



MARIANA COELHO DA SILVEIRA

**TENSÕES DE UM ASSISTENTE SOCIAL NA
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO CEFET-
MG/NEPOMUCENO**

LAVRAS - MG

2013

MARIANA COELHO DA SILVEIRA

**TENSÕES DE UM ASSISTENTE SOCIAL NA ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL DO CEFET-MG/NEPOMUCENO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora

Profa. Dra. Luciana Azevedo Rodrigues

Coorientador

Prof. Dr. Marcio Norberto Farias

LAVRAS - MG

2013

**Ficha Catalográfica Elaborada pela Coordenadoria de Produtos e
Serviços da Biblioteca Universitária da UFLA**

Silveira, Mariana Coelho da.

Tensões de um assistente social na assistência estudantil do
CEFET/MG Nepomuceno / Mariana Coelho da Silveira. – Lavras :
UFLA, 2013.

114 p. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Lavras, 2013.

Orientador: Luciana Azevedo Rodrigues.

Bibliografia.

1. Educação. 2. Assistência social. 3. Formação de professores. 4.
Teoria crítica. 5. Autorreflexão. I. Universidade Federal de Lavras.
II. Título.

CDD – 370.115

MARIANA COELHO DA SILVEIRA

**TENSÕES DE UM ASSISTENTE SOCIAL NA ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL DO CEFET-MG/NEPOMUCENO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em ____ de _____ de 2013.

Profa. Dra. Nilce Maria Altenfelder Silva de Arruda Campos UNIMEP

Prof. Dr. Vanderlei Barbosa UFPA

Profa. Dra. Luciana Azevedo Rodrigues
Orientadora

LAVRAS - MG

2013

AGRADECIMENTOS

Os meus sinceros agradecimentos às pessoas que fizeram parte desta história.

À minha família.

À minha mãe, que foi e é tão minha amiga, obrigada por permanecer e crescer junto comigo. Afinidade!

Ao meu pai, pelo coração bom, por me ensinar a valorizar estar sempre sorrindo, por me ensinar a trabalhar e pelo gene da persistência.

À minha companheira de viagem, Ludmila, que esteve comigo desde antes do início até aqui. Está há dez anos- luz na frente do resto de todo mundo, tamanha delicadeza, humanidade, sabedoria e sensatez. Considero-me lisonjeada por conviver com você!

Ao Pedro, pela paciência, por me ajudar a compreender o verdadeiro peso das coisas, pela música, pelo companheirismo.

Às minhas avós, Alda e Tereza, pelo tempero das heranças.

À Cris, por tantas conversas, assuntos afins regados a vinho, música e comida boa, por me amparar, acolher na sua casa, pela amizade.

À professora Luciana, por acreditar em mim, por acreditar na Educação, por todo o conhecimento que compartilhou. Aos professores Márcio, Vanderlei e Nilce, pelas contribuições e preocupações.

Aos colegas do Grupo de pesquisa Teoria Crítica, especialmente à amiga Lilian.

A todos os professores e colegas da primeira turma “number one” do Mestrado em Educação.

À professora Tânia, pelo conhecimento compartilhado e pela sensibilidade.

À Júlia, pelo coração cheio de esperança, por me acompanhar nas angústias e nos anseios e me ajudar na caminhada.

À Clarisse, pela preocupação de mãe e à Alexandra, pelas risadas de irmã.

Às Anas, por me fazerem mais jovem.

Às eternas amigas Mariana Duarte, Marcilene e Simone, pelas lembranças boas de bons tempos.

Ao meu irmão Thiago e às minhas irmãs do coração: Natália Maritan e Sylvia Savanhani.

Ao Ney, por me ajudar no caminho e pela teoria Z.

Ao Dudu, por me compreender e rir das minhas piadas.

Agradeço a cada vivência minha: às pessoas diferentes pra quem eu tirei xerox; aos papéis carbono e ao barulho de tipografia; ao Joelmo, por deixar aprender a dirigir no seu Marea; à SEHAP de Varginha, pela oportunidade de conhecer tantas vidas e famílias; à Yuri, minha eterna mestra; aos meus professores, à professora Lilian Santos; a todos que fizeram parte comigo no PAAI; ao quartinho herdado da Mariane Dixini de Piranguinho; aos muitos olhos que vi na Secretaria de Assistência Social de Lavras, suas histórias tristes, felizes, vivas, sagradas.

Ao CEFET/MG Nepomuceno; à sala de meu trabalho; aos tantos colegas, amigos de trabalho; à equipe de trabalho da assistência estudantil de todos os *campi*; aos alunos; à Juliana Botega, pela força; a todos pelo apreço!

Ao que não tem pressa; ao que não tem resposta; ao mistério; ao amanhã!

Agradeço a tudo e a todos que fazem parte da minha História, por me fazerem ser quem sou!

A utopia está no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. (Eduardo Galeano)

RESUMO

Objetivou-se, nesta pesquisa, problematizar os limites, as possibilidades e desafios do trabalho do assistente social, da assistência estudantil do CEFET/MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais campus Nepomuceno diante da configuração social atual da sociedade capitalista, na qual a expansão do capital cria novas formas de opressão. Tal configuração social é problematizada neste estudo à luz da Teoria Crítica da Sociedade, que direciona sua crítica ao modo como a sociedade, pautada no esclarecimento, regride a possibilidade de uma consciência verdadeira ao uso meramente instrumental da razão. Tal razão submetida aos interesses dominantes, reconfigura a natureza das relações humanas. Neste contexto, a educação e as instituições escolares delinham cada vez mais sua educação para o atendimento das demandas do mercado. Para Türcke (2010), o mercado tornou-se a principal força propulsora de integração, não só porque possibilita a sobrevivência do indivíduo por meio da venda de sua força de trabalho, mas porque vem suscitando nos indivíduos, mediante os ideais propagandeados pela Indústria Cultural, a sensação de inclusão e felicidade quando, na verdade, vem acarretando danos corrosivos aos processos de formação. Diante de um contexto de perversa integração, o estudante do CEFET/MG Nepomuceno busca se adaptar e para isso também procura apoio no trabalho do assistente social, que se permeia de intensas tensões, diante da ambivalência adaptação/emancipação. O trabalho do assistente social expressa e nega a totalidade, e conserva, enquanto particular, uma tensão com a totalidade, quando manifesta algo que não se ajusta à realidade. Nesse sentido, a pesquisa se caracteriza como um estudo de caso do assistente social da assistência estudantil do CEFET/MG Nepomuceno e busca visualizar, no objeto, as determinações históricas e sociais nele refletidos, nos termos desenvolvidos por Adorno e Horkheimer (1985) em “Dialética do Esclarecimento”, cuja proposição é orientada pela auto reflexão crítica. Para atender aos objetivos da pesquisa foram elaborados diários de campo do assistente social, nos períodos de 2012/2 e 2013/1, e extraídas passagens de alguns períodos que representassem cada uma das suas frentes de trabalho de modo a evidenciar as tensões vividas pelo profissional, seus limites e possibilidades formativas. A denúncia da diagnose social da Teoria Crítica da Sociedade fornece os elementos para se pensar a configuração social da modernidade e suas consequências no campo da educação, que parece impotente diante de transformações que vêm ocorrendo. Contudo, a Teoria Crítica pensa a sociedade e a educação como um devir e acredita que só o verdadeiro esclarecimento trará condições para intervir nesse seu rumo.

Palavras-chave: Serviço Social. Educação. Assistência Estudantil.

ABSTRACT

The objective of this research was to problematize the limits, possibilities and challenges of the work of a social assistant of the student assistance in CEFET/MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, in Nepomuceno, Minas Gerais, Brazil, regarding current social configuration of the capitalist society, in which the expansion of capital creates new forms of oppression. Such social configuration is problematized in this study in light of the Critical Theory of Society, which directs its criticism to the manner in which society, based on enlightenment, regresses the possibility of a true conscience to the merely instrumental use of reason. Such reason submitted to the dominant interests, reconfigures the nature of human relations. In this context, education and the school institutions increasingly outline its education in order to attend the market's demands. For Türcke (2010), the market has become the main propelling force to integration, not only because it allows the individual's survival by selling his/her working strength, but because it has been stimulating the individuals through the ideals advertised by the Cultural Industry, the sensation of inclusion and happiness when, in reality, it causes corrosive damage to the formation processes. In a context of perverse integration, the CEFET/MG Nepomuceno student seeks to adapt, searching for support in the work of social assistants, which permeates of intense tensions, in front of the adaptation/emancipation ambivalence. The social assistant's work expresses and denies totality, conserving, as particular, a tension with totality when manifesting something which does not adjust to reality. In this sense, the research is characterized as a case study of the CEFET/MG school assistance social assistant, and seeks to visualize in the object, the historical and social determinations reflected on them, in the terms developed by Adorno and Horkheimer (1985) in "Enlightenment Dialectic", in which the proposal is oriented by the critical self-reflection. In order to meet the objectives of this research, we elaborated field journals of the social assistant in the periods of 2012/2 and 2013/1, and extracted passages of a few which represented each of the work fronts, in order to evidence the tensions lived by the practitioner, his/her limits and formation possibilities. The complaint of the social diagnosis of the Critical Theory of Society provides the elements to consider the social configuration of modern times and its consequences in the education field, which seems to be impotent in face of the occurring transformations. However, the Critical Theory sees society and education as a transformation and believes that only true enlightenment will bring conditions to intervene in its course.

Keywords: Social service. Education. Student assistance.

LISTA DE SIGLAS

ABRAÇO	Associação Brasileira para a prevenção do abuso de álcool e drogas
CEFET/MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CGDE	Coordenação Geral de Desenvolvimento Estudantil
CPE	Coordenação de Política Estudantil
COPEVE	Comissão permanente de Vestibular
CPENEP	Coordenação de Política Estudantil Nepomuceno
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e estudos socioeconômicos
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IC	Índice de Classificação
LDB	Lei Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEAB	Núcleo de estudos de pesquisa Afro-brasileiros do CEFET/MG
ONGS	Organizações Não Governamentais
PAE	Política de Assuntos Estudantis
PAIF	Programa Atenção Integral as Famílias
PNAE	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
RFB	Renda Bruta Familiar
SAE	Seção de Assistência Estudantil
SUAS	Sistema Único de Assistência Social

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	ESCLARECIMENTO, SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO	21
2.1	Teoria Crítica da Sociedade	21
2.2	Dialética do Esclarecimento e autoconservação	24
2.3	A dinâmica da Sociedade Excitada	30
2.4	Formação, Semiformação e Educação	377
3	DA CARIDADE AO DIREITO SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO CEFET/MG NEPOMUCENO: ADAPTAÇÃO E EMANCIPAÇÃO?	455
3.1	Serviço Social: breve histórico	45
3.2	Formação Profissional no Brasil e Assistência Estudantil	511
3.3	Assistência Estudantil no CEFET/MG	566
3.3.1	Assistência Estudantil no CEFET/MG Nepomuceno	644
4	O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO CEFET/MG NEPOMUCENO: ALGUNS LIMITES, ALGUMAS POSSIBILIDADES E DESAFIOS	733
4.1	Permanência - O Processo de Seleção Socioeconômica do programa de Bolsas do CEFET/MG Nepomuceno	744
4.2	Levantamento da demanda dos Programas	800
4.3	Acolhimento e acompanhamento dos alunos	844
4.4	Encaminhamentos à rede de atendimento	888
4.5	Acesso	922
4.6	Programas socioeducativos	96
4.7	O processo formativo na articulação do trabalho do assistente social e professor: a questão da emancipação na/pela Educação	98
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	1055
	REFERÊNCIAS	1099

1 INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, o avanço cada vez mais veloz da ciência e das tecnologias têm se apresentado como o principal fator de progresso em prol do desenvolvimento social. Tal avanço trouxe inúmeras contribuições no campo da saúde, da educação, em diversas áreas, prometendo aos indivíduos uma vida mais confortável e segura. A sociedade chegou a tal alto grau de aperfeiçoamento científico e tecnológico que teria recursos suficientes para minimizar as grandes questões sociais, as doenças e o sofrimento de muitas populações. Entretanto, a organização social pautada no esclarecimento e na razão, em vez de possibilitar a humanização, a partir de uma sociedade mais planejada passa a ser objeto de indagação, à medida que progredem simultaneamente as desigualdades, a fome, a violência, a ignorância, a dependência, a destruição ambiental dentre tantas mazelas sociais. Para Adorno e Horkheimer (1985), o progresso concebido pelo esclarecimento e posto como redenção da humanidade, vem se organizando de modo a desenvolver uma nova espécie de barbárie, pois seu avanço também é sua regressão.

Para os frankfurtianos, o conceito de esclarecimento não pode ser reduzido a fatos acontecidos na modernidade. Nesse sentido, identificam o conhecimento moderno na sua origem e no seu desenvolvimento como processo dialético entre mito e esclarecimento. Retomam o processo em que o homem¹ busca dominar o medo da natureza para transformá-la em seu proveito: o domínio do homem sobre o uso da razão. Para Adorno e Horkheimer (1985), o esclarecimento enquanto tentativa do homem de dominar o medo da natureza

¹ Optou-se por utilizar o gênero masculino devido ao referencial teórico que contempla as normas da gramática da língua portuguesa. Entretanto, a opção em utilizar o masculino não descarta a decisão política de evidenciar e valorizar a igualdade e a equidade entre os gêneros.

desconhecida é arcaico e se relaciona à autoconservação. Inicia-se no desenvolvimento do mundo e da cultura por meio da criação mítica e na modernidade retorna ao mito pelo saber lógico, matemático que demonstra não possuir autoconsciência de seus limites e conduz a humanidade a uma racionalidade hegemonicamente instrumental.

Mito como forma de dominar a natureza opressiva foi sendo modificado gradativamente por outra forma de poder, agora de maneira mais determinante e dominadora. Na modernidade, os mecanismos de repressão presentes no mito da antiguidade continuam a existir, mas se definem por uma nova roupagem reproduzindo-se no contexto de dominação perversa da sociedade capitalista. Nesse sentido, o domínio que o homem foi adquirindo pelo viés da razão tende a produzir novas ameaças a si mesmo, quando chega a seu ápice nos processos de esvaziamento crítico da razão instrumentalizada para fins específicos, que dão sustentação aos sistemas de dominação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Com o crescimento e o desenvolvimento do capitalismo de massa, as relações de produção capitalista adentraram todas as instâncias sociais. Esse se incumbiu de criar novos mecanismos de dominação por meio dos ideais propagandeados pela Indústria Cultural² que reproduz novas necessidades nos indivíduos, diariamente. Constituído por meio da venda da força de trabalho dos indivíduos, o sistema capitalista reverte tudo à mera mercadoria: mão de obra do trabalhador, cultura, “formação” humana. Nesse sentido, a inserção no mercado torna-se força propulsora de integração social não só porque possibilita a manutenção da sobrevivência dos indivíduos, mas oferece a promessa da felicidade, da integração e da igualdade comprada nos “bens culturais”

² Termo cunhado por Adorno e Horkheimer (1985). Adorno e Horkheimer (1985) esclarecem que há um processo de imposição da estrutura social, tal como concebido pelo modo de produção capitalista, e que descobre na face instrumental do esclarecimento, e na racionalidade técnica, a forma sutil de reificar a cultura, e transformá-la em cultura de massa (GOMES, 2010, p. 291).

(TÜRCKE, 2010). Em um processo sutil, velado pela aparente possibilidade de integração, formam-se seres vendedores de si e consumidores de bens efêmeros e descartáveis. Os bens culturais fornecidos às massas desprovidos de efetividade degradam a formação humana, transformando-a em falsa formação conformando os indivíduos à realidade (ADORNO, 2010). O medo, que outrora era vivenciado, passa a ser negado dentro da cultura de massa, pois a totalidade opressiva se disfarça de integração e de domínio do homem sobre a natureza. Os indivíduos se adaptam ao existente, mas essa adaptação vai muito além dos limites do poder, na medida em que os bens culturais são ajustados de tal forma à consciência que atingem o campo simbólico da produção de cultura. A ideologia torna-se realidade, encobrendo a possibilidade dos indivíduos de se enxergarem enredados nesse processo.

O filósofo contemporâneo da Teoria Crítica, Türcke (2010) indica o susto, o pavor, o medo – fundamental para o desenvolvimento humano - como a sensação por excelência. Para ele, a sensação por excelência vem criando novos contornos na contemporaneidade. A busca pela autoconservação, pela sobrevivência modifica-se no contexto da sociedade capitalista regulada pelo mercado na qual a Indústria Cultural se aprimora. O autor busca compreender o atual estágio da sociedade, cujos processos de percepção vêm sendo alterados pelo bombardeio audiovisual propagandeado por meio dos aparatos midiáticos, trazendo prejuízos nos processos psíquicos e sociais da humanidade. Para ele, a ideologia que rege o mundo moderno configura a propaganda como padrão de comunicação mais forte que volta atenção dos indivíduos para o espetacular e coloca em ação o imperativo “olhe para cá”. Tal imperativo atinge todas as instâncias da sociedade que passam a se comportar como propaganda para obter a percepção do outro, fazer sensação, política e entretenimento, e todos os indivíduos que precisam se fazer notados (TÜRCKE, 2010).

Imbuídos da necessidade de se fazerem notar, os indivíduos anestesiados aderem à nova forma de sobrevivência e integração atendendo às exigências do mercado, enquanto principal instância de socialização. Nesse sentido, a sociedade anestesiada cai em um círculo vicioso de adaptação acrítica ao meio social, que resulta no fortalecimento da própria organização social vigente e não a sua superação, pois nesse contexto, as experiências vivas da formação humana e da razão emancipatória, degradam-se.

Inseridas neste contexto que reestrutura a natureza das relações humanas, estão a educação e as instituições escolares. Integradas a esse processo, as escolas fazem parte do mercado de serviços e, como produtos, podem ser comercializados sob o risco de consolidar e certificar a dominação da realidade social.

À medida que se expande o desenvolvimento tecnológico, as escolas técnicas ganharam expressiva relevância social no País. Sob a proposta de progresso e o desenvolvimento econômico/social tais instituições educacionais buscam, por meio de seu sistema de ensino, produzir uma educação voltada para a qualificação profissional, atendendo ao mercado de trabalho. Nesse sentido, tornam-se mais eficientes e qualificadas, supervalorizando a dimensão técnica operacional do desenvolvimento científico/tecnológico. Dessa maneira, todos são levados a atender às suas exigências, a partir de ajustamentos aos regimes de alta produtividade, que marcam a racionalidade imperativa. A adequação ao regime de produção exige cada vez mais e mais dos indivíduos e é vivenciada por uma violência, não vista como tal também no CEFET/MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais Nepomuceno.

Assim como todos imbuídos do atendimento de exigências, os alunos do CEFET/MG Nepomuceno buscam se adequar ao sistema de ensino que os levarão à qualificação profissional. Em se tratando dessa escola, pode-se dizer que a violência da adequação ganha certa especificidade por seu público ser

composto de alunos de baixa renda, pois sujeitos ao desemprego, ao subemprego, à exclusão e ao consumo. Os alunos do CEFET/MG Nepomuceno precisam contribuir de forma mais significativa na renda familiar, sendo que, para muitos os cursos são a única forma de inserção no mercado de trabalho.

Mesmo com a proposição de desenvolvimento econômico e social da educação profissional, estão presentes as mazelas formativas no seu sistema de ensino. Essas não são espontâneas, mas frutos de uma lógica perversa que insiste em permanecer. São vivenciadas pelos profissionais e alunos de forma peculiar no CEFET/MG-Nepomuceno e materializadas nas várias situações de vulnerabilidade social, dificuldades de aprendizado, conflitos entre professor e aluno, reprovações, grande volume de solicitações de cancelamento, desligamento ou trancamento de matrículas e no adoecimento de alunos que tentam se adaptar, se ajustar ao sistema de ensino, que acontece sob forte pressão.

Tratam-se de fenômenos que, sob um primeiro olhar, diriam respeito apenas à questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem, mas que estão intimamente ligadas às demandas do atual estágio da sociedade. Essas situações borbulham por toda parte na escola, mas em especial a reflexão deste ensaio é direcionada para o modo como aparecem na assistência estudantil do CEFET/MG Nepomuceno e como vêm sendo trabalhadas pelo profissional assistente social, cuja inserção nesta escola se faz com o principal propósito de gerenciar a viabilização de ações, programas e projetos que culminem no acesso, na permanência e na conclusão do curso dos estudantes oriundos de baixa renda.

Em 2004, o CEFET/MG, em consonância com o Plano Nacional de Assistência Estudantil consolida a Política de Assuntos Estudantis que, por meio de ações e programas que - geridos no campus pela CPENEP/Coordenação de Política Estudantil de Nepomuceno e que conta com profissional assistente social - buscam viabilizar a permanência desse aluno, visto que fatores como

ausência de renda e outras vulnerabilidades dos estudantes têm culminado em evasões escolares. A CPENEP do campus de Nepomuceno teve o início de suas atividades em 2008, quando recebeu recursos para o desenvolvimento de programas de permanência no campus. O trabalho do assistente social, na assistência estudantil do CEFET /MG Nepomuceno hoje se dá por meio de três frentes de trabalho: o acesso; a permanência e as ações socioeducativas. Dentre as inúmeras ações que se ramificam nas frentes de trabalho, um dos trabalhos de grande importância é o de acolhimento dos alunos e de suas famílias. A CPENEP possui um espaço rico de escuta e mediação dos problemas discentes, e as demandas chegam diariamente, no espaço da assistência estudantil do CEFET/MG- campus Nepomuceno.

Os estudantes do CEFET/MG Nepomuceno procuram o assistente social nessa instituição para se queixarem, buscando soluções, ou às vezes, já adoecidos devido à pressão vivida pela tentativa de adaptação ao sistema de ensino, que reflete o modo de socialização da sociedade capitalista. Os sofrimentos se fazem presentes, não somente nas narrativas de muitos alunos, quando procuram pelo assistente social, mas em entrevistas, questionários de levantamentos de evasão, no acompanhamento psicossocial realizado pelos profissionais da CPENEP, assistente social e psicólogo, e na demanda por serviços, meios, ou algum apoio que amenize seu sofrimento no processo de adaptação ao sistema de qualificação profissional. Demandas essas apresentadas diariamente na sala da CPENEP.

A profissão de Serviço Social que nasce para o atendimento das necessidades burguesas vem se modificando no decorrer dos anos. Em seu surgimento, havia o objetivo de adequar as classes economicamente desfavorecidas ao meio. Ajustado por meio da caridade e em determinado momento histórico, o Serviço Social adquiriu caráter crítico, sob preceitos marxistas, voltando suas ações para a superação das condições de exploração,

por meio da busca pela garantia de direitos (IAMAMOTO, 1998). Entretanto, em meio ao cenário atual, o trabalho desse profissional, nos diversos campos de atuação e no âmbito escolar ainda é permeado, muitas vezes, pela ambivalência da adaptação e emancipação, tendo em vista a necessidade de inserção social da classe trabalhadora, em um contexto de perversa inclusão. Considerando tal ambivalência, presente no desenvolvimento do trabalho do assistente social na assistência estudantil do CEFET/MG Nepomuceno, as problematizações da pesquisa voltam-se para questões como: quais são os limites, as possibilidades e desafios do trabalho do assistente social na assistência estudantil do CEFET/MG Nepomuceno? Quais os processos que desencadearam o surgimento da profissão, sua inserção no CEFET/MG, seus limites e possibilidades formativas?

Portanto, a pesquisa refere-se ao estudo de caso do assistente social do CEFET/MG campus de Nepomuceno e se apoia no referencial teórico da Teoria Crítica da Sociedade, da escola de Frankfurt, bem como em filósofos contemporâneos. Para Ludke (1986) são cada vez mais evidentes as contribuições que o estudo de caso vem proporcionando para as pesquisas em educação. O caso pode ser similar a outros, mas é, ao mesmo tempo, singular. São estudos profundos que buscam retratar a realidade de maneira mais completa. Pode-se usar variedade de fontes que, na maioria das vezes, revelam uma realidade conflitante. Há grande potencial de conhecimento e entendimento da realidade na escola, oferecendo elementos preciosos para uma melhor compreensão das relações da escola com a sociedade. O apoio no referencial teórico da Teoria Crítica da Sociedade é considerado uma forma de aproximação dos processos que desencadeiam os limites de uma educação para a emancipação, que parece se encontrar impotente perante os moldes nos quais vêm se constituindo. Entretanto, por meio da diagnose social, a Teoria Crítica da Sociedade denuncia a realidade opressora e suas consequências no campo da educação. Essa compreende seus limites, mas considera a educação, que se volta

para as experiências não conformistas da realidade, como um espaço que privilegia a formação de uma consciência verdadeira. Para a Teoria Crítica, só o verdadeiro esclarecimento trará condições de intervir nesse rumo. Para tanto, o método dialético, presente na obra “Dialética do Esclarecimento” de Adorno e Horkheimer (1985), orienta as reflexões dessa pesquisa. O pensamento dialético busca se contrapor à lógica cientificista e positivista da racionalidade técnica. Sua proposição é orientada pela autorreflexão crítica, visualizando no objeto as determinações históricas e sociais nele refletidos. Entende que o particular se forma a partir do universal, mas como elementos que se entrelaçam, em um mesmo processo.

Neste sentido, a pesquisa se direciona para o desenvolvimento do trabalho do assistente social no CEFET/MG- Nepomuceno, de modo a evidenciar as tensões vividas pelo profissional, por meio do exercício da autorreflexão crítica. Ao problematizar o trabalho do assistente social - como algo que, no particular expressa e nega a totalidade social - o estudo objetiva compreender, evidenciando-se a partir de suas frentes de trabalho, como esse profissional vem compondo a configuração social da educação, reconhecendo os limites da profissão no interior da escola e da sociedade contemporânea.

Para Adorno (2010), por meio da autorreflexão crítica, pode-se trilhar um caminho em direção contrária as condições sociais repressoras. Nesse sentido, ela se faz pressuposto fundamental no desenvolvimento do trabalho do assistente social à medida que, a partir de seu exercício, pode buscar o esclarecimento da realidade e suas reproduções no campo de trabalho. Acredita-se que, quando exercitada, a autorreflexão crítica pode vir a suscitar a reflexão de outros, por meio de relações de identificação. O assistente social do CEFET/MG Nepomuceno possui um contato direto com professores e alunos por meio de espaços que podem vir a possibilitar a vivência de experiências formativas como nos conselhos de classe, grupos de discussão, reuniões,

jornadas pedagógicas e o próprio espaço da CPENEP. Assim, como há contradições no trabalho do assistente social há também no desenvolvimento da educação, no trabalho dos professores e na vida dos alunos. Nesse sentido, quando vivenciadas experiências formativas compartilhadas, mobiliza-se, nos demais agentes escolares, a reflexão sobre como todos vêm lidando com a adaptação alienada, demandada pelo sistema de produção.

Para abordar o caso, a pesquisa pauta-se nos diários de campo do assistente social da assistência estudantil do CEFET/MG-Nepomuceno, e envolve o estudo de documentos que tratam da assistência estudantil, como a Política de Assuntos Estudantis que norteia o trabalho do assistente social no CEFET/MG, bem como o Plano Nacional de Assistência Estudantil. O estudo de tais documentos visa auxiliar na compreensão do trabalho do assistente social, na história da assistência estudantil e seus processos de desenvolvimento.

Diante das considerações levantadas, a pesquisa se estrutura em três capítulos. O primeiro capítulo retoma a crítica desenvolvida por Adorno e Horkheimer (1985) ao processo de esclarecimento vivido pela civilização ocidental, a formação social e a busca pela sobrevivência na modernidade problematizada por Türcke (2010), de maneira a evidenciar categorias que permitam analisar ao longo dos capítulos seguintes seus prejuízos para a área educacional e as tensões presentes no trabalho do assistente social, da assistência Estudantil do CEFET/MG Nepomuceno. O segundo capítulo aborda o processo histórico da inserção do assistente social na escola e em especial na assistência estudantil do CEFET/MG Nepomuceno. Também baseia-se em referencial teórico-crítico do Serviço Social. O terceiro capítulo tece detalhadamente o caso do assistente social do CEFET/MG, campus de Nepomuceno, trazendo passagens extraídas de diários de campo elaborados ao longo do trabalho como assistente social, que aborda cada uma das frentes desse trabalho tais como: permanência, acesso e ações socioeducativas. Tais extratos são observados

criticamente de modo a evidenciar as tensões vividas na profissão, seus limites e possibilidades formativas.

2 ESCLARECIMENTO, SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO

2.1 Teoria Crítica da Sociedade

Este capítulo inicia-se com o levantamento de alguns pressupostos que motivaram um grupo de intelectuais a fundarem a Teoria Crítica da Sociedade, conhecida por Escola de Frankfurt, marco teórico sobre o qual este trabalho busca se fundamentar. O levantamento visa apresentar brevemente o contexto, as principais questões e influências filosóficas que constituíram a Escola. Segundo Freitag (2004), a Escola começa como Instituto de Pesquisa Social, em 1924, em Frankfurt, Alemanha e se direciona a estudar e pesquisar as contradições da racionalidade moderna, o papel do movimento proletariado, a história do socialismo e de seus processos de emancipação, com base nos pensamentos de Karl Marx.

De acordo com Marx (1985), a lógica de troca próprias do modo de produção do sistema capitalista, estruturada pelo mercado, transforma o ser humano em força de trabalho, mercadoria como qualquer outra submetida à troca para se conservar e reproduzir. Segundo sua teoria da mais-valia, a riqueza que o trabalhador produz é expropriada pelo capitalista na forma de lucro, enquanto a estrutura de organização do trabalho reprime a consciência dos indivíduos e aprofunda as desigualdades econômicas e sociais. Ao desenvolver sua análise crítica, Karl Marx identifica, como no seu horizonte, o proletariado, como sujeito histórico, aquele que poderia ser capaz de agir em prol de uma mudança social, por meio da tomada de consciência e da revolução.

Entretanto, os ideais marxistas não aconteceram. De acordo com o estudioso da Escola de Frankfurt Rouanet (2001), os intelectuais frankfurtianos

foram agitados por uma pergunta suscitada pelos ideais de revolução que não se realizaram: como é possível que a maioria da população, pense e aja num sentido favorável a um sistema que as oprime? (ROUANET, 2001).

Para Rouanet (2001), no período da grande depressão, quando era drástica a situação de desemprego, a população marginalizada pelo sistema capitalista dizia sim ao sistema que a mantinha em tais condições. Mas, no fim dos anos 40 e 50, no pós-guerra com o pleno emprego nos Estados Unidos, a pauperização não se definia mais em termos materiais, ao contrário, quando essa ocorria pela abundância, a esperança revolucionária havia sido transferida a outros agentes históricos. Para os Frankfurtianos, essa questão revelava-se como uma alteração qualitativa no conceito de opressão, pois as vítimas e os conteúdos de opressão se modificavam. O oprimido dizia sim, mas agora para uma opressão invisível. Quando a situação deixou de ser intolerável, a utopia tornou-se realizada, a ideologia tornou-se afirmativa, fundiu-se com o real, o que o autor chamou de “repouso da síntese”, que seria a contradição silenciada, a conformidade (ROUANET, 2001).

Neste sentido, os Frankfurtianos imbuíram-se da tarefa de compreender a defasagem entre a consciência proletária e sua situação real. Nessa direção, a psicanálise precisou ser convocada para explicar a ação irracional dos indivíduos e que o marxismo, sozinho, não tinha condições de responder. A psicanálise tornou-se necessária para se pensar a consciência ajustada à realidade, pois ela “se move no terreno ambíguo da razão e da desrazão” (ROUANET, 2001, p. 74), completando a crítica marxista da cultura. Para Rouanet (2001), na Teoria Crítica da Sociedade, a relação dos ideais de Marx e Freud é dialógica. Apoiados nas teorizações marxistas e freudianas, os intelectuais da Teoria Crítica, não ignoraram a situação sócio- histórica em que os indivíduos são inseridos, mas constróem um caminho para entender os motivos do enfraquecimento do indivíduo no interior da sociedade e as consequências dele no que tange à

produção de uma nova espécie de barbárie. Para Adorno e Horkheimer (1985), a razão instrumental havia se tornado um instrumento promotor de grandes atrocidades. Nesse sentido, Mühl (1998, p. 246) afirma que a Teoria Crítica da Sociedade, de maneira geral, realiza:

Um diagnóstico aprofundado das patologias da modernidade. Aguçados pelo avanço de regimes totalitaristas, que produziram dentre os horrores, a II Guerra Mundial, os frankfurtianos conseguiram expressar, com rara profundidade, a crise dos ideais iluministas e do paradigma da consciência autoiluminada. [...] denunciam a dominação do homem e demarcam a realidade social como ideológica, demonstrando que, em nome da ciência e da técnica, se construiu um mundo marcado pela exploração e pela injustiça.

Portanto, a Teoria Crítica problematiza as contradições decorrentes do sistema capitalista, denunciando o modo como a sociedade pautada no esclarecimento, que conduz a humanidade à barbárie. Nesse sentido, o domínio que o homem foi adquirindo pelo viés da razão, tende a produzir novas ameaças a si mesmo. Para Adorno e Horkheimer (1985) é preciso pensar o processo de dominação da natureza com base em questões mais amplas como: a Formação (*Bildung*) e a Semiformação (*Halbbildung*). Que envolvem a compreensão de um processo que se dá sob a proposta de inclusão da grande massa no progresso e crescimento econômico, mas que, na verdade, não proporciona a democratização das riquezas socialmente produzidas e conforta os indivíduos à realidade opressora. Nesse sentido, a Teoria Crítica da Sociedade aponta elementos no campo da Educação que visam à emancipação humana. Sendo essa orientada pelas possibilidades de experiências não conformistas do existente que pensa as contradições da formação social efetiva.

2.2 Dialética do Esclarecimento e autoconservação

O desenvolvimento da ciência e da tecnologia enredado às relações de produção capitalista tem acarretado diversas mudanças na sociedade atual, nos níveis políticos econômicos, humanos e sociais. É habitual a ciência e o avanço das tecnologias serem considerados propulsores do desenvolvimento da sociedade. Entretanto, esse progresso, que se apresenta como essencial para o desenvolvimento humano, não conseguiu extinguir problemas fundamentais como as diferenças sociais, a fome, as guerras. O que se vê é que esse mesmo avanço, ao mesmo tempo, serve para impulsionar a criação de arsenais nucleares, extinguir vidas, e destruir o meio ambiente com apenas o aperto de uma tecla.

Neste cenário antagônico, a afirmação dos autores de “Dialética do Esclarecimento” Adorno e Horkheimer (1985) de que “a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie”, ainda se faz pertinente (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11). Para os autores, a causa da barbárie deve-se ao fato de a ciência moderna estar sendo orientada pelo conceito reduzido de razão, ou seja, uma racionalidade instrumental que perdeu a capacidade reflexiva no que diz respeito a ela própria, pois está presa ao seu uso meramente instrumental.

Adorno e Horkheimer (1985) criticam a racionalidade e a sociedade moderna no livro “Dialética do Esclarecimento”. Tratam da questão abordando as experiências nazifascistas, vividas no período, na Alemanha e na Itália e os regimes totalitários e sua perspectiva é a de emancipação da sociedade e da razão. Trazem o esclarecimento como movimento que a humanidade trilhou na tentativa de se livrar do medo por meio do uso da razão. Entendem que o esclarecimento não tem como ponto de partida o século XVII, mas é remetido há tempos remotos na literatura e representado na Odisseia de Homero, em especial

no retorno de Ulisses a Ítaca. Ulisses é compreendido pelos autores como a figura que representa o protótipo do indivíduo burguês da racionalidade moderna. E a Odisseia representa o processo de desencantamento do mundo, a viagem simbólica que a humanidade fez para a passagem da natureza a uma racionalidade autoconservadora. Entendem que a mitologia já estaria carregada de esclarecimento, seria uma forma produzida pelo homem de dominar o medo diante do desconhecido. Entretanto, com os desvios da razão moderna, determinada a superar o mito, acaba por se converter, ela mesma, em mito. Esse processo, no qual o homem tem perseguido desenfreadamente o objetivo de livrar-se do medo da natureza, estaria instituindo o caos na humanidade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Nas palavras dos autores: “o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17). Fazendo isso, investindo-se na posição de senhores, os homens tentam dominar a natureza, mas, ao mesmo tempo se enredam, ficam presos nesse processo. Essa mesma luta pela autoconservação mantém a racionalidade instrumental e essa, por conseguinte, conduz a humanidade a uma sociedade administrada e reificada.

Este trabalho destaca em “Dialética do Esclarecimento” duas passagens de “Excursão I - Ulisses ou Mito e Esclarecimento”, por serem mais relevantes na compreensão da difusão esclarecimento e mito e para compreender a dialética em que mito já é esclarecimento, mas o esclarecimento retorna ao mito. Refere-se ao encontro de Ulisses com o monstro Polifemo, que traz fatos sucessivos e penosos do caminho, retratando a condição do sujeito mortal, que tem sua sobrevivência ameaçada e a condição de dominação de seus instintos, frente aos perigos do mar. Outra passagem corresponde ao encontro de Ulisses com as sereias, suas ações de autodefesa na busca por sobrevivência, perante o mundo desconhecido, recontando como esse controlou friamente suas paixões, suas

emoções, seus instintos e as estratégias que esse utilizou, frente ao medo que sentia.

Conforme os filósofos Adorno e Horkheimer (1985), na trajetória de Ulisses ele e seus companheiros de viagem se aventuram dentro de uma caverna, a habitação de um monstro: Polifemo, que desconhece qualquer regra de hospitalidade. Temendo a morte, Ulisses não diz seu nome, mas se autoneomia “Ninguém”, oferece vinho ao monstro que se embriagada e adormece. Ulisses planeja furar o único olho do monstro e assim o faz e foge gritando seu verdadeiro nome.

De acordo com a análise dos autores, para se salvar das garras de Polifemo, Ulisses nega a si mesmo negando seu nome, e anuncia uma constituição subjetiva sustentada numa identidade imediata. “O sujeito Ulisses renega a própria identidade que o transforma em sujeito e preserva a vida por uma imitação mimética do amorfo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 93). Já distante do monstro, grita seu nome, demonstrando sua necessidade de revelar sua própria identidade. Para se salvar Ulisses renuncia a si próprio reconhecendo-se como mais fraco. Perde-se para se autoconservar. Essa conquista de Ulisses representa um ir além de si mesmo e isso é entendido por Adorno e Horkheimer (1985, p. 51), como exemplo de ousadia daquele que “atua, ao mesmo tempo, como vítima e sacerdote. Ao calcular seu próprio sacrifício, ele efetua a negação da potência a que se destina esse sacrifício. Ele recupera assim a vida que deixara entregue”. Ao fazer isso, Ulisses num processo de troca acaba por conservar o mito, ou seja, o herói vence os obstáculos, mas cai num processo de dependência, conservando a origem do mito. O mito se conserva pretensão do homem de dominar as forças da natureza. Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 21):

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este os conhece na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas à medida que pode fazê-las.

O objetivo imediato de autoconservação torna-se ditatorial na medida em que o fazer instrumental supera a essência de todas as coisas. O ditador trata os homens como natureza outra, diferente da sua. O “para ele” torna-se mais importante que o “em si” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21), ou seja, há a derrota do pensamento reflexivo, que se encobre pelas aparências positivistas da razão instrumental como redentora e salvação da humanidade. A dominação da natureza, que se manifesta na explicação e na quantificação de tudo, deixa a sociedade à mercê do retorno à barbárie, em que atrocidades podem ser cometidas em nome da razão. Nas palavras de Adorno (1995, p. 132)

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como algo em si, como um fim em si mesmo, como uma força com vida própria, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas.

Portanto, os homens afundam-se, cada vez mais, quando a técnica, a ciência e a tecnologia são consideradas como fins em si. Esse processo, em que os meios dirigidos à autoconservação são vividos como norteadores das relações humanas, faz com que o sujeito da modernidade ao buscar se realizar, se perca. Desse modo, para os autores a epopeia contém o processo de instrumentalização da razão representada por Ulisses, que vai se constituindo como sujeito cada vez

mais astuto, mais racional como exemplifica o episódio do encontro do herói com as sereias.

Ulisses, que já havia sido alertado sobre o encanto e a maldição do canto das sereias encontra no sacrifício, uma estratégia para escutar o canto, pedindo aos remadores que o amarrem ao mastro do navio. Os remadores, seus empregados, subordinados, estão com os ouvidos tapados com cera, remam sem sequer poderem escutar a beleza dos cantos. Ulisses violenta a natureza para se tornar livre de sua teia, mas, ao mesmo tempo, é violentado por ela. Ele realiza a troca, o sacrifício, conservando-se. A natureza possui muito mais força sobre o ser humano do que seu contrário, mas o ser humano busca, a todo tempo, controlá-la e transformá-la em prol de seus objetivos, construindo, ao longo da história um processo de desencantamento. Entretanto, esse desencantamento não está livre do temor da natureza.

O processo de sacrifício de Ulisses, para Adorno e Horkheimer (1985), também se entrelaça à história dos remadores, ao estado dos trabalhadores sem liberdade. Os remadores estão, de certa forma, livres do perigo, mas também livres do mundo, pois sem saberem o contexto em que vivem, reproduzem, inconscientemente, a situação de dominação devido à necessidade de sobrevivência. Sem a possibilidade de superação da lógica encontram-se submetidos à racionalidade instrumental. Ambos, Ulisses e remadores estão presos, cada qual de uma forma. Ulisses certifica sua fragilidade, ao mesmo tempo, em que a transforma em força, mas para tal precisa dos remadores. Assim, quando o indivíduo se conscientiza sobre sua condição, ainda passa pelo sacrifício, que seria o enfrentamento contínuo da natureza, assemelhando-se a ela para vencê-la. Ele nega a natureza dentro de si mesmo e traz isso para seu agir, e o sofrimento torna-se inevitável. A fragilidade de Ulisses adquire expressão na sua astúcia que lhe permite escutar a beleza do canto, amarrado ao mastro.

A ruptura em relação ao mito não é a história da razão que se dirige à emancipação. Para Adorno e Horkheimer (1985), essa situação de violência se manifesta e se gesta desde os primórdios. “Todo o progresso da civilização tem renovado, ao mesmo tempo, a dominação e a perspectiva de seu abrandamento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 44). Como exemplo - os atos mais antigos de transformação do medo do homem das forças ameaçadoras em forças de autoconservação - são os cultos religiosos e os rituais sacrificiais.

Para o homem da modernidade, sua sobrevivência também é mediada pela racionalidade instrumental e essa vai moldando seu modo de ser. Como trazem os autores, apesar da modernidade dispor de mais meios que amenizem a dominação essa torna-se ainda mais forte, pois as pessoas vivem ainda orientadas pela racionalidade instrumental. A violência produzida nesse processo de dominação da natureza é sofrida, tanto por aqueles que possuem conhecimento da beleza do canto (Ulisses), quanto por aqueles que não a possuem os (remadores). Ulisses cria sua estratégia enquanto os remadores não possuem clareza sobre o que se passa, não têm contato com o belo. Para passarem pelas sereias, os remadores permanecem subordinados à posição de operadores presos à ação, à materialidade, devido à necessidade de sobrevivência e garantia de seus salários, ajudando na conservação da viagem, mas sem conhecer sua beleza.

Assim, acontece com os trabalhadores e os indivíduos de maneira geral, que têm sua relação com o mundo mediado pelo capital. Forçados pelos interesses da dominação econômica, científica e social, eles não escutam o canto das sereias, e nem experimentam a beleza que garantiria o processo de emancipação. Enquanto a beleza do canto das sereias sobrevive, tornando-se cada vez mais impotente frente à dominação. A relação entre Ulisses e os remadores está comprometida com a lógica da autoconservação e essa mesma lógica aplica-se aos modos constituídos das relações humanas na modernidade.

Nesta direção, é possível questionar os modos como se constituem as relações sociais na atualidade e problematizar a forte pressão por sobrevivência do atual estágio da sociedade.

2.3 A dinâmica da Sociedade Excitada

Para entender o que nos amedronta, nos dias de hoje, e o que vem nos impulsionando à autoconservação, é preciso entender como a sociedade se encontra, no sentido de sua organização, como os processos de percepção foram e vêm sendo alterados de modo que os indivíduos têm perdido a capacidade de percepção de si próprios.

Türcke (2010), pensador contemporâneo da Teoria Crítica da Sociedade, busca compreender o atual estágio da sociedade capitalista nos oferecendo elementos para pensarmos o avanço desse processo em que a beleza torna-se, cada vez menos forte, com sua integração ao aparato de dominação.

Em seu diagnóstico, Türcke (2010) busca, nas formas mais arcaicas de dominação da natureza, compreender os avanços dos mecanismos de dominações da contemporaneidade. Ele problematiza o desenvolvimento da organização social da modernidade, as dominações sociais como, antes de tudo, as dominações da natureza, internas e externas, que nascem do processo doloroso de assimilação do pavor, do medo. Para ele, as coisas “primeiras estão intimamente ligadas às últimas” (TÜRCKE, 2010, p. 142). Tudo isso indica o susto, aquilo que nos toma toda a atenção, fruto do pavoroso, como sendo a “sensação por excelência” (TURCKE, 2010, p. 119), e que esse seria o ponto inicial da evolução humana e da criação da cultura.

O domínio da angústia por meio da produção de angústia inverte o impulso de fuga: torna-o fuga para frente. Ela se assemelha a um processo de autovacinação, no qual o organismo administra a si mesmo uma dose do pavoroso, a fim de se tornar imune a ele, ou seja, volta-o contra si a fim de se preservar (TURCKE, 2010, p. 133).

Entretanto, a inquietude em seu estágio máximo é transposta para o mundo e a existência contemporânea e a sensação por excelência toma novos contornos. Para o filósofo, o capital, a partir do século XX, desenvolveu novas formas de dominação, e essa dominação baseia-se no bombardeio de imagens audiovisuais propagandeadas pelo aparato midiático, que se caracteriza por uma imensa descarga de estímulos diários, por meio dos meios de comunicação de massa. Türcke (2010) nomeia o mundo moderno, cuja configuração social é constituída por intensos choques audiovisuais aplicados diariamente, como injeções de “Sociedade Excitada”. Para o pensador, as pessoas são acostumadas a tantos estímulos intensos que perdem a atenção daquilo que não se anuncia de modo espetacular; quando algo não é apresentado de forma extraordinária não é percebido. Esse bombardeio de estímulos corrói a capacidade humana de manter o foco, o que ele chamou de “distração concentrada”. Esse processo inicia-se com a propaganda, que toma para si as potencialidades da fotografia e torna-se o padrão de comunicação mais forte da atualidade, colocando em ação o imperativo: “olhe para cá!”. É o resultado de uma cobrança de atenção do espetacular e do sensacional produzida, e que penetra todas as instâncias da sociedade, que passam a se comportar como propaganda, para obter a percepção do outro, fazer sensação, política e entretenimento, inclusive com todos os indivíduos que precisam se fazer notados.

A avalanche de estímulos diários do sistema, regido pela ideologia do consumo, distrai a atenção, destruindo o sensorio humano. Os produtos

anunciados nas propagandas, como forma de adesão à tal ideologia, auxiliam as instituições e o indivíduo a estarem inseridos na sociedade: as instituições, com a finalidade de vender e o indivíduo com o objetivo de se fazer notar. Desse modo, como as pessoas que consomem os produtos fazem isso tendo em vista refletir o brilho daquilo que estão consumindo, cabe às instituições propagandear-se, provocando nos consumidores o desejo de adquirir a mercadoria que oferecem.

No caso de instituições de ensino públicas, existem dois elementos que se coadunam e que permitem caracterizar o modo como vem se refletindo o medo de uma sociedade excitada. A primeira refere-se ao processo de desregulamentação e a segunda de como a educação vem ganhando status de mercadoria. Para Türcke (2010), o processo de desregulamentação corresponde ao avanço das relações de produção capitalista sobre o modo como se organizam as instituições estatais, ou seja, essas não estariam resguardadas das leis do mercado e da lógica da rentabilidade, próprias das empresas. Os espaços estatais se encontram regidos pela ideologia do manter-se economicamente. Para Türcke (2010, p. 23), sob o ponto de vista da desregulamentação:

[...] nenhuma instituição, nenhuma firma, nenhum grupo, tem direito à existência se não estiver em condições de se manter economicamente – eis porque, desde então, nenhuma escola, nenhuma clínica ou prisão escapa das análises administrativas que lhes apontam o que podem economizar em termos de pessoal e materiais empregados. Não que todas as instituições sociais se tornem firmas, mas se deixa bem claro a todas que a firma e o modelo que doravante devem seguir e o padrão pelo qual serão medidas.

A existência de qualquer instituição depende de sua capacidade de manter-se economicamente, sobrevivendo no mercado. Já que as instituições de ensino não escapam da visão administrativa, cada vez mais, elas se organizam de modo a economizar os custos, pessoal, material e quando não conseguem

assumem esse modelo como uma meta a ser alcançada. Para Türcke (2010), esse modelo de firma vai moldando a qualificação profissional e o comportamento social. Além dos recuos paulatinos de investimentos públicos em serviços não rentáveis como políticas sociais e educacionais, vão sendo expropriadas as diversas condições de desenvolvimento do ensino público de qualidade. Aliados a políticas efetivas de educação, num contexto de desregulamentação, investimentos são vistos como gastos e acabam por refletir isso também nas ações de colaboradores, funcionários, educadores e alunos.

Deste modo, a educação configura-se como processo arraigado a valores como prestígio, status e possibilidade de inserção no mercado e ascensão social. Em meio a esse imperativo, está também o desenvolvimento do trabalho dos educadores, professores e no caso especial a ser pensado neste estudo a assistência estudantil do CEFET/MG Nepomuceno. E o trabalho do assistente social que lida com a questão social que se apresenta na vida dos alunos de baixa renda, público alvo das instituições de ensino técnico. Sujeitos ao desemprego, ao subemprego, à exclusão e ao consumo, os alunos estão, cada vez mais, obrigados a contribuir de forma mais significativa na renda familiar, tentando, dessa forma, suavizar as condições precárias de sobrevivência. Reforça-se assim a realidade em que nada mais há para fazer a não ser a inclusão em um sistema de venda de sua força de trabalho. Essa necessidade vinculada ao mercado assegura o pressuposto ideológico de que o indivíduo isolado é o responsável por seu sucesso, e seu êxito só pode ser alcançado quando se torna capaz de adaptar-se a qualquer sistema, escola ou instituição, que proporcione a validação social do ser notado (TÜRCKE, 2010).

Imbuído da necessidade de preparação para o mercado de trabalho, o estudante é obrigado a se ajustar a um contexto, no qual, para conquistar uma vaga, precisa “ser percebido” em detrimento de simplesmente “ser” (TURCKE, 2010, p. 39).

Na atualidade, a violência gerada para a integração se dá por meio do esforço próprio para a adaptação no mercado de trabalho que é a instância que confere status social. Mas a violência gerada não adquire visibilidade. Tal invisibilidade configurou-se com a separação do produtor de seus meios de produção. Tal separação foi iniciada com a expulsão do camponês de suas terras, no começo do modo de produção capitalista. Com ele, o mercado torna-se a principal instância de socialização, não é mais aquele lugar em que se realiza a troca simples de mercadoria, mas um espaço de venda de força de trabalho humano, venda essa que só acontece na atualidade sob o processo de adaptação ao meio social. É o mercado agora que regula cada vez mais o processo de trabalho da sociedade como um todo, e é também a força propulsora de integração social (TÜRCKE, 2010).

De acordo com Türcke (2010), ao mesmo tempo em que o mercado de trabalho possibilita a venda da força de trabalho dos indivíduos, ele mesmo não garante que essa seja vendida. Permite-se que se escolham quais forças de trabalho serão compradas nas prateleiras desse mercado e o que não é útil, que não produz de acordo com suas exigências é dispensado, descartado. O filósofo trata da racionalidade seletiva do mercado de que o que não tem uso é jogado fora, ao analisar a sociedade europeia que começou a separar os doentes dos sãos e os “delinquentes dos normais” usando de instituições disciplinadoras, como hospícios e prisões. Seria uma adaptação violenta por meio de coerção social, para a integração social. Ainda segundo Türcke (2010), os indivíduos desempregados, sem terra, e os que vivem sobre condições de pobreza, pressionados pela necessidade da integração, estão mais sujeitos à coerção, mais propícios à institucionalizações e à margem da sociedade. No que diz respeito à dualidade inclusão/exclusão, o autor argumenta:

Se por um lado, normalmente, é melhor ter trabalho do que ser desempregado, ter assistência do que ser deixado à

míngua, e se a prática política e social é, num primeiro momento, instada a prestar primeiros socorros e a fornecer, para aqueles que sofrem mais diretamente a violência social primária, as compensações que se façam necessárias, por outro lado é fatal concluir-se apressadamente que a integração é boa, e a exclusão é má. “A integração sempre se deu de forma compulsória, antes de tornar-se algo a se buscar, assim como, inversamente, o tabu sempre representou “ser marcado””, em um duplo sentido: tanto ser excluído quanto estar em evidência (TÜRCKE, 2010, p. 64).

Esta integração no mercado é diferente daquela dos primórdios, a ela TÜRCKE (2010, p. 63) nomeia de “integração de segundo grau”. A inclusão na contemporaneidade difere à medida que não se obriga ninguém a ir, “vai- se por si só”, espontaneamente, assim a violência dessa integração torna-se invisível.

A exclusão instaura-se em todas as camadas sociais, toma novas formas e atinge a todos. A integração converte-se em sinônimo de salvação e as pessoas buscam desenfreadamente se incluírem, seja como for. “Nada mais pode ficar de fora, porque a simples ideia do fora é a verdadeira fonte de angústia” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 26). A competitividade se instaura e as relações sociais e humanas “se desmancham no ar” (MARX; ENGELS, 1983).

A autoconservação, regida pela lógica do lucro, não pode ser senão o seu regresso. Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 24):

[...] os homens são forçados à real conformidade. O preço dessa desvantagem, que é a indiferença do mercado pela origem das pessoas que nele vêm trocar suas mercadorias, é pago por elas mesmas ao deixarem que suas possibilidades inatas sejam modeladas pela produção das mercadorias que se podem comprar no mercado. Os homens receberam o seu eu como algo pertencente a cada um, diferente de todos os outros, para que possa com tanto maior segurança tornar-se igual. Mas como isso nunca se realizou inteiramente, o esclarecimento sempre simpatizou, mesmo durante o período do liberalismo, com a coerção social. A unidade da coletividade manipulada consiste na negação de cada

indivíduo; seria digna de escárnio da sociedade que consumisse transformar os homens em indivíduos.

Esta autoconservação e a inclusão a todo preço, por meio da adaptação, deve ser problematizada. Adorno e Horkheimer (1985) tratam no trecho referido de uma igualdade repressiva. Trata-se da pretensão em igualar os desiguais por meio do esclarecimento. “Antes os fetiches estavam sob a lei da igualdade. Agora, a própria igualdade torna-se fetiche” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 27). Essa falsa igualdade, na atualidade, corrói a injustiça da antiga desigualdade e dá o direito à injustiça quando coloca tudo na condição de igual.

Tratando ainda do tema, Türcke (2010) narra que, nos campos de concentração, as crianças alemãs aprendiam a marcar as crianças judias, separando-as. À frente da sala, as crianças alemãs trabalhavam com colagem e papel o símbolo da suástica, enquanto as judias ficavam ao fundo, carregavam a estrela de Davi e colavam e dobravam os papéis como queriam. Ficar marcado por estar de fora daquele mundo cruel de violência era, ao mesmo tempo, sinal de dignidade para algumas crianças judias. Dentro de um sistema de violência visível é possível entender o propósito de ser digno por estar marcado como diferente. Mas no atual estágio social, a violência gerada na adaptação não é vista como resultado dos processos de dominação, ao contrário, a percepção alterada amortece os sentidos e os indivíduos se aferram a ilusões de que são responsáveis pela sua integração. Disseminada a ideologia de que a inclusão ao meio social e ao mercado é a garantia de felicidade, o medo e o pavor de estar excluído passa a tomar conta de todos.

Diante das condições apresentadas podemos dizer que os fatores que agravam a crise social e o mal-estar social se relacionam com o cenário complexo da sociedade contemporânea. Essas condições acarretam graves consequências para as relações humanas e sociais. Uma delas é a maneira como tem ocorrido um distanciamento das pessoas em relação aos problemas de

natureza de bem comum. Encontramos, hoje em dia, pessoas enclausuradas em si mesmas, sem preocupação com questões que envolvem a vida política. A competição toma conta das pessoas, e da sociedade em geral, e a Educação não pode deixar de priorizar o entendimento dessas condições.

2.4 Formação, Semiformação e Educação

Em um contexto no qual a lógica do equivalente, própria das relações de troca impera e converte, não só a mão de obra do trabalhador, mas tudo, a mercadoria, a formação humana e a razão emancipatória se enfraquecem. Para Maar (2005), esse estado de subserviência do homem, de menoridade, não pode deixar de ser visto pelo prisma de seu contexto, ele ocorre porque as condições que a organização social impõe aos homens individuais impedem a existência humana conforme suas próprias determinações. O real existente, a ideologia dominante, consolida a sujeição frente à organização social implantada, uma adequação alienada ao contexto, a inserção social alienada da consciência.

Conforme Marx (1985) em “O Capital”, o modo de produção capitalista implicou na racionalização da divisão do trabalho, que sob um primeiro momento, no período pré-capitalista, se impôs como expropriação de terras e separou os trabalhadores dos meios de produção. Com a divisão social do trabalho cada vez mais racionalizada, o trabalhador foi deixando de se relacionar com o que fazia a troca da sua mão de obra por salário, e direcionou a sua atuação profissional para sua sobrevivência mediada pela venda de sua mão de obra, ou seja, assim como na relação de Ulisses e remadores, o modo de organização social do trabalho, na modernidade, coloca a sociedade à mercê da razão instrumental que serve de instrumento para a subserviência dos homens aos princípios impostos pelo capital.

A tendência à determinação total da vida, em todas as suas dimensões, pela formação social capitalista, a “subsunção real da sociedade ao capital” (MARX, 1985) atinge o campo simbólico da produção de cultura. A ideologia perpetuada na modernidade é a de que os homens podem se igualar entre si sob a máscara da aparente integração e às massas são fornecidos bens de pseudo-formação cultural que ajudam a manter o *status quo*.

Neste sentido, se faz pertinente a crítica à Semicultura de Adorno (2010) em “Teoria da Semicultura”, cuja discussão central é a análise do colapso da formação cultural. O autor entende que Formação (*Bildung*) - como apropriação subjetiva da cultura - possui caráter e potencial emancipatório e se alimenta do desejo de percorrer caminhos que conduzam a pessoa ao desenvolvimento de suas potencialidades, para além dos interesses do poder. Para Adorno (2010), a Cultura possui caráter duplo, é adaptação, mas, ao mesmo tempo, autonomia. Entretanto, aponta-se a universalização do mercado da Indústria Cultural, e a sociedade de consumo como resultados de um processo de semicultura (*Halbbildung*) e, para o autor, esse processo sistemático de dominação da formação cultural se gesta no curso da História.

Adorno (2010) entende que, em certo momento histórico, a burguesia lutou contra os poderes instituídos e buscou nos ideais de emancipação ter a cultura como a possibilidade de reflexão e consciência, assim como uma sociedade burguesa sem exploração, composta de livres e iguais. Mas seus ideais, na prática, não se realizaram na sociedade de classes e se transformaram em ideologia, pois “a desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio” (ADORNO, 2010, p. 14). O conceito de formação cultural não teve condições de constituir-se e a sociedade passou da tutela da Bíblia para a do capital e conseqüente mercantilização da sociedade e dos bens culturais.

Para Adorno (2010), com o processo de produção degradante para os trabalhadores, o tempo livre desses deveria ser destinado ao descanso, para o melhor desempenho do próprio trabalho. Assim, o ócio não era vivenciado de forma plena pela classe trabalhadora, e nem era possível em seu tempo livre reorganizar atividades de prazer, de reflexão, de crescimento espiritual, o que afundou a sociedade para além da pobreza material, em uma ignorância massificada. Para o filósofo, com a revolução tecnoindustrial, no século XX, os “bens culturais” tornaram-se “acessíveis” à classe trabalhadora, oferecidos pela indústria da produção cultural, como objetos produzidos em séries e distribuídos de forma massificada à população. Para Pucci (1998), ao mesmo tempo em que os trabalhadores conseguiram com lutas e tensões diminuir jornadas de trabalho e obter e melhoria de salários, a Indústria Cultural encarregou-se de preencher o tempo livre e anestesiar os sentidos do final da tarde, quando saem do trabalho, até o amanhecer, quando voltam ao trabalho.

Adorno (2010) aponta a consolidação do processo da indústria da cultura, a partir do capitalismo monopolista que se justificou pela produção de bens culturais massificados, padronizados, adaptados ao consumo de massa, orientados pelos padrões do mercado, voltados para o consumo. Nesse sentido, a cultura consumida como mercadoria faz com que a formação cultural se converta em uma “semiformação socializada, na presença do espírito alienado que, segundo sua gênese e seu sentido não antecedem à formação cultural, mas a sucede” (ADORNO, 2010, p. 1).

A Indústria Cultural fornece entretenimento, diversão, e por meios de intensos estímulos bombardeados por imagens se encarrega de tornar os bens culturais, assim como os produtos materiais facilmente substituíveis, descartáveis, perecíveis incitando novos desejos nos indivíduos e, diariamente, novas necessidades. Anestesiados, não reconhecem que suas necessidades são cada vez mais determinadas, vivendo em prol do consumo como aquisição de

novas possibilidades de felicidade. O exercício das capacidades criativas vem sendo imobilizado pelos produtos culturais que substituem o desenvolvimento de capacidades lúdicas, reflexivas e a práxis transformadora por uma vida falsa e aparentemente integrada. Sob a promessa de socialização, a cultura de massa desfaz a tensão entre adaptação e crítica da sociedade, ela se torna conformação à realidade e perpetua a exclusão, por meio de uma falsa inclusão e falsa formação do mercado, pois o processo de conversão das relações sociais à lógica mercantilista além de converter o vivo em simples mercadoria, produz a falsa realização da igualdade e da liberdade quando, na verdade, a sociedade não passa de “sociedade administrada” (ADORNO, 1995, p. 25). Para o autor:

Subjetivamente aparecem ambas as coisas: o véu da integração, principalmente nas categorias de consumo, e a persistente dicotomia onde quer que os sujeitos deparem com antagonismos de interesses fortemente estabelecidos. [...] No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural perdem à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição (ADORNO, 2010, p. 17-19).

O discurso que reina é o de que as pessoas podem se igualar entre si, sob a máscara de uma aparente integração. A realização da igualdade e da liberdade, dentro dos limites do poder das relações de troca capitalista, tornam a adaptação regressiva e violenta. A Semiformação, enquanto regresso da consciência, dificilmente é apreendida porque o indivíduo encontra-se semiformado e estar semiformado corresponde à ilusão de apropriação da “cultura”. A cultura autêntica que remete à sociedade a práxis instauradora da emancipação se encontra impotente ao ser convertida em Semicultura, desprovida de efetividade. Transforma-se em falácia, em discurso ideológico, que conduz à mera adaptação

(MAAR, 2005). Para Maar (2005), não há deformação da cultura, mas falsa formação que vai constituindo o falso-sujeito:

[...]a sujeição do sujeito não é um não-sujeito, mas um falso sujeito – o sujeito da adequação – que constitui uma peça no processo de reprodução da sociedade vigente, adaptativa, conciliadora, ao bloquear a experiência viva efetiva das contradições da sociedade pela experiência substitutiva de uma reconstrução social (MAAR, 2005, p. 358).

Sem se enxergarem como semiformados, os indivíduos reproduzem o existente e afirmando, esse afasta de si a possibilidade de uma compreensão da própria situação dentro da sociedade. Assim, os indivíduos se adaptam cegamente às condições sociais vigentes.

Para tanto, a produção simbólica da cultura própria de experiências vivas é convertida em mercadorias, que podem ser trocadas. A cultura tem seu potencial libertador dissolvido pela progressiva socialização. Ao mesmo tempo, essa sensação de integração disseminada acomoda os indivíduos à situação de dominação à qual estão submetidos. O indivíduo integrado a esta realidade se torna semiculto, ou seja, alguém que parece estar informado de tudo, parece “ser”, na sociedade vigente. Entretanto, esse mesmo indivíduo não consegue desenvolver o conhecimento, relacionando-o à sua vida, tão pouco consegue produzir uma opinião crítica. Para Adorno (2010), esse processo é entendido como conformação à realidade, não só porque privilegia seu aspecto adaptativo, mas porque conserva as fronteiras do poder e mantém os interesses econômicos capitalistas, minando possibilidades de pensamento autônomo, pois o sujeito é objetivamente determinado, numa forma social também objetivamente determinada.

Neste sentido, a sociedade administrada cai em um círculo vicioso de adaptação ao meio social que resulta no fortalecimento da própria organização social vigente.

Esta disseminação regressiva da formação prejudica os processos formativos, em todas as instâncias. O poder econômico e o mercado regulam e reestruturam a natureza das relações humanas e das instituições que, frente à imposição das pressões da ordem vigente, ficam sem condições de desenvolver sua autonomia. A escola, cada vez mais, vem sentindo os impactos da lógica da ideologia do mercado e, conseqüentemente, reproduzindo-a. As instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas são integradas progressivamente a esse processo, como parte do mercado de serviços. Dessa forma, tal integração coloca obstáculos para uma educação voltada à emancipação quase intransponível, em tempos de hegemonia. Esse enfraquecimento da chamada educação para a emancipação realiza-se na sociedade cuja “experiência viva da boa formação degrada-se” (ADORNO, 1972 apud ZUIM, 2002, p. 39). A ideologia exerce uma pressão tão intensa sobre as pessoas e sobre a sociedade que pode superar a educação, por isso é necessário identificar as condições sociais que determinam o modo de ser dos homens.

Entretanto, para Adorno (2010), Educação e Formação são processos que se entrelaçam, pois a educação também possibilita aos indivíduos a inserção no seu contexto histórico-cultural como sujeitos, ou seja, como participantes do seu processo formativo, por meio de seu entendimento, no sentido da busca de sua autonomia. A educação enquanto formação pode abrir possibilidades de saída do homem da menoridade ao qual está submetido. De modo análogo, os processos educacionais e a educação na escola encontram-se marcados pela ambivalência. Desse modo, o maior desafio que se coloca no âmbito educacional é a crítica à semiformação e o modo como ela ocupa os espaços da sala de aula.

Educação, Formação e esclarecimento são chaves de um mesmo projeto: a emancipação humana. A formação Cultural é a possibilidade da libertação dos mecanismos que regridem à consciência que, contraposta à semicultura é um processo que também implica resistência, luta por mudanças nas condições

sociais e materiais que mantêm o *status quo*. Nesse sentido, Adorno (2010) aponta a autorreflexão crítica como pressuposto fundamental para a superação de tais condições “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 2010, p. 39). Porém para Adorno (1995, p. 143) a Educação:

Seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de [...] pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Neste sentido existe desde o início no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela.

Pensar nisto é pensar na educação voltada também para a não conformidade, para a contradição, para a práxis que pretende instaurar a emancipação. Para Adorno (1995), a educação não deve ser entendida como modelagem de pessoas, nem mera transmissão de conhecimento, mas como a produção de uma consciência verdadeira, e isso tem caráter político. Consciência verdadeira se opõe à condição social vigente de adaptação e conformismo que produz uma consciência falsa da realidade social, alienada e não emancipada.

Entretanto, e mesmo compreendendo o processo formativo atual e seus limites, há de se pensar na Educação como espaço voltado para a autorreflexão crítica. Quando Adorno (1995) chama atenção para a importância de que a barbárie não se repita, ele evidencia a educação como importante instrumento de formação da consciência. Ele não afirma que a educação tenha o poder de transformar a realidade, tampouco confere à esfera educacional ou aos professores esse encargo, mas traz à tona a necessidade da educação voltar sua atenção à subjetividade, aos mecanismos subjetivos que impelem as pessoas a

participarem e contribuïrem com os processos que prejudicam a pr3pria formaç3o.

A educaç3o, portanto, n3o pode transformar diretamente a realidade e as condiç3es que determinam a repetiç3o da barb3rie. O papel da educaç3o est3 em oferecer espaç3o para reflex3o, dar o primeiro passo no que seria “ajudar a frieza a adquirir consci3ncia de si pr3pria, das raz3es pelas quais foi gerada” (ADORNO, 1995, p. 25).

Para Saviani (2001), a educaç3o n3o gera cidadania, mas 3 definida pela mediaç3o dessa, ou seja, 3 o meio pelo qual o homem vai se apropriar da cultura, da produç3o humana hist3rica acumulada, da formaç3o da consci3ncia, de seus deveres e direitos diante da sociedade, 3 mediadora da pr3tica social global.

Tamb3m como mediador da cultura est3 o educador que, segundo Saviani (2000), tamb3m pode promover “direta e intencionalmente, em cada indiv3duo singular, a humanidade que 3 produzida hist3rica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2000, p. 17). Nesse sentido, o compromisso com a formaç3o humana do educador n3o est3 na transformaç3o da realidade, mas no reconhecimento do envolvimento em seu processo. Reconhecer-se no contexto, por meio da autocr3tica promove a formaç3o humana no cotidiano de seu trabalho, em espaç3os de potenciais possibilidades de resist3ncia, criaç3o, e reflex3o, junto aos alunos, aos demais educadores e na viv3ncia de pr3ticas e experi3ncias educativas concretas.

3 DA CARIDADE AO DIREITO SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO CEFET/MG NEPOMUCENO: ADAPTAÇÃO E EMANCIPAÇÃO?

Neste capítulo, busca-se traçar um percurso da profissão de Serviço Social, na Assistência Estudantil no CEFET/MG Nepomuceno de modo a explicitar os processos que desencadearam a inserção desse profissional no âmbito educacional e suas relações com as condições de desenvolvimento da educação na atualidade.

Segundo Iamamoto (1998), o profissional assistente social tem sido inserido em diversos espaços sócio-ocupacionais, nas mais diversas áreas, para o enfrentamento da questão social. Tem sido reconhecido como profissional fundamentalmente importante no processo de execução e proposição de políticas públicas e, em especial, as educacionais, pois seu trabalho visa potencializar espaços de formação e organização política da sociedade e sua perspectiva procura criticar a realidade reprodutora de desigualdades. Entretanto, essa inserção deve ser questionada para além de um fenômeno que visa à garantia dos direitos sociais, ao contrário, e por isso, é sinal de que a sociedade atual ainda se encontra divergente no que se refere às igualdades sociais, à emancipação, à liberdade.

3.1 Serviço Social: breve histórico

O objetivo da profissão do assistente social vem se modificando no decorrer dos anos e, conforme o contexto, as demandas e a questão social vêm se colocando para esse profissional. A profissão surge com aumento das desigualdades sociais, com o objetivo de combater a pobreza e, em um primeiro

momento, atendeu às necessidades da classe burguesa em meados de 1920 e 1930, buscando adequar as massas à ordem estabelecida. Foi adquirindo forma técnica e funcionalista em determinado período de seu desenvolvimento até se pautar em preceitos marxistas, passando da caridade para a ação social e, por fim, para o desenvolvimento de um trabalho em prol da emancipação social, como trazem autores como Faleiros (2011a), Iamamoto (1998) e Martinelli (2000) dentre outros.

Na sua origem, em meados dos anos 20 e 30, a profissão de Serviço Social sofreu forte influência da igreja católica europeia, com preceito assistencialista, fundada pelas damas de caridade se servindo das doutrinas da Igreja. Para Martinelli (2000), o Serviço Social foi uma profissão que emergiu das necessidades da burguesia, a partir do século XIX, numa tentativa de controlar as massas, sem alterar a ordem vigente. O Serviço Social teve suas origens no contexto do desenvolvimento capitalista que agravou a questão social, na década de 30, quando houve uma intensificação do processo de industrialização. Nesse sentido, o agravante das condições de vida e de trabalho provocadas com a intensificação da indústria marcou um contexto que demandou a criação do Serviço Social e uma assistência racionalizada. É preciso evidenciar que a Igreja já não é mais aquela que representava o antigo regime, pois, frente ao desenvolvimento da burguesia, a Igreja começa a representar também os valores e interesses da burguesia. Sendo assim, sua direção se volta para o assistencialismo de contenção de ameaças ao sistema capitalista. Como explica a autora Martinelli (2000, p. 155):

O Serviço Social teve seu início a partir do século XIX, quando a consciência de classe nos operários, a acumulação da pobreza e a generalização da miséria começaram a ameaçar a ordem estabelecida pela burguesia. Para resolver esses problemas, a burguesia apoiou-se nos “filantropos burgueses”, na Igreja e no Estado a fim de racionalizar a assistência, criando com esta união (no terço final do século

XIX) a Sociedade de Organização da Caridade, que tinha como prática o Serviço Social. Seus agentes transformaram-se então em “agentes ideológicos da burguesia e modernos guardiões da questão social”.

Assim, neste período de determinações sociais, políticas, e econômicas a profissão voltava-se para o ajustamento social dos indivíduos a um meio “equilibrado”.

Já nos anos 40 e 50, o Serviço Social apoiou-se em bases epistemológicas positivistas e funcionalistas, na sociologia e na psicanálise, sendo fortemente marcado pelo pensamento tecnicista. Nesse período, houve uma supervalorização da técnica, considerada autônoma e como fim em si e mesmo com abordagens individuais e grupais (CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL - CRESS/MS, 2008). Segundo Faleiros (2011b, p. 750), o I Congresso Brasileiro de Serviço Social, em 1947, indicava que as “deficiências sociais” deveriam ser enfrentadas com o objetivo de “curar, ou minorar por meios científicos as deficiências dos indivíduos e das coletividades”. Nesse momento, de acordo com Faleiros (2011b, p. 750), a proposta do Serviço Social era da “evolução da caridade para a ação social, rompendo com a filantropia e a piedade, incluindo uma visão técnica e científica de intervenção social”. O autor enfatiza que, como profissão cristã, o Serviço Social, teria, ao mesmo tempo, que ajustar o indivíduo ao meio e promover a justiça social por meio de procedimentos técnicos considerados fundamentais para adequar os trabalhadores e os pobres aos valores dominantes.

Conforme Iamamoto (1998), na década de 60, a dinâmica da acumulação capitalista produziu um amplo quadro de pobreza. Essa década foi um período de mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais. A participação do capital estrangeiro acelerou o desenvolvimento econômico, ao passo que impôs à América Latina um modo de vida excludente e subordinado. Com o golpe militar de 1964, os assistentes sociais, como muitos brasileiros que

lutaram pela transformação social, sofreram repressão do regime. Com o cerceamento dos movimentos mais amplos de mudanças sociais, após 64 os assistentes sociais se dedicaram com maior profundidade à produção intelectual, o que desencadeou o “Movimento de Reconceituação” da área (IAMAMOTO, 1998). Esse movimento foi um marco para a profissão, um divisor de águas do Serviço Social tradicional para o Serviço Social marxista, pois rompeu com a lógica “pessoa/ambiente” própria do funcionalismo, e se apropriou de uma perspectiva materialista histórica e dialética. A reformulação em termos teórico-metodológicos da profissão baseou-se no encontro de profissionais em Seminários e fomento de revistas, documentos e livros, inclusive vários documentos importantes para o campo são produzidos. Para Faleiros (2011a), há aí um processo de dupla ruptura, uma ruptura da ideologia da adaptação e seu tecnicismo e a ruptura da metodologia.

Na década de 90, discutiu-se no Serviço Social, a conjuntura brasileira face às mudanças no cenário mundial: a globalização da economia, o neoliberalismo, a reestruturação produtiva, o desemprego, o aprofundamento da desigualdade social e o aumento da exclusão social em nossa sociedade, que causam uma crescente precarização da qualidade de vida de vários segmentos da sociedade.

A partir de então, o assistente social passou a ocupar postos de trabalho no Estado, no poder judiciário, legislativo e executivo, em ONGS, e empresas privadas, na assessoria e organização de movimentos populares e sociais, no planejamento, na formulação e na execução de políticas públicas, nas áreas de educação, saúde, previdência, habitação e assistência social. Dentre as áreas, o assistente social realiza supervisão técnica, contribui na avaliação, formulação e gestão de programas, projetos e políticas sociais, participa de decisões no campo jurídico, realiza estudos socioeconômicos, pesquisa de demanda e realidade, trabalha com grupos e famílias, orientando atividades de cunho socioeducativos,

desenvolve estratégias mediadas pelo sistema de garantia de direitos, por meio de políticas públicas que atendam às necessidades de subsistência física dos usuários do serviço, assim como fomenta processos de luta contra as opressões, a formação e organização política da sociedade, impulsionando a mobilização social especialmente de segmentos subalternos, além das funções do magistério (IAMAMOTO 1998).

A profissão de Serviço Social vem ganhando expressiva expansão. O assistente social vem ocupando diversas áreas: no universo do mundo do trabalho, da família, em questões ambientais, nos grupos étnicos e de minorias, nas políticas sociais, enfim em diversos segmentos da sociedade e, em especial nos últimos tempos, no cenário da política educacional.

Como se vê, a profissão de Serviço Social no seu surgimento teve suas intenções voltadas para a adaptação e conformação dos que mais sofrem com a acumulação do capital e seu modo de produção. Mas, em determinado momento histórico, a profissão assumiu caráter questionador das condições sociais que determinam o modo de vida dos indivíduos, buscando mais recentemente direcionar ações para a superação de tais condições. Entretanto, devido à configuração social atual, esse profissional ainda lida com a ambivalência adaptação e emancipação, e essas questões perpassam o desenvolvimento do seu trabalho, mais do que nunca. Diante da configuração social atual que tem como base a exploração, o trabalho do assistente social se permeia de intensas contradições. Esse movimento contraditório se refere à reprodução das forças produtivas sociais do trabalho e de suas relações de produção na vida social. O antagonismo social se expressa na prática do assistente social, fazendo com que seu trabalho, mesmo assumindo uma perspectiva crítica, seja enredado por traços que reforçam aquilo mesmo que pretende superar.

Segundo Iamamoto (1998), a igualdade jurídica dos “cidadãos livres” é inseparável da desigualdade econômica derivada da apropriação do trabalho

alheio, pois o crescimento do capital é a crescente pauperização relativa do trabalhador e é onde nasce a questão social com a qual lida o assistente social. O processo de reprodução das relações sociais cria novas demandas para esse trabalhador, o que reafirma a dimensão contraditória da profissão, pois o assistente social participa tanto dos mecanismos de exploração e dominação, quanto, ao mesmo tempo e pela mesma atividade, da resposta às necessidades de sobrevivência das classes trabalhadoras, buscando possibilidades de superação das condições que determinam a continuidade da sociedade de classes (IAMAMOTTO, 1998). A profissão de Serviço Social está inscrita na divisão sóciotécnica do trabalho. O assistente social se insere no mercado, vendendo a sua força de trabalho como qualquer outro trabalhador. Precisa vender a sua força de trabalho em um contexto onde crescem as novas e veladas formas de violência gerada dos processos de adaptação às demandas do capital. Isso significa que o trabalho do assistente social, necessariamente, é atravessado por tensões, pois, participa de um processo que tanto mantém as condições regressivas das relações de produção, como busca dentro delas outras condições que as superem.

Neste sentido, é mister pensar em como esse trabalhador vem encontrando possibilidades e entraves na busca pela superação de seu objeto de trabalho, porque se no início da história da profissão as intenções do serviço social eram claras, hoje, no contexto marcado pela desregulamentação e pelo avanço das relações de produção capitalista, as intenções do trabalho desse profissional podem se tornar difusas em meio às inumeráveis demandas derivadas dessa configuração social. Nela, o assistente social pode reproduzir as condições de manutenção da lógica capitalista, ao invés de suscitar a criação de mecanismos que beneficiem a socialização da riqueza socialmente produzida, quando se não pensar onde e como sua própria prática pode reproduzir aquilo mesmo que denuncia, pois a existência e o avanço do Serviço Social é, antes de

tudo, a sinalização da continuidade e da presença da injustiça na sociedade e que agora se dá numa nova perspectiva.

3.2 Formação Profissional no Brasil e Assistência Estudantil

Assim como na história desta profissão, na educação o assistente social foi modificando seu modo de pensar e agir. Não diferente dos demais campos de atuação, no seu surgimento as atividades do assistente social voltavam-se para os problemas emergentes que repercutiam no aproveitamento pelo aluno, e no incentivo de ações que permitissem a adaptação dos estudantes ao seu meio e o equilíbrio social na comunidade escolar, “intervinha em situações consideradas de desvio, ou anormalidade social” (AMARO; BARBIANI; OLIVEIRA, 1997, p. 51) e foi se desenvolvendo até chegar às ações hoje chamadas de assistência estudantil, cuja proposta é buscar promover, por meio de programas e projetos, a igualdade de oportunidades materiais para o acesso e a conclusão do curso do aluno, a melhoria do seu desempenho acadêmico e a promoção de sua formação integral.

As ações de assistência na escola aconteciam antes mesmo do assistente social integrar o corpo de funcionários da escola. Elas iniciaram especialmente nas escolas técnicas que se originaram dentro do viés assistencialista, devido ao propósito inicial dessas de acolher os “pobres e desvalidos”.

Neste sentido, o próprio percurso das escolas técnicas possibilita a compreensão do cenário em que foi se configurando a assistência estudantil no seu desenvolvimento e no CEFET/MG Nepomuceno. Desde seu surgimento, as escolas técnicas profissionalizantes foram destinadas ao treinamento/adestramento e foi reconhecidamente uma educação voltada para as classes populares. De acordo com Cunha (2000), as escolas técnicas nasceram dentro de ideologias progressistas e conservadoras.

Para Enguita (1989), o processo preparatório para a integração nas relações de produção sempre existiu e, essa educação, na Idade Média se inicia por meio de aprendizagem familiar. Os pais ensinavam seus ofícios aos filhos ou os enviavam a outras famílias, numa espécie de intercâmbio familiar. A relação de ensino era hierárquica, o mestre era obrigado a ensinar o ofício ao discípulo e o aluno obrigado a servir o mestre fielmente. Com o aumento da pobreza e de classes marginalizadas, na Inglaterra, foram criadas as “*workhouses*” (ENGUITA, 1989, p. 108), internatos destinados às crianças pobres com o objetivo de educá-las na disciplina e nos hábitos para o trabalho, afastando-as da mendicidade. “Estas escolas, dedicadas fundamentalmente a fazer trabalhar e moralizar as crianças escapou da crítica” (ENGUITA, 1989, p. 111). Ainda segundo o autor, a intenção dessas escolas, que foram ganhando força e espaço, era educar “não demasiadamente”, ou seja, o bastante para que pudessem trabalhar, mas nem tanto que pudessem questionar a ordem social.

Segundo Cunha (2000), no Brasil, a formação do trabalhador, desde seu início, foi marcada como estigma de servidão. Tendo sido destinado, a princípio, a índios e escravos, o ensino do trabalho braçal continuou, mais tarde, voltado a uma categoria social de desvalidos e desprovidos de sorte. No início dos tempos coloniais, foi voltado para homens que perambulavam pelas madrugadas, mendigos, órfãos, abandonados, desvalidos e até mesmo presos que estivessem em condições de produzir trabalho. Tal educação era difundida em locais marcados pela indigência, que variavam de Asilos de Menores (entre os anos de 1840 a 1856) a escolas de Aprendizes e Artífices (1910) que acolhiam crianças e jovens em situação de rua. Assim, na Inglaterra e no Brasil, a mentalidade de que o ensino braçal devesse ser destinado aos humildes, indigentes e miseráveis perdurou durante muitos anos.

Em 1910, com a criação das escolas de Aprendizes e Artífices, a educação profissional passou a dar maior enfoque à habilitação técnica dos

filhos dos pobres para o preparo técnico do trabalho, sob a proposta de afastá-los da ociosidade, do vício e do crime, e sob padrões de disciplina e hierarquia. De acordo com Cunha (2000), as escolas imprimiam ideologias que pretendiam impregnar a motivação pelo trabalho, evitar movimentos contra a ordem vigente, impulsionar as instalações de fábricas e aumentar os salários dos trabalhadores. Neste momento, nota-se uma forte influência do pensamento positivista na legislação do ensino profissional no Brasil, que compreendeu como sinônimo de moralidade, a profissionalização como forma de dignificar a pobreza e eliminar a miséria.

Conforme o cenário da industrialização do país foi se modificando, o ensino profissional foi se fortalecendo e adquirindo novos contornos, mas sempre compreendido como poderoso instrumento para a solução da questão social (CUNHA, 2000). Depois de várias denominações, em 1978, as escolas destinadas ao ensino profissional transformaram-se em CEFETs, por meio da Lei nº 6.545/78, que alterou três Escolas Técnicas Federais, na época no Paraná, em São Paulo e em Minas Gerais. Nesse contexto, a expressão *Educação Tecnológica* também passa a ser empregada (BRASIL, 1978).

Segundo Oliveira (2001), em 1993, a Educação Tecnológica no Brasil também visou integração do país a um projeto de desenvolvimento mundial. Com as denominadas novas tecnologias e com a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, buscou-se, conforme a Secretaria Nacional de Ensino Técnico, “integrar o país no processo de desenvolvimento mundial e no uso das denominadas novas tecnologias; isso requer a renovação da escola, para que assuma o papel de transformadora da realidade econômica e social do país”.

A revista *Educação e Sociedade* (2011) trouxe as discussões que ocorriam na década de 70, em função da Lei n.5692/71 que transformou o antigo curso de 2º grau em curso profissionalizante compulsório e tratou como argumento falacioso a justificativa utilizada para tal mudança que exigia do

governo maciços investimentos na formação de nível técnico e médio, para a inserção do país na economia internacional. Esses debates que permaneceram até a Lei 7.044 de 1982, reabriu a possibilidade de oferta paralela do ensino médio técnico (como ocorria na anterior Lei 5692/71), referendando o que vinha acontecendo na prática, uma vez que o ensino médio não vinha acompanhando as necessidades dos setores produtivos. A integração ensino médio e educação profissional foi justificada pelas urgências em atender à uma realidade histórica de educação voltada para jovens das classes trabalhadoras. O movimento de mudança na legislação no que se refere a esta temática revela:

A reflexão sobre os destinos do ensino médio não são predominantemente mobilizada pela preocupação com a formação do sujeito social com visão mais ampla e mais profunda sobre a construção histórica do conhecimento, inclusive do técnico e tecnológico, nem pela constituição também histórica das sociedades humanas, inclusive daquela na qual vive tal sujeito, de modo a habilitá-lo à participação crítica e consciente no processo de sua reprodução/modificação. Ao contrário, a formação geral tende, com raras exceções, a ser considerada de forma subordinada à formação profissional, pelo menos nos momentos a que se fez alusão; portanto, de forma instrumental, ou seja, meramente como parte do acervo de conhecimentos úteis ao desempenho profissional eficiente (EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 2011, p. 615).

Pode-se perceber que, os aspectos mencionados na revista em questão, expressam a importância conferida à razão instrumental criticada por Adorno (1995). O avanço das tecnologias como aporte técnico operacional tornou-se tão hegemônico que supera quase todos os campos de conhecimento, inclusive a educação nas escolas técnicas. A lógica do desempenho profissional é a expressão da supervalorização da dimensão técnico-operacional que tem sido chamada para atender necessidades sociais que visem à formação inovadora e

científico-tecnológica para a qualificação de profissionais aptos ao processo produtivo.

A formação técnica profissionalizante de nível básico tem o objetivo de educar para o trabalho, sendo oferecida a jovens que cursam ou que já terminaram o Ensino Médio. No Brasil, é expressiva a expansão e o investimento por parte do governo, nos últimos tempos, na modalidade de ensino técnico. O poder público defende que “a rede federal presta um serviço à nação ao dar continuidade à sua missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços, em colaboração com o setor produtivo” (BRASIL, 2009, s.p.). O Ministério da Educação expressa que esta modalidade de ensino se trata de uma educação voltada para classes desfavorecidas e declara abertamente que é “tida no seu início como instrumento de política voltado para as 'classes desprovidas'. A rede federal se configura hoje como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas” (BRASIL, 2009). Enfim, o governo vê esse nível de ensino, a democratização do saber científico e tecnológico como potencial para gerar benefícios à sociedade, pois ganha de um lado a população pobre, que necessita rapidamente entrar no mundo do trabalho, e ganha de outro lado o país, que se desenvolve economicamente, pois oferece no mercado mão de obra qualificada que atende às demandas de produtividade.

Entretanto, para Zuin (2003), as escolas de massas que brotam no decorrer do desenvolvimento do capitalismo manufatureiro, berço das escolas técnicas da contemporaneidade, nascem para o atendimento à uma demanda do mercado, na medida em que propõem o progresso social e a garantia da não marginalização do trabalhador, tendo em vista a possibilidade de sua inserção social.

Diante deste cenário de valorização das tecnologias e das escolas técnicas na contemporaneidade, é possível reconhecer que o modo como a educação tecnológica vem se desenvolvendo como promessa de inclusão, progresso social e econômico busca se adequar à realidade social, especificamente às demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, a educação dessas escolas que, no passado, explicitava, em seu objetivo, recuperar os “desajustados” para livrar a população pobre do vício e do crime, assume, no contexto atual, contornos em que a adaptação se pauta no ideário falacioso de que “não se obriga ninguém a ir”, como cita Türcke (2010).

O capitalismo cria necessidades de sobrevivência nos indivíduos que só podem ser supridos por meio da venda de sua força de trabalho. A integração já não mais se liga à vida social plena e verdadeira, mas à autoconservação no meio social. Frente à racionalidade selecionadora do mercado de trabalho, os pobres sofrem no processo de integração social, estando mais propícios - segundo os padrões ideológicos da atualidade - à segregação social.

Diante deste contexto, especialmente devido ao contínuo perfil de baixa condição socioeconômica dos estudantes nas escolas técnicas surgem as ações de assistência estudantil em especial no CEFET/MG Nepomuceno que serão abordadas no próximo tópico.

3.3 Assistência Estudantil no CEFET/MG

Assim como em diversas escolas, para muitos dos estudantes do CEFET/MG, a renda familiar é insuficiente e associada a outros fatores. Isso vem comprometendo a permanência do estudante na escola e o término de seus estudos, provocando muitas vezes o baixo rendimento acadêmico e até mesmo à evasão do curso. Devido à essa problemática, o CEFET/MG tem realizado ações de assistência estudantil por meio de programas instituídos como direitos sociais

pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil, que norteia as políticas nessa área.

Até chegar a estas ações, muita história de avanços e retrocessos foi vivida e desenvolvida. Nesse sentido, retomar alguns momentos da história da assistência estudantil no CEFET/MG permite perceber elementos que expressam a contradição vivida pelo assistente social da assistência estudantil, e algumas das tensões vividas pelo profissional em relação à formação, enquanto processo de adaptação e emancipação.

Os dados levantados quanto à história da assistência estudantil no CEFET/MG são provenientes de dados internos do setor da Assistência Estudantil, arquivos físicos e eletrônicos especialmente do CEFET/MG campus I, o mais antigo em Belo Horizonte. Esses foram colhidos por meio de contato com assistentes sociais e servidores que participaram das mudanças do setor, que estão há mais tempo na instituição ou que receberam os dados de outros servidores antecessores. Tais dados não estão registrados em documentos oficiais, sendo escassa a documentação crítica sobre o movimento de mudanças nas políticas de assistência estudantil da Instituição.

No CEFET/MG, as ações de assistência ao estudante seguiram a mesma direção que as demais escolas profissionalizantes, iniciam com o a Escola de Aprendizes e Artífices de Minas Gerais em 1910, há registros de ações assistenciais por meio de alimentação gratuita nas décadas de 40, 50 e 60 e regimes de internatos e semi-internato. As primeiras ações que contavam com a intervenção do assistente social tiveram início em 1973, no CEFET/MG, no campus I - Belo Horizonte com o Programa Bolsa Trabalho. Essas ações tinham como contrapartida o desempenho laboral do estudante, ou seja, a contrapartida do estudante era a sua mão de obra. Essa não era direcionada a sua complementação educacional. Hoje, essas ações são questionadas vistas pelo prisma do direito. O direito é compensatório, ou seja, vem suprir condições

extraídas do indivíduo anteriormente. Indica injustiça, mas visa à superação da condição em que se encontra, no caso, o estudante.

No ano de 1983, regulamentou-se a caixa escolar que também arrecadava contribuições dos estudantes para o financiamento de parte dos programas de assistência, ou seja, esses ainda não eram financiados integralmente pela instituição. Em 1984, criou-se a SAE – Seção de Assistência ao Estudante ligada ao Departamento de Apoio às Atividades de Ensino. Neste período, realizavam-se ações isoladas desenvolvidas por orientadores educacionais, professores, assistentes sociais e outros profissionais. A criação da SAE se deu por meio do regime geral do CEFET/MG, aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura. Junto à sua criação nasceu o banco do livro e materiais didáticos (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS - CEFET/MG, 2012a). Nesse momento, com a criação do setor de ações mais articuladas, regulamentadas em documentos, houve uma ampliação no horizonte da assistência estudantil do CEFET/MG, enquanto direito. Em 1989, são implementados os programas Bolsa Manutenção que, posteriormente veio a se chamar Bolsa Permanência e Auxílio Emergencial, hoje a Bolsa Emergencial, todos com recursos da caixa escolar, mas só em 2006 estes programas passaram a serem assumidos integralmente pelo CEFET/MG.

Na década de 90, com o crescimento da equipe de trabalho, especialmente no quadro de assistentes sociais houve a implantação e ampliação de novas ações, como acompanhamento do rendimento escolar dos alunos atendidos, assessoria e trabalho conjunto com outros setores da instituição, plantão psicológico, implementação da bolsa saúde, orientação habitacional, participação da SAE na Diretoria e no conselho administrativo da caixa, implantação de projetos socioeducativos e culturais como EROS (escutando, refletindo e orientando sobre sexualidade) e preventivos sobre alcoolismo e DST-AIDS (doenças sexualmente transmissíveis), programa de alimentação

escolar, seleção e assessoramento, programa de bolsa de estudo, de manutenção para graduação, de material escolar, de transporte, dentre outros (CEFET/MG, 2012a). Abrangendo também a formação integral dos estudantes, estas ações indicam uma melhoria qualitativa na assistência estudantil no CEFET/MG e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de condições sociais externas e internas da escola, que tornaram tais ações ainda mais urgentes.

Em 1997, a Bolsa Trabalho foi renomeada Bolsa Complementação de Aprendizagem. Com o nome, sua natureza foi alterada passando a objetivar o oferecimento da complementação de aprendizagem do estudante mediante seu desenvolvimento de atividades e/ou projetos afins aos conhecimentos teóricos do curso em que esteja matriculado e, ao mesmo tempo, conceder a esse estudante apoio financeiro continuado, com recursos próprios do CEFET/MG. Neste mesmo ano, foi desenvolvida a primeira pesquisa de perfil socioeconômico e cultural dos estudantes orientada pelo FONAPRACE³ – Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis.

Em 1999, criou-se a SAE no campus II Belo Horizonte, e no ano 2000, no campus I Belo Horizonte, a SAE tem sua equipe reduzida, o que culminou na redução de atividades importantes como ações socioeducativas, de prevenção e pesquisa, o que fez com que os profissionais inseridos no setor se dedicassem aos programas do eixo de permanência.

Iniciou-se, em 2001, a discussão sobre a universalização do atendimento no programa de restaurante, que consiste em fornecer alimentação de qualidade, balanceada, variada e subsidiada associada às ações educativas, contribuindo na permanência do estudante na escola. No mesmo ano, foi realizada a segunda

³ A história de criação do FONAPRACE está ligada ao contexto político da década de 80, marcado por processo de democratização pós-ditadura militar. Dos encontros que se iniciaram nessa época gestaram-se documentos de apoio aos estudantes, bem como delimitando ações para permanência e continuidade. Para maiores informações consultar Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - FONAPRACE (2012).

pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação do CEFET/MG. Tal pesquisa objetivou conhecer, no âmbito nacional, regional e local, o perfil social desses estudantes, e resultou num importante documento que orientou a Política de Assistência Estudantil Nacional o PNAE - Plano Nacional e Assistência Estudantil e que ainda norteia as políticas das Intuições Federais Ensino Superior e orientam a Política de Assistência Estudantil do CEFET/MG.

Em 2002, a SAE deixou de executar uma de suas ações: o trabalho e o assessoramento as políticas de acesso e isenção. Tais atribuições passaram a serem executadas pela COPEVE – Comissão Permanente de Vestibular. Esse momento foi tido pela assistência estudantil como um retrocesso na qualificação das ações de acesso na instituição. Mas o trabalho é retomado pela equipe de assistência estudantil em 2013.

O CEFET/MG regulamentou a Política de Assuntos Estudantis em 2004, com a portaria CD – 083/04 Política de Assuntos Estudantis, que institucionaliza as ações de Assistência Estudantil em consonância com as demais políticas nacionais e geridas pela CGDE – Coordenação Geral de Desenvolvimento Estudantil. Hoje, a Política de Assuntos Estudantis do CEFET/MG é o documento mais importante no que diz respeito às ações de assistência estudantil, aprovado pelo conselho diretor do CEFET/MG, órgão máximo de deliberação da instituição e que norteia todos os programas voltados para esse fim.

Todos esses documentos estão em consonância com os principais documentos norteadores da política de educação: A Constituição Federal de 1988, que consagra a educação como dever do Estado e da Família (art. 205, *caput*) e tem como princípio a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, I) (BRASIL, 1988); A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 20/12/96, que contém dispositivos que amparam a

assistência estudantil, entre os quais se destaca: “Art. 3º - O ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996); o Plano Nacional de Educação, que determina "a adoção de programas de assistência estudantil tais como bolsa trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes de baixa renda” (BRASIL, 2001).

A mais recente mudança na assistência estudantil do CEFET/MG se deu pela Resolução (CEFET/MG, 2012b) que a reestrutura junto às mudanças organizacionais da Instituição, na qual a antiga CGDE – Coordenação Geral de Desenvolvimento Estudantil do CEFET/MG, passa a se vincular diretamente à Diretoria, tornando-se Secretaria de Política Estudantil. Tal Secretaria é ramificada em três coordenadorias: Coordenação do Programa de Alimentação Estudantil; Coordenação dos Programas de Acesso e Temáticas da Juventude e Coordenação de Bolsas e de Acompanhamento Psicossocial. Seguindo a resolução, as SAES essas foram renomeadas, passando a serem chamadas de Coordenações de Política Estudantil. Cada coordenação com o nome referido da cidade do campus, como exemplo: Coordenação de Política Estudantil, unidade Nepomuceno – CPENEP. O objetivo da mudança da nova organização consiste em buscar qualificar os programas de assistência estudantil, organizando melhor as frentes de trabalho por meio das coordenadorias, que têm o objetivo de fomentar a melhoria dos programas voltados para cada fim.

Hoje, a Política de Atendimento aos Discentes do CEFET-MG, destaca os estímulos à permanência e ao acesso, desenvolvidos pelos órgãos de assuntos estudantis. Prevê que tais órgãos sejam geridos, a partir de 2005, pela Coordenação de Assuntos Estudantis, hoje Secretaria de Política Estudantil. Por essa Resolução, a Política de Assuntos Estudantis prevê o fomento de programas, projetos e ações que busquem viabilizar o acesso e permanência do aluno na escola; a igualdade de oportunidades; a melhoria da qualidade de vida

do aluno; a melhoria do seu desempenho acadêmico; a promoção e ampliação da formação integral dos estudantes e a prevenção e difusão de valores éticos de liberdade, igualdade e democracia (CEFET/MG, 2004).

A proposta da Política de Assuntos Estudantis do CEFET/MG e do PNAE – Plano Nacional de Assistência Estudantil é criar mecanismos que busquem garantir a permanência dos alunos que ingressam nessas Instituições, propondo por meio desses minimizar os efeitos das desigualdades apresentadas pelo conjunto de estudantes desfavorecidos e que apresentam dificuldades concretas para prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso. Para o PNAE, em maior ou menor grau, fatores vinculados à renda, raça, gênero, região e local de moradia, acesso à biblioteca, acesso à cultura e ao lazer, conhecimento básico de informática e línguas, problemas de saúde na família, manutenção e trabalho, acesso a meios de transporte, condições físicas e idade dos educandos, que influenciam no padrão de exclusão continuam a estarem presentes. Outras variáveis – como a presença ou ausência de estímulo em casa, a idade em que a criança inicia o processo de escolarização, o nível de instrução dos responsáveis, as condições socioeconômicas das famílias, o ensino-base fraco ou deficitário, o ingresso precoce das crianças e jovens estudantes no mercado de trabalho, tudo isso tende a influenciar no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo o PNAE (BRASIL, 2010), para que o estudante possa desenvolver-se em sua plenitude acadêmica, é necessário associar à qualidade do ensino ministrado uma política efetiva de investimento em assistência, a fim de atender às necessidades básicas de moradia, de alimentação, de saúde, de cultura, de lazer, de inclusão digital, de transporte, de apoio acadêmico e de outras condições. E entende que as ações da Assistência Estudantil são propostas que buscam minimizar os fatores que comprometem a permanência do estudante da escola, tanto com relação às suas condições socioeconômicas quanto às de inclusão social.

No entanto, as variáveis diretas consideradas pelo PNAE que influenciam no padrão das desigualdades sociais já são construções anteriores das relações sociais próprias do sistema de produção capitalista. Entender o processo de exclusão educacional e o contexto das desigualdades é fundamental para elucidar os mecanismos de exclusão na Educação.

As condições sociais desniveladas dos estudantes influem, de maneira direta, no desempenho dos estudantes de baixa renda, justificam as diferenças de desempenho, trajetória, êxito ou fracasso escolar. Os direitos sociais materializados em políticas assistenciais tanto de auxílio material quanto de formação, muitas vezes são a única alternativa para a população, acostumada à marginalização, suavizar as condições de pobreza que os impedem de prosseguir com os estudos e encontrar suas potencialidades de superação das condições objetivas que os segregam. Os direitos são marcos positivos de conquistas, visam o ideal de uma sociedade justa, igual e livre, mas seu potencial reside na sua superação e não na sua manutenção. Embora os direitos sociais acenem na direção da justiça social, eles acenam também na direção da injustiça social, pois a própria necessidade da legislação já é indicio de injustiça. Quando uma ação que visa à busca pela garantia de um direito não denuncia sua própria injustiça se colocando como fim em si, como pretensa solução da questão social, acaba por minar as possibilidades de resistência, ocultando a dominação social.

Quando as propostas de igualdade se fazem a partir de pretensas promessas de solução imediata para problemas de natureza tão profunda se carregam de intensas contradições, pois podem retornar e reproduzir justamente aquilo que deveriam buscar superar. Nesse sentido, Crochik (2003, p. 18) denuncia a dominação social ocultada pela aparente neutralidade do progresso “a possibilidade de felicidade, justiça, liberdade, democracia, cidadania, nesta sociedade é mentira manifesta, e dessa maneira a consciência deve aderir ao que é falso”. Assim propõe o autor:

É necessário redirecionar o progresso politicamente para que continue a gerar condições de libertação das relações de produção. Com a riqueza social acumulada, o progresso deveria ser mais associado ao progresso da consciência que perceba a dominação, onde quer que essa se apresente, do que à criação de mais riquezas, que auxilia a perpetuação da dominação (CROCHIK, 2003, p. 17).

Mas quais as possibilidades da assistência estudantil caminhar na direção que aponta Crochik? Os avanços políticos vividos na assistência estudantil têm significado avanço da consciência da dominação? Nesse sentido, o grande desafio que se coloca hoje, para a assistência estudantil, é conseguir trabalhar com a garantia de direitos básicos no sentido de buscar a formação da consciência, contribuindo com a busca da libertação das relações de dominação e não sua conformação.

3.3.1 Assistência Estudantil no CEFET/MG Nepomuceno

A CPE - Coordenação de Política Estudantil de cada campus é responsável pela gestão dos Programas de Assistência Estudantil e reúne, em seu regulamento, as diretrizes estruturais da Assistência Estudantil, e os parâmetros das ações a serem desenvolvidas pelo setor, para que se viabilize o acesso, a permanência e a conclusão do curso dos estudantes oriundos das camadas sociais de baixa renda, público prioritário.

Todavia, também faz parte das atribuições das CPEs o desenvolvimento de projetos de cunho socioeducativos. Essas atividades são dirigidas a todos os estudantes do Campus, podendo alcançar também os demais segmentos da comunidade escolar, independentemente da sua origem socioeconômica. As atividades seguem o preceito da interdisciplinaridade e se articulam com os

profissionais, professores, coordenações e coordenação pedagógica, visando à integração em prol do trabalho coletivo e melhor atendimento do aluno.

Assim como os onze campi do CEFET foram sendo implementados gradativamente em Minas Gerais, a unidade de Nepomuceno recebeu a denominação de Campus IX e foi implantada em 2007, com os cursos técnicos de mecatrônica e eletrotécnica. Hoje, essa unidade oferece também o curso de redes de computadores. A CPENEP - Coordenação de Política Estudantil de Nepomuceno teve o início de suas atividades em 2008, quando ainda era nomeada SAE, juntamente com a inserção do profissional assistente social e o recebimento de recursos para o desenvolvimento das ações.

Segundo a Política de Assuntos Estudantis, o trabalho do assistente social é sustentado em três linhas: Acesso, Permanência e Programas Socioeducativos. O acesso se propõe a democratizar a oportunidade de ingresso de estudantes de baixa renda, de pessoas com necessidades especiais e de segmentos sociais excluídos da escola pública e gratuita, por meio de medidas e programas que estimulem e garantam esse acesso; a Permanência constitui-se para oferecer suporte para que o estudante conclua sua formação com qualidade, por meio de apoio socioeconômico – propõe, por meio de programas de apoio econômico, oferecer suporte financeiro e educacional durante o período letivo para aqueles estudantes que comprovem dificuldades financeiras para concluir o curso – apoio psicossocial e educacional; e os Programas Socioeducativos visam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para a formação integral dos estudantes, por meio de programas desenvolvidos com os alunos e assessoramento aos professores. Esses serão detalhados no capítulo seguinte. De maneira geral, na gestão dos programas citados acima, o assistente social realiza algumas ações centrais como: Seleção Socioeconômica do programa de Bolsas; Levantamento da demanda dos Programas; Acolhimento; Acompanhamento dos alunos; Encaminhamentos para a rede de atendimento; Programas

socioeducativos; Articulação do trabalho do assistente social com outros agentes escolares, participação nos conselhos de classe e espaços formativos.

Estas ações buscam viabilizar a permanência do estudante na escola e o término do seu curso com qualidade, conforme prevê a Política de Assuntos Estudantis, mas estas ações não conseguem solucionar todas as questões da problemática. As evasões e retenções continuam a acontecer, são recorrentes no cotidiano dessa escola e voltam como demanda de trabalho para o assistente social.

De acordo com dados disponibilizados pelo Registro Escolar do CEFET MG Nepomuceno, no ano de 2011, do total de 234 alunos do primeiro ano somente 87 foram aprovados, 65 repetiram o ano, 21 foram jubilados, 23 foram desligados, 5 evadiram-se, 8 trancaram, 17 pediram transferência e 8 cancelaram a matrícula. Mais de 60 por cento não conseguiram concluir o primeiro ano. Desses alunos que se evadem, quase todos respondem a um questionário de evasão elaborado e aplicado pela CPENEP. Este instrumento é usado na tentativa de levantar os motivos da evasão para buscar formas de evitar a sua ocorrência, trabalhando-as na escola junto aos demais agentes escolares. A grande maioria dos alunos aponta que saiu da escola por dificuldades de aprendizado e relatam um fracasso individual. Muitos sequer mencionam a participação de fatores externos, tão pouco com relação à escola ou à pressão social, indicando eles próprios como responsáveis pela produção de seu fracasso. Entre aqueles que solicitaram transferência, a maioria relata medo de reprovação e, como os demais, apontam como motivo da sua desistência, questões relacionadas a si próprios. Poucos participantes apontaram aspectos referentes à realidade escolar ou social.

Também é recorrente alunos com dificuldades de aprendizado e intranquilos, estressados com a demanda de estudo exigida no CEFET/MG Nepomuceno. Muitos adoecem e vão até a assistência estudantil queixar e

solicitar auxílio na intenção de se ajustar e conseguir terminar o curso. Essa situação é recorrente, tanto em relação aos que evadem quanto aos que continuam.

Podem-se relacionar os relatos dos alunos nos levantamentos de evasão que expressam as dificuldades de adaptação ao sistema de ensino com a reprodução das condições violentas de adequação à realidade, presentes na escola levantadas no primeiro capítulo. Os estudantes, assim como os trabalhadores não reconhecem a condição que os castigam, visto que se encontram sob a falácia de liberdade e igualdade. Essas condições tornam a punição mais cruel, pois é como se não existissem. A coerção esteve presente, em muitos momentos, como forma de educar⁴ e pode-se imaginar que isso não tenha sido diferente nas escolas técnicas especialmente por serem destinadas a uma determinada categoria social. Na história da profissão de ensinar, a imposição do poder dava-se, muitas vezes, pela figura do professor e se realizava até mesmo pela punição física. Mas, no decorrer do desenvolvimento da sociedade capitalista, a explicitação da força cede lugar a controles bem mais difíceis de ver. A coerção continua acontecendo, mas agora propagada pela lógica da possibilidade de liberdade e igualdade.

Com o crescimento da indústria, o trabalhador passou a ser “livre” para vender sua força de trabalho, mas não é livre, mas quando a vendem são reduzidos à condição de objeto, se restringindo a mero valor de mercado.

Comprometidos com a própria sobrevivência, os alunos são impulsionados a atender às exigências do mercado reproduzidas no ensino do CEFET/MG, se adaptando para que atinjam seus objetivos. As consequências da violência gerada para tal adaptação se manifesta, muitas vezes, no espaço da CPENEP que, devido ao seu objetivo de viabilizar ações de permanência que

⁴ Para maiores informações sobre história da educação, consultar Manacorda (1992).

culminem na conclusão do curso dos alunos, trabalha em prol de buscar condições para que essa se efetive.

A pressão para o atendimento das demandas sociais é sentida por todos, alunos, professores e assistente social. Sem escolaridade e sem a certificação de qualificação profissional, demandada pelo mercado, os alunos dificilmente conseguiriam a ascensão social necessária. Com escolaridade, o indivíduo vislumbra conseguir maior renda, maior acesso aos serviços, e melhor participação no competitivo mercado de trabalho. A necessidade de sobrevivência no contexto atual e a lógica do lucro que adentra todas as relações sociais exercem tamanha pressão sobre os indivíduos que esses passam a se assemelham a máquinas, aderindo à competitividade e aos altos níveis de produtividades como se fossem potenciais naturais humanos. Nesse contexto, quando as condições vividas não permitem a consciência emancipada, é que os indivíduos mais se aferram às pressões de aproveitamento e rendimento respondendo às exigências de mercado.

Podem-se trazer aqui as condições vividas hoje pelos alunos do CEFET/MG Nepomuceno, que tão pouco permitem a consciência emancipada, pois a educação ofertada demanda alta produtividade e mina os espaços que poderiam possibilitar a reflexão necessária à minimização do processo de aderência à realidade, ou seja, a educação ofertada vem promovendo o conformismo onipresente, citado por Adorno (1995), já que quase não existem espaço e tempo para a assimilação do processo educativo. É possível refletir sobre o que se apresenta como oferta de educação técnica no CEFET/MG Nepomuceno, e sua relação com as condições que impedem a formação de se voltar para a autonomia, tendo em vista as poucas ou quase nulas possibilidades de resistir em meio a fortes pressões de aproveitamento e rendimento.

Sob forte pressão social para a formação com qualidade de profissionais que dominem as técnicas de trabalho, as escolas ficam incumbidas de exigir do

aluno a sua adaptação ao mercado concorrencial que impulsiona o indivíduo à competição como meio de sua integração e no CEFET/MG- Nepomuceno esta realidade não é diferente. Tratando-se de uma escola de nível técnico e médio a educação no CEFET/MG Nepomuceno se volta para a capacitação de alunos/trabalhadores que dominem as técnicas do trabalho, especialmente quando regida pela importância social dada ao avanço tecnológico.

A maioria dos alunos do CEFET/MG Nepomuceno estuda em regime integral, possui intensa carga horária. Oficialmente são exigidas 3.900 horas mais 480 horas de estágio, para a média dos cursos de 3 anos. Seu público é predominantemente formado por jovens entre 14 e 19 anos, que estudam em regime integrado, fazendo o ensino médio junto ao técnico, permanecendo na escola das 7h da manhã às 17h40min da tarde. As dificuldades dos alunos em lidarem com essa situação chegam, diariamente, à sala da Assistência Estudantil: muitos solicitam apoio psicossocial ou orientações para otimização do tempo de estudo e muitos se queixam da sobrecarga de atividades oficiais e extraclasse, necessárias para o êxito escolar.

Foi feito um levantamento pela CPENEP, a fim de compreender como os alunos estariam administrando o tempo disponível, tendo em vista a demanda do alto nível de produtividade exigido e as condições da escola para a formação integral diante da problemática, no intuito de problematizar a questão junto aos demais agentes escolares, principalmente professores. A percepção imediata que direcionou o levantamento era a de que devido à falta de base de ensino associada à quantidade de carga horária do CEFET/MG Nepomuceno, mais a exigência de atividades extraclasse, estariam causando muito mais que somente preocupação nos alunos, mas o sofrimento dos alunos além da procura significativa dos serviços da CPENEP, que auxiliassem nessa problemática.

O levantamento feito sobre o aproveitamento do tempo dos alunos do CEFET/MG Nepomuceno foi disponibilizado para todos os professores a fim de buscar estratégias para solução dos problemas vivenciados pelos alunos, ao mesmo tempo em que alcançasse as críticas necessárias acerca da racionalidade instrumental, do atual estágio social de alta produtividade e sobre o modo como as instituições escolares como o CEFET/MG Nepomuceno refletem o regime de trabalho e as condições da lógica capitalista que impulsionam os sujeitos à adaptação e à competitividade, exigindo do sujeito cada vez mais competências, aperfeiçoamento e certificações.

Como exemplo, foi escolhido aleatoriamente um curso da escola que representasse a situação. No curso de mecatrônica no 1º ano do turno integrado os alunos possuem por semana, 38 aulas em 17 disciplinas, totalizando 14 h e 30 minutos de aulas oficiais semanais. Foram levantados os tipos de atividades extraclasse necessárias e realizadas pelos alunos do CEFET/MG Nepomuceno, para o complemento de estudo das atividades oficiais são elas: estudo diário das disciplinas, plantões, realização de trabalhos em grupo, deveres/lista/relatório, leitura/informação, deslocamento casa/escola. Além das atividades escolares foram consideradas as horas diárias para o sono, hora de descanso diário, tempo de socialização e ocupação diária, tempo para banho e refeição noturna diária, intervalo para lanche e almoço. Contabilizando-se essas demandas, os alunos teriam cerca de 51 minutos semanais para dedicação a cada disciplina. Para dispor desse tempo para cada disciplina, o aluno ainda teria que deixar de desenvolver outras atividades importantes de formação como: práticas esportivas, atividades artísticas, religiosas, auxílio em atividades domésticas, tratamento de saúde, contatos com familiares e relacionamentos afetivos, lazer, outros, e, ainda a possibilidade de sábado letivo e deslocamento de alunos que não residem em Nepomuceno (RAMALHO, 2013).

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (BRASIL, 2010) destaca que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações culturais”, ou seja, a educação deveria dar primazia às vivências dos alunos. Mas o que se percebe é que a concepção de educação integral, idealizada e contemplada em diversas legislações no Brasil e por educadores, encontra-se pautada em um contexto em que as escolas precisam responder a uma demanda de produção, própria da reestruturação do sistema capitalista.

Para atender às exigências do mercado e sob a pressão social de formar profissionais que dominem as técnicas de trabalho, as instituições exigem o que o mercado concorrencial exige: que ao se formar, o aluno/trabalhador esteja apto a desenvolver tais técnicas com excelência, caso contrário a ocupação por postos de trabalho e a garantia de emprego e sobrevivência ficariam comprometidas. É evidente que a escola tem se preocupado com a capacitação do aluno/trabalhador, oferecendo educação em intenso regime de estudo, mas considerando as condições levantadas no primeiro capítulo sobre o modo social da atualidade, podemos dizer que esse tempo não vem sendo vivenciado de forma a contemplar a formação, mas numa perspectiva instrumental.

A crítica que se coloca ao enfrentamento dessa problemática na escola não se direciona à necessidade do rigor para a qualificação da educação, pois essa é pressuposto para a formação humana. A questão do rigor que se coloca é que esse tem sido direcionado a uma exigência do mercado de trabalho e não de uma educação voltada para a melhoria das condições humanas e da sociedade. Diante desse quadro, o trabalho do assistente social encontra-se inserido num contexto que, de maneira perversa demanda dele uma atuação voltada para a adaptação do aluno para sua autoconservação. Assim é preciso entender – mesmo em meio às demandas que se colocam ao fazer profissional do assistente

social - as condições nas quais o trabalho se insere. Condições que acabam por reger a escola, seus profissionais, enfim, toda uma sociedade. A eminência de não permanecer e se adaptar é tão forte que assistência estudantil também acaba por expressá-la. O assistente social, ao se deparar com questões sociais que afloram no ambiente escolar e que exigem soluções imediatas, acaba por reproduzir a realidade. Entretanto, só poderá reconhecer os limites e as potencialidades de sua atuação, desenvolvendo a autorreflexão. Portanto, para entender como a assistência estudantil vem se desenvolvendo no CEFET/MG Nepomuceno, o capítulo seguinte visa prosseguir com as problematizações, por meio do detalhamento das atividades do assistente social, já que seu trabalho encontra-se permeado de tensões que refletem o modo e a configuração social atual.

4 O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO CEFET/MG NEPOMUCENO: ALGUNS LIMITES, ALGUMAS POSSIBILIDADES E DESAFIOS.

Este capítulo busca evidenciar momentos do trabalho do assistente social da assistência estudantil do CEFET/MG Nepomuceno, de modo a compreender como esse vem sendo desenvolvido, como e quando ele contraditoriamente reforça a lógica social de adaptação dos mecanismos de dominação. Tais momentos foram alcançados mediante a elaboração de diários de campo, nos períodos do segundo semestre letivo de 2012 e primeiro semestre letivo de 2013, para fins de exercício da autorreflexão crítica sobre as três frentes de trabalho do assistente social. Alguns foram feitos em finais de processos longos de algum trabalho, como sobre todo o processo de seleção de bolsas do CEFET/MG Nepomuceno, outros são relatos mais detalhados sobre alguma percepção, ação ou dia de trabalho do assistente social, como exemplo uma conversa com um professor. Foram escolhidos fragmentos de diários que representassem cada uma das frentes de trabalho, de modo a analisar alguns limites e algumas possibilidades de superação deste trabalho.

A importância do diário de campo reside na autorreflexão, na análise e/ou diagnóstico sobre a realidade social e suas demandas. Isso dá visibilidade e materialidade às formas de planejar e executar as ações do profissional. É um documento constitutivo da ação do assistente social, pois contém reflexões e, quando relido, tem a intenção de proporcionar avanços teóricos e em intervenções.

Para Lima (2007), o procedimento de diário de campo, por meio da sistematização em que se desenvolvem os processos investigativos da realidade social, busca o exercício da identidade profissional, pois é um exercício de reflexão do cotidiano e possui caráter descritivo e analítico. É uma

documentação de dinâmico movimento que problematiza o objetivo de trabalho e suas exigências e pode deixar vir à tona as contradições da profissão no sentido de suas reflexões.

É um importante instrumento para pesquisa, avaliação e planejamento. Neste sentido, Lima (2007, p. 100) afirma que o diário de campo pretende:

[...] transmitir com exatidão a exposição de fenômenos sociais - requisito essencial da pesquisa qualitativa e de uma intervenção profissional preocupada não somente com ações imediatas, mas com o planejamento destas. Consiste, portanto, em um primeiro passo para avançar na explicação e compreensão da totalidade do fenômeno e de seu contexto, captando seu dinamismo e suas relações.

4.1 Permanência - O Processo de Seleção Socioeconômica do programa de Bolsas do CEFET/MG Nepomuceno

A partir dos princípios norteadores da Política de Assuntos Estudantis - PAE, o CEFET/MG Nepomuceno oferta os Programas de Bolsas⁵ Permanência, Complementação de Aprendizagem, Alimentação, e Emergencial. Os alunos que se identificam com os programas e desejam pleitear as bolsas participam de

⁵ Programa Bolsa Permanência: auxílio financeiro mensal continuado aos estudantes com dificuldades para arcar com suas despesas acadêmicas, comprometendo sua permanência no curso. Valor da bolsa: R\$220,00 (ano 2013); Programa Bolsa de Complementação Educacional: apoio financeiro continuado e complementação de aprendizagem com o cumprimento de 20 horas semanais em atividades / projetos correlatos ao curso do estudante. A seleção para o programa dar-se-á mediante a existência de projetos conforme edital para esta finalidade. Valor: R\$520,00/mês (R\$252,00 mais R\$132,00 transporte) (ano 2013); Programa de Bolsa Alimentação: destinada a estudantes cujo *campus* ainda não possua restaurante próprio. Valor da bolsa: R\$100,00 (ano 2013 – campus Nepomuceno); Programa Bolsa Emergencial: auxílio financeiro esporádico aos estudantes que apresentam condição socioeconômica desfavorável em virtude de situações transitórias. Valor: R\$220,00 (ano 2013). Todas as modalidades concedidas através de critérios socioeconômicos.

processo de seleção, que consiste na inscrição, no preenchimento de formulário socioeconômico e da entrevista socioeconômica feita pelo assistente social. A seleção tem base na comprovação da situação socioeconômica devido à limitação dos programas de bolsas no que se refere à disponibilização de recursos para o atendimento dos alunos, ou seja, o atendimento está vinculado ao número de vagas, em função dos recursos disponíveis/indisponíveis. Segundo a PAE, esse trabalho busca assegurar o atendimento “prioritário” aos estudantes de baixa condição socioeconômica, nos Programas de Permanência na Instituição. A entrevista de análise socioeconômica pode acontecer com o aluno ou um responsável e é um procedimento de praxe, utilizado no desenvolvimento do trabalho do assistente social. Os dados do formulário são avaliados, bem como a documentação exigida e a narrativa do aluno e/ ou familiar acerca da sua situação socioeconômica.

Este procedimento faz parte da metodologia usada para análise socioeconômica elaborada em conjunto pela equipe de Assistentes Sociais dos *campi*, conforme prevê a PAE. No ato da entrevista, o trabalho do assistente social além da avaliação e análise documental - que visa à comprovação da situação socioeconômica - busca identificar na narrativa apresentada a configuração ou não de uma situação de baixa condição socioeconômica, entendida como pobreza. Nessa perspectiva, a pobreza compreende dificuldade de suprir as necessidades básicas de sobrevivência e associado a esse quadro há casos em que, além da situação de pobreza configuram-se situações de vulnerabilidade e/ou risco social⁶. Todos esses elementos, que buscam serem

⁶ Os estados de pobreza localizam-se na precariedade de inserção dos pobres em um ou mais dos seguintes circuitos: produção, consumo, acesso/fruição de bens públicos e cidadania. “Trata-se, portanto, de um fenômeno multidimensional em que há a falta do que é necessário para o bem-estar material. Esse conceito está associado à falta de voz, poder e independência dos pobres que os sujeita à exploração; à propensão à doença; à falta de infraestrutura básica, às oportunidades acessíveis

...continua...

apreendidos no momento da entrevista compõem o quadro social vivenciado pelo aluno e, esse quadro indica a necessidade do recebimento da bolsa para a continuidade de seus estudos.

Os critérios de análise socioeconômica adotados pelo assistente social do campus Nepomuceno correspondem aos mesmos critérios técnicos adotados por todos os onze *campi* do CEFET-MG. Todos os *campi* usam a metodologia que, por sua vez, seguem orientações da Política de Assuntos Estudantis do CEFET-MG, aprovada pelo Conselho Diretor, órgão máximo de deliberação da Instituição, e é baseado em orientações do Ministério da Educação - MEC, em dados do DIEESE (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos) e em bibliografia técnica.

Variáveis como: renda familiar, saúde da família, local de moradia, despesas com operação do domicílio⁷, moradia, transporte, associadas ao perfil socioeconômico familiar, além de outros aspectos que surgem no decorrer da entrevista e que vão compondo o cenário de vida daquele aluno e família, irão determinar o índice de classificação do estudante para os diferentes programas sociais do CEFET/MG (CEFET/MG, 2008). Tal índice de classificação, denominado de metodologia por Índice de Classificação - IC, é o resultado do cálculo das variáveis que “classifica” os alunos, sob o ponto de vista das prioridades de atendimento. Conforme o número de bolsas e recursos disponibilizados, os alunos vão sendo atendidos pela sua classificação, ou seja, são atendidos conforme a ordem de prioridade que o assistente social identificou

para empregá-los, bem como das possibilidades de sua superação ou minimização colocando-os à maior vulnerabilidade e exposição ao risco (CRESPO; GUROVITZ, 2002).

⁷ Operação do domicílio: caracterizada como gastos com serviços públicos de eletricidade, água e esgoto; gás encanado ou gás de botijão; tarifas de telefone; serviços domésticos e produtos de limpeza doméstica terá dedução fixa da Renda Familiar Bruta - RFB, a partir do valor em espécie referenciado no “Índice do Custo de Vida” do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (ICV-DIEESE) para o estrato de “famílias com renda inferior”.

por meio da metodologia. Em ordem, do aluno com maior problemática socioeconômica e necessidade da bolsa para o aluno com menor necessidade.

A fim de problematizar como se dá a dinâmica desta frente de trabalho segue um fragmento de um dos diários do assistente social:

DIARIO DE CAMPO - Processo de seleção socioeconômica para os programas de bolsas dos veteranos.

O processo de seleção é árduo, são cerca de 500 alunos no campus e a grande maioria pleiteia o benefício de bolsas. Faço a divulgação, a distribuição de formulário o agendamento de entrevistas. Faço muitos atendimentos em um dia, e muitas pessoas que entram na sala para a entrevista estão carregadas de problemas, algumas acentuam os pontos negativos como que uma tentativa de chamar a atenção para a necessidade do benefício e por medo de não conseguir a bolsa. Também há casos de omissão de informações ou informações falsas. Muitos alunos expressam desconhecer do número restrito de bolsas, e seja, muitos pensam que apenas a comprovação da necessidade para o recebimento da bolsa é suficiente para o recebimento da mesma [...].

Hoje, o campus de Nepomuceno atende uma parcela considerável dos alunos considerados aptos, mas este número está longe de ser o ideal. Também não há garantias de manutenção dos atendimentos devido à não garantia de aprovação de recursos anuais, e é preciso informar a estes alunos essa possibilidade, ou seja, o aluno que recebe a bolsa, durante o decorrer de um ano letivo e solicita novamente para o ano seguinte, pode não recebê-lo. Embora nos últimos anos a manutenção dos orçamentos tenha sido aprovada, não há garantias que isso aconteça sempre, e é preciso informar o estudante essa impossibilidade [...].

Este fragmento de diário expressa um dos limites do trabalho do assistente social, no decorrer dos processos de seleção de bolsas e as questões que o perpassam. O trabalho de seleção busca assegurar o atendimento

“prioritário” aos estudantes de baixa condição socioeconômica. Assim, pode-se perceber o caráter excludente dos procedimentos de seleção devido à não garantia do atendimento de todos os alunos considerados aptos. Mesmo os alunos bolsistas não possuem garantias de que o recebimento do auxílio será contínuo até o fim do seu curso e o trabalho do assistente social se restringe, nesse momento, à situação de exclusão/inclusão de uma política pública que visa, mas efetivamente não inclui a todos.

Embora a metodologia de análise socioeconômica defina o público apto ao atendimento nos programas, esse não é atendido universalmente devido à indisponibilidade de recursos, ou seja, muitos alunos que possuem dificuldades financeiras dentre outras para se manterem estudando no CEFET/MG, não conseguem receber o benefício em detrimento de outros com maiores dificuldades, pois os recursos são insuficientes. Essa problemática pode ser pensada pelo prisma do filósofo TÜRCKE (2010) que apresenta o processo de desregulamentação como o avanço das relações de produção capitalista no modo como as instituições operam dando caráter de empresa a elas. Como se visassem lucros, enxugam seus gastos, expropriando as condições de manterem-se no desenvolvimento de seu propósito enquanto bem público.

O avanço das políticas de assistência estudantil na educação parece ter proporcionado, a uma específica parcela social, condições mais iguais para a concorrência em espaços na sociedade. Entretanto, os procedimentos de seleção socioeconômica solicitados acabam por converter a finalidade do direito social permeado pela da lógica de concorrência. Nesse sentido, não basta comprovar a situação desfavorável que impede a continuidade dos estudos, o estudante deve se fazer notar na sua necessidade. Diante dos procedimentos de seleção, o aluno precisa “se fazer notar” TÜRCKE (2010), intensificando a sua situação de pobreza na intenção de “garantir um direito” que trará as condições para o término do curso, como se fosse o único responsável por tal garantia. Essa questão é

percebida nas entrevistas quando os alunos reforçam os aspectos negativos tentando se fazer perceber nas suas necessidades. Para alguns, a única solução para os problemas de sua permanência na escola seria o recebimento do benefício. A Bolsa em valor financeiro que custeia os gastos dos alunos em situação de pobreza pode garantir a única possibilidade que o aluno possui para terminar o curso, galgar espaços no mercado de trabalho, ter a possibilidade de manter sua sobrevivência e inclusão social.

Neste sentido, a relação entre aluno e assistente social é mediada pela possibilidade de exclusão. O espaço que proporcionaria o desenvolvimento de uma formação conjunta acaba não se efetivando verdadeiramente, à medida que se encontra comprometida pelas necessidades de autoconservação do aluno e de fiscalização do assistente social. O assistente social busca acolher e interpretar a realidade vivida pelo aluno, mas precisa fiscalizá-la e analisá-la, pois ela pode não ser real, ser mais ou menos prioritária que a de outros estudantes.

Entretanto, a entrevista não se restringe à avaliação para a concessão do benefício, ela proporciona um direto contato com o cotidiano do aluno com a família e com a comunidade, seus problemas de ordem pessoal e social. O assistente social parte das situações individuais para interpretar a realidade social, procura compreender as condições sociais que determinam o modo de ser social buscando, dentro do possível, trazer a reflexão para suas ações. Assim, o seu fazer profissional se orienta pela reflexão e esta se materializa em sua função pedagógica na escola.

Para Piana (2009), é importante considerar que a função pedagógica do assistente social reside nos vínculos estabelecidos pela profissão com as classes sociais e indivíduos, visam potencializar a partir de políticas públicas o fomento de processos de lutas e resistência à ordem do capital e suas exigências, ou seja, busca a formação e organização política da sociedade como a mobilização dos estudantes, trabalhando junto aos alunos a necessidade de participação em

movimentos reivindicatórios, ou quando participa de espaços de reflexão conjunta com demais agentes escolares, como professores ou outros assistentes sociais, como encontros com equipe da assistência estudantil do CEFET/MG e/ou outras instituições como o FONAPRACE.

O potencial de seu trabalho encontra-se no seu envolvimento e articulação para o envolvimento de todos na reflexão sobre as condições impostas e vivenciadas da maneira de pensar e agir dos sujeitos e sua realidade. Encontros com estudantes na discussão e avaliação dos programas instigam esse tipo de reflexão e pode estimular também a melhoria de condições materiais, como a manutenção de recursos dos programas de assistência estudantil.

A ampliação do número de atendimentos e a qualidade das ações e programas ofertados é uma meta de médio prazo e contemplado na PAE, mas só poderá ser alcançada por meio de investimentos e valorização do Governo Federal na Educação, em especial na Assistência Estudantil. Além da seleção socioeconômica, fica a cargo também do assistente social a busca por meio do levantamento de demanda, a proposição de orçamentos que contemplem e justifiquem a ampliação dos investimentos. Todos os programas de Bolsas do CEFET/MG campus Nepomuceno são geridos pela assistência estudantil, como: previsão de recursos, acompanhamento do gasto desse recurso, encaminhamento de folhas de pagamentos, acompanhamento desses pagamentos, dentre outros.

4.2 Levantamento da demanda dos Programas

A Política de Assuntos Estudantis prevê um aumento de 10% ao ano, no orçamento do campus. Como se refere na Política:

Capítulo VIII - Art. 19 – A dotação orçamentária para ampliação do atendimento dos programas, projetos e ações sociais, relativas à Política de Assuntos Estudantis, não poderá ser inferior a 10% ao ano, e deverá ter como meta a universalização do atendimento, desde que mantida a evolução da receita, ficando o ano de 2004 como ano-base de referência para o cálculo desta evolução (CEFET/MG, 2004).

O capítulo referido à Política não torna claro se o aumento do orçamento pode ser interpretado como um aumento do orçamento anual, bem como o aumento do valor do benefício do aluno. Por se tratar de uma unidade recentemente implementada e por isso em expansão, o CEFET/MG Campus Nepomuceno, passa por alterações consideráveis no que diz respeito ao número de alunos, aumento esse muito maior que dez por cento a cada ano. Assim, a CPENEP faz, anualmente, levantamentos acerca da situação dos alunos contemplados e não contemplados nos programas, visando avaliar a eficácia do atendimento dos mesmos, no que tange à quantidade e qualidade, valor e alcance do atendimento. O objetivo é levantar a realidade do campus com relação às demandas e suas justificativas no sentido de argumentar em proposições de expansão nas previsões orçamentárias. Nesses levantamentos são considerados os gastos dos alunos com alimentação, transporte, moradia, dentre outros. É analisada a efetividade e alcance das Bolsas, dentre outros fatores.

Procura-se atender o mesmo perfil social do aluno em todos os campi (corte do índice socioeconômico proposto na metodologia) já que o orçamento da assistência estudantil é um orçamento unificado. Cada campus faz seu levantamento orçamentário, mas cada um deles possui suas especificidades.

A tarefa de pleitear a garantia deste atendimento tem sido uma problemática enfrentada pelo assistente social, já que fica a cargo principalmente da assistência estudantil a busca por meios que comprovem as necessidades do

campus. Para expor como é feito o trabalho de levantamento de demanda, o fragmento de diário abaixo:

DIARIO DE CAMPO - Levantamento de demanda da alimentação no campus, proposta de mudança da diretoria - bolsa alimentação ou Ticket?

A diretoria Geral do CEFET/MG realiza reunião junto aos assistentes sociais para propor uma mudança no que se refere à bolsa alimentação dos campi que não possuem restaurante. Segundo a diretoria estariam recebendo demandas acerca da problemática enfrentada pelos alunos à respeito da alimentação. Os campi que não possuem o restaurante têm hoje como medida paliativa as bolsas alimentação, que custeiam parte dos gastos com uma refeição diária dos estudantes de baixa renda.

A partir disto foram levantados os prós e contras desta mudança buscando conhecer a necessidade dos alunos, a possibilidade de oferta de serviços de alimentação nos restaurantes da cidade, elaborando relatório. A proposta seria, ao invés de distribuir o recurso via depósito em conta (como é feito hoje por meio da bolsa alimentação), a de distribuir o ticket alimentação que teria validade para ser trocado por uma refeição em restaurante credenciado por edital. O CEFET/MG faria o pagamento da refeição para o restaurante. Realizamos assembléia com os alunos do integrado e noturno, para votação da proposta de ticket alimentação da diretoria do CEFET/MG. O objetivo foi colher a opinião dos alunos com relação da escolha dos paliativas. A maioria dos alunos votaram pela universalização da bolsa alimentação. O relatório foi encaminhado à diretoria do CEFET/MG, para decisão. Percebi que a votação pela modalidade de bolsa seria para dar mais autonomia aos alunos quanto a escolha da sua alimentação, mas por haver uma demanda não visível pela modalidade de bolsa permanência, já que muitos alunos aptos não recebem a permanência, mas somente a alimentação (que atende um maior numero de alunos), ou seja, acabam por utilizar a bolsa alimentação como “meia bolsa”. As duas propostas têm suas vantagens e desvantagens, mas as duas são medidas paliativas, o ideal é programa na modalidade restaurante. A construção contemplou também como os alunos vinham utilizando o recurso da bolsa alimentação.

Neste caso, foi encaminhado para a Secretaria de Política Estudantil, Diretoria da Unidade e Diretoria Geral, relatório em que constava o diagnóstico da realidade da cidade no que diz respeito à oferta de restaurantes na cidade, a utilização dos alunos desses restaurantes, a análise da qualidade da alimentação dos alunos, bem como análises qualitativas levantadas dos prós e contras de implementação das duas propostas: universalização da bolsa ou ticket alimentação. Foi argumentado que qualquer uma das medidas seria paliativa, sendo que o ideal seria a construção do restaurante para a oferta de qualidade da alimentação.

É preciso argumentar nas proposições orçamentárias, a necessidade da ampliação proporcional dos recursos em relação ao aumento do número de alunos, além de apresentar as demandas específicas do campus. Tal necessidade se faz da não garantia, manutenção e ampliação proporcional dos recursos anuais. Dessa forma, a não ampliação proporcional dos recursos em relação ao número de alunos prejudica o atendimento no ano seguinte dos alunos já contemplados, ou seja, aumentando o número de alunos e não aumentando o número de bolsas, a situação de concorrência torna-se mais grave na medida em que um aluno contemplado pode perder a sua bolsa nos anos seguintes se outro aluno comprovar ter perfil mais prioritário.

Enfim, passam por este diário, questões sobre respeito dos limites de trabalho do assistente social. O assistente social também se encontra enredado na lógica do “se fazer notar” na medida em que precisa argumentar fortemente a manutenção dos recursos. Os assistentes sociais recebem e lidam com as demandas referentes às necessidades materiais de manutenção dos alunos na escola todos os dias, e no caso retratado como exemplo dos programas de alimentação entendem que somente a instalação do restaurante nos moldes que a Política de Assistência Estudantil prevê (cujas características principais são de: refeição balanceada e universalizada) seria o ideal para a solução desta

problemática. Entretanto, até que esse se consolide como prevê a Política (a instalação dos restaurantes em todos os *campi* gradativamente com a expansão). O restaurante será construído em longo prazo no campus, até lá se busca fomentar espaços de tensão que culminem na melhoria do atendimento da alimentação dos estudantes. Esses espaços constituem-se de lutas políticas em busca de diminuir as contradições entre o ideal e o real e podem ocorrer junto a professores, alunos, demais profissionais, junto à diretoria e a órgãos gestores da Política Nacional.

4.3 Acolhimento e acompanhamento dos alunos

É uma postura ética que implica na escuta do usuário em suas queixas, solicitações e na percepção, no caso do assistente social, das questões que influem na sua vida e que também não são verbalizadas. Não têm local nem hora certa para acontecer, faz parte de todos os atendimentos da assistência estudantil e muitas vezes é o primeiro espaço que o estudante ou sua família possui de escuta e de diálogo. É uma intervenção profissional que tem cunho facilitador do acesso do usuário ao serviço. Visa oferecer atendimento humanizado e auxiliar na reorganização dos serviços. Na escola, busca reconhecer as possibilidades de protagonismo do estudante na resolução de problemas imediatos.

Especialmente no início do ano letivo, assistente social e psicólogo promovem o acolhimento na chamada “calourada” que visa aproximar os alunos dos serviços da CPENEP. Busca-se, por meio de atividades, conhecer os ingressantes quando realizada em sala de aula no início do ano. Cria-se um espaço que proporcione a troca de anseios entre os alunos e CPENEP. Neste espaço, os alunos falam de suas expectativas em relação ao curso, trocam anseios, falam dos desejos, dos motivos e dos medos com relação ao ensino no CEFET/MG. Esse trabalho sempre é realizado no primeiro mês do ano letivo

com os calouros. Nesta intervenção também busca-se aproximar o aluno da CPENEP, na intenção de informar sobre os serviços prestados no setor. Nesse espaço, são captados os mais diversos anseios como as expectativas de trabalho, de emprego, de ganhos da escola enquanto espaço que irá lhes proporcionar um crescimento, o medo com relação à reprovação e com a dificuldade própria do ensino no CEFET/MG, da responsabilidade, do valor social de se estar estudando numa escola que só alguns conseguem terminar, do status de um estudante do CEFET/MG Nepomuceno, dentre outros aspectos relacionados à vida do aluno e suas perspectivas de futuro.

A atividade proposta pela CPNEP denominada calourada também tem o objetivo de proporcionar a socialização entre veteranos e novatos. No fim da primeira semana de aula é realizado um espaço cultural na escola, com apresentações musicais dos alunos e atividades como gincanas e jogos.

Já o acompanhamento do aluno que também consiste em acolhimento é feito sistematicamente durante todo o ano letivo, em encontros periódicos bimestrais de maneira coletiva com os estudantes bolsistas, ou individualmente quando necessário com alunos bolsistas ou não bolsistas. Também possui o objetivo de evitar a retenção e a evasão. Realizado com bolsistas também possibilita uma maior visibilidade no que se refere ao desenvolvimento dos Programas, e oportuniza correções no âmbito do planejamento e execução das atividades e ações ofertadas. Para tanto, são realizados encontros de avaliação com os estudantes periodicamente. Alguns desses encontros são realizados em parceria com outros setores como a Coordenação Pedagógica. É realizado também quando o aluno procura a assistência estudantil ou quando o professor encaminha a situação ao setor. Neste segundo caso, é realizada a chamada busca ativa, na qual o assistente social conversa com o aluno e verifica se há necessidade de intervenção específica profissional.

Muitas vezes, do acolhimento surgem outras intervenções como o encaminhamento à rede de atendimento. As ações de acolhimento buscam fortalecer os vínculos familiares e com a comunidade, auxiliando o aluno a enxergar suas potencialidades de superação. Nesse sentido, segue um fragmento de diário que retrata a prática de acolhimento realizada pelo assistente social no CEFET/ MG Nepomuceno:

DIARIO DE CAMPO - Nepomuceno, 14 de novembro de 2012.

Hoje, a escola estava vazia, período de recuperação, os alunos aparecem na escola somente para fazerem as provas, este período sempre é muito trabalhoso no setor, os alunos se desesperam, adoecem, ficam sem dormir, acumulam tarefas, e têm dificuldades de priorizar as disciplinas, organizar os estudos. Uma aluna entrou chorando na sala da CPENEP, demonstrando sofrer e ter dificuldades em certa matéria. Ela relata que não consegue aprender, que decora os exercícios, e não sabe os motivos da sua dificuldade. Fomos conversando sobre o que se poderia fazer à respeito disso. A aluna reclama da professora, que é muito exigente, brava, inflexível, que muitos alunos perderam média em sua disciplina, e que suas palavras a assustam. Alguns professores reclamam desta aluna, dizendo que possui um posicionamento muito crítico, que fala com arrogância, e em tom impositivo, como se quisesse mandar nos colegas, quando em trabalho em grupo, ou diretamente com o professor. Depois da conversa chegamos à conclusão que o que restaria a aluna era que ela deveria focar-se na prova de recuperação que aconteceria cinco dias depois. A urgência da situação fez com que nossa conversa caminhasse nesse sentido, pois ela deseja continuar no CEFET/MG, e ter desempenho suficiente.

Este diário expressa uma das intervenções do assistente social, e retrata a demanda intensa e quase que diária no espaço da assistência estudantil: o de mediação dos problemas discentes. Muitos alunos possuem dificuldades de procurar alguns professores diretamente. Algumas vezes não conseguem formular uma reclamação, e acabam procurando a assistência estudantil, no

intuito de ter a situação mediada. Esse caso foi encaminhado à coordenação pedagógica e trabalhado de maneira conjunta. Embora o assistente social não faça intervenções diretas no que diz respeito ao ensino-aprendizagem, ele lida diariamente com os professores, e trabalha em conjunto com demais setores da escola que se articulam.

Subsidiar suporte para o aluno no sentido de superar seus problemas e melhoria de seu desempenho acadêmico, perpassa a questão da adaptação do aluno no sistema de ensino e a forma com que isso vem acontecendo, e as condições de superação dessa problemática. A dificuldade do aluno em resolver seus problemas muitas vezes é sustentada na autoconservação que mina a possibilidade de um posicionamento crítico e se expressa no silenciamento dos alunos perante a situação problema ou na procura pelo assistente social. A escola reflete as demandas do mercado que exige um trabalhador disciplinado e dócil. Assim, são questões que não devem permanecer no espaço da Assistência Estudantil, pois refletem o modo como a escola vem respondendo a uma demanda social. Nesse diário, a aluna aparentemente parece não distinguir entre o que é dificuldade sua ou do professor como algo que se expressa no ensino do CEFET/MG, mas é algo que vem refletindo questões para além da escola.

Esta prática de trabalho do assistente social pode se relacionar ao que Adorno (1995) traz em “Tabus acerca do Magistério”, quando trata do costume de professores distribuírem biscoitos entre os alunos, no primeiro dia de aula, no intuito de amenizar a dor e choque pelo qual passariam. Adorno (1995) se refere ao agente dessa alienação como a autoridade do professor que não reconhece sua fraqueza. Ao mesmo tempo, o trabalho desenvolvido pelo assistente social, na mediação entre aluno e professor, acaba por reproduzir a lógica social de dominação e adaptação se esse profissional não questionar e mostrar a todos como trabalhamos essas questões relacionadas à realidade social, para que não desempenhe somente o papel de amortecedor de tensões.

Acolhimento é uma prática de praxe do assistente social, mas também expressa a contradição da profissão. Como é possível acolher em uma escola que reflete uma sociedade que não acolhe de verdade? Já que buscam-se ações de “inclusão” dentro de uma sociedade perversa.

A escuta muitas vezes se faz auxílio no desenvolvimento do aluno que busca resolver os problemas. Esse tipo de intervenção visa esforços do assistente social em prol do fortalecimento emocional dos alunos, mas também contribui na adaptação. Na maioria desses casos, ou o aluno se adapta ou é eliminado. Entretanto, essa contradição é inerente à profissão como é inerente à formação humana. É preciso encontrar nestes espaços meios de problematizar a realidade. Conseguir refletir sobre isso conjuntamente é o potencial de trabalho do assistente social. A priori é a percepção dos limites do trabalho do próprio assistente social junto ao imediato.

4.4 Encaminhamentos à rede de atendimento

O serviço social da assistência estudantil também trabalha em prol do fortalecimento das parcerias com esta rede, a fim de atender às necessidades básicas dos alunos e suas famílias que ultrapassam os limites da CPENEP, por isso trabalha em parceria com o sistema de garantia de direitos e serviços do município, como serviços de saúde, assistência, por exemplo, os PSFS (Programas Saúde da Família), CRAS (Centro de Referência Assistência Social), CREAS (Centro Especializado de Assistência Social), Conselho Tutelar, Secretaria de Assistência Social, Abraço/Associação Brasileira para a prevenção do abuso de álcool e drogas, dentre outras instituições de atendimento das famílias. Os encaminhamentos são feitos a partir de demanda identificada no acolhimento ou quando solicita o aluno. Muitas vezes, as famílias em situações

vulneráveis desconhecem os seus direitos, e os serviços prestados no município, cabendo ao assistente social viabilizar as informações.

Assim um dos trabalhos de desenvolvimento cotidiano do assistente social é o encaminhamento à rede de atendimento. Este complexo de serviços prestados no Município trabalha e entende o indivíduo como um todo. Para problematizar como chega esta demanda e como é encaminhada à rede de serviço segue um diário de campo de um encaminhamento, que exemplifica como essas situações acontecem, sendo esse um relato entre muitos:

DIARIO DE CAMPO - Nepomuceno, 21 de novembro de 2012.

Em entrevista socioeconômica, uma aluna relata que sua família vive em conflitos. O pai alcoólatra é muito violento e segundo a filha a mãe é conivente com a situação, pois também acompanha o marido pelos bares. Possui mais um irmão, e solicita a bolsa por não ter condições de custear seus gastos no CEFET/MG. O pai que é pedreiro não a ajuda financeiramente e devido a comportamento agressivo do pai não possuem um bom relacionamento. Depois de relatada a situação e perceber que a aluna estava sendo vítima de violência doméstica, realizei visita domiciliar para acompanhar e se necessário orientar a família e encaminhar à rede de atendimento. A mãe em visita domiciliar relata que não está vivendo mais com o pai no momento, devido à agressões sofridas, diz que saiu de casa com os filhos nesta semana e foi morar com a irmã (tia da aluna). O pai ficou na antiga casa da família, está bebendo muito, sem trabalhar. Conversei com a mãe e ela aceitou o encaminhamento da ABRAÇO, parece cansada da situação, sem forças. O caso foi encaminhado para o CREAS e está sendo acompanhado por profissionais especializados.

A maioria dos encaminhamentos à rede do município é destinada aos CRAS/ Centros de Referência de Assistência Social e aos CREAS/ Centros de Referência Especializados de Assistência Social que se constituem de unidades públicas estatais de base territorial, que se localizam nas áreas de maior vulnerabilidade social de cada município, atuam com famílias e indivíduos em

seu contexto comunitário. Em seu espaço físico são ofertados diversos serviços e programa, dentre eles, o Programa de Atenção Integral às Famílias (PAIF), principal programa da Proteção Social Básica do SUAS/Sistema Único de Assistência Social, que visa à valorização de sua singularidade, às particularidades de cada grupo, diversidade de culturas; e à promoção do fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. É destinado às famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade, em decorrência da pobreza, privadas de renda e do acesso aos serviços públicos, com vínculos afetivos fragilizados, discriminadas por questões diversas, tais como: gênero, etnia, deficiência, idade, entre outras. Visam fortalecer os vínculos familiares, proporcionando apoio ao desempenho de suas funções (BRASIL, 2004).

Na perspectiva do Sistema Único de Assistência Social - SUAS e da Política Nacional de Assistência Social, norteadores das políticas de assistência social, o modelo de gestão para a política pública de assistência social deve ser constituído sob a regulação e organização do atendimento às necessidades de proteção e seguridades sociais, por meio de um conjunto articulado de serviços continuados, benefícios, programas e projetos, que compreendem as ofertas de ações da assistência social estabelecidas em lei, voltadas para um público em situação de vulnerabilidade e risco social, provenientes da pobreza e precária inclusão social. O público alvo de tal política é heterogêneo, apresenta demandas e necessidades protetivas, diferenciadas e segundo a faixa etária, de gênero, dependência, entre outras.

Desse modo, os serviços ofertados devem ser planejados e executados com foco na unidade familiar e nos segmentos vulnerabilizados da população, tais como a criança e o adolescente em situação de risco, mulher vítima de violência, idoso em situação de abandono, dentre várias outras circunstâncias. Um dos eixos estruturantes do SUAS é a matricialidade sociofamiliar, essa visa identificar o território e o processo de exclusão de determinada família, e

reconhece as fortes pressões que tais processos geram sobre o grupo familiar, quando inseridos em contexto de vulnerabilidade social (BRASIL, 2004).

O encaminhamento à rede de atendimento faz parte de uma intervenção que visa à garantia de direitos dos alunos e ao fortalecimento de vínculos familiares ou potencialidades. Ele também auxilia no percurso de estudos até a conclusão do curso. Para elucidar como ele acontece, segue um fragmento de diário. Esse trata das reflexões do assistente social, quando frente ao sofrimento de um aluno:

DIARIO DE CAMPO - Nepomuceno, 26 de setembro de 2012.

Um aluno me procurou novamente: sofrimento, choro, muito sofrimento. Foi encaminhado para a psicologia de CEFET/MG Nepomuceno, que percebeu indícios de determinada patologia, que acaba por dificultar a socialização. Foi encaminhado ao psiquiatra e medicado, também foi encaminhado ao posto de saúde mental para atendimento clínico psicológico, a situação dele é um pouco mais grave, pois associa a um quadro de vulnerabilidade social a situação de doença. Eu e a psicóloga conversamos sobre a situação dele, com a psicologia do posto de saúde mental do município. Algumas questões ressoam: Se adaptar é ruim, mas não se adaptar pode ser pior, acho que todo mundo quer ser aceito, ser amado, elogiado. Quais os limites da resistência humana à exclusão?

Os valores sociais e morais construídos socialmente perpassam questões como ter um emprego, ter poder aquisitivo para consumo, ter uma boa família, ter saúde mental e emocional e tantas outras. Assim como retrata esse último diário, todos almejam a integração. É tão mais violento “estar fora” do que “estar dentro” e para a integração acontecer é preciso se adaptar.

Diante de tal realidade, o trabalho do assistente social reproduz a lógica adaptativa permeando pela ambivalência adaptação e emancipação. Frente à necessidade de adaptação atual, o desafio que se coloca para esse profissional é

buscar possibilidades de uma educação não conformista da realidade, ou seja, por meio de sua formação, que objetiva a análise da realidade, buscar suscitar nos que demandam ou se articulam junto ao seu trabalho: alunos e professores, também o entendimento da realidade cruel que atinge a todos.

4.5 Acesso

A Política de Assuntos Estudantis do CEFET/ MG tem como um de seus objetivos “Promover o acesso e a permanência na perspectiva da inclusão social e democratização do ensino [...] desenvolvendo mecanismos que garantam a igualdade no acesso e permanência no CEFET-MG” por um de seus eixos norteadores a: “Democratização do acesso de estudantes de baixa renda, de portadores de necessidades especiais e de segmentos sociais excluídos da escola pública e gratuita, através de medidas e programas que estimulem e garantam esse acesso” (CEFET/MG, 2004).

Neste sentido, esta é composta por programas, projetos e ações sociais, que deverão ser orientados pela democratização do acesso; o assessorar aos setores responsáveis pela proposição e realização dos processos seletivos de ingresso na Instituição para garantir a inclusão no CEFET-MG, de segmentos de baixa renda, portadores de necessidades especiais e segmentos sociais específicos.

As ações afirmativas têm ganhado expressiva repercussão nas discussões do campo da educação nos últimos tempos. Segundo Piovesan (2005), tais ações constituem-se de medidas especiais temporárias, que buscam remediar o processo discriminatório do aluno, e têm por objetivo acelerar o processo que foi cerceado para o alcance de igualdade, por parte de grupos minoritários: mulheres, pobres e minorias étnicas, dentre outros grupos. Tratam-se de políticas compensatórias adotadas para minimizar e remediar as condições resultantes de

longos processos históricos discriminatórios e desiguais, assegurando o acesso aos serviços e oportunidades de minorias. Objetivam compensar as desigualdades historicamente acumuladas e atualmente são conhecidas por “política de cotas”, “reserva de vagas”, “ação compensatória”.

Em 29 de agosto de 2012, foi publicada a Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), que dispõe sobre o ingresso em instituições federais de educação superior e instituições federais de ensino técnico e trata da reserva de vagas para alunos oriundos de escola pública e de camadas sociais de baixa renda.

Anteriormente à promulgação da referida Lei, o CEFET/MG Nepomuceno e a equipe de profissionais da Secretaria de Política Estudantil – SPE do CEFET-MG já reconhecia essa iniciativa como imprescindível para o avanço das políticas afirmativas, considerando que certas ações são determinantes rumo à democratização do acesso a um ensino público no país. As ações para tal eram realizadas junto à COPEVE - Comissão Permanente de Vestibular por meio da análise para a isenção da taxa de vestibular. O CEFET/MG também possui o Núcleo de pesquisa na área denominado NEAB Núcleo de estudos de pesquisa Afro-brasileiros do CEFET/MG que pretende conhecer e valorizar a cultura afro-brasileira, a história dos povos africanos e a contribuição dos negros para a formação econômica, social e cultural da nossa região. Também deseja conhecer e valorizar a literatura dos países africanos de língua portuguesa, bem como fomentar espaços de discussões da temática.

Assim que a Lei 12.711 foi instituída, iniciou-se um movimento na equipe com o intuito de melhor absorver os princípios e objetivos dessa política, bem como de analisar os desafios e impactos que sua implementação traria para o cotidiano do trabalho da assistência estudantil na instituição e fomentar espaços de sua discussão. Ocorreu, também, o diálogo com outros setores da instituição, a fim de conhecer o pensamento e o agir institucional na matéria em questão.

Devido à reorganização do serviço de acesso na instituição, impulsionada pela implementação da Lei 12.711, os assistentes sociais integrantes da Secretaria de Política Estudantil retomam as atividades em 2013 com a seleção socioeconômica dos candidatos à ingressantes desse ano, tendo em vista as normatizações e orientações da Lei que determina o perfil a ser atendido. Para tanto, o assistente social foi chamado a desenvolver a análise socioeconômica dos solicitantes de reserva de vagas. Assim como todo processo que se inicia, tivemos alguns contratemplos e dificuldades na execução das atividades. Para tanto, segue um fragmento de diário que apresenta a experiência vivida:

“DIÁRIO DE CAMPO – Acesso 2013”

Demos início ao trabalho de acesso do ano de 2013, em meio à seleção socioeconômica dos programas de bolsas, no período de maior volume de trabalho. Em meio às demandas de entrevistas, orientações, etc., o trabalho de análise documental para a comprovação da situação socioeconômica do estudante solicitante de reserva de vagas ficou comprometido. O CEFET/MG teria um tempo maior para iniciar a adesão da Lei conforme orientações MEC, mas resolveu aderir já mesmo neste ano no intuito de beneficiar os alunos mais rapidamente. Assim como é caráter privativo da profissão de serviço social realizar análise socioeconômica, iniciamos o trabalho de forma corrida, sem discutir a Lei na escola. Assim, na medida do possível, realizamos as análises. O nosso trabalho se restringiu neste momento à análise documental, o que deu à atividade um caráter instrumental. Avaliaremos posteriormente as ações na intenção de qualificá-las, buscando também discutir entre os assistentes sociais, da equipe de assistência estudantil do CEFET/MG, as novas demandas que, certamente, serão recorrentes em nosso espaço de trabalho, tendo em vista o público ingressante.

Pode-se perceber, neste fragmento de diário, como o desenvolvimento da ação do assistente social nos programas de acesso realizados neste referido

ano ganhou, na maior parte de seu desenvolvimento, o caráter instrumental. Neste sentido, pode-se pensar o modo do desenvolvimento deste trabalho com as problematizações de Adorno (1995) acerca da instrumentalidade técnica que se torna mais importante no seu fazer, em detrimento do pensamento reflexivo sobre si.

São inúmeras as questões a serem pensadas com relação às políticas de cotas no país, mas o modo como foram trabalhadas no CEFET/MG no exemplo acima, a serem respondidas de maneira imediata podem minar e enfraquecer a verdade sobre o como elas se gestam e se desenvolvem: em uma sociedade marcada pela dominação que produz profundas desigualdades.

O grande risco das ações trabalhadas desta forma é de se colocarem como possibilidade de igualdade de oportunidades, e velar que a formação deficitária anterior destes alunos, acarretada por desigualdades historicamente acumuladas, não se resolveram. Muitos alunos conseguem ter acesso à educação por meio das ações afirmativas, mas muitos também não conseguem concluir o curso devido às falhas de uma formação anterior não resolvida que estaria intimamente ligada aos modos de produção da sociedade capitalista. Essa situação pode tornar os processos de inclusão mais violentos, pois a falácia da igualdade de oportunidades faz com que os estudantes acreditem que são culpados pelo seu fracasso.

Neste sentido, as ações afirmativas podem ser vistas como uma discriminação às avessas, não porque se caracteriza por uma política de privilégio, pois não existe privilégio nas feridas do açoite, ou na violência de expropriação das possibilidades de uma vida digna, sem miséria. O que se coloca em questão são os mecanismos cruéis de inclusão que se gestam na sociedade de opressão.

As condições desniveladas dos alunos, acarretadas pelo processo de desigualdade social, influem no acesso à educação no desempenho e na

permanência na escola dos estudantes, sendo assim o Acesso poderia ser para muitos a possibilidade de participarem de processos formativos na escola que viriam a contribuir para a superação das condições que os segregam. O ideal do trabalho do assistente social no desenvolvimento dessas ações reside justamente em ir para além da sua execução imediata, por isso a autorreflexão sobre as contradições destas ações se faz pressuposto para denunciar o modo como vêm sendo desenvolvidas no sentido de buscar formas de superá-las quando possível.

4.6 Programas Socioeducativos

Os Programas Socioeducativos geridos pela CPENEP, são projetos desenvolvidos durante o ano letivo que levam os temas: orientação afetivo-sexual, prevenção ao abuso/uso de álcool e drogas, debate sobre o mundo do trabalho, dentre outros assuntos. Para o desenvolvimento das ações socioeducativas se faz importante a articulação entre os agentes escolares.

Em 2011, foi organizado pela CPENEP, o primeiro seminário sobre diversidades no CEFET/MG Nepomuceno. O objetivo do evento, destinado a estudantes e servidores, foi implantar e articular programas e políticas institucionais sobre o assunto, além de fomentar um debate na comunidade. Foram abordadas as temáticas do gênero, étnico-raciais e de combate à homofobia, por meio de debates, mesas redondas e apresentações culturais.

A participação dos alunos foi significativa, enquanto a participação docente infelizmente foi pequena, o que comprometeu o evento cujo principal objetivo era fomentar a elaboração de programas e políticas institucionais sobre o assunto.

Como no ano de 2011 não foram registrados diários das atividades do assistente social, segue o detalhamento por meio do relato sobre o Seminário e II Mostra Cultural sobre Diversidades, realizado no CEFET/MG Nepomuceno no

referido ano. Esse Seminário ocorreu concomitantemente, até então, nos nove campi do CEFETMG, para fomentar o amplo debate na comunidade e subsidiar a implementação de programas e políticas institucionais nesse campo. Foram abordadas as temáticas de gênero, étnico-racial, identidade de gênero, combate à homofobia, dentre outras diversidades por meio de palestra, oficinas, debates, apresentações culturais etc.

Algumas atividades foram direcionadas especialmente aos professores na intenção de buscar a reflexão e conseqüentemente ações de desenvolvimento do tema na escola e na sala de aula. Todos os eventos foram pensados e programados para atender à comunidade cefetiana e fomentar o debate sobre a implementação de políticas e subsidiar a criação de programas institucionais neste campo. As atividades ocorreram conforme programadas, mas com alguns ajustes. Palestras sobre o assunto foram proferidas por especialistas e direcionadas para a comunidade, alunos e professores.

Também foram realizadas várias oficinas e atividades culturais. Os alunos participaram, em vários momentos, e apresentaram trabalhos das disciplinas de artes e literatura sobre a temática. Algumas atividades foram direcionadas a educadores externos convidados por meio da Secretaria Municipal de Educação. Compareceram muitos convidados externos enquanto que a presença de profissionais do CEFET/MG Nepomuceno foi pequena o que comprometeu o aprofundamento do debate na nossa escola, mas foi positivo para a comunidade e alunos. Não foram pesquisados os motivos sobre a ausência dos educadores do CEFET/MG nesse Seminário e apesar de não atender às expectativas, alguns servidores se envolveram com as atividades. É possível supor alguns motivos sobre a ausência como: carga horária extensa dos professores, envolvimento em outras atividades mais emergenciais, falta de entendimento sobre a importância do assunto, motivos de formação docente, dificuldade de trabalhar questões sobre diversidades na sala de aula, dentre

outras. O evento foi divulgado no site do CEFET/MG, por e-mails, por convocações aos servidores por meio de suas chefias imediatas e por meio de mobilizações feitas pessoalmente. Percebe-se uma dificuldade de articulação desse tipo de trabalho, na escola.

Pode-se dizer que as dificuldades se relacionam à falta de investimento nestes tipos de programas, os poucos espaços e falta de tempo dos profissionais para gerir eventos como esse na Assistência Estudantil, pois todas as atenções se voltam para as demandas imediatas, são os principais motivos para que estas atividades fiquem em segundo plano. Isso impede a melhoria dessas ações e, conseqüentemente, a criação de uma cultura desse tipo de evento na escola e do entendimento de sua relevância.

As condições de trabalho do assistente social influenciam nas possibilidades e impossibilidades de um trabalho em conjunto com professores e escola, no sentido de uma educação voltada para a formação integral e para a emancipação. As condições vivenciadas por todos voltam a atenção para o imediato, para a capacitação das habilidades demandadas pelo mercado de trabalho. Mas acredita-se que a superação dessas condições reside justamente no potencial formativo do trabalho socioeducativo, onde podem ser feitas reflexões amplas e coletivas.

4.7 O processo formativo na articulação do trabalho do assistente social e professor: a questão da emancipação na/pela Educação

Uma das ações do Serviço Social que pode contribuir para a problematização de questões de maior abrangência social e pedagógica seriam os espaços de experiências formativas junto aos demais agentes escolares, em especial: professores. A participação do assistente social nesses espaços é relevante, pois ele fica próximo do cotidiano dos problemas e da realidade de

muitos alunos. Faz parte do corpo do conselho de classe, diretorias, coordenações, representantes discentes, professores, Coordenação de Assistência ao Estudante e Coordenação Pedagógica. Para ilustrar como esse trabalho acontece, segue um fragmento de diário do assistente social com relação à sua participação em determinado conselho de classe.

DIÁRIO DE CAMPO - Conselho de Classe Novembro de 2012, final 2º bimestre. Nepomuceno, 21 de novembro de 2012.

O conselho de classe no CEFET/MG Nepomuceno se realiza, na maioria das vezes, em finais de bimestres, e teria o objetivo de potencializar em espaço formativo, entre professores e agentes escolares, a reflexão, a avaliação e encaminhamentos necessários que criem estratégias de melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, bem como problematizar questões inerentes à escola. Mas esse espaço tem sido fruto de inúmeras inquietações para mim, pois percebo nele na maioria das vezes, um espaço, de queixa e poucas problematizações ou encaminhamentos para a superação dos problemas. As discussões principais giram em torno do reforço sobre como os alunos estão “desinteressados”. O fracasso escolar é visto, na maioria dos casos, como responsabilidade do aluno, e os índices de reprovação, retenção e evasão apresentados são assustadores, cerca de 50%.

Em especial, no caso deste conselho de classe (novembro 2012) o objetivo proposto pela coordenação pedagógica foi o de avaliar alguns casos de alunos que estariam em situações de dificuldades de aprendizagem, baixo rendimento escolar, ausências e risco de evasões, o que deu a este conselho uma dinâmica de individualização dos problemas discentes, pontuando somente casos nas suas especificidades. A discussão iniciou-se com o levantamento dos nomes dos alunos que estariam com dificuldades e a grande maioria, foi citada. Grande parte desses alunos está no primeiro ano, e com maiores dificuldades de se adaptarem à carga de estudos exigida no CEFET/TMG. Os professores queixam-se do ensino deficitário de base o que dificulta o prosseguimento dos conteúdos exigidos.

A maneira mais prática, vista pelo conselho de classe, para tentar solucionar os problemas é ter a CPENEP como

suporte, que busca oferecer apoio especializado para que os alunos consigam concluir o curso. Diagnósticos e solicitação de encaminhamentos para psicólogo são práticas comuns. E a CPENEP e seus profissionais são os primeiros a serem solicitados. Algumas intervenções, ideias, estudos dirigidos sobre a dinâmica do conselho de classe, dificuldades de aprendizado e questões que brotam nas discussões já foram propostos pela CPENEP e essas práticas não tiveram continuidade [...].

Assim o conselho de classe prosseguiu com a discussão dos casos de alunos e alunas. As imagens construídas dos estudantes e revalidadas a cada opinião de professores parecem uma forma consensual de julgamento. Os discursos da maioria dos professores estão quase sempre associados a problemas de comportamento, de personalidade e relativos ao seu cotidiano extra-escolar, ou seja, decorrentes de situações que ocorrem fora da escola. Há uma ausência de critérios avaliativos de origem acadêmica sendo substituídos por apreciações subjetivas sobre o estudante “este é esforçado, este não”. Assim, as discussões do conselho de classe desta escola acabam por culminar, na maioria das vezes, num “diálogo de surdos”, sendo transformado num espaço de queixas. Apesar dos moldes em que o conselho de classe vem ocorrendo dentro do CEFET/MG serem passíveis de questionamentos, eles por si só não respondem, mas apontam num sentido e indicam no particular, no CEFET/MG Nepomuceno, algo que expressa a totalidade social.

Atitudes que deslocam os problemas escolares para fora da escola, ou sob a responsabilidade de alguém, como que numa tentativa de se livrar de culpa, impedem uma análise mais clara das condições vivenciadas na sociedade. A culpabilização/responsabilização seja ela do professor, do aluno ou do assistente social acabam por reforçar o que se deveria questionar: A lógica de uma sociedade que não inclui efetivamente, não possibilita a justiça social, não garante a educação para a emancipação e fragmenta problemas. Essa sociedade, moldada pelo modo de produção capitalista, acaba por exigir da escola uma

massa de força de trabalho, ou seja, o mercado acaba por indicar como a escola deve trabalhar no sentido de suas exigências, moldando-se à sua forma.

Para Zuin (2003), em “Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores”, as escolas de massas que brotam no decorrer do desenvolvimento do capitalismo manufatureiro reforçam o ideário de controle e dominação, pois supervalorizam o aluno disciplinado, subserviente e adaptado. Essas escolas, que nascem para o atendimento a uma demanda do mercado, que propõem progresso social e a garantia da não marginalização do trabalhador tendo em vista a possibilidade de sua inserção social, substituem gradativamente a punição física pela violência psicológica. E assim as violências simbólicas vão ocupando, cada vez mais, as salas de aula sobre a falácia do progresso social e da garantia de inclusão de todos no mercado de trabalho.

Portanto, a realidade escolar é repleta de contradições e essas se manifestam na escola. Desde sua origem e no seu desenvolvimento, as escolas de massa visam responder a fins políticos, religiosos e agora às necessidades do novo modo de produção. Assim, como está presente no mercado de trabalho está presente agora na escola o estímulo à competição e essa pode ser vista na relevância que se dá ao mérito individual, mas o mérito validado por determinadas qualidades que são determinadas pela produção econômica. A premiação dos “melhores” alunos, a aplicação de provas, exames e avaliações, dentre outros, são fatores presentes no cotidiano escolar que fazem parte da preparação dos futuros profissionais que, detentores de uma força de trabalho precisam vendê-la no mercado e disputar vagas no campo da produção.

A assistência estudantil vem buscando considerar no espaço formativo do conselho de classe a não fragmentação deste estudante, ou seja, a ampliação da concepção de formação integral, levando em conta a totalidade e os meandros do processo de ensino-aprendizagem, considerando todas as variáveis e as desiguais condições que influem no êxito ou não do aluno. Entretanto, a

assistência estudantil pode ocupar um papel que justifica a oferta, a orientação, o auxílio financeiro, psicológico, social e pedagógico para solução dos problemas particulares do aluno, podendo validar a possibilidade ilusória de inclusão social, se não problematizar de maneira coletiva como essa inclusão está sendo realizada. A assistência estudantil deve ser compreendida como espaço que tenciona a totalidade social, mas que não resolverá os problemas sociais tão amplos. Pode-se perceber nos conselhos de classe a dificuldade de articulação e reflexão conjunta sobre os “problemas” discentes de maneira a tratar essas questões mais amplamente, pois essas são remetidas para fora da escola, como responsabilidade do aluno, do professor ou da CPENEP.

Entretanto, mesmo sendo os espaços formativos, como o conselho de classe, lugares que refletem a realidade social são neles que residem o potencial de reflexão da lógica que responsabiliza individualmente alguém ou um lugar pelos problemas. Nesse sentido, esses devem ser fortalecidos para o processo reflexivo de toda a escola. Outros momentos de experiências formativas entre assistente social e professores acontecem diariamente, quando da necessidade de trocar informações acerca do desenvolvimento de trabalho dentro da escola. Para exemplificar segue outro diário. Nesse sentido, pode-se perceber como um dos professores se inquieta com a problemática:

DIARIO DE CAMPO - Nepomuceno, 26 setembro de 2012.

Hoje, um determinado professor, procurou o setor levando uma demanda de dois alunos que conversaram com ele à respeito da intensa carga de estudo que estavam vivendo na escola. Segundo o professor, os alunos diziam a ele que não estavam dormindo bem há alguns dias, pois estavam muito preocupados e estudando muito, dormiam cerca de quatro horas diárias. O professor dizia que se preocupava com a saúde física e mental dos alunos, pois sabia dos riscos físicos que isso causaria e continua relatando que, ao conversar com os alunos, os orientou a fazerem alguma atividade física ou algo que os aliviasse dessa pressão. Mesmo assim veio ao setor avisar que havia encaminhado

os alunos para um atendimento especializado na CPENEP. A conversa se alongou, era um momento entre aulas e o professor resolveu sentar e conversar um pouco mais. Estava visivelmente incomodado, não sabia o que dizer com relação àquilo e começou a se expressar lembrando um filme que havia assistido que se passava em um supermercado ou loja. O estabelecimento do filme controlava seus funcionários por meio de um dispositivo que soltava os gráficos de venda de seus caixas e vendedores, dando assim um parônimo de vendas de cada um. A princípio sua fala se era a de: “precisamos dizer para estes alunos que a vida cobra isso, e que é preciso se adaptar”, quando associava o filme às empresas onde esses alunos trabalhariam, dizendo que há empresas que “contabilizam a produtividade do funcionário e quando este não está produzindo é chamado atenção ou demitido”. Mesmo assim algo ainda o incomodava e então perguntei a ele se isto era mesmo realmente certo? Nestes momentos tenho buscado instigar a reflexão conjunta, pois, depois de várias tentativas frustradas de apresentar minha posição mais incisivamente, resolvi buscar problematizar junto **com** os professores pois quando agia da outra forma a reação dos colegas era a de se colocarem numa posição de contraposição. Nesse caso, comecei a levantar perguntas, como: será que é certo o aluno perder suas noites de sono? Neste momento, nossa conversa se tornou um espaço de reflexão, ele dizia de seus anseios, de como ele próprio sentia o regime de alta produtividade, da dificuldade de tempo para viver sua vida além do trabalho. Continuamos indagando: qual a diferença entre nós e aqueles trabalhadores do filme que assistiu? Conversamos sobre produzir o máximo no mínimo, sobre o papel da educação em reproduzir essa lógica. Complementei dizendo de minha sobrecarga de trabalho, que não venho desenvolvendo alguns trabalhos de formação integral, por falta de que ao mesmo tempo em que o trabalho da assistência estudantil busca alternativas para que o aluno consiga se formar também acaba por reforçar a adaptação deste aluno neste processo violento. Acredito que foi um bom momento para pensarmos juntos sobre tudo isso.

Por meio deste diário é possível compreender o desamparo sentido por todos ao se depararem com os problemas sem aparentes e imediatas soluções. O professor não consegue sair da situação porque também está oprimido, sente-se responsável pelo aprendizado do aluno, e não tem espaço para demonstrar suas

fraquezas, assim como o aluno carrega consigo o peso da responsabilidade do sucesso por meio de seu esforço, esforço esse que é relacionado, medido por meio das qualificações ou não qualificações de outros, e validados pela oportunidade que lhes foi concedida.

Neste sentido, o diário acima busca apresentar elementos que problematizem o desenvolvimento do trabalho do assistente social no CEFET/MG Nepomuceno em parceria com os professores e de como ações solitárias e impositivas não auxiliam na reflexão sobre a impotência da profissão, diante de uma totalidade social. A experiência formativa talvez seja o momento mais aparente das fraquezas de uma escola, de um professor, de um assistente social, de um aluno, e do processo formativo, e por isso talvez resida nela a possibilidade de expressão do incômodo de muitos e, conseqüentemente de tensões contrárias à realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se problematizar os limites e as possibilidades do trabalho do assistente social, na assistência estudantil do CEFET/MG Nepomuceno. A partir do estudo proposto aqui foi possível compreender como as condições e as contradições do modo de organização social atual refletem em seu desenvolvimento.

O modo social no qual vivemos racionalmente integrados, a promessa do progresso, por meio das tecnologias da ciência e da distribuição dos bens culturais têm se desenvolvido na contramão dos ideais propostos pela profissão, de liberdade, justiça e igualdade. O que vimos é que o processo de mundialização do capitalismo reestrutura e fortalece os processos de dominação. Esses processos agora têm se desenvolvido de maneira muito mais perversa, tendo em vista a semiformação e a falsa integração social instaurada e a regressão da consciência, pois anestesia os indivíduos em uma conformidade que destrói quase todas as possibilidades de resistência. A sociedade regida pelo poder das mercadorias renova necessidades dos indivíduos e a inclusão no mercado torna-se pressuposto para a sobrevivência.

Em face desta estrutura, o profissional assistente social chamado para trabalhar com a desigualdade social estabelecida, tem sua autonomia cerceada perante o modo social estabelecido que impulsiona os indivíduos para uma específica adaptação social.

Vimos que a história da profissão de Serviço Social foi marcada por processos econômicos, das classes e das próprias ciências sociais que configuram o modo de trabalhar do assistente social. Na sua gênese, esse profissional estaria inserido em instituições de cunho assistencialista e de adequação e adaptação social dos indivíduos “desajustados”. O processo de

renovação do serviço social deu a esta profissão um caráter crítico e foi fruto de grandes lutas em prol da democratização da sociedade. Hoje, o trabalho do assistente social, já está pautado num direcionamento que visa um novo modelo societário e a garantia de direitos, mas encontra inúmeros desafios quando precisa enfrentar a questão da inclusão - de uma parcela social excluída - em uma sociedade perversa.

A descrição de maneira geral das ações do profissional assistente social da assistência estudantil do CEFET/MG Nepomuceno: reuniões junto a CGDE em Belo Horizonte; Reuniões Equipe; Levantamento demanda; Relatórios; Planilhas; Planos de trabalho; Seminários; Socioeducativos; Acolhimento; Encaminhamento e contato com a rede de atendimento; Acompanhamento psicossocial; Mediação; Seleção Bolsas; Seleção renda COPEVE; Demandas dos alunos; Avaliação de projetos Bolsa de Complementação Educacional; Editais; Conselho de Classe; Articulação com demais agentes escolares; Proposição de orçamento; dentre tantas outras ações que não caberiam nestas páginas, pois cada uma delas se ramifica em tantas outras explicita a dificuldade de se sair do emergencial. Os limites do trabalho do assistente social também se dão quando expressam a demanda por produtividade e na quantidade de demanda emergencial que dá um caráter instrumental às ações desse profissional.

Mas é importante no trabalho do assistente social não ignorar a contradição existente na profissão, caso contrário os fundamentos do Serviço Social se perdem nos discursos vazios de sentido porque não são vivenciados na prática do assistente social. Desta forma, os assistentes sociais que vivem e sentem o gosto amargo da violência do sistema não silenciam o que se materializa: a contradição da profissão.

Compreender o espaço de trabalho do assistente social como espaço contraditório que expressa a realidade, foi considerado uma forma de

aproximação dos processos que desencadeiam os limites de uma educação para a emancipação e possibilitou compreender onde residem as suas potencialidades problematizando e apreendendo os desafios do trabalho desse profissional.

Um dos maiores desafios que se coloca para o assistente social é desenvolver a capacidade de reflexão sobre a realidade ao mesmo tempo em que constrói propostas de trabalho que culminem na efetivação dos direitos, a partir do turbilhão de demandas emergentes. Em meio ao turbilhão de demandas que a questão social hoje coloca frente a esse profissional é preciso pensar o trabalho do serviço social na escola e isso exige um olhar reflexivo para as condições nas quais esse trabalhador está inserido.

Mesmo em meio às demandas imediatas da perversa modernidade, há meios de lutar e questionar o modo autoritário de sua configuração social, pensar como os alunos, a escola, os professores e o assistente social vêm respondendo a ela. A escola, e em especial o CEFET/MG Nepomuceno possui ricos espaços formativos como o conselho de classe, jornadas pedagógicas, dentre outros. E mesmo estes expressando as fraquezas da educação, perante os moldes sociais no qual nos constituímos, é neles que residem as grandes potencialidades de ação contra as condições de opressão atual e estas devem se iniciar por intermédio do esclarecimento. Assim, é pressuposto para o desenvolvimento do trabalho do assistente social o exercício da autocrítica, o reconhecimento da sua própria condição de semiformado, das lacunas de seu processo formativo, dos limites que seu arcabouço teórico possui. Acredita-se que, com o exercício da autocrítica, a formação da consciência tenha a chance de se instaurar refletindo em outros espaços de formação. No caso do assistente social e da assistência estudantil do CEFET/MG Nepomuceno, ela pode vir a suscitar a reflexão no outro, tendo em vista o seu espaço privilegiado de articulação e reflexão junto a aluno/professor/famílias/escola/sociedade.

As condições objetivas para que este profissional trabalhe de maneira a articular as suas ações a favor de processos emancipatórios são socialmente determinadas. Mas são inúmeros os espaços de possibilidades de questionamento das condições: junto aos demais educadores, junto a outros assistentes sociais, tencionando melhorias nos programas junto à diretoria entre outros, nos conselhos de classe, nas jornadas pedagógicas, reuniões, espaços formativos, fóruns, junto aos alunos, criando tensões na avaliação das políticas e tantos outros que não apareceram nestas páginas.

O trabalho do assistente social reflete os mecanismos de adaptação, mas mesmo assim tal profissional busca em seu horizonte utópico desenvolver um trabalho de maneira a visar outra ótica, outra ética, outra lógica, outras formas de conhecimento. Neste sentido, a Teoria Crítica da Sociedade traz um novo olhar para o assistente social, pois busca denunciar as desigualdades, compreendendo os processos de dominação da constituição social por meio da autocrítica. Enfim, parece que as possibilidades de trabalho do profissional assistente social para uma educação para a emancipação residem na caminhada, por intermédio da autocrítica.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 190p.

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B. et al. (Ed.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40. (Coleção Educação Contemporânea).

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento, fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 254 p.

AMARO, S. T. A.; BARBIANI, R.; OLIVEIRA, M. C. **Serviço social na escola: o encontro da realidade com a educação**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1997. 197 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jul. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 7.234**, de 10 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

BRASIL. **Lei nº 6.545**, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm>. Acesso em: 10 jul. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2012.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 jul. 2012.

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. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=79>. Acesso em: 8 dez. 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Assistência Social**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2004. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_071_Plano_Nacional_de_Assistencia_Estudantil_da_Andifes_completo.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2012.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Histórico da assistência estudantil**. Disponível em: <<http://www.assistenciaestudantil.cefetmg.br/site/historia/>>. Acesso em: 1 out. 2012.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Metodologia de análise socioeconômica**: documento interno e sigiloso da assistência estudantil do CEFET/MG, elaborado pela equipe de assistentes social que norteia as análises socioeconômicas para os programas de bolsas do CEFET/MG. Belo Horizonte, 2008.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Resolução Conselho Diretor nº 049**, de 3 de setembro de 2012. Estabelece a estrutura organizacional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.conselhodiretor.cefetmg.br/galerias/Arquivos_ConDir/Resolucoes/Resolucoes_2012/RES_CD_049_12.htm>. Acesso em: 10 out. 2012.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Resolução Conselho Diretor nº 083**, de 13 de dezembro de 2004. Trata do Regulamento da Política de Assuntos Estudantis do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <http://www.assistenciaestudantil.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/Politica_de_Assuntos_Estudantis_-_CEFET-MG.pdf>. Acesso em: 10 out. 2008.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL. **A história do serviço social no Brasil**. Disponível em: <<http://www.cress-ms.org.br/historia-do-servico-social-no-brasil.html>>. Acesso em: 10 out. 2008.

CRESPO, A. P. A.; GUROVITZ, E. A pobreza como um fenômeno multidimensional. **RAE-Eletrônica**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1178&Secao=P%DABLICA&Volume=1&numero=2&Ano=2002>>. Acesso em: 2 out. 2008.

CROCHIK, J. L. O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica. **Inter-ação**, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 15-35, jan./jun. 2003.

CUNHA, L. A. C. R. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 89-107, maio/ago. 2000.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Campinas, v. 32, n. 116, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 abr. 2013.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 252 p.

FALEIROS, V. de P. **Estratégias em serviço social**. São Paulo: Cortez, 2011a. 208 p.

FALEIROS, V. de P. O que serviço social que dizer. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 108, p. 748-761, out./dez. 2011b.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Revista comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Uberlândia: ANDIFES; UFU, 2012. 212 p.

FREITAG, B. **A teoria crítica ontem e hoje**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. 184 p.

GOMES, L. R. Teoria crítica e educação política em Theodor Adorno. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 39, p. 286-296, set. 2010.

IAMAMOTO, M. V. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 1998. 326 p.

LIMA, T. C. S. de. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Textos e Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 93-94, jan./jun. 2007.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MAAR, W. L. Educação e maioridade em Adorno. In: DALBOSCO, C.; FILCHINGER, H. G. (Org.). **Educação e maioridade**: dimensões da racionalidade pedagógica. Passo Fundo: Cortez, 2005. p. 349-362.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992. 382 p.

MARTINELLI, M. L. M. **Serviço social**: identidade e alienação. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 165 p.

MARX, K. **O capital**: crítica da econômica política: livro I. São Paulo: Difel, 1985. 579 p.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983. 98 p.

MÜHL, E. H. Modernidade, racionalidade e educação: a reconstrução da Teoria Crítica por Habermas. In: PUCCI, B. (Org.). **A educação danificada**: contribuições à Teoria Crítica da educação. Petrópolis: Vozes; Campinas: EDUFSCar, 1998. p. 242-262.

OLIVEIRA, M. A. M. A reforma do ensino profissional: desmantelamento da educação tecnológica ministrada pelo CEFET-X? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0523492991781.doc>>. Acesso em: 3 jul. 2012.

PIANA, M. C. Serviço social e educação: olhares que se entrecruzam. **Serviço Social e Realidade**, Franca, v. 18, n. 2, p. 182-206, 2009.

PIOVENSAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2013.

PUCCI, B. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: PUCCI, B. et al. (Org.). **A educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis: Vozes; São Carlos: UFSCar, 1998. p. 89-115.

RAMALHO, L. **Levantamento sobre utilização do tempo dos alunos do CEFET/MG campus Nepomuceno**. Nepomuceno: CRESS/MSMG, 2013.

ROUANET, S. P. **Teoria crítica e psicanálise**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001. 377 p.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. 94 p.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Campinas: UNICAMP, 2010. 323 p.

ZUIN, A. A. S. Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 417-427, ago. 2003.

ZUIN, A. A. S. Universidade e barbárie: o caso do trote. **Série-Estudos UCDB**, Campo Grande, v. 1, n. 13, p. 39-51, 2002.