IVANA APARECIDA WEISSBACH MOREIRA
ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizadores)

ENSINO SUPERIOR & ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

EDITORA

ENSINO SUPERIOR & ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

ENSINO SUPERIOR & ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

IVANA APARECIDA WEISSBACH MOREIRA
ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2022

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Paulo Henrique Rodrigues da Costa

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Mo02 MOREIRA, Ivana Aparecida Weissbach; SENHORAS, Elói Martins (organizadores).

Ensino Superior & Assistência Estudantil. Boa Vista: Editora IOLE, 2022, 179 p.

Série: Serviço Social. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-998357-5-9
https://doi.org/10.5281/zenodo.7222727

1 - Assistência Estudantil. 2 - Brasil. 3 - Ensino Superior. 4 - Universidade.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Serviço Social. IV - Série

CDD–360

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é
de exclusiva responsabilidade dos autores



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2022

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 09

CAPÍTULO 1 |
A Transição entre Universidade e o Mundo do
Trabalho: Possibilidades de Atuação da Assistência Estudantil 13

CAPÍTULO 2 |
A Lei de Cotas como Espaço de
Atuação do Assistente Social na Política de Educação 37

CAPÍTULO 3 |
A Política Pública para a Educação Superior Noturna no Contexto do REUNI 71

CAPÍTULO 4 |
A Permanência do Estudante do Ensino Superior
durante a Pandemia: Um Estudo da UTFPR, Campus Toledo 107

CAPÍTULO 5 |
National College Health Assessment On-Line como Ferramenta
na Proposição de Programas de Saúde para Estudantes Universitários 127

CAPÍTULO 6 |
Transtorno do Espectro Autista na
Universidade: Reflexões para a Garantia da Inclusão 151

SOBRE OS AUTORES | 171

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

As Instituições de Ensino Superior têm consolidado suas agendas de trabalho no Brasil fundamentando suas atividades de modo concentrado em estratégias de Ensino, Pesquisa e Extensão, tradicionalmente conhecidas como tripé humboldtiano e que são direcionadas por normativas governamentais ao longo do tempo, em contraposição à implementação marginal de estratégias de internacionalização e assistência estudantil.

É neste contexto educacional cristalizado ao longo de décadas no país que o presente livro vem a discutir a temática da assistência estudantil nas Instituições de Ensino Superior brasileiras, a qual é paradoxalmente identificada como central para viabilizar um ideal acesso e manutenção discente no ambiente acadêmico, a despeito de se caracterizar por uma baixa materialidade como estratégia institucional *de facto*.

Partindo da relevância que a Assistência Estudantil possui como estratégia funcional para o desenvolvimento da missão institucional do Ensino Superior em termos de Ensino, Pesquisa, Extensão e Internacionalização, este livro corrobora como um ponto de inflexão no relativo silêncio administrativo existente no país, preenchendo assim uma lacuna que leva em consideração a realidade empírica posta em prática.

Esta obra contou com a participação de nove pesquisadoras e pesquisadores, os quais propiciam uma imersão inicial no complexo caleidoscópio de possibilidades da Assistência Estudantil no Ensino Superior brasileiro, por meio de uma multidisciplinar leitura de estudos de caso que é permeada pelas especificidades das distintas expertises profissionais e das formações acadêmicas de seus autores.

Organizado em seis capítulos, este livro tem o objetivo de reunir um conjunto de pesquisas e seus respectivos pesquisadores em uma troca de ideias e experiências sobre a Assistência Estudantil no Ensino Superior, fornecendo subsídios relevantes sobre a temática para o potencial público leitor, composto, tanto, por interessados ávidos por novas informações e conhecimentos, quanto, por acadêmicos e profissionais atuantes na área.

O fundamento que fornece organicidade a esta obra coletiva, produzida a várias mãos, tem sedimentação no paradigma eclético de um pluralismo teórico-metodológico, materializando-se por meio de específicos marcos conceituais e teorias e de distintos procedimentos metodológicos no levantamento e na análise de dados primários e secundários relacionados aos estudos de casos sobre a Assistência Estudantil no Ensino Superior.

Em nome de todos os pesquisadoras e pesquisadores envolvidos na produção desta obra, comprometidos cientificamente com os estudos sobre Gestão Universitária, convidamos você leitor(a) para explorar conosco as discussões apresentadas em cada um dos capítulos, pois urge a necessidade de avançarmos em leituras com abordagens didáticas sobre as estratégias para o desenvolvimento institucional do Ensino Superior.

Ótima leitura!

Profa. Ivana Aparecida Weissbach Moreira

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(organizadores)

CAPÍTULO 1

A Transição entre Universidade e o Mundo do Trabalho: Possibilidades de Atuação da Assistência Estudantil

A TRANSIÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E O MUNDO DO TRABALHO: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Eloísa Maieski Antunes

Luciane Fabiane dos Santos

A entrada de jovens no ensino superior vem aumentando no país nos últimos anos, o que acarreta na necessidade de alinhamento entre a formação no ensino superior e as atividades desempenhadas nos ambientes de trabalho. Tal cenário tem trazido à discussão, no âmbito da educação formal, as competências profissionais e o mundo do trabalho.

As competências genéricas são aquelas que independente do curso universitário escolhido podem ser compartilhadas no ambiente de trabalho e são importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional, como a capacidade de comunicação escrita e verbal, pensamento estratégico, gestão do tempo e capacidade de adaptação às transformações do mundo contemporâneo.

Outro dado que motiva esse tipo de pesquisa é a probabilidade de um recém-formado com experiência profissional ter mais condições para competir por uma vaga de trabalho, o que sinaliza a importância da realização do estágio. Nesse sentido, o desenvolvimento de competências, combinando conhecimentos, habilidades e atitudes são desenvolvidas a partir de estudo e prática.

Face a temática transição entre a universidade e a inserção no mercado de trabalho, o presente estudo tem como objetivo analisar a fala de profissionais que atuam na área de Recursos Humanos (RH), trabalhando no processo seletivo de candidatos que buscam algum

emprego, incluindo recém-graduados, bem como de profissionais que trabalham na assessoria ou mentoria de adultos que buscam empreender em negócio próprio, incluindo jovens recém-formados até 30 anos. Nesse contexto, a partir da percepção desses profissionais, será possível descortinar algumas dificuldades que os jovens enfrentam no processo de inserção no mundo do trabalho, abrindo janela de possibilidades de atuação da Assistência Estudantil junto aos estudantes.

Primeiramente será discorrido sobre o contexto do mundo de trabalho, considerando as competências genéricas e os âmbitos de desenvolvimento das mesmas; pesquisas com empregadores e acadêmicos; pesquisas que relacionam as competências e habilidades essenciais aos recém-formados; e o estudo *The Future of Jobs Report 2018*, publicado pelo Fórum Econômico Mundial, o qual mapeou as mudanças em curso, considerando as habilidades requeridas pelos funcionários até 2022, que envolve o pensamento analítico e inovador, criatividade, aprendizagem ativa, aprendizagem estratégica, resolução de problemas complexos, liderança e influência social.

A seção seguinte descreverá o percurso metodológico, utilizando a pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, e o instrumento roteiro de entrevista semiestruturada, com cinco perguntas, para a realização das entrevistas com especialistas na área.

Na sequência serão analisadas as entrevistas à luz da literatura sobre a temática proposta, em diálogo com algumas pesquisas similares. As principais características apontadas pelas entrevistadas são: aprender de forma contínua, comunicação e resolução de problemas. Também tem a sessão especial sobre o que (não) fazer na hora da entrevista, conforme o levantamento realizado pelas profissionais. Por fim, apresentaremos as considerações finais, abordando as possibilidades de trabalho da Assistência Estudantil na

formação dos estudantes que vislumbram a inserção no mundo do trabalho.

CONTEXTO DO MUNDO DO TRABALHO

A temática a respeito da inserção profissional de recém-graduados do ensino superior vem ganhando espaço de discussão, uma vez que os índices de jovens no ensino superior vêm aumentando no país nos últimos anos, bem como os desafios no alinhamento entre a formação no ensino superior e as atividades desempenhadas nos postos de trabalho (ALMEIDA; CHAVES, 2016).

Segundo Tobón (2005), as competências genéricas são aquelas comuns a várias profissões e são caracterizadas por aumentar as possibilidades de empregabilidade, além de que as pessoas conseguem mudar de trabalho facilmente; possibilitar melhor adaptação às mudanças presentes nos postos de trabalho; são adquiridas por meio de processos sistêmicos de ensino e aprendizagem; e a aquisição e desempenho podem ser rigorosamente avaliadas.

Ademais, para este mesmo pesquisador este tema tem ganhado muita importância no âmbito do ensino superior, o qual ocupa-se em formar estudantes com competências genéricas que permitam encarar as mudanças contínuas presentes nas atividades profissionais.

Alguns estudos sinalizam que os empregadores consideram que recém-formados com experiência profissional têm mais condições para competir por uma vaga de trabalho, quando estão em período de transição entre a formação acadêmica para o mercado de trabalho, do que quem não tem nenhuma experiência profissional.

Nesse sentido, de modo geral, há a crítica de que uma das principais missões do Ensino Superior é o desenvolvimento de competências, combinando conhecimentos, habilidades e atitudes que prepare os estudantes para o mercado de trabalho (ALMEIDA; ALMEIDA; ARACIL, 2016)

Em continuidade, Tobón (2005), explicita que a formação de competências não é somente responsabilidade das instituições de ensino, mas sim compartilhada, co-participativa, abrangendo também a sociedade, o setor laboral, empresarial e econômico, o âmbito pessoal e familiar.

No âmbito pessoal, a formação das próprias competências trata da autogestão do projeto ético de vida, já o setor laboral participa da formação de competências por meio de sua integração com o sistema educacional e social. A família é responsável por formar os seus membros com valores de respeito e convivência.

O âmbito social busca promover e difundir, por meio dos meios de comunicação, a cultura de formação do talento humano, considerando os valores de cooperação e solidariedade. Já as instituições educacionais são responsáveis por:

> […] implementar procesos pedagógicos y didácticos de calidad, con recursos suficientes, autovaloración continua basada en estándares de calidad y talento humano capacitado para tal propósito (directivos y docentes) (TOBÓN, 2005, p. 35).

Ainda conforme Tobón, 2005, as competências básicas: comunicativa; matemática; autogestão do projeto ético de vida; gerenciamento das novas Tecnologias da Informação e de Comunicação (TICs); lidar com mudanças; e liderança formam a base para o desenvolvimento de outros tipos de competências, bem

como para o processamento de qualquer tipo de informação, além de possibilitar analisar, compreender e resolver problemas do cotidiano. Essas competências são fundamentais para o indivíduo desenvolver-se em qualquer âmbito profissional, bem como para se viver em sociedade.

Para Andrews e Higson (2008), o conceito de empregabilidade é extremamente complexo de definir, contudo, para esses pesquisadores, a partir de estudos da literatura, foi possível sintetizar as principais habilidades sociais e competências essenciais para a empregabilidade de recém-formados, a saber: profissionalismo; confiabilidade; capacidade de lidar com a incerteza; capacidade de trabalhar sob pressão; capacidade de planejar e pensar estrategicamente; capacidade de comunicar e interagir com os outros, seja em equipes ou por meio de rede (networking); boa capacidade de comunicação escrita e verbal; habilidades em Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC); criatividade e autoconfiança; boa capacidade de autogestão e gestão do tempo; disposição para aprender e aceitar a responsabilidade.

Ainda para estes mesmos pesquisadores, a experiência de trabalho é considerada muito importante para os empregadores no momento de recrutar os recém-formados. Nesse sentido, os estágios, por exemplo, considerados aprendizagens baseadas no trabalho em um ambiente profissional, melhoram as experiências de aprendizagem dos estudantes, possibilitando-lhes adquirir e aprimorar habilidades relacionadas ao trabalho, além de que eles se tornam capazes de equilibrar trabalho e estudo.

Em 2018, o Fórum Econômico Mundial publicou o documento *The Future of Jobs Report 2018*, cujo conteúdo reuniu informações de empresas globais de diversos segmentos da indústria, com amostra representada pelas vinte economias emergentes, sendo eles: Argentina, Austrália, Brasil, China, França, Alemanha, Índia, Indonésia, Japão, México, Filipinas, Federação

Russa, Cingapura, África do Sul, Coréia, Suíça, Tailândia, Reino Unido, Estados Unidos e Vietnã. Este estudo reuniu as percepções dos executivos de negócios, destacando os diretores de recursos humanos que trabalham com as mudanças da força de trabalho.

O estudo mapeou as mudanças em curso; a documentação de atividades de trabalho, considerando as habilidades requeridas pelos funcionários até 2022; e questões envolvendo as prioridades e objetivos estabelecidos pela empresa, concernente a qualificação e aperfeiçoamento da força de trabalho.

No contexto do Brasil, as competências laborais individuais mais citadas pelos entrevistados das empresas ativas, consideradas com mais tendência no período de 2018-2022, estão relacionadas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Perfil dos trabalhadores da indústria 2018-2022 - competências emergentes

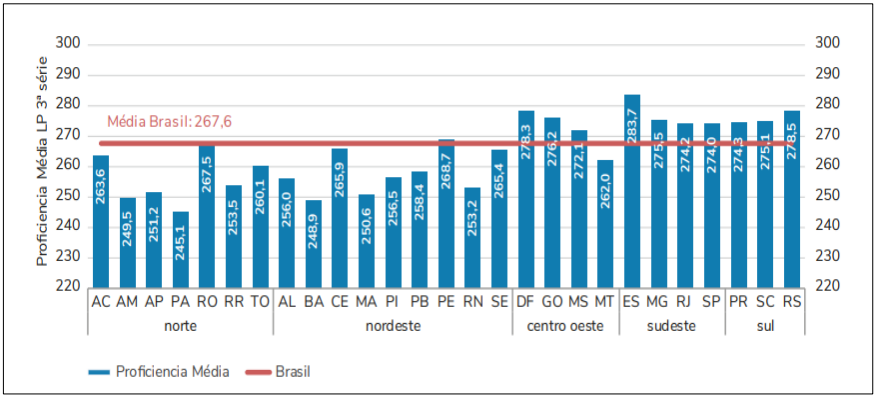
Brasil
• Pensamento analítico e inovador
• Criatividade, originalidade e iniciativa
• Aprendizagem ativa e aprendizagem estratégica
• Design de programação tecnológica
• Raciocínio, resolução de problemas e ideação
• Liderança e influência social
• Pensamento crítico e analítico
• Resolução de problemas complexos
• Resiliência, tolerância ao estresse e flexibilidade
• Inteligência emocional

Fonte: The World Economic Forum (2018, p. 73, 115).

É possível inferir que as dez competências elencadas são desenvolvidas ao longo da educação básica e superior, não recaindo somente sob a responsabilidade da graduação. Nesse sentido, segundo Lucas (2022), a dificuldade de encontrar profissionais no Brasil com essas competências revela a fraca qualidade da educação básica, pois, conforme revelam os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), os brasileiros no ensino médio que demonstram níveis de aprendizagem considerados adequados chegam a apenas 9,8% em matemática e 1,6% em língua portuguesa. Um número alarmante que ressalta a urgência de investimentos no setor.

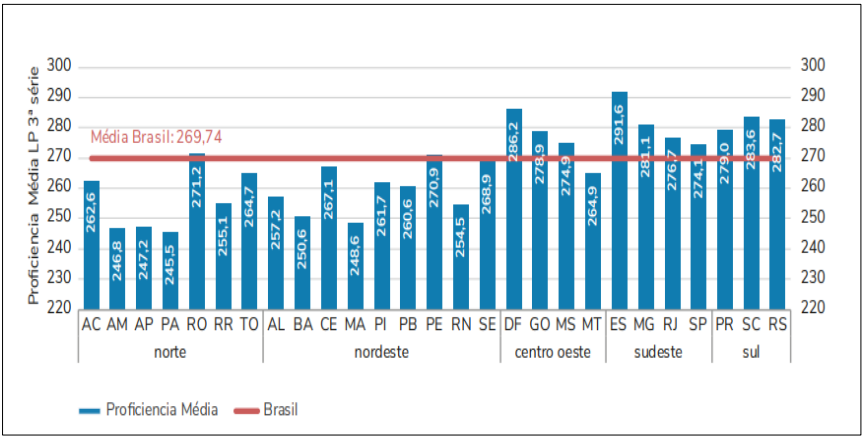
Os gráficos de proficiência 1 e 2, emitido pelo SAEB - Sistema de Avaliação de Educação Básica, indicam as deficiências educacionais no ensino médio. Ocorre que esses mesmos estudantes ao ingressarem no ensino superior levam com eles os mesmos problemas educacionais, influenciando o desempenho acadêmico, podendo ocasionar em retenção ou até mesmo evasão, quando não trabalhadas as lacunas educacionais.

Gráfico 1 - Proficiência da língua portuguesa no ensino médio em 2017



Fonte: SAEB (2017).

Gráfico 2 - Proficiência em matemática no ensino médio em 2017



Fonte: SAEB (2017).

Diante desse cenário, é importante novas pesquisas que investiguem o perfil comportamental dos jovens que estão prestes a entrar no mercado de trabalho, coletando informações necessárias para que os problemas revelados sejam mitigados ainda no processo formativo, de modo que os egressos sejam bem-sucedidos em entrevistas de emprego. Além de revelar possibilidades de intervenção da Assistência Estudantil para apoiar os estudantes nessa etapa de vida tão importante.

METODOLOGIA

A escolha do método de pesquisa é fundamental para atingir os objetivos iniciais, considerando que o foco do artigo é contribuir com a literatura a respeito da transição dos jovens no mercado de trabalho. Nesse caso utilizou-se a pesquisa exploratória, com

abordagem qualitativa, e o instrumento roteiro de entrevista semiestruturada para a realização das entrevistas com especialistas na área.

A pesquisa exploratória justifica-se porque leva o pesquisador, frequentemente, à descoberta de enfoques, percepções e terminologias novas para ele, contribuindo para que, paulatinamente, seu próprio modo de pensar seja modificado. Essa pesquisa tem como vantagem melhorar as características da população e, assim, planejar mais eficientemente o tamanho amostral (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995).

Para a escolha dos profissionais entrevistados, considerou-se atender os seguintes critérios: trabalha ou tenha experiência nos últimos 5 anos na área de processos seletivos para contratação de funcionários/colaboradores, de jovens graduados até 30 anos, ou na área de assessoria/mentoria de jovens graduados, até 30 anos, e que desejam empreender em negócio próprio.

A primeira entrevistada é uma profissional, mulher, que trabalha há 11 anos nos recursos humanos, processo de seleção para contratação de funcionários, de uma grande rede de varejista do Paraná com 48 anos de existência.

A segunda entrevistada é uma profissional liberal há mais de 10 anos e trabalha no desenvolvimento humano e desenvolvimento de competências voltados para o empreendedorismo. A terceira entrevistada é uma profissional responsável por fazer recrutamento digital e presencial há mais de 15 anos, responsável pelo recrutamento de empresas de diferentes portes.

Sobre o instrumento de coleta de dados, utilizou-se o seguinte roteiro de entrevista:

1) Quais são as habilidades gerais para o processo seletivo de trabalho?

2) De uma forma geral, quais são os pontos fortes e vulneráveis desse público?
3) Tem alguma característica da geração que chama atenção?
4) O que o mercado espera dos jovens em termos de habilidades de comunicação?
5) O que você recomendaria aos recém-formados para ter sucesso em um processo seletivo de trabalho?

O QUE O MERCADO ESPERA DOS CANDIDATOS

Comunicação

Schelle e Karns (2017), em pesquisa que buscou investigar os conhecimentos, as habilidades e as características pessoais descritas nas listas de emprego na área de marketing, nível básico, e com os respectivos salários nos Estados Unidos, sinalizou que dentre 16 habilidades frequentemente solicitadas, comunicação oral 81% e comunicação escrita 75% lideram a lista, na sequência vêm trabalho em equipe, com índice de 54% e trabalhar individualmente com 53%.

Nesse sentido, observamos alinhamento entre os achados de pesquisa dos pesquisadores ora mencionados e as falas das entrevistadas E1 e E2, quando se observa que a habilidade de comunicação escrita carece de desenvolvimento, conforme a seguir: “Eles não sabem escrever um e-mail” (E1).

Vai fazer um e-mail, escreve tudo errado, e pior eles não têm vergonha [...]” (E1). “Para empresários hoje eu digo que não está fácil fazer uma contratação boa” (E1).

> […] tem muita coisa, mas se eu pudesse escolher uma, eu colocaria comunicação porque a questão da comunicação é o que vai fazer ele se destacar ou não em uma entrevista. Hoje está usando muito vídeo currículo […]. Pede para alguém filmar para você […]. Assim você vai perdendo esse medo porque assim gente você tem uma única chance de causar uma boa impressão. Não tem como! Então a tua comunicação, a tua postura, a questão do ambiente onde você está, se tem ruído, (se tem) uma boa iluminação, tudo isso vai interferir no resultado final. Não é decorar. Faz um roteirinho, mas seja espontâneo, né! Leva em consideração o tipo de empresa, o tipo do cargo que você vai atuar, se ela é mais formal ou menos informal, como é que é[…] até para você por uma roupinha adequada para o meio para poder fazer entrevista (E2).

Observa-se que a competência comunicativa, classificada como básica, cuja formação inicial aloca-se na educação básica (ensino fundamental e médio), precisa de atenção na educação formal, uma vez que é de suma importância ao ser humano, e não apenas no mundo laboral.

Tal competência descreve que a comunicação das mensagens deve considerar os requerimentos de uma determinada situação, como por exemplo: "Interpretar textos atendendo às intenções comunicativas, a suas estruturas e a suas relações. Produzir textos com sentido, coerência e coesão requeridos" (TOBÓN, 2005).

Nessa perspectiva, Zarzycka (2017), desenvolveu um estudo de caso com acadêmicos da universidade polonesa Lazarski University, nos anos de 2013 e 2014, sobre soft skills, observando se as habilidades dos graduandos estavam alinhadas às expectativas dos empregadores. No contexto dos empregadores observou-se que as empresas funcionam num ritmo bastante acelerado e permeado

por mudanças constantes, devido às novas tecnologias e até mesmo à concorrência global.

Nesse contexto laboral, os funcionários considerados mais adequados são aqueles que são capazes de compreender e gerar as mudanças necessárias, adaptando os próprios comportamentos à nova realidade. Ademais, os empregadores procuram por funcionários com um alto nível de soft skills e durante a pesquisa sinalizaram a não satisfação com a forma como os graduados são preparados durante a formação.

Os empregadores destacaram a carência da habilidade de trabalho em equipe e indicaram as habilidades mais desejáveis, a saber: comunicação efetiva, abertura ao aprendizado e desenvolvimento contínuo, ser ativo e engajado.

Ainda para a mesma pesquisadora, outro dado significativo revelado é a importância das soft skills para a qualidade do processo educacional, pois as habilidades exigidas pelos empregadores são, ao mesmo tempo, habilidades indispensáveis para os processos eficazes de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, é possível observar alinhamento entre a literatura e os dados encontrados na presente pesquisa quando as habilidades: comunicação e ser ativo e engajado são destacadas nos excertos da entrevistada E1, conforme a seguir:

> Algo que a gente vem buscando muito, que a gente vê nas empresas em geral, é duas coisas: a comunicação e tudo aquilo que a gente fala de brilho no olho. Então assim, eu não sei fazer, mas eu tenho tanta vontade de aprender e eu consigo me colocar tão bem e buscar a informação e ter uma responsabilidade tão grande, que a gente contrata (E1).

> [...] a gente tá contratando pelo brilho no olho, a gente tá contratando pela comunicação, a gente tá contratando pela forma que fala e a parte técnica a gente tá pegando os melhores e formando dentro de casa. Eu sempre vou repetir isso, que isso devia ser do governo, o governo devia pegar isso pra eles, abraçar e formar a pessoa para vir pra dentro das organizações, como não tão fazendo então as organizações estão pegando e formando dentro da organização pra que possamos ter alguém mais qualificado (E1).

Ainda nessa temática, para a realização do vídeo currículo é importante frisar que tudo comunica. A postura, o ambiente onde está sendo gravado, a questão do ruído local, a iluminação, o tipo de empresa (tradicional ou arrojada), o tipo do cargo, o *dress code*, tudo isso vai interferir no resultado final. Vale destacar que, a fala não deve ser decorada e sim espontânea, geralmente as empresas costumam passar em um roteiro e cabe ao candidato seguir as instruções.

Resolução de problemas

Segundo Tobón (2005), a resolução de problemas é permeada por um conjunto de circunstâncias no campo das incertezas e imprevistos, a qual requer considerar a proposição de diversas estratégias de soluções, considerando a repercussão do problema, bem como as implicações da solução desde uma perspectiva abrangente.

Nesse processo, o ser humano aprende com o problema, e posteriormente estará melhor preparado para lidar com problemas semelhantes no futuro. Nesse sentido, observa-se que a capacidade

de resolver problemas é complexa e necessita que o indivíduo esteja em um contexto real a qual lhe será demandado articular outras habilidades.

Tal perspectiva ultrapassa uma visão reducionista de que basta o indivíduo colocar o conhecimento teórico em ação. Ademais, o desenvolvimento dessa competência não ocorre simplesmente por meio da exposição de conteúdos teóricos, mas requer um ambiente propício em que o indivíduo possa mobilizar diversas estratégias e habilidades em prol de um objetivo previamente estabelecido.

Tal perspectiva está alinhada com a fala da entrevistada E3, em que é possível observar o quão essa competência é tão valiosa para as empresas.

> [...] as empresas buscam pessoas que resolvam problemas, pessoas que trazem solução de problemas, porque não adianta você falar [...] eu sou organizado, eu sou disciplinado [...]. Me traga exemplos que mostram que você é organizado, que você é dinâmico, que você é disciplinado. Traga exemplos. Participei de uma ação voluntária no tempo da faculdade onde eu liderei um grupo de estudo sobre mecatrônica, um exemplo. Eu como recrutadora eu vou pensar: Opa! Liderança, entendeu? Já tá ali organização, senso de liderança, eu consegui pegar um monte de coisa só uma pequena frase que ele disse [...] (E3).

Aprendizagem contínua e atenção ao mundo em transformação

A característica *independent learner*, também conhecido como *life long learning,* atribuída a pessoas que buscam atualizar as suas habilidades profissionais continuamente, vem se tornando cada vez mais importante no mundo do trabalho, haja visto o ritmo

acelerado de mudanças presentes nos locais de trabalho contemporâneos (SCHELLE; KARNS, 2017).

Nesse sentido, as falas da entrevistada (E1), a seguir, retrata claramente que o mundo o trabalho demanda por pessoas cada vez mais engajadas com a própria formação profissional continuada, conforme observa-se: "[...] hoje eu terminei a minha faculdade, daqui a 2 anos no máximo o que eu tenho que está fazendo? E para eu fazer isso eu vou ter que me qualificar em que? " (E1).

> [...] a gente sente que as pessoas estão vindo com pouca qualificação. Quando eu falo de qualificação é, poxa eu fiz uma faculdade, ok, mas o que mais que eu fiz pra se sobressair entre 10 candidatos? Porque se eu sou formada, os outros 9 são formados, o que que vai me diferenciar dele? [...] o que eu tenho a mais que ele? Eu tenho um curso profissionalizante, eu fui voluntariado, eu fui estagiário, [...] eu trabalhei, eu tenho algo para contar no meu currículo que agregue algum tipo de projeto. Então, durante a minha faculdade eu fiz estágio, criei um projeto tal e implantei e gostaram. Poxa ele é criativo, ele é focado e os outros 9 fizeram só a faculdade (E1).

Outro tema criticado refere-se à formação acadêmica tradicional versus a formação acadêmica inovadora, necessária para que os indivíduos sejam capazes de lidar com os desafios contemporâneos do mundo do trabalho, aliando teoria e prática ao longo da formação, conforme observa-se na fala a seguir:

> [...] os nossos educadores eles têm ainda uma mentalidade muito orientada para o mercado tradicional e ainda que ele se reduz para empreender. O professor, ele só tem um teórico conceitual e de que

> os jovens de verdade necessitam é de um suporte mais empírico[...] (E2).

Sobre as transformações do mundo de trabalho e características do público, nossas entrevistadas destacaram a diferença entre a geração atual com a geração nascida na década anterior.

> Um dos pontos positivos deles é o que a gente chama de nativo digital, eles têm uma habilidade de mexer com tecnologia e eles acreditam muito que até que dia pode mudar, fazer mudanças e mudanças boas, acredito demais a tecnologia essa diferença eles usam muito se você tem um problema para eles, um protótipo eles montam em uma semana, eles usam ferramentas que traz a solução muito mais rápida […] eles não têm a mesma paciência que nós de caminhar dentro de uma empresa e aguardar o crescimento profissional hoje não […] eles têm um senso de urgência de crescimento muito rápido, eles são muito voláteis. Entra aqui como auxiliar administrativo e daqui 6 meses quer ser gerente. Não dá né, gente! Tem um momento de você crescer, amadurecer, hard skill, soft skill tem um monte de etapas que não pode queimar. Então, essa ânsia do crescimento deles dentro de algumas corporações tradicionais isso não é bem visto (E3).

Para se preparar para ingressar em uma empresa tradicional é necessário acompanhar o plano da empresa e ter um pensamento estratégico, observando as seguintes perguntas: Como é a carreira na empresa? O que eu preciso fazer? O que se precisa estudar? É importante ter essa visão estratégica e se preparar para as oportunidades que possam aparecer.

O QUE (NÃO) FAZER NA HORA DA ENTREVISTA

O preparo para a inserção no mercado de trabalho não começa na entrevista. Aliás, a entrevista costuma ser um passo após a seleção de currículo e dinâmicas.

Um dos primeiros passos além da construção do currículo é o vídeo currículo que está crescendo bastante, principalmente em um período pós-pandemia da Doença do Coronavírus 2019 - COVID-19 (SENHORAS, 2020). Nesse sentido, a entrevistada E3 deixou uma instrução para melhor aproveitar o vídeo currículo e causar uma boa impressão.

> […] vídeo entrevista…. Se prepare faça um roteirinho, geralmente quando tem vídeo entrevista para empresa, eles já limitam o tempo […] olha 2 minutos no máximo três […] coloca umas perguntinhas na frente para não se perder […] então se prepare para falar, olhe para o espelho, aí falando na frente do espelho (você) vai testando. Grava um vídeo pede para o parente filmar. Pede para alguém filmar para você […] assim você vai perdendo esse medo [...] (E3).

Outra questão fundamental para se sair bem em uma entrevista de emprego, conforme pudemos observar na fala subsequente, é que não adianta apelar para o lado emocional do recrutador, implorando para ter o emprego porque está passando por uma condição de vulnerabilidade socioeconômica, mesmo que seja um fato.

Pois, o foco da empresa é contratar pessoas que resolvam o problema dela. Infelizmente, o mercado de trabalho é um ambiente frio, com raras exceções. Portanto, o apelo emocional não é bem-

vindo, porque demonstra uma certa instabilidade e falta de inteligência emocional.

> […] às vezes é um bom profissional, só que aquele momento está muito frágil […], eu sei que triste, mas aquele momento que vai fazer diferença, não é? (Não é) porque a conta tá atrasada que a gente vai contratar, por mais que nosso coração doa, a empresa não quer te contratar, (ela) quer que resolva o problema (dela) […] não é porque a conta de luz está atrasada […] as pessoas precisam entender que o mercado é frio. O mundo não é tão colorido como a gente pensa, infelizmente! (E3).

Pontualidade

A pontualidade é uma forma de demonstrar respeito ao processo seletivo, inspira confiança no avaliador, pois há uma tendência que as tarefas e atribuições dadas serão cumpridas. A pontualidade também demonstra que o candidato se preparou para a entrevista e está motivado em passar pelo processo seletivo.

Atualmente, como há duas formas de entrevista, online e presencial, os cuidados com a pontualidade podem ser alterados conforme a modalidade. Nesse contexto, segundo a entrevista E3, podemos observar os cuidados que os egressos precisam ter nesta etapa:

> […] entrevista presencial, faz um cálculo de tudo isso […] quanto tempo leva para chegar na entrevista, qual ônibus passa por perto. Quando a entrevista é online veja que ferramenta vai usar, o que você precisa baixar (em termos de aplicativo) vai ser para

> computador ou pelo celular? Já faz um teste com antecedência não deixa em cima da hora e se não conseguir baixar, não dá? E, se não tiver conseguindo avisa com antecedência (E3).

Pontos fortes e fracos

Outro fator importante é observar que é comum nas entrevistas de processo seletivo a pergunta sobre pontos fortes e fracos. É possível inferir que a intenção do entrevistador para essa pergunta é medir a capacidade de autopercepção, autoconhecimento e integração do candidato com a futura equipe.

Por isso, é importante ser coerente com a resposta e também honesto sobre as habilidades e competências. Ter em mente quais são as qualidades é também uma forma de se valorizar, lembrando que o papel do entrevistado é avaliar o potencial do candidato e verificar se a fala dele está sendo condizente com o perfil da vaga.

Outra pergunta comum é a justificativa da saída no emprego/estágio anterior. A ideia aqui é testar o candidato qual é o nível de descrição que ele tem. Dependendo da função é uma característica muito importante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Simon e Pacheco (2017), analisaram 20 universidades públicas do sul do Brasil, referente às ações de acompanhamento dos egressos e concluíram que as IES precisam aperfeiçoar os mecanismos de acompanhamento desse público.

Tal dado é muito importante quando é justamente esse público que pode retroalimentar a universidade sobre as dificuldades encontradas na transição entre universidade e o mundo do trabalho, pois é a oportunidade da universidade atualizar o currículo, bem como acompanhar se as competências trabalhadas ao longo do curso estão alinhadas às necessidades do mercado de trabalho, criando mecanismos que possam minimizar as barreiras para que os egressos possam trabalhar decentemente.

Foi possível observar que a competência comunicação foi bastante destacada pelas entrevistadas, abarcando não apenas a comunicação oral e escrita, que por si só são imprescindíveis ao candidato, principalmente conforme a vaga pretendida, mas também o que o candidato comunica na forma de vestir-se para a entrevista, o conteúdo comunicado, quais apelos devem ser evitados, a pontualidade e a preparação para a entrevista.

Os elementos destacados são algumas das lacunas que a universidade vem deixando à margem no processo de transição entre universidade e o mundo do trabalho, abrindo oportunidade de atuação para a Assistência Estudantil.

Nesse sentido, pode-se trabalhar com oficinas de preparação, simulados de entrevista de processo seletivo, organização de currículo, apresentação em vídeo, postura, escrita, roteiro de conteúdo comunicativo, dentre outras possibilidades, de modo que o estudante possa mapear as suas dificuldades, bem como conhecer os seus pontos fortes e assim preparar-se melhor para o que irá se deparar.

Ademais, conforme podemos observar na fala da entrevistada E2 há muitos obstáculos entre a saída do curso até a inserção no mercado de trabalho:

> [...] o ponto da saída do aluno até ele obter êxito é muito grande, é uma trajetória muito grande. Se ele não tiver uma rede de apoio vai ser muito mais até exaustivo e grandes chances de insucesso do que sucesso [...] (E2).

O mercado de trabalho está em constante mudança e a maioria dos professores universitários estão fora das empresas, logo os estudantes não trabalhadores acabam ficando isolados no ambiente acadêmico. Portanto, é extremamente importante criar uma ponte entre os ambientes reais da profissão e o mundo acadêmico, para que o estudante, ao entrar no mercado de trabalho, esteja decentemente preparado para o que irá enfrentar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. C.; CHAVES, M. "Inserção profissional de diplomados: uma incursão por estudos e instrumentos metodológicos internacionais". **Revista de Cultura Política**, vol. 5, n. 2, 2016.

ALMEIDA, S. M.; ALMEIDA, L.; ARACIL, A. G. "Graduates' perceptions of competencies and preparation for labour market transition the effect of gender and work experience during higher education". **Higher Education, Skills and Work-Based Learning**, vol. 6, n. 2, 2016.

ANDREWS, J.; HIGSON, H. "Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study". **Higher Education in Europe**, vol. 33, n. 4, 2008.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB 2017**. Brasília: INEP, 2019.

LUCAS, A. F. **Estudo da competência de resolver problemas complexos** (Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gestão de Pessoas). Tubarão: UNISUL, 2022.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. "Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública". **Revista Saúde**, vol. 29, n. 4, 1995.

SCHLEE, R. P.; KARNS, G. L. "Job Requirements for Marketing Graduates: Are There Differences in the Knowledge, Skills, and Personal Attributes Needed for Different Salary Levels?" **Journal of Marketing Education**, vol. 39, n. 2, 2017.

SENHORAS, E. M. "Covid-19 e os padrões das relações nacionais e internacionais". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 3, n. 7, 2020.

SIMON, L. W.; PACHECO, A. S. V. "Ações de acompanhamento de egressos: um estudo das universidades públicas do sul do Brasil". **Revista Brasileira de Ensino Superior**, vol. 3, n. 2, 2017.

TOBÓN, S. **Formación basada en competencias**: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE, 2005.

WEF - World Economic Forum. "The Future of Jobs Report 2018". **WEF** [2018]. Disponível em: <www.weforum.org>. Acesso em: 09/09/2022.

ZARZYCKA, A. "Development of soft skills in higher education – case study". **E-mentor**, **Warsaw, Poland**, vol. 70, n. 3, 2017.

CAPÍTULO 2

A Lei de Cotas como Espaço de Atuação do Assistente Social na Política de Educação

A LEI DE COTAS COMO ESPAÇO DE ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

Kleber Rodrigo Durat

Em dezembro de 2019 um importante dispositivo legal para os profissionais do serviço social passou a vigorar. A Lei 13.935/2019 estabelece que os assistentes sociais e psicólogos passam a compor a equipe técnica da rede básica de ensino público no país.

Isso propiciou uma reflexão sobre a categoria dos assistentes sociais numa área de atuação histórica que tem ganhado força nos últimos anos, principalmente pela inserção de um número significativo de profissionais assistentes sociais nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

As demandas institucionais dos assistentes sociais inseridos nas IFES cresceram, alicerçadas por legislações que entraram em vigor, com vistas ao ingresso e à permanência de segmentos sociais que antes estavam afastados do espaço acadêmico.

Esse aumento de profissionais assistentes sociais na rede federal de ensino pode ser verificado com a promulgação do Decreto 7.234/2010 (Programa Nacional de Assistência Estudantil)[1] e da Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas), instituindo que 50% das vagas das IFES (em todos os cursos e períodos) sejam disponibilizados para estudantes provenientes de escola pública, atingindo aqueles com

[1] O Decreto 7.234/2010 trata do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), viabilizando auxílio financeiro para que estudantes com renda inferior a 1,5 salários mínimos nacional possam frequentar e concluir os cursos de graduação. O assunto está intimamente ligado com a inserção dos assistentes sociais na educação superior, porém, por questões de análise de outras perspectivas de atuação profissional, não abordaremos a assistência estudantil neste momento.

renda inferior ou superior a 1,5 salários mínimos nacional, e prevendo ainda reserva de vagas para os autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

Ao analisarmos a Lei que insere o profissional assistente social na rede básica e a Lei de Cotas, percebemos um espaço de trabalho profícuo para a categoria, tendo em vista os princípios fundamentais contidos no código de Ética do Assistente Social (Resolução nº 273/93).

Neste ínterim, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a categoria profissional, em especial às atividades desempenhadas pelos assistentes sociais inseridos na educação básica e na educação superior, e que terão reflexos na operacionalização da Lei de Cotas das IFES, principalmente no que trata das questões étnico-raciais.

Devido à limitação de espaço e amplitude que as legislações abordam, tomamos por opção eleger alguns elementos de análise, sem com isso esgotar o assunto.

Assim, no primeiro momento, abordaremos a inserção dos assistentes sociais na Educação, resgatando as reflexões de autores que vêm debatendo a temática ao longo dos anos, situando a importância desse profissional na política de educação.

No segundo momento, trataremos do processo histórico e político que culminou na Lei de Cotas, buscando identificar a aproximação dos assistentes sociais na implementação e no acompanhamento da referida Lei, dando foco à constituição das vagas étnico-racial.

E, no terceiro momento, traremos uma caracterização das ações realizadas pelos assistentes sociais inseridos na política de educação e que contribuem para a efetivação da Lei de Cotas nas IFES, com atenção às atividades que atendam aos segmentos étnico-

raciais.

INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO

O serviço social é definido como uma profissão liberal reconhecida na divisão social e técnica do trabalho, participando dos processos de produção e reprodução das relações sociais (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008).

De acordo com Iamamoto e Carvalho (2008), Yazbek (2009), Martinelli (2010) e Netto (2011), a atividade aparece no Brasil a partir do período de industrialização do país, nos anos 1930, em que despontaram inúmeras consequências sociais, forçando o Estado a agir e conter os fenômenos da "questão social"[2], gerados pelo contexto do capitalismo monopolista.

Sua atuação vincula-se às instituições públicas e privadas (com ou sem fins lucrativos) tendo como objeto de intervenção as "expressões da questão social".

Assim, a profissão participa, juntamente com outras profissões e instituições "das respostas às necessidades legítimas da classe trabalhadora, em face das suas condições de vida, dada historicamente" (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008, p. 94).

Assim, o profissional é requisitado para atuar nos variados serviços sociais, entre eles a política de educação.

[2] Concordamos com os autores ao afirmar que: "A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão" (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008, p. 77).

Os estudos de Witiuk (2004) e Almeida (2007), apontam que a atuação do serviço social na educação não é recente e está intimamente ligada ao processo de construção da profissão no Brasil.

> Apesar de haver referência ao Serviço Social no espaço da escola já na década de 1930 é mais especificamente na década de 1940 que se encontra um número significativo de Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC's, que descrevem a intervenção do Serviço Social nesse espaço ocupacional (WITIUK, 2004, p. 26).

Tal afirmação é comprovada por Witiuk (2004), ao analisar o livro de Maria Esolina Pinheiro intitulado *Serviço social, infância e juventude desvalidas: aplicações, formas, técnicas e legislação*, destacando a presença dos assistentes sociais na educação no período.

> Nessa atividade, como agente de ligação entre o lar e a escola, o Serviço Social desempenha relevantíssima função. Desta arte torna-se elemento de colaboração indispensável ao aparelho educacional, notadamente, ao sistema escolar de nível elementar sob a responsabilidade do Estado (PINHEIRO *apud* WITIUK, 2004, p. 24).

Partindo das considerações do exercício do assistente social nos anos 1940, Witiuk (2004, p. 24) conclui que,

> Sendo a escola um dos aparelhos significativos para a manutenção da hegemonia, o Serviço Social será requisitado para o exercício de atribuições que

> harmonizam as relações no processo de vigilância da moral e da sociabilidade das famílias empobrecidas. As modalidades interventivas serão objetivadas para a integração social dos indivíduos no espaço escolar, comunitário e doméstico, reforçando a identidade subalterna por meio da inculcação de valores dominantes e da interferência no seu modo de vida com adoção de condutas comportamentais adequadas aos parâmetros morais.

Netto (2007), afirma que tais posicionamentos e intervenções da profissão, como descritos acima, só serão refletidos no Movimento de Reconceituação nos anos 1960. Com a aproximação junto aos movimentos sociais e de trabalhadores, os profissionais questionaram suas práticas e buscaram romper com o conservadorismo profissional.

Para o autor, os anos 1970 e 1980 foram importantes no amadurecimento de uma nova forma de pensar o fazer profissional do assistente social, pautado no compromisso com a classe trabalhadora. Esse compromisso pode ser verificado na revisão do Código de Ética do Assistente Social de 1986.

A aproximação à teoria histórico-crítica, o envolvimento da categoria profissional no processo de democratização do país juntamente com a aprovação da Constituição Federal de 1988, favoreceram para que a categoria profissional adentrasse nos anos 1990 com uma perspectiva alicerçada em valores ético-políticos com foco na classe trabalhadora (CFESS, 1997).

É importante percebermos que é a defesa de direitos uma das principais estratégias de atuação dos assistentes sociais nas diversas políticas sociais, como destacam Almeida e Rodrigues (2012, p. 93):

> Este tem sido o norte da mobilização e organização dos assistentes sociais nas últimas décadas e que se materializa em um projeto profissional construído coletivamente, sintonizado e articulado aos movimentos, empreendido por outras categorias profissionais e por várias forças sociais, voltados para a construção de formas de solidariedade e participação política que denunciem e enfrentem as desigualdades sociais, sobretudo, o atual modo de organização da produção e distribuição de riqueza social que as reproduzem de forma cada vez mais ampliada.

Ao tratarmos da atuação dos profissionais do serviço social na política de educação, o Conjunto CFESS-CRESS (Conselho Federal de Serviço Social-Conselho Regional de Serviço Social) tem se debruçado desde os anos 2000 no debate da inserção e atuação dos assistentes sociais nessa área, por entender que:

> A construção de uma educação que fortaleça os significados da cidadania, da liberdade, de democracia e de emancipação não pode estar desarticulada das lutas pelo acesso à saúde, ao trabalho digno, à moradia, ao lazer, à cultura e a tudo aquilo que hoje está ausente às condições de vida da maior parte da população deste país e que, por essa razão, expressa o amplo processo de desumanização que se encontra em curso em nosso planeta. (ALMEIDA; RODRIGUES, 2012, p. 93).

Corroboramos com Martins (2012, p. 34), quando aponta que "educação é uma das dimensões mais complexas e importantes da vida social". Para a autora a educação "envolve diversos espaços: o próprio sujeito, a família, a política, as organizações de cultura e,

dentre elas, a 'escola'". Assim, conclui que educação é "um processo social vivenciado no âmbito da sociedade civil e protagonizado por diversos sujeitos".

Por estar diretamente ligada à vida social, ela se torna espaço de disputa, tornando-se um "instrumento social que possibilita a reprodução da ideologia dominante ou o desenvolvimento de uma cultura contra-hegemônica" (MARTINS, 2012, p. 35).

É dessa forma que o Estado se apropria da função escolar e passa a organizar a sociedade a partir das questões ideológicas conforme as demandas daqueles que dão sustentabilidade ou exercem maior pressão à sua estrutura.

No Brasil, a partir dos anos 1990 tem-se processado um aparato burocrático restritivo às políticas sociais, alicerçada pelas orientações do Consenso de Washington e do Banco Mundial, que apontam a programática da doutrina neoliberal como a saída para as crises do sistema (BEHRING; BOSCHETTI, 2010).

Tais recomendações impactam diretamente nas políticas sociais, ao terem o orçamento reduzido para as ações, principalmente naquelas voltadas aos segmentos mais pauperizados da sociedade e que necessitam da ação do Estado para a sua sobrevivência.

> Assim como os serviços sociais tem para os capitalistas um caráter complementar à reprodução da força de trabalho a menor custo, para os trabalhadores assalariados tais serviços são também complementares na sua reprodução física, intelectual e espiritual e de sua família, já que a base de sua sobrevivência depende da venda da sua força de trabalho (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008, p. 102).

Neste sentido, poucos investimentos fragilizam as políticas sociais, tornando-as fragmentadas e seletivas e, em muitos casos, estruturalmente inadequadas. Em se tratando da política de educação pública, em que se apresentam indivíduos sociais com as mais diversas carências e necessidades, desde a educação fundamental, até a educação superior, essa problemática restritiva inviabiliza "uma educação emancipadora, que possibilite aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano" (CFESS, 2013).

Em continuidade a estes aspectos, Almeida (2008), reitera e traz contribuições significativas possibilitando refletir sobre as contradições, quais sejam:

> A questão social atravessa o universo escolar, as instituições educacionais, de uma forma nova, de uma forma mais complexa e trazendo uma grande dificuldade para os sujeitos, envolvidos com o processo educacional, lidarem com as estratégias de enfrentamento dessas expressões. Por outro lado, temos, também, um conjunto bastante diversificado de segmentos sociais que não estavam vinculados à dinâmica da escola e que passam a experimentar essa nova realidade. Isso acontece no campo da educação infantil, nas escolas de ensino fundamental e, sobretudo, com a população que sai da rua, que cumpre medida socioeducativa e aquelas que estão indo para a escola em função dos projetos e programas sociais. Mas também estamos falando, de uma população que passa a ingressar na universidade, passa a frequentar o ensino médio em função de uma política de cotas, ou seja, em função de um novo tipo de possibilidade de acesso à educação escolarizada. As instituições educacionais, de um modo geral, estão lidando com esse novo público e, também, com o ritmo acelerado de precarização dos processos, das

> relações e das condições de trabalho nessas instituições (ALMEIDA, 2008, p. 35).

É nesse complexo de exclusões e inclusões apontado pelo autor que o serviço social busca desenvolver uma prática responsável "analisando as mediações presentes no tecido social" (MARTINS, 2012, p. 42).

Quase duas décadas de tramitação na câmara e no senado federal foram necessárias para que uma lei garantisse que assistentes sociais e psicólogos fossem incorporados ao sistema educacional público em todo o território nacional[3].

De acordo com a Lei 13.935/2019, os serviços de psicologia e serviço social passa a ser desenvolvidos na "rede pública de educação básica", para o qual atendem "às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais" (BRASIL, 2019).

Segundo a legislação, as equipes "deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem", trabalhando juntamente "com a participação da comunidade escolar", bem como "atuando na mediação das relações sociais e institucionais" (BRASIL, 2019).

Para Craveiro (2019, p. 101-102), "na área da educação, a assistente social terá como foco as consequências da 'questão social'", ou seja, "o profissional conduzirá suas atribuições e competências objetivando amenizar as problemáticas oriundas da 'questão social'". A autora compreende ainda que a atuação do assistente social na área pode "fortalecer o entendimento sobre o

[3] É necessário destacar que muitos estados e municípios já legalizaram a presença de profissionais assistentes sociais e psicólogos na rede de atendimento sob sua responsabilidade.

significado da educação para além da tentativa de repasse mecânico do conhecimento".

As orientações do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), em cartilha organizada para os profissionais intitulada *Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de Educação*, indicam que:

> A inserção de assistentes sociais na política de educação, ao longo das duas décadas, responde, sobretudo às requisições socioinstitucionais de ampliação das condições de acesso e de permanência da população nos diferentes níveis e modalidades de educação, a partir da mediação de programas governamentais instituídos mediante pressões dos sujeitos políticos que atuam no âmbito da sociedade civil. Desse modo, se por um lado resulta da histórica pauta de lutas dos movimentos sociais em defesa da universalização da educação pública, por outro se subordina à agenda e aos diagnósticos dos organismos multilaterais, fortemente sintonizados às exigências do capital, quanto a formação e a qualificação da força de trabalho. Inscreve-se, portanto, na dinâmica contraditória das lutas societárias em torno de processos de democratização e qualidade da educação, cujo resultado mais efetivo tem se traduzido na expansão das condições de acesso e permanência, a partir do incremento de programas assistenciais, o que caracterizou a intervenção do Estado no campo das políticas sociais na primeira década deste século (CFESS, 2013, p. 37).

No contexto das políticas educacionais expressas nas últimas décadas no Brasil, observamos uma mudança na entrada de estudantes nas universidades públicas, influenciada pelas políticas de reserva de vagas para estudantes vulneráveis economicamente,

provenientes de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência.

Esse público, reconhecidamente prioritário no atendimento dos profissionais do serviço social em diversas políticas, vem mostrando-se crescente na política de educação, em especial nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), principalmente a partir da promulgação da Lei 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas. Tal legislação tem grande impacto na sociedade brasileira e indica um profícuo espaço de atuação do serviço social na área, como passaremos a verificar na sequência.

A LEI 12.711/2012 (LEI DE COTAS): HISTÓRICO E IMPLEMENTAÇÃO

Ao tratarmos da relação que desempenha o assistente social inserido na educação e a Lei de Cotas, tomamos por indicativo que o profissional tem um papel fundamental na disseminação, articulação, operacionalização e no acompanhamento da política implantada no país, por meio da Lei 12.711/2012.

Para tanto, se faz necessário que os profissionais estejam em sintonia com as demandas sociais que se apresentam na atualidade e, principalmente, com o debate que envolve as questões étnico-raciais e suas formas de enfrentamento, ponto central na discussão sobre as cotas. De acordo com Rocha (2009, p. 540):

> A articulação das categorias raça/etnia, classe e gênero para a compreensão das relações sociais e de seus determinantes constitui fator fundamental para a intervenção profissional, haja vista as demandas sociais de origens diversas que se colocam como desafio no cotidiano de trabalho do assistente social.

Dessa forma, é necessário que a categoria dos assistentes sociais se aproprie das discussões sobre as ações afirmativas e, em especial, se aproprie da temática da política de cotas, no Brasil.

De acordo com Gomes (2001, p. 135), as ações afirmativas podem ser definidas como:

> [...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

Nesse contexto as políticas afirmativas buscam, por um determinado período, provocar o debate e reverter questões desiguais em populações ou grupos historicamente discriminados, prevendo pela via legal que sejam adotadas formas e ações que coloquem tais grupos em situação de igualdade com os demais.

A política de cotas aplicada nas IFES, com recortes sociais e raciais, passou por um processo de amadurecimento por décadas.

Primeiramente ela foi pensada e organizada para atender a população negra[4] e indígena, e no processo de tramitação da legislação ela foi adquirindo contornos e ampliações para outros segmentos. Dessa forma, estudantes de escola pública, com renda inferior a 1,5 salários mínimos nacional e pessoas com deficiência também passaram a compor o conjunto prioritário na reserva de

[4] Concordamos com Munanga (2019, p. 105), para quem "o conceito de 'negro' inclui pretos e pardos numa mesma categoria política construída para beneficiar todas as vítimas do racismo – pretos e pardos –, de acordo com o princípio de que 'a união faz a força'".

vagas das IFES. É importante evidenciar que a população negra e indígena foi o primeiro grupo a ser indicado à reserva de vagas, principalmente na educação superior, devido à reivindicação e organização dos movimentos.

Tal reivindicação é necessária, segundo Amaro (2005, p. 59), porque "pratica-se no Brasil uma exclusão pela cor, pela etnia do sujeito, pela atribuição de valor diminutivo e depreciativo ao indivíduo portador de determinada cor de pele". O racismo, a que refere a autora, tem forte incidência no acesso da população pobre, negra e indígena às políticas sociais e em especial ao acesso à educação, o que impacta diretamente nas suas trajetórias de vida e de seus familiares.

> Os negros têm menos anos de estudo: o sistema escolar tem imposto ao aluno negro uma trajetória educacional mais difícil, mais curta e acidentada do que apresenta a criança branca; [...] invariavelmente, os estudantes negros apresentam atraso escolar mais significativo do que os brancos, mesmo entre aqueles de mesma condição socioeconômica. [...] Como resultado, a desigualdade nas condições de acesso, permanência e conclusão dos anos escolares reproduz outras exclusões: o negro adulto tem baixo nível de escolaridade e, consequentemente, encontra dificuldades no acesso ao trabalho e renda. Com a diminuição das oportunidades sociais, decai a qualidade de vida do sujeito negro e de sua família, reproduzindo seu itinerário de exclusão (AMARO, 2005, p. 64-65).

A organização e resistência da população negra foram fundamentais na busca pela inserção do grupo na sociedade brasileira. Desde a criação da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931, passando pelo Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1944,

até a organização do Movimento Negro Unificado (MNU) a partir de 1970, houve uma intensa preocupação do segmento na escolarização e qualificação de sua população.

Também foi primordial a organização do movimento para romper com a propagada "democracia racial", que para Fernandes (1972, p. 29) foi um dos grandes impeditivos da integração do negro na sociedade brasileira:

> Sob a égide da ideia da democracia racial, justificou-se, pois, a mais extrema indiferença e falta de solidariedade para com um setor da coletividade que não possuía condições próprias para enfrentar as mudanças acarretadas pela universalização do trabalho livre e da competição (FERNANDES, 1972, p. 29).

A desconstrução da "Democracia Racial" foi abraçada pelo movimento negro e tornou-se uma bandeira de lutas dos diversos grupos, que requisitavam respeito, igualdade e, acima de tudo, a adoção de legislações que criminalizassem o racismo no Brasil.

A participação do Brasil na "III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância", realizada em 2001, na cidade de Durban, África do Sul, de fato, abriu um debate sobre as formas de enfrentamento do problema das populações negra e indígenas no Brasil possibilitando, assim, a instituição de políticas afirmativas.

O compromisso do Brasil na referida Conferência possibilitou algumas medidas imediatas que, mesmo pequenas, tiveram um significado importante para os ativistas dos movimentos sociais que esperavam anos por respostas. No entanto, foi apenas em 2003, na ascensão do governo de Luís Inácio Lula da Silva, que as

ações afirmativas foram sendo incorporados à agenda política e, de fato, passaram a ser implantadas. Resumidamente podemos citar:

> Lei 10.639/2003, que altera a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) incluindo no "currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira'";
>
> Lei 10.678/2003 – Criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) criando no mesmo ato o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR);
>
> Decreto 4.886/2003 – Institui Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial;
>
> Decreto 5.159/2004 – Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), que, entre suas atividades, mantinha a função de trabalhar as questões étnico-raciais;
>
> Lei 12.288/2010 – Estatuto da Igualdade Racial.

No que trata de ações educacionais, em setembro de 2004, o governo federal instituiu a Lei 11.096/2005 – Programa Universidade para Todos (PROUNI), com o objetivo de reaproveitar vagas ociosas nas instituições particulares de ensino, oportunizando o pagamento de bolsas parciais ou integrais a estudantes.

O programa inseriu ações afirmativas, reservando vagas para pessoas com deficiência e para candidatos pretos, pardos e indígenas, de acordo com a proporção de cada população nos

estados, apontado nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

Na mesma linha, reorganizaram-se as regras para acessar ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), possibilitando que estudantes pudessem custear sua graduação em instituições privadas acessando recursos via financiamento bancário, sendo que estudantes pretos, pardos e indígenas também tiveram preferência na disposição dos recursos.

Anterior à aprovação da Lei de Cotas, instituições de ensino superior já debatiam a inserção de uma parcela significativa da população de jovens e adultos negros e indígenas excluídos do acesso à educação superior pública.

Foi assim que, a partir dos anos 2000, pioneiras como Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Universidade de Londrina (UEL), entre outras, organizaram políticas de cotas raciais e sociais nas suas estruturas, por meio de deliberações internas ou por força de Leis estaduais.

O assunto sobre a reserva de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior foi ocupando espaço não apenas no executivo, mas passou a fazer parte também das discussões do legislativo federal. Da apresentação do Projeto de Lei 73/1999, o primeiro a discutir a reserva de vagas em instituições federais, até a aprovação da Lei 12.711/2012, foram 13 anos de debates e audiências. Destacamos a análise realizada por Silva (2017, p. 80) sobre as forças sociais presentes nas discussões das comissões e no plenário da Câmara Federal:

> [...] é no Plenário da Câmara dos Deputados que a questão de classe é incorporada de modo mais explícito. A questão racial nesse momento perde

> força e passa a estar subsumida à questão de classe (que conta com dois critérios). Em discussões sociológicas, a associação da questão de classe social com renda é bastante usual, bem como ainda são comuns os discursos que indicam que o problema da desigualdade de acesso ao ensino superior no Brasil não tem a ver com a questão racial, mas sim com a questão da pobreza ou da classe social. A inclusão desse parágrafo evidencia como esse debate sobre classe e raça se colocam na disputa política.

Outra questão importante que a autora ressalta é ampliação dos atendidos pelas cotas:

> [...] outra modificação foi a inclusão de pardos entre os autodeclarados, uma vez que, até esse momento, havia a previsão de que apenas autodeclarados negros e indígenas poderiam ter acesso à reserva de vagas. Esta modificação considera que a junção entre autodeclarados pretos e pardos, de acordo com as categorias utilizadas pelo IBGE, formam a categoria negros. Sendo assim, é possível se pensar aqui nessa alteração sobre qual o interesse dos legisladores incluir explicitamente a categoria pardos. Talvez a histórica exaltação à miscigenação e o mito da democracia racial expliquem algo (SILVA, 2017, p. 80).

Em 2008, o projeto foi aprovado pelos deputados e seguiu para o Senado Federal. No período em que o projeto tramitou no Senado, o partido político Democratas (DEM) entrou com uma ação de inconstitucionalidade no Supremo Tribunal Federal (STF), frente à política de cotas realizada pela Universidade de Brasília (UNB),

afirmando que "o sistema de cotas gerava discriminação racial reversa contra os brancos pobres" (SOUZA, 2017, p. 124).

A centralidade dos debates nas audiências do STF levantou novamente problemas que a população brasileira insistia (e ainda insiste) em mascarar: o preconceito racial[5] e a discriminação étnico-racial[6].

Invocando o a "democracia racial", parlamentares, teóricos, estudiosos das mais diversas áreas (até mesmo integrantes do movimento social negro) mostraram posicionamentos contrários à adoção de cotas raciais, propondo que tais ações trariam a segregação entre não negros e negros na sociedade brasileira.

Munanga (2019) aponta o mito da democracia racial como um problema para se romper, sendo reflexo e impulsionador dos preconceitos e das discriminações na sociedade brasileira.

Para o autor, a "exaltação de uma ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais" interfere no cotidiano social no ponto em que as elites dominantes "dissimulam as desigualdades". Dessa forma, "os membros da comunidade não branca" ficam impedidos de "terem consciência dos

[5] De acordo com a coletânea *Assistente Social no combate ao preconceito – racismo*, organizada pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), o preconceito "é um julgamento antecipado, que fazemos contra uma pessoa, grupos de indivíduos ou povos, em decorrência de sua origem, cultura, religião, fenótipos ou simplesmente por não conhecermos ou termos algum contato e convivência. Já o preconceito racial "[...] pode estar subjacente a várias atitudes e comportamentos e presente em discursos, símbolos e expressões, sem, contudo, ser percebido de forma explícita" (CFESS, 2016, p. 12).

[6] De acordo com a coletânea *Assistente Social no combate ao preconceito – racismo*, organizada pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), o preconceito "é um julgamento antecipado, que fazemos contra uma pessoa, grupos de indivíduos ou povos, em decorrência de sua origem, cultura, religião, fenótipos ou simplesmente por não conhecermos ou termos algum contato e convivência. Já o preconceito racial "[...] pode estar subjacente a várias atitudes e comportamentos e presente em discursos, símbolos e expressões, sem, contudo, ser percebido de forma explícita" (CFESS, 2016, p. 12).

sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade" (MUNANGA, 2019, p. 77).

Outra questão bastante citada pelos contrários às cotas seria o rompimento do critério da meritocracia, dado que as cotas trariam um processo de seleção não compatível com o desempenho ou sucesso do candidato, mas pela cor da pele. Em 2012, a ação foi julgada, por unanimidade, pelo Supremo Tribunal Federal (STF) como improcedente, sendo que as políticas de cotas utilizadas pelas universidades tiveram continuidade.

No intercurso do Projeto no Senado Federal, o tom das discussões passou a ser entre favoráveis às cotas raciais, e os favoráveis às cotas sociais, sendo a última estendida aos estudantes de escolas públicas, independente do critério.

> A Lei de Cotas parece ser um complexo arranjo institucional que pretende acomodar algumas forças sociais em disputa. Esse modelo avança na medida em que se democratiza o acesso ao ensino superior público no país, porém, seu formato e sua tramitação legislativa demonstram quais questões se sobressaíram na discussão e como o critério racial, central no debate, foi marginalizado e posto dentro do critério social (SILVA, 2017, p. 96).

Findadas as discussões no Senado, foi promulgada a Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas), estabelecendo a reserva e os critérios de ingresso para cotistas nas Instituições Federais de Ensino. Dessa forma,

> [...] as IFES vinculadas ao MEC reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas

> vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Esse total é subdividido entre estudantes de escolas públicas com renda familiar igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita (25%) e estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio, ou seja, as demais rendas (25%). Em ambos os casos, é levado em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do IBGE (2010). [...] A partir de 2016 agregou-se também a esta política de reserva de vagas a cota para pessoas com deficiência (Lei nº 13.049/2016), que passou a ser implementada a partir da seleção através do ENEM/SISU para ingresso em 2017 (HERINGER, 2018, p. 11).

A partir de 2013, as Instituições Federais de Ensino (IFES) iniciaram o processo de adaptação à nova legislação. Nesse contexto é que o assistente social passa a colaborar no processo de organização da política, naquilo que podemos caracterizar como uma das frentes de trabalho do serviço social na política de educação.

SERVIÇO SOCIAL E A LEI DE COTAS

Ao propiciarmos o encontro das duas legislações (Lei 12.711/2012 – Lei de Cotas e a Lei 13.935/2019 – Inserção dos Assistentes Sociais na Educação Básica) com as orientações contidas no Subsídio para atuação dos assistentes sociais na política de Educação, elencamos ao profissional uma gama de ações a serem desenvolvidas no que trata do acesso e da permanência da população à/na educação escolarizada, com especial atenção à população afrodescendente.

Desde 2017 o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) em parceria com os 27 Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) e suas respectivas Seccionais, tem promovido e divulgado maciçamente a campanha nacional "Assistentes Social no combate ao racismo". A proposta da entidade visa a "incentivar ações de combate ao racismo no cotidiano dos profissionais, ampliando a percepção sobre as diversas expressões do racismo[7]".

Ademais, o Código de Ética do Assistente Social afirma e reafirma os princípios e postulados em defesa da não discriminação e eliminação de quaisquer formas de preconceitos[8].

O documento "Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação", elaborado pelo CFESS, afirma que,

> Embora se reconheça que a dimensão estratégica das ações voltadas para a garantia do acesso e da permanência na educação escolarizada, no âmbito da política educacional – sem perder de vista as contradições que se atravessam –, elas não esgotam o potencial e o alcance do trabalho profissional dos/as assistentes sociais. A atuação direcionada para a garantia da gestão democrática e da qualidade da educação indica outras dimensões que também se

[7] Para o CFESS, "O trabalho de assistentes sociais tem relação direta com as demandas da população negra que reside nos morros, nas favelas, no campo e na cidade. Assistentes sociais estão a serviço nos serviços públicos como os da saúde, educação, habitação e assistência social, que devem ser garantidos para toda população. O combate ao preconceito é inclusive um compromisso do Código de Ética dos/as Assistentes Sociais". Mais informações sobre a campanha no site: http://servicosocialcontraracismo.com.br/.

[8] De acordo com o Código de Ética do Assistente Social, no que trata dos seus princípios fundamentais, destacamos: "[...] VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; [...] VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero; [...] XI. Exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física" (CFESS, 1997, p. 18).

> inscrevem no conjunto das lutas sociais pelo reconhecimento e ampliação da educação pública como direito social, evidenciando sua sintonia com os princípios ético-políticos que norteiam a ação profissional (CFESS, 2013).

Assim, corroboramos com Freitas e Engler (2015, p. 46) ao apontar que:

> Para o Serviço Social evidencia-se, portanto, a necessidade de se garantir direitos, implementar políticas, desenvolver ações que tenham como compromisso a alteração do quadro de relações raciais desiguais. Esse é um dos compromissos expressos no projeto ético-político da profissão e que encontra no espaço das instituições escolares possibilidades de intervenção frente à realidade.

Longe de esgotar as infinitas formas de intervenção profissional, gostaríamos de refletir sobre algumas possibilidades para implementação da Lei de Cotas, sob o olhar de quatro dimensões apontadas pelo CFESS que tratam da inserção do assistente social na educação, levando em consideração as competências e atribuições privativas do assistente social, expressas na Lei de Regulamentação e no Código de Ética do Assistente Social.

O assistente social, em sintonia com a realidade e conhecedor dos processos de produção e reprodução da sociedade brasileira, deve entender que a política de cotas não é um processo isolado e não deve ser pensado apenas pelas IFES.

Nesse sentido, é que a inserção do assistente social na educação básica torna-se necessária. Os profissionais inseridos na

rede básica de ensino e nas demais instituições de atendimento devem estar situados da operacionalização da política de cotas na educação superior pública federal e orientar a população alvo (estudantes e seus familiares) sobre a legislação que regulamenta tal direito.

Assistentes sociais inseridos na rede básica (processo que deverá ser ampliado a partir da Lei 13.935/2019) e profissionais já inseridos nas IFES devem estar em sintonia e comunicação para que as informações sobre a política de cotas cheguem à população alvo, em especial a população negra. Nesse processo é importante:

a) A garantia de acesso à educação escolarizada. É necessário compreender que a participação da sociedade civil, dos movimentos sociais, é fundamental no processo de divulgação e acompanhamento das vagas disponibilizadas. Assim é importante:

    1. Realizar diagnóstico social das instituições e movimentos sociais de direitos na área de abrangência das IFES;
    2. Mapear os profissionais assistentes sociais que atuam na política de educação básica e de nível superior na área de abrangência das IFES;
    3. Realizar levantamento da população alvo das ações junto aos Centros de Referência de Assistência Social e Secretarias Municipais de Saúde e demais organizações e instituições do Município;
    4. Organizar uma rede informações que atenda a população alvo da política de cotas e esclareça as formas de acesso aos usuários;

5. Propiciar debates e reuniões abertas à sociedade quanto à necessidade, a finalidade e o público-alvo da política de cotas;

6. Fomentar que movimentos sociais e escolas públicas desenvolvam debates quanto à autoidentificação dos estudantes com sua raça/cor;

b) A garantia da permanência na educação escolarizada. Mais do que garantir o acesso, é importante garantir a permanência dos estudantes nas IFES, principalmente os estudantes negros. Nesse ponto, o profissional assistente social das IFES deve estar em sintonia com os discentes e em articulação junto a diretorias, colegiados e reitoria para atendimento das demandas. Por tratarmos de uma política de reserva de vagas a segmentos sociais vulnerabilizados, podem surgir demandas de ordem econômicas, mas também social, tendo em vista o processo de discriminação racial presente na sociedade brasileira. Dessa forma, é importante que o profissional desenvolva algumas estratégias, tais como:

1. Elaborar estudos socioeconômicos dos estudantes cotistas raciais, identificando demandas e potencialidades;

2. Incluir os estudantes em programas internos (bolsas, benefícios, atendimentos pedagógicos, psicológicos ou de saúde), bem como garantir acesso a políticas externas à instituição;

3. Estimular a criação e o acompanhamento de coletivos negros no interior das instituições visando ao fortalecimento da temática étnico-racial;

4. Elaborar canais de atendimento e ouvidorias nos casos de discriminação e/ou preconceito sofrido pelos estudantes;

5. Oportunizar que os estudantes negros tenham as mesmas condições de acesso aos programas e projetos institucionais que os estudantes não negros;

6. Acompanhar o desenvolvimento e desempenho dos estudantes cotistas;

c) A garantia da qualidade da educação escolarizada. É importante que no processo de formação dos estudantes cotistas seja oportunizada a livre expressão de costumes, tradições e individualidades dos estudantes. Nesse ponto os demais profissionais de áreas distintas serão convidados a atuar de maneira interdisciplinar. Assim, podemos elencar algumas ações, tais como:

1. Realizar debates e mesas temáticas tratando as questões étnico-raciais junto aos docentes e discentes das instituições, sob o enfoque de diversas áreas (pedagógicas, psicológicas, saúde, etc.);

2. Apoiar os projetos e as atividades desenvolvidas por iniciativa dos estudantes tratando das questões étnico-raciais;

3. Desenvolver palestras e capacitações com servidores das IFES, bem como com professores e equipes técnicas das escolas de nível básico, a fim de erradicar o preconceito e a discriminação étnico-racial;

d) A garantia da gestão democrática. As IFES devem estar em sintonia com a sociedade, apresentando suas estratégias de atendimento e melhorias quanto à implantação da política de cotas. Para isso, é necessário:

1. Divulgar editais e normativas que tratam da política de cotas;

2. Realizar parcerias com instituições e movimentos sociais que tratam dos direitos das populações alvo da política;
3. Estabelecer vínculo com as escolas, núcleos regionais de educação ou similares, bem como aproximação aos profissionais na área de abrangência da instituição;
4. Divulgar, em ambiente interno e externo à instituição, as ações realizadas envolvendo a temática étnico-racial;
5. Promover estudos e divulgar os resultados junto à sociedade em geral;
6. Acompanhar e/ou assessorar as comissões de verificação dos cotistas, aprimorando o debate sobre documentação e autodeclaração para acesso às vagas.

É nesse contexto que ganha visibilidade a ampliação da requisição pela inserção de assistentes sociais nos estabelecimentos que implementam a Política de Educação, para operarem diretamente com as "políticas", programas e projetos no campo da assistência estudantil e das ações afirmativas, na esfera pública, e de organização e execução das "políticas", programas e projetos de concessão de bolsas, na esfera privada empresarial e filantrópica. Mesmo considerando a diversidade das formas de inserção e atuação dos/as assistentes sociais nos estabelecimentos educacionais, a predominância desse tipo de demanda institucional impacta decisivamente na imediata associação entre desenvolvimento de tais "políticas", programas e projetos e a sua atividade profissional, provocando equívocos e tensões que também apresentam em outras políticas sociais e que merecem um vigoroso e coerente posicionamento por parte da categoria quanto à distinção entre os mesmos (CFESS, 2013, p. 40).

A inserção de assistentes sociais na educação básica tem a possibilidade de viabilizar a criação de uma cultura educacional, tratando as informações sobre cotas desde as séries iniciais, atendendo ao que Cunha (2012, p. 14) indica:

> A preparação para o acesso ao ensino superior das classes populares com foco nos afrodescendentes e indígenas precisa ser uma prioridade dos governos federal e estaduais. É preciso fazer uma ampla campanha de estímulo à juventude oriunda desses setores a ingressarem nas universidades, ou seja, estimular a cultura do ensino superior desde o fundamental, como ocorre com os seus pares que estudam nas escolas particulares.

Nessa perspectiva é que buscamos compreender o a atuação do assistente social na política de cotas, visando a ampliar o debate com a sociedade e oportunizar que se estenda para além das IFES e passe a compor o cotidiano de Instituições Estaduais e Municipais de Ensino Básico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo buscou refletir sobre a prática profissional do assistente social na educação, trazendo aspectos históricos de atuação na área, alicerçada por uma reflexão sobre a trajetória da implantação da política de cotas no país (em especial a adoção da política de cotas na educação superior), a qual julgamos ser uma importante área de atuação do assistente social na atualidade.

Ao ser inserido na rede básica de ensino público, por meio da Lei 13.935/2019, o assistente social tem a possibilidade de atuar na garantia do direito dos estudantes mais vulnerabilizados social e culturalmente, contribuindo para uma educação que transcenda a "conformidade ou consenso" que se apresentam "institucionalizados e legalmente sancionados" (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

A Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas) possibilita que grupos antes distantes do espaço educacional, pela sua condição financeira, raça/cor ou deficiências, possam acessar uma instituição federal de ensino por meio da reserva de vagas.

Ao apontar a Lei de Cotas como uma política recente no cenário das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), tratamos de ampliar o espaço de atuação dos assistentes sociais na política de educação, indicando ações que podem ser desenvolvidas pelo profissional assistente social, tanto na educação básica como na educação superior, a partir das suas atribuições e competências profissionais.

O debate ora apresentado não visa a "dar receitas" ou determinar práticas estanques, tornando as ações profissionais engessadas, mas sim visa a contribuir no debate que a categoria tem desenvolvido ao longo dos anos, mostrando as possibilidades de uma atuação qualificada dentro da temática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. "Serviço Social na Educação". **Revista Em Foco**, n. 3, 2008.

ALMEIDA, N. L. T. **Serviço social e política educacional**: um breve balanço dos avanços e desafios. Belo Horizonte: CRESS-MG, 2007.

ALMEIDA, N. L. T.; RODRIGUES, M. C. P. "O campo da educação na formação profissional em Serviço Social". *In*: ALMEIDA, N. L. T.; PEREIRA, L. D. (orgs.). **Serviço Social e Educação**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2012.

AMARO, S. "A questão racial na assistência social: um debate emergente". **Revista Serviço Social e Sociedade**, vol. 26, n. 81, 2005.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

BRASIL. **Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010**. Brasília: Planalto, 2010. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/09/2022.

BRASIL. **Lei n. 12.711**, **de 29 de agosto de 2012**. Brasília: Planalto, 2012. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/09/2022.

BRASIL. **Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Brasília: Planalto, 2019. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/09/2022.

CFESS - Conselho Federal de Serviço Social. **Lei n. 8.662, de 07 de junho de 1993**. Brasília: CFESS, 1997. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/09/2022

CFESS - Conselho Federal de Serviço Social. **Série Assistente social no combate ao preconceito**: racismo. Brasília: CFESS, 2016.

CFESS - Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília: CFESS, 2013.

CRAVEIRO, A. V. **Equipe multiprofissional e educação ominilateral**: a experiência nas escolas municipais de Foz do Iguaçu de 2006 a 2016 (Tese de Doutorado em Sociedade Cultura e Fronteiras). Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2019.

CUNHA, S. H. P. "O instituto cultura Steve Biko: vinte anos promovendo ações afirmativas". **Cadernos do GEA**, n. 2, 2012.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Editora Difusão Europeia do Livro, 1972.

FREITAS, T. P.; ENGLER, H. B. R. "Desigualdade racial nos espaços escolares e o trabalho do assistente social". **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 121, 2015.

GOMES, J. B. B. "A recepção do instituto de ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro". **Revista de Informação Legislativa**, vol. 38, n. 151, 2001.

HERINGER, R. "Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico". **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, vol. 19, n. 1, 2018.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

MARTINELLI. M. L. **Serviço Social**: identidade e alienação. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

MARTINS, E. B. C. "O Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético-Político". *In*: SILVA, M. M. J. (org.). **Serviço Social na Educação**: teoria e prática. Campinas: Editora Papel Social, 2012.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Editora Boitempo, 2008.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

ROCHA, R. F. "A questão étnico-racial no processo de formação em serviço social". **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 99, 2009.

SILVA, V. P. M. **O processo de formação da Lei de Cotas e o racismo institucional no Brasil** (Dissertação de Mestrado em Sociologia). Brasília: UnB, 2017.

SOUZA, N. **Ações afirmativas em universidade públicas brasileiras**: uma análise sobre a implantação das cotas raciais (Tese de Doutorado em Ciências Sociais). Araraquara: UNESP, 2017.

WITIUK, I. L. **A trajetória sócio-histórica do serviço social no espaço da escola** (Tese de Doutorado em Serviço Social). São Paulo: PUC-SP, 2004.

YAZBEK. M. C. “O significado sócio-histórico da Profissão”. *In*: YAZBEK. M. C. **Serviço Social**: direitos e competências profissionais. Brasília: CFESS, 2009.

CAPÍTULO 3

A Política Pública para a
Educação Superior Noturna no Contexto do REUNI

A POLÍTICA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NOTURNA NO CONTEXTO DO REUNI

Camila Capucho Cury Mendes

A temática das políticas públicas se insere no âmbito na Administração Pública Brasileira, e se baseia na dogmática e nos princípios norteadores do Direito Público como um todo, principalmente naquilo que se refere na oferta de serviços públicos aos cidadãos. A elaboração das políticas públicas envolve o retorno, aos administrados, de bens e serviços, sob a forma de ações direcionadas estrategicamente para um devido fim.

Nas últimas décadas, houve um ressurgimento da efetividade da temática em questão, mas também houve uma reafirmação da relevância das instituições que as implementam. Por delas, espera-se que, ao se tratar de áreas estratégicas para o desenvolvimento, a exemplo da educação, possa haver um impulso ao desenvolvimento econômico às sociedades, bem como à promoção da inclusão social de grande parte da população de um país (SOUZA, 2006).

É neste sentido que se considera que a educação superior do país atua como um propulsor para o desenvolvimento das economias, vez que a chegada de profissionais capacitados e experientes poderá contribuir para o aperfeiçoamento das áreas mais necessitadas, como a exemplo a esfera do social.

O objetivo deste artigo é analisar as políticas implementadas na gestão 2003 a 2011, para a educação superior do Brasil, em um contexto de uma economia que se baseia no modo de produção capitalista neoliberal.

A problemática para este estudo é: quais os impactos das políticas implementadas para a educação superior noturna, no contexto do REUNI, em instituições federais de educação superior, no tocante ao aumento do número de vagas e de discentes concluintes, para este turno de ensino.

Corroborando a compreensão de que para a elaboração de políticas públicas é necessário se avaliar o contexto histórico e a realidade social em que se encontra o país, num dado momento histórico, a utilização do método do materialismo histórico-dialético se faz adequada e oportuna.

Por meio do mesmo, tem-se a possibilidade de se verificar o dinamismo que a práxis modificadora dos indivíduos exerce sobre a tomada de decisões dos agentes públicos, responsáveis pela elaboração de políticas públicas assistenciais. Nelas, estão incluídos programas e ações direcionados para a expansão física das instituições federais de educação superior, abarcado a educação noturna.

Ademais, em se tratando da escolha do método do materialismo histórico-dialético para o universo da educação, traz-se para a presente pesquisa importante consideração tomada por Gomide (2016), a qual salienta que, tomando por base o contexto histórico do advento do neoliberalismo e da administração pública gerencial, ocorridos nos anos noventa no Brasil.

Este método em análise “apresenta-se como o enfoque mais apropriado e que mais contribui para o desenvolvimento de pesquisas neste campo de investigação”, qual seja, o campo das políticas educacionais.

Embora seja possível, por este método, expor contradições, conflitos e transformações de um contexto em específico, o método dialético, para o autor, mostra “que as ideias são, de fato, reflexos do

mundo exterior e objetivo vivenciado pelos sujeitos e que, por isso, são representações do real".

Ao se iniciar um estudo acerca da historicidade do pensamento humano, o pesquisador há de se deparar com duas concepções epistemológicas de grandeza considerável, quais sejam, a concepção metafísica e a concepção materialista, as quais são opostas entre si.

Ademais, a concepção materialista se respalda na dialética da realidade, e isto se faz de fundamental importância para a análise do contexto em que foram elaboradas as políticas públicas assistencialistas para o período proposto neste estudo.

A realidade de uma sociedade está em constante movimento e transformações, e a concepção materialista se assenta nesta realidade dinâmica das sociedades. Assim sendo, a realidade do mundo físico irá trazer, para o materialismo dialético, as suas contradições, seus conflitos, e as suas contradições.

Acerca do tema materialismo histórico e dialético, e a necessidade de se estudar os fenômenos educacionais observados na realidade da prática educacional do país, Gisele Masson (2012) tece importantes comentários acerca da contribuição que o método do materialismo histórico e dialético traz para a realidade:

> a contribuição do método materialista histórico e dialético é a articulação entre a singularidade, a particularidade e a universalidade, cujas relações são fundamentais para o acesso à empiria, pois a aparência, manifestação ou fenômeno, é apenas um aspecto da realidade (MASSON, 2012).

Esta metodologia se faz deveras adequada para os estudos e a compreensão da movimentação das políticas públicas implementadas para a educação superior do país.

Em especial a educação superior noturna, a qual se mostra como uma alternativa viável para o estudante trabalhador, o qual necessita adentrar no mercado de trabalho para prover a sua subsistência, ou de sua família.

Neste diapasão, a escolha do método do materialismo histórico-dialético proporcionará subsídios para a compreensão da efetividade da política do REUNI, sob o prisma da educação superior noturna, inserida em uma sociedade configurada pela economia capitalista.

Nesta esteira de entendimento, o presente artigo se propõe a expor, em cada uma das seções, um breve panorama acerca da movimentação da implementação das políticas públicas implementadas para a educação superior.

Na seção inaugural, será abordada a contextualização da educação, sob o prisma de se constituir em um direito social, albergado nas letras da Constituição Federal de 1988, bem como na legislação infraconstitucional. Serão tratadas nesta mesma seção as políticas públicas implementadas para a educação superior do país, sob o prisma do programa do REUNI.

Na seção seguinte, serão expostos dados relacionados a tais políticas, afunilando-se as análises para a educação superior federal noturna, no sentido de se inferir acerca da sua expansão e características.

Ao final deste estudo, buscar-se-á inferir acerca da concretização da implementação efetiva das políticas para a educação superior noturna, nas instituições federais de educação superior do país.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A ABORDAGEM LEGISLATIVA

A educação como um direito social

Os direitos sociais, incluindo neles o direito à educação, tiveram grande expressão durante o século XX, e foram introduzidos no sistema constitucional dos Estados, após o seu surgimento por militância da ideologia e da reflexão de tendência antiliberal.

Eles nasceram relacionados ao princípio da igualdade, e assim permanecerão, vez que ao separá-los estar-se-ia segregando da sua razão existencial, que os ampara e estimula.

Divididos em três dimensões ou gerações, os direitos sociais se referem aos direitos de segunda dimensão; foram criados no bojo de especulações filosóficas e políticas, de acentuado viés ideológico, e dominaram as Constituições do período após a Segunda Guerra Mundial (BONAVIDES, 2013).

Quanto à efetividade dos direitos sociais, inicialmente foram classificados como normas programáticas, classificação essa que determina que esse tipo de norma possui caráter principiológico, a fim de que seja, posteriormente, regulamentada por órgãos legislativos ou executivos.

Esses direitos estão, segundo Paulo Bonavides (2013), "vinculados materialmente a uma liberdade 'objetivada', atada a vínculos normativos e institucionais, a valores sociais que demandam realização concreta […], fazendo assim do Estado um artífice e um agente de suma importância para que se concretizem".

Estes direitos sociais apresentam-se como uma necessidade a ser implementada pelo Poder Público, na forma de prestações

positivas. Eles buscam a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, concretizando, assim, a isonomia substancial e social.

No Brasil, os direitos sociais ganharam destaque na Constituição de 1934, embora nos textos magnos anteriores os direitos sociais também tiveram seu lugar, embora dotados de menor expressividade (LENZA, 2012). Eles são implementados mediante a instituição de políticas públicas, direcionadas para o atendimento das necessidades inadiáveis da coletividade.

O texto da Carta Constitucional de 1988, em seu artigo 6º abaixo transcrito, dispõe acerca dos direitos sociais, assegurados a quem dele necessitar, vez que as normas relativas aos direitos fundamentais, inseridos neles os direitos sociais, possuem aplicação imediata.

Podem ser implementados, caso haja omissão legislativa, por mandado de injunção ou por ação direta de inconstitucionalidade por omissão, remédios constitucionais previstos também no texto da Constituição Federal de 1988. São as seguintes as letras da Carta Maior, relativas aos direitos sociais:

> São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015) (BRASIL, 1988).

Deste modo, claro está que o direito social à educação, em sua concepção teórica, está vinculado à necessidade de uma prestação positiva por parte do Estado, configurando assim a necessidade de elaboração de legislação específica para que se possa

regulamentar e, acima de tudo, efetivar tal direito. Em países como o Brasil, a prestação positiva se dá, dentre outras formas, por meio da elaboração de diplomas legais, normativos (de *status* infralegal) e de políticas públicas.

Por se constituir sob a forma de um dever do Estado, os serviços relacionados à educação deverão ser implementados baseando-se em atividades positivas por parte do Poder Público.

Nisto, inclui-se a elaboração de Políticas Públicas Educacionais, a fim de atender às demandas da sociedade. Eles podem ser concretizados e veiculados por atos normativos, a exemplo de leis e medidas provisórias.

O arcabouço legislativo de um país é formado, no caso do Brasil, por meio da elaboração de um documento maior, o qual ocupará o ápice do ordenamento jurídico; este documento é conhecido por Constituição Federal.

Abaixo das leis encontra-se a legislação infralegal, sendo esta composta por decretos, os quais regulamentam as leis, e assim por diante.

Entretanto, merece destaque aqui, neste estudo, a elaboração das leis, as quais se originam, dentre outros, de preceitos constitucionais e da necessidade de políticas públicas específicas para um determinado segmento, como a educação.

Naquilo que se refere ao Direito Social à Educação, o arcabouço jurídico de países de orientação democrática abriga a educação como um Direito Social. E assim se faz no Brasil.

A educação é um direito de todos os indivíduos, devendo ser prestada pelo Estado, mas também pela família. A educação, de acordo com o artigo 205 do texto da Constituição Federal de 1988 abaixo transcrito, deverá contar com a colaboração da sociedade.

Por meio da educação, o indivíduo visará ao seu pleno desenvolvimento, encerrando o preparo para se exercer a sua cidadania, bem como a qualificação necessária para o trabalho:

> [...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No Brasil, o Direito Social à Educação é considerado como uma norma programática, a qual, sob o enfoque constitucional, necessita ser regulamentado por legislação infraconstitucional.

Todavia, vale ressaltar aqui que esse Direito à Educação é válido não apenas por meio do acesso de populações economicamente menos favorecidas a graus elevados de aquisição de conhecimentos, como é o ingresso a cursos superiores, mas necessário se garantir a permanência dos discentes no ambiente acadêmico, nele relacionado também o ensino noturno.

E, nesta esteira de entendimento, compreende-se que a educação superior, em especial a noturna, reveste-se de singularidades tais que estariam diretamente relacionadas ao discente que necessita trabalhar para garantir a sua subsistência, concomitantemente ao desenvolvimento os seus estudos, em nível de graduação.

É neste sentido que se fundamenta o presente artigo, devido ao fato de que o REUNI se constituiu em uma política pública desenvolvida por um gestor cujas ambições políticas contavam com o apoio popular, sob o prisma da erradicação da miséria da

população brasileira, por meio do acesso à educação, em especial a educação superior pública.

As políticas públicas para a Educação Superior brasileira

A efetivação da entrega de bens e serviços públicos aos administrados dá-se por meio da implementação de políticas públicas. No que se refere ao aspecto conceitual, tem-se por políticas públicas um processo que compreende ações que objetivam diagnóstico, interpretação, identificação de alternativas, implementação e avaliação de ações, cujo objetivo é dirimir problemas ou encarar desafios encontrados em um certo contexto social (BRAVO, 2002).

No tocante à importância de elaboração de políticas públicas como forma de se assegurar direitos, Caetano *et al*. (2018) tecem relevantes considerações, no sentido de que a garantia das políticas públicas se faz necessária, para que indivíduos tenham oportunidades para pensar, lutar e resistir na perspectiva de seus ideais societários.

A elaboração das políticas públicas, segundo Rua (1998), "envolve várias decisões para um tema em específico, além de serem necessárias ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas".

Em se tratando do ambiente universitário e de discentes necessitados em trabalhar e estudar concomitantemente, os seus temas de interesse, inicialmente, devem estar previstos na pauta de discussão das autoridades competentes para a elaboração destas políticas. E para que isso aconteça, necessária a participação dos mesmos na gestão acadêmica das instituições de ensino.

No caso de gestão universitária, deve-se considerar o desempenho da elaboração e da implementação de políticas públicas, segundo Bravo (2002), como "o verdadeiro sentido assumido pela operacionalização do Estado, em seus diversos níveis e esferas".

Como destaque para o assunto políticas públicas, vê-se a sua importância no sentido de que são essenciais para que se possa compreender e aperfeiçoar as ações desempenhadas pelo poder público.

Assim, na área da educação, mister se faz o Poder Público se valer das suas prerrogativas para a confecção dos diplomas normativos, por meio da elaboração das políticas públicas, para a implantação de todos os direitos dos indivíduos, incluindo aí o direito à educação e suas particularidades, dentre elas a educação superior noturna.

A contextualização de demandas de um público específico colabora e sedimenta os direcionamentos para a elaboração de políticas públicas voltadas para o atendimento de necessidades pontuais. Assim, paradoxalmente, tal posicionamento é um elemento chave para compreender-se que toda política pública deve ter o seu propósito, sob o prisma institucional e social.

A década de 1990 foi marcada pelo avanço de orientações neoliberais e, na Administração Pública, houve o desenvolvimento da administração do tipo gerencial, em oposição à administração burocrática; a administração gerencial visa aprimorar a prática administrativa, por meio da desburocratização do funcionamento da máquina pública.

Desta forma, estes ideários refletiram-se no processo de definição das políticas públicas educacionais; ademais, a consideração do enfoque do método do materialismo histórico-

dialético tem sido observada nas pesquisas da área educacional (MASSON, 2012).

Atualmente se assiste a um aumento da população universitária no país. Atentos ao desemprego e à desestabilização econômica capitalista, a classe trabalhadora acredita que, por meio da educação, é possível buscar a capacitação profissional para a busca de melhores condições de emprego e remuneração. Na modalidade noturna de educação, a classe trabalhadora poderá ter a chance de conciliar, na medida do possível, trabalho e estudo.

Segundo Vercelli (2010), "as instituições públicas e privadas de ensino superior realizam análise crítica da realidade social". Com isso, direcionadas por legislação regulamentadora do ensino superior brasileiro, essas instituições desenvolvem, em seu ambiente próprio, projetos de interesse à sua comunidade acadêmica.

Assim sendo, as universidades, além de transmitir conhecimento e graduar discentes, avançam no sentido de construir as novas bases societárias para o novo mundo que vem surgindo atualmente.

Este é um dos fundamentos para a sedimentação do instituto das universidades no país, no sentido de que as análises críticas permitirão aos discentes universitários uma formação integral, a fim de colaborar, cada vez mais, com o desenvolvimento das sociedades.

Vista como um centro produtor de conhecimentos, a universidade é considerada como a concentração da produção científica em várias áreas do conhecimento humano. Elas produzem conhecimento humano, o qual impulsiona o desenvolvimento das sociedades e promove a inclusão social de grupos populacionais.

Entretanto, em razão da instituição do modo de produção capitalista, o qual determina um uma sociedade capitalista, o ensino, nas últimas décadas, passou a ser considerado como um produto

oferecido a clientes específicos, sendo a educação, inevitavelmente, comercializada.

Ressalta-se este fato em razão do surgimento de novas instituições privadas de educação, em especial a superior, as quais oferecem grande quantidade de vagas, principalmente na educação superior.

A universidade abriga, como já dito, variados segmentos populacionais e desta forma inevitável o aparecimento de momentos históricos de luta de classes entre a população estudantil e os detentores das prerrogativas para a elaboração do arcabouço legislativo do país.

No campo das políticas educacionais, os diferentes públicos de discentes universitários fazem parte de uma totalidade social, sendo assim necessário se considerar a gênese, o movimento e as contradições, não sendo possível tratá-las isoladamente, mas sim dentro de um contexto de manifestações sociais.

Ademais, adentrando-se na esfera do ambiente universitário público do país, necessária a análise do perfil populacional universitário atual e a permanência discente no ambiente do ensino superior público, em especial o ensino noturno da educação superior pública do país.

Por ser um dever do Estado, a Educação deverá ser implementada baseando-se em atividades positivas por parte do Poder Público. Nisto, inclui-se a elaboração de Políticas Públicas Educacionais, a fim de atender às necessidades dos discentes, sob o prisma das vulnerabilidades socioeconômicas, bem como a respeito da implementação de políticas de incentivo à educação noturna, conforme veiculado no decreto instituidor do programa do REUNI.

No âmbito educacional, como um exemplo clássico de Política Pública tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei

nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional; dentre suas orientações, ela define os princípios basilares para o sistema educacional do Brasil, as obrigações do Poder Público para a oferta da educação, a idade adequada para cada nível de estudo, entre outros direcionamentos.

Necessário, neste diapasão, expor acerca da expansão das universidades no início dos anos 2000, bem como a abordagem de tratamento da educação superior noturna da esfera federal brasileira.

O neoliberalismo dos anos noventa imbuiu as universidades de concepções capitalistas, com tendências capitalistas, de exploração dos trabalhadores. Tal posicionamento acarretou uma espécie de "escolha racional", a qual para Leher (2009), devido ao "individualismo metodológico, está harmonizada com a ideologia do capital humano", no intuito de se

> [...] maximizar os benefícios da educação (e em especial da educação moral), em relação aos recursos disponíveis. Este benefício tem a ver com o *ethos* capitalista, daí a ênfase na socialização por meio de valores e disposições de pensamento (LEHER, 2009).

Quanto à perspectiva pós-moderna que é encontrada nas universidades, verificam-se críticas à visão de neoconservadorismos, embora sem enfrentar os embates reinantes na contextualização do capitalismo.

Desta combinação do neoliberalismo com as ideias pós-modernas, Leher (2009), observou que, embora não desejado o fenômeno possuíra o condão de provocar o afastamento da "teoria da educação das lutas de classes, combinando capital humano,

competências, "oportunidades educacionais", "escolhas racionais" com o culturalismo, a identidade e o relativismo epistemológico".

Entretanto, o período neoliberal tanto no Brasil quanto na América Latina circundou uma diminuição na qualidade do conteúdo escolar. Este fenômeno fora observado em países dependentes da estrutura do capitalismo, o qual afeta profundamente a estruturação da educação básica e de algumas modalidades da formação tecnológica.

A educação, durante o primeiro mandato do governo Lula da Silva (2003-2006) era regida e direcionada, no que se refere aos seus aspectos de planos e metas, pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, a qual instituiu e aprovou o Plano Nacional de Educação, o PNE. No capítulo 2, no que se referia a "OBJETIVOS E PRIORIDADES", o item 3 dispunha acerca da "*Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino",* prevendo nesta oportunidade a educação superior.

Assim, no PNE 2001-2010, a educação superior foi tratada neste plano como nível de ensino, e neste diploma normativo ganhou uma seção direcionada exclusivamente a ela. Esta seção inicia com um diagnóstico da educação superior no país, composto por dados do ano de 1998.

Dados do próprio PNE 2001-2010 indicam que o Brasil, em termos de América Latina, possuía, à época da elaboração do PNE 2001-2010, baixos índices de acesso à educação superior, como se verifica abaixo:

> No conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo quando se leva em consideração o setor privado. Assim, a porcentagem de matriculados na educação superior brasileiro em relação à

> população de 18 a 24 anos é de menos de 12%, comparando-se desfavoravelmente com os índices de outros países do continente. A Argentina, embora conte com 40% da faixa etária, configura um caso à parte, uma vez que adotou o ingresso irrestrito, o que se reflete em altos índices de repetência e evasão nos primeiros anos. Mas o Brasil continua em situação desfavorável frente ao Chile (20,6%), à Venezuela (26%) e à Bolívia (20,6%) (BRASIl, 2001).

A educação superior é considerada um dos eixos norteadores do Plano de Desenvolvimento da Educação. Tanto é assim que o texto do PNE (BRASIL, 2001) enaltece a educação superior, no contexto da necessária expansão das universidades federais do país. Foi governo Lula da Silva e, posteriormente no governo Dilma Rousseff, que ocorreu a grande expansão física das instalações das universidades federais, aliada à criação da rede dos Institutos Federais de Educação.

As propostas dos governos citados progrediram no sentido de expansão dos seus horizontes, no intuito de incentivar não apenas a entrada do estudante advindo da escola pública, mas também a permanência deste discente no ambiente do ensino superior público, proporcionando a ele a possibilidade de concluir um curso superior.

De acordo com o viés assistencialista público, as universidades vêm se adaptando, desde o início da primeira gestão do governo Lula da Silva, a fim de aderir a tais políticas públicas para o acesso e a permanência de discentes universitários, em seu quadro institucional.

Em uma atmosfera da necessidade da expansão da educação superior no país, aliada à implementação do programa de apoio à reestruturação de instituições já existentes no país, no ano de 2008 foi implementado, pelo Ministério da Educação, a

institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

De acordo com o MEC, esta rede viria a se constituir em uma "nova concepção sobre o papel e a presença do sistema de ensino federal na oferta pública da educação profissional e tecnológica" (MEC, 2022).

Aliado a esta expansão física, por meio da interiorização das universidades federais, figuram os programas para incentivo ao acesso ao ensino superior público, juntamente à política assistencialista para a permanência universitária, vez que em algumas situações, o discente é, ao mesmo tempo, estudante e trabalhador, responsável pelo sustento da sua família.

Diante desta nova conformação da Rede Federal de Educação, necessário se dialogar com Silva e Melo (2019). Para elas, esta reestruturação se sedimenta como uma alternativa, por parte do governo Federal, para a educação formal do país, pois a educação é uma área fortemente relacionada ao contexto político, social e econômico em se que insere a sociedade brasileira.

As transformações que ocorreram na sociedade mundial, como um todo, em especial na economia, impulsionaram reformas nos países, em especial os capitalistas-dependentes, acarretando reflexos na sociedade brasileira.

As políticas públicas para a educação superior do país não devem ser analisadas isoladamente. Necessitam, portanto, ser inseridas em um contexto social, econômico e político, carecendo, ainda, de um delineamento temporal, o qual foi exposto logo na introdução deste estudo: recorte temporal de 2003 a 2011. Adicionalmente, fazem jus serem encaixadas em um cenário fático, da movimentação de uma economia capitalista.

A educação e o contexto político-econômico brasileiro

O artigo nº 208, da Constituição Federal de 1988, dispõe que o Estado, quanto ao ensino superior, deverá proporcionar "oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando" (BRASIL, 1988).

Assim, necessário se expor acerca da economia capitalista, à qual a esfera da educação está subordinada, bem como sobre políticas públicas e programas de expansão da educação superior brasileira.

O capitalismo é um sistema em que a economia se baseia no modo de acumulação privada de capitais, visando ao lucro. Em razão da polarização social e econômica, afasta de forma contundente os detentores dos meios de produção dos trabalhadores, produzindo cenários de exclusão e desigualdade social.

O Brasil e seus gestores se alinharam ao modo de produção capitalista, de forma inevitável, devido à movimentação de capital, que acontecia em todo o globo terrestre. Quanto à concepção da educação no contexto da economia, o período neoliberal brasileiro sustenta a política de caráter capitalista, praticada na década de noventa.

Schlesener (2009), acredita que o desenvolvimento de uma economia neoliberal é um impasse, vez que é necessária atuação estatal para o tratamento das dificuldades enfrentadas pelo país. A educação, fortemente influenciada por orientações liberais, se rende aos ditames do mercado privado, sendo orientada por concepções burguesas de sociedade.

As relações sociais são um produto da interrelação entre o econômico, o social, o político e o ideológico. Assim, para Schlesener (2013), a política se faz presente na mediação entre estas

esferas. Contudo, a classe trabalhadora, em oposição à classe burguesa, necessita superar o modo de produção capitalista, e também as políticas públicas implementadas, mediante este modo de produção.

A globalização, fenômeno que atingiu o Brasil na década de noventa, exige que a sociedade se atente quanto às transformações. No contexto educacional da educação superior, necessário se adaptar à nova realidade conjuntural. Cabe às universidades enxergar o novo perfil transformados das sociedades, em razão daquilo que as economias impõem (CARVALHO, 2017).

E assim pode-se pensar a educação pública no Brasil. As políticas públicas para a educação superior, implementadas durante o período de 2003 a 2011, pretendiam impulsionar o acesso e a permanência de estudantes no ensino superior público do país, essência do programa do REUNI, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

Dentre as suas diretrizes, o programa buscou reduzir as desigualdades sociais do país, utilizando-se a educação e a capacitação profissional como fatores impulsionadores da economia brasileira. E, neste sentido, são necessárias políticas públicas, a fim de implementar o direito à educação, principalmente para a classe trabalhadora.

O ensino superior brasileiro, particularmente a partir da década de noventa, vem experimentando mudanças em variados aspectos de sua caracterização, como o crescimento, mudança do perfil das instituições de ensino e inovações tecnológicas.

Ademais, as instituições também experimentam mudanças naquilo que se refere ao perfil daquele que ingressa em um curso superior, haja vista a quantidade de projetos e programas sociais direcionados para a população universitária, como um todo.

Segundo Aguiar (2016), em nível mundial, as décadas de 1970 e 1990 foram caracterizadas por um aumento significativo do número de matrículas de estudantes do ensino superior. Citam-se parâmetros como o "acesso" e a "equidade", os quais estão presentes nas análises a serem realizadas como objeto de estudo desta tese, por meio da implementação das políticas públicas do governo federal.

No Brasil, a expansão universitária ocorreu a partir do ano de 1995. Contudo, na gestão 2003-2011 "as matrículas passaram de cerca de um milhão e setecentos mil, em 1995, a seis milhões e trezentos mil em 2010" (AGUIAR, 2016).

Esta elevação do número de estudantes do ensino superior brasileiro, traduzida pelo aumento do número de matrículas, apresentou características observadas também no cenário internacional; todavia, esta expansão precisou se submeter às regras da economia nacional vigente. Como descreve Aguiar (2016), foi necessário conviver com o crescimento da economia do país e com a necessidade da "mitigação das desigualdades raciais, econômicas, de gênero, etc".

A gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi caracterizada por promover políticas púbicas direcionadas aos setores mais vulneráveis do país. O lema da sua campanha era a erradicação da pobreza, por meio de programas de distribuição de renda.

A educação, durante o primeiro mandato do governo Lula da Silva (2003-2006) era regida e direcionada, no que se refere aos seus aspectos de planos e metas, principalmente pela LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, a qual instituiu o Plano Nacional de Educação, o PNE 2001-2010.

Entretanto, foi no segundo mandato do governo Lula da Silva e no governo Dilma Rousseff, que ocorreu a grande expansão física

das instalações das universidades federais. Aliados a esta expansão, por meio da interiorização das universidades federais, figuram os programas para incentivo ao acesso ao ensino superior público, juntamente a políticas assistencialistas, direcionadas para populações vulneráveis social e economicamente, e para populações em específico, como aqueles programas de incentivo a educação noturna, voltada para a classe trabalhadora.

A política do reuni e a diretriz para o aumento de vagas no período noturno

No bojo de um programa de governo voltado para questões sociais, destacou-se, neste período, a função social da educação, no tocante ao aumento da rede federal de educação superior.

Quanto às políticas de expansão da educação superior do país, no ano de 2007, por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril, foi instituído o REUNI.

Este programa visava proporcionar apoio para os planos de reestruturação e de expansão da rede federal de educação superior, mediante o aproveitamento de instituições já existentes, ou por meio da criação de novas instituições, como universidades e campus universitários.

Aliados a esta expansão física, por meio da interiorização das universidades federais, estão os programas para incentivo ao acesso ao ensino superior público, juntamente à política assistencialista, para incentivo ao turno noturno de educação superior.

E é neste sentido que se materializa uma das diretrizes do REUNI, disposta no artigo segundo, do Decreto supramencionado: "redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas, especialmente no período noturno" (BRASIL, 2007).

No campo das políticas educacionais, importa trazer a este estudo Masson (2012). O estudante trabalhador, nas últimas décadas, é um público emergente, o qual fez com que as políticas públicas fossem repensadas e adaptadas, para a sua necessidade.

Assim sendo, a classe trabalhadora, sob este prisma, faz parte de uma totalidade social, sendo imprescindível e urgente se considerar a gênese, o movimento e as contradições existentes no ambiente educacional. Não lhes é possível que sejam tratadas isoladamente, mas sim dentro de um contexto de manifestações sociais.

IMPLEMENTAÇÃO PRÁTICA DA POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NOTURNA DO PAÍS, SOB A OPTICA DO PROGRAMA DO REUNI

O Decreto de implementação do programa do REUNI foi instituído no ano de 2007. Assim, escolheu-se este ano, 2007, como o ponto de partida, para a exposição dos dados. Do ano de 2007 até o ano de 2016, perfaz-se uma década de período histórico.

Assim, abaixo, estão expostos dados referentes ao processo de movimentação de matrículas na educação superior do país, bem como o número de ingressantes e concluintes, durante o recorte histórico mencionado, na educação superior noturna.

Para fins de complementação deste estudo, e diante do cenário de uma economia capitalista presente no Brasil, serão expostos dados referentes tanto a instituições federais de educação superior quanto a instituições privadas, também de educação superior. A tabela 1 traz dados brutos, referente ao número de matrículas em cursos de graduação, ofertados no período noturno, durante o recorte mencionado:

Tabela 1 – Distribuição do número de matrículas em cursos de graduação, no período noturno, durante os anos de 2007 a 2016

Ano	Número de matrículas
2007	3.009.533
2008	3.179.613
2009	-
2010	3.457.480
2011	3.644.979
2012	3.738.579
2013	3.879.203
2014	4.089.248
2015	4.116.587
2016	3.974.392

Fonte: Resumo Técnico Censo da Educação Superior (2016).

Iniciando-se as análises, percebe-se um crescimento constante durante os anos de 2007 até o ano de 2015, fase em que o país foi governado exclusivamente por políticas implementadas pelo Partido dos Trabalhadores. Entretanto, do ano de 2015 para o ano de 2016, percebe-se uma queda no número crescente de matrículas. Pode-se atribuir este fato em razão da interrupção do governo do Partido dos Trabalhadores, ascendendo ao poder o vice da chapa presidencial, filiado ao partido MDB, Michael Temer.

Evidentemente, ao se observar os dados brutos, compreende-se que o número crescente de matrículas na educação superior do país está em consonância com a implementação das políticas de expansão deste nível de ensino. Desta forma, *a priori*, pode-se pensar em efetividade destas políticas, pelo menos no quesito numérico, baseando-se no contexto exposto.

Nesta etapa deste estudo, importa trazer à baila os números brutos relacionados tanto ao ingresso quanto à conclusão de cursos superiores no país, em especial na educação superior noturna. A despeito de eventuais processos de evasão na educação superior do Brasil, embora não tenha sido objeto de estudo deste artigo, necessário se atentar para as quantidades de discentes ingressantes e concluintes, a fim de que se possa realizar inferências neste sentido.

Abaixo, a tabela 2 mostra a distribuição da quantidade de discentes ingressantes e concluintes, no recorte histórico estabelecido. Da mesma forma, tais números brutos acompanham a implementação das políticas do REUNI, para a educação superior do país, no sentido de aumento do referido quantitativo.

Tabela 2 – Distribuição de ingressantes e concluintes em cursos de graduação no período noturno (2007 a 2016)

Ano	Número de ingressantes	Número de concluintes
2007	1.191.757	476.980
2008	1.248.351	515.621
2009	-	-
2010	1.186.134	554.337
2011	1.264.196	569.362
2012	1.462.661	586.157
2013	1.477.316	551.835
2014	1.567.333	552.444
2015	1.409.887	607.007
2016	1.318.283	612.721

Fonte: Resumo Técnico Censo da Educação Superior (2016).

Os números expostos permitem inferências a respeito da movimentação dos discentes universitários noturnos. A quantidade de ingressantes expõe relativos aumentos na série histórica selecionada, embora inconstantes.

Por sua vez, a quantidade de discentes noturnos concluintes não obedece a constância de aumento, mesmo que relativo, se comparado aos números de ingresso em vagas na educação superior noturna do país.

Neste sentido, infere-se que podem haver questões adversas que comprometem a conclusão do ensino superior noturno, tais como a movimentação da economia capitalista brasileira, falta de incentivo à população discente noturna, falta de subsídios financeiros para auxílios discentes, dentre outras.

Abaixo, seguem tabelas elaboradas com dados em relação ao ano de 2016, último ano da série histórica delimitada. Ressalta-se a escolha deste ano de 2016 devido ao fato de se buscar compreender a finalização da movimentação do comportamento de matrículas e dos concluintes, após uma década da implementação das principais políticas públicas, para a expansão da rede federal de educação superior, do país.

Abaixo, as tabelas dispostas trazem dados delimitados ao ano de 2016. As informações das mesmas estão relacionadas ao turno noturno de educação superior.

Ressalta-se que o turno noturno de educação superior é de grande interesse para a classe trabalhadora do país, em razão de que os trabalhadores necessitam conciliar, na grande maioria das vezes, o trabalho desenvolvido durante o dia, com os estudos, a serem unicamente possíveis durante o período noturno.

Desta forma, apresentam-se, na página seguinte, dados referentes à educação superior noturna, relacionados às matrículas,

tanto na rede federal (tabela 3) quanto na rede privada (tabela 4) de educação superior do país:

Tabela 3 – Distribuição percentual de matrículas, nos turnos diurno e noturno de graduação, em instituições federais (2016)

Ano	Turno Diurno	Turno Noturno
2016	69,9%	30,1%

Fonte: Resumo Técnico Censo da Educação Superior (2016).

Os indicativos de percentual de matrículas em instituições privadas de educação superior encontram-se dispostos na Tabela 4 abaixo:

Tabela 4 – Distribuição percentual de matrículas, nos turnos diurno e noturno de graduação, em instituições privadas (2016)

Ano	Turno Diurno	Turno Noturno
2016	29,7%	70,3%

Fonte: Resumo Técnico Censo da Educação Superior (2016).

Tais dados permitem que sejam inferidas proposições a respeito da grande utilização do turno noturno de educação superior. Assim, pode-se pensar que a classe trabalhadora, a qual tradicionalmente desenvolve suas atividades laborais durante o período diurno, utiliza-se do período noturno para desenvolver seus estudos. Neste sentido, buscam, na grande maioria das vezes, instituições privadas de educação superior, as quais oferecem maior quantidade de vagas noturnas, bem como algumas delas aderem a programas de incentivo à educação superior, a exemplo do FIES e do PROUNI. Ademais, as vagas das instituições federais de educação superior do país são altamente disputadas em processos

vestibulares. Tais vagas, em algumas situações, se tornam de difícil acesso da classe trabalhadora, a qual historicamente necessita conciliar trabalho e estudo, para a sua sobrevivência e de sua família, carecendo assim de disponibilidade de tempo e de recursos materiais para a disputa de vagas públicas.

Adicionalmente, expõem-se dados relativos aos concluintes da educação superior do país, no turno noturno de ensino, tanto em instituições federais de educação superior (tabela 5), quanto na esfera privada de educação superior (tabela 6):

Tabela 5 – Distribuição percentual de concluintes, nos turnos diurno e noturno de graduação, em instituições federais (2016)

Ano	Turno Diurno	Turno Noturno
2016	72,4%	27,6%

Fonte: Resumo Técnico Censo da Educação Superior (2016).

Dos dados expostos, verifica-se que, diante das dificuldades para a classe trabalhadora conciliar trabalho e estudos, o percentual de concluintes da modalidade noturna de educação é menor se comparada à modalidade diurna de educação. Em instituições públicas de educação superior, infere-se, dos dados, que os discentes podem não pertencer à classe trabalhadora, vez que provavelmente são originários de famílias, as quais lhes dão suporte financeiro, para a finalização dos estudos.

Na tabela 6, disposta na página seguinte, constam dados referentes ao percentual de concluintes de cursos superiores, em instituições privadas para o ano de 2016.

Do exposto, verifica-se que os concluintes de instituições privadas de educação superior, sendo a classe trabalhadora, se empenham em finalizar seu curso de graduação. No intuito de obter

a devida capacitação para a ascensão profissional, a educação superior privada acumula maiores taxas de conclusão, vez que para a classe trabalhadora é imprescindível que o curso superior forneça os subsídios necessários para as habilidades requeridas pelo mercado.

Tabela 6 – Distribuição percentual de concluintes, nos turnos diurno e noturno de graduação, em instituições privadas (2016)

Ano	Turno Diurno	Turno Noturno
2016	25%	75%

Fonte: Resumo Técnico Censo da Educação Superior (2016).

As políticas públicas que implementaram o programa do REUNI, de uma maneira geral, foram eficientes no tocante à ampliação do número de matrículas e no número de concluintes, da educação superior no país. Contudo, em se tratando da expansão de matrículas no turno noturno de educação superior, o REUNI mostrou as suas limitações, se consideradas as esferas pública (ao apresentar percentuais de matrículas de 30,1% dos cursos) e privada (70,3% das matrículas).

Por sua vez, os concluintes do turno noturno de educação superior federal estão em minoria, se comparados aos concluintes das instituições privadas, mesmo no turno noturno de educação superior.

Ao término destas breves análises, necessário aqui se retomar as principais diretrizes do método do materialismo histórico-dialético, escolhido para subsidiar o presente artigo. Um dos seus elementos é a contradição, a qual servirá de parâmetro para se expor que a política pública do REUNI, de um modo geral e abrangente, foi efetiva no tocante à ampliação de vagas na educação superior federal do país.

Contudo, ao se afunilar as análises para a esfera noturna, verifica-se que a grande maioria dos concluintes dos cursos de graduação está localizada nas instituições privadas de educação superior brasileira. Esta constatação sedimenta a inferência de que a política em estudo está permeada por contradições em sua efetividade.

Assim como a contradição está presente em todas as facetas da esfera educacional do país, o programa do REUNI e as políticas que dele são originadas, embora tenha sido um programa com uma grande repercussão no meio universitário brasileiro, está permeado por contradições em sua estrutura, em sua implementação e em sua execução.

Em que pese o programa tenha privilegiado o binômio "acesso e permanência" da classe trabalhadora em universidades públicas, ainda prevalecem, no país, taxas preocupantes de evasão, na educação superior de instituições públicas federais, o que pode vir a solidificar tal inferência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contextualização de demandas de um público específico colabora para a elaboração de políticas públicas voltadas para o atendimento de necessidades pontuais. Assim, paradoxalmente, tal posicionamento é um elemento chave para compreender-se o sentido que cada política pública assume na solução de determinado problema, qual seja, a problemática da educação noturna para a classe trabalhadora do país.

Deste modo, o direito social à educação, em sua concepção teórica, está vinculado à necessidade de uma prestação positiva por parte do Estado, configurando assim a necessidade de elaboração de

legislação específica para que se possa regulamentar e, acima de tudo, efetivar tal direito. Em países como o Brasil, a prestação positiva se dá, dentre outras formas, por meio da elaboração de diplomas legais, normativos e de políticas públicas.

No que se refere ao aspecto conceitual, em se tratando de políticas públicas, este é um processo que compreende ações que objetivam diagnóstico, interpretação, identificação de alternativas, implementação e avaliação de ações, cujo objetivo é dirimir problemas ou encarar desafios encontrados em um certo contexto social.

Assim, na área da educação, mister se faz o Poder Público se valer das suas prerrogativas para a confecção dos diplomas normativos, por meio da elaboração das políticas públicas, para a implantação de todos os direitos dos indivíduos, incluindo aí o direito à educação. Contudo, a não efetividade plena de uma política pode estar relacionada a eventuais falhas no percurso de sua implementação e verificação.

Nas políticas públicas implementadas com um objetivo específico, mormente no que se refere à educação e redução das desigualdades sociais, importante verificar todo o ciclo da sua existência, como o planejamento, a implementação, o controle e a avaliação.

Não basta o acesso ao ensino superior público: necessário estímulo à permanência e incentivo à implementação de políticas que combatam as dificuldades de acesso e permanência da classe trabalhadora à educação superior, em especial a educação no período noturno.

Dos dados expostos e analisados neste artigo, infere-se que, sendo uma política direcionada para a esfera federal da educação do país, o programa do REUNI se mostra dotado de limitações, no

tocante aos efetivos concluintes da modalidade noturna, de educação superior.

As inferências expostas neste estudo mostram que, apesar de limitações e restrições, muito foi feito com relação ao ensino superior no período analisado. Porém, a sociedade ainda necessita de políticas de incentivo à educação noturna de qualidade e efetividade, quanto à permanência e possibilidades de conclusão da graduação.

Contudo, ainda persiste um longo caminho a ser percorrido para realmente alcançar uma educação superior inclusiva, justa, de qualidade e comprometida com o desenvolvimento do país.

Para efetivamente ocorrer a consolidação das políticas de democratização, necessário se pensar não somente na expansão e no acesso ao ensino superior, mas também a permanência dos alunos trabalhadores nas instituições de ensino superior. Neste sentido, avaliar o programa do REUNI sob um outro ponto de vista pode significar avaliar o atingimento da proposta para o incentivo ao ensino superior noturno do país, à medida que o programa está sendo eficaz ou não.

Avaliar, da mesma forma, as contradições presentes no interior da política do REUNI também se faz imprescindível, para fins de propositura de novas políticas públicas de eficiência para a classe trabalhadora.

Dada a complexidade em que se fundamentam as políticas públicas para a educação superior no país, conseguiu-se chegar até este patamar da pesquisa proposta, por meio de aprendizados e compreensões diversas.

Contudo, este estudo poderá ter uma continuidade, no sentido de se esclarecer a eficiência normativa de uma política pública veiculada sob a forma de um decreto legislativo, o que seria ideal se fosse materializada por meio de um diploma legal.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. "Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura". **Revista de Sociologia e Política**, vol. 24, n. 57, 2016.

BONAVIDES, P. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Editora Malheiros, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06/09/2022.

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Brasília: Planalto, 2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06/09/2022.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Brasília: Planalto, 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06/09/2022.

BRAVO, R. S. **Avaliação de políticas públicas educacionais**: o caso do programa qualidade no ensino da secretaria de educação do Estado do Paraná (Dissertação de Mestrado em Administração Pública). Rio de Janeiro: FGV, 2002.

CAETANO, E.; AZEVEDO, E. F. N. "Políticas Públicas e Juventudes: Algumas particularidades do caso brasileiro". **Polis: Revista Latinoamericana**, n. 48, 2018.

CARVALHO, C. H. A. "O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno o acesso ao Ensino Superior". **Revista Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 96, 2006.

CATANI, A. M.; HEY, A. P. “A educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso”. **Atos de Pesquisa em Educação**, vol. 2, n. 3, 2007.

GOMIDE, D. C.; JACOMELI, M. R. M. “O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais”. **Políticas Educativas**, vol. 10, n. 1, 2016.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em 06/09/2022.

LEHER, R. **Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação** (Texto Base Apresentado no Curso de Especialização do MST). São Paulo: USP, 2009.

LENZA, P. **Direito Constitucional Esquematizado**. São Paulo: Saraiva, 2012.

MASSON, G. “As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais”. **Anais da IX Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2012.

MEC - Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 06/09/2022.

RUA, M. G. **Políticas públicas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

SCHLESENER, A. H. “Educação e emancipação: limites e possibilidades”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, vol. 5, n. 1, 2013.

SCHLESENER, A. H. **A Escola de Leonardo**: Política e Educação nos Escritos de Gramsci. Brasília: Editora Líber Livro, 2009.

SILVA, P. F.; MELO, S. D. G. “O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior”. **Revista Educação e Pesquisa**, vol. 44, 2019.

SOUZA, C. “Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas”. *In*: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (orgs.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

CAPÍTULO 4

A Permanência do Estudante do Ensino Superior durante a Pandemia: Um Estudo da UTFPR, Campus Toledo

A PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR DURANTE A PANDEMIA: UM ESTUDO DA UTFPR, CAMPUS TOLEDO

Amália Senger

No ano de 2020 o mundo se deparou com uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, responsável pela Doença do Coronavírus 2019 - COVID-19 (SENHORAS, 2020) que infectou e matou milhares de pessoas em todos os países. O combate ao coronavírus impactou no modo de vida das sociedades. No Brasil não foi diferente.

Houve a obrigatoriedade do uso de máscaras, ocorreu o fechamento de diversos estabelecimentos, comércios, entre outros. A educação também foi impactada. No caso específico da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR ocorreu a suspensão do calendário acadêmico no primeiro semestre de 2020 e no segundo semestre de 2020 e durante todo o ano de 2021 o ensino foi ofertado de forma remota, com o objetivo de combater e prevenir a expansão da contaminação pela COVID-19.

Não cabe neste estudo analisar o impacto da pandemia, do isolamento social e do ensino remoto na vida dos estudantes e nem identificar os motivos das desistências/trancamentos. Tem-se a pretensão de analisar dados quantitativos referentes ao número de trancamentos/desistências no período de 2020 e 2021 a fim de identificar a quantidade de estudantes comtemplados pelo Programa Auxílio Estudantil (PAE) que trancaram/desistiram. Foi delimitado este período por ser o período no qual a pandemia influenciou diretamente no ensino e na permanência dos estudantes.

Para tanto, num primeiro momento, trata-se a Assistência Estudantil enquanto política de direito e como esta ocorre na UTFPR, por meio do PAE.

Num segundo momento, apresenta-se os dados referentes ao número de estudantes que trancaram/desistiram dos cursos de graduação dos quais estavam matriculados no período de 2020 a 2021 a fim de identificar quantos destes estudantes que trancaram/desistiram estavam recebendo bolsa do PAE.

Ressalta-se que foi permitido, em 2021, a possibilidade de o estudante optar pela manutenção de vínculo, que é a possibilidade de continuar matriculado sem cursar nenhuma matéria. Estes estudantes não foram contabilizados, pois o estudante, para ter direito a receber bolsa do PAE, de acordo com o edital 02/2022, precisa estar regularmente matriculado em ao menos uma disciplina.

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: DIREITO FUNDAMENTAL

Analisando a história da assistência estudantil no Brasil, observa-se que nem sempre foi vista como um direito, mas sim como meramente um "favor". Os avanços da assistência estudantil no Brasil estão atrelados às lutas e reivindicações dos estudantes, juntamente com o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (ANDIFES) que, engajados em movimentos e reinvindicações, possibilitaram que ela fosse debatida, discutida e, ao menos, posta legalmente em pauta.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 se refere à educação como um direito social fundamental, garantida por lei,

promovida gratuitamente pelo Estado, e de direito de todos os cidadãos e traz em sua redação, reivindicações como a universalidade e igualdade de condições de acesso e permanência no ensino.

É sabido que há uma brecha entre os direitos sociais garantidos na Constituição Federal e sua efetivação de fato. O direito à educação por si só não garante que todos tenham acesso a ela, de forma justa e igualitária, e para se efetivar de fato necessita de um conjunto de serviços, ações, programas e projetos.

Falando especificamente da igualdade de acesso e permanência na educação do ensino superior, faz-se necessário uma política de assistência estudantil, que tenha o objetivo de reduzir os efeitos das desigualdades e dificuldades de ordem socioeconômicas dos estudantes.

Neste sentido, articulada com a política educacional, a assistência estudantil deve ser vista como um direito fundamental dos estudantes, com o objetivo de apoiá-los, ampliando e democratizando as condições de acesso e permanência no ensino superior público federal, bem como a conclusão do curso de graduação.

Pesquisas amostrais realizadas pelo FONAPRACE e ANDIFES sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES revelam que ocorre um crescente aumento de estudantes com renda per capita média familiar de até 1,5 salário mínimo. Em 1996, quando foi realizada a primeira pesquisa, os estudantes que se encontravam nesta faixa de renda eram de 44,3%.

A última pesquisa, publicada em 2019 traz que os estudantes que se encontram nesta faixa de renda são de 70,2%. Isso revela um maior ingresso de estudantes com este perfil de faixa de renda no ensino superior e identifica uma demanda crescente e potencial por programas assistenciais (FONAPRACE, 2019).

Esses estudos reforçam a necessidade de alocação de recursos para a eficiência do PNAES, bem como a concretização de aspectos qualitativos, ampliando acesso e assegurando a qualidade e contribuindo para a redução das desigualdades sociais.

A expansão das universidades públicas por meio da interiorização e o ingresso pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) gera um aumento do número de estudantes, promove a diversificação dos perfis e possibilita o acesso de pessoas que vivem em zonas rurais, afastadas dos centros urbanos, ou em outros Estados. Isto permite que jovens que vivem no interior e não possuem condições de se deslocar para os grandes centros urbanos, em busca do ensino superior, tenham maiores chances de ingressar em uma universidade.

Outro fator que alterou o perfil do estudante no ensino superior foi a promulgação da Lei de cotas (Lei nº 12.711/2012) que estabelece a manutenção de reserva de 50% de suas vagas para cotistas oriundos de escola pública. Das vagas de cotistas, 50% são destinadas aos candidatos oriundos de famílias com renda per capita de igual ou inferior a um salário mínimo e meio nacional e os outros 50% são destinados aos candidatos, independentemente de sua renda, que se auto declararem pretos, pardos e indígenas.

Ambas as medidas alteraram o perfil do estudante ingressante nos campi, que passam a receber discentes de todas as regiões do País e de diferentes etnias e classes sociais. Esta alteração do perfil do estudante aumenta a demanda da política de assistência estudantil, visto que trazem consigo dificuldades socioeconômicas que repercutem diretamente na sua manutenção na instituição.

O acesso, a permanência e a manutenção dos estudantes durante sua formação acadêmica deveriam resultar em uma condição democrática. É fato que o acesso, por si só, não garante a formação desse estudante. Portanto, políticas de ações afirmativas devem estar

atreladas a políticas de permanência e manutenção durante a vida acadêmica.

As políticas educacionais devem cooperar para a busca de igualdades de oportunidades, de capacidades e de resultados. Para tanto, é primordial a promoção do acesso a grupos sociais historicamente excluídos às condições produtivas, aos benefícios do crescimento econômico e às garantias de um sistema de proteção social. A democratização da universidade passa, necessariamente, pela discussão do seu compromisso social, por uma sociedade mais justa e igualitária quanto à realização integral do ser humano como indivíduo e cidadão (SILVAS, 2012).

Para Gadotti (2006), a abertura das universidades às classes subalternas não é suficiente para pôr em risco a hegemonia burguesa, porém o acesso à parcela significativa de trabalhadores ao ensino superior representa um foco de resistência.

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

Na UTFPR, a assistência estudantil tem como eixo norteador o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES – Decreto nº 7.234/2010 –, que é executado no âmbito do Ministério da Educação e tem como objetivo ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, para que não desistam por dificuldades de ordem socioeconômicas.

O PNAES visa o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições de nível superior. As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

I. Moradia estudantil;
II. Alimentação;
III. Transporte;
IV. Atenção à saúde;
V. Inclusão digital;
VI. Cultura;
VII. Esporte;
VIII. Apoio pedagógico;
IX. Acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Embora o PNAES seja um programa de âmbito nacional, cada instituição de ensino superior tem autonomia para utilizar os recursos disponibilizados, conforme suas demandas, particularidades locais e especificidades regionais. O foco é contribuir de forma eficiente com o estudante, buscando melhoria no seu desempenho acadêmico, para evitar e/ou diminuir os índices de repetência e evasão, uma vez que tal situação gera um alto custo para o governo e para a instituição como um todo.

A assistência estudantil se desenvolveu na UTFPR, a priori, no campus Curitiba, por ser o mais antigo, com o maior número de cursos e de estudantes, e por se localizar em uma capital. As ações desenvolvidas nesse campus serviram de base para as demais ações a serem implantadas nos demais campi.

Com a promulgação da portaria do MEC nº 39/2007, que instituiu o PNAES, a partir de 2008 a UTFPR passou a receber recursos do governo federal. Em 2008, o Conselho Universitário da UTFPR (COUNI) aprova o Regulamento do Programa de Bolsa

Permanência ao estudante da UTFPR, Deliberação nº 03/2008, e começa a organizar suas ações no âmbito da assistência estudantil em todos os campi, passando a destinar bolsas aos estudantes.

Nesse primeiro momento, essa ação foi chamada de Bolsa Permanência e atendia os estudantes com uma bolsa no valor de R$ 150,00 mensais. O número de bolsas era distribuído pela Reitoria, de acordo com o recurso orçamentário disponível e o número de matrículas em cada campus.

No primeiro semestre de 2015, o edital estabeleceu um índice de vulnerabilidade socioeconômica para a classificação e seleção dos estudantes e a distribuição de bolsas passou a ser por meio de uma lista única geral de todos os campi.

Semestralmente, ocorre a publicação do edital de inscrição e seleção. A bolsa tem por objetivo apoiar o estudante, tendo como objetivo garantir, minimamente, o suprimento de suas necessidades. O Índice de Vulnerabilidade Socioeconômico é gerado de acordo com a realidade do estudante.

O estudante faz sua inscrição on-line, preenche seu cadastro socioeconômico e, assim, pontua de acordo com a situação e a realidade informada.

A classificação dos estudantes é realizada de acordo com o índice, da maior para a menor pontuação. Cabe destacar que o profissional de Serviço Social tem um espaço reservado exclusivamente para pontuar sobre situações peculiares, que fogem dos índices já elencados no edital.

No segundo semestre de 2013, houve a alteração do nome do programa no edital, que passou de Programa Bolsa Permanência para Processo de Seleção do Auxílio Estudantil. Atualmente o PAE dispõe das seguintes modalidades: auxílio-alimentação (crédito no RU); auxílio-moradia (R$ 300,00) e auxílio base (R$ 200,00).

O setor responsável pelo PAE na UTFPR em todos os campi é o Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil - NUAPE. Particularmente, no que se refere as suas atribuições, o NUAPE passa a ser responsável pelas seguintes funções, de acordo com o Regimento dos campi (UTFPR, 2009, p. 15-16):

> Art. 42 - Compete ao Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil:
>
> I. Promover acompanhamento psicopedagógico aos discentes;
>
> II. Executar os programas de assistência estudantil da UTFPR;
>
> III. Prestar atendimento médico-odontológico aos discentes;
>
> IV. Prestar atendimento aos discentes com necessidades educacionais especiais;
>
> V. Gerenciar ações de educação inclusiva;
>
> VI. Gerenciar o programa de moradia estudantil, inclusive internato, quando existirem.

O PAE, conforme estabelece o PNAES, visa atender os estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação, da educação profissional técnica de nível médio e stricto sensu, oriundos de famílias com renda per capita de até um salário mínimo e meio.

Além desse critério, o estudante, para concorrer ao processo de seleção do Auxílio estudantil, deverá atender às seguintes condições, conforme descrito em edital próprio (UTFPR, 2022):

a. Estar regularmente matriculado nos cursos da UTFPR e frequentando, no mínimo, uma disciplina obrigatória;

b. Não ter reprovado em ou cancelado mais de 33% das disciplinas cursadas no semestre anterior, caso tenha sido bolsista do auxílio estudantil;

c. Ter realizado sua inscrição no programa e ter sua inscrição deferida;

d. Não acumular bolsas, que passam de um salário mínimo e meio, conforme relação: bolsas acadêmicas pagas com recursos da UTFPR, Fundação Araucária, do CNPq, da CAPES, do MEC e de outros Ministérios, das Fundações de Apoio -FUNTEF, entre outras; da remuneração de Estágio em órgãos públicos, privados e organizações não governamentais e de outros benefícios recebidos pelo(a) estudante relacionados ao ensino, à pesquisa, à extensão, à cultura, ao esporte e à vivência acadêmica.

O Programa Auxílio Estudantil tem o objetivo de apoiar a permanência do estudante na instituição, para que não desista por dificuldades de ordem socioeconômicas. As modalidades disponíveis do Programa Auxílio Estudantil na UTFPR (2022) são:

a) Auxílio Base: visa contribuir com os custos da vida acadêmica, de uma maneira geral. Concedido na forma de recurso financeiro no valor de R$ 200,00, para cada mês que vigorar o auxílio previsto em cada edital;

b) Auxílio-moradia: visa contribuir com as despesas decorrentes da estadia do estudante da UTFPR, que, por ocasião do curso, necessita manter moradia fora do seu domicílio de origem. Concedido na forma de

recurso financeiro no valor de R$ 300,00 para cada mês que vigorar o auxílio previsto em cada edital;

c) Auxílio-alimentação: visa contribuir com as despesas decorrentes com alimentação dos estudantes. A concessão é na forma de autorização via sistema RU para refeição no almoço e /ou jantar.

Os valores referentes aos auxílios base e moradia são depositados em conta bancária, exclusivamente, no nome do estudante selecionado. O período de vigência do pagamento do auxílio é anual, de acordo com cada edital.

Cabe destacar que durante o período da pandemia, como o ensino foi ofertado de maneira remota, o restaurante universitário estava fechado. Por conta disso os valores dos auxílios pagos em pecúnia aos estudantes contemplados foram respectivamente: 300,00 reais de auxílio moradia; 200,00 reais de auxílio base; 100,00 reais de auxílio almoço e 100,00 reais de auxílio jantar.

No início da pandemia em 2020, o valor do auxílio estudantil sofreu alteração. Os estudantes contemplados foram divididos em dois grupos: os que haviam solicitado base e alimentação e os que haviam solicitado base, moradia e alimentação.

O primeiro grupo recebeu o valor de 300,00 reais mensais e o segundo grupo recebeu o valor de 500,00 reais mensais nos meses de abril e maio de 2020. Em junho de 2020 até fevereiro de 2021 estes valores foram de 350,00 reais para o primeiro grupo e de 600,00 reais para o segundo grupo, respectivamente.

O recurso do PAE advém do governo federal e a UTFPR acrescenta, como contrapartida, recursos de seu custeio para o Programa. Essa contrapartida da UTFPR varia de acordo com o orçamento anual da universidade e é definido pelo Conselho Universitário (COUNI).

A cada semestre, o edital do PAE é discutido pelos profissionais do NUAPE de cada campus, em reuniões presenciais, por videoconferência e por e-mail e, consequentemente, sofre alterações e readequações, conforme as necessidades e decisões dos profissionais envolvidos.

Devido a isto, não se tem a pretensão de explicar minuciosamente o edital, pois não é estático e está em constantes mudanças. Destarte, com base na elucidação da assistência estudantil, mais especificamente do PAE na UTFPR, campus Toledo, dá-se sequência na pesquisa e apresentam-se os dados quantitativos e suas respectivas análises.

DESISTÊNCIAS E TRANCAMENTOS NA PANDEMIA: DADOS EM MOVIMENTO

No intuito de responder às inquietações pertinentes ao objeto de estudo, que é levantar o número de estudantes que trancaram/desistiram no período de 2020 e 2021, a fim de identificar quantos destes estudantes estavam contemplados pelo PAE da UTFPR, campus Toledo no momento da solicitação, para verificar se o PAE atinge o objetivo que se propõe, de apoiar o estudante para sua permanência na instituição, para que não desista por dificuldades de ordem socioeconômicas, apresenta-se os dados a seguir.

O Departamento de Registros Acadêmicos – DERAC da UTFPR, campus Toledo encaminha um e-mail para o NUAPE a cada trancamento/desistência de estudante, a fim de o setor verificar se o estudante que está solicitando desistência/trancamento está recebendo bolsa do PAE e se possui alguma pendência no setor.

Os dados utilizados na pesquisa estão disponíveis no acompanhamento de protocolos disponível no site da UTFPR e é

gerenciado pelo Departamento de Registros Acadêmicos (DERAC) do Campus Toledo. Neste, foi filtrado às solicitações de trancamentos e desistências dos estudantes em 2020 e 2021 a fim de quantificar os estudantes que trancaram/desistiram. Foram contabilizados somente os estudantes que tiveram sua solicitação de trancamento/desistência deferidas pelo DERAC, conforme dados apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Quantitativo geral de estudantes que trancaram/desistiram em 2020 e 2021 (UTFPR/Toledo)

Ano	Trancamentos	Desistências
2020	31	31
2021	189	114

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: DERAC.

Na tabela acima pode-se observar o quantitativo de estudantes que trancaram/desistiram em 2020 e 2021. Observa-se um elevado número de estudantes que solicitaram o trancamento e a desistência. O trancamento é uma suspensão do seu vínculo com a instituição de ensino. Já a desistência é o rompimento deste vínculo.

O alto índice de desistência/evasão não é um problema exclusivo da UTFPR, campus Toledo, mas é uma preocupação e um agravante da graduação em nível nacional. As universidades federais, de uma maneira geral, vêm sofrendo com o esvaziamento devido as altas taxa de evasão e retenção, o que gera um alto custo para o governo e para as instituições de ensino como um todo.

Cabe destacar que o ano de 2021 foi um ano atípico, pois neste foram concentrados três semestres oferecidos de maneira on-line (2º semestre de 2020, 1º semestre de 2021 e 2º semestre de 2021). Tal medida foi aprovada pelo Conselho de Graduação e Educação Profissional da UTFPR (COGEP) com o objetivo de

recuperar o calendário da Universidade, impactado pela suspensão das atividades presenciais por conta da pandemia da COVID-19.

Ressalta-se que podem ter ocorrido mais desistências de estudantes, pois os dados acima apresentados são somente de desistências que foram solicitadas pelo estudante. Quando o estudante calouro reprova em todas as disciplinas matriculadas ou quando o estudante simplesmente não efetua sua matrícula de um semestre para outro, o sistema gera automaticamente sua desistência.

Após este levantamento, estes dados foram confrontados com as listas de pagamento do PAE do primeiro e segundo semestre de 2020 e 2021, a fim de identificar quantos estudantes que trancaram/desistiram estavam recebendo bolsa do PAE no momento da solicitação. A Tabela 2 apresenta os dados dos estudantes que trancaram e que recebiam bolsa do PAE em 2020 e 2021.

Tabela 2 - Quantitativo de estudantes que trancaram e de estudantes contemplados pelo PAE na data de solicitação do trancamento (UTFPR/Toledo), 2020-2021

Ano	Trancamento	Contemplado pelo PAE na data de solicitação
2020	31	0
2021	189	0

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: DERAC.

A Tabela 3 apresenta na página seguinte os dados dos estudantes que desistiram e que recebiam bolsa do PAE em 2020 e 2021.

Analisando os dados das Tabelas 2 e 3 pode-se afirmar que nenhum estudante que estava contemplado no período de 2020 e 2021 trancou ou desistiu no momento em que estava contemplado pelo PAE.

Tabela 3 - Quantitativo de estudantes que desistiram e de estudantes que estavam contemplados pelo PAE na data de solicitação da desistência (UTFPR/Toledo), 2020-2021

Ano	Desistência	Contemplado pelo PAE na data de solicitação
2020	31	0
2021	114	0

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: DERAC.

Estes dados se mostram extremamente relevantes no que diz respeito à permanência do estudante na graduação e sua relação direta com o fato de receber a bolsa do PAE. O fato de não haver trancamentos e desistências por parte de estudantes contemplados pelo PAE tem muito a dizer sobre a importância deste programa para a permanência do estudante na instituição.

Destarte, as modalidades do auxílio estudantil disponíveis e seus respectivos valores colaboram nas despesas e são significativos e essenciais para sua manutenção na vida acadêmica.

Segundo estudo de Senger (2018), diversos são os fatores que interferem nas desistências/trancamentos e os motivos são peculiares e perpassam por situações sociais, educacionais e econômicas que se entrelaçam e influenciam nas/nos desistências/trancamentos.

Assim, em muitas situações, não há um motivo único para as/os desistências/trancamentos, pois eles se imbricam e muitos, direta ou indiretamente, estão relacionados às dificuldades de ordem socioeconômica. Podem-se somar a estes motivos, outros fatores relacionados à pandemia e sua influência direta na vida dos estudantes e de suas respectivas famílias.

Durante a análise dos dados, observou-se que nove estudantes que desistiram ou trancaram no período de 2020 e 2021

já haviam sido contemplados pelo PAE anterior a sua solicitação de trancamento/desistência.

Estudantes deixam de receber o auxílio estudantil, de um semestre para outro, pelo fato de reprovar em mais do que 33% das disciplinas das quais estava matriculado. Sendo assim, não tem direito de receber o auxílio estudantil no semestre subsequente. Acredita-se que o não recebimento do auxílio foi um fator que pode ter corroborado para a o trancamento/desistência destes nove estudantes.

Isso revela a importância da continuidade do recebimento do auxílio. Infelizmente a demanda pelo PAE é maior que o recurso do PNAES disponível e todo ano se faz necessária nova inscrição, onde nem sempre os estudantes são contemplados com o PAE, ficando na lista de espera. Este fator gera uma insegurança para o estudante e uma instabilidade na sua permanência na instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se, com esta pesquisa, que o ensino superior não está isolado do contexto global no qual está inserido e que as mudanças, alterações e situações sociais, econômicas e culturais interferem direta e indiretamente no modo como a universidade se operacionaliza. Esta influência pode ser observada também nos estudantes de uma maneira geral.

Verifica-se que a assistência estudantil, no ensino superior, é resultado de um processo histórico, de movimento e luta dos estudantes ao longo das décadas. Quando se fala em direitos em uma sociedade democrática e de classes, reclama-se por mecanismos para sua efetivação.

A assistência estudantil é um desses mecanismos essenciais na busca da democratização da educação superior e deve ser vista como um direito social fundamental, articulada com a política educacional, no intuito de apoiar os estudantes, oferecendo condições para a ampliação e democratização das condições de acesso e permanência no ensino superior público federal, bem como parar a conclusão do curso de graduação. Sendo assim, a trajetória histórica da assistência estudantil deve ser continuada e ampliada para outros grupos de estudantes.

Neste contexto, como resultado da pesquisa e em resposta ao objetivo, observou-se que a assistência estudantil, mais especificamente o PAE da UTFPR, no campus Toledo, foi fundamental para a permanência dos estudantes durante o período da pandemia, em 2020 e 2021.

Assim, considera-se que o PAE atinge a finalidade que se propõe, de combater a evasão das Universidades Federais.

Desse modo, fortalecer a assistência estudantil é ampliar as condições de acesso, permanência e formação das classes menos favorecidas, em uma perspectiva que não objetive somente um saber técnico e qualificado, voltado ao mercado de trabalho.

Contudo, nesse processo de aprendizagem, é necessário que eles possam adquirir conhecimentos analíticos e críticos perante as contradições presentes nas relações políticas, econômicas e sociais, na luta por uma sociedade mais justa e igual.

Apesar desses expressivos avanços e do resultado positivo verificado no apoio ao estudante para sua permanência e formação, o quantitativo de bolsas oferecidas não acompanha a crescente demanda, e o recurso financeiro disponível se mostra insuficiente para atender todos os estudantes pertencentes a uma família com renda per capita de até um salário mínimo e meio.

A despeito dos limites postos (demanda reprimida, lista de espera e recursos insuficientes), a pesquisa revelou que a assistência estudantil é fundamental para a efetivação do direito à permanência dos estudantes selecionados na instituição.

As inserções desses estudantes na graduação inauguram, muitas vezes, nas suas famílias a presença desse nível de ensino e eles vislumbram a oportunidade de melhor emprego e renda. Assim, filhos de trabalhadores passam a ter oportunidades reais e concretas de permanência e formação por meio do PNAES.

Cabe destacar que são diversos os fatores que influenciam nos trancamentos e desistências, além do econômico, como fatores sociais, psicológicos, de saúde mental, pedagógicos, entre outros e que o ensino superior deva ter como meta também outras ações que alcancem objetivar, além do acesso, a permanência e o sucesso acadêmico do estudante para que este conclua sua graduação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010**. Brasília: Planalto, 2010. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22/09/2022.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Brasília: Planalto, 2012. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22/09/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 39 de 12 de dezembro de 2007**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 22/09/2022.

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários. "Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES". **Portal FONAPRACE** [2019]. Disponível em: <www.fonaprace.andifes.org.br>. Acesso em: 01/09/2022.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: Um estudo introdutório. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SENGER, A. **Assistência estudantil no ensino superior**: uma análise do Programa Auxílio Estudantil da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Toledo (Dissertação de Mestrado em Serviço Social). Toledo: UNIOESTE, 2018.

SENHORAS, E. M. "A pandemia do novo coronavírus no contexto da cultura pop zumbi". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 1, n. 3, 2020.

SILVAS, J. A. "O papel dos programas governamentais nos processos de expansão e democratização das universidades brasileiras". **Revista Educação em Perspectiva**, vol. 3, n. 2, 2012.

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Deliberação n. 10/2009, de 25 de setembro de 2009**. Curitiba: UTFPR, 2009. Disponível em: <www.utfpr.edu.br>. Acesso em: 22/09/2022.

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Edital 02/2022 -** PROGRAD/ASSAE. Processo de seleção do auxílio estudantil aos estudantes da UTFPR para o ano de 2022/2023. Curitiba: UTFPR, 2022. Disponível em: <www.utfpr.edu.br>. Acesso em: 22/09/2022.

CAPÍTULO 5

National College Health Assessment
On-Line como Ferramenta na Proposição de
Programas de Saúde para Estudantes Universitários

NATIONAL COLLEGE HEALTH ASSESSMENT ON-LINE COMO FERRAMENTA NA PROPOSIÇÃO DE PROGRAMAS DE SAÚDE PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

André Luis dos Santos Silva

Os processos de urbanização e modernização da sociedade, aliado ao avanço tecnológico mundial ocorrido nas últimas décadas, vêm modificando o arranjo social e o estilo de vida das populações de países desenvolvidos e em fase de industrialização (EKMAN; LITTON, 2007).

Diante disso, parece irônico admitir que este fenômeno, que tem contribuído de maneira importante para elevar o padrão de vida do homem moderno, ao mesmo tempo vem contribuindo decisivamente para que se assumam hábitos e comportamentos cada vez menos saudáveis.

Estudos realizados em diferentes regiões do mundo vêm sendo orientados para o processo homem-saúde, em especial aqueles direcionados a traçar os diferentes perfis de morbimortalidade, condutas de proteção e riscos e representações sobre saúde-e-doença em diversos grupos sociais (GELDER; BRETVELD; ROELEVELD, 2010). Neste contexto, um grupo específico de destaque tem sido o jovem e a sua relação com o ensino universitário RHODES *et al.,* 2003).

O período de formação acadêmica/profissional na universidade é uma etapa complexa e preocupante na vida dos jovens. A conquista de autonomia por ingressar na idade adulta, a sensação de liberdade nas tomadas de decisões, o relativo distanciamento da vigilância familiar, as novas amizades, relações e experiências podem contribuir para maior vulnerabilidade e

exposição aos diversos fatores e situações que influenciam o jovem a assumir condutas nocivas à saúde (ALUJA *et al.*, 2007).

De fato, da infância à idade adulta verifica-se um hiato de tempo em que ocorrem acentuadas transformações biológicas, psicológicas e socioemocionais associadas ao processo natural de desenvolvimento humano, que impactam significativamente no comportamento presente e futuro do indivíduo. Neste caso, eventuais deficiências na educação em saúde podem contribuir para que os jovens universitários venham adotar estilo de vida que proporciona maior risco à saúde (LEFEVER; DAL; MATTHIASDOTTIR, 2007).

As condutas de risco para saúde adotadas por estudantes universitários têm sido analisadas mundialmente e indicam preocupantes prevalências de prática insuficiente de atividade física, tempo sedentário, hábitos alimentares inadequados, uso de tabaco e de outras drogas ilícitas, consumo abusivo de bebida alcoólica, comportamento sexual indevido, estresse não-controlado, atitudes incorretas no trânsito, violência contra si e aos outros (WARD, *et al.*, 2014; VERGNAUD *et al.*, 2011).

Acidentes de trânsito, violência, suicídio e consumo de drogas são citadas como as principais causas de morte precoce de jovens em idade universitária (FANG; PRYBUTOK; WEN, 2016). Além de morbidades associadas, como é o caso das doenças sexualmente transmissíveis, o comportamento sexual indevido pode potencializar eventuais desajustes psicoemocionais e sociais em consequência de mais elevado risco de gravidez precoce e indesejada (HEERWEGH; LOOSVELDT, 2008).

O surgimento e a progressão de várias doenças crônicas não-transmissíveis diagnosticadas na segunda metade de vida resultam de exposição às condutas de risco incorporadas e cultivadas em idades jovens (SHIM; SHIN; JOHNSON, 2013), que a cada ano tem

ocasionado a morte de mais de dois milhões de pessoas em todo mundo (ACHA, 2004).

Quanto mais precocemente forem adotadas condutas de proteção para saúde, maiores são as chances de persistirem ao longo da vida adulta. Estilo de vida incorporado na segunda década de vida tende a apresentar repercussão duradouras (LEFEVER; DAL; MATTHIASDOTTIR, 2007); portanto, o estudante universitário como importante formador de opinião, é capaz de mudar a si, a família e a sociedade em que está inserido.

Diante deste quadro de saúde pública, em consulta à literatura constata-se que, até o momento, são raros os estudos realizados no Brasil que procuraram investigar as condutas de saúde em amostras representativas da população universitária.

A esse respeito, a maioria dos estudos identificados até então, se concentrou em condutas isoladas de proteção e risco para saúde, envolveu amostras exclusivas de cursos específicos, de uma única instituição e com participantes selecionados por conveniência ou outro método não-probabilístico.

Desse modo, os achados disponibilizados dificultam análise mais aprimorada do problema em questão, o que inviabilizam profissionais de saúde e gestores governamentais a desenvolverem políticas e ações de intervenção mais eficazes direcionadas à promoção de estilos de vida que possam contribuir para a saúde presente e futura dos universitários.

Corriqueiramente, os estudos populacionais em universitários, no que se refere ao comportamento de risco e de proteção a saúde, vêm realizando suas coletas de dados com métodos de questionários autoadministrados, idealizados e preparados para uso no formato impresso.

No entanto, mais recentemente, com a maior disponibilidade de computadores em uma ampla variedade de configurações (*desktop*, *notebook*, *tablet*, *smartphones*, etc.) e a facilidade de acesso à internet pela maioria dos estratos sociodemográficos, tem-se observado tendência crescente para substituir os questionários formatados para uso impresso pelos questionários ajustados para uso em ambiente *on-line* (GREEN; KREUTER, 1991).

Neste sentido, o presente estudo tem o escopo de salientar a relevância de inquéritos epidemiológicos na população universitária, por meio de questionários *on-line*, validados nacional e internacionalmente, a fim de subsidiar as instituições de ensino superior na proposição de programas intervencionistas frente a comportamentos de riscos à saúde dos destes estudantes.

CONDUTAS DE SAÚDE

As condutas de saúde são entendidas como ações individuais e coletivas adotadas com finalidade de proteger, promover e conservar a saúde. As condutas de saúde são influenciadas por características pessoais, relações sociais, localizações geográficas, fatores econômicos e ambientais. Ainda, podem apresentar variações de acordo com padrões culturais, étnicos, religiosos e por influência de pares e família (WARD *et al*., 2014; GUEDES; TEIXEIRA, 2012).

Em contrapartida, os comportamentos de risco para saúde (CRSaúde) são definidos como atitudes que aumentam a probabilidade de ocorrerem eventos e desfechos adversos para saúde.

De outra forma, conjunto de tomadas de decisões e ações que podem comprometer a saúde física, emocional, mental, espiritual e

social do indivíduo. Os CRSaúde podem iniciar tanto pelo caráter exploratório do indivíduo, como pela influência do meio social em que está inserido; portanto, devem ser identificados o mais precocemente possível, de modo a minimizar a consolidação das práticas nocivas e com importantes consequências a si próprio, ao meio familiar e à sociedade (ALUJA *et al*., 2007; TOUVIER *et al*., 2010; BRAEKMAN *et al*., 2018; HU; BENTLER, 1999).

Levantamentos realizados em diferentes regiões do mundo, incluindo países europeus (TOUVIER *et al*., 2010; BRAEKMAN *et al*., 2018; KLOVNING; SANDVIK; HUNSKAAR, 2009; WRIGHT; SCHWAGER; GREEN, 2008; KREUTER, 1991), asiáticos (VERGNAUD, 2011; DOORIS *et al.,* 2010; TSOUROS *et al.,* 1998), africanos (DOORIS, *et al.,* 2001), latino-americanos (BRAEKMAN *et al.*, 2018), Estados Unidos (DOORIS, 2013; WHO, 2006; WARD *et al.*, 2014) e, particularmente, no Brasil (BARRY; BATTEL-KIRK; DEMPSEY, 2012.; MARTÍNEZ-RIERA *et al.*, 2018) mostraram que as prevalências de CRSaúde adotadas pelos estudantes universitários são preocupantes, por vezes, superiores as encontradas em populações não-universitárias.

Unanimemente, os estudiosos da área apontam que os CRSaúde provêm de más escolhas realizadas pelos estudantes universitários que, em diferentes intensidades e gravidade, vão impactar negativamente na saúde, tornando prematuro o risco de diagnóstico precoce de morbidades.

De maneira geral, os CRSaúde são tratados em cinco categorias:

(a) Segurança pessoal e violência;

(b) Comportamento sexual e contracepção;

(c) Consumo de substâncias;

(d) Atividade física e hábitos alimentares;

(e) Saúde mental e bem-estar.

Na categoria de segurança pessoal e violência incluem-se lesões e traumas ocorridos por eventos no transporte, agressões físicas e verbais, incluindo luta corporal, ofensa moral e intenção/tentativa de suicídio, e outros episódios provocados por circunstâncias ambientais.

No caso do comportamento sexual e contracepção são tratadas questões relacionadas ao tipo, à frequência e à quantidade de parceiros, ao consumo de bebida alcoólica e de outras drogas previamente a atividade sexual e ao método contraceptivo usado para prevenção de gravidez indesejada e doenças sexualmente transmissíveis.

A categoria do consumo de substâncias abriga o uso de tabaco e derivados, o consumo de bebidas alcoólicas e outras drogas de comercialização ilícita. Por sua vez, a categoria de atividade física e hábitos alimentares aborda iniciativas de prática de atividade física no lazer e no tempo livre, exercício físico direcionado ao aprimoramento da condição física e tipo, quantidade e frequência de alimentos usualmente consumidos diariamente.

Quantidade e qualidade de sono, percepção de relacionamento social, atitudes depressivas, fadiga, exaustão, ansiedade e outros comportamentos compulsivos são tratados na categoria de saúde mental e bem-estar (ARROYO, 2018).

A monitoração periódica das CRSaúde e de suas agregações poderá subsidiar o delineamento de programas intervencionistas, assim como auxiliar no acompanhamento e na avaliação das ações que venham a ser implementadas nas instituições universitárias.

Ainda, o monitoramento das CRSaúde permite que as políticas de promoção da saúde sejam instituídas respaldadas por dados mais claramente direcionados e seguros. Além do monitoramento, torna-se fundamental a proposição de iniciativas direcionadas à educação em saúde, para que os estudantes universitários sejam protagonistas e, consequentemente, incorporem hábitos saudáveis permanentes com maior responsabilidade e autonomia (RHODES *et al*., 2003; ALUJA *et al*., 2007; LEFEVER, DAL; MATTHIASDOTTIR, 2007; HU; BENTLER, 1999).

UNIVERSIDADE PROMOTORA DA SAÚDE

Educação em saúde diz respeito a quaisquer combinações de experiências de aprendizagem delineadas com vistas a facilitar ações voluntárias conducentes à saúde.

O termo *combinação* enfatiza a importância de combinar múltiplos determinantes do comportamento humano com múltiplas experiências de aprendizagem e de intervenções educativas.

O termo *delineado* distingue o processo de educação em saúde de qualquer outro processo que contenham experiências acidentais de aprendizagem, apresentando-o como uma atividade sistematicamente planejada.

Facilitar significa predispor, possibilitar e reforçar.

Voluntariedade significa sem coerção e com plena compreensão e aceitação dos objetivos educativos implícitos e explícitos nas ações desenvolvidas e recomendadas. *Ação* diz respeito às medidas comportamentais adotadas pelo indivíduo, grupo ou comunidade para alcançar um efeito intencional sobre a própria saúde.

Por sua vez, entende-se por promoção da saúde a *combinação* de apoios educacionais e ambientais que visam a atingir ações e condições de vida conducentes à saúde. Combinação trata da necessidade de mesclar os múltiplos determinantes da saúde (fatores genéticos, ambiente, serviços de saúde e estilo de vida) com múltiplas intervenções ou fontes de apoio.

Educacional refere-se à educação em saúde tal como definida anteriormente. *Ambiental* identifica-se com as circunstâncias sociais, políticas, econômicas, organizacionais e reguladoras, relacionadas ao comportamento humano, assim como a todas as políticas de ação mais diretamente relacionadas à saúde (GREEN; KREUTER, 1991).

As universidades são reconhecidamente espaços de construção de conhecimentos, formação pessoal e profissional, desenvolvimento de competências e habilidades, relacionamento interpessoal e trocas de experiências e vivências que contribuem para o pensamento crítico e reflexivo da comunidade acadêmica. Portanto, constitui-se em um ambiente privilegiado para a adoção de posturas, condutas e atitudes que possa fomentar a promoção da saúde (TSOUROS *et al.,* 1998).

O ambiente universitário apresenta um enorme potencial para a educação em saúde e mudança de CRSaúde, visando à proteção da vida e à promoção da saúde da população estudantil intra e extramuros, por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão, capazes de favorecer a construção de ambientes saudáveis e interferindo, direta ou indiretamente, os modus vivendi dos estudantes universitários, de suas famílias e da coletividade (DOORIS *et al*., 2010).

Desse modo, uma Universidade Promotora de Saúde (UPS) é aquela que incorpora a promoção da saúde em seu projeto educacional e de trabalho, a fim de promover o desenvolvimento

humano e aprimorar a qualidade de vida daqueles que estudam ou trabalham nela e, ao mesmo tempo, capacitá-los para atuar como modelos ou promotores de comportamentos saudáveis no nível de suas famílias, em seus futuros ambientes de trabalho e na sociedade em geral (TSOUROS *et al*., 1998).

Nessa perspectiva, as UPS ultrapassam iniciativas isoladas de promoção da saúde ou prevenção de doenças e carregam consigo a possibilidade e a responsabilidade de minimizar as prevalências de CRSs da sociedade contemporânea em direção a um contexto mais saudável. Torna-se importante ressaltar que a ênfase é na promoção da saúde, no aspecto biopsicossocial, e não exclusivamente na prevenção de doenças e de condutas que colocam a saúde em risco (DOORIS *et al*., 2001).

O movimento das UPS surgiu por iniciativas como a da Organization for Economic Co-operation and Development – OECD que, em 1977 criou o programa "*Universidades pela Saúde*", visando conferir às universidades a responsabilidade pela saúde da população adjacente à suas; e da abordagem de promoção da saúde baseada em configurações ou ambientes que visam enfatizar características locais na ação promotora de saúde, o que deu origem ao movimento das cidades saudáveis (DOORIS, 2013).

A abordagem de promoção da saúde baseada em configurações expressa nas cidades promotoras de saúde foi instituída na década de 1980 visando estabelecer parâmetros em relação à gestão coletiva e organizacional de promoção da saúde nas situações reais das cidades, o que significou um avanço na gestão local focada nos problemas locais.

Imediatamente se percebeu que essa abordagem continha níveis de complexidade crescente e eram necessárias divisões específicas para outros ambientes, dando origem às iniciativas de

prisões, escolas do ensino básico e universidades saudáveis (TSOUROS *et al.,* 1998).

A abordagem baseada no ambiente universitário traz um enfoque de previsibilidade e planejamento, de forma a constituir padrões e configurações específicas para que seja possível gerenciar a promoção da saúde de forma mais explícita, palpável e eficiente, com possibilidades de replicar em várias instituições.

Além do que, adota o referencial moderno de promoção da saúde como um modelo teórico-conceitual e uma estratégia procedimental que subsidia políticas e práticas em saúde pública em todo o mundo, considerando os determinantes sociais da saúde e a participação dos indivíduos no processo de decisão e na construção das condições de vida e saúde individual e coletiva (DOORIS *et al.,* 2001).

Nessa perspectiva, o movimento das UPS se mostra de forma mais sistematizada a partir de 1996, por ocasião da 1ª Conferência Internacional de Universidades Promotoras de Saúde, realizada na Universidade de Lancaster, Inglaterra. A partir de então, esforços foram empreendidos para fortalecer e caracterizar o projeto das UPS. As universidades europeias apresentaram a maior parte dos referenciais iniciais do movimento; contudo, rapidamente se expandiu e universidades em várias partes do mundo adotaram seus padrões referenciais e se organizaram em redes (WHO, 2006).

A Carta de Edmonton/Canada elaborada em 2005 por ocasião da 2ª Conferência Panamericana de UPS 2005 se tornou um marco na definição de parâmetros das UPS na sociedade. Na sequência, outros documentos como o *CompHP Core Competencies Framework for Health Promotion* (BARRY; BATTEL-KIRK; DEMPSEY, 2012), que define o conjunto de competências dos profissionais de saúde, contribuíram para formar redes mais sólidas

de UPS e inauguram um novo tempo nas pesquisas em relação à promoção da saúde nas Universidades.

Na sequência, a carta de Okanagan/Canada, editada em 2015, trouxe indicadores mais bem definidos quanto à idealização e ao funcionamento das UPS. O documento sugere a integração de gestão, ensino, pesquisa e extensão em ações conjuntas que contemple a promoção da saúde de estudantes, docentes, servidores, gestores e comunidade local, passando, necessariamente, por análise de currículos e fomento a espaços físicos, ambientais e sociais saudáveis (WHO, 2018).

Especificamente na América Latina, a UPS é vinculada à Rede Ibero-Americana de Universidades Promotoras de Saúde (RIUPS), com apoio da Organização Mundial da Saúde. No momento, a RIUPS abrange 10 países da América Latina e dois países europeus: Espanha e Portugal (MARTÍNEZ-RIERA *et al.,* 2018).

A partir de 2009, aderindo a tendência crescente de promover saúde com base na abordagem baseada em ambientes, algumas universidades brasileiras passaram a integrar a RIUPS. Em 2018, criou-se a Rede Brasileira de Universidades Promotoras de Saúde (ReBRAUPS) com a adesão de 20 universidades públicas e privadas (ARROYO, 2018).

INSTRUMENTOS PARA MONITORAR A CONDUTA DE SAÚDE

A ampla variedade de computadores e suas diferentes configurações e a facilidade de acesso à internet pela maioria da população universitária, tem-se observado tendência crescente para substituir os questionários formatados para uso impresso pelos

questionários ajustados para uso em ambiente *on-line* (TSOUROS *et al.,* 1998; GREEN; KREUTER, 1991). Entre as vantagens de realizar levantamentos de dados por intermédio de questionários *on-line* destacam-se:

(a) Redução nos custos financeiros com a reprodução de formulários;

(b) Economia de tempo na coleta dos dados;

(c) Diminuição de potencial viés ao eliminar a fase de digitação na construção dos bancos de dados;

(d) Inserção de dados diretamente em pacotes estatísticos;

(e) Acesso a amostras mais diversificadas e de maior tamanho;

(f) Sugestão mais clara de garantia do anonimato dos participantes do estudo;

(g) Maior privacidade para os participantes assinalarem suas respostas, e;

(h) Possibilidade de o participante responder o questionário ao seu tempo e lugar (ARROYO, 2018).

Ainda, a internet está disponível em grande parte do mundo; logo, pode ser utilizada para coletar dados simultaneamente em diferentes regiões geográficas sem necessidade de deslocamento da equipe de pesquisa (VERGNAUD, 2011; GREEN; KREUTER, 1991; DOORIS *et al.,* 2010; ARROYO, 2018). Também, a atratividade no manuseio de dispositivos de tela, em geral, desperta maior motivação dos participantes para responder os questionários *on-line* (DOORIS *et al.,* 2010).

Contudo, se por um lado, o uso de questionários *on-line* apresenta inúmeras vantagens, por outro, para que se possa resguardar a qualidade dos dados obtidos deve-se ater a algumas questões. De imediato, em alguns casos, eventual dificuldade para acessar diretamente os participantes que o levantamento pretende alcançar, acarreta risco de polarizar a amostra em estratos específicos, em razão das diferentes taxas de retorno (DOORIS, 2013).

Outra questão a ser considerada são as propriedades psicométricas de questionários *on-line* adaptados de formatos impressos. Neste particular, existem destacadas implicações relacionadas à transferência de propriedades psicométricas de questionários construídos para uso no formato impresso para o formato *on-line*, o que solicita necessariamente que os questionários *on-line* sejam testados quanto às suas próprias propriedades psicométricas, independentemente de resultados anteriores satisfatórios alcançados pelos equivalentes formatos impressos (DOORIS *et al.,* 2010; WHO, 2006).

Ainda, para que os dados de um questionário específico, aplicado nos formatos *on-line* e impresso, possam ser comparáveis, torna-se necessário identificar previamente se as respostas assinaladas pelos respondentes de ambos os formatos de questionários são equivalentes, ou apresentam eventuais vieses sistemático ou aleatório (ARROYO, 2018).

O questionário autoadministrado *National College Health Assessment* (*NCHA*) foi idealizado pela *American College Health Association* (*ACHA*), entidade norte-americana que atende universidades filiadas na monitoração de condutas de saúde que possam afetar o desempenho acadêmico e a qualidade de vida no campus. Além de características demográficas, o *NCHA* reune questões sobre condutas de proteção e risco para saúde, incluindo sete dimensões:

(a) Educação em saúde, segurança pessoal e violência;

(b) Bebida alcoólica, tabaco e outras drogas;

(c) Comportamento sexual e contracepção;

(d) Peso corporal, nutrição e exercício físico;

(e) Saúde mental;

(f) Saúde física, e;

(g) Dificuldades para o desempenho acadêmico (BARRY; BATTEL-KIRK; DEMPSEY, 2012).

A primeira versão do *NCHA* foi apresentada em 1998 por grupo de trabalho interdisciplinar de profissionais vínculados a área de saúde das universidades filiadas a *ACHA*. Seu delineamento resultou da compilação de vários instrumentos disponíveis na época, destacando-se o *National College Health Risk Behavior Survey*, o *Core Alcohol and Drug Survey* e o *Monitoring the Future Study*.

Após testagem de campo inicial e identificada a confiabilidade e a validade de sua primeira versão, o *NCHA* passou a ser sistematicamente utilizado em levantamentos de dados locais e nacional, oferecendo importantes informações aos serviços de assistência a saúde das instituições de ensino universitário, aos educadores de saúde e aos gestores universitários.

Em 2008, a versão original do *NCHA* foi revisada sendo introduzidas importantes modificações, o que resultou no *NCHA II*. Embora as dimensões e o formato do questionário permaneceram os mesmos, na versão revisada quantidade significativa de questões foram alteradas e novas questões foram adicionadas na tentativa de ampliar o rol de condutas de proteção e risco, percepções e atitudes sobre temas de saúde.

Especificamente, a versão revisada incluiu lista atualizada de drogas ilícitas, metodos contraceptíveis e vacinas. Novos itens foram disponibilizados para levantar informações relacionadas ao sono, à ocorrência de lesões intencionais, ao uso/abuso de medicamentos e a sintomas de outros desfechos relacionados à saúde mental.

Na sequência, em dois outros momentos, em 2011 e 2013, o Comitê Consultivo da *ACHA* revisou novamente a versão do *NCHA II* até então em uso e sugeriu a adição de novos itens em questões específicas, o que originou o *NCHA IIb* e o *NCHA IIc*, respectivamente (ARROYO, 2018). Atualmente, o *NCHA IIc* é a versão mais recente e utilizada nos levantamentos de dados que optam pelo uso do questionário *NCHA*, e foi traduzido e adaptado transculturalmente para uso em estudantes universitários brasileiros (WHO, 2018).

Embora a tendência de realizar levantamentos de dados mediante questionários *on-line* esteja se consolidando em muitas áreas do conhecimento, em revisão prévia da literatura não foram detectados estudos sobre condutas de saúde em população universitária que recorreram ao uso de questionários no formato *on-line*.

Em vista disso, no ano de 2021 o autor desenvolveu pesquisa que culminou em uns artigos científicos da tese de doutorado, que procurou identificar e comparar as propriedades psicométricas do questionário *National College Health Assessment II* (*NCHA IIc*), traduzido e adaptado para uso em estudantes universitários brasileiros, nos formatos impresso e *on-line*, e verificar a capacidade de concordância entre os dados levantados por ambos os formatos.

O estudo objetivou:

(a) Identificar e comparar as propriedades psicométricas do questionário *National College Health Assessment II* (*NCHA iic*), traduzido e adaptado para uso em estudantes universitários brasileiros, nos formatos impresso e *online*;

(b) Verificar a capacidade de concordância entre os dados levantados por ambos os formatos.

Naquela ocasião, a população de referência para o estudo, incluiu estudantes universitários de ambos os sexos, matriculados nos sete cursos de graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campi de Londrina (UTFPR-Londrina), no ano letivo de 2018. Para ilustrar o universo populacional tratado, de acordo com informações de sua Reitoria, neste ano estavam matriculados na Instituição 1873 estudantes universitários.

A inclusão dos estudantes universitários na amostra ocorreu por desejo em participar do estudo. Para tanto, todos os estudantes universitários matriculados e que estavam frequentando regularmente os cursos ofertados pela UTFPR-Londrina.

Naquele ano letivo foram contatados e informados sobre a natureza e os objetivos da pesquisa, os princípios de sigilo e anonimato no estudo, a não-influência no desempenho acadêmico, inclusive sobre a necessidade de o questionário ser respondido em dois formatos (impresso e *online*) em momentos distintos, sendo a réplica aplicada entre duas e quatro semanas após aplicação inicial, e convidados a participar do estudo.

Assim, do universo populacional considerado, a princípio, 612 (32,7%) estudantes universitários se voluntariaram a participar do estudo. Contudo, após triagem dos dados, 241 estudantes universitários foram excluídos da amostra, por não responderem o

questionário em ambos os formatos, resultando, desse modo, em uma amostra definitiva de 371 participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo conclui que o questionário *NCHA IIc* traduzido e adaptado para uso em estudantes universitários brasileiros nos formatos impresso e *online* alcançou similar desempenho psicométrico diante da amostra do presente estudo, apresentando satisfatórios coeficientes estatísticos calculados para as sete dimensões de condutas de proteção e risco para saúde consideradas.

A solução fatorial validada mediante indicadores produzidos foi semelhante em ambas as versões com confirmação de invariância fatorial dos correlatos avaliados. Ainda, baseando-se nos graus de concordância observados depreende-se que, em geral, os dados levantados por intermédio dos formatos impresso e *online* são comparáveis.

Deste modo, em razão das vantagens logísticas e do substancial menor custo para sua aplicação, o formato *online* do questionário *NCHA IIc* tratado no presente estudo mostra-se promissor para uso em futuros levantamentos com objetivo de analisar as condutas de proteção e risco para saúde de estudantes universitários no contexto brasileiro. Contudo, futuros estudos deverão ser realizados envolvendo estatística comparativa específica na tentativa de identificar a viabilidade de combinar dados coletados pelos formatos impresso e *online* sem comprometimento de sua comparabilidade intra e inter-estudos.

REFERÊNCIAS

ACHA - American College Health Association. “National College Health Assessment. User’s Manual. Linthicum”. **American College Health Association** [2004]. Disponível em: <www.acha.org>. Acesso em: 23/09/2022.

ALUJA, A.; ROSSIER, J.; ZUCKERMAN, M. “Equivalence of paper and pencil vs internet forms of the ZKPQ-50-CC in Spanish and French samples”. **Personality and Individual Differences**, vol. 43, 2007.

ARROYO, H. V. “El movimiento de Universidades Promotoras de la Salud”. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, vol. 31, n. 4, 2018.

BARRY, M. M.; BATTEL-KIRK, B.; DEMPSEY, C. “The CompHP Core Competencies Framework for Health Promotion in Europe”. **Health Education Behavior**, vol. 39, n. 6, 2012.

BRAEKMAN, E. *et al*. “Measurement agreement of the self-administered questionnaire of the Belgian Health Interview Survey: Paper-and-pencil versus web-based mode”. **PLoS One**, vol. 13, n. 5, 2018.

DOORIS, M. “Expert voices for change: bridging the silos - towards healthy and sustainable settings for the 21st century”. **Health Place**, vol. 20, n. 1, 2013.

DOORIS, M. T. “The Health Promoting University: a critical exploration of theory and practice”. **Health Education**, vol. 101, n. 2, 2001.

DOORIS, M. T. *et al*. **Healthy Universities**: Concept, Model and Framework for Applying the Healthy Settings Approach within Higher Education in England. London: University of Central Lancashire, 2010.

EKMAN, A.; LITTON, J. E. "New times, new needs; e-epidemiology". **European of Journal Epidemiology**, vol. 22, n. 5, 2007.

FANG, J.; PRYBUTOK, V.; WEN, C. "Shirking behavior and socially desirable responding in online surveys: a cross-cultural study comparing Chinese and American samples". **Computers Human Behav**, vol. 54, 2016.

GREEN, L. W.; KREUTER, M. W. "Health promotion planning, an educational and environmental approach". *In*: BORDENS, K. S.; ABBOT, B. B. **Research design and methods**: a process approach. Mountain View: Mayfield Publishing Company, 1991.

GUEDES, D. P.; TEIXEIRA, M. "Equivalências semântica e conceitual da versão em português do National College Health Assessment II". **Cadernos de Saúde Pública**, vol. 28, n. 4, 2012.

HEERWEGH, D.; LOOSVELDT, G. "Face-to-face versus web surveying in a high-internet-coverage population differences in response quality". **Public Opinion Quartely**, vol. 72, n. 5, 2008.

KLOVNING, A.; SANDVIK, H.; HUNSKAAR, S. "Web-based survey attracted age-biased sample with more severe illness than paper-based survey". **Jornal Clinical Epidemiology**, vol. 62, 2009.

LEFEVER, S.; DAL, M.; MATTHIASDOTTIR, A. "Online data collection in academic research: advantages and limitations". **British Journal of Educational Technology**, vol. 38, n. 4, 2007.

MARTÍNEZ-RIERA, J. R. *et al*. "La universidad como comunidad: universidades promotoras de salud". **Gaceta Sanitaria**, vol. 32, n. 1, 2018.

RHODES, S.; BOWIE, D.; HERGNRATHER K. "Collecting behavioural data using the world wide web: considerations for researchers". **Journal Epidemiology Community Health**, vol. 57, n. 1, 2003.

SHIM, J. M.; SHIN.; JOHNSON, T. P. "Self-rated health assessed by web versus mail modes in a mixed mode survey: the digital divide effect and the genuine survey mode effect". **Med Care**, vol. 51, n. 9, 2013.

TOUVIER, M. *et al*. "Comparison between web based and paper versions of a self-administered anthropometric questionnaire". **European of Journal Epidemiology**, vol. 25, n. 5, 2010.

TSOUROS, A. *et al*. "Health Promoting Universities: Concept, Experience and Framework for Action". Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1998.

VAN GELDER M. M.; BRETVELD, R. W.; ROELEVELD, N. "Web-based questionnaires: the future in epidemiology?" **American Journal Epidemiology**, vol. 172, n. 11, 2010.

VERGNAUD, A. C. *et al*. "Agreement between web-based and paper versions of a socio-demographic questionnaire in the NutriNet-SanteÂ study". **International of Journal Public Health**, vol. 56, n. 4, 2011.

WARD, P. *et al*. "Paper/Pencil Versus Online Data Collection". **Journal of Leisure Research**, vol. 46, n. 1, 2014.

WHO – World Health Organization. “Okanagan Charter: An International Charter for Health Promoting Universities and Colleges”. **International Conference on Health Promoting Universities and Colleges**. Kelowna: WHO, 2015.

WHO – World Health Organization. **Edmonton Charter for Health Promoting Universities and Institutions of Higher Education**. Alberta: World Health Organization. 2006.

WRIGHT, B.; SCHWAGER, P. H. “Online survey research: Can response factors be improved?” **Journal of Internet Commerce**, vol. 7, n. 2, 2008.

CAPÍTULO 6

Transtorno do Espectro Autista na Universidade: Reflexões para a Garantia da Inclusão

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA UNIVERSIDADE: REFLEXÕES PARA A GARANTIA DA INCLUSÃO

Giliane Aparecida Schmitz

Quando se fala em educação e autismo, geralmente se pensa em crianças. Porém, a atenção voltada a jovens e adultos autistas também é importante, tanto para quem foi diagnosticado na infância, quanto para pessoas com diagnóstico tardio.

Por conta dos problemas na comunicação, interação social e comportamentos rígidos e obsessivos, jovens e adultos com Transtorno do Espectro Autista - TEA tendem a experienciar constante stress, frustração e ansiedade diante da maioria das situações sociais. Geralmente, têm vontade de interagir com outras pessoas, porém sem saber como. São habilidades que precisam ser ensinadas gradualmente e de forma programada.

No Brasil, os indivíduos com TEA são reconhecidos como pessoas com deficiência, após aprovação da Lei 12.764, em 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) (BRASIL, 2012).

Na Universidade, com a Lei da inclusão (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência), que garantiu o acesso de pessoas no Espectro Autista no Ensino Superior, cada vez mais cresce o número de alunos com TEA. Estes alunos geralmente se encontram no nível 1 de suporte, mas necessitam do

acompanhamento adequado para se desenvolverem bem academicamente.

As leis costumam preceder as condições adequadas na área da educação, assim, geralmente os professores que trabalharão com estes alunos inclusos não têm formação e habilidades para os auxiliarem adequadamente.

Este trabalho tem como objetivo abordar a inclusão de alunos com TEA no ensino superior, focando na importância e necessidade da orientação e formação de professores. Inicia com uma revisão bibliográfica sobre o tema. Foi realizada busca de trabalhos, em 06 de julho de 2022, no Google Scholar, inicialmente utilizando as palavras-chave "autismo em adultos".

Foram selecionados 6 artigos, a partir de seus resumos, utilizando os critérios de: terem sido produzidos nos últimos 7 anos, tratarem de questões específicas do diagnóstico, caracterização e acompanhamento de adultos e jovens no espectro e não se tratarem de validação de instrumento diagnóstico.

Em nova busca, realizada no mesmo dia, com as palavras chave "ABA autismo em adultos", foram selecionados 5 trabalhos, dos últimos 7 anos, que versavam sobre a prática da ABA voltada a autistas adultos.

Por fim, no mesmo dia, buscou-se pelas palavras-chave: "Autismo na universidade", selecionando-se 4 trabalhos dos últimos 7 anos, sobre práticas e experiências com TEA no ensino superior.

A partir destes trabalhos, este capítulo foi organizado da seguinte forma: Inicialmente foram descritas as características do autismo na idade adulta, considerando aspectos relacionados com a convivência em sociedade e aspectos limitantes.

Em seguida, abordou-se a utilização da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) para o TEA, como a perspectiva

baseada em evidências mais indicada para a compreensão e atendimento para diagnósticos de autismo.

A discussão foi encaminhada em direção às questões relacionadas à inserção de alunos com autismo no Ensino Superior, e, por fim, aborda-se as possibilidades de inclusão nesse contexto com base em uma experiência em universidade brasileira.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA EM ADULTOS

O DSM-5 (APA, 2013) descreve o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento que tem como características: déficits na área de interação e comunicação social; padrões comportamentais restritos e estereotipados. Esse padrão de comportamento tende a permanecer durante toda a vida no repertório do indivíduo, de maneiras diversas e com diferentes níveis de comprometimento.

O termo "espectro" está relacionado às suas variações, como a presença ou ausência de comprometimento intelectual e/ou de linguagem. Ainda segundo o DSM-5, o Transtorno do Espectro Autista divide-se em Níveis de gravidade para Comunicação Social e para Comportamentos Restritos e Repetitivos, os quais são descritos como: Nível 1 (Exigindo apoio), Nível 2 (Exigindo apoio substancial) e Nível 3 (Exigindo apoio muito substancial).

Para Andrade *et al*. (2016), ao diagnosticar um indivíduo com TEA há a necessidade de compreender seu perfil intelectual bem como a gravidade da condição, sendo que o prejuízo na funcionalidade poderá variar de acordo com as características do indivíduo e seu ambiente. Assim, entende-se que as manifestações do transtorno variam, dependendo dos sintomas, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica, por isso, o termo

"Espectro".

Quando se fala sobre o TEA, geralmente aborda-se o quadro na infância, no entanto, mesmo com intervenção adequada, as características permanecem, por vezes com menor intensidade, na adolescência e na vida adulta.

Sabe-se também que uma parcela de pessoas não fora diagnosticada na infância, recebendo o diagnóstico tardiamente. Estas, geralmente tratam-se de pessoas com Nível 1 de suporte, que apresentam comprometimentos menos óbvios e portanto, mais difíceis de serem observados, sendo confundidos, inclusive, com outros quadros clínicos.

Mizael e Ridi (2022) levantam a questão sobre a escassez de estudos sobre autismo na idade adulta, descrevendo uma busca no Journal of Applied Behavior Analysis (JABA), com a palavra "autism" (autismo) no título, que gerou um total de 334 trabalhos. Quando se adiciona a palavra "adults", a busca gera apenas nove resultados.

Da mesma forma, busca realizada no Journal of the Experimental Analysis of Behavior (JEAB), gera 10 resultados quando a palavra "autism" no título. Ao adicionar-se a palavra "children", também no título, nove dos 10 trabalhos anteriormente identificados aparecem.

Os mesmos autores fizeram esse levantamento também em revistas brasileiras, encontrando novamente baixo número de estudos sobre autismo em adultos: tanto na revista Perspectivas em Análise do Comportamento, quanto na Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva (RBTCC), buscando pela palavra-chave "autismo", nenhum dos trabalhos encontrados foi realizado com adultos (MIZAEL; RIDI, 2022). Por fim, na Revista Brasileira de Análise do Comportamento (REBAC), 10 resultados aparecem quando o descritor "autismo" é utilizado na busca, dos quais apenas

um artigo conta com um participante adulto (Varella & de Souza, 2011).

A literatura da área indica que a maioria dos estudos sobre autismo em adolescentes e adultos são sobre TEA nível 1, que está relacionado a um grau que exige menos suporte e no qual as habilidades comportamentais mostram-se menos comprometidas (BONETE; MOLINERO, 2017; LEVY; PERRY, 2011). Konst (2017), aponta a importância de investimento em pesquisas com autistas nos níveis 2 e 3 de suporte, considerando a correlação entre dificuldades intelectuais e a dificuldade para obter independência e conseguir empregos por indivíduos com TEA na fase adulta.

A presença de comportamentos estereotipados na adolescência e idade adulta pode representar barreiras para que os indivíduos com TEA possam usufruir de uma boa qualidade de vida, que envolveria o desenvolvimento de relacionamentos interpessoais, obtenção de emprego, engajamento em atividades de lazer e a possibilidade de viver de forma independente.

Assim, pode haver um agravamento dos sintomas de TEA nessas fases, tais como déficits em habilidades sociais e padrões restritos, principalmente para aqueles indivíduos que não tiveram acesso a nenhum tipo de intervenção terapêutica (CARMO *et al*., 2021).

O que se observa em relação à educação formal de adolescentes e jovens adultos com TEA é que muitas vezes deixam a escola sem as habilidades necessárias para a vida, dificultando sua interação social, acesso à educação universitária e ao mercado de trabalho (WEHMAN *et al*., 2014).

Até pela dificuldade em conquistar independência financeira, a maioria deles continua a viver com a família de origem, mesmo quando são mais velhos, sendo que estimasse que apenas cerca de 10% dos indivíduos com TEA conseguem viver de forma

independente (HOWLIN *et al*., 2004, SARRI; SYRIOPOULOU-DELLI, 2021).

Autores (PALMEN *et al*., 2012; SARRI; SYRIOPOULOU-DELLI, 2021) enfatizam a carência de habilidades sociais, expressas pela dificuldade na compreensão da perspectiva de outras pessoas e baixa capacidade de automonitoramento e autocontrole, representando a maior fonte de prejuízos para os indivíduos com TEA.

Carmo *et al*. (2021), ressaltam que, devido a estas características, o treino de habilidades sociais tende a ser o foco da maioria dos estudos sobre intervenção com adolescentes e adultos. Tal intervenção ocorre em um contexto de maior inserção na comunidade, com a função de viabilizar o estabelecimento de relacionamentos pessoais e profissionais por meio de interações interpessoais bem-sucedidas.

Conforme Levy e Perry (2011), a tendência é que essa população regrida nos níveis cognitivos e sociais, caso não tenha acesso a intervenções adequadas, aumentando o quadro de problemas comportamentais.

Como exemplo destes problemas, estão as altas taxas de abandono escolar, dificuldades na obtenção e manutenção de emprego, déficits nos vínculos relacionais, tendo poucos amigos e necessidade de atenção especial devido apresentarem severas restrições sociais (BARNEVELD *et al.*, 2014).

Em uma amostra de 50 adultos com TEA, apenas oito conseguiram empregos e destes, somente três moravam em uma casa diferente da casa dos pais (HOWLIN *et al*., 2004). O estudo de Eaves e Ho (2008) aponta resultados semelhantes ao indicar que em uma amostra de 48 adultos, metade não estabeleceu vínculos empregatícios.

Nesse sentido, Sung *et al*. (2018), afirmam que ao desenvolverem repertórios sociais bem estabelecidos, é possível que haja redução na frequência de comportamentos inadequados, e consequentemente, um aumento de respostas relacionadas a satisfação pessoal, autoestima, autocuidado e bem-estar social.

Os dados obtidos na literatura demonstram que se faz necessário olhar com atenção para o desenvolvimento de pessoas com TEA na adolescência e, principalmente na idade adulta. Que nesse contexto, o acompanhamento adequado, a orientação para o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho podem significar grandes passos para a conquista da independência e autonomia desses indivíduos.

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA (ABA) AO TEA

Estudos sobre a escolarização e trabalho em pessoas com TEA (LEVY; PERRY, 2011; LIMA; LAPLANE, 2016) indicam a tendência à evasão escolar, sendo que poucos são os alunos que chegam até o ensino médio.

A maior parte dos alunos com autismo abandonam a escola sem qualificações acadêmicas ou profissionais formais e para os concluintes do ensino regular, os níveis de emprego são baixos, e os que entram no mercado de trabalho não possuem estabilidade.

Tais dados indicam que as leis e diretrizes voltadas à inclusão escolar desta população ainda não suprem as necessidades destes estudantes, havendo a garantia de acesso, mas não de permanência.

Em revisão realizada por Anderson *et al*. (2018), pesquisas qualitativas sobre a percepção de pessoas envolvidas com o processo de transição para a vida adulta de pessoas com TEA (familiares,

profissionais e as próprias pessoas com o diagnóstico), apresentaram resultados que indicam a falta de oportunidades para adultos com TEA pós ensino médio.

Os participantes dos estudos indicaram a existência de inconsistências entre as habilidades desses indivíduos e as exigências das instituições educacionais superiores/profissionalizantes (ROSA; MATSUKURA; SQUASSONI, 2019).

A literatura internacional também aponta para o baixo índice de adultos com TEA que conseguiram prosseguir seus estudos para além do ensino Fundamental e Médio. Nos casos em que eles conseguem concluir o ensino regular, após saírem do sistema educacional, a minoria ingressa no mercado de trabalho formal, ocupando, na maior parte dos casos, empregos com baixos salários e postos que não oferecem estabilidade (HOWLIN *et al*., 2004; LEVY; PERRY, 2011).

O foco deste trabalho é abordar possibilidades para a inclusão integral de pessoas com TEA na Universidade. Oliveira & De Abreu (2019), ressaltam que a inclusão desses indivíduos na Educação Superior tem sido um grande desafio para todos os integrantes da comunidade acadêmica.

Mesmo com o "Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir", lançado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2005, que objetiva fomentar a organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, "[...] eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade" (BRASIL, 2013, p. 3), nem sempre a prática é correspondente com a teoria.

Há, indiscutivelmente, um aumento do número de matrículas de alunos que são público alvo da educação especial na universidade.

No entanto, observa-se que ainda pouco se sabe sobre as necessidades e dificuldades que alunos com TEA enfrentam no ensino superior. Os autistas podem enfrentar, na universidade, diversas situações geradoras de angústia e instabilidade emocional (WILLIAMS, 2012).

A exposição a um ambiente com pessoas, regras e funcionamento desconhecidos, ruídos, organização curricular que não atenta para necessidades individuais e falta de habilidades de educadores para compreender e manejar comportamentos característicos do TEA estão entre os principais fatores de dificuldade destes alunos na universidade (ATTWOOD, 2010).

Dessa forma, a inclusão de pessoas com TEA como universitários não pode ser garantida apenas por programas como o "Incluir" ou pela "Lei de cotas". É preciso atentar para a organização do ambiente, para questões pedagógicas, formação de professores e suporte psicológico.

Quando se fala de práticas pedagógicas, por exemplo, o conhecimento da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) pode auxiliar na delimitação de interesses específicos desses alunos a serem utilizados para o desenvolvimento de atividades acadêmicas que favoreçam o seu desenvolvimento e aprendizagem, de maneira motivada. Este trabalho pode ser organizado em parceria entre docentes, pedagogos e psicólogos, profissionais de extrema importância no contexto universitário.

Oliveira e Abreu (2019) lembram que pessoas com TEA são mais sensíveis a estímulos sensoriais e perceptuais (sonoros, táteis, gustativos, olfativos). Nesse sentido, há a necessidade de a universidade criar adaptações ambientais, além de capacitar professores para que possam compreender tais especificidades dos alunos, facilitando a alteração das condições necessárias nesses casos.

Neste ponto, observa-se que, muitas vezes, a universidade espera que o estudante que está chegando, mesmo sendo público alvo da educação especial, faça suas próprias adaptações, como se não fosse uma tarefa coletiva.

Faz-se muito importante ouvir o que o aluno com TEA tem a dizer sobre suas próprias necessidades, abrir espaço para que se posicionem contra ou a favor dos métodos de ensino aos quais têm sido submetidos (OLIVEIRA; ABREU, 2019).

Os indivíduos com TEA não são todos iguais, mesmo estando no mesmo espectro. Entre eles também há especificidades, necessidades e desejos que devem ser ouvidos antes de propor ações terapêuticas e acadêmicas que visem não somente à permanência dos estudantes, mas também sua inclusão.

Outra questão que surge quando se fala da inclusão de pessoas com TEA na universidade são as práticas avaliativas no Ensino Superior, que, de acordo com Sales (2021), ainda são pautadas no mérito e no esforço pessoal, reforçando a competição e o individualismo, em detrimento da aprendizagem real de cada indivíduo.

O autor ressalta que a avaliação aplicada no contexto universitário tende a focar em conteúdos conceituais, valorizando a memorização e reprodução, desconsiderando questões comportamentais e subjetivas, pensamento crítico e resolução de problemas. Também chama a atenção para a ausência de critérios de avaliação claros e objetivos a serem observados, em razão da incoerência entre os procedimentos avaliativos e o jeito como o professor trabalha o conteúdo.

Em resumo, o que tende a acontecer é que o processo avaliativo consiste em reduzir o processo de aprendizagem a métodos que nem sempre cumprem com o que se propõem. Além disso, faz-se uso equivocado dos efeitos da avaliação, mais como a

parte final de um processo e não como meio de reflexão e mudança de comportamentos.

Assim, aponta-se que a acessibilidade e a inclusão não ocorrem unicamente por políticas de ação afirmativa e adaptações documentais e físicas. Estes fatores garantem o acesso ao ensino formal, mas não o desenvolvimento individual.

É necessário o aperfeiçoamento da cultura acadêmica, buscando a superação dos métodos tradicionais, viabilizando a criação de condições para aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. Diversificar as metodologias avaliativas, considerando a diversidade dos aprendizes, parece ser o caminho (SALES, 2021).

Experiências na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, instituição pública de Ensino Superior, que conta com um Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI, têm corroborado com a bibliografia nacional e internacional. Observa-se que cada vez mais pessoas com TEA estão chegando à Universidade, mas que isso não tem garantido o processo de inclusão. Infelizmente, ainda se encontra muita resistência na adaptação de condições para o bom desenvolvimento desses indivíduos.

Na instituição citada, a Psicóloga, que constitui o NAI, junto com outros profissionais, tanto docentes como de áreas como a Pedagogia e o Serviço Social, enfrentam dificuldades no processo de inclusão.

A profissional de Psicologia é Analista do Comportamento, com especialização em ABA para o TEA e busca orientar os processos de adequação de condições para que o aluno se sinta incluído e possa desenvolver suas habilidades acadêmicas.

No entanto, em diversas ocasiões os serviços da equipe multiprofissional só são solicitados quando ocorre algum problema

ou quando percebe-se que o aluno será reprovado em alguma disciplina.

De acordo com uma revisão feita por Zubber e Webber (2019), sobre a inclusão da perspectiva dos autistas nos estudos da área de educação, atenta-se que tanto os estudos sobre autismo quanto as práticas voltadas a este público são conduzidos por pessoas neurotípicas, que frequentemente utilizam-se de concepções errôneas, carregadas de estigma sobre a população autista, ou seja, com uma visão do autismo como doença, com uma necessidade de adequação desses indivíduos ao mundo neurotípico (ZUBER; WEBER, 2019). Talvez por isso, quando um aluno com TEA chega à universidade, exista a noção de que ele deve se adaptar a este ambiente e não o contrário.

O aluno que chega à universidade por cotas para pessoas com deficiência não é um aluno do NAI, mas sim do espaço universitário como um todo, é público alvo da Secretaria acadêmica, da biblioteca, da coordenação de curso, do restaurante universitário. Nesse sentido, a responsabilidade pela inclusão desse indivíduo é de todos os agentes educacionais. Quando se entende a inclusão por este ângulo, há a possibilidade de efetivamente colocá-la em prática, deixando de ser um conceito.

Incluir não significa "passar adiante" o aluno com necessidades específicas, mas sim criar condições para que o mesmo se desenvolva de acordo com os critérios para sua aprovação. "Facilitar" o conteúdo não é o que tais indivíduos solicitam, pois eles desejam aprender e demonstram engajamento quando lhes é demonstrado que podem.

A utilização da Análise do Comportamento Aplicada não pode ser realizada apenas pelo profissional de Psicologia. Deve ser utilizada desde o momento do planejamento curricular das disciplinas, pode ser aprendida por docentes e fazer parte da vida

universitária. Se assim for, é possível que os resultados obtidos sejam mais satisfatórios para o aluno e significativos para o processo de inclusão realizado pela universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar a literatura sobre o autismo, observa-se a necessidade de expansão dos estudos com foco em adolescentes e adultos, inclusive tratando sobre a inclusão destes indivíduos no contexto universitário e mercado de trabalho. A inclusão não é apenas uma ação garantida por lei, mas sim um processo, que envolve todos os agentes da universidade.

Nesse sentido, o que se propõe é uma mudança nas práticas relacionadas à inclusão de pessoas com TEA na Educação Superior, partindo da prerrogativa de que estes indivíduos precisam ser ouvidos sobre quais suas necessidades para se desenvolverem durante o processo educativo formal nesse âmbito.

Também há a necessidade de envolver profissionais de áreas técnicas, especialmente da Psicologia e da Pedagogia, nos processos de planejamento das condições para o ensino e aprendizagem dessa população.

Acredita-se que, havendo um processo de acolhimento, quando o aluno com TEA chega à universidade, verificando seus déficits e potencialidades, incluindo profissionais capacitados para auxiliar na elaboração, desenvolvimento e avaliação de um plano educacional individualizado, a educação superior passa a ser, de fato, um ambiente inclusivo.

Nesse processo, é importante conhecer o aluno, estabelecer metas em conjunto com ele, docentes e outros profissionais da educação, que auxiliará na observação da evolução do indivíduo.

Talvez, o que dificulte esse processo seja a falta de habilidade que temos, enquanto sociedade, para lidarmos com as diferenças. Não sabendo como proceder, esperamos que alguém nos diga, nos passe uma receita. Nos desprendendo dessa ideia podemos, efetivamente, passar a considerar a individualidade de todas as pessoas, não só as com TEA, no processo de aprender e, aí sim, sermos efetivamente educadores.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, K. A. *et al*. "Transition of individuals with autism to adulthood: a review of qualitative studies". **Pediatrics**, vol. 141, 2018.

ANDRADE, A. A. *et al*. Treinamento de pais e autismo: uma revisão de literatura. **Revista Ciências e Cognição**, vol. 21, n. 1, 2016.

APA - American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Porto Alegre: Editora Artmed, 2014.

BARNEVELD, P. S. *et al*. "Quality of life: A case-controlled long-term followup study, comparing young high-functioning adults with autism spectrum disorders with adults with other psychiatric disorders diagnosed in childhood". **Comprehensive Psychiatry**, vol. 55, n. 2, 2014.

BENITEZ, P. *et al*. "Programa de extensão em Análise do Comportamento Aplicada para atendimento de estudantes com Autismo". **Perspectivas em Análise do Comportamento**, vol. 13, n. 2, 2022.

BONETE, S.; MOLINERO, C. “Socialization Programs for Adults with Autism Spectrum Disorder”. *In*: MATSON, J. (ed.). **Handbook of Treatments for Autism Spectrum Disorder**. Los Angeles: Springer, 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 23/09/2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 23/09/2022.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo – (TEA)**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 23/09/2022.

CARMO, T. R.*et al*. “Intervenção analítico-comportamental em adolescentes e adultos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática”. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, vol. 12, n. 2, 2021.

CARVALHO NETO, M. “Análise do comportamento: behaviorismo radical, análise experimental do comportamento e análise aplicada do comportamento”. **Interação em Psicologia**, vol. 6, n. 1, 2002.

COOPER, J. O.; HERON, T. E.; HEWARD, W. L. **Applied Behavior Analysis**. London: Pearson Education Limited, 2020.

DUEÑAS, A.; BAK, M. Y. S.; PLAVNICK, J. “Práticas baseadas em evidências e análise do comportamento aplicada”. *In*: SELLA, A. C.; MENDONÇA, D. R. (orgs). **Análise do Comportamento**

Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista. Curitiba: Editora Appris, 2018.

EAVES, L. C.; HO, H. H. "Young adult outcome of autism spectrum disorders". **Journal of Autism and Developmental Disorders**, vol. 38, n. 4, 2008.

FISHER, W.; GROFF, R.; ROANE, H. **Handbook of applied behavior analysis**. New York: Guilford Publications, 2011.

HO, H.; DIAS, I. S. "Campanha Nacional pelos Direitos e pela Assistência das Pessoas com Autismo 2011/12". *In*: MELLO, A. M. S. R. *et al*. (orgs.). **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: AMA, 2013.

HOWLIN, P. *et al*. "Adult outcome for children with autism". **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, vol. 45, n. 2, 2004.

KONST, M. J. "Vocational training for persons with autism spectrum disorder". *In*: MATSON, J. L. (ed.). **Handbook of treatments for autism spectrum disorder**. Los Angelis: Springer, 2017.

LEVY, A.; PERRY, A. "Outcomes in adolescents and adults with autism: A review of the literature". **Research in Autism Spectrum Disorders**, vol. 5, n. 4, 2011.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. "Escolarização de alunos com autismo". **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 22, n. 2, 2016.

MIZAEL, T. M.; RIDI, C. C. F. "Análise do comportamento aplicada ao autismo e atuação socialmente responsável no Brasil:

Questões de gênero, idade, ética e protagonismo autista". **Perspectivas em Análise do Comportamento**, vol. 13, n. 1, 2022.

OLIVEIRA, A. F. T. M.; DE ABREU, T. F. "A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG) ". **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, vol. 6, n. 2, 2019.

PALMEN, A.; DIDDEN, R.; LANG, R. "A systematic review of behavioral intervention research on adaptive skill building in high functioning young adults with autism spectrum disorder". **Research in Autism Spectrum Disorders**, vol. 6, 2012.

ROSA, F. D.; MATSUKURA, T. S.; SQUASSONI, C. E. "Escolarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em idade adulta: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA". **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, vol. 27, n. 2, 2019.

SALES, J. F. **Avaliação da aprendizagem de alunos com transtorno do espectro do autismo no ensino superior**: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará (Tese de Doutorado em Educação). Fortaleza: UFC, 2021.

SARRI, K.; SYRIOPOULOU-DELLI, C. K. "Robótica para melhorar as habilidades de vida independente em adolescentes e jovens adultos com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática". **Research, Society and Development**, vol. 10, n. 15, 2021.

SKINER, B. F. **Tecnologia do Ensino**. São Paulo: Editora EPU, 1972.

SUNG, C. *et al*. "Development, feasibility, and preliminary efficacy

of an employment-related social skills intervention for young adults with high-functioning autism". **Autism**, vol. 23, n. 3, 2018.

VARELLA, A. B.; SOUZA, D. G. "O Uso do procedimento blocado no ensino de discriminações condicionais de identidade para em pessoas com autismo: Efeitos do emprego de três estímulos modelo". **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, vol. 7, 2011.

ZUBER, W. J.; WEBBER, C. "Self-advocacy and self-determination of autistic students: A review of the literature". **Advances in Autism**, vol. 5, n. 2, 2019.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Amália Senger é assistente social pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Mestre em Serviço Social pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail para contato: amalia@utfpr.edu.br

André Luis dos Santos Silva é graduado e mestre em Enfermagem. Doutor em Ciências da Reabilitação. Temas de interesse em pesquisa: Comportamento de riscos e de proteção à saúde; e, Assistência estudantil. E-mail: andreluissilva@utfpr.edu.br

Camila Capucho Cury Mendes é servidora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Advogada. Mestre em Ciências da Saúde. Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). E-mail para contato: camilacuyadv@gmail.com

Elói Martins Senhoras é docente da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e pesquisador do *think tank* IOLEs. Graduado em Economia, Política e em Geografia. Doutor em Ciências. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

Eloísa Maieski Antunes é servidora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Doutora em Geografia Econômica pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail para contato: eloisageografia@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Giliane Aparecida Schmitz é psicóloga. Mestre em Análise do Comportamento. Doutora em Psicologia pela Universidade de Ciências Empresariais e Sociais (UCES). E-mail para contato: gilianeschmitz@gmail.com

Ivana Aparecida Weissbach Moreira é graduada em Serviço Social, e, Letras. Mestre em Serviço Social. Doutora em Educação. Assistente social na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Reitoria. E-mail: ivana@utfpr.edu.br

Kleber Rodrigo Durat é assistente social da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Doutor em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail para contato: kdurat@utfpr.edu.br

Luciane Fabiane dos Santos é técnica em assuntos educacionais na Universidade Técnica Federal do Paraná (UTFPR). Mestranda em Educação pela Universidad de la Empresa (UDE). E-mail para contato: lucianefabi@gmail.com

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2022

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2022