada em 2007).

Em 2014, o projeto da terceira fase de expansão da Rede trouxe mais sete unidades para o IFPE, localizadas nas seguintes cidades: Cabo de Santo Agostinho, Palmares, Jaboatão dos Guararapes, Olinda, Paulista, Abreu e Lima e Igarassu²⁵.

Além desses 16 campi, temos 11 polos de educação a distância, situados nos seguintes municípios: Água Belas (PE), Carpina (PE), Gravatá (PE), Limoeiro (PE), Palmares (PE), Santa Cruz do Capibaribe (PE), Santana do Ipanema (AL), Sertânia (PE), Surubim (PE), Pesqueira (PE) e Recife (PE).

Além do IFPE, o Estado de Pernambuco conta com 5 campi que correspondem à área de abrangência do Instituto Federal do Sertão de Pernambuco (IF Sertão), localizados nas cidades: Petrolina, Petrolina – Zona Rural, Floresta, Salgueiro e

²⁵ Em outubro de 2024, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, juntamente com o Ministro da Educação, Camilo Santana, em cerimônia que contou com a presença dos(as) reitores(as) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, anunciou um novo projeto de expansão da Rede, com 100 novos campi para os Institutos Federais. Em Pernambuco serão criados campi nos municípios de Goiana, Santa Cruz do Capibaribe, Araripina, Águas Belas e Bezerros, além de mais um em Recife. Cerca de 8.400 vagas devem ser criadas no estado, aproximadamente 80% delas voltadas a cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Os Institutos Federais de Pernambuco (IFPE) e do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE) definirão, em diálogo posterior com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a qual IF cada um dos novos campi ficará vinculado. Todo o processo de implantação das sedes será, também, orientado pelo Ministério.

Oricuri, números que totalizam 21 unidades federais de educação, ciência e tecnologia no referido estado.

Diante dessa amplitude territorial, o IFPE tem na Reitoria, localizada na capital do estado, sua referência no que tange aos princípios e diretrizes organizacionais, alinhados às orientações do MEC.

Como missão, visão e valores pactuados nesta autarquia federal, com prerrogativas de autonomia administrativa, didático-pedagógica, patrimonial e financeira, apresentamos o Quadro 3:

Quadro 3 - Missão, visão e valores do IFPE

Missão	Promover a educação profissional, científica e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com base no princípio da indissociabilidade das ações de ensino, pesquisa e extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade.
Visão	Ser reconhecido como uma instituição comprometida com uma prática cidadã e inclusiva na formação humana, promotora de transformação social e alinhada, até 2026, com o desenvolvimento institucional e com os seus valores de inclusão, sustentabilidade, integridade, gestão democrática e governança pública, assumidos como um compromisso do IFPE com a comunidade acadêmica e a sociedade.
Valores	Inclusão, sustentabilidade, integridade, gestão democrática e governança pública.

Fonte: Elaboração própria com base em informações obtidas no site do IFPE (<https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/institucional/missao-visao-e-valores/>).

A inclusão, um dos valores do IFPE, é desenvolvida a partir de algumas políticas institucionais, dentre as quais destacamos: o sistema de cotas, 60% das vagas são reservadas para estudantes oriundos da rede pública de ensino. Neste percentual, as cotas alcançam pessoas com deficiência, negras, pardas e indígenas, além de reserva de vagas para moradores da Zona Rural que optarem por cursos com vocação agrícola.

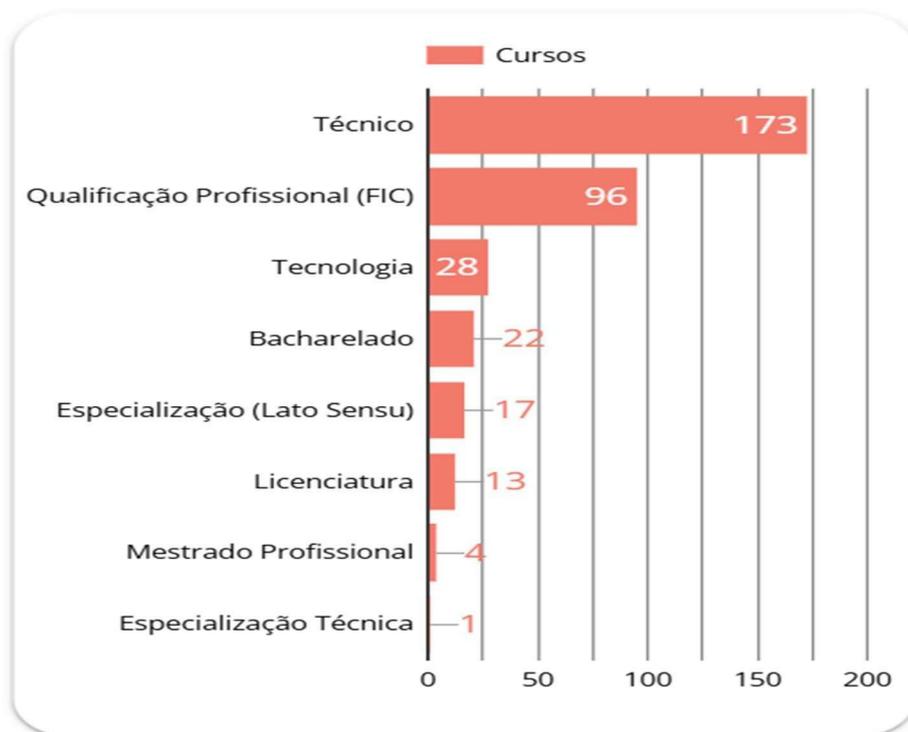
Outras pautas inclusivas são: isenção da taxa de inscrição nos processos seletivos, além de disponibilizar pontos de apoio com acesso à internet para que os candidatos possam realizar sua inscrição; e estruturação e funcionamento em cada campus de Núcleos de Políticas Inclusivas, vinculados à Coordenação de Políticas Inclusivas do IFPE (Reitoria). São eles: Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e os Núcleos de Gênero e Diversidade (NEGED), com regulamentação específica e composição própria em cada campus legitimada via portaria.

Além dessas ações, conta-se com uma política institucional de Assistência Estudantil alinhada ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES/2010). Ela tem o intuito de contribuir para a permanência e êxito estudantil através de programas específicos de atendimento às vulnerabilidades sociais dos estudantes que impactam na formação escolar. Há também programas voltados ao aprimoramento/fomento do ensino, da pesquisa, da extensão e da inovação.

A execução dessa política em cada campus do IFPE é orientada pela Diretoria de Assistência ao Estudante (DAE), vinculada à Reitoria e composta por uma equipe multiprofissional responsável pela formulação e coordenação de políticas institucionais voltadas ao corpo discente. Até meados de 2024, ela se baseou no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e na Política de Assistência Estudantil do IFPE (IFPE, 2022).

Conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP, 2024), o IFPE conta com 354 cursos, 334 deles presenciais e os 20 restantes a distância. Abaixo apresentamos o Gráfico 10, com a divisão desses cursos por tipo:

Gráfico 10 - Tipos de cursos ofertados pelo IFPE



Fonte: Brasil (2024), ano base 2023.

Esses cursos se desdobram nas ofertas mostradas na Tabela 3:

Tabela 3 - Tipos de ofertas nos cursos do IFPE

Tipo de Curso	Tipo de Oferta	Cursos
Técnico	Subsequente	116
	Integrado	54
	PROEJA - Integrado	3
Tecnologia	Não se aplica	28
	Qualificação Profissional (...)	65
	PROEJA - Concomitante	17
	Concomitante	13
Mestrado Profissional	PROEJA - Integrado	1
	Não se aplica	4
	Licenciatura	13
Especialização Técnica	Não se aplica	1
	Especialização (Lato Sensu)	17
Bacharelado	Não se aplica	22
	Total geral	354

Fonte: Brasil (2024), ano base 2023.

Conforme os dados apresentados, observa-se que a maior oferta de cursos está concentrada na modalidade técnica subsequente, destinada a estudantes que já concluíram o ensino médio e buscam qualificação profissional. Em seguida, destacam-se os cursos técnicos integrados ao ensino médio, os quais proporcionam formação acadêmica simultânea à capacitação profissional. Esse cenário reflete a prioridade do instituto em atender tanto jovens em formação quanto indivíduos que buscam inserção ou recolocação no mercado de trabalho, evidenciando o papel estratégico da educação profissional e tecnológica na região.

Sobre os aspectos conjunturais recentes pelos quais a instituição passou, destacamos dois momentos. O primeiro foi marcado pelo movimento expansionista e de interiorização por meio do aumento dos investimentos na rede na era dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). Esse período caracterizou-se por um modelo de desenvolvimento autodenominado neodesenvolvimentismo. Ele integrava crescimento econômico à ampliação de direitos sociais e a investimentos estatais estratégicos. No âmbito educacional, essa abordagem culminou em uma política abrangente de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, impactando diretamente a estrutura e a missão do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

Durante as administrações de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, houve um fortalecimento da política de interiorização da educação profissional, promovendo o acesso ao ensino técnico e superior em regiões historicamente desassistidas. O IFPE ampliou sua presença no estado de Pernambuco por meio da inauguração de novos campi e da expansão do número de vagas, reafirmando seu compromisso com a descentralização do acesso à educação de qualidade.

O modelo neodesenvolvimentista também se manifestou pelo aumento significativo dos investimentos em infraestrutura, pela contratação de docentes e técnicos administrativos, bem como pela valorização salarial dos servidores. O IFPE, assim como outras instituições federais, recebeu recursos substanciais para a modernização de laboratórios, expansão das bibliotecas e melhoria dos espaços educativos, assegurando condições mais adequadas para o aprendizado.

Adicionalmente, foram implementadas políticas de Assistência Estudantil essenciais para garantir a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Programas como o Programa Nacional de Assistência Estudantil

(PNAES) possibilitaram auxílios relacionados ao transporte, alimentação e moradia, contribuindo para a redução da evasão escolar e para o fortalecimento da inclusão social no ensino profissional e tecnológico.

Outro aspecto central desse período foi a articulação entre o IFPE e políticas estratégicas voltadas ao desenvolvimento nacional. Iniciativas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e parcerias com setores produtivos regionais inseriram a instituição em um contexto de qualificação profissional alinhada às demandas do mercado de trabalho. Essa integração consolidou o papel do IFPE não apenas como um centro educacional, mas também como um agente ativo no desenvolvimento econômico do estado e do país.

Apesar dos avanços alcançados, o modelo neodesenvolvimentista enfrentou desafios significativos nos anos finais do governo Dilma Rousseff. A crise econômica resultou em cortes orçamentários que impactaram negativamente o financiamento das políticas educacionais.

O impeachment da presidenta em 2016 representou uma inflexão nesse modelo, que inaugurou o segundo momento da história recente da rede federal de ensino. Esse novo cenário foi marcado por severas restrições orçamentárias, amparadas legalmente pela Emenda Constitucional 95/2016 (Brasil, 2016), que limitou os investimentos públicos e comprometeu a continuidade da expansão e fortalecimento dos institutos federais.

Sobre essa recente conjuntura do IFPE, o atual Reitor do IFPE, Prof. Ms. José Carlos de Sá Júnior, declarou na abertura do Relatório de Gestão (2022, p. 7), referente ao ano de 2021, que:

Desde 2019, em razão do contingenciamento orçamentário, o Instituto Federal de Pernambuco vem revendo suas práticas e construindo novos caminhos para garantir a continuidade de todos os serviços prestados à comunidade, sobretudo a manutenção das atividades de Ensino, Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação, Inovação e Assistência Estudantil. Em relação a 2020, a redução orçamentária do IFPE foi de 23,12% em 2021 e, para o adequado desenvolvimento de nossas atividades, é essencial que o orçamento acompanhe as necessidades institucionais. Essa redução, especificamente para a Assistência Estudantil, foi de 12,82%.

Em outras palavras, o projeto de expansão das primeiras décadas do século XXI foi tolhido por uma dura realidade de cortes, no bojo do conjunto de

contrarreformas que fundamentaram o golpe de 2016. E ele seguiu respaldando as forças reacionárias de direita, que venceram a eleição em 2018 e assumiram o poder em 2019.

A análise dos desafios enfrentados pelos governos pós-impeachment revela um contexto de adversidades políticas, econômicas e culturais acentuado pela pandemia de COVID-19. Esse evento sanitário expôs e exacerbou as fragilidades da educação pública no Brasil, inclusive nos Institutos Federais, como o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). A crise impôs desafios sem precedentes à continuidade do ensino, exigindo uma rápida transição para o ensino remoto em um ambiente caracterizado por desigualdades no acesso à internet, equipamentos tecnológicos e em condições adequadas de estudo para uma parcela significativa dos estudantes.

A pandemia não apenas evidenciou, mas também ampliou as dificuldades estruturais que já eram intensificadas por cortes orçamentários e pelo desmantelamento das políticas de Assistência Estudantil. A suspensão das aulas presenciais teve um impacto negativo na aprendizagem e na permanência dos alunos, muitos dos quais dependiam de auxílios institucionais para alimentação e transporte. Adicionalmente, a sobrecarga emocional e psicológica afetou tanto os estudantes quanto os servidores, que enfrentaram incertezas e inseguranças decorrentes do ensino remoto emergencial.

Em resposta a esse cenário desafiador, o IFPE implementou estratégias visando mitigar os impactos da pandemia, incluindo políticas de apoio digital, distribuição de chips de internet e flexibilização das atividades acadêmicas. No entanto, a ausência de suporte governamental adequado e os efeitos cumulativos dos bloqueios orçamentários dificultaram a implementação eficaz dessas medidas voltadas a assegurar equidade no ensino durante e após a pandemia.

A reabertura das atividades presenciais trouxe novos desafios, como a necessidade de investimentos em infraestrutura para adequações sanitárias, recuperação das perdas educacionais e reestruturação das políticas de Assistência Estudantil. Entretanto, os governos pós-impeachment mantiveram uma postura voltada para a austeridade fiscal, restringindo recursos financeiros e dificultando a reconstrução de um ambiente educacional capaz de atender plenamente às demandas dos estudantes e da sociedade.

Neste contexto, a defesa da educação pública, o fortalecimento dos Institutos Federais e a revogação de medidas que limitam investimentos em políticas sociais tornaram-se questões urgentes. A valorização do IFPE e da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica transcende a mera garantia do ensino; ela está intrinsecamente ligada ao direito ao desenvolvimento humano, científico e econômico do país.

Nessa era de desmontes e retrocessos dos direitos sociais, sobretudo pela asfixia do orçamento das políticas sociais, a relação da democratização do acesso com a qualidade e as condições de permanência e conclusão do ciclo escolar coloca-se como importante indicador. No seu limite, elas podem comprometer até mesmo a legitimidade do processo de universalização do acesso (Lima e Zandonade, 2012).

Em entrevista à Revista PUCRS (Santos, 2019, s/p), o sociólogo Boaventura de Souza Santos se posiciona a respeito dos cortes de verbas das universidades e das bolsas de pesquisa no Brasil. Nas palavras dele:

Isso é um ataque brutal, absolutamente insultante para as novas gerações. O Brasil é considerado hoje, internacionalmente, um laboratório. Nunca nenhum outro país, em democracia, passou por um retrocesso desse tipo, tão rápido. Há algo de patológico em tudo isso, feito sem critério, de forma cega, praticamente como vingança, muitas vezes não escondendo os seus vieses ideológicos. Não se fala de cortes por uma necessidade puramente econômica, mas porque as universidades seriam centros de contestação, balbúrdia e dessa coisa inaudita que é a do marxismo cultural, como se isso existisse no Brasil hoje. Atacar a ciência e a educação é atirar para a periferia do mundo um país que estava no desenvolvimento intermediário. A minha esperança é de que os cidadãos se mobilizem e os políticos com bom senso bloqueiem essa medida.

Porém, até a presente data de elaboração desta tese (2025), os efeitos da Emenda Constitucional 95/2016 (Brasil, 2016) permanecem evidentes. Os impactos resultantes dos cortes orçamentários manifestam-se na diminuição de investimentos em infraestrutura, na restrição da oferta de auxílios estudantis, na precarização das condições laborais dos servidores, no reduzido quadro de docentes e técnicos, na defasagem salarial de anos sem reajustes, e nas dificuldades para a manutenção de projetos relacionados ao ensino, pesquisa e extensão.

Adicionalmente, os efeitos da EC 95/2016 (Brasil, 2016) também se refletem na estagnação da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica,

comprometendo sua missão de democratizar o acesso ao ensino técnico e superior, especialmente em regiões periféricas e interioranas. A impossibilidade de abertura de novos campi e as restrições à contratação de docentes e técnicos administrativos agravam a sobrecarga das instituições, que necessitam atender uma demanda crescente com recursos cada vez mais limitados.

Apesar dessas adversidades, a busca por um financiamento adequado da educação pública permanece como um tema central no debate político e social. Movimentos estudantis, sindicatos e diversas entidades educacionais continuam a pleitear a revogação da EC 95/2016 (Brasil, 2016).

Entre as principais reivindicações dos servidores federais, que pautaram o movimento grevista de 2024 – após um fôlego democrático, com o terceiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023) – destacam-se: a recomposição salarial variando entre 22,71% e 34,32%, a reestruturação das carreiras na área técnico-administrativa e no magistério; a revogação de todas as normas que impactam negativamente a educação federal, aprovadas durante os governos Michel Temer e Jair Bolsonaro, como o Novo Ensino Médio; e a recomposição orçamentária e do reajuste imediato dos auxílios e bolsas destinados aos estudantes.

Contudo, até o momento, as dificuldades impostas por essa política de austeridade fiscal ainda são perceptíveis, exigindo respostas efetivas para assegurar a continuidade e o fortalecimento dos Institutos Federais como pilares da inclusão social e da formação profissional no Brasil.

A respeito do pilar da inclusão, é importante sabermos quem são os estudantes que compõem o tecido social do IFPE. A esse respeito, apresentamos as Tabelas 4-5, extraídas da Plataforma Nilo Peçanha. A primeira é relativa a 2017 (primeiro ano que temos esse registro na plataforma e primeiro pós-golpe de 2016), e a segunda se refere aos dados relativos a 2022 (último ano do período ao qual dedicamos esta análise).

Tabela 4 - Renda familiar per capita dos estudantes matriculados no IFPE em 2017

Instituição	Número de Matrículas	Número de Evadidos	Taxa de Evasão
IFPE	27.870	6.294	22,58%
⊕ 0 < RFP ≤ 0,5	7.210	1.646	22,83%
⊕ 0,5 < RFP ≤ 1	5.942	1.663	27,99%
⊕ 1 < RFP ≤ 1,5	1.022	143	13,99%
⊕ 1,5 < RFP ≤ 2,5	402	91	22,64%
⊕ 2,5 < RFP ≤ 3,5	132	32	24,24%
⊕ RFP > 3,5	234	52	22,22%
⊕ Não declarada	12.928	2.667	20,63%

Fonte: Brasil (2018), ano base 2017.

Tabela 5 - Renda familiar per capita dos estudantes matriculados no IFPE em 2022

Instituição	Número de Matrículas	Número de Evadidos	Taxa de Evasão
IFPE	28.492	6.208	21,79%
⊕ 0 < RFP ≤ 0,5	5.354	1.176	21,96%
⊕ 0,5 < RFP ≤ 1	4.437	987	22,24%
⊕ 1 < RFP ≤ 1,5	4.452	822	18,46%
⊕ 1,5 < RFP ≤ 2,5	2.047	431	21,06%
⊕ 2,5 < RFP ≤ 3,5	523	112	21,41%
⊕ RFP > 3,5	250	53	21,20%
⊕ Não declarada	11.429	2.627	22,99%

Fonte: Brasil (2023), ano base de 2022.

Entre as diversas interpretações que os dados acima fornecem, destaca-se que mais da metade dos estudantes com renda declarada se encontram na faixa de até 1,5 salário mínimo per capita, e em 2017 os números são ainda mais expressivos. De acordo com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (2010) essa seria uma parcela do público prioritário das ações do programa, que ainda abrange outros critérios de público-alvo.

Esses dados evidenciam a importância do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e da Rede Federal como instrumentos de democratização do ensino. Os números refletem a significativa presença de estudantes em situação de vulnerabilidade

socioeconômica, cuja permanência na instituição está diretamente relacionada às políticas de Assistência Estudantil.

Conforme problematiza Mendes (2020, p. 2):

A presença na instituição de novos sujeitos, ocorrida após o período de expansão recente de vagas na universidade pública brasileira, tem demonstrado a existência de múltiplas necessidades que, mesmo numa hipótese ideal de viabilizar bolsas a todos os estudantes demandantes, não enfrentaria o conjunto de problemas que levam os estudantes a abandonarem seus cursos. Questões ligadas à articulação de múltiplas desigualdades: de classe (compreendida mais amplamente do que no aspecto de renda), raciais, de gênero, sexualidade, corporalidade e capacidade têm interpelado a instituição a produzir reflexões e práticas.

Essa afirmação nos informa sobre a necessidade de ampliar o debate da permanência estudantil para além de uma condição de renda familiar que envolve a classe social, e cuja saída seria a “bolsificação”. Existem outros elementos que incidem no cotidiano estudantil que precisam ser considerados em uma análise holística da permanência e conclusão. A autora acima aponta alguns deles: raça, gênero, sexualidade, corporalidade e acúmulo de conhecimentos anteriores que conformariam a base para o desenvolvimento das capacidades exigidas pelos cursos.

Sobre a questão racial e de gênero no IFPE, a PNP nos fornece o seguinte panorama nos anos de 2017 e 2022 (Tabelas 6-9):

Tabela 6 - Raça declarada pelos estudantes matriculados no IFPE em 2017

Instituição	Número de Matrículas	Número de Evadidos	Taxa de Evasão
IFPE	27.870	6.294	22,58%
Amarela	235	38	16,17%
Branca	3.883	807	20,78%
Indígena	163	30	18,40%
Parda	6.806	1.139	16,74%
Preta	1.314	225	17,12%
Não Declarada	15.469	4.055	26,21%

Fonte: Brasil (2018), ano base 2017.

Tabela 7 - Gênero dos estudantes matriculados no IFPE em 2017

Instituição	Número de Matrículas	Número de Evadidos	Taxa de Evasão
IFPE	27.870	6.294	22,58%
Feminino	11.263	2.454	21,79%
Masculino	16.607	3.840	23,12%

Fonte: Brasil (2018), ano base 2017.

Em uma leitura rápida dos números acima vemos que, em 2017, a população parda apresentou uma expressiva representatividade, sendo seguida pela população branca. Contudo, em termos percentuais, a evasão da população branca foi superior, seguida da população indígena. Ademais, observou-se que a população masculina é predominante dentre os evadidos.

Tabela 8 - Raça declarada pelos estudantes matriculados no IFPE em 2022

Instituição	Número de Matrículas	Número de Evadidos	Taxa de Evasão
IFPE	28.492	6.208	21,79%
Amarela	374	81	21,66%
Branca	7.493	1.545	20,62%
Indígena	322	68	21,12%
Parda	13.820	3.053	22,09%
Preta	3.379	857	25,36%
Não Declarada	3.104	604	19,46%

Fonte: Brasil (2023), ano base 2022.

Tabela 9 - Gênero dos estudantes matriculados no IFPE EM 2017

Instituição	Número de Matrículas	Número de Evadidos	Taxa de Evasão
IFPE	28.492	6.208	21,79%
Feminino	14.134	2.903	20,54%
Masculino	14.356	3.305	23,02%
S/I	2		

Fonte: Brasil (2023), ano base 2022.

Em paralelo, o ano de 2022 apresenta a seguinte realidade: a população parda segue como o maior público, seguido da população branca. Porém, as maiores taxas de evasão em termos percentuais são da população preta e parda. Quanto ao gênero, observamos uma equiparação em quase cinquenta por cento entre o público feminino e masculino.

Os dados acima reafirmam que a intersecção entre raça, classe e gênero, enquanto categorias articuladas, resulta na produção de desigualdades que se manifestam no acesso às instituições públicas de ensino no Brasil. Assim, ao analisar as trajetórias de indivíduos reais, é razoável supor que persistam desigualdades após a entrada desses alunos nas instituições de ensino superior.

Essas desigualdades devem ser consideradas, problematizadas e abordadas como um aspecto central nas discussões sobre a permanência e a conclusão dos cursos. Daí a necessidade do trabalho de coordenações, comissões, núcleos que pautem essa discussão para valorizar a diversidade como um princípio essencial da educação pública, fortalecer o respeito às diferenças e promover equidade nas oportunidades oferecidas ao longo da formação.

O perfil socioeconômico dos alunos evidencia que os Institutos Federais exercem uma função estratégica na redução das desigualdades sociais, raciais e regionais, além de promover a qualificação profissional da população. Essa atuação contribui para o desenvolvimento social e econômico do país mesmo diante das adversidades no mercado de trabalho e das ameaças à proteção social da classe trabalhadora. Assim, para viabilizar a democratização da educação, garantindo que esta seja um direito pleno e acessível a todos, é imperativo evitar que barreiras institucionais perpetuem exclusões históricas.

Nesse contexto, é fundamental que o financiamento da educação pública considere essa demanda, assegurando não apenas o acesso, mas também a permanência e a conclusão dos cursos por parte dos estudantes em situação de vulnerabilidade social. A ausência de investimentos adequados pode comprometer a capacidade dessas instituições de seguir investindo em pautas democratizantes e ser mais uma vez cooptada pelo elitismo educacional.

Em linhas gerais, os aspectos ora evidenciados neste cenário recente ressaltam a relevância desta pesquisa, ao destacar a necessidade de uma compreensão crítica dos impactos das mudanças políticas e econômicas na educação federal. Por isso propõe-se uma reflexão sobre os caminhos para a construção de respostas que assegurem a manutenção e o fortalecimento da Assistência Estudantil como política pública de proteção social.

A Assistência Estudantil -eixo central da política educacional -, deve ser reconhecida e defendida como um direito. Sua implementação é indispensável para garantir condições adequadas de acesso, permanência e conclusão de ciclos acadêmicos para os estudantes, com ênfase naqueles que demandam uma atenção maior por parte do poder público.

Na sessão seguinte daremos continuidade a este debate em torno da referida política, apresentando sua configuração no IFPE e os elementos a se destacar em sua execução.

3.3.2 A Política de Assistência Estudantil do IFPE: fundamentos e práticas institucionais

A Política de Assistência Estudantil (PAE), aprovada em 2022 através da Resolução CONSUP/IFPE nº 133, de 30 de junho de 2022 (IFPE, 2022) é fruto do processo de reformulação da primeira política instituída em 2012. Junto com os regulamentos dos programas e editais, “consolidam a Assistência Estudantil como macroprocesso de apoio institucional e corroboram a permanência e o êxito do/a discente no IFPE” (Brasil, 2022, p. 9).

Os programas previstos na PAE do IFPE estão agrupados em dois eixos. No eixo de ação 1, estão aqueles direcionados a prover condições sociais mínimas a estudantes oriundos de escola pública com renda familiar *per capita* de até um salário-

mínimo e meio. Através de serviços e/ou repasses financeiros, respeitando a inclusão de grupos específicos. São eles: 1) Programa de Apoio à Manutenção Acadêmica; 2) Programa de Apoio Financeiro Eventual; 3) Programa de Aquisição de Material de Apoio; 4) Programa de Apoio à Inclusão Digital; 5) Programa de Assistência Estudantil do PROEJA; 6) Programa de Moradia Estudantil; e 7) Programa de Alimentação Escolar.

Os cinco primeiros programas se materializam através de repasse de recursos financeiros aos estudantes. O programa de moradia estudantil e o refeitório, por sua vez, são ofertados apenas nos 3 campi que antes eram as antigas escolas agrotécnicas (lembrando que temos 16 campi).

O conceito de vulnerabilidade no qual a referida política se apoia é extraído da Política Nacional de Assistência Social associada à interpretação do conceito de questão social de Marilda lamamoto (2009), e a partir desses apoios teóricos argumenta sua função de contribuir para a permanência da pessoa estudante e para o seu êxito acadêmico.

Ou seja, a vulnerabilidade social é conceituada como um processo de exclusão, discriminação ou enfraquecimento dos grupos sociais, bem como de sua capacidade de reação diante de situações adversas:

[...] decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e/ou fragilização de vínculos afetivos relacionais e de pertencimento social e territorial (discriminações etárias, étnicas, de gênero, ou por deficiência, dentre outros) e/ou em risco social decorrente de violações de direitos (Brasil, 2004, p. 115).

Nas palavras de lamamoto (2009), a questão social é:

[...] o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade. (lamamoto, 2009, p. 27).

Sobre estes aportes conceituais é que os programas que têm a vulnerabilidade social como condição de acesso se fundamentam. A vulnerabilidade social abrange não apenas a condição econômica, mas também diversas dimensões da vida social que afetam diretamente a autonomia e a dignidade dos indivíduos. Portanto,

programas e políticas públicas destinados a essa população devem considerar não somente a insuficiência de renda, mas também as barreiras estruturais que dificultam o acesso a direitos fundamentais, como educação, saúde, moradia e assistência social.

Nesse contexto, o Serviço Social exerce um papel crucial na identificação e no enfrentamento dessas desigualdades por meio da formulação e implementação de estratégias que promovam a inclusão e o fortalecimento dos vínculos sociais/familiares, o pertencimento institucional, o acesso a bolsas, auxílio e benefícios, contribuindo para a mitigação das manifestações da questão social e para a garantia de direitos.

Por sua vez, os programas do eixo de ação 2 tem como finalidade principal o desenvolvimento de atividades que possam contribuir para a prevenção e promoção da saúde, bem como para a formação cultural, científica e ética dos estudantes. O repasse financeiro não é central nos programas deste eixo, mas caso ele exista, o estudante deverá atender aos mesmos critérios do eixo 1, necessitando de um parecer do Serviço Social.

Sendo assim, o eixo 2 é composto pelos Programas: 1) Acompanhamento Biopsicossocial e Pedagógico; 2) Incentivo às Políticas Inclusivas; 3) Tutoria de Pares; 4) Incentivo à Arte e à Cultura; 5) Incentivo ao Esporte e Lazer; 6) Apoio à Participação em Eventos; 7) Apoio a Visitas Técnicas; 8) Monitoria; 9) Concessão de Bolsas para a Inovação Educativa; 10) Iniciação Científica, de Incentivo Acadêmico e de Iniciação ao Desenvolvimento Tecnológico e à Inovação (PIBIC, BIA, PIBITI); e 11) Concessão de Bolsas de Extensão (PIBEX).

Todo esse arsenal de programas está vinculado à Política de Assistência Estudantil do IFPE, que pode ser vista como um guarda-chuva dos programas institucionais ligados ao ensino, pesquisa, extensão e inovação. Oportunizar a participação de todos(as) nas ofertas institucionais de acordo com o perfil de cada estudante é o que dá sentido a essa política. Com isso, teoricamente rompe-se com a concepção assistencialista consolidada em torno do termo Assistência Estudantil e favorece-se uma reinterpretação da permanência acadêmica como um direito à educação.

Essa diversidade de programas sob a chancela da política de Assistência Estudantil envolve diferentes profissionais da instituição, a depender da natureza do

programa. Não se limita àqueles que compõem a equipe multiprofissional da coordenação/divisão ou setor de Assistência Estudantil (conforme denominação diferenciada em cada campus), mas também envolve docentes e outros técnicos administrativos.

Esse documento foi elaborado por uma comissão com representação de diferentes áreas da instituição – com destaque para aquelas mais ligadas à Assistência Estudantil – além de consulta pública a toda comunidade acadêmica, com possibilidade de registros de críticas e sugestões. Porém, mesmo tendo sido construído de forma participativa, é perpassado por elementos reais e determinações macrossociais que confrontam a materialização de todas estas previsões da política, e mais especificamente, a universalidade desse direito para a população a qual prioritariamente se destina.

Sobre as diferenças entre a primeira política institucional de Assistência Estudantil (2012) e a atual (2022), um dos destaques é a supressão de uma referência a valores das bolsas, auxílios e benefícios apoiados em percentuais cuja base de cálculo era o valor do salário-mínimo – hoje não há mais parâmetro. Os valores são fixados em edital, sem referência a nenhum cálculo de despesas estudantis, e sem um período de reajuste, e são muito baixos para serem considerados bolsa de manutenção acadêmica.

A ausência de estruturas como refeitório (em 13 dos campi), de laboratórios de informática para uso dos estudantes no contra turno escolar, a falta de gratuidade no transporte público, entre outras demandas materiais importantes no cotidiano escolar não são compensadas no valor da bolsa de manutenção acadêmica, que nos anos críticos pós-golpe era de R\$ 130,00 (cento e trinta reais) para a maioria dos estudantes, e está atualmente definida em R\$ 200,00 (duzentos reais), geralmente pagas em quatro parcelas por semestre.

Elaborada nos anos áureos do orçamento do PNAES, a primeira política institucional fazia referência a percentuais mínimos e máximos com base no salário mínimo para o pagamento de bolsas, benefícios e auxílios aos estudantes em vulnerabilidade social. E ela previa valores detalhados a serem destinados a transporte, alimentação e creche, por exemplo, que poderiam ser acumulados no âmbito da manutenção acadêmica. Hoje já não há mais essa previsão, não há mais detalhamento

de demandas/despesas. A vulnerabilidade é padronizada e respondida com um único valor para as despesas gerais de manutenção no curso.

Esse esvaziamento das previsões e garantias institucionais e essa abordagem generalista dos programas encontra amparo no avanço da austeridade fiscal sobre a base material das políticas públicas que é o orçamento. Tornou-se impossível praticar o que estava estipulado na primeira política com relação aos valores das bolsas, benefícios e auxílios. Além disso, a oferta de alguns auxílios tornou-se impraticável por outras razões. Por exemplo, pela ausência de orçamento suficiente em relação à demanda crescente no caso do auxílio-creche.

Começou-se então a aglutinar os vários aspectos das demandas de permanência sob o amparo do Programa de Manutenção Acadêmica, tendo em vista o movimento regressivo em torno do orçamento do PNAES que era repassado ao IFPE.

Portanto, considera-se o atual documento superficial e fragilizado na garantia do direito à Assistência Estudantil, que ficou à mercê dos ímpetus governamentais, até sua formulação sob a legitimação de um decreto. A mesmo partir de 2024, após ter sido amparado em lei, o problema permanece, uma vez que ela não prevê percentual fixo de destinação de recursos federais para que as instituições possam materializá-lo.

Nessa conjuntura, sobretudo nos Governos Michel Temer e Jair Bolsonaro, marcada pelo empobrecimento da classe trabalhadora, nos defrontamos com respostas estatais marcadas pela negação de direitos. Na educação, essa regressividade expressa-se, dentre outros aspectos, através dos cortes, estagnação e bloqueios orçamentários.

Na contramão da política orçamentária do Governo Federal dos últimos anos, com destaque ao período pós-golpe de 2016, registramos o aumento da demanda pelos programas de manutenção acadêmica, exponenciado com a pandemia de COVID-19.

A constatação mencionada resulta em uma sobrecarga de trabalho para os profissionais envolvidos na política em questão, que frequentemente se encontram limitados em sua atuação devido às restrições impostas pela realidade interna e externa da instituição. Destaca-se, nesse contexto, a especificidade do trabalho dos Assistentes Sociais, que são constantemente solicitados a oferecer respostas às expressões, sequelas ou manifestações da questão social. Esse cenário é caracterizado por um ambiente adverso à proteção social estatal em um contexto de

sociabilidade capitalista, no qual se observa um Estado com atuação mínima no âmbito social e máxima no que diz respeito ao capital.

Dessa forma, as inúmeras solicitações materiais de permanência e o acolhimento de diferentes relatos com históricos de negação de direitos e não acesso a serviços e políticas públicas desafiam a atuação dos(as) Assistentes Sociais inseridos nesta política. Esses desafios são interpelados pelo aligeiramento das respostas profissionais (tendo em vista a relação entre os prazos dos editais, o volume de demandas e a equipe reduzida), mediadas pelas tecnologias da informação e da comunicação que distanciam, em certa medida, a(o) Assistente Social da realidade social dos(as) estudantes.

Esse movimento de limitação da interpretação da realidade socioeconômica pela via da análise documental e de um breve relato digitado pelo(a) estudante expressa uma tendência de padronização das respostas profissionais, homogeneizando as famílias a partir de elementos da realidade que aparecem de forma abreviada através das plataformas utilizadas.

Diante desse contexto, destaca-se ainda a fragilidade da atuação política e pedagógica desses profissionais, imersos na lógica produtivista do mercado que progressivamente ganha espaço no âmbito das políticas sociais. Este ponto de discussão será apresentado no tópico a seguir, aproximando-nos dos elementos de investigação da pesquisa em tela.

É importante destacar que a Assistência Estudantil não se restringe à atuação do Assistente Social. Embora frequentemente associada à dimensão material, especialmente no que tange ao acesso a auxílios financeiros e outras formas de suporte, há uma tendência de vinculação imediata desse campo ao trabalho do profissional de Serviço Social. Entretanto, é imprescindível reconhecer que a Assistência Estudantil se configura como uma política intersetorial, exigindo a colaboração integrada de diversas áreas do conhecimento.

Dessa forma, além do Serviço Social, áreas como a Pedagogia, a Psicologia e outras áreas afins, como Nutrição e Enfermagem, exercem funções essenciais no acompanhamento dos estudantes. Essas áreas contribuem para a permanência por meio de intervenções que abordam não apenas as necessidades materiais, mas também os desafios pedagógicos, emocionais e de saúde. A adoção de uma abordagem interdisciplinar é crucial para assegurar que a Assistência Estudantil

transcenda um caráter meramente compensatório, promovendo efetivamente a inclusão e a equidade no ambiente educacional.

No contexto do IFPE, observa-se a presença de equipes reduzidas, o que limita a implementação de abordagens interdisciplinares em todos os campi. Ademais, mesmo quando há uma equipe mínima atuando em um campus, verifica-se uma dificuldade na interação e na construção de uma atuação coletiva. As diferentes áreas tendem a operar de forma isolada, com cada uma restrita a suas atribuições específicas. Essa situação é agravada pela alta demanda e pela velocidade das respostas necessárias, dificultando o monitoramento, o estudo de casos e o acompanhamento interdisciplinar.

Os profissionais são frequentemente solicitados a atuar em múltiplas áreas, incluindo a fiscalização de contratos e outras atribuições administrativas. A complexidade dos processos eletrônicos e das plataformas institucionais requer um tempo significativo de dedicação, o que desvia o foco das ações diretamente relacionadas à Assistência Estudantil. Esse acúmulo de tarefas burocráticas pode comprometer a qualidade do acompanhamento aos estudantes e da atuação em equipe, dificultando a implementação de estratégias mais eficazes para a permanência acadêmica.

Como o debate da assistência tem como horizonte a permanência, consideramos relevante trazer neste tópico alguns dados iniciais do trabalho realizado pela recente Comissão Central para elaboração do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFPE, instituída em 2024. Os objetivos dessa comissão são os seguintes: realizar o levantamento de dados para a identificação das taxas de evasão; coletar dados por campus e por curso, visando à identificação das principais causas da evasão; e elaborar uma proposta de Plano Estratégico Institucional para a Permanência e Êxito dos Estudantes do IFPE.

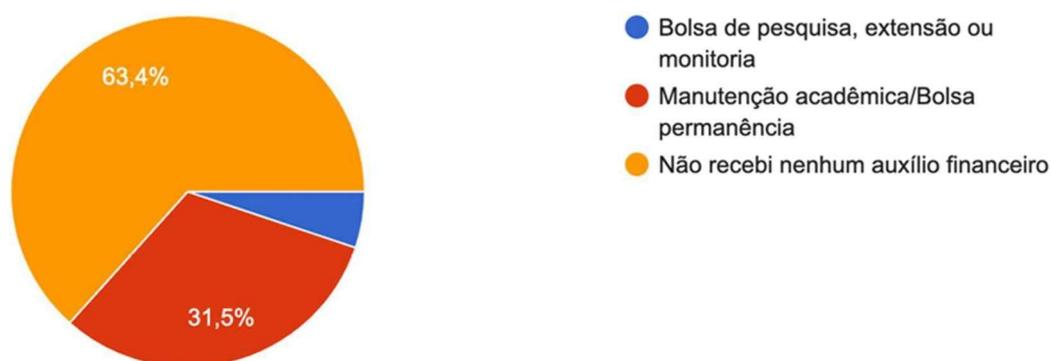
O levantamento da comissão iniciou pelo avesso da permanência – a evasão. Além dos dados registrados em números nos sistemas institucionais e na Plataforma Nilo Peçanha (PNP, 2024), a comissão lançou uma pesquisa para os estudantes considerados evadidos pelos registros da instituição, na qual obtiveram 855 respostas. Também foi lançada uma pesquisa para os estudantes em curso e 10.756 estudantes responderam acerca dos fatores que podem aumentar o risco da evasão. Devido ao

grande volume de respostas, sobretudo quanto à parte qualitativa, esses dados ainda estão em fase de tratamento até o momento da escrita desta tese.

Dos dados preliminares aos quais tivemos acesso, vamos destacar alguns para nossa reflexão acerca da Assistência Estudantil. Dos estudantes evadidos, 52,4% estão na faixa de renda de até um salário mínimo. Um total de 41,4% evadiu nos primeiros seis meses de curso e 27,1% entre os primeiros 6 meses e um ano de curso. Devido à brevidade de sua permanência na instituição, 86,9% não havia se engajado em nenhuma atividade extracurricular oferecida pela instituição – como pesquisa, extensão, participação em núcleos de políticas inclusivas, grêmio estudantil, práticas esportivas, arte e cultura, entre outras.

Desse público, 63,4% não recebia nenhum auxílio e/ou bolsa do IFPE, conforme indica o Gráfico 11, abaixo.

Gráfico 11 - Estudantes evadidos que recebiam bolsas no IFPE



Fonte: Brasil (2024).

Entre os principais motivos que levaram à evasão, estão os mostrados no Quadro 4:

Quadro 4 - Principais motivos de evasão escolar no IFPE



Fonte: Brasil (2024).

Esses dados evidenciam que a evasão não é resultado de um único fator, mas sim de um conjunto de desafios que envolvem desde condições estruturais até questões individuais e sociais.

A incompatibilidade entre cursos e horários constitui o fator mais frequentemente citado, evidenciando que um número significativo de estudantes enfrenta dificuldades para conciliar os estudos com outras responsabilidades, como trabalho e compromissos familiares. A infraestrutura e o suporte acadêmico são igualmente identificados como desafios relevantes, sugerindo que intervenções nessas áreas poderiam favorecer a permanência dos alunos.

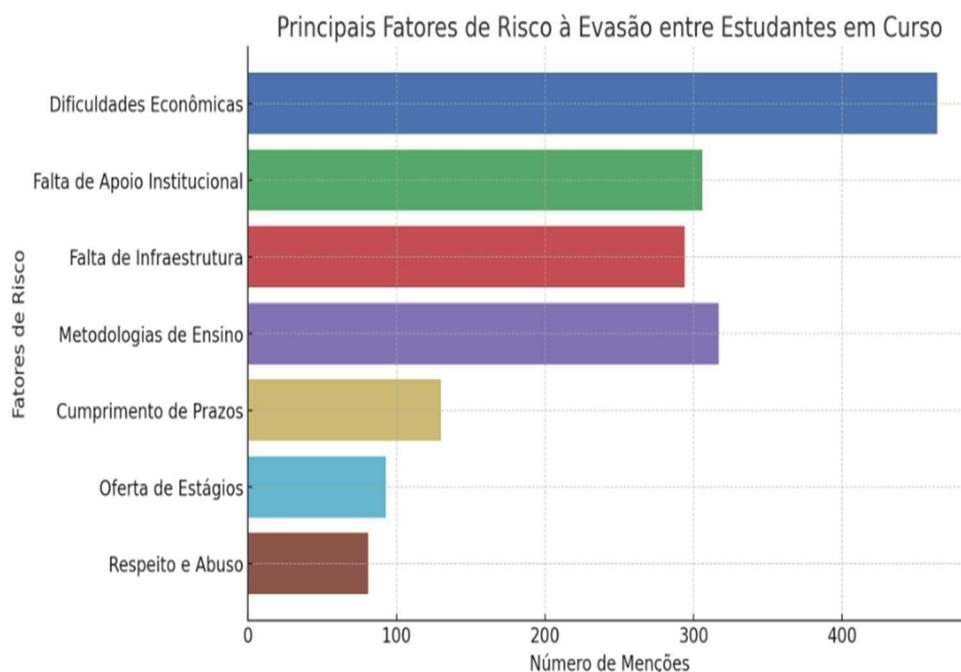
A demanda por assistência financeira e transporte ressalta a importância das políticas de Assistência Estudantil, indicando que barreiras econômicas ainda representam um obstáculo à continuidade dos estudos.

Os impactos da pandemia e do ensino remoto também são destacados, demonstrando como a transição para esse novo formato de ensino influenciou o percurso acadêmico de muitos estudantes. Ademais, motivações pessoais e profissionais, assim como questões de saúde, evidenciam que fatores subjetivos e individuais desempenham um papel significativo na decisão de desistir do curso.

Portanto, superar a evasão requer a implementação de um conjunto integrado de estratégias, que abrange desde o fortalecimento das políticas de permanência e Assistência Estudantil até a melhoria da infraestrutura e do suporte pedagógico, além da oferta de acompanhamento individualizado para atender às necessidades específicas dos estudantes.

Do universo de 10.746 respondentes com o curso em andamento temos a predominância das seguintes menções (Gráfico 12):

Gráfico 12 - Principais fatores de risco para evasão no IFPE

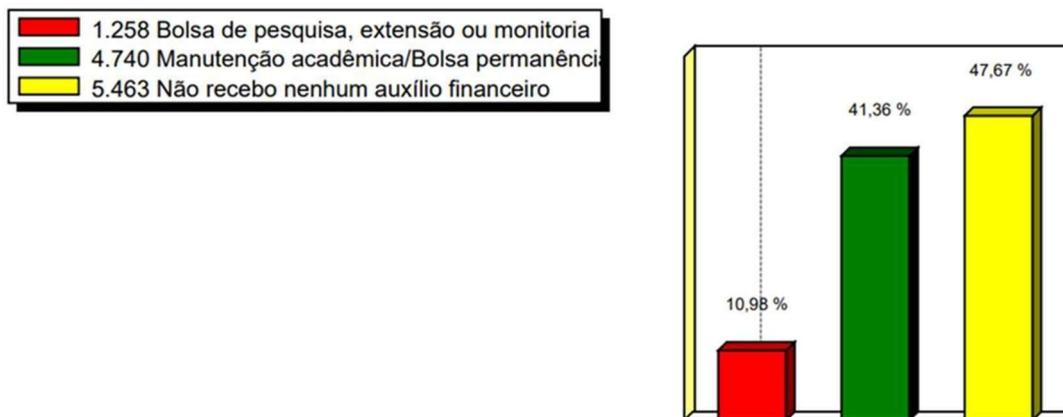


Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Comissão de Permanência e Êxito do IFPE (2024).

A análise dos fatores de risco à evasão entre estudantes em curso indica que as dificuldades econômicas, com 464 menções, constituem a principal preocupação, evidenciando a vulnerabilidade socioeconômica como um obstáculo significativo à permanência acadêmica.

Dos respondentes, 41,36% recebem bolsa de manutenção acadêmica, 10,98% recebem bolsas vinculadas ao ensino (pesquisa, extensão ou monitoria) e 47,67% não recebem nenhum auxílio financeiro da instituição. Isso é mostrado no gráfico 13, a seguir:

Gráfico 13 - Estudantes em curso que recebiam bolsa no IFPE



Fonte: IFPE (2024).

As falas livres dos estudantes indicam como fatores que prejudicam a permanência na instituição a dificuldade de serem contemplados com a bolsa de manutenção acadêmica e o atraso do pagamento das bolsas (dentre aqueles que as recebem). A questão da ausência de alimentação escolar também faz parte deste rol de fatores.

A ausência de apoio institucional, registrada em 306 menções, e a deficiência na infraestrutura, com 294 menções, são identificadas como desafios relevantes, sinalizando a necessidade de um suporte mais efetivo por parte da instituição. Ademais, metodologias de ensino inadequadas (317 menções) e dificuldades no cumprimento de prazos acadêmicos (130 menções) ressaltam a importância de práticas pedagógicas mais flexíveis e adaptadas às realidades dos estudantes.

Outros fatores, como a escassez de oportunidades de estágio (93 menções) e questões relacionadas ao respeito e possíveis situações de abuso (81 menções), demonstram que a evasão não se limita a aspectos acadêmicos e financeiros, mas abrange também dimensões psicológicas e sociais que impactam diretamente na permanência dos alunos. Esses dados reforçam a necessidade de políticas institucionais que integrem Assistência Estudantil, revisão curricular e um ambiente acadêmico mais inclusivo e acolhedor.

Em uma leitura da realidade institucional, o Plano Estratégico da Assistência Estudantil para 2025 no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) delineia um conjunto

de macroprocessos fundamentais para o aprimoramento das políticas de permanência e inclusão dos discentes.

Entre as ações prioritárias, destaca-se a atualização da Política de Assistência Estudantil, assegurando que as resoluções e regulamentos estejam em conformidade com a Lei nº 14.914/2024 (Brasil, 2024). A agilidade dos processos é um aspecto central, com a proposta de otimizar o FLUXO, sistema de inscrição dos estudantes no Programa de Assistência e Manutenção Acadêmica (PAMA). Ademais, os programas integrados visam associar o suporte financeiro à participação em atividades relacionadas à inclusão, esporte, lazer, arte e cultura, promovendo uma Assistência Estudantil mais abrangente e eficaz.

A comunicação com a comunidade acadêmica apresenta proposta de ampliação, fortalecendo o diálogo entre os estudantes e a gestão institucional. E por último, o monitoramento das ações será aprimorado por meio da formação de equipes multiprofissionais capacitadas para explorar as potencialidades do Sistema Q. Acadêmico (que constitui o registro escolar dos estudantes), garantindo uma atuação mais eficiente e alinhada às necessidades dos alunos. Esses eixos estratégicos reafirmam o compromisso do IFPE em proporcionar uma Assistência Estudantil mais acessível, ágil e integrada.

As dificuldades enfrentadas na implementação do que se pauta neste Plano Estratégico da Assistência Estudantil são reconhecidas na agenda do IFPE, especialmente no que tange aos recursos financeiros e humanos.

A limitação orçamentária representa um desafio significativo para a expansão dos programas, a contratação de profissionais qualificados e a melhoria da infraestrutura necessária para proporcionar um suporte adequado aos estudantes. Ademais, a sobrecarga das equipes existentes e a complexidade dos trâmites administrativos podem comprometer a agilidade na execução das ações planejadas.

Entretanto, esses obstáculos não devem ser considerados como impeditivos, mas sim como desafios que demandam estratégias criativas e articuladas. A busca por parcerias institucionais, a otimização dos processos internos e o fortalecimento do diálogo com a comunidade acadêmica constituem alternativas viáveis para mitigar essas limitações.

Além disso, é imprescindível promover mecanismos de resistência, em que pese a incidência política e mobilização dos sujeitos internos e externos à instituição

para garantir um maior financiamento à Assistência Estudantil, assegurando que sua implementação transcenda medidas emergenciais e se consolide como um direito efetivo dos estudantes.

No próximo capítulo, será abordada a perspectiva do Serviço Social do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) em relação à política em tela, com uma análise crítica que contempla tanto os avanços quanto os desafios enfrentados em sua implementação. A análise fundamentar-se-á nas percepções dos Assistentes Sociais atuantes na instituição, enfatizando as potencialidades e limitações dessa política no contexto acadêmico.

4. A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFPE: INCIDÊNCIAS NEOCONSERVADORAS, LIMITES E POSSIBILIDADES DA INTERVENÇÃO

O presente capítulo apresenta os resultados da pesquisa empírica realizada com Assistentes Sociais que atuam na Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), visando responder à seguinte questão de pesquisa: *Como as incidências neoconservadoras de base neoliberal se manifestam na atuação do Serviço Social na Política de Assistência Estudantil do IFPE?*

A pesquisa teve como objetivo reunir e analisar os elementos que influenciam o exercício profissional das Assistentes Sociais neste *locus* de atuação. Buscou-se compreender como o contexto econômico, político e cultural, após as mudanças político-institucionais agudizadas a partir de 2016 até o último ano do governo Jair Bolsonaro, 2022, exerceram pressões no âmbito da Assistência Estudantil, tanto do ponto de vista institucional quanto profissional.

Nesse sentido, buscou-se nos capítulos anteriores esclarecer as características gerais do conservadorismo contemporâneo, entendido aqui como neoconservadorismo — uma ideologia plural em suas manifestações, que se fundamenta no neoliberalismo, com o qual estabelece uma aliança estratégica. Essa articulação promove a naturalização das desigualdades sociais, a responsabilização individual frente às expressões da questão social e a deslegitimação de projetos coletivos e emancipatórios. Assim, compreender a incidência desse movimento sobre a atuação do Serviço Social na Assistência Estudantil é fundamental para identificar os tensionamentos, limites e possibilidades do exercício profissional.

Este capítulo é estruturado em quatro seções inter-relacionadas. A primeira seção, intitulada “As Assistentes Sociais do IFPE: sujeitos da pesquisa e da prática profissional”, apresenta o coletivo de Assistentes Sociais que compõem o grupo participante da pesquisa. O questionário aplicado visou descrever seu perfil sociodemográfico e funcional, áreas de atuação, vínculos de trabalho, condições institucionais, organização política e sugestões de melhorias para as condições de trabalho. Essa descrição não tem apenas um caráter informativo, mas também analítico, pois permite compreender como se configuram as condições objetivas e subjetivas da atuação das Assistentes Sociais dentro do IFPE.

A segunda seção, “Assistência estudantil no IFPE sob o olhar das Assistentes Sociais: trajetórias, demandas e contradições no cotidiano dos campi”, analisa a trajetória da política em tela, sob a avaliação das Assistentes Sociais que atuam nesta política, a maioria delas há mais de dez anos. Neste tópico, também serão tratadas as principais requisições institucionais e os desafios enfrentados no cotidiano profissional a partir das concepções e referenciais teóricos que sustentam a prática profissional no âmbito da Assistência Estudantil.

A terceira seção, denominada “Uma análise crítica das incidências neoconservadoras e neoliberais na assistência estudantil e suas expressões na atuação do Serviço Social no IFPE”, realiza uma análise crítica dos dados à luz da conjuntura sócio-histórica, evidenciando os impactos do conservadorismo e do neoliberalismo sobre a prática profissional e evidenciando as estratégias de resistência da categoria.

E por fim temos a quarta seção, orientada para uma conclusão do capítulo. Ela é intitulada “*Ética da resistência e a potência da práxis: desafios e possibilidades de atuação do Serviço Social no chão da assistência estudantil do IFPE*”, e nela destacamos as estratégias de resistência como possibilidades de uma atuação comprometida com os fundamentos teóricos, éticos e políticos que orientam o exercício profissional do Serviço Social.

Os dados foram coletados por meio de um questionário estruturado, composto por perguntas objetivas e subjetivas, disponibilizado digitalmente por meio da plataforma *Google Forms*. Com o intuito de assegurar o cumprimento dos princípios éticos que orientam a pesquisa científica — especialmente no que se refere à garantia do sigilo, da confidencialidade e da proteção da identidade dos(as) participantes — optou-se pela aplicação de um questionário anônimo, sem a solicitação de informações pessoais ou da unidade de lotação (campus) dos(as) Assistentes Sociais respondentes.

Por isso, nesta pesquisa não há formas de identificação das respondentes, pois nosso interesse estava centrado na expressão livre e qualificada das participantes, de modo a criar um instrumento favorável para o compartilhamento de percepções críticas, reflexões e experiências cotidianas sem receios de exposição pessoal. A adoção dessa estratégia metodológica visou garantir maior autenticidade nas respostas, favorecendo a produção de dados mais densos, sinceros e representativos

da realidade vivenciada pelas Assistentes Sociais no contexto da política de Assistência Estudantil.

A escolha do referido instrumento de pesquisa fundamentou-se na facilidade de acesso, viabilidade técnica e na otimização do tempo, tanto para a pesquisadora quanto para as participantes, considerando o caráter multicampi do IFPE e as limitações impostas pela rotina de trabalho das Assistentes Sociais. Ademais, a aplicação virtual possibilita uma maior abrangência na coleta de dados, alcançando profissionais de diferentes unidades da instituição, com custos operacionais reduzidos e maior flexibilidade nas respostas (Marconi; Lakatos, 2017).

Entretanto, identifica-se como limitação metodológica o fato de que, por se tratar de um questionário estruturado e autoadministrado, houve restrição no aprofundamento de determinadas questões, especialmente aquelas que exigiam maior contextualização, escuta ativa e interpretação dialógica. Conforme apontam Triviños (2008) e Gil (2006), a utilização de instrumentos fechados pode comprometer a compreensão mais aprofundada dos significados atribuídos pelos sujeitos à sua prática, particularmente em estudos qualitativos nos quais o diálogo e a escuta crítica são elementos essenciais do processo investigativo.

Contudo, a experiência da pesquisadora na área, associada à vigilância crítica sobre o processo investigativo, favorecem a realização de interpretações analíticas qualificadas, que se espera que contribua para o arcabouço teórico do Serviço Social, para a reflexão sobre a prática profissional e para a formulação de novas diretrizes investigativas no campo da Assistência Estudantil nos Institutos Federais.

O questionário foi enviado através do e-mail institucional para as 18 Assistentes Sociais que compunham o universo de profissionais em exercício no IFPE durante o período da pesquisa, excluindo-se a pesquisadora. Dessas profissionais, 16 aceitaram participar, constituindo uma amostra representativa. Uma respondeu que não gostaria de participar da pesquisa (através da negativa no TCLE) enquanto outra não nos deu retorno.

Importa destacar que a análise foi realizada com base na teoria crítica da realidade, fundamentada no método materialista-dialético. Segundo a perspectiva de Marx, esse método é constituído pelas categorias de totalidade, contradição e mediação (Netto, 2009). O objetivo é compreender os aspectos contraditórios da realidade complexa que se manifesta no cotidiano da instituição em estudo,

enfazando as mediações que possibilitam uma prática profissional comprometida com a transformação social, com a defesa intransigente dos direitos sociais e com a construção de alternativas coletivas em contraposição às forças conservadoras e neoliberais que incidem sobre as instituições e os sujeitos.

Tendo essa tríade interdependente como referência, adota-se a concepção de Kosik (2011, p. 60), segundo a qual “a totalidade sem contradições é vazia e inerte, e as contradições sem a totalidade são formais e arbitrárias”. A mediação — compreendida como categoria ontológica e reflexiva —, por sua vez, constitui-se como elemento fundamental da razão teórica no movimento do real, permitindo a apreensão da realidade para além da aparência fenomênica e da imediaticidade que a encobre.

Vale salientar que a totalidade, que não é a soma das partes, mas um grande complexo constituído de complexos menores, é categoria central da teoria de Marx, constituída de um todo concreto²⁶, dinâmico, estruturado e histórico. Desse modo, considera-se que os aspectos da realidade ora estudados não podem ser dissociados do contexto histórico, político, social, cultural e econômico no qual estão inseridos (Gil, 2006; Marconi; Lakatos, 2017). Ou seja, “[...] é necessário dizer que o objeto de estudo das Ciências Sociais possui consciência histórica” (Minayo, 1994, p. 14).

Para tanto, busca-se extrair desse objeto de estudo as suas múltiplas determinações, considerando que “as determinações mais simples estão postas no nível da universalidade, na imediaticidade do real, elas mostram-se como singularidades – mas o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade” (Netto, 2009, p. 685). Logo, a partir do pensamento podemos ir do singular ao universal através do particular²⁷.

A escolha desse método de análise se deu pela concepção de que, para entender o presente, é preciso recompor a teia histórica que elucida as bases estruturais e conjunturais da relação Estado-Sociedade e repercute nas demandas e respostas correlatas às políticas sociais, em uma simbiose entre produção e reprodução do capital.

²⁶ Para Marx (1982, p. 14): “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida também da intuição e da representação.”

²⁷ “O particular é a expressão lógica das categorias de mediação entre homens singulares e a sociedade” (Lukács, 1978, p. 93).

Entendemos que o objeto é real e possui historicidade, independentemente da consciência do pesquisador. Por isso, partimos da análise da processualidade histórica da política social na qual o(a) Assistente Social está inserido(a), com o intuito de desvelar os limites e possibilidades da intervenção profissional — atualmente mediada, de forma mais acentuada, pelo uso das tecnologias da informação e comunicação no relacionamento com o público atendido.

No sentido de corroborar esta perspectiva, Soriano (2004, p. 34) aponta que “durante o trabalho de pesquisa não se deve perder de vista as premissas básicas do materialismo histórico e dialético, para orientar o estudo da realidade concreta”. Entre elas estão: a compreensão da realidade como um todo articulado, sendo necessário identificar as causas determinantes e condicionantes de determinado aspecto social; a historicidade; e a busca pela essência dos fenômenos - não se limitando à “aparência fenomênica, imediata e empírica” dos fatos que se manifestam no cotidiano.

Ainda que seja “essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável” (Netto, 2009, p. 674); o entendimento de que a realidade está em permanente transformação, faz considerar que as transformações são oriundas de tensões e contradições no interior das classes sociais, ou seja, dos projetos societários em disputa.

Como método de análise dos dados obtidos na pesquisa, utilizaremos a análise de conteúdo que envolve:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2011, p. 48).

A partir dessa escolha, acrescentamos que partilhamos da preocupação apontada por Bardin (2011) de não fazermos uma “compreensão espontânea” dos dados coletados, mas sim, exercitarmos a “vigilância crítica” diante desses dados, buscando por meio das inferências teóricas atribuir-lhes significados científicos.

Em suma, tendo o referido método de análise dos dados como base e alicerçados na teoria social crítica, e dessa forma no método dialético marxiano, iniciaremos na sessão a seguir a apresentação e análise dos dados da pesquisa de

campo, com o intuito de aprofundar a compreensão crítica da realidade investigada e contribuir para reflexões sobre a atuação do Serviço Social na área da assistência estudantil do IFPE.

4.1 As Assistentes Sociais do IFPE: sujeitos da pesquisa e da prática profissional

O grupo de Assistentes Sociais do IFPE é majoritariamente feminino, dado que reafirma a feminização histórica da profissão Assistente Social no Brasil. Em relação à faixa etária, observa-se uma concentração significativa na faixa de 35 a 44 anos (11 participantes), seguida pela faixa de 45 a 54 anos (4 participantes). Apenas uma profissional encontra-se na faixa de 25 a 34 anos, o que pode indicar um quadro mais consolidado de profissionais com experiência, ainda que também sugira uma possível limitação na renovação dos quadros por meio de concursos públicos mais recentes, uma vez que o último concurso com vagas para Assistente Social no IFPE foi em 2014.

Quanto à raça/etnia, embora a maioria das participantes se autodeclare parda (9), há também um número relevante de profissionais brancas (5) e, em menor número, negras (2), apontando para alguma diversidade racial entre as Assistentes Sociais do IFPE, ainda que não haja equilíbrio.

Em termos de formação, verifica-se que a quase totalidade das participantes (15 de 16) concluiu a graduação em Serviço Social em instituições públicas de ensino superior, com predomínio de formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Das 16 respondentes, 12 possuem mestrado, enquanto 3 concluíram cursos de especialização. Apenas uma participante não especificou o nível de sua pós-graduação, mas indicou tê-la. Esse dado evidencia o investimento contínuo na formação e qualificação profissional, o que pode estar associado a uma maior capacidade de elaboração crítica e técnica frente às demandas da política de Assistência Estudantil.

No que diz respeito ao tempo de atuação no IFPE, a maioria das profissionais (10) atua há mais de 10 anos na instituição, o que aponta para um grupo com ampla experiência acumulada no cotidiano institucional. Outras cinco participantes indicaram tempo de atuação entre 7 e 10 anos, e apenas uma relatou estar no IFPE há menos

de três anos. Essa predominância de profissionais com longa trajetória na instituição permite uma leitura aprofundada e histórica das transformações na política de Assistência Estudantil, bem como dos impactos das mudanças institucionais e conjunturais na prática cotidiana.

Sobre o regime de trabalho, verifica-se uma diversidade nas formas de distribuição da carga horária semanal. Embora haja predominância do regime híbrido (presencial e remoto), com 10 participantes nessa condição, outras seis afirmaram exercer suas atividades totalmente de forma presencial, até o momento desta coleta de dados. Ao mesmo tempo em que esses números refletem as adaptações institucionais impulsionadas pela pandemia da Covid-19 e pela incorporação de práticas remotas no serviço público federal – o que trouxe novas exigências, desafios e possibilidades para a atuação profissional – eles também refletem a burocratização para a adesão ao regime híbrido, dadas as amarras da informatização e comprovação do trabalho realizado de forma remota.

Quanto ao exercício de funções gratificadas, observa-se que seis Assistentes Sociais ocupavam, no momento da coleta, cargos com gratificação, o que corresponde a pouco mais de um terço das respondentes. Esse dado é relevante para compreender o grau de inserção das profissionais em espaços de gestão institucional, o que pode tanto ampliar as possibilidades de incidência política na formulação e execução da Assistência Estudantil, quanto gerar tensionamentos entre os fundamentos críticos e compromissos sociopolíticos que orientam a profissão e as requisições burocráticas e gerencialistas da instituição.

Quanto à existência de outro vínculo empregatício além do exercício no IFPE — que, via de regra, ocorre sob regime de 40 horas semanais — apenas uma das participantes declarou possuir vínculo adicional. Esse dado indica que, majoritariamente, as Assistentes Sociais do Instituto dedicam-se exclusivamente à instituição, o que pode refletir tanto o volume e a complexidade das demandas institucionais quanto a própria configuração das condições de trabalho na carreira técnica dos institutos federais.

Vale salientar que, embora a Lei nº 12.317/2010 (Brasil, 2010) tenha instituído a jornada semanal de 30 horas para Assistentes Sociais, seu reconhecimento efetivo nos institutos federais ainda não se concretizou. A não efetivação dessa conquista

histórica representa mais uma forma de violação dos direitos da categoria e reforça as dinâmicas de desgaste e adoecimento no exercício profissional.

Em relação à filiação sindical, quatro participantes indicaram não estar vinculadas ao sindicato dos servidores públicos federais, enquanto onze afirmaram estar filiadas. Esse dado evidencia uma adesão significativa à organização sindical, sugerindo um nível de consciência coletiva e compromisso político voltado para a defesa do serviço público e das condições laborais. A predominância de profissionais filiadas reflete a continuidade de características do Serviço Social brasileiro, historicamente orientado por fundamentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos comprometidos com a transformação social, a ampliação de direitos e o fortalecimento das lutas coletivas (Iamamoto, 2008; CFESS, 2013).

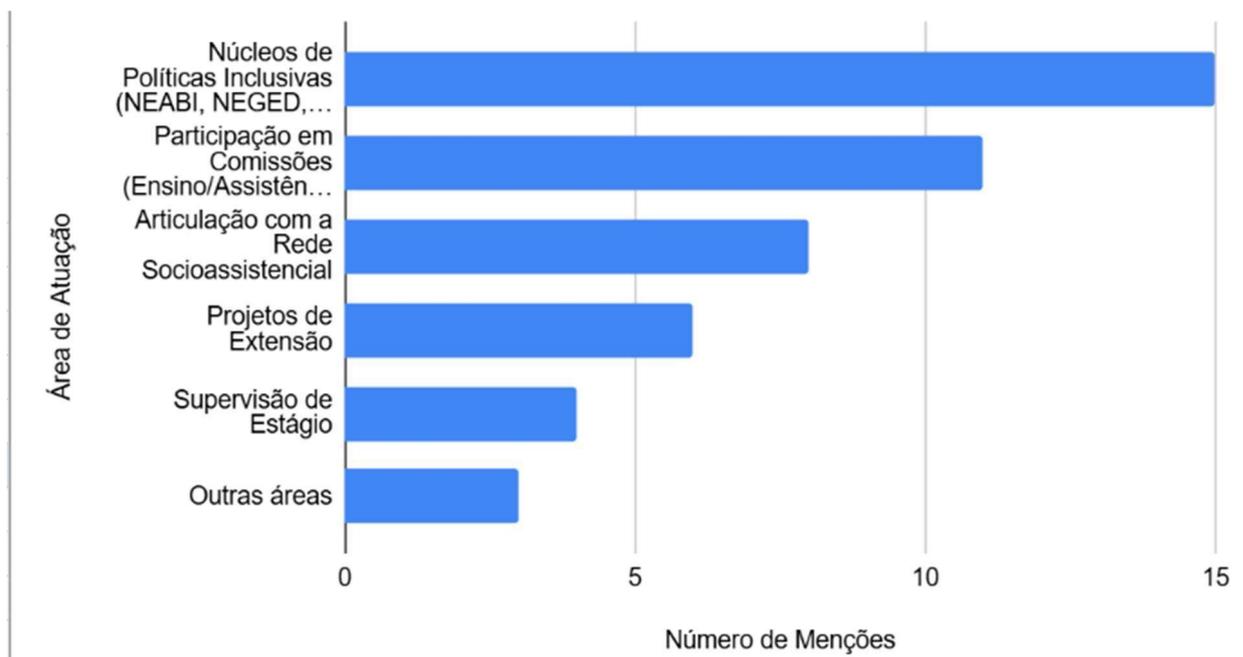
Ao mesmo tempo, a presença de profissionais não filiadas ao sindicato pode ser interpretada como um reflexo das contradições que permeiam a atuação profissional no contexto atual de reestruturação produtiva e ofensiva conservadora. A intensificação do trabalho, a defasagem salarial, o esvaziamento dos significados coletivos da profissão e a fragmentação das experiências de resistência podem contribuir para o afastamento de parte da categoria em relação às entidades representativas.

Ademais, essa não filiação pode derivar tanto da desinformação quanto da desilusão com a atuação sindical local, o que demanda uma reflexão crítica sobre as estratégias de aproximação dos sindicatos com a base, especialmente em instituições como os institutos federais, onde se destacam a diferença de carreiras (docentes e técnicos) e a sobrecarga laboral.

Assim sendo, os dados indicam tanto a manutenção de vínculos organizativos relevantes quanto a necessidade de fortalecer a consciência de classe e a atuação coletiva como condições essenciais para a defesa do Serviço Social enquanto profissão comprometida com os interesses da classe trabalhadora.

Todas as Assistentes Sociais participantes da pesquisa estão lotadas oficialmente na Assistência Estudantil, campo privilegiado de inserção e intervenção do Serviço Social nas instituições de ensino. Porém, outras áreas de atuação que fortalecem o trabalho da categoria nesta política foram apontadas por elas, conforme o Gráfico 14, a seguir:

Gráfico 14 - Áreas de atuação da Assistente Social na Assistência Estudantil do IFPE



Fonte: Elaboração própria (2025).

Observou-se uma participação significativa em Núcleos de Políticas Inclusivas (como NEABI, NEGED, NAPNE e 60+), indicando um compromisso com questões relacionadas à diversidade, inclusão e enfrentamento das desigualdades étnico-raciais, de gênero, geracionais e de deficiência no ambiente escolar. A atuação em Comissões vinculadas ao Ensino e à Assistência Estudantil também se mostra expressiva, reforçando o envolvimento com processos institucionais e o trabalho coletivo.

Áreas como Projetos de Extensão, Articulação Intersetorial com a Rede Socioassistencial do entorno do campus e Supervisão de Estágio também foram citadas nas respostas, demonstrando a amplitude das atribuições desempenhadas pelos profissionais e o esforço para consolidar o Serviço Social como uma profissão que articula ações institucionais, territoriais e formativas. Essas múltiplas frentes revelam a complexidade da atuação profissional nos Institutos Federais, bem como os desafios enfrentados na conciliação entre demandas administrativas, pedagógicas e interventivas.

Além das áreas acima destacadas, algumas participantes mencionaram outras áreas de atuação, como: a participação em Processos Administrativos Disciplinares

(PADs), especialmente em questões relacionadas ao assédio sexual no ambiente de trabalho, além de atividades vinculadas à gestão institucional.

Essas observações evidenciam a ampliação das atribuições das Assistentes Sociais no IFPE. Elas transcendem os limites da política de Assistência Estudantil e se inserem em campos estratégicos da administração pública, como a efetivação de direitos, o enfrentamento das violências institucionais e a promoção de uma cultura organizacional ética e inclusiva. A atuação em PADs, por exemplo, coloca os profissionais diante de questões sensíveis e complexas, demandando formação ética, técnica e embasamento teórico, bem como um olhar atento às dimensões da violação dos direitos humanos nas relações laborais.

A menção à gestão indica a ocupação de espaços decisórios e de planejamento institucional, o que pode representar uma oportunidade para o fortalecimento da dimensão técnico-política da profissão. Contudo, essa situação também pode implicar acúmulo de funções e distanciamento da atividade-fim, dependendo das condições objetivas do trabalho.

Essas respostas corroboram a tese de que a atuação do Serviço Social no IFPE é multifacetada e permeada por demandas institucionais que requerem vigilância crítica contínua e reafirmação dos princípios ético-políticos hegemônicos na profissão. Esses princípios não se reduzem a diretrizes abstratas, mas constituem um eixo orientador do exercício profissional enquanto práxis crítica, que se posiciona contra todas as formas de opressão e exploração, afirmando a centralidade da questão social e o compromisso com os interesses da classe trabalhadora. Simultaneamente, indicam desafios relacionados à sobrecarga e à polivalência funcional, aspectos que devem ser considerados nos debates acerca das condições de trabalho e organização profissional nos Institutos Federais.

No que tange às condições de trabalho, essas são consideradas por 62,5% da amostra como regulares, empatando as opiniões que julgam satisfatórias e insatisfatórias. A predominância de avaliações classificadas como regulares sugere uma percepção generalizada de que as condições de trabalho estão abaixo do ideal, mas não completamente comprometidas. Isso indica uma ambiguidade nas experiências profissionais, onde coexistem elementos positivos e negativos no cotidiano laboral.

As avaliações insatisfatórias, embora em menor número, apontam para situações críticas que requerem atenção. Essas situações podem estar relacionadas à sobrecarga de demandas, à inadequação da infraestrutura física ou da equipe, à falta de reconhecimento institucional ou à precarização das relações de trabalho. Tais aspectos serão debatidos qualitativamente adiante com base nas sugestões para melhoria das condições de trabalho apresentadas pelas Assistentes Sociais.

Por outro lado, as raras avaliações satisfatórias indicam que, mesmo diante de limitações, algumas unidades ou profissionais experimentam condições de trabalho minimamente adequadas. Tais avaliações estão certamente relacionadas a fatores como uma gestão local favorável, organização coletiva da equipe e/ou valorização institucional.

Com base na pergunta “*Que sugestões você daria para melhorar as condições de trabalho do(a) Assistente Social no IFPE?*” Foi possível organizar e interpretar as respostas a partir dos seguintes eixos temáticos: valorização profissional e cumprimento de direitos legais, condições materiais e infraestrutura, gestão institucional e cultura organizacional, política de Assistência Estudantil e reconhecimento institucional, enfrentamento ao assédio moral e adoecimento. Esses eixos revelam tanto os desafios estruturais quanto às demandas históricas da categoria no âmbito do Instituto Federal de Pernambuco, os quais apresentamos abaixo.

1. Valorização profissional e cumprimento de direitos legais

Diversas respostas corroboram a demanda histórica pelo cumprimento da Lei nº 12.317/2010 (Brasil, 2010), que estabelece a jornada de 30 horas semanais para Assistentes Sociais sem redução salarial. A não implementação dessa legislação no IFPE é considerada um indicativo da desvalorização institucional da profissão, associando-se ao aumento da sobrecarga de trabalho, adoecimento e desmotivação.

Ademais, há frequentes referências à necessidade de realização de concursos públicos com código de vaga específico para Assistente Social, e de ampliação do quadro profissional nos campi e à eliminação do desvio de função. A presença de, no mínimo, dois Assistentes Sociais por unidade é sugerida como condição essencial para assegurar a qualidade e continuidade das ações.

2. Condições materiais e infraestrutura

A inadequação das condições físicas e tecnológicas nos ambientes de trabalho configura-se como um problema recorrente. Profissionais relatam a presença de salas inadequadas, caracterizadas por dimensões reduzidas, presença de mofo e ausência de isolamento acústico, além de mobiliário desconfortável e equipamentos obsoletos ou inexistentes para a realização do trabalho remoto, como notebooks, fones de ouvido e cadeiras ergonômicas.

Adicionalmente, são evidenciados os riscos à preservação do sigilo profissional em decorrência da inadequação dos espaços físicos, o que compromete os princípios éticos da profissão e a qualidade do atendimento prestado.

3. Gestão institucional e cultura organizacional

Observa-se uma crítica incisiva à burocracia excessiva, à centralização das decisões na Reitoria, à morosidade dos processos administrativos e à dificuldade de comunicação entre a gestão central e os campi. As respondentes solicitam maior autonomia na gestão dos campi, agilidade na tramitação de direitos e uma política de valorização dos servidores que seja mais transparente e eficaz.

As propostas também englobam a criação de conselhos gestores democráticos, a realização de reuniões sistemáticas para ouvir as equipes e a promoção de mudanças na cultura institucional, visando alterar o foco do controle (por meio de ponto eletrônico e metas desconectadas da realidade) para uma abordagem de trabalho fundamentada em confiança, responsabilidade e condições reais de atuação.

Nas palavras da AS²⁸ 3:

A instituição precisa lidar com o servidor da mesma forma que exige que nós lidemos com os estudantes: com respostas rápidas, eficientes e em favor de nossos direitos. Todavia, o que encontramos é uma instituição amarrada a uma burocracia muitas vezes já resolvida legalmente, mas que insiste em não atualizar sua prática; não responde processos relativos à nossa carreira e direitos em tempo justo, o que acarreta prejuízos econômicos e psicológicos incalculáveis; implementa mudanças com muita dificuldade de comunicação com os campi, ao mesmo tempo em que amarra muitas

²⁸ Para preservar o anonimato das participantes e garantir o sigilo ético da pesquisa, utilizou-se a abreviação "AS" (Assistente Social), acompanhada de um número sequencial correspondente à ordem de recebimento das respostas ao questionário. Assim, por exemplo, "AS3" refere-se à terceira assistente social a responder o instrumento de coleta de dados.

decisões relativas aos campi à reitoria. Minha sugestão: desatar os nós da comunicação interna, desvincular disputas de poder do pleiteamento de nossos direitos e potencializar para otimizar a gestão de pessoas como um todo. Claro, nenhum trabalho melhora sem a contratação de mais profissionais. É impossível falar em melhoria das condições de trabalho sem pedir que cada campi tenha pelo menos dois Assistentes Sociais.

Esse registro expressa de forma crítica a contradição entre o discurso institucional e a prática da gestão no IFPE ao apontar que, embora se exija dos Assistentes Sociais uma atuação ágil e voltada à garantia de direitos dos estudantes, a própria instituição não assegura o mesmo compromisso no trato com seus servidores, diante das requisições recebidas. Evidencia-se uma cultura institucional marcada pela centralização de decisões, pela comunicação interna deficiente e por uma burocracia desatualizada que impacta negativamente a saúde mental e os direitos dos trabalhadores.

A crítica acima se articula a uma proposição concreta de mudança: desatar os nós da comunicação, desvincular disputas de poder da garantia de direitos e valorizar a política de gestão de pessoas, com destaque para a ampliação do número de Assistentes Sociais nos campi (mesmo sabendo que esse aumento do número de profissionais depende de códigos de vaga liberados pelo MEC). A análise revela o tensionamento entre uma cultura institucional hierarquizada e a necessidade de uma gestão democrática, efetiva e comprometida com a valorização profissional.

4. Política de assistência estudantil e reconhecimento institucional

A assistência estudantil é frequentemente considerada subvalorizada, sendo reduzida a aspectos operacionais, especialmente no que se refere à implementação dos editais. Críticas são direcionadas ao processo de "bolsificação" da política, evidenciando a escassez de investimentos em áreas como arte, cultura, esporte e lazer, que são fundamentais para a ampliação da permanência estudantil.

Identificam-se as seguintes necessidades:

- Execução integral do orçamento da assistência estudantil em ações previstas na política;
- Valorização das equipes multiprofissionais - "Priorizar as equipes multiprofissionais de A.E., de modo que não ocorra desvio de profissionais desse setor para outras áreas" (AS 7).

- Descentralização e planejamento coletivo da política - “Compreensão da execução dos programas de A.E. enquanto política institucional e não como responsabilidade exclusiva do Serviço Social.” (AS 7)
- Criação de estruturas de apoio à análise documental do edital do Programa de Apoio à Manutenção Acadêmica;
- Qualificação ou substituição de sistemas como o Fluxo e o Q-Acadêmico.

5. Enfrentamento ao assédio moral e adoecimento

Diversas propostas evidenciam a necessidade premente de implementação de políticas institucionais voltadas para o combate ao assédio moral e ao adoecimento no ambiente laboral, englobando ações preventivas, estabelecimentos de canais de denúncia e monitoramento institucional. A elaboração de políticas específicas e a capacitação das equipes gestoras sobre essa temática são consideradas urgentes, em função das diversas manifestações de violência institucional velada que permeiam o cotidiano laboral.

As sugestões evidenciam um conjunto de contradições presentes no cotidiano profissional, que vão desde a sobrecarga até o descaso institucional com os direitos da categoria. Em meio à lógica de austeridade, flexibilização e reestruturação neoliberal do trabalho no serviço público, as Assistentes Sociais do IFPE reivindicam condições que assegurem não apenas a execução técnica de suas funções, mas o respeito à dimensão ético-política de sua atuação, à sua saúde física e mental, e ao seu papel estratégico nas políticas educacionais.

Ou seja, embora o trabalho do(a) Assistente Social seja central para a política de Assistência Estudantil, ele é realizado em condições de precarização material e simbólica. A contradição entre a função social do trabalho e as condições de sua execução expressa a lógica do capital, que extrai o máximo de força de trabalho com o mínimo de investimento.

A insatisfação em relação aos sistemas de controle, ao ponto eletrônico e às dificuldades no sistema do Programa de Gestão e Desempenho (PGD), que regulamenta o trabalho remoto evidencia uma lógica institucional que prioriza o monitoramento do trabalhador em detrimento da eficácia dos serviços prestados.

Quando a AS 7 diz que é importante termos “Sistemas mais eficazes para análises e menos sistemas de controle do trabalho.” A proposta sugere a

implementação de sistemas mais eficazes para análises socioeconômicas, reduzindo a ênfase nos mecanismos de controle do trabalho.

Essa predominância do controle remete à disciplinarização do trabalhador, conforme abordado por Marx (1982) e posteriormente por Foucault (2011), caracterizando uma forma de subordinação ao ritmo da gestão produtivista.

A análise crítica dessas respostas pode ser contextualizada no debate teórico acerca das condições de trabalho no serviço público federal, especialmente no período pós-reforma administrativa e sob os efeitos da política de austeridade que impactou os Institutos Federais após o golpe de 2016. Ademais, os resultados ressaltam a relevância de instrumentos de gestão participativa, do financiamento adequado da política de assistência estudantil e da valorização profissional para a construção de um ambiente institucional mais equitativo e promotor da qualidade dos serviços prestados.

As declarações das participantes da pesquisa não apenas denunciam, mas também sugerem direções para a construção coletiva de uma nova lógica institucional, o que, por sua vez, constitui uma manifestação concreta de luta de classes dentro da instituição pública.

O debate em torno da melhoria das condições de trabalho representa não apenas a resistência das Assistentes Sociais à precarização do trabalho, mas também a defesa de uma concepção de serviço público alinhada aos princípios da universalidade, equidade e justiça social. Assim, as propostas apresentadas devem ser interpretadas não como meras reivindicações da categoria, mas como expressões de um compromisso profissional crítico, orientado por fundamentos históricos e teóricos que articulam ética, política e projeto societário contra-hegemônico. Isso reafirma a centralidade da assistência estudantil como um direito social e um campo estratégico de atuação do Serviço Social nos Institutos Federais.

A seguir, apresentaremos a análise do grupo sobre a trajetória da política de Assistência Estudantil no IFPE, abordando as principais demandas relacionadas à permanência estudantil no campus de atuação das participantes da pesquisa, bem como as experiências de trabalho em equipe multiprofissional nas questões pertinentes à permanência estudantil.

4.2 Assistência estudantil do IFPE sob o olhar das Assistentes Sociais: trajetórias, demandas e contradições no cotidiano dos campi

A Política de Assistência Estudantil do IFPE desenvolveu-se em meio a lacunas institucionais, ações fragmentadas e à resistência contínua de Assistentes Sociais que, mesmo diante da precariedade, estabeleceram práticas orientadas por uma perspectiva profissional crítica, comprometida com a defesa intransigente dos direitos sociais e com a garantia da permanência estudantil. Quando as primeiras Assistentes Sociais chegaram ao IFPE, ainda não se tinha uma política institucional sobre esta pauta. E cada campus destinava assistência aos estudantes à sua maneira.

A chegada progressiva de Assistentes Sociais ao Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), impulsionada pela expansão da Rede Federal, gerou a necessidade de desenvolver uma política institucional de assistência estudantil alinhada ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), estabelecido em 2010. Esse processo foi se fortalecendo e consolidando ao longo dos anos, resultando, em 2012, na elaboração da primeira Política de Assistência Estudantil do IFPE.

Embora outros sujeitos institucionais tenham contribuído para essa elaboração, é imprescindível destacar que as Assistentes Sociais desempenharam um papel central na formulação desta primeira versão da política. Liderando tanto o trabalho de formulação, quanto de articulação e implementação dessa política, fundamentadas por uma perspectiva crítica e comprometida com a defesa dos direitos sociais e a oferta de uma educação pública com qualidade socialmente referenciada, na dedicação à pesquisa e na atuação diária junto aos estudantes.

A análise qualitativa das respostas das Assistentes Sociais do IFPE, à seguinte pergunta - *Como você avalia a trajetória da Política de Assistência Estudantil no IFPE desde o início da sua atuação como Assistente Social até o momento atual? Quais avanços, retrocessos, e/ou resistências você destacaria?* - à luz da técnica de análise temática proposta por Laurence Bardin (2011), permitiu identificar importantes núcleos de sentido sobre a trajetória da Política de Assistência Estudantil (PAE) na instituição.

A partir dessa análise, emergiram três grandes categorias: *avanços institucionais e técnico-operacionais, retrocessos estruturais e orçamentários e estratégias de resistência e enfrentamento profissional*. Tais categorias evidenciam o

movimento contraditório da política ao longo do tempo, marcado por conquistas importantes, mas também por limites estruturais intensificados no cenário de desfinanciamento e ofensiva conservadora pós-2016.

No que tange aos *avanços institucionais e técnico-operacionais*, destaca-se a institucionalização da política, evidenciada pela aprovação da primeira versão da Política de Assistência Estudantil (PAE) (IFPE, 2012), seguida de sua reformulação em 2022 (IFPE, 2022). Esta última versão é avaliada de forma positiva, especialmente por ter sido elaborada de maneira participativa, envolvendo diversos segmentos da comunidade acadêmica.

Também são reconhecidos como progressos significativos a informatização dos processos de inscrição e avaliação socioeconômica, que resultou na redução de filas, sobrecarga física e burocracia, além de proporcionar maior celeridade e integração entre setores. A criação de comissões para análise documental e do grupo de trabalho do Serviço Social (GT) é mencionada como uma estratégia para o aprimoramento institucional da política, embora com limitações. Tais avanços institucionais e técnico-operacionais na assistência estudantil do IFPE são sumarizados no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 - Avanços institucionais e técnico-operacionais na assistência estudantil do IFPE

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Reestruturação dos processos	Informatização da Assistência Estudantil	Digitalização de editais, fluxos de trabalho e processos seletivos, com redução da burocracia e maior eficiência operacional.	“Quando cheguei, todos os processos eram em papel... Um grande avanço foi a informatização dos processos de edital.”
Marco normativo e político	Aprovação e atualização da política institucional	Criação da Política de Assistência Estudantil em 2012 e revisão em 2022, buscando fortalecer diretrizes e responder às transformações sociais.	“A política de AE do IFPE alcançou alguns avanços, com destaque para a revisão/atualização do documento.”
Participação democrática	Envolvimento da comunidade acadêmica	Ampliação de espaços de escuta e deliberação, com protagonismo dos diferentes segmentos institucionais na revisão da política.	“A recente reformulação contou com a participação de toda a comunidade acadêmica, o que torna o documento mais democrático.”

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos na pesquisa (2025)

Os elementos apresentados nesse quadro demonstram que, mesmo diante de restrições orçamentárias e tensões políticas e institucionais, a Assistência Estudantil no IFPE tem obtido avanços significativos nos âmbitos técnico-operacional e institucional. A informatização dos processos, a consolidação normativa por meio da aprovação e subsequente reformulação da política, assim como a ampliação dos espaços participativos, configuram manifestações de resistência e aprimoramento da política dentro da instituição. Esses aspectos ressaltam a relevância de analisar a

atuação do Serviço Social não apenas em função dos desafios impostos pelo contexto pós-golpe de 2016, mas também considerando as mediações e possibilidades interventivas que emergem no cotidiano institucional.

Entretanto, os *retrocessos estruturais e orçamentários* observados ao longo dos anos são enfatizados por praticamente todas as participantes da pesquisa. Entre esses retrocessos, destaca-se a estagnação do orçamento destinado à Assistência Estudantil, comprometendo a execução e expansão dos programas. A precarização se intensificou a partir do segundo mandato do governo Dilma Rousseff, acentuando-se drasticamente após 2016, em consonância com os efeitos das contrarreformas e da Emenda Constitucional nº 95/2016 (Brasil, 2016), que impôs o congelamento dos investimentos sociais por vinte anos.

As profissionais relatam a diminuição dos valores das bolsas, a crescente competição entre programas estudantis por recursos orçamentários (como monitoria, pesquisa e extensão) e a insuficiência de recursos para atender à demanda real dos estudantes. A falta de novas contratações e um quadro adequado de profissionais de Serviço Social também são denunciadas como entraves estruturais que geram sobrecarga de trabalho e limitam o alcance das intervenções socioassistenciais.

Outro ponto crítico identificado nas falas é a persistência de características meritocráticas e focalizadoras na concepção da política. Apesar da extinção de programas que exigiam contrapartida, como o Programa Aluno Colaborador, a manutenção de critérios como desempenho acadêmico mínimo para permanência nos programas revela uma lógica que afasta a política de um horizonte universal. A focalização é apontada como uma consequência direta da escassez orçamentária, que obriga a priorização de estudantes com menor renda *per capita*, muitas vezes em detrimento de uma abordagem mais abrangente das vulnerabilidades.

A seguir (Quadro 6), apresenta-se a sistematização dos principais retrocessos estruturais e orçamentários identificados na Política de Assistência Estudantil do IFPE, conforme registros das profissionais que participaram desta pesquisa.

Quadro 6 - Retrocessos estruturais e orçamentários na assistência estudantil do IFPE

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Restrição orçamentária	Estagnação e cortes de recursos	Queda no orçamento da Assistência Estudantil; entraves à execução dos programas	“A limitação no orçamento tornou-se mais impactante a aproximadamente 5 anos.” “Redução orçamentária para execução dos programas [...] estabelece entraves significativos para o avanço da política.”
Estrutura de pessoal	Estagnação no quadro de profissionais	Sobrecarga dos Assistentes Sociais; ausência de novas contratações	“Cada campus só conta com 1 Assistente Social [...] tem provocado um déficit considerável.”
Redirecionamento da política	Focalização e meritocracia	Condicionalidades e critérios meritocráticos; limitação da universalização dos direitos	“A permanência de condicionalidades como desempenho acadêmico mínimo [...] evidencia resquícios de uma abordagem meritocrática.” “O maior percalço [...] é a insuficiência orçamentária que implica na focalização dos programas.”

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos na pesquisa (2025)

Os dados apresentados evidenciam um conjunto de obstáculos estruturais e orçamentários que comprometem a política de Assistência Estudantil no IFPE,

impactando diretamente as condições de trabalho dos Assistentes Sociais. A estagnação dos recursos financeiros e da força de trabalho, juntamente com a implementação de critérios focalizados e meritocráticos, resulta em limitações objetivas para a concretização do direito à educação.

Esses retrocessos não apenas restringem o alcance da política, mas também tensionam a perspectiva de universalização, reforçando dinâmicas seletivas e excludentes. Neste contexto, a atuação profissional é desafiada a buscar alternativas interventivas dentro dessas contradições, reafirmando o compromisso ético-político do Serviço Social com a defesa dos direitos sociais e com a promoção do acesso e permanência dos estudantes na educação profissional.

Diante desse cenário contraditório, os Assistentes Sociais evidenciam suas *estratégias de resistência e enfrentamento profissional*. Essas resistências se manifestam tanto na defesa cotidiana das condições éticas e técnicas de trabalho quanto na crítica à cultura assistencialista e na busca por ampliar a compreensão da política como um direito social, subsidiando o enfrentamento profissional. A articulação com os núcleos de políticas inclusivas como NAPNEs (Núcleos de Apoio às Pessoas com Deficiência), NEABIs (Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) e NEGEDs (Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade) é percebida como uma forma eficaz de fortalecer o caráter inclusivo da Assistência Estudantil, especialmente no que diz respeito às demandas relacionadas à deficiência, gênero, diversidade e raça.

O Quadro 7, a seguir, sintetiza as principais formas de resistência e iniciativas desenvolvidas no cotidiano profissional, evidenciando práticas que buscam fortalecer a permanência estudantil e preservar a dimensão socioeducativa da política.

Quadro 7 - Resistências e estratégias de enfrentamento na assistência estudantil do IFPE

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Organização interna	Criação de estruturas de apoio interno	Grupos de trabalho, comissões e coordenações específicas	“Criação de GT (grupo de trabalho) de Serviço Social.”
Fortalecimento profissional	Atuação política e técnica da categoria	Reafirmação dos princípios ético-políticos; enfrentamento da cultura assistencialista	“É imprescindível desmistificar a cultura assistencialista.” “Estabelecimento de condições éticas e técnicas do trabalho.”
Ações intersetoriais e inclusivas	Interlocação com políticas inclusivas	Parcerias com núcleos temáticos (NAPNE, NEGED, NEABI); promoção da inclusão	“Os programas de inclusão e consolidação de Núcleos [...] têm sido um aliado da Assistência Estudantil.”

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos na pesquisa (2025)

As estratégias de resistência apresentadas no Quadro 7 evidenciam que, apesar dos retrocessos decorrentes do contexto político-institucional pós-golpe de 2016, os Assistentes Sociais do IFPE têm promovido ações coletivas e propositivas em defesa da Assistência Estudantil como uma política pública de direito. A implementação de estruturas internas, o fortalecimento da atuação técnico-política da categoria e a articulação com núcleos e programas inclusivos configuram práticas que desafiam a lógica da focalização e da assistencialização. Essas práticas reafirmam como horizonte uma direção profissional crítica, que vem sendo historicamente construída pela categoria profissional. Ao reafirmar esse horizonte de compromisso com a transformação social, tais estratégias consolidam a Assistência Estudantil como espaço privilegiado de resistência às tendências neoliberais e conservadoras que fragilizam o direito à educação pública. Além disso, essas iniciativas não apenas

representam resistência às tentativas de desmonte da política, mas também buscam alternativas interventivas que ampliem as possibilidades de permanência com qualidade dos estudantes, especialmente aqueles em situação de maior vulnerabilidade social.

Em suma, a análise da Política de Assistência Estudantil no IFPE, sob a perspectiva dos Assistentes Sociais, revela um processo dialético caracterizado por avanços institucionais, retrocessos estruturais e resistências profissionais. Entre os avanços, destacam-se a informatização dos processos, a reformulação participativa da política e a criação de estruturas internas de apoio. Em contrapartida, são evidenciadas restrições orçamentárias, precarização do trabalho profissional e uma crescente focalização das ações, acentuada no contexto pós-2016. As resistências se manifestam tanto nas práticas cotidianas quanto na mobilização coletiva da categoria, que busca consolidar uma política de permanência fundamentada no direito à educação e na universalização das ações, em oposição à lógica meritocrática e assistencialista.

Dessa forma, observa-se que a Política de Assistência Estudantil no IFPE encontra-se em constante disputa, sendo sua plena efetivação condicionada ao compromisso institucional com o financiamento público, à valorização das equipes multiprofissionais e à garantia da autonomia técnica do Serviço Social e das demais profissões envolvidas.

Com relação às principais demandas de permanência estudantil no conjunto dos campi do IFPE, a análise qualitativa das respostas a esta questão nos fez identificar quatro grandes categorias temáticas emergentes dos relatos das Assistentes Sociais: (1) demandas materiais estruturantes, (2) adoecimento mental e vulnerabilidade psicossocial, (3) articulação intersetorial e limites institucionais, e (4) interseccionalidade e desigualdades estruturais.

Apresentaremos a seguir um quadro sistematizado dessas categorias para fundamentar nossa análise (Quadro 8):

Quadro 8 - Análise das demandas de permanência estudantil no IFPE

CATEGORIA TEMÁTICA	UNIDADES DE REGISTRO	ANÁLISE DO CONTEÚDO	INTERPRETAÇÃO CRÍTICA
Condições materiais de permanência estudantil	Transporte, alimentação, moradia, materiais escolares, inserção precoce no trabalho	As carências materiais básicas comprometem a permanência dos(as) estudantes; ausência de políticas universais agrava o cenário	Expressa a contradição entre o direito formal à educação e a desigualdade real de acesso produzida pela lógica do capital
Precarização das políticas públicas e focalização	Baixo valor das bolsas, escassez de recursos, exigências burocráticas, ausência de universalidade	A focalização e a escassez revelam a lógica seletiva da política; acesso condicionado e insuficiente	Reforça a lógica neoliberal de responsabilização individual e enfraquecimento do Estado como garantidor de direitos
Adoecimento psíquico e sofrimento social	Crises de ansiedade, luto, insegurança alimentar, impactos da pandemia	Crescimento das demandas por saúde mental reflete impactos das condições de vida e da exclusão social	O sofrimento psíquico é expressão do sofrimento social gerado pelas contradições do capitalismo e da exploração
Demandas por estrutura institucional e equipe multiprofissional	Falta de equipe, ausência de políticas para PcDs, articulação com rede externa	Equipes reduzidas e infraestrutura precária comprometem o acompanhamento integral dos estudantes	A precarização das condições de trabalho nos institutos revela a política de austeridade e a lógica de gestão neoliberal
Interseccionalidade e reprodução das desigualdades estruturais	Estudantes negros(as), mães solo, renda do Bolsa Família, baixa escolaridade dos responsáveis das famílias	O perfil dos(as) estudantes evidencia desigualdades de classe, raça e gênero	A educação não rompe com a estrutura social, mas reproduz desigualdades se não estiver articulada a políticas redistributivas e emancipatórias

Fonte: Elaboração própria a partir de dados obtidos na pesquisa.

A análise temática do conteúdo das entrevistas com as Assistentes Sociais revela que as demandas relacionadas à permanência estudantil no IFPE estão inseridas em um contexto de acentuadas desigualdades sociais, econômicas e raciais. Essas demandas não refletem apenas as condições individuais dos estudantes, mas também expressam contradições estruturais da formação social brasileira, que se manifestam no ambiente escolar e desafiam a efetivação da Política de Assistência Estudantil como um direito.

A primeira categoria identificada refere-se às demandas materiais estruturantes, com ênfase nas questões de transporte, alimentação, moradia e acesso a materiais pedagógicos. A inadequação do transporte público, especialmente em campi situados em áreas periféricas ou rurais, é um fator recorrente que contribui para a evasão e dificuldades de frequência escolar.

A ineficácia na implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) em diversos campi, somada à insegurança alimentar enfrentada por uma parcela significativa dos estudantes, compromete não apenas a permanência, mas também a saúde e o aprendizado. Relatos de estudantes necessitando de atendimento médico devido a sintomas relacionados à fome evidenciam a gravidade da situação. Uma das entrevistadas enfatiza que: *"A equipe de Assistência Estudantil já teve que acompanhar estudantes até as Unidades de Pronto Atendimento da cidade devido a problemas de saúde relacionados à insegurança alimentar."* Esse registro confirma de maneira clara que a falta de políticas de segurança alimentar transcende a esfera da carência material, impactando diretamente a saúde pública e influenciando a permanência e o processo de aprendizagem dos estudantes.

Adicionalmente, a demanda por materiais pedagógicos essenciais, como óculos, tablets, entre outros a depender do curso, é frequente. A baixa renda familiar e a dependência de programas sociais, como o Bolsa Família, ressaltam a importância da Assistência Estudantil para reduzir as desigualdades no acesso ao direito à educação.

A segunda categoria aborda o adoecimento mental e a vulnerabilidade psicossocial. Os profissionais relatam um aumento significativo nas demandas relacionadas à saúde mental, especialmente no contexto pós-pandêmico, no qual muitos estudantes enfrentaram perdas familiares, desemprego e interrupções em suas trajetórias escolares. As crises de ansiedade, particularmente no ambiente

escolar, tornaram-se frequentes, evidenciando o impacto do contexto social na saúde mental da juventude. Existe uma lacuna considerável no atendimento especializado, o que intensifica a pressão sobre a equipe de Assistência Estudantil, que se vê diante de situações urgentes para as quais não dispõe de estrutura institucional adequada.

A terceira categoria refere-se à articulação intersetorial e aos limites institucionais da política de Assistência Estudantil. As Assistentes Sociais destacam que, devido à complexidade das demandas, é necessário acionar constantemente a rede socioassistencial nos municípios de origem dos estudantes, incluindo serviços de proteção à mulher e aos adolescentes²⁹, à saúde mental e assistência social. Contudo, o enfraquecimento das políticas públicas em níveis municipal e federal, exacerbado por restrições orçamentárias e descontinuidade de programas, impõe limites à efetividade dessas articulações. Adicionalmente, a escassez de equipes multiprofissionais nos campi compromete a qualidade e abrangência do acompanhamento técnico e social necessário.

A última categoria de análise revela a interseccionalidade das desigualdades estruturais enfrentadas pelo corpo discente. As participantes da pesquisa ressaltam que a maioria dos estudantes em situação de vulnerabilidade são negros ou negras, provenientes de famílias chefiadas por mulheres com baixa escolaridade e inseridas em trabalhos informais. O diagnóstico social elaborado por uma das Assistentes Sociais com base em um edital do Programa de Manutenção Acadêmica em 2023, de um dos campi do IFPE, ilustra esse panorama: 95% dos estudantes beneficiários estavam vinculados a programas sociais e 87% se autodeclaravam pretos ou pardos. A análise das trajetórias escolares indica que todos eles frequentaram escolas públicas, sendo 78 cotistas com renda inferior a 1,5 salários mínimos do total de estudantes inscritos no referido edital.

Esses dados evidenciam que as demandas por permanência vão além da concessão de benefícios pontuais; elas requerem a elaboração de políticas estruturantes, intersetoriais e comprometidas com o enfrentamento das desigualdades sociais, raciais, de gênero e territoriais. A Assistência Estudantil deve ser entendida como parte integrante do projeto educacional público, democrático e

²⁹ De acordo com o estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990), uma vez que temos o público adolescente no Ensino Médio Integrado.

crítico, e não como um instrumento paliativo para "gerenciar a pobreza" dentro da instituição.

Sobre o atendimento das principais demandas de permanência estudantil evidenciadas acima, as Assistentes Sociais classificaram-nas sob três categorias: atendidas, não atendidas e parcialmente atendidas, conforme o Quadro 9, abaixo.

Quadro 9 - Atendimento das demandas de permanência estudantil

Categorias de atendimento	Demandas identificadas
Demandas atendidas	<p>Fardamento</p> <p>Carteira de estudante</p> <p>Auxílio transporte (em alguns campi com apoio do município)</p> <p>Merenda escolar (em alguns campi)</p> <p>Auxílio para aquisição de material de apoio para óculos de grau</p>
Demandas não atendidas	<p>Creche e espaços de cuidado infantil</p> <p>Apoio digital amplo</p> <p>Material escolar completo</p> <p>Inclusão plena de estudantes com deficiência</p> <p>Atendimento psicológico contínuo</p> <p>Ampliação de servidores</p> <p>Execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) em todos os campi (só alguns executam)</p>
Demandas parcialmente atendidas	<p>Auxílio financeiro (por meio do programa Manutenção Acadêmica e Apoio Eventual)</p> <p>Transporte (depende do campus e de parcerias externas)</p> <p>Alimentação (lanches insuficientes, falta de refeições completas, sobretudo para o ensino médio integrado, que passa o dia todo na instituição)</p> <p>Apoio pedagógico</p> <p>Acessibilidade e inclusão (em expansão, mas com limitações)</p> <p>Acompanhamento psicológico e articulação com rede de saúde</p> <p>Tutoria de pares e adaptações curriculares</p>

	Moradia (minimamente atendida em alguns campi)
--	--

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos na pesquisa (2025)

A análise das respostas à questão sobre quais demandas relacionadas à permanência estudantil são atendidas de forma satisfatória, parcialmente atendidas ou não atendidas nos campi do IFPE evidencia um cenário caracterizado por limitações estruturais, foco nas ações, insuficiência orçamentária e falta de planejamento estratégico de longo prazo.

Essas categorias não são excludentes, mas refletem a intensidade das contradições da política de Assistência Estudantil em relação ao contexto de desfinanciamento e focalização que se instaurou após o golpe de 2016.

Quanto às demandas consideradas atendidas, temos o fardamento, a carteira de estudante e, em alguns campi, o auxílio transporte e o lanche escolar. Ainda assim, a satisfação é relativa, pois a cobertura é limitada e a continuidade depende da articulação com políticas municipais ou da captação de recursos específicos.

Uma das participantes destaca que: "O campus implementou a merenda escolar há alguns anos e tem ajudado bastante, mas não é o suficiente, já que tem estudantes que passam o dia inteiro e precisam almoçar/jantar."

O transporte, em alguns territórios, tem sido atendido de forma mais satisfatória a partir da articulação com prefeituras para garantir transporte público para os estudantes. No entanto, não se trata de uma política institucionalizada no IFPE como um todo, sendo, portanto, frágil e dependente da conjuntura local.

A maior parte das respostas aponta para uma atuação parcial, que expressa os limites da política de Assistência Estudantil no enfrentamento das desigualdades que atravessam o corpo discente. A concessão de bolsas (como o Programa de Manutenção Acadêmica e o Apoio Financeiro Eventual) tem alcançado alguns estudantes, mas os valores são insuficientes e a cobertura não contempla a totalidade dos que demandam e estão no perfil estabelecido na política. O mesmo se aplica ao apoio com óculos de grau e aquisição pontual de materiais pedagógicos.

Outro ponto recorrente é a ampliação da demanda por acolhimento psicológico, acessibilidade e inclusão, para as quais os campi não possuem estrutura suficiente. Como destaca uma das entrevistadas: "As demandas psicológicas (que muitas vezes partem de demandas sociais) não têm sido satisfatoriamente atendidas pelo amplo

leque de motivações e dificuldades no atendimento gratuito por parte da rede socioassistencial."

Essa fala explicita o esgotamento da rede pública de saúde mental e, ao mesmo tempo, a sobrecarga sobre as equipes técnicas dos campi, que precisam lidar com questões complexas sem recursos e com quadro de servidores limitado.

Algumas demandas fundamentais seguem sem atendimento, como a oferta de creches públicas ou espaços de cuidado infantil, essenciais para mães estudantes; a implantação de programas amplos de moradia estudantil, especialmente nos campi agrícolas; e ações estruturadas de inclusão digital, como fornecimento de equipamentos, internet ou laboratórios atualizados.

O reduzido número de profissionais da Assistência Estudantil também foi mais uma vez destacado como fator que inviabiliza uma atuação mais efetiva. Como expressa uma das participantes: "Mesmo com os programas da AE, a permanência e êxito dos estudantes ainda é um grande desafio para nós, profissionais."

Essa constatação remete a uma crítica central feita pelas profissionais: a política de Assistência Estudantil do IFPE segue operando de forma focalizada, com base em condicionalidades meritocráticas, sem que haja um projeto institucional que universalize o acesso aos direitos, nem tampouco uma ampliação orçamentária que sustente a implementação de programas mais amplos e duradouros. Uma das falas mais contundentes nesse sentido afirma que: "Nenhuma demanda será satisfatoriamente atendida enquanto esse contexto [de focalização e desfinanciamento] prevalecer no nosso cotidiano profissional."

A análise qualitativa das respostas indica que, apesar dos esforços locais e do comprometimento das equipes técnicas, a permanência estudantil no IFPE enfrenta obstáculos estruturais que dificultam a implementação da política como um direito social. As ações atualmente em vigor possuem um caráter compensatório, apresentam limitações em seu alcance e estão profundamente condicionadas à lógica da escassez orçamentária, evidenciando as influências do neoliberalismo na educação pública.

A contínua focalização das ações, a sobrecarga das equipes técnicas, o esvaziamento das redes públicas de apoio e o aumento das desigualdades sociais e raciais no período pós-pandemia ressaltam a urgência de reavaliar o papel da Assistência Estudantil dentro do projeto político-pedagógico institucional. Para tal, é

necessário aumentar o financiamento, fortalecer as equipes e romper com as condicionalidades meritocráticas, reconhecendo a permanência como uma dimensão indissociável do direito à educação.

A análise dos relatos sobre a atuação da equipe multiprofissional em relação à permanência estudantil revela um cenário caracterizado por ambivalências e desigualdades institucionais, com experiências que variam desde a implementação de práticas colaborativas e interdisciplinares até a total ausência ou desarticulação da equipe.

A partir das respostas obtidas, identificam-se três categorias temáticas principais: 1. Atuação articulada e colaborativa, 2. Atuação fragmentada e pontual, 3. Inexistência ou precarização da equipe multiprofissional, as quais sistematizamos abaixo.

1. Atuação articulada e colaborativa: a força do trabalho coletivo

Algumas das participantes ressaltaram a presença de uma equipe multiprofissional bem-organizada, caracterizada pelo diálogo entre as diferentes áreas, respeito às especificidades profissionais e desenvolvimento de estratégias conjuntas voltadas para a permanência estudantil. Essas experiências se alinham a uma perspectiva interdisciplinar, com construção coletiva de ações e intervenções planejadas.

Um dos depoimentos ilustra essa dinâmica:

"O trabalho da equipe multiprofissional funciona adequadamente no campus em que atuo. Apesar das especificidades de cada profissão, os profissionais se respeitam e elaboram coletivamente estratégias relacionadas à permanência estudantil."

Outras experiências mencionam o uso de ferramentas compartilhadas para acompanhamento, como planilhas e reuniões periódicas, com o objetivo de monitorar estudantes em situação de vulnerabilidade. Apesar das dificuldades enfrentadas, essas equipes têm consolidado práticas de cuidado e escuta ampliada.

2. Atuação fragmentada e pontual: limites da interdisciplinaridade

A maioria das respostas indica uma atuação fragmentada, frequentemente limitada à resolução de casos urgentes ou encaminhamentos isolados. A falta de

tempo institucional para planejamento conjunto, o acúmulo de funções, a sobrecarga das equipes e a ausência de reconhecimento institucional da equipe multiprofissional foram fatores recorrentes nas falas.

Como exemplifica uma profissional:

“A equipe está progressivamente estruturando os processos de trabalho [...], mas ainda é bastante desafiador manter reuniões periódicas e agilidade nos encaminhamentos devido ao acúmulo de demandas e à falta de formação contínua.”

Outra participante reforça o caráter restrito da atuação: "Em determinados aspectos tem se efetivado satisfatoriamente. Em outros, ainda se convive com uma 'cultura' que tende a tratar a permanência como questão privativa de certas categorias profissionais."

Essa fragmentação também se reflete na atuação centrada em demandas disciplinares, evidenciando a dificuldade em estabelecer uma abordagem preventiva e educativa na relação com os estudantes: "Muitas vezes, a atuação da equipe multiprofissional limita-se a situações disciplinares."

3. Inexistência ou precarização da equipe: a face mais aguda da desigualdade institucional

Em alguns campi, a equipe multidisciplinar não existe formalmente, limitando significativamente sua capacidade de resposta às demandas relacionadas à permanência. Em outros casos, há uma estrutura mínima sem articulação efetiva, resultando na baixa eficácia dos fluxos e na ausência de institucionalização das rotinas de atendimento.

Como indicado por uma das respostas: "A equipe multiprofissional ainda não está institucionalizada, o que restringe sua atuação a momentos pontuais, apesar da sua relevância."

A gestão centralizadora também é apontada como um fator impeditivo para o fortalecimento do trabalho coletivo, conforme ilustrado por outro registro: "As relações dentro da equipe são frágeis, dificultando o apoio aos estudantes. A gestão é centralizadora."

Adicionalmente, menciona-se a recente redução no número de profissionais, comprometendo iniciativas anteriormente mais estruturadas para acompanhamento:

"Recentemente, a equipe está passando por um processo de diminuição do número de pessoas por diversos motivos."

Nesse sentido, apesar da existência de experiências positivas de articulação multiprofissional, predomina uma realidade caracterizada por atuação fragmentada, com baixa institucionalização e severamente impactada pela precarização das condições laborais. Nesse cenário, a permanência estudantil é abordada de maneira setorial, sem a integração adequada entre os conhecimentos e práticas que constituem a atuação interdisciplinar.

Os resultados obtidos enfatizam que a efetivação de equipes multiprofissionais com práticas interdisciplinares requer mais do que a boa vontade dos profissionais envolvidos. É imprescindível que as instituições assumam, em sua estrutura organizacional, o compromisso com o trabalho colaborativo, com a formação continuada das equipes, com a valorização do planejamento integrado e com o aumento do quadro técnico.

Em suma, a dinâmica dialética da recente política institucional, associada às demandas de permanência estudantil apresentadas na realidade dos campi, e as contradições próprias do sistema capitalista na educação demonstram o esforço contínuo das equipes para assegurar o direito à educação, enfrentando desafios estruturais, como o subfinanciamento crônico, a focalização das políticas sociais e a precarização do trabalho. Por isso que, para compreendermos a Assistência Estudantil no IFPE, iniciamos esta tese apresentando os limites e possibilidades da política educacional no Brasil contemporâneo, que demanda resistência ativa frente ao avanço do projeto societário neoliberal e a ideologia neoconservadora que busca restringir direitos e aprofundar desigualdades.

Na próxima seção, abordaremos as incidências da referida ideologia associada às expressões do atual modo de produção no campo de atuação do Serviço Social, particularmente no âmbito da Assistência Estudantil do IFPE. Buscaremos analisar como a questão social tem se manifestado nesse contexto e de que maneira o trabalho profissional tem sido requisitado diante das determinações e contradições da sociabilidade capitalista contemporânea. Trata-se de compreender como tais determinações incidem sobre as práticas profissionais, tensionando os princípios, diretrizes e objetivos historicamente constituídos no interior do projeto profissional crítico e comprometido com a defesa intransigente dos direitos sociais.

4.3 A atuação do Serviço Social na Assistência Estudantil sob incidências neoconservadoras e preceitos neoliberais: entre a produtividade e o controle

A atuação do(a) Assistente Social na educação remonta às bases de sua institucionalização e reconhecimento como especialização do trabalho coletivo. Pois desde seu reconhecimento como profissão, o(a) Assistente Social foi chamado a intervir em uma perspectiva educativa, de base disciplinadora e conservadora da ordem e da moral predominantes na sociedade. Porém, no espaço da educação escolarizada, o aumento da demanda por esse profissional configura uma realidade recente, sobretudo com a institucionalização do PNAES (2010) nas instituições federais de ensino e com a aprovação da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019), que garante a psicologia e o Serviço Social nas redes públicas de educação básica, após quase duas décadas de luta.

Nesse contexto, o Serviço Social emerge como instrumento de mediação entre os interesses do capital e as contradições sociais expressas na formação da classe trabalhadora. Sua presença nas instituições educacionais visava, inicialmente, conformar padrões morais, intelectuais e técnicos compatíveis com os requisitos da ordem capitalista, tanto no interior da escola formal quanto em experiências de educação popular e na qualificação da força de trabalho (Almeida; Férriz, 2019; CFESS, 2013).

Dessa forma, os primórdios dessa prática profissional eram majoritariamente voltados à reprodução de uma lógica moralizante e disciplinadora, refletindo uma compreensão conservadora da questão social. O foco recaiu sobre ações de cunho educativo junto a indivíduos e famílias, com uma abordagem centrada na responsabilização individual, em detrimento de análises das determinações estruturais da desigualdade (Closs, 2017). Tais práticas estavam alinhadas ao ideário conservador que permeia as políticas públicas da época, reafirmando o papel do Serviço Social como instrumento de adequação social à ordem vigente.

Assim, a intervenção no campo educacional envolve tanto a educação formal quanto práticas voltadas para a educação popular, revelando a centralidade da educação enquanto dimensão constitutiva da vida social. Nesse sentido, a educação apresenta-se como um dos mecanismos que sustentam a reprodução do ser social em

uma sociedade atravessada por contradições estruturais entre produtores e expropriadores da riqueza social.

Nesse sentido, compreender a educação como parte orgânica da vida social implica reconhecê-la em sua intrínseca relação com o trabalho, baseando-se na tradição crítica inaugurada por Marx. O trabalho, enquanto fundamento ontológico do ser social, estabelece uma dinâmica de dependência e autonomia com as diversas dimensões da sociabilidade humana.

Dessa forma, a função social da educação é atravessada por disputas, projetos societários e lutas de classe, não se esgotando nas instituições escolares, embora encontre nelas espaços privilegiados de concretização. Pensar uma educação libertadora, conforme os princípios defendidos por Paulo Freire, requer ir além da escolarização formal, integrando a realidade em sua totalidade e reconhecendo a educação como um campo de permanente disputa pela formação crítica e pela transformação social (Freire, 2022).

Porém, importa destacar que, no interior da sociabilidade capitalista, a política de educação expressa as formas contraditórias pelas quais as classes sociais e o Estado enfrentam, historicamente, a dinâmica da questão social. Enquanto instrumento de intervenção estatal, ela opera no sentido de garantir as condições necessárias à reprodução ampliada do capital, moldando práticas e conteúdos formativos que sustentam a ordem vigente. No entanto, a política educacional também carrega as marcas da resistência da classe trabalhadora, que disputa o sentido da formação humana em direção a projetos emancipatórios.

Dessa maneira, a educação torna-se um terreno de lutas, onde se entrecruzam processos de afirmação e negação de direitos sociais. A análise da trajetória da política educacional brasileira revela como a lógica de reprodução das desigualdades sociais se manifesta através de mecanismos que historicamente excluíram, precarizaram e, sob o discurso da "inclusão", seguem subordinando as classes trabalhadoras a padrões educacionais funcionalizados às exigências do capital (CFESS, 2013).

Por isso a atuação da Assistente Social no campo da educação se estrutura a partir da análise crítica das expressões da questão social presentes no cotidiano escolar e em seu entorno. Compreendendo a escola como um espaço atravessado por múltiplas determinações sociais, o trabalho profissional busca articular respostas que

ultrapassem abordagens pontuais, privilegiando ações que revelem as mediações e as contradições presentes na realidade concreta.

Nas últimas décadas, tem-se intensificado o movimento de articulação política e teórica da categoria profissional, com destaque para o protagonismo exercido pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) na promoção da inserção crítica de Assistentes Sociais nas redes públicas de ensino. Essa trajetória reafirma o processo de construção coletiva da profissão, que vem sendo sistematizado em documentos orientadores, a exemplo dos Subsídios para Atuação Profissional na Educação Básica (CFESS, 2013).

Esse material expressa o compromisso hegemônico na categoria com a defesa do acesso e da permanência dos estudantes na escola, a qualidade da formação e a democratização da gestão educacional. Esses princípios orientam um conjunto de práticas profissionais que exigem contínuo investimento intelectual, ampliação do repertório cultural, desenvolvimento de metodologias e instrumentos de intervenção, além da articulação com diferentes atores institucionais, planejamento coletivo e abertura para enfrentar as tensões e desafios impostos ao trabalho do Serviço Social no campo da educação.

Essa mobilização resultou na conquista histórica da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019), que determina a inserção de profissionais de Serviço Social e Psicologia nas equipes multiprofissionais da educação básica pública. A tramitação e aprovação dessa legislação expressam quase vinte anos de luta política da categoria, simbolizando uma vitória importante, mas não definitiva. A efetivação da lei enfrenta entraves estruturais, como a ausência de previsão orçamentária robusta.

A regulamentação do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), pela Lei nº 14.113/2020 (Brasil, 2020), chegou a reconhecer os(as) Assistentes Sociais como parte da equipe educacional, permitindo seu financiamento pelo fundo. No entanto, tal avanço foi comprometido pela promulgação da Lei nº 14.276/2021 (Brasil, 2021), que rebaixou a posição da categoria dentro da estrutura de financiamento ao deslocá-la do grupo prioritário de profissionais da educação (70%) para o percentual destinado a prestadores de serviço (30%) (CFESS, 2023).

Essas movimentações evidenciam que a inserção do Serviço Social na educação é atravessada por disputas políticas intensas, que refletem os embates entre

projetos societários em conflito. A permanência e o fortalecimento dessa atuação exigem não apenas regulamentação legal, mas a garantia efetiva de financiamento, além de condições materiais e institucionais para uma prática crítica, vinculada aos fundamentos históricos da profissão e aos princípios de uma educação comprometida com a transformação social.

No que tange à inserção de Assistentes Sociais no campo da educação profissional, científica e tecnológica, bem como no ensino superior público, observa-se um processo de ampliação expressiva dessa presença especialmente a partir da década de 2000. Esse movimento está intrinsecamente vinculado às políticas de reestruturação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e à expansão das universidades federais, impulsionadas pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Ambos foram implementados durante os governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016). A criação dos Institutos Federais por meio da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008) e a ampliação de campi universitários visaram democratizar o acesso à educação pública e gratuita, sobretudo em regiões historicamente excluídas das políticas educacionais mais estruturadas.

Esses processos resultaram na necessidade de fortalecer a política de Assistência Estudantil, tanto nos institutos quanto nas universidades, como forma de viabilizar o acesso e a permanência de estudantes oriundos das classes populares. Nesse contexto, a presença dos(as) Assistentes Sociais torna-se estratégica para operacionalizar ações que respondam às expressões da questão social manifestadas no cotidiano escolar, como a pobreza, as desigualdades regionais, as dificuldades de acesso a direitos sociais básicos e as múltiplas formas de exclusão e vulnerabilidade social. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2019, o número de matrículas na educação superior pública federal passou de 599 mil em 2003 para mais de 1,2 milhão em 2015, evidenciando a magnitude dessa expansão e, conseqüentemente, a intensificação da demanda por políticas de Assistência Estudantil.

A consolidação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES/2010), regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010 (Brasil, 2010a), intensificou a demanda por profissionais de Serviço Social dentro das instituições federais de ensino, dada a centralidade do trabalho social na execução e no acompanhamento das

ações de permanência e conclusão dos estudantes. O PNAES institucionaliza a Assistência Estudantil como política pública e atribui à equipe multiprofissional — na qual o/a Assistente Social ocupa papel de destaque — a função de elaborar estratégias de enfrentamento das desigualdades sociais que afetam o acesso e a continuidade nos estudos, especialmente entre estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Nesse cenário recente, dados apresentados por Prada (2015) e posteriormente atualizados por Prada e Garcia (2019) demonstram a expressiva ampliação do quadro de Assistentes Sociais na Rede Federal. Em julho de 2014, os Institutos Federais contavam com mais de 532 profissionais atuando em seus campi, número que chegou a aproximadamente 713 em 2018, mostrando não apenas a valorização crescente da política de Assistência Estudantil, mas também a ampliação da atuação do Serviço Social na educação pública federal.

Tal crescimento não é apenas quantitativo, mas também qualitativo, pois tem possibilitado a ampliação do debate crítico sobre o papel do Serviço Social na mediação das contradições educacionais e sociais vivenciadas pela população estudantil, além de fortalecer a articulação da prática profissional aos fundamentos do projeto ético-político da profissão. Essa conjuntura, contudo, permanece tensionada pelas mudanças no cenário político e econômico nacional, que afetam diretamente o financiamento e a estrutura das políticas públicas educacionais, exigindo vigilância e mobilização contínuas da categoria.

Para a efetivação das competências e atribuições profissionais nos diversos espaços de atuação, bem como para a concretização dos direitos previstos nas políticas sociais e a ampliação desses direitos, a categoria profissional dispõe de um robusto arcabouço normativo e ético. Destacam-se entre os principais referenciais legais o Código de Ética Profissional de 1993 (CEP) (Brasil, 1993a), a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662/1993) (Brasil, 1993b), as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (Brasil, 1996), além de outras legislações específicas que contemplam a proteção dos sujeitos sociais em suas múltiplas condições de vulnerabilidade e/ou exclusão social.

Esses instrumentos normativos orientam a prática profissional, conferindo-lhe um caráter crítico e comprometido com a defesa dos direitos humanos, da justiça social e da redução das desigualdades estruturais que atravessam as políticas públicas. Assim, a atuação do Assistente Social transcende o cumprimento técnico de

atribuições, posicionando-se enquanto força política e social na luta pela ampliação dos direitos e pela transformação das condições de vida dos grupos historicamente vulnerabilizados.

Esse posicionamento coaduna com o projeto ético-político profissional hegemônico na profissão, consolidado no trânsito dos anos 1980 aos anos 1990 e direcionado em defesa da classe trabalhadora e posicionado, como afirma Netto (2009, p. 155):

[...] a favor da equidade e da justiça social, na perspectiva da universalização do acesso a bens e serviços relativos às políticas e programas sociais; a ampliação e a consolidação da cidadania são explicitamente postas como garantia dos direitos civis, políticos e sociais das classes trabalhadoras.

Todavia, é sob os imperativos da sociedade burguesa – marcada pelas refrações advindas da exploração do trabalho pelo capital, sob o comando do modo de produção capitalista, de orientação ideológica (neo)liberal – que este projeto é desafiado a se materializar, enfrentando limites objetivos e contradições determinadas pelas exigências da ordem do capital. Tais fundamentos não apenas subordinam os direitos sociais à lógica do mercado, mas também fragilizam as políticas públicas e reconfiguram os mecanismos de proteção social em moldes focalizados, seletivos e regressivos.

Tendo o Estado como seu maior empregador e as políticas públicas como seu espaço predominante de atuação, a(o) Assistente Social, diante da sua especialização no marco da divisão sociotécnica do trabalho, tem na questão social a base de sua fundação e intervenção profissional (Iamamoto, 2010, p.163). Nesse contexto, o Serviço Social é convocado a disputar sentidos e práticas no interior das instituições, afirmando uma direção social crítica e contra-hegemônica sustentada nos princípios da universalização dos direitos e da ruptura com a lógica mercantilizante das relações sociais.

Vale salientar que as expressões da questão social na educação se manifestam de várias formas, refletindo as desigualdades estruturais presentes na sociedade capitalista dentro do ambiente escolar. Neste ambiente se condensam contradições oriundas das condições objetivas de vida dos estudantes como a pobreza, a insegurança alimentar, a precarização das relações de trabalho das famílias, o

racismo estrutural, a desigualdade de gênero, a LGBTfobia e o apagamento das culturas e conhecimentos populares o acesso desigual ao conhecimento sistematizado, dentre outras expressões da questão social.

Nesse sentido, longe de ser um espaço neutro, a escola materializa disputas ideológicas e projetos societários antagônicos, revelando-se como campo de mediações entre o mundo vivido e as determinações estruturais da sociabilidade capitalista. Para completar, as condições de ensino e trabalho também são precárias, com escolas sem estrutura adequada, professores sobrecarregados e pouca valorização dos profissionais da educação.

Outro ponto que merece atenção é a tendência crescente à medicalização das dificuldades escolares, o que muitas vezes acaba deixando de lado os determinantes sociais que influenciam essas questões. Essa abordagem costuma colocar a responsabilidade pelo chamado “fracasso” escolar no próprio indivíduo, esquecendo as vivências materiais e subjetivas de cada um. Por isso, é fundamental que profissionais da educação, dentre eles os do Serviço Social atuem de forma crítica e coletiva, apoiados pelo compromisso específico de suas profissões. Dessa forma, podem enfrentar melhor as expressões da questão social relacionadas à educação e lutar pelo direito de todos e todas a uma educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada.

A partir da análise das respostas à pergunta “*Quais são as principais expressões da questão social que você identifica em sua atuação profissional na Assistência Estudantil?*”, foi possível sistematizar um conjunto de elementos que evidenciam a complexidade e a profundidade das desigualdades vivenciadas pelos(as) estudantes do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). As Assistentes Sociais que atuam nos diferentes campi da instituição apontam que a questão social se manifesta de forma intensa e multifacetada, interferindo diretamente na permanência e no aproveitamento acadêmico da comunidade discente. Essas manifestações podem ser agrupadas em *seis eixos de análise: trabalho e renda, saúde mental, violências, acesso a direitos, desigualdade educacional e situações familiares complexas.*

O primeiro eixo refere-se à desigualdade econômica e à precarização do trabalho, expressa na pobreza, no desemprego e na inserção de grande parte das famílias em ocupações informais e de baixa remuneração. Tais condições comprometem a permanência estudantil, obrigando muitos(as) alunos(as) a conciliar

estudo com “bicos” ou trabalhos extenuantes, ou até mesmo a abandonar temporariamente os cursos para colaborar com a renda familiar. A dependência de programas sociais como o Bolsa Família e o Benefício de Prestação Continuada (BPC) evidencia os limites das políticas sociais em assegurar condições mínimas de vida para esses(as) jovens.

O segundo eixo diz respeito ao adoecimento psíquico e à saúde mental, que têm se tornado uma das expressões mais recorrentes da questão social no cotidiano dos campi. Quadros de ansiedade, depressão, crises de pânico e sofrimento emocional estão presentes de forma intensa e, muitas vezes, associados à sobrecarga acadêmica, à pressão familiar, violência intrafamiliar (como abuso e exploração sexual de adolescentes) e às vivências de pobreza e insegurança social. A ausência de suporte psicossocial adequado nos territórios agrava esse quadro e amplia a demanda por acolhimento e escuta qualificada no âmbito da Assistência Estudantil.

Outro eixo fortemente presente nas falas das profissionais é o das violências e discriminações, que incluem situações de violência doméstica, abusos, violência de gênero, racismo, LGBTfobia, capacitismo e outras formas de opressão. Essas experiências não apenas impactam o desempenho acadêmico, mas também afetam diretamente a autoestima, a permanência e o vínculo dos(as) estudantes com a escola. As Assistentes Sociais, nesses casos, atuam na articulação com a rede de proteção e no fortalecimento dos sujeitos frente às violações de direitos.

O quarto eixo refere-se ao acesso precário a direitos e a políticas públicas essenciais, como saúde, transporte, habitação e alimentação. Para muitos(as) estudantes, os auxílios da Assistência Estudantil representam o único suporte material disponível. A ausência de políticas públicas integradas e a fragilidade da rede de proteção social impõem à Assistência Estudantil um papel central na mediação de demandas que extrapolam o âmbito da educação.

A desigualdade educacional, por sua vez, se expressa nas dificuldades enfrentadas por estudantes oriundos de contextos marcados por limitações no acesso à educação básica de qualidade. As lacunas na formação escolar anterior, somadas à ausência de apoio pedagógico efetivo, dificultam a adaptação ao ambiente acadêmico e agravam os riscos de evasão.

Por fim, o eixo das situações familiares complexas evidencia os desafios enfrentados por estudantes em contextos de ausência de vínculos familiares, violência

doméstica, maternidade ou paternidade precoce, ou ainda responsabilidades precoces com o cuidado de familiares idosos ou com deficiência. Essas condições sobrecarregam os(as) estudantes emocional e materialmente e exigem do(a) Assistente Social uma escuta sensível, uma análise crítica das condições de vida e uma intervenção articulada com a rede intersetorial.

Abaixo, elaboramos um quadro (Quadro 10) categorizando as principais expressões da questão social identificadas nas respostas e como elas aparecem nas falas das participantes:

Quadro 10 - Expressões da questão social relatadas pelas Assistentes Sociais do IFPE

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL	UNIDADE DE CONTEXTO
Desigualdade socioeconômica	Pobreza e insegurança alimentar	Baixa renda, dependência de programas sociais, insegurança alimentar	“Insuficiência financeira das famílias”; “dependência do BPC e Bolsa Família”; “insegurança alimentar”
Precarização do trabalho	Trabalho informal e desemprego	Informalidade, bicos, exploração da força de trabalho	“Pais com vínculos informais”; “jovens negras(os) fazendo bicos”; “trabalho precarizado”
Saúde e exclusão social	Adoecimento mental e negligência dos serviços	Ansiedade, depressão, falta de atendimento público	“Crises de ansiedade e pânico”; “adoecimento mental”; “ausência de serviços de saúde mental”
Violação de direitos	Violência e discriminação	Violência doméstica, racismo, LGBTQIA+fobia, capacitismo	“Estudante vítima de violência doméstica”; “preconceito de gênero, raça e etnia”; “capacitismo e etarismo”
Desigualdade educacional	Barreiras escolares e culturais	Baixa escolaridade familiar, dificuldades acadêmicas, choque cultural	“Pais com baixa escolaridade”; “choque cultural e de linguagem”; “lacunas na formação básica”

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos na pesquisa (2025)

Dessa forma, ao analisar as expressões da questão social identificadas pelas Assistentes Sociais do IFPE, compreendemos que tais manifestações não se configuram como situações isoladas ou episódicas, mas como expressões históricas e estruturais das desigualdades produzidas pelo capitalismo periférico e dependente. A precarização do trabalho, a pobreza, o adoecimento psíquico, as múltiplas formas

de violência e a negação de direitos compõem um cenário marcado por determinações de classe, raça, gênero e território, que afetam diretamente o processo educativo.

No entanto, mesmo diante de inúmeros limites impostos pelo contexto institucional e sociopolítico, é fundamental reconhecer as práticas de resistência protagonizadas por estudantes e profissionais. Essas ações têm se materializado em distintas frentes, desde a articulação com a rede de proteção social e a formulação de estratégias institucionais, até o fortalecimento de espaços coletivos de diálogo e participação política. Tais práticas expressam o compromisso com a defesa de uma educação pública crítica, inclusiva e socialmente referenciada, evidenciando a potência das iniciativas que emergem do cotidiano escolar como formas de enfrentamento das desigualdades e afirmação de direitos.

Apesar das condições adversas, muitos estudantes constroem estratégias para permanecer nos cursos. Jovens negras e negros que realizam múltiplos “bicos” para se manter na escola e ajudar suas famílias, estudantes que vendem algum tipo de lanche na escola, mães que comparecem às aulas acompanhadas de seus filhos, pessoas idosas que buscam a educação profissional como alternativa de renda, e estudantes que utilizam o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) como principal fonte de alimentação diária são exemplos que demonstram como a permanência estudantil, muitas vezes, se dá em condições profundamente marcadas por resistência ativa.

Esses processos são muitas vezes fortalecidos pelas ações do Serviço Social, que, mesmo diante dos limites institucionais, busca, através do trabalho coletivo, garantir o acesso a direitos por meio da escuta qualificada, da articulação com a rede de proteção social e da mediação de políticas públicas. A atuação crítica das Assistentes Sociais se expressa na defesa do direito à educação como responsabilidade do Estado, na denúncia da precarização e da negação de direitos, e na proposição de ações que contribuam para a permanência com dignidade. Tais práticas não apenas reafirmam princípios históricos da profissão, mas também revelam a potência da criatividade profissional diante de condições adversas, abrindo brechas para a construção de respostas mais humanas, éticas e socialmente referenciadas.

No bojo da contradição, as profissionais enfrentam no cotidiano institucional os desafios impostos pela racionalidade neoliberal, marcada por metas quantitativas,

tecnificação dos processos e exigências crescentes por resultados mensuráveis. Essa lógica impõe um modelo de gestão pautado na produtividade, que tende a reduzir a complexidade da intervenção social a indicadores operacionais e, ao mesmo tempo, individualiza os fracassos e desresponsabiliza o Estado diante das expressões da questão social, a exemplo da priorização de demandas burocráticas em detrimento da análise crítica das condições sociais que atravessam a vida dos sujeitos.

Observa-se, assim, no âmbito institucional, a presença de práticas alinhadas ao produtivismo neoliberal, como a pressão por desempenho acadêmico desvinculado das condições sociais objetivas dos(as) estudantes, a quantificação excessiva de resultados, a sobrecarga de tarefas administrativas que esvaziam o tempo para o trabalho social pedagógico e a tendência à redução da Assistência Estudantil a um instrumento de compensação pontual, em detrimento da valorização de sua função como política pública de garantia de direitos. Essas práticas negam a totalidade das demandas apresentadas e obscurecem as determinações estruturais da desigualdade, reforçando uma lógica de meritocracia e exclusão que contradiz o papel social da educação pública e da atuação profissional crítica.

Com o objetivo de aprofundar uma análise fundamentada da realidade quanto aos impactos do projeto neoliberal na política de Assistência Estudantil do IFPE, elencamos, no questionário de coleta de dados, um conjunto de características que expressam práticas alinhadas à lógica produtivista e gerencialista próprias desse modelo. A proposta consistiu em apresentar essas expressões para que as Assistentes Sociais participantes da pesquisa pudessem identificar aquelas que reconhecem em seus respectivos espaços sócio-ocupacionais.

As opções apresentadas foram: aumento da demanda e redução de recursos (sobrecarga de trabalho devido à alta procura e insuficiência de recursos humanos, financeiros ou materiais); foco em resultados quantitativos (prioridade para a elaboração de relatórios e indicadores numéricos, em detrimento da qualidade do atendimento social); individualização dos problemas sociais (ênfase em responsabilizar os estudantes por suas dificuldades, desconsiderando os contextos estruturais que geram desigualdades); controle e burocratização das ações (excessiva exigência de registros, justificativas e procedimentos que reduzem o tempo para o atendimento direto); pressão por respostas rápidas (exigência de soluções imediatas para demandas complexas, sem possibilidade de aprofundamento no

acompanhamento dos casos); desvalorização das práticas reflexivas (redução de espaços para planejamento, análise crítica e capacitação continuada da equipe); precarização das condições de trabalho (falta de estrutura adequada para realizar atendimento, sobrecarga de trabalho, desvalorização salarial ou ausência de benefícios que afetam a atuação profissional); foco em custos e eficiência (priorização da redução de despesas e aumento da eficiência operacional, mesmo que isso impacte negativamente a assistência prestada); e, por fim, a opção nenhum reflexo identificado (não percebo práticas alinhadas à lógica produtivista neoliberal no espaço sócio-ocupacional da Assistência Estudantil).

A elaboração das alternativas da pergunta acima foi orientada por referenciais teórico-críticos que analisam os impactos do neoliberalismo no mundo do trabalho e nas políticas sociais, particularmente no campo educacional e na atuação do Serviço Social. Inspirada na literatura que aponta para hegemonia de uma racionalidade neoliberal — marcada pela lógica produtivista, gerencialista e individualizante —, buscou-se identificar elementos concretos que expressam essa lógica no cotidiano profissional dos(as) Assistentes Sociais. Assim, as opções de resposta foram construídas com base em categorias analíticas recorrentes em estudos de autores como Yamamoto (2007, 2009), Antunes (2018) e Laval (2004), que apontam para processos como a intensificação do trabalho, a precarização das condições laborais, a desvalorização das dimensões ético-políticas e reflexivas da profissão, o foco em metas e resultados quantitativos, bem como o fortalecimento de mecanismos de controle e responsabilização individual dos sujeitos atendidos.

Tais manifestações são observadas em distintos espaços sócio-ocupacionais e revelam a reconfiguração da política social sob a lógica da eficiência e do desempenho, descolando-se progressivamente do seu compromisso com os direitos sociais. A formulação das alternativas, portanto, procurou captar essas expressões no interior da Política de Assistência Estudantil, a partir da escuta das experiências profissionais e da mediação teórico-crítica das contradições que atravessam o cotidiano da atuação.

A partir dessa elaboração, apresentamos a seguir (no Quadro 11), os resultados dessa etapa da pesquisa, evidenciando os aspectos mais recorrentes e suas implicações para o exercício profissional das Assistentes Sociais no IFPE.

Quadro 11 - Aspectos neoliberais nas demandas institucionais

Categoria identificada	Frequência
Aumento da demanda e redução de recursos	11
Precarização das condições de trabalho	9
Pressão por respostas rápidas	8
Individualização dos problemas sociais	7
Desvalorização das práticas reflexivas	7
Controle e burocratização das ações	5
Foco em resultados quantitativos	4
Foco em custos e eficiência	3

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos na pesquisa (2025)

A categoria mais frequentemente assinalada pelas Assistentes Sociais foi “*aumento da demanda e redução de recursos*”, o que revela uma percepção generalizada da sobrecarga estrutural do trabalho na Assistência Estudantil e expressa a tônica da austeridade nas políticas sociais. A recorrência desse elemento indica que ele é central para compreender os desafios vivenciados no cotidiano profissional e expõe, de forma concreta, a presença da lógica neoliberal nas instituições públicas.

Sob a perspectiva da teoria crítica marxista, essas manifestações não são pontuais nem meramente conjunturais, mas expressam a materialidade das relações sociais no capitalismo contemporâneo. No caso brasileiro, ainda que tenham se intensificado no contexto do Estado pós-golpe de 2016 — com a adoção de políticas

de austeridade fiscal e o aprofundamento do desmonte dos direitos sociais —, essas práticas se inscrevem em um movimento mais amplo e estrutural de reconfiguração do papel do Estado na ordem do capital.

Trata-se de um Estado que, longe de ser neutro ou garantidor universal de direitos, atua historicamente como operador da seletividade social, regulando o acesso aos direitos a partir de critérios econômicos e políticos que favorecem a reprodução das desigualdades. Nesse sentido, mais do que um "Estado gestor da escassez" em momentos de crises cíclicas, tem-se no sistema capitalista, um Estado que administra a precariedade como política permanente, subordinando as políticas sociais às exigências do capital, convertendo direitos em concessões condicionadas e sustentando a lógica de responsabilização individual diante da violação de direitos coletivos. Essa conformação impõe aos(as) Assistentes Sociais condições de trabalho marcadas por intensas contradições, ante os limites impostos pelas engrenagens da racionalidade neoliberal no interior das instituições públicas.

A Assistência Estudantil, nesse contexto, tem operado sob a lógica da escassez orçamentária, da racionalização dos recursos e da intensificação do trabalho técnico, elementos que refletem a incorporação de princípios gerencialistas às políticas sociais. Tal conformação repercute diretamente nas condições institucionais de trabalho, nos limites para o planejamento coletivo e na precarização das respostas às demandas complexas que atravessam a permanência estudantil, como insegurança alimentar, desigualdades territoriais, defasagens educacionais e múltiplas vulnerabilidades socioeconômicas.

Diante disso, os(as) Assistentes Sociais são convocados(as) a interpretar tais determinações em sua historicidade e totalidade, mobilizando instrumentos teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos capazes de sustentar intervenções mediadas pelas contradições sociais e comprometidas com a leitura crítica da realidade e com a ampliação das condições de acesso e permanência estudantil.

No espaço sócio-ocupacional do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) observam-se reflexos significativos de práticas alinhadas à lógica produtivista neoliberal, as quais têm incidido diretamente sobre as condições e formas de exercício profissional do(a) Assistente Social. Uma das expressões mais evidentes dessa lógica tem sido a intensificação do trabalho, acompanhada de mecanismos de controle e avaliação baseados em metas, produtividade e resultados quantificáveis —

características típicas do chamado gerencialismo estatal, expressão da racionalidade neoliberal na gestão pública (Antunes, 2018; Behring, 2003).

Essas práticas se materializam, por exemplo, nas exigências do Programa de Gestão e Desempenho (PGD) que sistematiza o teletrabalho, gerenciado pela plataforma Scopi, que impõe prazos exíguos para elaboração de planos de trabalho e comprovações das atividades realizadas no mês. Tais instrumentos, embora revestidos do discurso da autonomia e da eficiência, contribuem para um ambiente de permanente vigilância e autocontrole, produzindo sobrecarga, insegurança e desgaste emocional nos(as) profissionais (Iamamoto, 2008; Netto, 2011). Trata-se de uma falsa autonomia, em que a responsabilização individual e a lógica meritocrática camuflam as condições estruturais adversas impostas pelo reordenamento neoliberal do Estado.

A presença de assédio moral enquanto elemento de acréscimo às respostas da pergunta acima apresentada, tanto em suas formas explícitas quanto sutis, também se configura como expressão dessa lógica, traduzindo-se em pressões para o aumento da produtividade, culpabilização individual diante de ausências ou adoecimentos e fragilidade na mediação institucional dessas situações. Conforme aponta Antunes (2018), a precarização do trabalho sob o neoliberalismo assume múltiplas formas, entre elas o enfraquecimento dos vínculos coletivos, o isolamento do(a) trabalhador(a) e a intensificação dos mecanismos de dominação subjetiva.

Dando continuidade à análise das determinações que incidem sobre a atuação do Serviço Social na política educacional, destaca-se a ascensão do neoconservadorismo como um dos elementos centrais no cenário pós-golpe de 2016. Em uma aliança com o neoliberalismo, que atua principalmente na esfera econômica com a lógica da mercantilização e da responsabilização individual, o neoconservadorismo se manifesta de forma mais incisiva no campo ideológico e moral, promovendo a retomada de valores autoritários, patriarcais, religiosos e punitivistas.

Esse movimento tem impactado as instituições educacionais diretamente, influenciando o currículo, o debate público e as práticas profissionais, inclusive as de Assistentes Sociais, ao tencionar princípios como a laicidade, a diversidade e os direitos humanos. Nesse contexto, observa-se um recrudescimento do conservadorismo nos espaços escolares, com a tentativa de silenciamento de debates críticos e a imposição de uma moral única, o que desafia ainda mais as possibilidades

de uma atuação profissional comprometida com a formação crítica, a equidade social e a construção de uma sociedade orientada por valores democráticos e pluralistas.

No decorrer da pesquisa, foi apresentada às Assistentes Sociais participantes a seguinte questão, com possibilidade de múltiplas respostas: *"Você identifica, no âmbito institucional, a presença de valores conservadores que impactam ou limitam a atuação do Serviço Social? Se sim, de que forma essas influências se manifestam?"* Para subsidiar a reflexão, foram elencadas diversas alternativas que expressam formas concretas pelas quais esses valores podem incidir sobre a prática profissional.

As opções incluíam a priorização de ações pontuais de assistência material, com pouco ou nenhum estímulo à análise das determinações estruturais das demandas estudantis; a redução da atuação do Serviço Social a respostas imediatistas e emergenciais, enfraquecendo sua capacidade de mediação e articulação intersetorial; a burocratização excessiva que compromete a implementação de ações planejadas; interferências na autonomia técnica para adequação da prática a valores institucionais tradicionais; resistência a abordagens críticas e emancipadoras; exigência de neutralidade política e limitação de posicionamentos sociais; desvalorização de políticas inclusivas voltadas a grupos sociais específicos; valorização de discursos meritocráticos; repressão ou desestímulo à abordagem de temáticas sociais consideradas "sensíveis" pela gestão; restrições à atuação em temas como diversidade, equidade de gênero, raça e sexualidade; tendência à padronização das respostas às demandas de permanência estudantil; e valorização do tecnicismo em detrimento da dimensão reflexiva, social e política da profissão.

Também foi oferecida a alternativa "Não percebo valores conservadores que impactem ou limitem a atuação do Serviço Social na Assistência Estudantil", a fim de contemplar percepções distintas entre as participantes. Essa opção de resposta garante o rigor metodológico ao oferecer espaço para divergências interpretativas, em consonância com uma abordagem qualitativa que valoriza as experiências concretas e singulares do trabalho profissional nos diferentes campi.

As alternativas acima foram elaboradas com base em estudos que analisam a crescente presença de valores conservadores no campo das políticas sociais (Paulani, 2019), especialmente no contexto educacional, onde tais valores se manifestam tanto nos discursos quanto nas práticas institucionais. Também se apoiam na literatura crítica do Serviço Social brasileiro, que há décadas denuncia os riscos da neutralização da

dimensão política da profissão (Iamamoto, 2007; Netto, 2011; CFESS, 2013), especialmente diante de contextos marcados por ofensivas ideológicas que buscam subordinar o trabalho profissional a lógicas assistencialistas, tecnicistas e moralizantes.

Portanto, as alternativas foram construídas com o objetivo de abarcar, de forma analítica, os principais modos pelos quais os valores conservadores podem se manifestar na realidade institucional e, ao mesmo tempo, manter o rigor conceitual e a densidade teórica, sem desconsiderar a escuta das experiências cotidianas das(os) profissionais que vivenciam tais contradições no exercício da política de Assistência Estudantil.

A maioria das participantes identificou múltiplas formas de manifestação desses valores, com destaque para a prioridade dada a ações pontuais de assistência material, desvinculadas de uma análise crítica das condições estruturais que geram as demandas dos(as) estudantes. Essa lógica se opõe frontalmente a uma prática profissional crítica, reflexiva e comprometida com os direitos sociais. Ainda que uma única participante tenha afirmado não perceber valores conservadores que limitem sua atuação, o conjunto das respostas reforça a leitura de que esses valores vêm se consolidando como elementos estruturantes das relações institucionais.

Vejamos o Quadro 12, a seguir, com a frequência das respostas:

Quadro 12 - Manifestação de valores conservadores na instituição

Manifestação de valores conservadores	Frequência
Prioridade para ações pontuais de assistência material, sem (ou pouco) incentivo à análise das condições estruturais.	11
Burocratização excessiva que dificulta a implementação de estratégias planejadas pelo Serviço Social.	11
Redução da atuação do Serviço Social a respostas imediatas e/ou atendimento emergencial.	9
Valorização de discursos meritocráticos.	9
Tendência à padronização de respostas às demandas de permanência estudantil.	6
Valorização do tecnicismo profissional, limitando a prática reflexiva, social e política do profissional.	6
Resistência a abordagens críticas e emancipadoras.	4
Desvalorização de políticas inclusivas para grupos sociais específicos.	3
Repressão ou desestímulo à abordagem de questões sociais consideradas "sensíveis" pela gestão.	3
Exigência de neutralidade política e limitação de posicionamentos sociais.	2
Interferências na autonomia técnica para adequar as ações a valores tradicionais da instituição.	1
Restrição à atuação do Serviço Social em temas como diversidade, equidade de gênero, raça, sexualidade, etc.	1
Não percebo valores conservadores que impactem ou limitem a atuação do Serviço Social na Assistência Estudantil.	1

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos na pesquisa (2025)

A predominância das respostas nas categorias que apontam para a priorização de ações pontuais e emergenciais, associada à burocratização do trabalho profissional e à valorização de discursos meritocráticos e tecnicistas, revela o enraizamento de uma racionalidade funcionalista nas instituições, voltada para a eficiência e controle, em detrimento da reflexão crítica e da mediação com as contradições sociais.

Segundo Iamamoto (2007), a lógica neoliberal impõe uma racionalidade gerencial à atuação dos trabalhadores do setor público, incluindo os Assistentes Sociais, que passam a vivenciar uma intensificação do trabalho, com cobranças por resultados imediatos e formatos de atuação cada vez mais padronizados e despolitizados. Essa realidade acaba por esvaziar o caráter propositivo e transformador do projeto ético-político hegemônico no Serviço Social, reduzindo-o à execução de tarefas burocráticas, com pouca ou nenhuma margem para o exercício da crítica social.

Ao mesmo tempo, como alerta Netto (2011), essa conjuntura expressa o avanço do conservadorismo, que se materializa na repressão a temas considerados “sensíveis”, na exigência de neutralidade política e na resistência institucional a abordagens emancipatórias, esvaziando o sentido pedagógico e político do trabalho profissional. Trata-se, portanto, de uma ofensiva ideológica que tenta neutralizar o potencial crítico do Serviço Social, transformando a profissão em mera engrenagem de manutenção da ordem social vigente.

Esse diagnóstico reforça a necessidade de fortalecimento de estratégias coletivas de resistência e de reafirmação do projeto ético-político da profissão, centrado na defesa dos direitos sociais, na crítica à desigualdade estrutural e na ampliação da autonomia profissional frente às tendências conservadoras e neoliberais no âmbito institucional.

Dando continuidade à análise, observa-se que as manifestações mais recorrentes nas respostas evidenciam um processo de descaracterização crítica da atuação do Serviço Social, convergente com a lógica de uma política educacional subordinada à racionalidade do capital. Essa racionalidade, conforme Mészáros (2005), busca moldar todas as esferas da vida social à lógica produtivista, submetendo até mesmo os direitos sociais às exigências da eficiência, da produtividade e da economicidade.

A redução da atuação do Serviço Social a respostas imediatas e emergenciais – apontada por 8 respondentes – está em sintonia com o desmonte do caráter

planejado, propositivo e articulador do trabalho profissional. Essa forma de atuação reforça uma perspectiva de administração da pobreza, como criticada por Behring (2003), que denuncia o papel das políticas sociais como contenção dos efeitos mais perversos da questão social, sem, contudo, enfrentá-la em sua totalidade estrutural. Em outras palavras, tais práticas reforçam o assistencialismo em detrimento da mediação crítica entre as demandas imediatas e as determinações socioeconômicas que as produzem.

A burocratização excessiva (indicada por 10 participantes) e a valorização de práticas tecnicistas (5 menções) também são elementos centrais nesse contexto. A análise dialética revela que essa forma de organização do trabalho contribui para a alienação dos profissionais, à medida que fragmenta o processo de trabalho e desarticula a compreensão totalizante da realidade. Conforme explicita Lukács (1979), a alienação no trabalho está relacionada à perda do controle consciente sobre o processo e o produto da atividade humana — o que, neste caso, afeta diretamente a autonomia técnico-política da(o) Assistente Social.

Outro dado que merece destaque é a valorização de discursos meritocráticos (8 respostas), que reforçam a culpabilização individual dos sujeitos pelas suas condições de vida. Esse discurso, amplamente difundido pelo neoliberalismo, mina a compreensão da desigualdade como expressão das relações sociais capitalistas e dificulta o reconhecimento da necessidade de políticas públicas estruturantes. Nesse sentido, a meritocracia funciona como um dos principais vetores ideológicos do conservadorismo contemporâneo, obscurecendo os determinantes sociais das desigualdades (Antunes, 2018).

A partir dessas constatações, é possível afirmar que há uma forte presença de valores conservadores e práticas institucionalizadas que limitam a potência transformadora do Serviço Social. Essas práticas não são neutras; ao contrário, refletem a correlação de forças no interior das instituições públicas e expressam a disputa entre projetos societários em curso. De um lado, o projeto conservador e neoliberal que busca restringir os direitos sociais e instrumentalizar a prática profissional; e de outro, o projeto ético-político hegemônico no Serviço Social, comprometido com a promoção da dignidade humana, da autonomia dos sujeitos e com a construção de uma sociabilidade fundada na igualdade e na justiça social. Por fim, cabe destacar que essa análise aponta não apenas os limites, mas também as

possibilidades de intervenção crítica. A sistematização dessas contradições pode fortalecer a organização coletiva dos (as) Assistentes Sociais, contribuindo para a construção de estratégias que reafirmem a dimensão político-pedagógica da profissão e sua vinculação histórica com os interesses da classe trabalhadora.

Na sequência, fizemos uma pergunta de acréscimo e/ou esclarecimentos sobre a questão dos aspectos conservadores (“Caso deseje, descreva outras situações relacionadas à pergunta anterior ou explique sua resposta com mais detalhes). Só duas participantes fizeram registros sobre esta questão.

Em síntese, observa-se a coexistência de experiências institucionais distintas, que expressam tanto os limites impostos ao Serviço Social quanto os avanços conquistados na consolidação de sua autonomia profissional. A categoria "Serviço Social silenciado", apresentada por uma das respondentes, sintetiza uma percepção de restrição simbólica e prática da atuação profissional, possivelmente relacionada à invisibilização do caráter político da profissão e à contenção de abordagens críticas que tensionem a ordem institucional estabelecida. Essa percepção evidencia o avanço de práticas conservadoras que atuam pela via da negação do conflito, buscando neutralizar ou suprimir a presença do Serviço Social como sujeito coletivo dentro da instituição.

Em contraposição, conforme registrado pela outra respondente, há também o reconhecimento de conquistas importantes, sobretudo no que se refere à autonomia técnica e ao alinhamento da prática profissional com os fundamentos do projeto ético-político do Serviço Social. Segundo essa Assistente Social, mesmo diante das restrições orçamentárias e da burocracia, o Serviço Social teria consolidado espaços de atuação que dialogam com os princípios da educação integral, o que indica a existência de brechas institucionais para práticas propositivas e críticas. Essa dualidade evidencia, conforme a análise marxista, a contradição como elemento constitutivo da realidade social — e, nesse caso, da própria inserção do Serviço Social na política educacional.

Essa tensão pode ser compreendida, segundo Netto (2011), como reflexo da disputa de projetos em curso: de um lado, forças que visam limitar a profissão à lógica instrumental e funcional às diretrizes conservadoras e neoliberais; de outro, a resistência ativa de profissionais que buscam afirmar uma prática socialmente referenciada, crítica e comprometida com os direitos sociais. A análise de conteúdo

permite perceber que essa resistência é mediada por fatores como a correlação de forças nos espaços institucionais, o acúmulo histórico da categoria e o reconhecimento social da profissão.

Portanto, esse conjunto de respostas reforça a importância de compreender o Serviço Social enquanto profissão inserida em uma totalidade social contraditória, marcada por disputas entre projetos societários. Trata-se de uma especialização do trabalho coletivo, inscrita na divisão sociotécnica do trabalho nas sociedades capitalistas. Sua inserção se dá de forma mediada pelas determinações estruturais e pelas demandas sociais postas ao Estado, revelando os limites e as possibilidades de uma atuação profissional comprometida com a ampliação dos direitos e com a mediação das expressões da questão social.

Ao considerar esse marco teórico-conceitual, a análise das respostas à pergunta aberta – *“Você percebeu mudanças no seu espaço de atuação profissional entre o período do golpe de 2016 e o final do governo Jair Bolsonaro (2022)? Se sim, quais aspectos desse período você destacaria?”* – evidencia, de forma contundente, os impactos neoconservadores e neoliberais que incidiram sobre a atuação profissional do/a Assistente Social na política de Assistência Estudantil do IFPE nessa quadra histórica.

Os relatos convergem ao destacar um cenário de retrocesso nas políticas públicas, com cortes orçamentários severos, agravamento das desigualdades sociais e precarização das condições de trabalho. Um dos aspectos mais recorrentes nas falas diz respeito à redução dos recursos financeiros destinados à Assistência Estudantil, fato que, associado ao aumento da pobreza, do desemprego e dos adoecimentos mentais durante a pandemia de Covid-19, gerou uma sobrecarga nos atendimentos e na complexidade das demandas. Como resume uma das participantes:

“Diminuição dos recursos para Assistência Estudantil. Aumento da pobreza, do desemprego e subemprego, o que acarretou maior demanda. Aumento dos adoecimentos mentais, das tensões sociais e das violências.”

As respostas também expressam uma percepção generalizada de insegurança institucional e política, com repercussões diretas sobre a autonomia e o posicionamento ético-político da profissão. Nesse sentido, uma das entrevistadas afirma:

“A atuação ficou mais contida no que concerne às reivindicações diversas. Observávamos que o contexto nacional não seria favorável ou seguro para reivindicar determinadas melhorias [...] após 2016, a palavra definidora era incerteza.”

Outro eixo crítico identificado refere-se ao assédio institucional, à violência simbólica e às ameaças ideológicas no exercício profissional, potencializadas pela ascensão da extrema-direita e pelo discurso de ódio fomentado pelo governo Jair Bolsonaro. Uma profissional compartilha um episódio emblemático de ataque durante uma videoconferência na qual foi vítima de violência sexista:

“Durante uma videoconferência onde apresentava o Programa de Apoio à Manutenção Acadêmica, um grupo externo invadiu a sala do *meet* e começou a disparar ofensas sexistas e misóginas contra a minha honra profissional [...]. A gestão tentou buscar os ‘culpados’, mas a situação voltou a ocorrer 6 meses depois, o que me levou a entregar o cargo de chefia da Assistência Estudantil.”

Esse episódio é ilustrativo das condições de trabalho precarizadas, da ausência de equipes multiprofissionais e do isolamento das/os Assistentes Sociais em suas unidades, realidade agravada no contexto da pandemia, como pontua outra participante:

“Após a pandemia, o trabalho coletivo e em equipe diminuiu significativamente, dificultando as reuniões do GT de Serviço Social, o que resulta no isolamento dessas profissionais na Instituição.”

A análise também permite evidenciar uma reorganização do trabalho profissional, marcada pelo aumento da informatização, mas com ferramentas tecnológicas precárias, que intensificam o desgaste e o adoecimento:

“Há uma crescente necessidade de informatização dos processos de trabalho; por outro, a disponibilidade de sistemas extremamente precarizados que intensificam as condições de trabalho adoecedoras.”

No plano coletivo, os depoimentos expressam a necessidade de fortalecer espaços de articulação política e técnica, como o Grupo Trabalho de Serviço Social, assim como a ocupação de cargos estratégicos para enfrentar o desmonte institucional:

“É fundamental fortalecer o GT de Serviço Social, continuar reivindicando melhorias nos sistemas que operacionalizam nosso trabalho e ocupar funções de chefia na Assistência Estudantil, frequentemente ocupadas por servidores que desconhecem a política [...]”.

A partir dos dados coletados junto aos Assistentes Sociais do IFPE, evidencia-se que o trabalho profissional na política de Assistência Estudantil tem sido atravessado por profundas contradições, sobretudo após 2016, que instaurou um novo ciclo de retrocessos nos direitos sociais e intensificou a agenda neoliberal e neoconservadora no país. A seguir sistematizamos os registros em um quadro de análise (Quadro 13):

Quadro 13 - Impactos neoconservadores e neoliberais na atuação profissional do Serviço Social no IFPE (2016-2022)

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Desmonte das políticas públicas	Cortes orçamentários	Redução drástica dos recursos destinados à Assistência Estudantil;	Contexto de austeridade fiscal, agravado no pós-golpe de 2016 e intensificado no governo Bolsonaro.
Desmonte das políticas públicas	Precarização das condições de trabalho	Sobrecarga, ausência de equipes multiprofissionais e intensificação das demandas.	Aumento da pobreza, desemprego e adoecimento mental no contexto da pandemia.
Desmonte das políticas públicas	Aumento da complexidade da demanda estudantil	Crescimento dos casos de vulnerabilidade social, violências e sofrimento psíquico entre estudantes.	Conjuntura de crise social e sanitária, especialmente entre 2020 e 2022.
Repressão institucional e política	Insegurança político-institucional	Restrição à liberdade de posicionamento e contenção das reivindicações profissionais.	Avanço do conservadorismo e do autoritarismo institucional no período analisado.
Repressão institucional e política	Assédio e violência simbólica	Relatos de violência sexista, ataques virtuais e deslegitimação profissional.	Discurso de ódio e hostilidade à atuação crítica fomentados pela extrema-direita.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Repressão institucional e política	Ameaças à autonomia profissional	Medo de represálias por posicionamentos e atuações com base no projeto profissional crítico.	Ambiência política repressora e desvalorização das profissões do campo social.
Reconfiguração do trabalho profissional	Informatização precária	Implementação de ferramentas digitais obsoletas que agravam o desgaste físico e mental.	Tentativa de modernização sem infraestrutura adequada e sem escuta das demandas profissionais.
Reconfiguração do trabalho profissional	Isolamento profissional	Fragilização do trabalho em equipe e das instâncias de articulação técnica e política.	Enfraquecimento dos coletivos profissionais no contexto remoto/pandêmico e após ele.
Resistência e estratégias coletivas	Fortalecimento dos coletivos	Defesa da importância do GT de Serviço Social como espaço de articulação e resistência institucional.	Necessidade de fortalecer práticas contra-hegemônicas frente ao desmonte da Assistência Estudantil.
Resistência e estratégias coletivas	Ocupação de espaços estratégicos	Reivindicação de presença de Assistentes Sociais em cargos de chefia para garantir a qualidade da política.	Disputa por posições de decisão no interior da instituição como forma de enfrentamento às imposições neoliberais.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2025).

A precarização das condições de trabalho, a intensificação da demanda, o adoecimento profissional e a limitação da autonomia se impõem como expressões contemporâneas da “questão social”, conforme formulada por Marilda Yamamoto (2007), manifestando-se de forma ampliada no cotidiano da educação pública federal. Essa realidade é atravessada por um projeto societário que, segundo Behring (2018), aprofunda o desmonte do Estado e a financeirização da vida, transformando políticas como a Assistência Estudantil em alvos do ajuste fiscal permanente e da desresponsabilização estatal.

No entanto, mesmo em meio ao avanço do conservadorismo e ao desmonte de políticas públicas emergem iniciativas de resistência e reinvenção da prática profissional, como a atuação coletiva por meio de Grupos de Trabalho, a ocupação de espaços institucionais de gestão (coordenações, chefias, conselhos, pró-reitorias) e a defesa ativa da Assistência Estudantil enquanto política pública orientada pela perspectiva dos direitos sociais. Tais estratégias expressam uma direção profissional comprometida com os fundamentos críticos do Serviço Social, ancorada em uma leitura histórica e totalizante da realidade social e na defesa intransigente da dignidade humana.

No campo das elaborações e da racionalidade crítica da profissão, como contraponto às expressões da precarização e do conservadorismo institucional, questionamos: *de que forma as plataformas digitais têm transformado o processo de trabalho do Serviço Social na Assistência Estudantil, especialmente no atendimento e acompanhamento dos estudantes?* As respostas evidenciam que, embora as tecnologias possam potencializar a atuação profissional, sua implementação no IFPE tem se dado de forma contraditória, marcada por precariedade, descompassos institucionais e ausência de planejamento estratégico voltado ao fortalecimento da política pública.

Como aponta uma das participantes, “a tecnologia pode ser uma ferramenta positiva para nossa atuação. Contudo, o que eu percebo da Instituição é uma falta de interesse em ferramentas que modernizem e agilizem os processos ou em processo de formação para os servidores/as”. Tal perspectiva revela que os potenciais avanços trazidos pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são neutralizados por uma estrutura institucional conservadora e desatualizada.

Nessa direção, reforça-se uma “modernização conservadora”, em que inovações tecnológicas são apropriadas sob uma lógica gerencialista e de controle sem romper com os métodos burocráticos e centralizadores. O uso de plataformas como o Scopi é um exemplo disso, sendo identificado como um instrumento voltado mais ao controle e à fiscalização do trabalho profissional do que ao seu fortalecimento: “há uma preocupação excessiva com plataforma de controle do trabalho, como o Scopi, por exemplo”, observa uma participante.

Ao mesmo tempo em que algumas profissionais reconhecem avanços — “o trabalho manual, no papel, era exaustivo e era feito exclusivamente de maneira

presencial [...] agora o digital tende a garantir mais ferramentas de trabalho e tem ampliado as formas de atuação profissional” —, outras enfatizam os limites da digitalização no contexto do IFPE, especialmente no que se refere à qualidade das ferramentas e à sua adequação às necessidades reais: “ainda não dispomos de algo que verdadeiramente atenda às nossas demandas, o que torna o atendimento e acompanhamento penoso e deficitário”.

Essa precariedade estrutural se traduz também no aumento da carga de trabalho, pois, como indicam as participantes, a incorporação de sistemas mal integrados tem deslocado para as Assistentes Sociais tarefas que seriam próprias do setor de tecnologia da informação: “dizer que os sistemas são precários e que geram para o Serviço Social um sobretrabalho, quando acumulamos atribuições que são próprias do setor de tecnologia e informação, não é a mesma coisa que reivindicar que os processos voltem a ser físicos”.

Essa sobreposição de funções e a intensificação das tarefas em plataformas digitais fragmentadas comprometem a materialização do trabalho social crítico, rebaixando-o à lógica do cumprimento de metas e da produtividade. Nesse sentido, uma profissional enfatiza: “temos vários sistemas que não se comunicam entre si e, às vezes, mais atrapalham do que ajudam. Isso é uma grande dificuldade na execução das atividades profissionais”.

A implementação das TICs, especialmente após a pandemia da COVID-19, revela ainda desafios relacionados à equidade no acesso à política, já que os(as) estudantes nem sempre possuem condições técnicas e materiais adequadas: “nem todos(as) os(as) estudantes dispõem de dispositivo eficiente para a comunicação, internet de qualidade e espaço privado para participar, por exemplo, de um atendimento social de forma remota”.

Além disso, o uso intensivo das plataformas digitais no contexto do teletrabalho tem contribuído para o adoecimento e para a desregulação da jornada de trabalho, conforme alerta uma das entrevistadas: “por ser muito disponível, é comum que a procura dos(as) discentes por atendimento ocorra em dias e horários fora de expediente, o que gera sobrecarga mental e afeta a qualidade do tempo fora do trabalho”.

Assim, tais contradições expressam a disputa em torno dos sentidos do trabalho profissional no interior das instituições: de um lado, a lógica tecnocrática e

produtivista que instrumentaliza o uso das tecnologias; de outro, a perspectiva ético-política da profissão, comprometida com os direitos sociais e com a promoção da dignidade, da autonomia dos sujeitos e da justiça social.

O desafio posto ao Serviço Social é o de se apropriar criticamente das TICs, tensionando seus limites e potencializando suas possibilidades, sem abdicar dos princípios fundamentais da profissão. Como sintetiza uma das falas: “o avanço tecnológico também resulta em melhores condições de trabalho para os/as trabalhadores/as [...], contudo, o IFPE ainda tem um longo caminho pela frente [...] com um ‘emaranhado’ de sistemas que não se conversam, tem se traduzido em adoecimento para os/as trabalhadores/as e na redução de direitos para os/as estudantes”.

Essa afirmação nos faz refletir sobre a adoção da tecnologia que já vinha sendo utilizada no cotidiano do trabalho dos (as) Assistentes Sociais nas Instituições Federais de Ensino. Sobretudo, como estratégia de responder ao aumento de demandas sem o aumento do número de profissionais, e nos leva a corroborar a afirmação do CFESS (2013, p. 36) de que:

[...]os espaços ocupacionais nos quais se insere o/a Assistente Social encontram-se, na atualidade, bastante precarizados no que diz respeito à infraestrutura, a recursos humanos e a condições objetivas para materializar as políticas sociais a que estão vinculados.

Sendo assim, estes aspectos da realidade nos provocam a pensar como a falta de acesso das populações mais vulneráveis aos meios digitais (e aqui incluímos equipamentos, habilidades de manuseio dos mesmos e internet) associada à lógica produtivista que tende a intensificar a precarização do trabalho do Assistente Social incidem no desvelamento das expressões da questão social. Expressões essas que se vinculam à permanência estudantil e solicitam respostas capazes de contribuir na efetivação do direito à educação.

Para tanto, “é fundamental a apreensão dos processos que hoje mediatizam a inserção e as formas de atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação e os embates presentes neste campo sócio-ocupacional” (*Ibidem*, p. 37). Sem perder de vista os aspectos materiais e imateriais que envolvem a permanência estudantil, advindos das condições de produção e reprodução social da classe trabalhadora, que constitui o público-alvo das ações assistenciais dentro da política de educação.

Do contrário, poderemos incorrer no risco de imprimir uma racionalidade instrumental, na qual o tecnicismo se sobrepõe à competência crítica, como nos alerta Veloso (2010, p. 519):

[...] faz-se necessário atentar para a base social em que as inovações tecnológicas são produzidas. Toda máquina e toda criação tecnológica estão vinculadas à etapa correspondente de um processo social, onde têm origem. São as condições vigentes na sociedade, as relações entre os produtores, que ditarão as possibilidades de aproveitamento dos instrumentos e das técnicas. É preciso ter noção global do processo histórico, uma percepção que considere o caráter social da produção, sem separar produtor e produto, captando a relação dialética que os liga e explica um pelo outro.

Dessa forma, longe de adotar uma visão fatalista ou messiânica sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação, este estudo busca problematizar elementos reais desta conjuntura que tangenciam o objetivo central da intervenção profissional. Tal cenário favorece um movimento conservador de apagamento da importância da atuação profissional nesse campo, ao mesmo tempo em que imprime uma visão simplista e tecnicista ao fazer profissional.

Nos filiamos à defesa de uma racionalidade crítica na escolha das estratégias de análise da realidade, que está cada dia mais desafiada pela reatualização do conservadorismo nos projetos sociais em disputa, e que se expressa de modo particular na política de educação.

Diante das análises empreendidas ao longo desta seção, torna-se evidente que a atuação do Serviço Social na Assistência Estudantil do IFPE, no contexto de mudanças político-institucionais após 2016 e durante o governo Jair Bolsonaro (2019-2022), foi atravessada por intensos processos de precarização, intensificação do trabalho e controle institucional. Os registros das Assistentes Sociais revelam como os preceitos neoliberais – ancorados na lógica da produtividade, do individualismo e do enxugamento do Estado – têm se materializado nos cotidianos profissionais por meio da redução de investimentos, do esvaziamento da política de Assistência Estudantil, do assédio institucional e da implementação de tecnologias de controle, como plataformas digitais fragmentadas e ineficientes.

Nesse cenário, a profissão tem sido convocada a responder a um conjunto cada vez mais amplo e complexo de demandas, sem as condições materiais e institucionais necessárias para tanto. Como expressa uma das respondentes: “a

tecnologia pode ser uma ferramenta positiva, contudo o que percebo da Instituição é uma falta de interesse em ferramentas que modernizem e agilizem os processos [...] em contrapartida, há uma preocupação excessiva com plataformas de controle do trabalho como o Scopi.”

As plataformas digitais, ao invés de promoverem a modernização emancipadora do trabalho, têm reforçado a lógica da “modernização conservadora”, intensificando o controle, a vigilância e o adoecimento das profissionais. Esse quadro evidencia as tendências de intensificação do trabalho sob o neoliberalismo, tal como analisado por Antunes (2018), com a sobreposição de tarefas, o deslocamento de responsabilidades e a reconfiguração do tempo e espaço do trabalho.

Contudo, como contraponto à captura neoliberal da ação profissional, também emergem sinais de resistência, crítica e afirmação de uma direção profissional comprometida com os fundamentos históricos e sociais da profissão. As(os) Assistentes Sociais demonstram consciência das contradições do tempo presente e buscam, ainda que de forma tensionada e condicionada pelas mediações institucionais, preservar os princípios técnico-operativos da profissão, bem como a centralidade dos(as) estudantes enquanto sujeitos de direitos.

Diante disso, a próxima seção – 4.4 A ética da resistência e a potência da práxis: desafios e possibilidades de atuação do Serviço Social no chão da Assistência Estudantil do IFPE – buscará analisar essas brechas de resistência, as estratégias coletivas de enfrentamento e os caminhos possíveis para sustentar uma práxis crítica.

4.4 A ética da resistência e a potência da práxis: desafios e possibilidades de atuação do Serviço Social no chão da Assistência Estudantil do IFPE

Dando continuidade ao percurso da análise, e diante das múltiplas expressões da precarização do trabalho profissional e dos efeitos das racionalidades neoliberais na política de Assistência Estudantil, consideramos fundamental problematizar também os espaços de resistência, as estratégias de enfrentamento e as possibilidades de reinvenção da práxis profissional no cotidiano dos/as Assistentes Sociais do IFPE. Com esse intuito, lançamos a seguinte pergunta às participantes da pesquisa: *Quais são os principais desafios e as possibilidades de intervenções do*

Serviço Social para contribuir com a oferta de uma educação inclusiva e democrática no IFPE?

A partir dela, buscamos captar não apenas os limites concretos que se impõem ao exercício profissional, mas, sobretudo, os sentidos atribuídos à atuação cotidiana, os compromissos ético-políticos mobilizados e as brechas que se abrem para uma atuação crítica, propositiva e transformadora, mesmo em contextos adversos. Essa indagação inaugura, portanto, a discussão sobre a potência da práxis e os desafios enfrentados pelas(os) Assistentes Sociais na construção de uma educação que afirme a diversidade, a equidade e os direitos sociais como fundamentos de sua ação.

As respostas apontam para um conflito entre os limites impostos pela estrutura institucional e as estratégias de resistência forjadas no cotidiano do trabalho profissional, revelando os impasses gerados pelas contradições inerentes à ordem social capitalista que atravessam a práxis dos/as Assistentes Sociais.

Um dos eixos centrais identificados é a precariedade estrutural, expressa na insuficiência de recursos humanos, financeiros e de infraestrutura. Como afirmou uma das participantes: "O principal desafio é estrutural, de financiamento e de recursos humanos. Precisamos de mais profissionais, e isso nunca deveria ter saído da rota de reivindicações da categoria". Essa carência, enquanto expressão da lógica de austeridade neoliberal, é a materialização concreta da contrarreforma do Estado, que reduz investimentos em políticas sociais e transfere responsabilidades ao indivíduo e ao mercado — elementos centrais na crítica marxiana ao processo de acumulação e exploração no capitalismo. A falta de profissionais e a sobrecarga de trabalho intensificam a alienação do(a) trabalhador(a), ao reduzir sua autonomia e restringir sua capacidade de mediação e planejamento, promovendo uma atuação mais imediatista e fragmentada.

Outro núcleo de sentido destacado diz respeito à desvalorização institucional da profissão, associada à ausência de Assistentes Sociais em cargos estratégicos e em espaços de deliberação: "Não somos priorizadas para cargos estratégicos. Não temos tanta participação em espaços de deliberação e decisão. Somos extremamente demandadas, com pouco apoio de outros profissionais." Tal constatação aponta uma tentativa de esvaziamento do caráter propositivo e crítico da profissão, coerente com uma lógica gerencialista que subordina as ações aos critérios de produtividade e

controle, desconsiderando as dimensões éticas, educativas e políticas do trabalho social.

A crítica marxista mostra que, sob o domínio do capital, há uma tendência de instrumentalização das relações de trabalho. Isso se reflete na marginalização de saberes e práticas que não se alinham aos imperativos do mercado, como é o caso do Serviço Social crítico.

Apesar dessas adversidades, emergem com força nas falas das Assistentes Sociais, as possibilidades de intervenção profissional contra hegemônica, sustentadas na dimensão pedagógica da profissão e no compromisso **com a defesa** dos direitos sociais. Uma das participantes afirmou: "A dimensão pedagógica do Serviço Social faz muita diferença, à medida que podemos usá-la para fomentar uma nova cultura escolar, reduzindo as barreiras atitudinais e proporcionando um ambiente escolar mais democrático." Esse apontamento remete à concepção freiriana da educação como prática libertadora, e ao entendimento marxista de que a educação pode cumprir um papel ideológico de reprodução social ou de contestação da ordem vigente, a depender da intencionalidade posta em prática.

Destaca-se ainda a necessidade de fortalecer os espaços coletivos de articulação profissional, como os Grupos de Trabalho (GTs) e os Núcleos de Inclusão: "Fortalecer o GT de Serviço Social e o trabalho em equipe na Assistência Estudantil"; "Participar ativamente dos núcleos de inclusão com propostas de intervenção direcionadas à comunidade acadêmica." Tais iniciativas reafirmam a potência da ação coletiva como forma de enfrentamento às determinações estruturais em uma perspectiva gramsciana de construção de hegemonia a partir da base, articulando teoria e prática, saber e ação política.

Por fim, diversas falas reforçam a importância de manter o posicionamento crítico e o compromisso com o Projeto Ético-Político hegemônico na profissão, como sintetizado na seguinte proposição: "Manter o nosso posicionamento crítico em defesa do Projeto Ético Político do Serviço Social; e na defesa de uma Educação Pública, laica, libertadora e de qualidade." Essa postura ética e política não apenas denuncia os limites impostos pelas contradições do capital, mas também anuncia a possibilidade de práticas emancipatórias que visem à efetivação dos direitos sociais como parte de um projeto societário mais justo.

No Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), a experiência concreta das Assistentes Sociais tem mostrado que, mesmo diante de condições adversas – como a escassez de recursos financeiros, a falta de infraestrutura, a sobrecarga de trabalho e a baixa inserção nos espaços deliberativos – há uma permanente disputa por projetos de sociedade, de educação e de política institucional. Ela se dá, por exemplo, na construção de estratégias coletivas para a permanência estudantil, na defesa do acesso universal aos auxílios, na articulação com outras políticas públicas e na atuação junto a núcleos de inclusão e grupos de trabalho que lutam por uma educação antirracista, anticapacitista, antipatriarcal e antineoliberal.

A dimensão pedagógica do trabalho profissional é uma das expressões mais significativas da práxis crítica no Serviço Social, pois rompe com a lógica meramente burocrática e passa a operar como instrumento de formação de consciência e disputa de valores no interior da instituição. Nesse sentido, as ações desenvolvidas nos campi não se limitam à gestão de benefícios, mas se constituem como espaços de construção coletiva de consciência crítica, nos quais o conhecimento da realidade, a escuta qualificada e o vínculo com os sujeitos atendidos se tornam elementos centrais para uma atuação comprometida com a transformação social. A produção de atividades formativas, rodas de conversa, intervenções coletivas e a participação em espaços intersetoriais ilustram como a prática profissional pode contribuir para o fortalecimento de uma cultura escolar mais democrática e sensível às múltiplas expressões da questão social.

Reafirmar a ética da resistência, portanto, é também afirmar a direção social crítica do Serviço Social, enquanto orientação teórico-prática que se contrapõe à lógica da mercantilização da vida e à precarização das condições de trabalho e da agenda dos direitos sociais. A potência da práxis reside precisamente na articulação entre análise crítica da realidade e ação propositiva, entre o diagnóstico estrutural das contradições do capital e a invenção de respostas coletivas e emancipatórias no cotidiano profissional. Mesmo com todas as limitações institucionais impostas, o Serviço Social nos Institutos Federais – e especificamente no IFPE – tem demonstrado que é possível construir práticas contra hegemônicas que desafiem o conservadorismo, denunciem a lógica da focalização e afirmem, de forma inegociável, o direito à educação pública, inclusiva e de qualidade.

Essa perspectiva contra-hegemônica da atuação profissional exige, contudo, não apenas disposição ética e política, mas também investimento em formação crítica permanente e articulação coletiva. A inserção qualificada nos Núcleos de Políticas Inclusivas, nos Grupos de Trabalho (GTs) sobre pautas da Assistência Estudantil e nos espaços colegiados da instituição representa um movimento estratégico de afirmação da profissão enquanto agente político no interior da escola pública. Trata-se de disputar os rumos da política educacional desde dentro, enfrentando o tecnicismo, o individualismo institucionalizado e a tendência à fragmentação das ações.

Como aponta Netto (2011), é apenas pela mediação com os processos coletivos e com a totalidade social que o Serviço Social pode evitar a armadilha da adaptação funcional ao sistema. Assim, ao reafirmar sua inserção crítica, ele atua como vetor de resistência e de mediação qualificada entre a população estudantil e o conjunto das políticas sociais, contribuindo não apenas para o acesso, mas sobretudo para a permanência com dignidade e a conclusão do ciclo acadêmico daqueles que historicamente foram excluídos da escola pública.

Outro elemento relevante que emergiu do processo de investigação foi o acréscimo espontâneo por parte de uma das participantes da pesquisa através da pergunta final: *Existe algo mais que você gostaria de acrescentar para complementar as informações?* Diante dessa indagação, a profissional registra um conjunto de reflexões que se apresentam como provocadoras do fazer profissional, resgatando o valor da escuta qualificada, da análise crítica e da ação mediada pela teoria social crítica:

Penso que algumas perguntas devem nortear nosso fazer profissional. O que usuárias e usuários precisam enquanto classe e enquanto sujeitos identitários? Quais suas características e como essas dialogam com o universo acadêmico escolar? Como incluir gradativamente a esse novo espaço? O que de fato precisa ser 'imediatista' no sentido da necessidade de responder e não no sentido do não reflexivo?

Essa colocação densa e provocadora aponta para a centralidade da leitura crítica da realidade no processo de intervenção profissional, reafirmando a importância de considerar os sujeitos em sua inserção na totalidade social. Ao articular a condição de classe aos marcadores sociais da diferença – como gênero, raça,

deficiência e sexualidade – a profissional invoca uma compreensão dialética da realidade, que rompe com leituras fragmentadas e essencialistas. Nessa perspectiva, reconhecer os(as) estudantes como sujeitos históricos e contraditórios implica um esforço contínuo de apreensão das suas múltiplas determinações, que atravessam e condicionam sua trajetória na educação profissional e tecnológica.

Essa formulação também tensiona a cultura institucional, marcada por normas e práticas que muitas vezes reproduzem processos de exclusão. O questionamento “como incluir gradativamente a esse novo espaço?” revela a compreensão de que a permanência estudantil não se realiza apenas por meio de ações assistenciais pontuais, mas exige transformações culturais, pedagógicas e estruturais na instituição. A mediação profissional do Serviço Social, nesse contexto, aparece como um campo estratégico para fomentar o debate coletivo, desnaturalizar práticas discriminatórias e estimular a construção de espaços escolares mais acessíveis e democráticos.

Ao problematizar o que de fato demanda uma resposta imediata, a profissional formula uma crítica contundente ao tecnocratismo e à lógica produtivista que perpassa a política educacional sob o signo do neoliberalismo. Diferenciando o “imediatismo” tecnocrático – orientado pela eficiência e pelo cumprimento de metas – da urgência ética de responder a situações-limite, ela defende uma atuação que combine agilidade e criticidade, reafirmando a práxis como categoria fundante da profissão. Essa perspectiva se ancora no entendimento de que o Serviço Social não atua apenas como executor de políticas, mas como agente histórico e social capaz de tencionar e transformar práticas institucionais a partir de uma direção profissional voltada aos interesses da classe trabalhadora.

Portanto, essa contribuição representa um importante deslocamento epistemológico dentro da pesquisa, pois não apenas responde a uma questão formulada, mas propõe novas perguntas, que têm o poder de alargar o horizonte reflexivo da categoria. Tal postura reforça a necessidade de construir uma prática profissional conectada à realidade concreta dos/as estudantes e das contradições institucionais, orientada por fundamentos teóricos sólidos e por uma escuta sensível, crítica e coletiva.

Diante da densidade dos dados analisados e das reflexões tecidas, torna-se evidente que a atuação do Serviço Social na Assistência Estudantil do IFPE está

atravessada por uma multiplicidade de tensões e desafios que exigem permanente vigilância crítica, formação continuada, articulação política e reinvenção da práxis, atravessada por tensões entre a normatividade institucional, os rebatimentos das reformas neoliberais e das disputas ideológicas neoconservadoras.

Encerramos este capítulo reafirmando que, apesar das adversidades impostas pelo contexto atual, a atuação do Serviço Social no chão da Assistência Estudantil carrega em si a potência da transformação, desde que enraizada em um projeto coletivo, crítico e comprometido com a construção de trajetórias estudantis mais justas e inclusivas. Nesse sentido, as palavras das profissionais que participaram desta pesquisa não apenas narram a realidade – elas também a interpelam, estimulam embates e deixam pistas para a continuidade da luta e da produção do conhecimento. Que essas pistas sejam tomadas como provocação e horizonte para novas pesquisas, debates e ações no campo da educação e do Serviço Social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso construído ao longo desta tese possibilitou não apenas a elucidação das questões centrais que motivaram a investigação, mas também o surgimento de novas inquietações teóricas e práticas. Trata-se de uma trajetória instigante e desafiadora, que permitiu desvelar elementos fundamentais para uma análise crítica da atuação profissional do/a Assistente Social no IFPE. Destacaram-se as demandas cotidianas, os impasses e as possibilidades de intervenção diante das transformações político-institucionais ocorridas entre 2016 e 2022 — um período marcado por intensos retrocessos nas conquistas sociais e por ataques às políticas públicas.

A ideologia neoconservadora articulada à racionalidade neoliberal encontrou terreno fértil na sociedade brasileira, historicamente marcada por uma formação social excludente, racializada, patriarcal e profundamente hierarquizada. Nesse contexto, a educação foi, por muito tempo, concebida como um privilégio — expressão de um projeto elitista, seletivo e excludente, que reforça desigualdades e nega o acesso universal à educação escolarizada como um direito social.

A Assistência Estudantil emergiu a partir dessa realidade, não como concessão do Estado, mas como conquista histórica resultante da luta de classes, das reivindicações de movimentos sociais organizados e da ação política de sujeitos comprometidos com a defesa do direito universal à educação pública. Trata-se, portanto, de uma política que assume papel estratégico no enfrentamento às barreiras socioeconômicas estruturais que historicamente impedem o acesso e a permanência de estudantes oriundos das classes trabalhadoras nas instituições de ensino, especialmente na educação profissional, tecnológica e superior.

Para a elaboração desta análise macroestrutural brasileira, recorreremos a autores como Florestan Fernandes e Gaudêncio Frigotto, que denunciaram o caráter estruturalmente desigual do sistema educacional brasileiro. Florestan evidenciou como a escola, sob o capitalismo dependente e autoritário, cumpre um papel de reprodução das hierarquias sociais, mascarando sua função seletiva sob o discurso da meritocracia.

Por sua vez, Frigotto nos adverte para os riscos da instrumentalização da educação pelos ditames do capital, especialmente no contexto das reformas neoliberais, que subordinam a formação humana aos interesses do mercado,

desfigurando o sentido público da escola. Ambos os autores, cada qual em seu tempo, nos oferecem elementos fundamentais para compreender que políticas como a Assistência Estudantil precisam estar articuladas a um projeto societário contra-hegemônico que confronte a lógica da exclusão, reafirmando a educação como direito universal e promovendo a superação dos marcadores sociais que ainda operam como barreiras ao acesso e à permanência nas instituições de ensino.

Essas duas vertentes fundamentaram a crítica desenvolvida nesta tese ao projeto educacional brasileiro, especialmente diante do avanço da agenda ultraneoliberal e neoconservadora que tem orientado as políticas educacionais nos últimos anos. Exemplo emblemático desse processo é a Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu o teto de gastos públicos e agudizou um ciclo de cortes, restrições e desresponsabilização do Estado. Tal medida afetou diretamente não apenas a educação, mas também outras políticas sociais, impondo à classe trabalhadora severos obstáculos que incidem sobre a dinâmica de acesso e permanência estudantil nas instituições públicas.

Em meio a essa conjuntura excludente, a Assistência Estudantil ocupa um lugar ambivalente: ao mesmo tempo em que busca mitigar os efeitos das desigualdades sociais, evidencia os limites estruturais de uma educação pública que ainda carrega traços de um projeto societário meritocrático, seletivo e excludente. Logo, compreender a Política de Assistência Estudantil à luz da historicidade das lutas sociais em torno da educação pública torna-se essencial para reafirmar seu papel estratégico na agenda política em torno da democratização das condições de acesso e permanência no ensino profissional, técnico e superior.

Nessa ordem neoliberal marcada pelas investidas neoconservadoras que atravessa as instituições de ensino, a atuação das Assistentes Sociais na Assistência Estudantil do IFPE revela-se atravessada por múltiplas contradições e conflitos, conforme os resultados encontrados neste estudo.

A análise das experiências concretas relatadas pelas profissionais participantes da pesquisa possibilitou apreender, para além dos desafios impostos pela ordem vigente, as estratégias de resistência que afirmam a centralidade dos fundamentos teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos que historicamente orientaram o Serviço Social brasileiro.

Tal exercício analítico permitiu, ainda, aprofundar a compreensão sobre os sentidos atribuídos à prática profissional, evidenciando as mediações, contradições e disputas que estão presentes no cotidiano institucional. Nesse cenário, emergem formas coletivas de enfrentamento que expressam uma práxis crítica, comprometida com a defesa dos direitos sociais e com a formação da população estudantil. Em outras palavras, nos silêncios institucionais e nas brechas de possibilidade, a política de Assistência Estudantil no IFPE vem se constituindo em terreno fértil de atuação das Assistentes Sociais — que, mesmo diante da escassez e da precarização, semeiam permanências, cultivam vínculos e reinventam percursos no entrelaçamento das contradições.

A atuação do(a) Assistente Social na Assistência Estudantil supera a dimensão instrumental da análise socioeconômica, configurando-se como prática multidimensional, articulada à gestão, planejamento e acompanhamento das trajetórias estudantis. Com base nos fundamentos do projeto ético-político hegemônico na profissão, envolve desde a produção de documentos institucionais e pareceres técnicos até ações intersetoriais, políticas e pedagógicas, em diálogo com equipes multiprofissionais, internas e externas à instituição, reafirmando seu compromisso com a integralidade dos direitos e a mediação crítica no espaço escolar.

Vale salientar que a dimensão pedagógica do Serviço Social constitui força propulsora de uma prática crítica e transformadora, orientada pela igualdade social e pelo reconhecimento das diferenças. Exige-se, portanto, uma atuação que transcenda a reprodução de protocolos e que esteja ancorada na análise de conjunturas e na ética da resistência frente ao conservadorismo e ao gerencialismo neoliberal. No contexto da Assistência Estudantil, essa aposta política e teórica se materializa nas disputas pelo acesso, permanência e conclusão escolar, expressando mediações concretas das expressões da questão social e potencialidades de uma intervenção contra-hegemônica.

Para aprofundar a compreensão do objeto de estudo desta tese — a atuação profissional do Serviço Social na Assistência Estudantil do IFPE — estruturamos a investigação a partir de três eixos analíticos que fundamentaram a arquitetura teórico-metodológica do trabalho.

O primeiro eixo, “A Educação profissional no Brasil: tecituras do arcaico com o moderno”, analisou a trajetória histórica e os desafios contemporâneos da educação

profissional, com ênfase na constituição dos Institutos Federais e sua inserção na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A investigação destacou a coexistência de elementos conservadores e modernos, atravessados por permanências e rupturas, sob a hegemonia neoliberal-neoconservadora que aprofunda a precarização e a mercantilização do ensino público. Compreender essa trajetória exige articulá-la às dinâmicas do capitalismo, reconhecendo o papel da política educacional na reprodução da força de trabalho e na construção de consensos sociais.

O segundo eixo, "A Política de Assistência Estudantil: entre determinações estruturais e mediações institucionais", abordou a Assistência Estudantil como política estratégica da educação, atravessada por determinações estruturais e mediações institucionais que afetam o acesso e a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade social. Discutiram-se os fundamentos legais e políticos da PNAES, seus avanços normativos e os desafios para sua efetivação, com foco na organização e nas particularidades da política de Assistência Estudantil no IFPE, campo empírico desta pesquisa.

Nossa análise evidenciou que a restrição orçamentária se tornou um eixo central das disputas em torno da Assistência Estudantil, tanto no plano institucional quanto nacional, especialmente no contexto pós-golpe de 2016. Esse período foi marcado pelo aprofundamento das contrarreformas e pela institucionalização de um ajuste fiscal permanente, cuja expressão mais aguda tem sido o desfinanciamento sistemático das políticas sociais. Tal processo opera como uma estratégia de desresponsabilização do Estado, aprofundando as desigualdades estruturais e fragilizando o direito à educação para os segmentos historicamente vulnerabilizados.

Reconhecemos que a Assistência Estudantil constitui uma conquista relevante nas instituições federais de ensino, sobretudo por viabilizar, ainda que de forma limitada, a permanência de estudantes das camadas populares. Em um cenário marcado por retrocessos políticos, cortes orçamentários e ofensivas conservadoras, essa política tem contribuído para atenuar desigualdades no acesso e na permanência, possibilitando trajetórias acadêmicas antes inviáveis.

Ao longo deste trabalho, evidenciamos a potência da Assistência Estudantil como instrumento de ampliação de direitos sociais e valorização da diversidade no ensino público federal. Reafirmamos, portanto, a urgência de sua defesa, expansão e

qualificação permanente, não apenas por meio de melhorias pontuais, mas a partir de uma perspectiva crítica que reivindica uma mudança de paradigma. Isso implica transformar a cultura institucional, acolher as múltiplas expressões da desigualdade e consolidar uma concepção de educação que reconheça os sujeitos em sua integralidade e historicidade.

No âmbito do IFPE, essa política tem sido condicionada por múltiplas determinações: a burocratização excessiva dos processos; recurso e demanda em uma relação inversamente proporcional; a lógica da produtividade desvinculada das condições materiais e do aumento da força de trabalho disponíveis; a padronização de respostas frente a demandas complexas; e a lógica gerencialista que subordina o fazer profissional a metas, indicadores e resultados quantificáveis.

No IFPE, a Assistência Estudantil assume uma configuração ampla, sendo concebida como um “guarda-chuva” que abarca ensino, pesquisa, extensão, inovação e manutenção das demandas acadêmicas. No entanto, sob essa abrangência, ocultam-se muitas vezes a sobrecarga de atribuições sem o devido aporte de recursos financeiros, humanos e estruturais, o que fragiliza sua efetividade.

O terceiro eixo intitulado “A atuação profissional do Serviço Social na Assistência Estudantil do IFPE: incidências neoconservadoras, limites e possibilidades da intervenção”, constitui o núcleo empírico do estudo. A partir das trajetórias institucionais das profissionais entrevistadas, foi possível apreender as singularidades das vivências e os desafios coletivos enfrentados cotidianamente nos diversos campi da instituição. Fizemos, a partir delas, uma leitura que revela a existência de uma unidade na diversidade, na medida em que as expressões da realidade foram analisadas à luz das determinações estruturais do IFPE enquanto rede federal de ensino.

Ao articular empiria e teoria, expressamos a complexidade da prática profissional na Assistência Estudantil, marcada por tensões institucionais e disputas de projetos societários, reafirmando o Serviço Social como campo de resistência e mediação crítica diante dos retrocessos em curso.

Logo, é fundamental que o(a) Assistente Social desenvolva uma competência teórico-política que oriente sua intervenção para além das demandas imediatas requeridas pela instituição. Essa competência deve se materializar em estratégias e ações que incidam nos níveis individuais e coletivos, com vistas a desvelar as

contradições estruturais que perpassam a Política de Educação. Ela requer, ainda, a capacidade de problematizar discursos hegemônicos que sustentam expressões como “educação para a cidadania”, “educação inclusiva” e “democratização do ensino”, os quais, embora carreguem um aparente compromisso social, frequentemente se descolam das condições objetivas de sua realização por não considerarem as mediações de classe que lhes dão conteúdo concreto.

No âmbito do IFPE, observa-se que Assistentes Sociais vêm conquistando espaços estratégicos na gestão da política educacional, tanto nos campi quanto na reitoria. Atualmente (2025), uma Assistente Social ocupa a Pró-Reitoria de Extensão; a diretoria do sindicato dos servidores (SINDSIFPE) conta com três assistentes sociais em sua composição; e a Coordenação de Políticas Inclusivas da Reitoria também está sob responsabilidade de uma profissional da área. Além disso, diversos Assistentes Sociais atuam como chefes das Divisões de Assistência Estudantil em seus respectivos campi. Apesar desses avanços, a maioria dos profissionais segue inserida na linha de frente da execução dos programas de Assistência Estudantil. Isso, entretanto, não impede sua contribuição qualificada em outras atividades, como os Núcleos de Políticas Inclusivas, em projetos de pesquisa e de extensão, supervisão de estágio, programas advindos de parcerias institucionais, através de editais específicos, como o Partiu IFPE, Mulheres Mil, entre outros, sob o horizonte da ampliação de oportunidades de formação acadêmica e cidadã.

Ao integrar os elementos estruturais e institucionais com as práticas profissionais concretas, pudemos identificar neste estudo as mediações, os limites e as possibilidades de uma atuação comprometida com os fundamentos históricos da profissão frente às incidências neoliberais e neoconservadoras, reafirmando a potência da práxis crítica no enfrentamento das desigualdades que atravessam a realidade educacional brasileira. Os três eixos que sustentaram a análise aqui desenvolvida possibilitaram uma leitura dialética da realidade investigada, respeitando sua complexidade e historicidade, e contribuindo para uma investigação crítica e propositiva sobre os caminhos e desafios da Assistência Estudantil enquanto campo de intervenção do(a) profissional de Serviço Social.

Nessa perspectiva, o estudo apresenta-se como contribuição inédita e relevante, ao articular fundamentos teórico-críticos e evidências empíricas para aprofundar a compreensão sobre esse campo de atuação. Ao valorizar e sistematizar

o conhecimento produzido, a pesquisa não apenas amplia o debate acadêmico, mas também oferece subsídios para a qualificação das práticas profissionais e para o fortalecimento de políticas no campo educacional comprometidas com a equidade, a justiça social e a defesa intransigente dos direitos.

Ademais, ao iluminar aspectos da literatura e do cotidiano institucional, este trabalho reafirma a importância de investigações que mantenham um olhar reflexivo e propositivo sobre a assistência estudantil, diante da relevância dessa política como instrumento estratégico para a democratização do acesso e permanência na educação pública, especialmente em contextos marcados por desigualdades históricas e restrições orçamentárias, que ameaçam sua consolidação.

Em tom conclusivo, ressalta-se que o percurso formativo que culmina nesta tese foi construído em um contexto adverso, marcado pelos impactos concretos e subjetivos da pandemia da Covid-19. A suspensão inicial do semestre e a posterior adoção integral do ensino remoto, embora necessária diante da crise sanitária, limitaram as trocas teóricas e a vivência coletiva próprias do ambiente presencial. Esse cenário impôs desafios à prática educativa, exigindo reinvenções e esforços redobrados da comunidade acadêmica para sustentar o processo formativo.

Dessa forma, reconhecemos as limitações da pesquisa em tela, mas esperamos que as reflexões construídas até aqui — ancoradas no legado de quem nos antecedeu e enriquecidas pelas contribuições coletivas produzidas neste percurso — possam nutrir novos caminhos de investigação e ação no campo do Serviço Social.

Desejamos, ainda, que as raízes firmadas neste trabalho fortaleçam resistências, provoquem fissuras nos processos de exclusão e desigualdade social, e floresçam em práticas socioeducativas, bem como na consolidação da Política de Assistência Estudantil como instrumento estratégico para a permanência acadêmica qualificada. E que tais práticas reafirmem o papel das(os) Assistentes Sociais enquanto sujeitos coletivos engajados na luta por uma educação pública, universal e comprometida com a justiça social, especialmente em um contexto de intensificação das desigualdades e de ameaças aos direitos conquistados.

6. REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Estado de exceção**. Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

ALGEBAILLE, E. A expansão escolar em reconfiguração. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 8, n. 15, p. 198-216, jan./jul. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1693>. Acesso em: 10 jan. 2025.

ALMEIDA, N. L. T. de. Apontamentos sobre a Política de Educação no Brasil hoje e a inserção dos/as Assistentes Sociais. In: CFESS (Org.). **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, 2011.

ALMEIDA, N. L. T.; FÉRRIZ, A. F. P. **Serviço Social e Educação: perspectivas e desafios**. Salvador: EDUFBA, 2019.

AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. 623-642, jul/set. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227145>. Acesso em: 20 fev. 2025.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

APPLE, M. W. **Educando à direita: mercados, padrões, deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHRING, E. R. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BEHRING, E. R. Política social no contexto da crise capitalista. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 301-322.

BEHRING, E. R. Fundo público, exploração e expropriações no capitalismo em crise. In: BOSCHETTI, I. (Org.). **Expropriações e direitos no capitalismo**. São Paulo: Cortez, 2018.

BEHRING, E. R. Proteção social e ofensiva neoliberal: um balanço do desmonte do SUAS e seus desafios. **Serviço Social & Sociedade**, v. 147(1), n. 142, p. 94-111, jul./set. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/xxx>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BOANAFINA, A. T.; OTRANTO, C. R. Institutos federais: entre o CEFET e a Universidade Federal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, n. 1, p. 01-23, jan/mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol38n002022.112958>. Acesso em: 19 jan.2024.

BOSCHETTI, I.S. Limitações do estado social capitalista contemporâneo: expropriações, acumulação, exploração e violência. **Journal of Management & Primary Health Care**, v. 11, n. 2, p. 23-31, jul. 2020. Disponível em: <https://www.jmphc.com.br/jmphc/article/view/980/925>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRANDÃO, S. (Org.). **Brasil: cinco anos de golpe e destruição**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2021/08/Golpe-5-anos-FPA.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2025.

BRÁS, M. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.095>. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece normas e diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 7 ago. 2024.

BRASIL. **Conselho Federal de Serviço Social**. *Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais*, Resolução CFESS nº 273, de 13 mar. 1993a. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 mar. 1993. Promulgado por meio da Resolução CFESS n. 273/93, que instituiu o Código de Ética Profissional dos(as) assistentes sociais e deu outras providências.

BRASIL. **Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Assistente Social e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 8 jun. 1993b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a reestruturação organizacional e a expansão das instituições federais de ensino superior, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 dez. 1994a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm. Acesso em: 27 ago. 2024

BRASIL. **Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a relação entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica com as fundações de apoio, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1994b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8958.htm. Acesso em: 7 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 dez. 2015.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1.603, de 1996.** Câmara dos Deputados, Brasília, 1996b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1603>. Acesso em: 7 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, p.31, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em 10 jan 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998.** Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública direta e indireta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 jun. 1998a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998.** Dispõe sobre a qualificação de entidades como Organizações Sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 maio 1998b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9637.htm. Acesso em: 7 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 13 jul. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm. Acesso em: 7 ago. 2024.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação 2003*. Rio de Janeiro: IBGE, 2004. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv84495.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, p.18. Brasília, 2004a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 10 jan 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 dez. 2004b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. *Política Nacional de Assistência Social (PNAS)*. Brasília, DF, 2004c. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/assuntos/assistencia-social/politica-nacional-de-assistencia-social-pnas>. Acesso em: 9 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 26 de novembro de 2005**. Dispõe sobre medidas tributárias e de incentivo à educação superior, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 nov. 2005a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni, que dispõe sobre a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jan. 2005b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito dos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Gabinete do Ministro. *Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007*. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2007a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 abr. 2007**. Institui o Programa REUNI, com vistas a ampliar o acesso e a permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos das universidades federais. Instituído em: 24 abr. 2007b. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 20 agosto de 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica*. Brasília, DF: MEC, SETEC, 2010b. Disponível em: <https://redefederal.mec.gov.br/images/pdf/pubinstitutos.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.317, de 26 de agosto de 2010**. Estabelece a jornada de trabalho de 30 horas semanais para assistentes sociais e altera dispositivos da Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, que dispõe sobre a regulamentação da profissão. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 ago. 2010c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12317.htm. Acesso em: 7 ago. 2024.

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 União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012a. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-normapl.html>

BRASIL. **Tribunal de Contas da União**. *Relatório de Auditoria: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. 2012b. Brasília, 126 p. Disponível em: <http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>. Acesso em: 02 out. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 379, de 2013**. *Câmara dos Deputados*, Brasília, 2013a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=379>. Acesso em: 7 ago. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.305, de 2013**. *Câmara dos Deputados*, Brasília, 2013b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=5305>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. *Orçamento previsto para o ano de 2013*. Brasília, DF, 2013c. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/orcamento/2013b>. Acesso em: 7 ago. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. *Relatório nacional de monitoramento: Educação para Todos no Brasil 2000–2015*. Brasília, DF: MEC, 2014a. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232029_por. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 7 fev. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 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 União*: seção 1, Brasília, DF, 16 dez. 2016a. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 29 jan. 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). *Expansão da Rede Federal*. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Publicado em 2 mar. 2016b; atual. em 21 set. 2018. Disponível em: <https://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 7 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2016c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 7 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016.** Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 jan. 2016d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13243.htm. Acesso em: 7 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.302, de 16 de junho de 2016.** Institui a Lei Orçamentária Anual (LOA) para o exercício financeiro de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jun. 2016e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/L13302.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), para promover a reestruturação do ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. **Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão.** *Portaria nº 28, de 27 de janeiro de 2017a.* Dispõe sobre a solicitação de autorização para provimento de cargos públicos no âmbito da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 20, p. 64, 30 jan. 2017b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20731622. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Plataforma Nilo Peçanha: dados consolidados – ano-base 2017.* Brasília, DF:

MEC/Setec, 2018a. Disponível em: <https://plataformanilopecanha.mec.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/educacao/pt-br/assuntos/educacao-basica/bncc>. Acesso em: 7 jul. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. *Programa Future-se: iniciativa para o financiamento e gestão das instituições federais de ensino superior*. Brasília, DF, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/secretarias/secretaria-de-educacao-superior/future-se>. Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 485, de 2019**. *Câmara dos Deputados*, Brasília, 2019b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=485>. Acesso em: 7 ago. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Plataforma Nilo Peçanha: dados consolidados – ano-base 2018*. Brasília, DF: MEC/Setec, 2019c. Disponível em: <https://plataformanilopecanha.mec.gov.br>. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Tecnologia da Informação e Comunicação (PNAD Contínua TIC) 2018*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101747.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2024.

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 União*, seção 1, Brasília, DF, p. 7, 12 dez. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 23 dez 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Altera dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm. Acesso em: 30 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.276, de 23 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 dez. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/L14276.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102079.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. *Cursos e instituições: Instituições da Rede Federal. Conheça as características das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a lista de suas unidades*. [S. l.: s. n.], 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/rede-federal/instituicoes>. Acesso em: 7 ago. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Plataforma Nilo Peçanha: dados consolidados – ano-base 2022*. Brasília, DF: MEC/Setec, 2023b. Disponível em: <https://plataformanilopecanha.mec.gov.br>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.914, de 4 de abril de 2024**. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil como política de Estado. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/lei/l14914.htm. Acesso em: 7 jan. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2023*. Divulgação em coletiva de imprensa, Brasília, DF, 3 out. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/outubro/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRAVO, M. I. S.; MATOS, M. C. **Projeto Ético Político do Serviço Social e a sua Relação com a Reforma Sanitária: Elementos para o Debate. Serviço Social e Saúde**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: OPAS; OMS; Ministério da Saúde, 2009.

BROWN, W. **Nas Ruínas do Neoliberalismo: A Ascensão da Política Antidemocrática no Ocidente**. Tradução de Mário Antunes Marino et al. São Paulo: Editora Politeia, 2019. Disponível em: https://tftk.iau.usp.br/wp-content/uploads/tainacan-items/2458/7972/BROWN_Nas-ruinas-do-neoliberalismo.pdf. Acesso em: 22 jan. 2025.

CARMO, G. T. & CARMO, C. T. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. 2014. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 22(63), p. 1-23, nov. 2014. Dossiê Educação de Jovens e Adultos II. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n63.2014>. Acesso em: 24 jun. 2024.

CASTELO, R. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 112, p.613-636, out/dez. 2012. Disponível em: https://canaldoassistentesocial.com.br/wp-content/uploads/2019/04/novo-desenvolvimentismo_castelo.pdf. Acesso em: 11 ago.2019.

CFESS (Brasil). **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília, DF: CFESS, 2013. Elaborado pelo Grupo de Trabalho do Conjunto CFESS-CRESS Serviço Social na Educação.

CISLAGHI, J. F.; SILVA, M. T. da. O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência. **Revista SER Social**. Brasília, v. 14, n. 31, p. 489-512, jul./dez. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.26512/ser_social.v14i31.13025. Acesso em: 10 abril 2024.

CLOSS, T. T. **Fundamentos do Serviço Social: um estudo a partir da produção da área**. Curitiba: CRV, 2017.

COSTA, L.; MARTINS, A. P.; CARDOSO, M. Do Bolsa Família ao Auxílio Brasil: desafios e alcances a partir de uma perspectiva interseccional. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, n. 7, p. 1-10, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/J4P9BbjBcVZHxzbwQNc6Xgx/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

COSTA, S. Desigualdades, interdependência e políticas sociais no Brasil. In PIRES, R. R. C. (Org.) **Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas**. Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

COSTA, Z.Y.T. **Educação Profissional, Permanência Estudantil e Desigualdades Raciais e de Gênero – O IFB Gama**. 2022. Tese (Doutorado em Políticas Sociais) - Universidade de Brasília (UnB), DF.

CUNHA, L.A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 7, n. 14, p. 89-107, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bV6X5Xm8F7DnDps8tx2DdYM/?lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2024.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 7-30, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/szNhw6KwqJ7PPQz4QXMjWyr/?lang=pt>. Acesso em: 7 mar. 2024.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAROS, M.A. **#falaestudante!: um estudo sobre o legado da expansão dos Institutos Federais aos seus estudantes**, 2019. Tese de Doutorado em Serviço Social – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie_wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8513181. Acesso em: 01 abr 2023.

DAROS, M. A. Expansão para quem? Institutos Federais e acesso à educação em perspectiva. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 146, n. 3, e-6628346, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/W35bVdfhpxBcmtnQ4M3vBrB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2024.

DEMIER, F. **Crônicas do Caminho do Caos: democracia blindada, golpe e fascismo no Brasil atual**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

DEMIER, F. **Depois do Golpe: a dialética da democracia blindada no Brasil**. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

DRUCK, G. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Caderno CRH**, v. 24, p. 37-57, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/qvTGPNcmnSfHYJjH4RXLN3r/?lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2024.

DUARTE JÚNIOR, N. G. **Assistência estudantil e as cotas sociais na UERN: refletindo acerca de direitos numa sociedade de classes**. 2011. 71 f. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/cb8650e4-e227-47e4-bc09-3ddf75931b09/content> . Acesso em: 01 out. 2022

ESCORSIN NETTO, L. **O Conservadorismo Clássico: Elementos de Caracterização e Crítica**. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERNANDES, F. **Organização Social dos Tupinambá**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

FERNANDES, F. **Sociologia Crítica e Militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FONAPRACE; ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES**. Uberlândia, MG: ANDIFES; FONAPRACE, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 7 maio 2024.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FRIGOTTO, G. O. **A produtividade da Escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, G. O. **Educação e a crise do capitalismo real**: reflexões sobre a atualidade de Gramsci. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, G. O. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2023.

FRIGOTTO, G. O. enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. O. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Conferência de abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – (ANPEd). Caxambu - MG, 17 out 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, G. O. Educação e a qualificação de jovens e adultos pouco escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva. **Perspectiva**, v. 31, n. 2, p. 389-404. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n2p389>. Acesso em: 30 set. 2024.

FRIGOTTO, G. O. A crise estrutural do capital e a ofensiva do capital nas políticas educacionais. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2015.

FRIGOTTO, G. O. A contrarreforma do ensino médio: a destruição do presente e do futuro da juventude brasileira como projeto de sociedade. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 14, n. 26, p. 14-31. 2016. Disponível em: <https://www.revistatn.net.br/index.php/TN/article/view/122>. Acesso em: 25 set. 2024.

FRIGOTTO, G. O. A política educacional do governo Bolsonaro: entre o economicismo neoliberal e o neoconservadorismo autoritário. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, e0220363, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8kPqccZGdNfTLL5kFb7qJJx/>. Acesso em: 26 nov 2024.

FRIGOTTO, G. O. **Desafios da Educação Profissional e Tecnológica no Contexto da Pandemia**. In: CANAL DA CORTEZ EDITORA. YouTube, 17 ago. 2020. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=Desafios+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Profissional+e+Tecnol%C3%B3gica+no+Contexto+da+Pandemia#fpstate=ive&vld=cid:cc65cef3,vid:c5qMI3UmenQ>. Acesso em: 10 abril 2023.

FRIGOTTO, G. O. Entrevista com Gaudêncio Frigotto. **Revista Coletiva**, 2022. Disponível em: <https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-entrevista-com-gaudencio-frigotto>. Acesso em: 15 dez 2024.

FRIGOTTO, G. O mundo de hoje entre a utopia e a barbárie nas reflexões de um intelectual: entrevista com Gaudêncio Frigotto. **Trabalho Necessário**, v. 21, n. 45. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57745/34080>. Acesso em: 22 dez. 2024.

G1. **Ministério da Educação anuncia contingenciamento orçamentário. G1 – Educação**. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/veja-o-impacto-do-corte-de-verbas-em-universidades-e-institutos-federais-de-14-estados.html>. Acesso em: 7 set. 2024.

G1. **Monitor da Violência**. (dados sobre unidades da federação com índices piores/melhores que a média nacional), s.d. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/>. Acesso em: 7 ago. 2025.

GALLO, M. Desigualdade, conservadorismo e pensamento social brasileiro: na trilha de pistas para entender o cenário atual brasileiro. In: VASCONCELOS, D. H. F. de; ALCOFORADO, E.; FERREIRA, F. A. (orgs.). **Crise Política e Social Ofensiva neoconservadora e neoliberal, estratégias de enfrentamento**. 1ed., Recife: Editora da Universidade de Pernambuco, 2018, v. 1, p. 25-34.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2006. 200 p.

GOMES, M. C; OLIVEIRA, A. A.; ALCARÁ, A. R. Entrevista: um relato de aplicação da técnica. In: **SEMINÁRIO EM CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO**, 6, 2016, Londrina.

GOMES, N. L. Políticas de identidade e diversidade na educação brasileira: reflexões a partir do golpe de 2016. In: ANDRADE, M. L. (org.). **Educação e democracia em tempos de golpe**. São Paulo: Boitempo, 2017.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 92-93, p. 69-82, jan./jun. 1988. Disponível em: <https://doi.org/10.21057/10.21057/repamv15n1.2021.40454>. Acesso em: 12 de jul. 2025.

GRANEMANN, S. Políticas Sociais e Serviço Social. In: REZENDE, I.; CAVALCANTI, L. (Org.). **O Serviço Social e Políticas Sociais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006, p. 11-24.

GUERRA, Y. Serviço Social: necessário para o Brasil. In: **SEMINÁRIO ESTADUAL DO CRESS – MG, 2023**. Canal do Serviço Social da PUC Minas. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XdIBjppNhUU>. Acesso em: 10 set. 2023.

GUIMARÃES, E. R. **Política de ensino médio e educação profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares**. Curitiba: CRV, 2014.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 17ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, vol.19, n.1, p. 7-17. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rbop/article/view/70631>. Acesso em: 7 ago. 2024.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, M.V. Os espaços sócio-ocupacionais do Assistente Social. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

IAMAMOTO, M.V. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche**. Capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2010.

IAMAMOTO, M. V. O Serviço Social na cena contemporânea. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

IAMAMOTO, M.V; CARVALHO, R. de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IASI, M. **O Estado e a violência**. **Blog da Boitempo**, 16 out. 2013. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2013/10/16/o-estado-e-a-violencia/>. Acesso em: 10 set. 2024.

INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (INESC). (Brasil). **Gasto público com educação atinge menor patamar desde 2012**. Brasília, abr. 2022. Disponível em: <https://inesc.org.br/categoria/artigo/page/2/>. Acesso em: 7 jan. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO (Brasil). **Relatório de Gestão 2022**. Recife, 2022. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/aceso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorio-de-gestao/>. Acesso em: 7 ago. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO (Brasil). Resolução nº 63, de 4 de janeiro de 2021. Aprova o Plano de Distribuição Orçamentária (PDO) do IFPE para o

exercício de 2021. Recife: IFPE, 2021. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/resolucao-63-2021-aprova-o-pdo-2021.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO (Brasil). Resolução CONSUP/IFPE n. 133, de junho 2022. Aprova a reformulação da política de Assistência Estudantil do IFPE. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/assistencia-estudantil/documentos-norteadores/resolucao-133-2022-aprova-a-reformulacao-da-politica-de-assistencia-estudantil-do-ifpe.pdf>. Acesso em: 13 de já. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO (Brasil). **Política de Assistência Estudantil**. Recife: Conselho superior, 2012. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/assistencia-estudantil/documentos-norteadores/documento-norteadores>. Acesso em: 26 ago. 2017

JACCOUD, L. de B. Proteção Social no Brasil: debates e desafios. In: UNESCO. **Concepção e Gestão da Proteção Social não contributiva no Brasil**. Brasília: MDS/UNESCO, 2009.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 9ª reimpressão no Brasil, 2011.

KOWALSKI, A. V. **Os (des)caminhos da política de Assistência Estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 179f. Tese (Doutorado Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

KUENZER, A. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: KUENZER, A. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Xamã, 1999. p. 127-140.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Cynthia Farina. São Paulo: Boitempo, 2004.

LAVINAS, L. Programas de transferência de renda no Brasil: condicionantes, impactos e limites. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 6, p. 1487-1498. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/xHqWfZP4TwwFCsFxrJXF5cy/?lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2024.

LEITE, J. de O. O Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma medida social-liberal em tempos de revisão ideológica do neoliberalismo. In: **Panorama da inserção do/a Assistente Social na política de educação**. FÉRRIZ, A. F. P.; BARBOSA, M. de Q. (orgs.) Salvador: EDUFBA, 2019. 306 p.

LESSA, S. E. C.; SOUZA, R. P. E.; SANTOS, T. P. Golpeando a política educacional: impactos no acesso e permanência nas universidades federais após o

golpe de 2016. **Revista pedagógica** (Chapecó. Online), v. 22, p. 01-17. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unochapeco.edu.br/index.php/reveducped/article/view/6821>. Acesso em: 7 dez. 2024.

LESSA, S. E. C. A política de Assistência Estudantil: entre êxitos e incompletudes. **Praia vermelha** (UFRJ), v. 25, p. 01-21. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha/article/view/10164/7710>. Acesso em: 20 dez. 2024.

LESSA, S. E. C. Assistência Estudantil brasileira e a experiência da Uerj: entre a inovação e o atraso na atenção ao estudante. **Revista em pauta**, v. 15, p. 155-174, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufma.br/index.php/rppufma/article/view/1546>. Acesso em: 8 ago. 2024.

LESSA, S. E. C. A educação contemporânea, a ampliação do acesso à escola e o Serviço Social: notas para debate. **Revista de Políticas Públicas (UFMA)**, v. 17, p. 229-240, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v17n1p229-239>. Acesso em: 20 de jan. 2024.

LIMA, K. R. de S. Educação superior em tempos de ajustes neoliberais e regressão de direitos. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 513-522, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592019v22n3p513>. Acesso em: 03 mar. 2025.

LIMA, M. **O desenvolvimento do tempo socialmente necessário para a formação profissional**. Vitória: Autor, 2010.

LIMA, M.; ZANDONADE, V. Expansão da Rede Federal da Educação Profissional no Brasil: da homogeneidade para baixo à heterogeneidade para cima. In: **Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Vitória-ES, v. 12, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/8967>. Acesso em: 10 fev. 2023.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979. 174 p.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Comum Curricular. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177445>. Acesso em: 24 fev. 2025.

MANACORDA, M. A. **Marx e a educação**. Tradução de Maria Auxiliadora Guzzo de Souza e Paulo S. de Souza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

MARX, K. **Obras escolhidas**. São Paulo: Editora Abril, 1982.

MARX, K. **O 18 brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.

MENDES, M. T. Políticas de reconhecimento e de redistribuição na permanência estudantil. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e96281, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623696281>. Acesso em: 07 fev. 2025.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). (Brasil). **Institutos Federais de Ciência e Tecnologia: concepções e diretrizes. Um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 mar. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). (Brasil). **Institutos Federais uma conquista de todos os brasileiros**, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto_setec.pdf. Acesso em 20 mar. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). (Brasil). **Relatório Educação para todos no Brasil 2000–2015**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2023.

MORAES, J; MARTINELLI, M.L. **a importância categoria mediação para o serviço social**. Disponível em: <https://www.cressrn.org.br/files/arquivos/Y6O09Vi7X17oOE584R0e.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.

MORAES, P. M. Análises sobre a Permanência Estudantil nos Institutos Federais de Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e123541, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xyz12345/?lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2025.

MOTA, A. E.; AMARAL, A. S. do. Reestruturação do capital, fragmentação do trabalho e Serviço Social. In: MOTA, A. E. (org.). **A nova fábrica de consensos: ensaios sobre a reestruturação empresarial, o trabalho e as demandas ao Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 23-44.

MOTA, A. E.; RODRIGUES, M. A particularidade da Assistência Estudantil na política social brasileira. **Revista Katálysis**, v. 23, n. 2, p. 199-212, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/73791>. Acesso em: 7 nov. 2024.

MOURA, D.H. **Trabalho e Formação Profissional na Educação Profissional e Tecnológica**, In: ProfEPT IFPR. YouTube, 13 dez. 2017. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=r03buLVgid4>. Acesso em 01 ago. 2019.

MOURA, D.H. **A Institucionalização da educação Profissional e Tecnológica**. Palestra no Canal do IFPE. Youtube, 11 maio 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MnoOne2_BTc Acesso em: 25 de jun. 2023.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A Reforma do Ensino Médio: regressão de direitos sociais. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

NASCIMENTO, C. M.; ARCOVERDE, A. C. B. O Serviço Social na Assistência Estudantil: Reflexões acerca da dimensão político-pedagógica da profissão. In: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS; ANDIFES (org.). **Histórias, Memórias e Outros Olhares - Revista Comemorativa 25 anos do FONAPRACE: História, memórias e múltiplos olhares**. 1ed.Uberlândia: EDUFU, 2012, v. 01, p. 167-179.

NASCIMENTO, C. M. do. Elementos conceituais para pensar a política de Assistência Estudantil na atualidade. In: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS; ANDIFES (org.). **Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Uberlândia: UFU/PROEX, 2012.

NASCIMENTO, C. M. do. A terceira fase da assistência estudantil: novas tendências operando? In: **Anais do XVI encontro nacional de pesquisadores em serviço social**. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22224>. Acesso em: 22 ago. 2022.

NETTO, J. P. Introdução ao método na teoria social. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

NETTO, J. P. A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: MOTA, A. E. et al. (orgs.). **Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

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

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NUNES, R. S. dos R. & VELOSO, T. C. M. A. A permanência na educação superior: múltiplos olhares. **Educação e Fronteiras on-line**. Dourados/MS. v.6, n.16, p. 48-63, 2016. Disponível em: <https://revista.ufms.br/index.php/educacaoefronteiras/article/view/4339>. Acesso em: 7 mar. 2024.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr-jun. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 nov. 2015.

OLIVEIRA, E. M. A. P.; CHAVES, H. L. A. Conservadorismo e Renovação no Serviço Social Brasileiro: elementos de reflexão histórica. In: OLIVEIRA, M.E.A.P. (org.). **Proteção Social, Política de Assistência Social: reflexões sobre experiências profissionais**. 1ed.Recife: Bargaço, 2017, p. 55-68.

OLIVEIRA, F. de. A economia brasileira: instituições e acumulação. In: OLIVEIRA, F. de; CUNHA, M. H. (orgs.). **Brasil: alternativas e saídas**. São Paulo: Boitempo, 1994. p. 201-219.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC). *Estudo Global sobre Homicídios 2023* (dados referentes a 2021). [S. I.], 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2023/12/08/brasil-lidera-ranking-de-homicidios-no-mundo-mostra-estudo-da-onu.htm>. Acesso em: 7 ago. 2025.

OXFAM BRASIL. **País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras**. São Paulo: Oxfam Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/pais-estagnado/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1018>. Acesso em: 30 nov. 2024.

PACHECO, E. Concepção histórica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: entrevista com Eliezer Moreira Pacheco. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 21, e173, 2021. DOI: [10.4025/rbhe.v21.2021.e173](https://doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e173). Acesso em: 7 ago. 2025.

PAIVA, J. Direito à educação: permanecer na escola é um problema social? In: CARMO, G.T. do. (org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/permanencia_livro_revisaojane.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

PAULANI, L. M. **Brasil: uma economia que não aprende**. São Paulo: Boitempo, 2019.

PEREIRA, P. A. P. **Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PERONI, V. M. V; CAETANO, M. R; VALIM, P. L. Neoliberalismo e Neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 15, e82294. 2021. Disponível em: <http://10.0.21.4/jpe.v15i0>. Acesso em: 10 fev. 2025.

PONTES, R. N. Mediação: categoria necessária para a prática do Assistente Social. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL; CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - CEAD (org.). *Capacitação Em Política social e Serviço Social*. v. 3. 2000.

PRADA, T. **O trabalho em rede na Intervenção das Assistentes Sociais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

PRADA, T. **Da invisibilidade à transparência: o gasto público em Assistência Estudantil em tempos de austeridade fiscal e conservadorismo político**. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_16550_Tese%20-%20Talita%20Prada.pdf. Acesso em: 23 de mar. 2024.

PRADA, T; GARCIA, M. L. T. Assistentes Sociais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: expansão, dilemas e desafios. In: DUARTE, Amanda Machado dos Santos et al. (org.). **Serviço Social e Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Cortez, 2019.

RAICHELIS, R. O trabalho do Assistente Social na esfera estatal. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; CONSELHOS REGIONAIS DE SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: ABPESS, 2009.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 5) Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022.

RANCIÈRE, J. **O ódio à democracia**. Tradução de Mariana Echalar. 1ª. Ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed., 20. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, M. O conservadorismo reacionário do século XXI no debate do Serviço Social brasileiro. In: **AULA ABERTA DE PENSAMENTO, TEORIA EM SERVIÇO SOCIAL**, 19, 2021, Coimbra. Edição do Mestrado em Serviço Social do

Instituto Superior Miguel Torga, 12 nov. 2021. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=e2HU77ioSHA>. Acesso em: 22 jan 2022.

RUMMERT, S.M.; ALGEBAIL, E.; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54. 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9hVjZ7fpdWvNf9cTf3Zb6Qk/?lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2024.

SÁ JÚNIOR, J. C. de. Mensagem de abertura. In: **Instituto Federal De Educação de Pernambuco – IFPE. Relatório de Gestão 2022**. Recife: IFPE, 2022. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/VFRelatriodeGesto2022.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2024.

SANTOS, B. de S. Entrevista sobre cortes de verbas das universidades e bolsas de pesquisa no Brasil. **Revista PUCRS**, Porto Alegre, ano 54, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistapucrs.com.br/entrevista-boaventura-de-souza-santos-cortes-universidades-bolsas-pesquisa>. Acesso em: 7 ago. 2025.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SENKEVICS, A. S. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Cenários do Direito à Educação**. Brasília: Inep, v. 3, n. 4. 2021.

SILVA, G. D. da. **Trajetórias de acesso à educação profissional: o contexto de proteção social dos(as) estudantes do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) Campus Cabo de Santo Agostinho**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Serviço Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SILVA, G. D.; GALLO, M.; CONSERVA, M. de S. O Diálogo da Proteção Social no Espaço da Educação Profissional. In: CONSERVA, M. de S., et al. (orgs.). **Políticas Sociais, Multiterritorialidades e os Desafios para Gestão da Proteção Social**. 1 ed. João Pessoa: UFPB, 2016, v. 1, p. 172-186.

SILVA, L. B. e; MARQUES, F. J. A Assistência Estudantil na educação federal brasileira e a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, n. 1, e112696, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol38n012022.112696>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SIQUEIRA, R.M. A política educacional e o discurso neoconservador: o que há de novo na velha agenda do mercado? In: **DOURADO, L. F.** (org.). PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização [meio eletrônico]. Brasília: Anpae, 2020. Disponível em:
<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE->

[politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf](#). Acesso em: 11 fev. 2024.

SOARES, R. População carcerária aumenta 21 % em 7 anos no país e termina 2023 com mais de 852 mil pessoas. *R7 – Notícias*, Brasília, 2 abr. 2024. Atualizado em 20 abr. 2024, 00h55). Disponível em: <https://noticias.r7.com/brasil/populacao-carceraria-aumentou-21-em-7-anos-no-pais-e-terminou-2023-com-mais-de-852-mil-pessoas-02042024/>. Acesso em: 7 ago. 2025.

SORIANO, R. R. **Manual de Pesquisa Social**. - Petrópolis - RJ: Vozes, 2004.

SOUZA, J. M. A. de. **Tendências ideológicas do conservadorismo**. 2016. 304 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18011>. Acesso em: 30 out. 2024.

SOUZA, J. M.A. de. O significado social do conservadorismo para o Serviço Social. In: AMARO, S.; CRAVEIRO, A, (org.). **Vade Mécum: trabalho e instrumentalidade do Serviço Social**. Curitiba: Nova Práxis Editorial, 2018.

SOUZA, J. M. A. de. **Tendências ideológicas do conservadorismo**. Recife: Editora UFPE, 2020. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/71>. Acesso em: 30 nov. 2024.

SOUZA, J. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

SPOSATI, A. et al. **A assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão em análise**. São Paulo: Cortez, 1998.

SPOSATI, A. Tendências latino-americanas da política social pública no século 21. **Revista Katályse**, v.14, n.1, p.104-115, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katal/article/view/1640>. Acesso em: 10 ago. 2024.

TEIXEIRA, J. B; BRAZ, M. O projeto ético-político do Serviço Social. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**, 2009. p. 1-19. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/teixeira-joaquina-barata_-braz-marcelo-201608060407431902860.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VELOSO, R. dos S. Tecnologias da Informação e Serviço Social: notas iniciais sobre o seu potencial estratégico para o exercício profissional. In: **Emancipação**, v. 10, n. 2. 2011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/766>. Acesso em: 10 jun. 2023.

VIANNA, L. W. **A modernização sem o moderno: análises de conjuntura na era Lula**. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira; Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2015.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BpJFZHChj4XPBgfRkrzZ4Vt/?lang=pt>. Acesso em: 7 jun. 2024.

APÊNDICE A– INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (QUESTIONÁRIO VIA GOOGLE FORMS)

TÍTULO DA PESQUISA: A atuação do Serviço Social na Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

Prezada Colega Assistente Social,

Este questionário é parte importante da minha jornada rumo ao doutorado em Serviço Social, e sua participação é fundamental para a qualidade da pesquisa e para a conclusão dessa etapa acadêmica.

O objetivo deste questionário é compreender o perfil profissional, as condições de trabalho, as possibilidades de atuação e os desafios enfrentados pelo Serviço Social na Assistência Estudantil do IFPE, especialmente após o golpe de 2016. O presente projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/HGV) e aprovado, conforme link abaixo.

*Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (Link para acesso)

A seguir, temos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e a partir da vossa concordância, você será encaminhada para 3 sessões temáticas de perguntas (objetivas e subjetivas).

Conto com sua valiosa participação!

* Indica uma pergunta obrigatória

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa acadêmica intitulada: *“A Atuação do Serviço Social na Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE): incidências neoconservadoras e possibilidades interventivas após o golpe de 2016”*, conduzida pela pesquisadora Ma. Gyslanea Dayanne da Silva, vinculada ao Programa “A atuação do Serviço Social na Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE): incidências neoconservadoras

e possibilidades interventivas após o golpe de 2016” de Pós- Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Objetivo Geral da Pesquisa:

Analisar as influências neoconservadoras e neoliberais na atuação do Serviço Social no âmbito da assistência estudantil no IFPE, durante o período de 2016 a 2022.

Sobre sua Participação:

A participação consiste em responder a um questionário online no *Google Forms*.

As respostas serão tratadas com sigilo e confidencialidade, sendo utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos (não haverá nenhum registro de identificação da participante da pesquisa).

A sua participação é voluntária, e você pode optar por não participar ou desistir a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Privacidade e Confidencialidade:

As informações fornecidas serão anonimizadas, garantindo o sigilo e a privacidade de seus dados, conforme a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). Os dados serão armazenados de forma segura por no mínimo 5 (cinco) anos.

Riscos e Benefícios:

Não há riscos significativos associados à sua participação. Os benefícios esperados incluem contribuir para a produção de conhecimento científico e para o aprimoramento do arcabouço teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo do Serviço Social no âmbito da Assistência Estudantil.

Contato para Dúvidas:

Pesquisadora: Gyslanea Dayanne da Silva

Telefone: (81) 99652-0760 | E-mail: as.dayanne@gmail.com Orientadora: Prof^ª Dra.

Helena Augusto Chaves

E-mail: helena.chaves@gmail.com

Consentimento:

Ao continuar e enviar suas respostas neste questionário, você declara que:

1. Foi informado(a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa.
2. Concorde em participar voluntariamente, ciente de seus direitos e das condições descritas.

Você leu e concorda com os termos descritos no TCLE?

Marcar apenas uma oval.

Sim, concordo. Não concordo.

1. PERFIL PROFISSIONAL E ASPECTOS GERAIS DO TRABALHO NO IFPE

1.1. Qual a sua faixa etária? *

Marcar apenas uma oval.

18 a 24 anos

25 a 34 anos

35 a 44 anos

45 a 54 anos

55 a 64 anos

65 anos ou mais

1.2 Qual é a sua identidade de gênero? *

Marcar apenas uma oval.

Feminino Masculino Não Binário Prefiro Não Informar

1.3 Qual é a sua raça ou etnia? *

Marcar apenas uma oval.

Branca Negra Parda Indígena Outra

1.4 Em que tipo de instituição você concluiu a graduação em Serviço Social? *

Marcar apenas uma oval.

Pública Privada

1.5 Você possui pós-graduação? *

Marcar apenas uma oval.

SIM NÃO

1.6 Se sim, qual o nível: *

Marcar apenas uma oval.

ESPECIALIZAÇÃO MESTRADO DOUTORADO

1.7 Quanto tempo você atua no IFPE como Assistente Social? *

Marcar apenas uma oval.

Menos de 1 ano de 1 a 3 anos de 4 a 6 anos de 7 a 10 anos Mais de 10 anos

1.8 Como está distribuída sua carga horária semanal no IFPE? *

Marcar apenas uma oval.

Totalmente presencial Totalmente remota Presencial e Remota

1.9 Você exerce alguma função gratificada no IFPE? *

Marcar apenas uma oval.

SIM NÃO

1. 10 Quais são suas principais áreas de atuação no IFPE? (pode marcar * mais de uma resposta)

Marque todas que se aplicam.

Assistência Estudantil Projetos de Pesquisa Projetos de Extensão Supervisão de Estágio

Articulação Intersetorial com a Rede Socioassistencial do entorno do Campus

Núcleos de Políticas Inclusivas (NEGED, NEABI, NAPNE, 60 +, ENTRE OUTROS)

Participação em Comissões ligadas ao Ensino/Assistência Estudantil

Outras áreas

1.11. Se você respondeu outras áreas, por favor, identifique as demais áreas de sua atuação no IFPE:

1. 12. Como você avalia suas condições de trabalho no IFPE? *

Marcar apenas uma oval.

Muito satisfatórias Satisfatórias Regulares Insatisfatórias

1.13 Que sugestões você daria para melhorar as condições de trabalho do(a) Assistente Social no IFPE?

1.14 Você está filiada a algum sindicato? *

Marcar apenas uma oval.

Sim Não

1.15 Você tem outro vínculo empregatício além do IFPE? *

Marcar apenas uma oval.

Sim Não

2. A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFPE: Avanços, Pelejas e Resistências

2.1 Como você avalia a trajetória da Política de Assistência Estudantil no IFPE desde o início da sua atuação como Assistente Social até o momento atual? Quais avanços, retrocessos, e/ou resistências você destacaria?

2.2 Quais são as principais demandas relacionadas à permanência estudantil no campus onde você atua?

2.3 Das principais demandas ligadas à permanência estudantil quais você considera satisfatoriamente atendidas, e quais não são atendidas? Por quê?

2.4 Como se dá o trabalho da equipe multiprofissional nas questões relacionadas à permanência estudantil no campus que você atua?

3. O Serviço Social na Assistência Estudantil do IFPE: demandas, desafios e possibilidades interventivas

3.1 Quais são as principais expressões da questão social que você identifica em sua atuação profissional na assistência estudantil?

3.2 Você observa, no seu espaço sócio-ocupacional, reflexos de práticas alinhadas à lógica produtivista neoliberal? Se sim, como essas práticas se manifestam? (Selecione as opções que mais se aplicam a sua realidade)

Marque todas que se aplicam.

() Aumento da demanda e redução de recursos: Sobrecarga de trabalho devido à alta procura e insuficiência de recursos humanos, financeiros ou materiais.

() Foco em resultados quantitativos: Prioridade para a elaboração de relatórios e indicadores numéricos, em detrimento da qualidade do atendimento social.

() Individualização dos problemas sociais: Ênfase em responsabilizar os estudantes por suas dificuldades, desconsiderando os contextos estruturais que geram desigualdades.

() Controle e burocratização das ações: Excessiva exigência de registros, justificativas e procedimentos que reduzem o tempo para o atendimento direto.

() Pressão por respostas rápidas: Exigência de soluções imediatas para demandas complexas, sem possibilidade de aprofundamento no acompanhamento dos casos. Desvalorização das práticas reflexivas: Redução de espaços para planejamento, análise crítica e capacitação continuada da equipe.

() Precarização das condições de trabalho: falta de estrutura adequada para realizar atendimento, sobrecarga de trabalho, desvalorização salarial ou ausência de benefícios que afetam a atuação profissional.

() Foco em custos e eficiência: Priorização da redução de despesas e aumento da eficiência operacional, mesmo que isso impacte negativamente a assistência

prestada. Nenhum reflexo identificado: Não percebo práticas alinhadas à lógica produtivista neoliberal no espaço sócio-ocupacional da Assistência Estudantil.

3.3 Caso deseje, descreva outras situações relacionadas à pergunta anterior ou explique sua resposta com mais detalhes.

3.4 Você identifica, no âmbito institucional, a presença de valores conservadores que impactam ou limitam a atuação do Serviço Social? Se sim, de que forma essas influências se manifestam? (Selecione as opções que mais se aplicam a sua realidade.)

Marque todas que se aplicam.

Prioridade para ações pontuais de assistência material, sem (ou pouco) incentivo à análise das condições estruturais que geram as demandas dos estudantes.

Redução da atuação do Serviço Social a respostas imediatas e/ou atendimento emergencial, reduzindo o potencial de mediação e articulação com outras políticas públicas.

Burocratização excessiva que dificulta a implementação de estratégias planejadas pelo Serviço Social.

Interferências na autonomia técnica para adequar as ações a valores tradicionais da instituição.

Resistência a abordagens críticas e emancipadoras.

Exigência de neutralidade política e limitação de posicionamentos sociais.

Desvalorização de políticas inclusivas para grupos sociais específicos.

Valorização de discursos meritocráticos.

Repressão ou desestímulo à abordagem de questões sociais consideradas "sensíveis" pela gestão.

Restrição à atuação do Serviço Social em temas como diversidade, equidade de gênero, raça, sexualidade, entre outras abordagens de cunho pedagógico.

Tendência à padronização de respostas às demandas de permanência estudantil. Valorização do tecnicismo profissional, limitando a prática reflexiva, social e política do profissional.

Não percebo valores conservadores que impactem ou limitem a atuação do Serviço Social na Assistência Estudantil.

Outro:

3.5 Caso deseje, descreva outras situações relacionadas à pergunta anterior ou explique sua resposta com mais detalhes.

3.6 Você percebeu mudanças no seu espaço de atuação profissional entre o período do golpe de 2016 e o final do governo Jair Bolsonaro (2022)? Caso sim, quais aspectos desse período você destacaria?

3.7 De que forma as plataformas digitais têm transformado o processo de trabalho do Serviço Social na Assistência Estudantil, especialmente no atendimento e acompanhamento dos estudantes?

3.8 Quais são os principais desafios e as possibilidades de intervenções do Serviço Social para contribuir com a oferta de uma educação inclusiva e democrática no IFPE?

3.9 Existe algo mais que você gostaria de acrescentar para complementar as informações?

AGRADECIMENTOS

Prezada participante,

Agradeço imensamente por dedicar seu tempo e compartilhar sua experiência conosco!

Sua contribuição foi essencial para enriquecer nosso estudo e aprofundar o entendimento sobre a atuação e as condições de trabalho do(a) Assistente Social no contexto da Assistência Estudantil no IFPE.

As informações fornecidas serão tratadas com responsabilidade e sigilo, sendo utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e institucionais.

Pesquisadora Responsável: Gyslanea Dayanne, Ma. e Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco

Contato: (81) 996520760/ as.dayanne@gmail.com