

# **ANÁLISE DA SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL NO CONTEXTO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFRJ – CAMPUS REALENGO**

**BUROCRATIZAR OU HUMANIZAR OS PROCESSOS DE TRABALHO?**

## **ANALYSIS OF THE SITUATION OF VULNERABILITY SOCIAL IN THE CONTEXT OF STUDENT ASSISTANCE AT IFRJ – CAMPUS REALENGO**

**BUREAUCRATING OR HUMANIZING THE WORK PROCESSES?**

Lívia Di Renna Vianna BRUM<sup>i</sup>

Sandra Cristina Alves de Melo MACHADO<sup>ii</sup>

Sara Carolina de Castilho Dâmaso dos SANTOS<sup>iii</sup>

Flávia de Carvalho RODRIGUES<sup>iv</sup>

### **RESUMO**

Este artigo busca apresentar as vivências de trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) – *Campus Realengo* no programa de assistência estudantil, visando problematizar os principais conceitos dentro da área e o esforço empreendido pela equipe para a construção de diretrizes menos burocráticas na condução da seleção e acompanhamento de estudantes. O trabalho aponta que os processos de trabalho necessitam de contínua revisão e aperfeiçoamento, uma vez que são ressignificados a cada edital mediante as distintas compreensões e experiências vividas pelos estudantes em relação ao pertencimento a classes sociais marginalizadas e vulnerabilizadas. Demonstra-se ainda o trabalho coletivo da equipe na construção de uma proposta que fortaleça a assistência estudantil como direito do estudante, minimizando assim o sentimento de vergonha e constrangimento ao requerer a participação no programa.

---

i Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com os títulos de psicólogo, bacharel e licenciado, especialização em Clínica Psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especialização em Psicoterapia Infanto-Juvenil pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) e mestrado em Saúde Coletiva pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente trabalha como psicóloga na Coordenação Técnico Pedagógica (CoTP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). *E-mail:* livia.brum@ifrj.edu.br.

ii Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestrado em Serviço Social pela UFRJ e é doutoranda em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Atualmente trabalha como assistente social na Coordenação Técnico Pedagógica (CoTP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). *E-mail:* sandra.machado@ifrj.edu.br.

iii Possui graduação em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), especialização em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e é mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente trabalha como técnica em assuntos educacionais na Coordenação Técnico Pedagógica (CoTP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). *E-mail:* sara.santos@ifrj.edu.br.

iv Possui graduação em Nutrição pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e mestrado em Ciências da Saúde pela Universidade Plínio Leite (UNIPLI). Atualmente trabalha como nutricionista na Coordenação Técnico Pedagógica (CoTP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). *E-mail:* flavia.rodrigues@ifrj.edu.br.

**PALAVRAS-CHAVE:** IFRJ – *Campus Realengo*; Vulnerabilidade; Permanência; Direitos; Assistência Estudantil.

**ABSTRACT**

The intention of this report is to present the experience of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) – *Campus Realengo* work in the student assistance program. It discusses the main concepts within the area and the efforts of the team to build less bureaucratic guidelines in conducting the selection and monitoring of students. The exhibition shows the work processes require continuous review and improvement as they are reevaluated every announcement by the different understandings and experiences of the students in relation to belonging to marginalized and made vulnerable social classes. It is also pointing the collective team work in the construction of a proposal to strengthen the student assistance as a right of student thus minimizing the feeling of shame and embarrassment to apply for participation in the program.

**KEY WORDS:** IFRJ – *Campus Realengo*; Vulnerability; Support; Rights; Student Assistance.

---

Trabalho submetido em outubro de 2016. Aprovado para publicação em janeiro de 2017.

## 1 INTRODUÇÃO

Em um contexto de contradições da sociedade brasileira, a década de 1990 possibilitou o embate de forças entre as influências neoliberais, principalmente de organismos financeiros internacionais, e os movimentos sociais que reivindicavam direitos. Com o enfraquecimento e término do Regime Militar, iniciou-se o processo de redemocratização, que culminou na promulgação da Constituição Federal em 1988, também conhecida por "Constituição Cidadã".

No âmbito da educação, o período foi marcado pela reforma educacional. Além da Constituição, a reforma foi amparada também pela Lei nº 9.394/1996, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); pela Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE); pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Por um lado, a reforma preconizava o papel preponderante da educação na transformação da estrutura social, que historicamente era marcada por desigualdades. Por outro, a ampliação no acesso e as mudanças na educação encontravam-se também associadas a um modelo de formação do trabalhador demandado pela reestruturação produtiva, conforme aponta Costa (2014):

A reforma educacional implementada pelo Estado brasileiro, a partir dos anos 1990, foi delineada, de modo mais articulado e incisivo, após os compromissos assumidos no encontro promovido pelo Banco Mundial, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL, Organização das Nações Unidas para a Educação – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, a Conferência Mundial de Educação para Todos. Esse evento comprometeu os países participantes a promoverem a universalização do acesso à educação básica de qualidade com a promoção da equidade e vinculou desenvolvimento humano à educação, com ênfase ao discurso da necessidade básica de educação como condição fundamental para melhorar a qualidade de vida [...]. Após a publicação do documento do Banco Mundial denominado *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, em 1994, as novas diretrizes para educação superior no Brasil foram estabelecidas. Mas, devido à

resistência de diversos segmentos da sociedade civil e das organizações sindicais das universidades que se mobilizaram em torno da defesa da universidade pública, a reforma no ensino superior foi implantada de maneira parcial ao longo dos dois governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC. Somente em 2005, no primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva – Lula, foi encaminhado ao Congresso Nacional um anteprojeto de reestruturação de toda a educação superior, aos moldes dos organismos internacionais. (COSTA, 2014, p. 5-6)

Nesse contexto, a divisão entre público e privado torna-se fluida. Assim, destaca-se o Decreto nº 5.205/2004, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de apoio, a fim de viabilizar a captação de recursos privados no mercado para o financiamento das atividades acadêmicas (COSTA, 2014).

Logo, conforme ressalta Ristoff (2013):

a análise dos dados por período permite ressaltar duas coisas: primeiro, que o crescimento da oferta do setor privado foi muito mais intenso na primeira década (1991-2001); e, segundo, que a última década, especialmente nos anos de 2008 a 2011, mostra aceleração da oferta de vagas nas universidades federais, superando a taxa de crescimento anual do setor privado. [...] A constatação inescapável, no entanto, é que, apesar do esforço dos últimos anos, em 2011, 88% das IES, 68% dos cursos, 74% das matrículas e 79% dos concluintes pertencem ao setor privado e pago. (RISTOFF, 2013, p. 44)

Dentre as políticas públicas, destacam-se algumas que possibilitam a democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior (IES). No âmbito público, o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, que, dentre outras ações, busca ampliar o quantitativo de vagas de cursos de IES e propõe a Assistência Estudantil (AE); e as Políticas de Ação Afirmativa, especialmente a Lei nº 12.711/2012 ("Lei de Cotas"), que atenta para os segmentos sociais menos favorecidos economicamente e os grupos étnico-raciais considerados minoritários. Já no âmbito privado, salientam-se o Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído pela Lei nº 11.096/2005, que concede bolsa de estudo parcial ou integral; e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que disponibiliza financiamento de cursos de graduação aos estudantes.

Entretanto, a instituição de uma lei não garante a sua efetivação. Para além de favorecer o acesso às IES, é necessário construir estratégias que possibilitem a permanência dos discentes na universidade. Destaca-se, neste sentido, o papel do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), realizado no fim da década de 1980, constituído por profissionais e dirigentes das universidades federais que potencializaram as discussões em torno da AE, considerando-a como um mecanismo estratégico na concretização do direito à educação superior.

O FONAPRACE realizou pesquisas de âmbito nacional, a fim de conhecer o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das IES. De acordo com Magalhães (2013):

As pesquisas realizadas pelo FONAPRACE apontaram que a principal causa da evasão de um segmento dos estudantes nas universidades são as dificuldades socioeconômicas, e que as universidades que mantêm programas de assistência aliados a programas de acompanhamento pedagógico têm tido um percentual menor dos índices de evasão. (MAGALHÃES, 2013, p. 62)

Conforme reivindicação do FONAPRACE, o PNE determinou a criação de programas de AE em 2001. Em 2007, o governo instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), através da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, do Ministério da Educação (MEC). Em 2010, o Decreto nº 7.234/2010 regulamentou o PNAES.

Mas, se por um lado, o decreto presidencial pode ser considerado um marco legal que concretiza a resposta aos diversos segmentos da sociedade, o que inclui os movimentos estudantis, acerca das requisições historicamente reivindicadas por estes; por outro, o PNAES apresenta-se enquanto uma política de governo, e não de Estado, o que fragiliza os direitos conquistados e possibilita descontinuidade em períodos de mudança da gestão pública.

O PNAES pretende que os estudantes permaneçam nas suas IES com êxito e busca reduzir as taxas de evasão e retenção através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, mesmo que não esteja clara de que forma essa associação deva ocorrer. O programa prevê ainda repasses de recursos

governamentais às IES (transferidos diretamente dentro do orçamento de cada instituição) para serem utilizados prioritariamente nos programas de AE.

Em síntese, o PNAES prevê ações de apoio em algumas áreas consideradas cruciais para a permanência dos estudantes, tais como, moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Embora trate-se de uma política pública, acredita-se que o programa poderia ser implementado de maneira distinta em cada IES, de acordo com a sua singularidade, o que geraria práticas heterogêneas. Isto porque "qualquer política pública pode ser formulada e implementada de diversos modos" (ARRETCHE, 1998, p. 2).

Em vista disso, faz-se importante questionar: quais são as referências teórica, prática e política do Programa de Assistência Estudantil (PAE) local?

A partir do problema indicado, o objetivo do presente artigo é identificar quais são os referenciais teóricos e políticos do PAE do *campus* Realengo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) que irão impactar diretamente na sua práxis.

Tendo em vista o *locus* do PAE, indica-se que o IFRJ – *Campus* Realengo se localiza na zona oeste do município do Rio de Janeiro, uma região em que parte da população está em situação de vulnerabilidade social. O *campus* Realengo recebe ainda estudantes oriundos de outras localidades, inclusive da Baixada Fluminense, que também podem se encontrar na situação relatada. A unidade abarca discentes dos cursos de bacharelado de Farmácia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Além do PNAES, o IFRJ – *Campus* Realengo conta também com Políticas de Ação Afirmativa, mas, embora os cursos sejam em período integral, a unidade não dispõe de restaurante universitário. Ademais, apenas parte dos estudantes reside no município do Rio de Janeiro e tem direito ao passe livre universitário, que é exclusivo para acesso em ônibus e possui

restrições de uso, já que há controle do número de passagens e outras limitações.

Fora as influências da realidade local, o PAE do IFRJ – *Campus Realengo* também é perpassado pelas diretrizes da Diretoria da Rede de Assistência Estudantil (DIRAE), criada em 2014, que tem a responsabilidade da execução da política da AE no âmbito do IFRJ.

## **2 METODOLOGIA**

Ao produzir este trabalho, buscaram-se contribuições da metodologia do estudo de caso, que "investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real" (YIN, 2010, p. 39). Ainda, segundo YIN (2010, p. 50), durante a análise, prioriza-se a identificação do como e do porquê, podendo essa metodologia ser aplicada em programas institucionais.

Na coleta de dados, dentre os procedimentos adotados, destacam-se a análise documental, que incluiu a ficha de atendimento de alunos que se candidataram aos editais do PAE, e a observação participante, já que os autores estavam envolvidos nos processos de trabalho e analisaram suas próprias atividades.

A metodologia indicada foi escolhida por implicar os sujeitos que pesquisam na ação e no contexto analisado.

## **3 DISCUSSÃO**

Tendo em vista a educação permanente, faz-se importante que a Coordenação Técnico-Pedagógica (CoTP), que no IFRJ – *Campus Realengo* trabalha diretamente com o PAE, possa investir na qualificação profissional, refletir sobre as ações que realiza e ampliar a sua análise crítica a fim de evitar reproduzir antigas práticas, que podem ser camufladas sob novas roupagens, mas que mantêm o *status quo* da sociedade.

Considerando-se as contradições que coexistem na sociedade brasileira, faz-se importante refletir sobre as várias nuances que um mesmo

conceito pode englobar, acarretando em posições teórica, prática e política distintas. Enquanto trabalho em construção, a equipe pôde visitar distintos posicionamentos, o que nem sempre ocorreu de maneira linear, mas de forma dialética, através de avanços e recuos.

Por esse motivo, faz-se necessário verificar os aspectos teórico, prático e político adotados pela equipe com o objetivo de balizar o trabalho.

### 3.1 ASPECTO TEÓRICO

O primeiro aspecto diz respeito ao referencial teórico utilizado, que oferece suporte às práticas da equipe. Aqui, faz-se necessário colocar em xeque alguns conceitos polissêmicos. Dessa forma, convém questionar: O que é a AE? A AE restringe-se ao pagamento de auxílio financeiro (bolsa) ou contempla outras ações? Quais as diferenças entre as ações da AE específicas a um grupo em situação de vulnerabilidade social e as da AE universal? O que é vulnerabilidade social? A vulnerabilidade é uma condição imanente, que faz parte da constituição do sujeito e/ou de um grupo social específico, ou uma situação que pode ser transformada? A vulnerabilidade social é uma situação estritamente social? O âmbito pedagógico pode interferir no social? Até que ponto os fatores psíquicos e orgânicos podem influenciar o aspecto social de uma pessoa? As fronteiras entre o social, o psicológico e o social são bem delimitadas ou porosas, permitindo um intercâmbio?

No que tange à AE, a expressão "assistência estudantil" caracteriza-se como ação assistencial, assim como a semântica da palavra prevê que seja (ASSIS et al., 2013). Dentre as posições possíveis, destacam-se duas. A primeira propõe o desenvolvimento de ações assistenciais que atendam as demandas de necessidades básicas mais urgentes solicitadas pelos estudantes das IES. Já a segunda aponta para o risco de se produzir políticas focais (LEITE, 2012), havendo, portanto, como informa Kowalski (2012), uma possibilidade de

rebaixar a política de educação a uma "política de pobre para pobre" que se afirma por meio da "bolsificação" num processo



de "alívio da pobreza" e "passivização da questão social". Nisso ainda há um processo de depreciação do próprio direito à educação, que se configura como uma política universal a ser usufruída por todos os estudantes, independente de sua condição social. (KOWALSKI, 2012, p. 159)

Nesse sentido, segundo Leite (2012):

a universalidade das políticas de assistência é quebrada, bem como a luta e a organização coletiva dos estudantes. Doravante, em consonância com os ditames neoliberais, as políticas destinadas aos pobres serão também pobres. Para recebê-las, o estudante deve estar inserido em uma série de critérios e cumprir um sem número de condicionalidades. (LEITE, 2012, p. 462)

A perspectiva teórica de trabalho com a qual a CoTP do IFRJ – *Campus Realengo* trabalha concebe o PAE como um conjunto de ações que visa a minimizar as necessidades básicas de permanência dos estudantes que estejam em situação de vulnerabilidade ou risco social através da transferência de renda, mas não exclusivamente.

Assim, concordando com Abreu (2013), entende-se que:

a assistência social ao estudante não pode se restringir ao repasse de bolsas e/ou auxílios materiais; entretanto, é inegável a necessidade dessas ações num contexto educacional onde se fazem presentes as diversas expressões da questão social. (ABREU, 2013, p. 62)

Nesse sentido, destacando-se as áreas de atuação propostas pelo PNAES, abre-se um leque de opções a serem trabalhadas dentro do escopo da permanência com êxito que não estejam diretamente vinculadas ao combate à pobreza.

No que tange à vulnerabilidade social, indica-se a existência de um processo de vulnerabilização, que pode ser correlacionado com fatores individuais, político-institucionais e sociais (ACSELRAD, 2006, p. 2), salientando-se duas possíveis concepções sobre ela.

Em uma primeira perspectiva, pode-se restringir tal processo às escolhas individuais de cada pessoa. Nestas circunstâncias, existiria um déficit de habilidades do sujeito ou de um grupo específico no exercício da

autodefesa. O Estado deveria então prover o que o sujeito não tem, a fim de buscar suprimir a sua carência.

Em uma segunda perspectiva, identifica-se o déficit do Estado, que não garantiu a proteção equânime dos cidadãos. Por este viés, o Estado permitiu uma proteção desigual entre os membros da sociedade. Neste caso, consideram-se os aspectos subjetivos, mas se prioriza a análise dos "mecanismos que tornam os sujeitos vulneráveis e não sobre a sua condição de destituídos da capacidade de defender-se" (ACSELRAD, 2006, p. 2).

Ainda para Acselrad (2006):

a vulnerabilidade é uma noção relativa – está normalmente associada à exposição aos riscos e designa a maior ou menor susceptibilidade de pessoas, lugares, infra-estrutura ou ecossistemas sofrerem algum tipo particular de agravo. Se a vulnerabilidade é decorrência de uma relação histórica estabelecida entre diferentes segmentos sociais, para eliminar a vulnerabilidade será necessário que as causas das privações sofridas pelas pessoas ou grupos sociais sejam ultrapassadas e que haja mudança nas relações que os mesmos mantêm com o espaço social mais amplo em que estão inseridos. [...]  
Há mecanismos de distribuição desigual de [...] proteção. Estes fatores são objetivos [...]. Mas há também fatores subjetivos – ocorrem diferentes concepções do que seja tolerável ou intolerável numa dada condição de existência. A condição de vulnerabilidade é, pois, socialmente construída. Ela será sempre definida a partir de um ponto de vista. Sabemos que os grupos sociais convivem com horizontes e expectativas de vida distintas: quanto mais estreito for o arco das expectativas, maior a propensão a aceitar condições, em outras circunstâncias, momentos e lugares, inaceitáveis. (ACSELRAD, 2006, p. 2-3)

A CoTP orienta-se por essa segunda perspectiva, distinguindo o "direito da carência" da "carência de direitos" (LEITE, 2012, p. 453). Assim, faz-se importante diferenciar práticas assistencialistas ou caridosas (provindas de favor) de práticas assistenciais (orientadas pelo direito). As primeiras relembram o passado clientelista de nosso país e podem promover a "neutralização do conceito de classe social, a despolitização dos movimentos comunitários", produzindo "sujeitos carenciados" (LANCETTI, 1989, p. 84). Isso pode promover a cooptação dos movimentos de "autoanálise" e "autogestão", despotencializando o protagonismo dos

coletivos na reflexão e intervenção sobre as suas próprias demandas e necessidades (BAREMBLITT, 1996).

Assim, para Lancetti (1989):

Indivíduos com valores vitais diminuídos transformam-se em sujeitos carentes, quando se lhes organizam programas caridosos [...]. Um sujeito carente é um indivíduo que abandona o exercício de sua cidadania e vai atrás do [...] que lhe falta [...]. É por essas argumentações que preferimos a denominação "sujeitos carenciados" a de "sujeitos carentes". (LANCETTI, 1989, p. 83-84)

No que concerne a risco ou vulnerabilidade social, faz-se referência a pessoas ou famílias com ruptura ou esgarçamento de vínculos afetivos e sociais, exclusão decorrente da situação de pobreza, uso abusivo de substâncias psicoativas, identidades étnica, cultural e sexual estigmatizadas, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2004). Assim, o restrito nível da cultura de uma pessoa ou de seu grupo familiar, a trajetória acadêmica até o ensino médio, a limitação no acesso a serviços e a qualidade de vida são fatores que apontam para as desigualdades dos diferentes segmentos da sociedade (ASSIS et al., 2013).

Diante do exposto, a proposta da CoTP é atuar no atendimento às necessidades básicas prementes dos estudantes que possuem prioritariamente renda *per capita* familiar de até um salário mínimo e meio, através da transferência de renda, e, em paralelo, promover ações que envolvam as outras áreas citadas pelo PNAES.

A análise da situação de risco e de vulnerabilidade social é uma atividade realizada por certos campos de conhecimento e de trabalho, tais como a assistência social, a saúde e a educação, especialmente nos serviços públicos, sendo uma ação recente no IFRJ, o que demanda educação permanente dos profissionais que compõem a equipe multiprofissional.

No que tange à interlocução entre os aspectos biopsicossociais, identificam-se três posições que uma equipe multiprofissional pode assumir: multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar (LUZ, 2009).

Na perspectiva multidisciplinar, ocorre uma demarcação ressaltada entre os campos de conhecimento. Assim, a divisão rígida entre as fronteiras

dos âmbitos biopsicossocial pode favorecer ao despedaçamento da concepção de estudante, que passa a ser visualizado por suas partes, cada qual demandando o olhar de um técnico específico, que constrói e legitima rótulos sobre os desvios, déficits e carências, que se referenciam a uma regra previamente estabelecida como padrão. Segundo Lobo (1992):

Preocupados em classificar os desvios para melhor atender à fiscalização [...], transformam-se em subespecialistas em torno de um cliente reduzido ao silêncio, à apatia e à submissão. Quanto mais se subdividem os desvios, mais se fragmenta o indivíduo concreto – um amontoado de entidades abstratas, a serviço do poder que exerce cada técnico sobre o quinhão deste esquiteamento. A malha fina das classificações utilizadas a partir de diagnósticos é tanto um produto social, como produz consequências no âmbito das práticas sociais mais ou menos dissimuladamente violentas, que vão desde a discriminação, o controle (sob as formas "preventivas"), até a exclusão, conforme o grau de perturbação das normas sociais que tais comportamentos desviantes possam apresentar. (LOBO, 1992, p. 122)

Na perspectiva interdisciplinar, as bordas entre as áreas de conhecimento são esmaecidas. Cabe detalhar que, estando inseridos na sociedade, os seus membros influenciam e são influenciados por ela, não havendo delimitação acentuada de onde um inicia e o outro finda.

Por esse viés, as próprias políticas públicas brasileiras preconizam a observação da visão integral e da intersetorialidade, o que possibilita lançar um olhar ampliado sobre o sujeito e articular os diferentes campos de conhecimento, fomentando perspectivas interdisciplinares.

A terceira posição refere-se à perspectiva transdisciplinar, em que há diluição de fronteiras dos campos de conhecimento.

A equipe multiprofissional da CoTP é composta por assistente social, nutricionista, pedagogo, psicólogo e técnico em assuntos educacionais, que trabalham diretamente com o PAE. Os servidores da CoTP buscam dialogar através da perspectiva de trabalho interdisciplinar, que fomenta a integração do trabalho em equipe.

### 3.2 ASPECTO PRÁTICO

O segundo aspecto refere-se à prática, que remete aos processos de trabalho da equipe. Aqui, cabe questionar as ferramentas utilizadas no estudo social, que inclui a análise documental, a entrevista e a visita domiciliar (VD).

Nesse contexto, pode-se disparar as seguintes reflexões: Seriam esses instrumentos potentes na análise da situação de vulnerabilidade social? Seriam eles recursos invasivos aos alunos? Eles estão a serviço do controle ou do cuidado?

Distintamente de uma concepção platônica, que considera os objetos como entidades estanques, as ferramentas de análise da situação de vulnerabilidade social podem ser contextualizadas historicamente. Em vista disto, tais instrumentos não podem ser considerados em si mesmo como possuidores de uma natureza boa ou má, mas dependerão do seu uso.

Em uma primeira perspectiva, a análise documental, a entrevista e a VD podem ser vistas como recursos fiscalizadores, investigativos e normatizadores, que buscam coletar informações para preenchimento de protocolos estanques. Por este viés, as ferramentas supracitadas podem reduzir-se ao preenchimento de *checklist*, verificando apenas a adequação das respostas e a classificação dos indivíduos. Tais práticas poderiam buscar a regulação do cotidiano das pessoas através do uso da tecnologia disciplinar.

A disciplina, que "é uma técnica de exercício de poder", foi historicamente utilizada em distintos espaços, tais como escolas, fábricas, quartéis militares, hospitais e prisões (FOUCAULT, 1979, p. 105). O seu uso demandava o isolamento do indivíduo, a organização dos espaços, o controle do tempo, a vigilância constante e o registro contínuo do conhecimento obtido, a fim de docilizar os corpos, acumular o saber e, conseqüentemente, o poder (FOUCAULT, 1987).

Como aponta Foucault (2005):

nos séculos XVII e XVIII, viram-se aparecer técnicas de poder que eram essencialmente centradas [...] no corpo individual. Eram todos aqueles procedimentos pelos quais se assegurava a distribuição espacial dos corpos individuais (sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série e em vigilância) e a organização, em torno desses corpos individuais, de todo um campo de visibilidade. Eram também as técnicas pelas quais se incumbiam desses corpos, tentavam aumentar-lhes a força útil através do exercício, do treinamento etc. Eram igualmente técnicas de racionalização e de economia estrita de um poder que devia se exercer, da maneira menos onerosa possível, mediante todo um sistema de vigilância, de hierarquias, de inspeções, de escriturações, de relatórios: toda essa tecnologia, que podemos chamar de tecnologia disciplinar do trabalho. (FOUCAULT, 2005, p. 288)

A partir do século XVIII, instalou-se uma nova tecnologia de poder, que não excluiu a disciplina do corpo do indivíduo, mas iria capilarizar-se na sociedade, atuando em outro nível. O biopoder buscava regular a espécie humana, ampliando o seu olhar para a população, nos âmbitos político, científico, biológico e de poder. Isto estimularia práticas higienistas, que buscavam esquadrihar os espaços urbanos (públicos e privados) e prevenir possíveis riscos, doenças, desvios ou desadaptações, estabelecendo estilos de vida saudáveis, seguros e adaptados a padrões pré-estabelecidos como normais. Conforme esclarece Foucault (2005):

Nos mecanismos implantados pela biopolítica, vai se tratar [...] de previsões, de estimativas estatísticas, de medições globais; vai se tratar, igualmente, não de modificar tal fenômeno em especial, não tanto tal indivíduo, [...] mas, essencialmente, de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos gerais, desses fenômenos no que eles têm de global. Vai ser preciso modificar, baixar a morbidade; [...] encompridar a vida; [...] estimular a natalidade. E trata-se sobretudo de estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeostase, assegurar compensações. (FOUCAULT, 2005, p. 293)

Em uma segunda perspectiva, a análise documental, a entrevista e a VD podem ser orientadas pelo cuidado com o aluno, que é visto de forma integral, o que inclui os aspectos biopsicossociais.

Cabe aqui explicar que a palavra cuidado pode tanto ser derivada do latim *coera*, significando cura, como de *cogitare-cogitatus* e de seu derivado *coyedar*, que significa cuidar. Em ambos os casos, os termos são empregados em circunstâncias que envolvem atitude de afeto e interesse. Assim, o cuidado pode ultrapassar o campo do tratamento, sendo empregado em contextos de relações de zelo (BOFF, 1999).

Em consonância com a segunda posição, a CoTP busca embasar o trabalho desenvolvido por ela orientando-se pela perspectiva do cuidado.

No que tange à análise documental, esta refere-se a um instrumento técnico operativo que visa a analisar e compreender melhor a situação dos sujeitos sociais demandantes de determinadas ações socioassistenciais que estipulem comprovação dos critérios estabelecidos para participação em algum programa ou projeto. De acordo com Souza et al. (2011), a análise documental busca:

identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica e, nesse caso, preconiza-se a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos. (SOUZA et al., 2011, p. 223)

Importante destacar que os instrumentos técnicos operativos "falam" de um lugar acerca das especificidades profissionais que envolvem desde a sua formação até seu compromisso com o público demandante da sua ação. A análise documental precisa, assim, ir além de um encaixe ou desencaixe rígido do aluno em um perfil que precisa ser contextualizado.

No que tange à entrevista, esta é uma técnica que pode, segundo Gerber (2011), ser entendida como:

ato que reúne duas ou mais pessoas, com a finalidade de compreender, constatar ou identificar uma determinada situação; é um momento de escuta, ouvir é uma atividade ativa [...], não é um mero receber informações [...] e vai muito além de um bate-papo. Ao ouvir atentamente, o profissional irá concomitantemente elencando possíveis situações para intervir nas questões/demandas postas pelo entrevistado. Nesse sentido, o objetivo da entrevista é conhecer a situação [...], para que possa dar prosseguimento ao processo e construção interventiva ou deixar pelo menos uma possibilidade para que

ele retorne quando necessitar de auxílio profissional. (GERBER, 2011, p. 10-11)

Distintamente da entrevista fechada, a entrevista aberta possibilita ao entrevistador a "ampla liberdade para as perguntas ou para suas intervenções, permitindo-se toda a flexibilidade necessária em cada caso particular" (BLEGER, 2001, p. 3).

Através de práticas dialógicas, o entrevistador poderá disparar reflexões, a fim de que o próprio aluno possa apresentar o seu modo singular de viver e, em algumas situações, implicar-se e construir respostas para as questões apresentadas, o que favorece a sua autonomia, que envolve a sua própria forma de gerir a vida.

No que tange à VD, ela pode suscitar no discente a expressão de outras informações de forma espontânea, pois a experiência é vivenciada em outro contexto, que não a sala do IFRJ. Para Gerber (2011), a VD:

se constitui no ir ao local de residência do usuário, ao seu território de moradia. Neste sentido, temos que ter em mente que não é um "ir" sem um planejamento prévio, não é uma visita qualquer. Ela deve ter objetivos bem definidos. (GERBER, 2011, p. 10-11)

A VD pode ser vista ainda como uma ferramenta que auxilia a compreender a realidade do discente de forma mais ampla, pois considera o aluno de forma integral e imerso em seu território. Este último vai além do espaço geográfico do sujeito, podendo ser definido como "o conjunto de referências socioculturais e econômicas que desenham a moldura de seu cotidiano, de seu projeto de vida, de sua inserção no mundo" (DELGADO, 1997, p. 42). A VD, portanto, é uma intervenção pautada no cuidado com o candidato, pois busca identificar demandas e necessidades, desburocratizando o processo de trabalho e garantindo a proteção de direitos.



### 3.3 ASPECTO POLÍTICO

O terceiro aspecto refere-se ao político, que pode abarcar as políticas públicas, uma vez que a CoTP está inserida em uma instituição pública, o IFRJ.

Aqui, importa refletir quais políticas públicas atravessam o trabalho da CoTP, tomando como argumento Lima e Neves (2006), para quem:

Há muito se ressalta, no Brasil, a importância de discussões que abordem a educação escolar para além das suas determinações mais diretas, que emanariam da própria política educacional, em sentido estrito. Não se quer dizer, com isso, que os estudos mais focados sobre política educacional tenham um valor menor, mas apenas alertar para a insuficiência dessa delimitação para a compreensão, em profundidade, das particularidades assumidas pela educação escolar ante os modos de configuração das relações econômicas, políticas e culturais, em um dado contexto histórico e territorial. (LIMA; NEVES, 2006, p. 540)

Assim, entende-se o aspecto político como um "duplo movimento", em que se possa realizar a análise das Políticas de Educação e de Assistência Social (LEITE, 2012, p. 457), tendo esta última galgado novo *status* no cenário brasileiro a partir do momento em que se tornou política pública proposta pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), instituída pela Lei nº 8.742/1993.

A Assistência Social "abarca um vasto, heterogêneo e complexo leque de áreas, gêneros, faixas etárias, etnias e necessidades, e, por isso, deve ser vista em sua relação com outras políticas sociais" (LEITE, 2012, p. 458/459). Dentre elas, destacam-se as de saúde, em que se preconiza, através da Constituição supracitada e da Lei nº 8.080/1990, o princípio da integralidade, as articulações entre as políticas e programas e o desenvolvimento de ações intersetoriais, que envolvem alimentação e nutrição, saneamento e meio ambiente, dentre outras atividades (BRASIL, 1990).

A Assistência Social e a Saúde, juntamente com a Previdência, compõem a Seguridade Social (BRASIL, 1988; BRASIL, 2004), assim, a

simbiose entre as políticas públicas deve ser vista pelo viés da conquista de direitos, favorecida pela Constituição Federal de 1988.

Estando inserida em um órgão de natureza federal, a equipe da CoTP corrobora o compromisso do IFRJ com as políticas públicas, que busca transformar a sociedade através da educação, ampliando o acesso do aluno, favorecendo a sua permanência e estimulando a conclusão do seu curso na IES através da AE. Por esse viés, é imprescindível que as políticas públicas sejam avaliadas, já existindo estudos que apontam similaridades entre os estudantes beneficiados pela AE e os demais alunos no que se refere ao indicador de evasão (CARVALHO, 2013), bem como ao rendimento acadêmico médio (VASCONCELOS, 2010).

Nesse diapasão, convém considerar o compromisso com o uso da verba do governo, a fim de que possa ser utilizado no investimento efetivo do aluno, reduzindo a situação de vulnerabilidade social, buscando a garantia de direitos, incluindo um grupo historicamente marginalizado na IES e favorecendo transformações sociais.

A política pública pode ser objetivada através da legislação. Esta é capaz de reconhecer não só conquistas de um movimento mas também nós críticos, que apontam as resistências de outra corrente, que participa do campo de disputa política. Para tanto, é preciso esmiuçar as políticas públicas, vislumbrando-as enquanto "decisões e procedimentos que o Estado implementa a partir das pressões e demandas da sociedade civil e envolve negociações, mediações e o atendimento de interesses universais ou particulares" (MAGALHÃES, 2013, p. 29-30).

Se, por um lado, a legislação preconiza pré-requisitos para o candidato ao PAE, cujos parâmetros inclusive podem ser monitorados através de auditoria, o que pode tornar-se complexo diante da ocorrência de episódios pontuais de envio, por parte do candidato, de informações que não correspondam à realidade e/ou de sonegação de dados, a fim de favorecer a sua inserção no PAE; por outro, a análise da situação de vulnerabilidade é mais complexa, não podendo ser restringida a uma averiguação mecânica de (in)adequação do aluno a uma classificação cristalizada, como se existisse um perfil inato ao aluno e/ou grupo específico.

Assim, é importante diluir resistências dos alunos em expor sua situação atual, já que a CoTP não pretende efetivar uma adesão simplista a um parâmetro e nem busca um posicionamento "policialesco".

Nesse jogo de forças, em que ocorre o embate entre o instituído (o que é legitimado) e o instituinte (o que pretende se instituir), a CoTP busca ferramentas para ampliar seu campo de análise (BAREMBLITT, 1996). A análise documental, a entrevista e a VD têm um papel preponderante nesse percurso, pois podem favorecer a aquisição de mais flexibilidade institucional, furando a rigidez, as estereotípias e os parâmetros previamente estabelecidos.

Em vista disso, a CoTP tem buscado na prática cotidiana identificar episódios que funcionem como analisadores dos processos de trabalho, revelando o embate de forças (BAREMBLITT, 1996).

Ao invés de ser abolido, o conflito é visto como oportunidade de reflexão, fomentando o processo permanente de aprendizado e de revisão de práticas. Os analisadores, desta forma, podem favorecer a conexão entre a teoria e a práxis, tornando possível visualizar o referencial conceitual que fundamenta a prática.

### 3.4 ARTICULAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Diante do até aqui apresentado, é possível identificar que o uso dos instrumentos produz práticas distintas, que dependem do modo como são utilizados. No entanto, ainda que as ferramentas sejam usadas da mesma forma, também podem produzir efeitos distintos, já que o grupo de alunos que se candidata ao PAE não é homogêneo. Isto reenvia à prática e coloca em xeque a análise da situação de vulnerabilidade social e a delicadeza de buscar compreender a realidade do aluno, o que demanda adentrar, de alguma forma, em certas "vulnerabilidades" suas.

A prática da CoTP aponta que alguns alunos se beneficiam dos espaços de encontro da equipe, sendo por vezes possível aos profissionais do setor realizar acolhimento, disparar reflexões, construir conjuntamente com eles estratégias de manejo de determinadas situações e estimular a

autonomia do discente. Em contrapartida, outros alunos indicam incômodo ao falar de suas fragilidades, pois nesse momento precisam se deparar com temas delicados e complexos.

Diante disso, fica a dúvida sobre como proceder: Burocratizar os processos de trabalho, permanecendo na superficialidade, preservando o aluno e o próprio serviço? Humanizar os processos de trabalho, ampliando a compreensão da situação de vulnerabilidade social do aluno e considerando a sua singularidade?

Em consonância com os componentes teórico, prático e político do trabalho desenvolvido, a CoTP opta por percorrer um trajeto que considera a singularidade do aluno, o que apresenta uma gama de desafios.

Não há respostas prontas sobre como enfrentar os obstáculos apresentados. Ao contrário, a CoTP considera o trabalho em permanente construção, revendo constantemente suas práticas, flexibilizando suas estratégias, guiando-se pelos indícios que cada um dos discentes, em suas peculiaridades, aponta como seus limites e possibilidades.

Dentre as estratégias utilizadas pela CoTP, destacam-se nove apontamentos.

No que tange ao primeiro apontamento, indica-se que a CoTP precisa publicizar sua perspectiva teórica, prática e política, a fim de que os instrumentos utilizados possam ser percebidos pelos alunos de uma forma orientada pelo cuidado, buscando diluir resistências, desconstruir pré-conceitos e amenizar o possível desconforto em compartilhar sua realidade.

Ao buscar uma mudança de cultura, faz-se importante que a CoTP divulgue as práticas através do compartilhamento de experiências em revistas e eventos acadêmicos e científicos.

Embora a CoTP necessite ampliar os canais de comunicação para discussão do tema, já tem utilizado alguns espaços, tais como a reunião de acolhimento dos alunos inseridos no PAE, em que se assina o Termo de Compromisso, e a própria entrevista. Nesta última, indica-se a perspectiva de trabalho, o que pode ter o efeito de "desarmar" alguns alunos, que espontaneamente compartilharam questões delicadas de suas histórias sem necessidade de uma pergunta direta.

Nesse contexto, cita-se o exemplo de um aluno que, ao ser indicado o término da entrevista, diz-se surpreso por não termos realizado uma pergunta específica referente a sua vida familiar. Na ocasião, ele fez o relato espontaneamente, indicando que, ao ter de falar sobre esse ponto em outra circunstância, teve episódio de intenso choro.

No que tange ao segundo apontamento, salienta-se que, ao vislumbrar o aluno de forma integral, faz-se imprescindível identificar a indissociabilidade entre o biológico, o psicológico e o social. Neste sentido, os processos de trabalho da CoTP precisam ser integrados, unificando a AE, o acompanhamento pedagógico, o acolhimento de questões emocionais e nutricionais, que interferem na situação de vulnerabilidade social e no desempenho acadêmico.

Assim, o fluxo de trabalho pode ser potencializado quando se considera essa tríade, que está intimamente imbricada, oferecendo sustentação às práticas, que incluem intervenções individuais ou grupais, pontuais ou contínuas.

Para tanto, cita-se o exemplo de uma entrevista do PAE que disparou uma reflexão em um aluno, que, devido à dinâmica familiar, priorizava determinadas atividades em detrimento de outras. Isso repercutia no desempenho acadêmico e acarretava no adiamento da conclusão do curso. A permanência no curso para além do tempo inicialmente previsto demandaria a continuidade da inserção do aluno no PAE e adiaria a possibilidade de admissão em um emprego que já havia sido convidado a assumir. Tal reflexão gerou reposicionamento do aluno, que incluiu as suas demandas acadêmicas no rol de prioridades de vida e terminou o seu trabalho de conclusão de curso (TCC) no próprio semestre.

Outro exemplo aponta para o aluno que indicou uma suposta dificuldade de aprendizagem em uma disciplina. Ao buscar compreender a situação, verificou-se que o aluno consumia uma fruta no almoço, o que era insuficiente, gerando dor de cabeça, irritabilidade e dificuldade de concentração. Isso aponta a importância da "promoção da alimentação saudável e da segurança alimentar e nutricional junto a esse grupo populacional" (PEREZ et al., 2016, p. 9).

No que tange ao terceiro apontamento, ressalta-se que o cuidado pode promover saúde, sendo esta última entendida conforme as diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS), que aponta para o "bem estar físico, mental e social", ultrapassando o conceito tradicional de "ausência de doença" ou "silêncio dos órgãos" (OMS, 1946).

Dentre os determinantes e condicionantes da saúde, destacam-se "a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços assistenciais" (BRASIL, 1990). A saúde, portanto, tem relação com a qualidade de vida, já que, como indica Minayo et al. (2000):

A noção de qualidade de vida transita em um campo semântico polissêmico: de um lado, está relacionada a modo, condições e estilos de vida [...]. De outro, inclui as idéias de desenvolvimento sustentável e ecologia humana. E, por fim, relaciona-se ao campo da democracia, do desenvolvimento e dos direitos humanos e sociais. No que concerne à saúde, as noções se unem em uma resultante social da construção coletiva dos padrões de conforto e tolerância que determinada sociedade estabelece, como parâmetros, para si. (MINAYO et al., 2000, p. 4)

O cuidado pode efetuar-se também através da "tecnologia leve", que é relacional e intersubjetiva (MEHRY, 1998). Assim, há situações complexas, mas que se camuflam, podendo apenas ser identificadas em um segundo momento pelo técnico, através do acolhimento, da escuta atenta e qualificada e da construção do vínculo com o discente.

Nesse sentido, citam-se dois exemplos, sendo um de demanda e outro de recusa de fala. No primeiro, o aluno retornou à CoTP após a entrevista, a fim de buscar outros acolhimentos da equipe. Isto poderia apontar que os recursos de análise da situação de vulnerabilidade social têm potencial para disparar movimentos e efeitos que ultrapassam os fluxos de trabalho próprios do edital do PAE.

Já no segundo, o discente evitou falar de temas complexos de sua vida, preferindo somente ser visto enquanto "estudante", descolado de seu contexto. Foram necessários alguns encontros a fim de que sua "carapaça" fosse sendo gradativamente quebrada e ele pudesse finalmente expressar o

que o fragilizava, gerando inclusive um pedido de ajuda que anteriormente não lhe foi possível expressar. Após este momento inicial de angústia, próprio do compartilhamento dos conflitos, o aluno reposicionou-se. Novas temáticas foram surgindo espontaneamente, referindo-se a diversas áreas de sua vida, não sendo possível esgotar os efeitos dos encontros no processo referente ao edital do PAE.

No que tange ao quarto apontamento, pontua-se a importância de considerar não só as similaridades mas também as singularidades dos alunos que se candidatam ao PAE, desconstruindo a visão de "perfil" de sujeitos e/ou grupos em situação de vulnerabilidade social.

Aqui, citam-se as diferentes reações ao informe da possibilidade de realização de uma VD. Enquanto um aluno se disse alegre com a "visita", indicando inclusive que iria fazer um bolo para receber a equipe; outro relatou "vergonha" de sua casa, preferindo inicialmente recusar a VD. Enquanto um discente pediu que a VD ocorresse em dia que a esposa estava de folga, a fim de que a equipe pudesse conhecê-la (mas também porque ela poderia fazer um "cafezinho"); outro solicitou que o encontro fosse em sua ausência, somente com um responsável em casa, a fim de que ele cumprisse os compromissos previamente agendados na rua.

No que tange ao quinto apontamento, indica-se que, em certas circunstâncias, o trabalho poderia ser justamente o de desconstruir a demanda por tratamento, já que há um processo de patologização do cotidiano, que acarreta a medicalização da vida.

No "estágio fluido da modernidade" (ou contemporaneidade), a intensa velocidade, a efemeridade, a descartabilidade, o consumismo e a volatilidade sobrepõem-se em relação à durabilidade, à rigidez e à confiabilidade (BAUMAN, 2001, p. 20).

Assim, cita-se o exemplo do aluno que, durante uma VD, indicou ansiedade devido a uma gama de fatores que perpassavam a sua vida pessoal e acadêmica, o que acarretava em certa compulsão alimentar, sobrepeso e "dificuldade de concentração", tendo a última sido diagnosticada clinicamente e medicada. Neste caso, a equipe disponibilizou-se a realizar

acolhimento, caso ele achasse pertinente, o que foi aceito, tendo o aluno espontaneamente procurado os servidores.

No que tange ao sexto apontamento, destaca-se que a sociedade contemporânea é perpassada pelo capitalismo, que estimula o individualismo, cujos méritos ou deméritos são enxergados sob a ótica de que o sucesso e o fracasso dependem exclusivamente de esforços individuais. Logo, como aponta Graeff (2014):

o individualismo, a competição e a meritocracia, ideias que são filhas da perspectiva liberal, perambulam as instituições de ensino, pois essas fazem parte da sociedade; então, são fragmentos de um todo que se sustenta em cima do ter, do dinheiro e da errônea impressão de que a pobreza é culpa dos pobres (GRAEFF, 2014, p. 80).

Nesse sentido, cita-se o exemplo do aluno que, de alguma forma, colocava-se em situações que o impediam de efetivar a inscrição dentro do prazo do edital do PAE. Tendo em vista a recorrência dessa situação, a equipe realizou um acolhimento, a fim de compreender o que ocorria e buscar algum nível de implicação do aluno em sua queixa. Em um primeiro momento, o aluno adotou uma postura desimplicada, como se o ocorrido fosse "displícência" sua. Após as reflexões disparadas, o aluno reposicionou-se e percebeu que havia uma participação sua na situação que, de alguma forma, criava. Ao se questionar o que ocorria, foi elaborando alguns conflitos que incluíam a preocupação com a opinião do outro sobre o fato de receber o auxílio financeiro do PAE. Segundo o discente, parte da sociedade questionava os programas públicos de transferência de renda, em que supostamente se "mamava nas tetas do governo" (*sic*), indicando que preferia ser reconhecido por seus "méritos".

Tal fato reforça a necessidade de refletir sobre a culpabilização do estudante, bem como sobre o fato de que "as dificuldades de acesso e permanência na educação superior são consequência e não causa das desigualdades" (GISI, 2006, p. 14).

No que tange ao sétimo apontamento, assinala-se que as vulnerabilidades não precisam ser entendidas como um estado imutável que não possa ser revisitado. Tais vulnerabilidades são materiais de trabalho



para a CoTP, que, através de uma prática dialógica, pode buscar desconstruir estigmas e construir, conjuntamente com o aluno, novas possibilidades que favoreçam a implicação do discente em sua própria situação, o estímulo ao protagonismo na resolução de obstáculos e o empoderamento no manejo de suas questões.

Nesse diapasão, cita-se o exemplo do aluno que voluntariamente prescindiu do PAE, pois acreditava que sua situação de vida já havia sido modificada.

No que tange ao oitavo apontamento, evidencia-se a importância de preterir o uso de práticas reguladoras com os discentes, diluindo a sensação de ser alvo de vigilância.

Para tanto, cita-se o exemplo do aluno que, durante o período de inscrição, procurou a CoTP a fim de dirimir dúvidas. Na ocasião, fez leitura do edital equivocada, acreditando ser necessário "justificar" a separação dos pais, o que provocaria "constrangimento" em sua mãe. A CoTP apontou que era apenas necessário indicar o estado civil atual. No que tange ao "constrangimento", indicou-se que a CoTP não se propunha a julgar valores ou estilos de vida adotados e nem pretendia exercer sua atividade utilizando técnicas disciplinares ou higienistas que viessem a monitorar as decisões assumidas pela família.

Assim, ao invés do controle, propõe-se considerar "as diferenças como possibilidades de criação [...] e a desobediência como uma resistência possível, frente ao número de normas ensinadas cotidianamente" (SIQUEIRA, LINO, 2013, p. 47).

Ao realizar tais esclarecimentos, o trabalho micropolítico, realizado pontualmente pela CoTP, em cada caso, fomenta a construção de uma outra cultura. Este movimento potencializa o trabalho macropolítico, já que busca empoderar os alunos e fortalecer os coletivos.

No que tange ao nono e último apontamento, recai-se sobre a importância do estímulo à mobilização política e ao fortalecimento de coletivos.

Sobre o tema, cita-se o exemplo de um aluno que resistia em realizar entrevista e VD. Durante o trabalho de construção de possibilidades, foi

possível identificar os fatores que perpassavam o desconforto do discente, que envolvia a "vergonha" em ser beneficiado por auxílios governamentais, incluindo o Programa Bolsa Família. Dispararam-se então reflexões que apontavam que a AE não era uma prática assistencialista, que objetivava a caridade, mas sim um programa que garantia a efetivação de direitos.

Ao valorizar o aspecto político, busca-se promover o exercício da cidadania, que pode estimular o empoderamento dos coletivos, já que, como assinala Assis et al. (2013):

O viés assistencial de combate à pobreza, como função específica e prioritária de atendimento às necessidades dos discentes, tende a descaracterizar a assistência como direito social, inserindo-a no campo da filantropia, caridade institucionalizada, despolitizando-a. (ASSIS et al., 2013, p. 132)

Tendo em vista a importância do fortalecimento dos coletivos na luta por direitos, o que engloba a autoanálise e a autogestão dos discentes inseridos no PAE, a CoTP estimulou uma gama de alunos a participarem de espaços deliberativos do IFRJ – *Campus Realengo* (BAREMBLITT, 1996); dentre eles, destaca-se uma Assembleia Geral, na qual servidores e alunos estavam presentes, em que se discutiu sobre a alocação da verba da AE.

Na ocasião, que inclusive foi perpassada por um contexto de suspensão de novas inscrições para auxílio do Programa Bolsa Permanência (PBP/MEC), votou-se pelo corte da verba da monitoria acadêmica e do PIBIC, que era oriunda da rubrica da AE, a fim de que pudesse ser realocada para ações específicas. Os alunos tiveram participação ativa nesse processo, demonstrando o entendimento de Freire (2000), para quem:

não posso aceitar como tática do bom combate a política do quanto pior melhor, mas não posso também aceitar, impassível, a política assistencialista que, anestesiando a consciência oprimida, prorroga, "sine die", a necessária mudança da sociedade. (FREIRE, 2000, p. 89)

Embora os apontamentos supracitados sejam norteadores do trabalho, a sua conquista é um desafio permanente, que aponta que as atividades em curso relativas ao PAE estão em construção.

## **4 CONCLUSÃO**

O presente trabalho teve como objetivo apontar, a partir das experiências vividas pela CoTP do IFRJ – *Campus Realengo*, possibilidades de construção de um PAE pautado no acolhimento, entendendo ser este o diferencial entre um "trabalho burocratizado", que pode responder unicamente às demandas objetivas dos alunos de forma simplista e reducionista, e um "trabalho humanizado", com um enfoque ampliado e interdisciplinar, que considere as necessidades biopsicossociais, por vezes transformando a demanda inicial.

Atentando para a necessidade de elaboração e divulgação de referenciais teóricos que norteiem as práticas profissionais, a fim de demarcar politicamente a perspectiva de trabalho, este *paper* visou a salientar que a CoTP do IFRJ – *Campus Realengo* parte da intenção clara de formar cidadãos conscientes de sua condição, reforçando na prática a luta por direitos.

Entre outros aspectos, a prática aqui compartilhada demonstrou que para situar os estudantes nessa perspectiva de cidadania e subjetividade fortalecida é necessária uma série de abordagens que envolvam escuta qualificada, reencontros constantes, desmistificação de estereótipos e construção de novas opções de vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos às pedagogas Maria Célia Dantas Pollig e Renata Jardim Correia Marques, que fazem parte da equipe da CoTP do IFRJ – *Campus Realengo*, pelo auxílio na construção dos referenciais teóricos, práticos e políticos da Assistência Estudantil.

## **REFERÊNCIAS**

ABREU, E. Avaliação da implementação da política de assistência ao estudante no contexto do plano de expansão da educação profissional e tecnológica no Maranhão. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 17, n. 1, jan./jun. 2013, p. 59-68.

ACSELRAD, H. Vulnerabilidade ambiental, processos e relações. **II Encontro Nacional de Produtores e Usuários de Informações Sociais, Econômicas e Territoriais**, Rio de Janeiro: FIBGE, 2006. Disponível em:<<http://www.nuredam.com.br/files/divulgacao/artigos/Vulnerabilidade%20Ambientais%20Proce%20ssos%20Rela%E7%F5es%20Henri%20Achselrad.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

ARRETCHE, M. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 29-49.

ASSIS, A.; SANABIO, M.; MAGALDI, C.; MACADO, C. As políticas de assistência estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 4, 2013, p. 125-146.

BAREMBLITT, G. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BLEGER, J. **Temas de psicologia: entrevista e grupos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOFF, L. **Sabercuidar: ética do ser humano. Compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério do desenvolvimento social e combate à fome. Política Nacional de Assistência Social. 2004.

CARVALHO, S. **Avaliação da eficácia da Política Pública de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Lavras**. 2013. 130p. Dissertação (Mestrado em Administração Pública), Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2013.

COSTA, R. Configurações da reforma educacional brasileira pós 1990 para atender aos interesses do Capitalismo Neoliberal. **X ANPED SUL**, Florianópolis: UDESC, 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1956-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1956-0.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2017.

DELGADO, P. A psiquiatria no território: construindo uma rede de atenção psicossocial. **Saúde em Foco: informe epidemiológico em saúde coletiva**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 16, 1997, p. 41-43.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários. **Plano nacional de assistência aos estudantes de graduação das instituições de ensino superior públicas**, 1996.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GERBER, L. **Oficina de Serviço Social: elaboração de relatórios e laudos**. Disponível em:

<<http://www.amavi.org.br/sistemas/pagina/setores/associal/arquivos/2011/Texto-Oficina-de-Servico-Social-Elaboracao-de-Estudios-e-Parecer-Social.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

GISI, M. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Diálogo educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, 2006, p. 97-112. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=594&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

GRAEFF, B. **A política de assistência estudantil na universidade federal: da escola pública para o ensino superior**. 2014. 99f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), PUC-RS, Porto Alegre, 2014.

IFRJ. **Regimento Interno do Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2011.

KOWALSKY, A. **Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 179f. Tese (Doutorado em Serviço Social), PUC-RS, Rio Grande do Sul, 2012.

LANCETTI, A. Prevenção, preservação e progresso em saúde mental. In: LANCETTI, A. (Org.). **Saúde Loucura 1**. São Paulo: HUCITEC, 1989. p. 75-89.

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

LIMA, J.; NEVES, L. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

LOBO, L. Deficiência: prevenção, diagnóstico e estigma. In: RODRIGUES, H., LEITÃO, B., BARROS, R. (Orgs.). **Grupos, instituições em análise**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 113-126.

LUZ, M. Complexidade do campo da saúde coletiva: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade de saberes e práticas – análise sócio-histórica de uma trajetória paradigmática. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 2, 2009, p. 304-311.

MAGALHÃES, R. **Assistência estudantil e o seu papel na permanência dos estudantes de graduação**: a experiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2013. 205f. Dissertação (Mestrado – Departamento de Serviço Social), PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2013.

MERHY, E. A perda da dimensão cuidadora na produção da saúde: uma discussão do modelo assistencial e da intervenção no seu modo de trabalhar a assistência. In: CAMPOS, C. et al. (Orgs.). **Sistema Único de Saúde em Belo Horizonte**: reescrevendo o público. São Paulo: Xamã, 1998. p.103-120.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Carta de Constituição da Organização Mundial da Saúde** (OMS/WHO), Nova Iorque, 1946.

PEREZ, P.; CASTRO, I.; FRANCO, A.; BANDONI, D.; WOLKOFF, D. Práticas alimentares de estudantes cotistas e não cotistas de uma universidade pública brasileira. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, fev 2016, p. 1-12.

RISTOFF, D. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. **Caderno do GEA**, Rio de Janeiro, n. 3, jan./jun. 2013, p. 1-55.

SIQUEIRA, K.; LINO, V. Assistência social e biopoder: produzindo “vulnerabilidades”, prevenindo “riscos” e normalizando as formas de viver. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 35-53.

SOUZA, J.; KANTORSKI, L.; LUIS, M. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 25, n. 2, maio/ago. 2011, p. 221-228.

VASCONCELOS, N. Programa nacional de assistência estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino em revista**, Uberlândia, v. 17, n. 2, jul./dez. 2010, p. 399-411.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.