

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Campus de Franca**

**MIRIAM MARIA COELHO**

**POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS: 10 ANOS -**  
**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO ÀS**  
**UNIVERSIDADES FEDERAIS E A ATUAÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL**

**FRANCA-SP**  
**2025**

**MIRIAM MARIA COELHO**

**POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS: 10 ANOS -  
DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO ÀS  
UNIVERSIDADES FEDERAIS E A ATUAÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Serviço Social.

Área de concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Piana

**FRANCA-SP  
2025**

|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C672p | <p>Coelho, Miriam Maria</p> <p>Política de ações afirmativas : 10 anos - desafios e perspectivas da democratização do acesso às Universidades Federais e a atuação do/a assistente social / Miriam Maria Coelho. -- Franca, 2025</p> <p>176 p.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca</p> <p>Orientadora: Profª. Dra. Maria Cristina Piana</p> <p>1. Educação superior. 2. política de ações afirmativas. 3. serviço social. I. Título.</p> |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**MIRIAM MARIA COELHO**

**POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS: 10 ANOS -  
DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO ÀS  
UNIVERSIDADES FEDERAIS E A ATUAÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Campus de Franca, para obtenção do título de Doutora em Serviço Social.

Área de concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade.

Data da defesa: 27/03/2025

**BANCA EXAMINADORA**

---

Presidenta - Profa. Dra. Maria Cristina Piana

UNESP – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Campus de Franca

---

Examinadora – Prof<sup>ª</sup>. Dra. Josiani Julião Alves de Oliveira

UNESP – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Campus de Franca

---

Examinadora – Prof<sup>ª</sup>. Dra. Adriana Giaqueto Jacinto

UNESP – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Campus de Franca

---

Examinadora – Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Paula Faustino Tieti Mendes

UNIFEB- Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos - Barretos

---

Examinadora – Prof<sup>ª</sup>. Dra. Rita de Cassia Lopes Oliveira Mendes

UFTM- Universidade Federal do Triângulo Mineiro - Uberaba

Dedico esta tese à minha filha, Isis, semente viva desta ancestralidade que me habita. Em ti florescem as histórias que me trouxeram até aqui, e é por ti que cultivo novos caminhos de liberdade e coragem. Que a força das mulheres que vieram antes de nós, e que agora vive em mim, também te alcance como abrigo e impulso. Que tu possas crescer sabendo que tua existência é sagrada, que tua voz é legítima, e que teus sonhos são possíveis. Esta tese também é para ti — para que um dia saibas que és fruto de muitas resistências, e que o conhecimento, que a tantas foi negado, agora também te pertence.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente a cada um de meus ancestrais — pobres, trabalhadores e sonhadores anônimos — que não tiveram o direito de aprender a ler nem a possibilidade de escolher seus próprios caminhos por meio dos estudos. Homens e mulheres que enfrentaram a fome e a miséria, que caminharam longas distâncias a pé ou sobre o lombo de cavalos, desbravando estradas de terra e incerteza. Que viveram em lugares ermos, onde o saber não chegava, mas onde a dignidade resistia.

Em especial, dedico estas páginas às mulheres da minha linhagem — aquelas que foram silenciadas, que não tinham voz nem vez. Mulheres que obedeceram a pais e maridos porque assim lhes foi imposto; que não puderam estudar, mas sabiam de cor o peso do trabalho e da renúncia. Que cuidaram de filhos e maridos como se esse fosse o único sentido possível de suas existências. Mulheres que não aprenderam a ler, mas que escreveram, com o corpo e com a coragem, histórias de resistência.

Carrego em mim o eco dos seus silêncios e a força do que não pôde ser dito. Em cada linha desta tese pulsa o que vocês não puderam escrever, os livros que não puderam ler, as perguntas que não puderam fazer. Esta conquista é também um grito antigo, costurado ao longo de gerações, que atravessa o tempo para dizer que suas vidas importaram, que seus sonhos não foram em vão. Ao transformar em palavras aquilo que lhes foi negado, honro a inteireza de suas existências — não apenas como mães, esposas ou cuidadoras, mas como mulheres inteiras, capazes de desejar, de pensar, de criar. Eu escrevo porque vocês resistiram. Eu existo aqui, neste lugar de fala e saber, porque vocês, antes de mim, foram raiz.

A vocês, que suportaram silêncios forçados e destinos impostos, ofereço estas páginas como gesto político e símbolo de luta e reparação. Que esta escrita represente as palavras e os sonhos que lhes foram negados.

Minha gratidão profunda por cada dificuldade enfrentada, por cada passo dado em chão duro, por cada renúncia feita para que eu pudesse estar aqui. Este trabalho é também de vocês — memória viva, raiz e força.

## LISTA DE SIGLAS

|           |                                                                                 |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------|
| ABEPSS    | Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social                          |
| ABGLBT    | Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais    |
| ANDIFES   | Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior |
| ANTRA     | Associação Nacional de Travestis e Transexuais                                  |
| APIB      | Articulação dos Povos Indígenas do Brasil                                       |
| CadÚnico  | Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal                        |
| CBAS      | Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais                                     |
| CEFESS    | Conselho Federal de Serviço Social                                              |
| CEFET-MG  | Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais                          |
| CFESS     | Conselho Federal de Serviço Social                                              |
| CGU       | Controladoria-Geral da União                                                    |
| CNPq      | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico                   |
| DAs       | Diretórios Acadêmicos                                                           |
| DCE       | Diretório Central de Estudantes                                                 |
| EaD       | Ensino a distância                                                              |
| EJA       | Educação de Jovens e Adultos                                                    |
| ENAP      | Escola Nacional de Administração Pública                                        |
| ENEM      | Exame Nacional do Ensino Médio                                                  |
| ENTLAIDS  | Encontro Nacional de Travestis e Transexuais que Trabalham com AIDS             |
| FIEI      | Fundo de Inclusão Étnico-Racial                                                 |
| FIES      | Fundo de Financiamento Estudantil                                               |
| FMI       | Fundo Monetário Internacional                                                   |
| FONAPRACE | Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis           |
| FUNAI     | Fundação Nacional do Índio                                                      |
| FURG      | Universidade Federal do Rio Grande                                              |
| GATS      | <i>General Agreement on Trade in Services</i>                                   |
| GEMAA     | Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa                          |
| GEPESSE   | Grupo de Estudos sobre Serviço Social da Educação                               |
| GT        | Grupo de Trabalho                                                               |
| GTP       | Grupo Temático de Pesquisa                                                      |

|          |                                                                                                                                                         |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| IBGE     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                                                                                                         |
| IFES     | Instituições Federais de Ensino Superior                                                                                                                |
| INEP     | Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                                                                                                                  |
| IPEA     | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada                                                                                                                |
| LGBT     | Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero                                                                                                                |
| LGBTQIA+ | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pansexuais/Polissexuais, Não-binárias e outros |
| MEC      | Ministério da Educação                                                                                                                                  |
| NUPU     | Núcleo de Cursinhos Populares                                                                                                                           |
| OCDE     | Banco Mundial, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico                                                                                  |
| OMC      | Organização Mundial do Comércio                                                                                                                         |
| ONU      | Organização das Nações Unidas                                                                                                                           |
| PCDs     | Pessoas com Deficiência                                                                                                                                 |
| PDE      | Plano de Desenvolvimento da Educação                                                                                                                    |
| PNACE    | Plano Nacional de Assistência Estudantil                                                                                                                |
| PNAD     | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios                                                                                                             |
| PROUNI   | Programa Universidade para Todos                                                                                                                        |
| PT       | Partido dos Trabalhadores                                                                                                                               |
| PUC-SP   | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo                                                                                                           |
| REUNI    | Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais                                                                                        |
| SciELO   | Biblioteca Eletrônica Científica Online                                                                                                                 |
| SEI      | Sistema Eletrônico de Informações                                                                                                                       |
| TCU      | Tribunal de Contas da União                                                                                                                             |
| UFABC    | Universidade Federal do ABC                                                                                                                             |
| UFAC     | Universidade Federal do Acre                                                                                                                            |
| UFAL     | Universidade Federal de Alagoas                                                                                                                         |
| UFAM     | Universidade Federal do Amazonas                                                                                                                        |
| UFBA     | Universidade Federal da Bahia                                                                                                                           |
| UFC      | Universidade Federal do Ceará                                                                                                                           |
| UFES     | Universidade Federal do Espírito Santo                                                                                                                  |
| UFG      | Universidade Federal de Goiás                                                                                                                           |
| UFLA     | Universidade Federal de Lavras                                                                                                                          |

|         |                                                                      |
|---------|----------------------------------------------------------------------|
| UFMA    | Universidade Federal do Maranhão                                     |
| UFMG    | Universidade Federal de Minas Gerais                                 |
| UFMS    | Universidade Federal do Mato Grosso do Sul                           |
| UFMT    | Universidade Federal do Mato Grosso                                  |
| UFPA    | Universidade Federal do Pará                                         |
| UFPB    | Universidade Federal da Paraíba                                      |
| UFPE    | Universidade Federal de Pernambuco                                   |
| UFPI    | Universidade Federal do Piauí                                        |
| UFPR    | Universidade Federal do Paraná                                       |
| UFRGS   | Universidade Federal do Rio Grande do Sul                            |
| UFRJ    | Universidade Federal do Rio de Janeiro                               |
| UFRN    | Universidade Federal do Rio Grande do Norte                          |
| UFRR    | Universidade Federal de Roraima                                      |
| UFS     | Universidade Federal do Sergipe                                      |
| UFSB    | Universidade Federal do Sul da Bahia                                 |
| UFSC    | Universidade Federal de Santa Catarina                               |
| UFSCar  | Universidade Federal de São Carlos                                   |
| UFT     | Universidade Federal de Tocantins                                    |
| UNB     | Universidade de Brasília                                             |
| UNE     | União Nacional dos Estudantes                                        |
| UNESCO  | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNESP   | Universidade Estadual Paulista                                       |
| UNIFAP  | Universidade Federal do Amapá                                        |
| UNIFESP | Universidade Federal de São Paulo                                    |
| UNIR    | Universidade Federal de Rondônia                                     |

## RESUMO

Esta tese tem como objeto os desafios da Política de Ações Afirmativas para garantir o acesso de grupos historicamente excluídos do Ensino Superior e a perspectiva do trabalho do/a assistente social na execução dessa política, visando contribuir para a efetivação do direito à educação. Busca-se estabelecer, como método para orientação da análise, uma aproximação com o Materialismo Histórico-Dialético pautado na reflexão crítica dialética. A pesquisa bibliográfica constituiu um suporte teórico fundamental à investigação, aliada à pesquisa documental e pesquisa de campo, com a consulta direta aos participantes da pesquisa. O universo da investigação foi composto por 09 Universidades Federais dos cinco estados da federação. Os participantes foram 14 assistentes sociais que atuam ou já atuaram na Política de Ações Afirmativas nessas instituições. A investigação parte do pressuposto de que, em contextos capitalistas, as políticas sociais, embora representem avanços no campo dos direitos, estão imersas em contradições que perpetuam as desigualdades estruturais. Os resultados revelam que, embora a Política de Ações Afirmativas tenha promovido avanços significativos na democratização do Ensino Superior, sua efetividade é comprometida pela ausência de políticas complementares integradas, tais como programas de assistência estudantil e iniciativas de nivelamento educacional. Constatou-se, ainda, a necessidade urgente de mecanismos institucionais de avaliação sistemática que garantam a adaptação e a continuidade dessas ações. Ademais, a atuação crítica e estratégica das/os assistentes sociais desponta como elemento central na rearticulação das práticas institucionais e na promoção de uma intervenção que ultrapasse a mera execução da política, englobando também sua elaboração e avaliação. Em síntese, a tese contribui para o debate sobre a democratização do Ensino Superior, evidenciando que a consolidação de políticas afirmativas depende da articulação de medidas integradas e do compromisso ético-político dos agentes envolvidos, visando não apenas ampliar o acesso, mas também promover a inclusão social e a transformação estrutural necessárias para superar as desigualdades históricas.

Palavras-chave: educação superior; política de ações afirmativas; serviço social.

## **ABSTRACT**

This thesis focused on the challenges of the Affirmative Action Policy to guarantee access to Higher Education for groups historically excluded from it and the perspective of the work of the social worker in the implementation of this policy, aiming to contribute to the realization of the right to education. We sought to establish as a method to guide the analysis an approximation with Historical-Dialectical Materialism based on critical dialectical reflection. Bibliographical research constituted a fundamental theoretical support for the investigation, combined with documentary research and Field Research, with direct consultation with the research subjects. The universe of the investigation was composed of 09 Federal Universities from the five states of the federation. The participants were 14 social workers who work or have worked in the Affirmative Action Policy at these institutions. The investigation is based on the assumption that, in capitalist contexts, social policies, although they represent advances in the field of rights, are immersed in contradictions that perpetuate structural inequalities. The results reveal that, although the Affirmative Action Policy has promoted significant advances in the democratization of Higher Education, its effectiveness is compromised by the absence of complementary integrated policies, such as student assistance programs and educational leveling initiatives. It was also noted that there is an urgent need for institutional mechanisms for systematic monitoring and evaluation, which guarantee the adaptation and continuity of these actions. Furthermore, the critical and strategic role of social workers emerges as a central element in the re-articulation of institutional practices and in the promotion of an intervention that goes beyond the mere execution of the policy, also encompassing its elaboration and evaluation. In summary, the thesis contributes to the debate on the democratization of Higher Education, showing that the consolidation of affirmative policies depends on the articulation of integrated measures and the ethical-political commitment of the agents involved, aiming not only to expand access, but also to promote social inclusion and the structural transformation necessary to overcome historical inequalities.

Keywords: higher education; affirmative action policy; social service.

## RESUMEN

Esta tesis se centró en los desafíos de la Política de Acción Afirmativa para garantizar el acceso de grupos históricamente excluidos de la Educación Superior y la perspectiva del trabajo del trabajador social en la implementación de esta política, con el objetivo de contribuir a la realización del derecho a la educación. Buscamos establecer como método para orientar el análisis una aproximación al Materialismo Histórico-Dialéctico basado en la reflexión dialéctica crítica. La investigación bibliográfica constituyó un soporte teórico fundamental para la investigación, combinada con la investigación documental y la investigación de campo, con consulta directa a los sujetos de investigación. El universo de investigación estuvo compuesto por 09 Universidades Federales de los cinco estados de la federación. Los participantes fueron 14 trabajadores sociales que trabajan o han trabajado en la Política de Acción Afirmativa en estas instituciones. La investigación parte del supuesto de que, en contextos capitalistas, las políticas sociales, si bien representan avances en materia de derechos, están inmersas en contradicciones que perpetúan desigualdades estructurales. Los resultados revelan que, si bien la Política de Acción Afirmativa ha promovido avances significativos en la democratización de la Educación Superior, su efectividad se ve comprometida por la ausencia de políticas complementarias integradas, como programas de asistencia a estudiantes e iniciativas de nivelación educativa. También se señaló que es urgente contar con mecanismos institucionales de seguimiento y evaluación sistemáticos, que garanticen la adecuación y continuidad de estas acciones. Además, la acción crítica y estratégica de los trabajadores sociales surge como un elemento central en la rearticulación de las prácticas institucionales y en la promoción de una intervención que vaya más allá de la mera ejecución de la política, abarcando también su elaboración y evaluación. En resumen, la tesis contribuye al debate sobre la democratización de la Educación Superior, mostrando que la consolidación de políticas afirmativas depende de la articulación de medidas integradas y del compromiso ético-político de los agentes involucrados, visando no sólo ampliar el acceso, sino también promover la inclusión social y la transformación estructural necesaria para superar las desigualdades históricas.

Palabras clave: educación superior; política de acción afirmativa; servicio social.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                                                             |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                                                                                     | <b>13</b> |
| <b>1 EXCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>                                                                                                                                                              | <b>17</b> |
| <b>2 A POLITICA EDUCACIONAL NA SOCIEDADE DE CLASSES E O ACESSO À<br/>EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA .....</b>                                                                                                 | <b>27</b> |
| 2.1 A educação na sociedade de classes e seu caráter político e social: um instrumento de<br>dominação ou de emancipação?.....                                                                              | 27        |
| 2.2 As políticas sociais no contexto do capitalismo: entre a conquista de direitos e a reafirmação<br>da hegemonia burguesa .....                                                                           | 39        |
| 2.3 Políticas educacionais no Brasil: da expansão do ensino superior à submissão à lógica do<br>mercado.....                                                                                                | 44        |
| 2.4 A construção da Política de Ações Afirmativas: resposta para a democratização da educação<br>superior brasileira?.....                                                                                  | 49        |
| 2.4.1 Acesso de pessoas trans ao ensino superior: desafios e políticas de inclusão.....                                                                                                                     | 53        |
| <b>3 SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICA EDUCACIONAL: TRAJETÓRIA, DESAFIOS<br/>E CONTRADIÇÕES .....</b>                                                                                                               | <b>60</b> |
| 3.1 Educação superior, assistência estudantil e política de ações afirmativas: desafio para<br>efetivação do compromisso ético político da/o assistente social frente às requisições<br>institucionais..... | 66        |
| <b>4 DESAFIOS E CONTRADIÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE<br/>AÇÕES AFIRMATIVAS: REFLEXÕES E TRABALHO DO SERVIÇO SOCIAL<br/>.....</b>                                                                    | <b>81</b> |
| 4.1 Evolução normativa da Política de Ações Afirmativas e contribuições do Serviço Social para<br>sua avaliação.....                                                                                        | 83        |
| 4.2 Desafios estruturais da Política de Ações Afirmativas: critérios para ingresso e seus<br>percalços .....                                                                                                | 90        |
| 4.2.1 Estratégias para superação dos desafios e contribuições para aprimoramento .....                                                                                                                      | 100       |
| 4.2.2 Barreiras estruturais: sínteses e implicações .....                                                                                                                                                   | 107       |
| 4.3 Políticas institucionais: resposta simbólica ou impacto concreto .....                                                                                                                                  | 110       |
| 4.3.1 A dimensão das políticas institucionais para garantia do acesso e permanência .....                                                                                                                   | 116       |

|            |                                                                                                                               |            |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4.4</b> | <b>O trabalho do assistente social na política de ações afirmativas: avanços, retrocessos, limites e possibilidades .....</b> | <b>121</b> |
| 4.4.1      | O trabalho do/da assistente social: entre a requisição institucional e a efetivação do projeto profissional.....              | 140        |
| <b>5</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                             | <b>145</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                      | <b>149</b> |
|            | <b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA.....</b>                                                                             | <b>156</b> |
|            | <b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b><br><b>.....</b>                                            | <b>158</b> |
|            | <b>ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>                                                                          | <b>159</b> |

## INTRODUÇÃO

A presente tese investiga os desafios estruturais da Política de Ações Afirmativas para garantir o acesso de grupos historicamente excluídos do ensino superior, buscando compreender a atuação do/a assistente social na implementação dessa política e sua contribuição para a efetivação do direito à educação. O estudo tem origem em uma inquietação que remonta a 2012, quando, esta pesquisadora estava inserida no contexto da Assistência Estudantil e se deparou com os impactos e as contradições decorrentes da concretização dessa política. Ao longo de um percurso de 18 anos de atuação profissional e reflexões teóricas, constatou-se que, embora as iniciativas afirmativas representem avanços significativos na promoção do acesso aos espaços de ensino superior, persistem desafios estruturais que comprometem sua plena eficácia. Reconhece-se que, apesar do avanço proporcionado pela política, ainda subsistem obstáculos que dificultam o ingresso e a permanência dos estudantes nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Essas dificuldades envolvem não apenas barreiras estruturais e institucionais, mas também aspectos sociais, econômicos, culturais e históricos, exigindo uma análise aprofundada de sua implementação e efetividade.

Dessa forma, o problema central que orienta este estudo é: como os desafios estruturais<sup>1</sup> inerentes à implementação das Políticas de Ações Afirmativas nas IFES impactam o acesso de grupos historicamente excluídos do ensino superior e de que forma a atuação do/a assistente social pode contribuir para superar esses obstáculos?

O presente trabalho fundamenta-se em alguns pressupostos:

a) Embora as Políticas de Ações Afirmativas tenham promovido avanços expressivos no acesso ao ensino superior para grupos historicamente excluídos, persistem desafios estruturais que comprometem seu pleno potencial inclusivo;

b) Os obstáculos presentes nessa política decorrem de sua formulação inserida na lógica capitalista, a qual busca atender às demandas sociais sem provocar transformações profundas nas dinâmicas estruturais da sociedade;

c) A contribuição do/a assistente social, ancorada no Projeto Ético Político Profissional do Serviço Social e na capacidade de compreender e transformar a realidade social, é

---

<sup>1</sup> O termo desafios estruturais refere-se nesse estudo a obstáculos profundos e sistemáticos que dificultam ou impedem o acesso equitativo de determinados grupos sociais a direitos, oportunidades e políticas públicas. Não são apenas dificuldades pontuais ou administrativas, mas sim condições históricas e sociais arraigadas que mantêm a exclusão e a desigualdade.

fundamental para o debate sobre a necessidade de políticas que removam tais barreiras e efetivem o acesso ao ensino superior.

Esses pressupostos conduziram à definição do objeto de estudo, que abrange um universo composto por 14 assistentes sociais de 9 Universidades Federais, distribuídas entre as cinco regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste):

Região Centro-Oeste – Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS);

Região Norte - Universidade Federal de Rondônia (UNIR);

Região Sul – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);

Região Nordeste – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); e

Região Sudeste – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

A trajetória metodológica adotada nesta pesquisa revela um comprometimento crítico e dialético com a realidade, fundamentado na aproximação teórica ao Materialismo Histórico-Dialético. Essa abordagem permitiu identificar os entraves e contradições presentes na política, bem como articular os elementos históricos, políticos, econômicos e sociais que influenciam sua implementação e o trabalho profissional da/o assistente social. A investigação integra pesquisa bibliográfica, documental e de campo possibilitando uma compreensão aprofundada das relações entre a política pública, o contexto estrutural do ensino superior e o trabalho da/o assistente social.

Na primeira seção, apresenta-se um excursus metodológico que traça o percurso investigativo e delimita os pressupostos teóricos e práticos que norteiam o estudo evidenciando a importância de considerar as diversas determinações que influenciam o acesso à educação e a execução da política afirmativa.

A segunda seção examina a educação na sociedade de classes, destacando seu caráter intrinsecamente político e social como instrumento tanto de dominação quanto de emancipação. Esse capítulo traça uma trajetória histórica partindo das práticas coletivas de aprendizagem em sociedades pré-capitalistas até a consolidação das instituições educacionais no contexto do capitalismo, evidenciando como o acesso ao conhecimento passou a ser condicionado pelos interesses das elites dominantes, ao mesmo tempo em que pode funcionar como meio de transformação social. Além disso, analisa as políticas sociais que reproduzem as desigualdades e discute os impactos das reformas neoliberais, que ampliaram a mercantilização e precarização

do ensino superior, assim como a construção das Políticas de Ações Afirmativas como resposta à exclusão histórica no acesso à universidade.

Na terceira seção, traça-se a trajetória histórica do Serviço Social e sua interseção com a política educacional destacando os desafios e contradições que marcaram a evolução da profissão – desde suas origens, influenciadas pela doutrina social da Igreja Católica, até sua reconfiguração crítica a partir do Movimento de Reconceituação, que a aproximou da tradição marxista e da Teoria Social Crítica. Inicialmente, o Serviço Social atuava de forma conservadora e moralizadora mediando a relação entre escola e família para manter a ordem institucional; contudo, a crescente entrada de estudantes das classes trabalhadoras evidenciou a necessidade de práticas mais transformadoras. Nesse contexto, a inserção da/o assistente social no campo educacional passou a ser compreendida como um instrumento estratégico na formulação e execução de políticas públicas que visam garantir o acesso, a permanência e a qualidade do ensino superior, especialmente por meio de programas de assistência estudantil e de ações afirmativas. A seção também aborda os impactos das reformas neoliberais, que reduziram o papel do Estado e intensificaram a mercantilização do ensino, ampliando os desafios éticos e profissionais da atuação do/a assistente social.

A quarta seção articula os referenciais teóricos com a prática empírica, materializada na apreensão e análise de dados obtidos junto a assistentes sociais que atuam na implementação das Políticas de Ações Afirmativas. Essa articulação crítica permitiu identificar, de forma sistemática, as limitações estruturais, normativas e operacionais que comprometem a efetividade da política. A discussão inicia-se com a evolução normativa – desde a Lei nº 12.711/2012 até as recentes alterações introduzidas pelas Leis nº 14.723/2023 e demais decretos. Em seguida, o capítulo explora os desafios estruturais analisando as disparidades na distribuição de vagas, os desafios na validação documental e a necessidade de mecanismos que articulem o acesso à permanência estudantil. Ainda, investiga as respostas institucionais – que vão desde a criação de comissões e pró-reitorias de ações afirmativas até projetos de extensão e iniciativas de desburocratização dos processos de ingresso e, por fim, enfatiza o papel estratégico dos/as assistentes sociais, que, por meio de sua atuação crítica e propositiva, contribuem para a formulação, monitoramento e aprimoramento das políticas afirmativas buscando transcender a simples execução técnica e promovendo uma intervenção que responda de maneira integrada às múltiplas dimensões das desigualdades no ensino superior.

Em síntese, esta tese se apresenta como uma contribuição para o campo do Serviço Social e para o debate sobre a educação no contexto das desigualdades sociais. Por meio de uma abordagem crítica e reflexiva, o estudo visa oferecer novos *insights* acerca das dinâmicas

que regem as ações afirmativas, propondo caminhos para a transformação dos processos de inclusão e para o fortalecimento do direito à educação como instrumento de emancipação e justiça social.

Como forma de garantir que os resultados desta pesquisa contribuam para o aprimoramento da Política de Ações Afirmativas e para a contribuição na reflexão acerca da atuação dos/as assistentes sociais no ensino superior, será realizada a devolutiva dos resultados por meio de diferentes estratégias. No âmbito acadêmico, os resultados serão apresentados em eventos científicos e submetidos a periódicos da área de Serviço Social e Políticas Públicas. Além disso, será elaborado um relatório síntese a ser encaminhado para assistentes sociais que participaram da pesquisa. Para ampliar o acesso da sociedade civil às discussões levantadas, pretende-se ainda divulgar os achados em espaços de diálogo com movimentos sociais e coletivos estudantis, bem como produzir materiais acessíveis para disseminação pública do conhecimento. Dessa forma, busca-se não apenas documentar os desafios estruturais das ações afirmativas, mas também fortalecer o debate crítico e subsidiar a formulação de políticas públicas mais eficazes e equitativas.

## 1 EXCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Adentrar nesta pesquisa possibilitou o contato com novos espaços e realidades ampliando a compreensão para além da posição como assistente social do quadro efetivo de profissionais do Executivo Federal. Ao mesmo tempo, revelou que essa posição estava longe de ser confortável, considerando os desdobramentos das reflexões suscitadas pelo aprofundamento da pesquisa, sobretudo no que diz respeito aos desafios impostos à profissão e às perspectivas do trabalho profissional no campo da educação superior.

O interesse pelo objeto de pesquisa teve início em 2012, quando atuava na Assistência Estudantil do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), período em que foi instituída a Política de Ações Afirmativas nas IFES. Diante desse cenário, o estudo surgiu como uma primeira tentativa de compreender as inquietações iniciais sobre a execução dessa política e seus impactos no ingresso de estudantes, abrindo caminho para novas reflexões e questionamentos.

Ao longo de 18 anos de experiência profissional em Instituições Federais de Ensino, as inquietações que surgiam no cotidiano da prática profissional tornaram-se cada vez mais latentes, impulsionando o aprofundamento dessa problemática no campo acadêmico. Esses questionamentos se aprofundaram ao longo dos anos culminando na delimitação do objeto de estudo para a presente tese, já no contexto da atuação como assistente social na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM): os desafios da Política de Ações Afirmativas para garantir o acesso de grupos historicamente excluídos ao Ensino Superior e a perspectiva do trabalho da/o assistente social na execução dessa política, visando contribuir para a efetivação do direito à educação.

Nesse sentido, o desenvolvimento da pesquisa não se restringiu à constatação dos desafios enfrentados por estudantes cotistas, mas buscou compreender criticamente os desafios estruturais que impactam a efetividade da Política de Ações Afirmativas e a atuação do/a assistente social nesse contexto. Reconhece-se que tal política representa um avanço significativo ao promover a ampliação do acesso ao ensino superior para grupos historicamente marginalizados. No entanto, ainda persistem desafios e obstáculos que dificultam o ingresso e a permanência desses estudantes nas IFES. Essas dificuldades não se limitam apenas às barreiras institucionais, mas também envolvem aspectos sociais, econômicos, culturais e estruturais, exigindo um olhar mais aprofundado sobre sua implementação e efetividade.

As questões iniciais que impulsionaram esta pesquisa evidenciaram a necessidade de um aprofundamento reflexivo, capaz de promover a transição do plano abstrato para o concreto.

Esse percurso exigiu uma abordagem analítica que envolvesse movimentos contínuos de aproximação e distanciamento em relação ao objeto de estudo, a fim de construir um olhar crítico e embasado sobre os desafios da Política de Ações Afirmativas para garantir o acesso de grupos historicamente excluídos ao Ensino Superior e a perspectiva do trabalho da/o assistente social na execução dessa política, visando contribuir para a efetivação do direito à educação.

Dessa forma, as primeiras aproximações com o objeto de estudo constituíram um ponto de partida essencial para a identificar como os desafios inerentes à implementação das Políticas de Ações Afirmativas nas IFES impactam o acesso de grupos historicamente excluídos ao Ensino Superior, e de que forma a atuação do/a assistente social nessa política pode contribuir para superar esses obstáculos. Esses elementos fundamentam os pressupostos da pesquisa, os quais são: embora as Políticas de Ações Afirmativas tenham promovido avanços expressivos no acesso ao Ensino Superior para grupos historicamente excluídos, persistem desafios que comprometem seu pleno potencial de promoção da inclusão; a permanência de desafios estruturais nessa política decorre de sua formulação inserida na lógica capitalista, a qual busca atender às demandas sociais sem provocar transformações profundas nas dinâmicas que configuram a questão social; a contribuição da/o assistente social nesse contexto é fundamentada em sua formação crítica e voltada para a compreensão e transformação da realidade social, contribuindo para o debate acerca da necessidade de políticas para remoção de barreiras e efetivação do acesso ao Ensino Superior.

Tais aproximações se evidenciam como fragmentos da realidade aparente e, por conseguinte, um ponto de partida para compreender nosso objeto. Diante disso, a escolha do método que orientaria a análise desta pesquisa foi fundamental para a compreensão do objeto de estudo, uma vez que se busca estabelecer uma aproximação com o Materialismo Histórico-Dialético, pautado no método crítico dialético.

O método crítico dialético em Marx, aplicado à pesquisa exige que o pesquisador compreenda a realidade como um processo histórico, contraditório e de totalidade. Assim, a investigação não deve ser neutra, mas comprometida com a apreensão das relações sociais subjacentes às expressões da questão social, contribuindo para a transformação da realidade (Netto, 2011).

Desse modo, o método crítico dialético, enquanto instrumento de reflexão teórico-prático, possibilitaria a interpretação da realidade para além de sua aparência imediata, permitindo a análise de seus diversos e contraditórios aspectos. Mais do que um conjunto de técnicas, o método constitui um conjunto de conhecimentos que, nesta pesquisa, possibilitou a identificação dos elementos históricos, políticos, econômicos e sociais que estruturam a

sociedade brasileira e, especificamente, as contradições do acesso à educação superior, inseridas na política educacional do país.

A partir dessa perspectiva, propôs-se analisar como as barreiras estruturais inerentes à implementação da Política de Ações Afirmativas nas IFES impactam o acesso de grupos historicamente excluídos do ensino superior e de que forma a atuação do/a assistente social pode contribuir para superar esses obstáculos.

O Materialismo Histórico-Dialético, com o qual busca-se uma aproximação teórica, fundamenta-se em categorias filosóficas que operam como instrumentos de análise da realidade social (Netto, 2011). Neste estudo, destaca-se quatro categorias centrais: historicidade, totalidade, contradição e mediação, as quais foram essenciais para subsidiar a pesquisa. Elas permitiram estabelecer conexões entre as múltiplas determinações que estruturam a realidade social, possibilitando ir além da aparência imediata dos fenômenos e analisar o objeto em sua concretude.

As categorias historicidade, totalidade, contradição e mediação se articulam de forma interdependente. A historicidade se expressa na transformação da sociedade ao longo do tempo por meio do trabalho, a totalidade conduz o pesquisador na compreensão da dimensão histórica e particular do objeto, a contradição, aliada à dialética, representa o movimento dinâmico da realidade evidenciando os conflitos que impulsionam as transformações sociais e, por fim, a categoria mediação se expressa nas conexões contraditórias entre os fenômenos para a compreensão da realidade (Borguignon, 2006).

A partir dessas categorias, foi possível analisar o objeto de estudo em sua totalidade. A historicidade orientou a compreensão da evolução da Política de Ações Afirmativas no Brasil, identificando os condicionantes políticos e sociais de sua formulação e execução. A totalidade permitiu articular os dados coletados à dinâmica social mais ampla, compreendendo a Política de Ações Afirmativas como parte de uma estrutura de desigualdade que caracteriza o acesso ao ensino superior no país. A contradição foi evidenciada ao analisar os limites da política e suas potencialidades, considerando a interseccionalidade de fatores econômicos, raciais e educacionais. Por fim, a mediação possibilitou a análise da atuação do assistente social na implementação dessa política, destacando as potencialidades e desafios encontrados na sua execução.

Sendo assim, compreende-se que a Política de Ações Afirmativas, inserida no contexto da educação superior brasileira, pode ser interpretada como um produto do capitalismo e das determinações econômicas, políticas e sociais. Nesse sentido, essa política desempenha um

papel fundamental na reprodução da ideologia dominante, ao mesmo tempo em que expressa e reproduz as contradições existentes na sociedade.

Partindo dessa perspectiva, elenca-se algumas categorias teóricas essenciais para a construção deste estudo: política social; questão social; serviço social; acesso à educação superior; e Política de Ações Afirmativas.

Para a fundamentação inicial dessas categorias, recorre-se a fontes primárias, tais como as autoras: Elaine Behring e Ivanete Boscheti para tratar de política social; Marilda Iamamoto e Maria Carmelita Yazbek, que abordam a categoria questão social; Yolanda Guerra e José Paulo Netto, para discutir projeto profissional do Serviço Social e construção do projeto ético-político; Ney Luiz Teixeira Almeida e Eliana Bolorino, que tratam do Serviço Social na educação e suas atribuições; e João Feres Júnior e Sabrina Moehlecke, que analisam a Política de Ações Afirmativas no Ensino Superior brasileiro. Adicionalmente, fontes secundárias foram necessárias para embasar uma reflexão aprofundada acerca dos temas abordados.

Dessa forma, este estudo buscou não apenas descrever as categorias elencadas, mas compreendê-las em sua totalidade considerando suas determinações históricas e as contradições que as atravessam. A articulação entre os referenciais teóricos e a análise concreta da realidade possibilita um aprofundamento crítico sobre a relação entre Serviço Social, educação superior e políticas de acesso, contribuindo para o debate sobre a efetividade e os desafios das Ações Afirmativas no Brasil.

Compreende-se que a pesquisa bibliográfica constituiu um suporte teórico fundamental à investigação. A teoria desempenha um papel essencial na compreensão da realidade social, pois possibilita a apreensão do real de forma processual e contínua. No entanto, não se trata de um conhecimento absoluto, já que a complexidade do real não pode ser totalmente esgotada pela teoria. Assim, a análise teórica deve ser construída por meio de aproximações sucessivas, permitindo uma interpretação mais aprofundada dos fenômenos sociais (Bourguignon, 2006).

Assim sendo, compreende-se que, embora a pesquisa bibliográfica seja indispensável para a análise do objeto, a teoria não se encerra na revisão da literatura, mas constitui um ponto de partida para uma compreensão mais aprofundada da realidade. Seguindo essa orientação, realiza-se a Pesquisa de Campo, que possibilitou o estudo de diversos aspectos da mesma realidade e se caracterizou pela consulta direta aos sujeitos da pesquisa, permitindo a coleta de informações sobre o fenômeno investigado.

Portanto, a combinação entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa empírica permitiu uma abordagem mais ampla e aprofundada da Política de Ações Afirmativas e da atuação do

Serviço Social na garantia do acesso à educação superior, na análise das contradições e desafios dessa política.

Visando possibilitar a expansão da base de conhecimentos e para uma reflexão mais aprofundada sobre a Política de Ações Afirmativas e o trabalho da/o assistente social nesse contexto, foi feito um estudo documental por meio da consulta a leis, decretos, pareceres, portarias, instruções normativas e outros documentos oficiais que teve como recorte temporal a implantação da política em 2012, até o ano de 2025, que representa o fim da escrita deste estudo.

Afinal, qual percurso possibilitou a transição do concreto pensado para a investigação empírica?

Como o objetivo inicial era realizar uma pesquisa de abrangência nacional, inicia-se um levantamento no início de 2023 e realiza-se uma consulta aos dados disponíveis no site da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) para delimitar o universo da pesquisa. Identifica-se que, atualmente, o Brasil conta com 66 Universidades Federais, distribuídas nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal. A distribuição regional dessas instituições é a seguinte: Centro-Oeste (8 universidades), Norte (11), Sul (11), Nordeste (19) e Sudeste (17). Além disso, cada instituição conta com campi localizados em diferentes municípios, ampliando a atuação dentro dos estados aos quais pertencem. Delimita-se como universo de pesquisa, inicialmente, uma Universidade Federal da capital de cada Estado e do Distrito Federal, totalizando 27 instituições. Essa estratégia permitiria garantir representatividade de todas as unidades federativas e uma pesquisa de alcance nacional. Além disso, reconhece-se a importância de investigar tanto as realidades das capitais quanto das cidades do interior, considerando que estudantes e suas famílias enfrentam dinâmicas distintas no que se refere a oportunidades de emprego, acesso ao transporte, custo de vida e outros fatores socioeconômicos. Por essa razão, o critério adotado para a seleção das instituições foi a presença de campi localizados tanto na capital quanto no interior do Estado. Desse modo, as 27 universidades inicialmente selecionadas foram:

Região Centro-Oeste – Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS);

Região Norte - Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de Tocantins (UFT);

Região Sul – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal do Paraná (UFPR);

Região Nordeste – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal do Sergipe (UFS);

Região Sudeste – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Apesar do desejo de realizar uma pesquisa de abrangência nacional envolvendo Instituições Federais de Ensino de todos os Estados, as condições objetivas e concretas impuseram desafios à comunicação com todas as Instituições e profissionais.

Para obter a autorização para a realização da pesquisa, inicia-se o contato com as reitorias e secretarias das reitorias das Universidades selecionadas, primeiramente por e-mail e, posteriormente, por telefone. Algumas instituições responderam concedendo a autorização, enquanto outras solicitaram documentação adicional, como o projeto de pesquisa, a abertura de processo no Sistema Eletrônico de Informações (SEI) da instituição ou o encaminhamento do pedido para outros setores responsáveis pela liberação. No entanto, algumas universidades não responderam às tentativas de contato, mesmo após múltiplas tentativas via e-mail e telefone. O processo de solicitação de autorização teve início em outubro de 2023 e foi finalizado no início de março de 2024. Embora o universo inicial tenha sido composto por 27 instituições (uma Universidade Federal de cada Estado e do Distrito Federal), apenas 13 delas retornaram concedendo autorização para a realização da pesquisa.

Considerando que o objeto da pesquisa está diretamente relacionado ao trabalho da/o assistente social na implementação da Política de Ações Afirmativas das IFES, o estudo definiu como participantes, os/as assistentes sociais que atuam ou atuaram na execução dessa política nas 13 universidades que autorizaram a pesquisa.

Os/as participantes foram contatados por meio de e-mail e telefone, sendo que, em algumas situações, a identificação das/os assistentes sociais foi viabilizada por meio de redes sociais e grupos de discussão. O contato com os profissionais representou um desafio significativo, pois, mesmo com a autorização formal das instituições, não se obteve retorno de todas/os as/os assistentes sociais contatados. Ao final, se adquiriu respostas de 14 profissionais de 09 instituições. Vale destacar que as 09 instituições que contribuíram com o retorno e que

compuseram o universo da pesquisa representam diferentes regiões do país, já que o grupo inclui, no mínimo, uma universidade de cada região. Assim, essas 9 universidades foram reconfiguradas como a nova amostra da pesquisa:

Região Centro-Oeste – Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS);

Região Norte - Universidade Federal de Rondônia (UNIR);

Região Sul – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);

Região Nordeste – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); e

Região Sudeste – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Embora a amostragem (14 assistentes sociais de 09 instituições) tenha sido menor que o inicialmente desejado (27 assistentes sociais de 27 instituições), considera-se que a pesquisa contaria com a participação de Instituições de todas as regiões do país o que possibilitaria o contato com diferentes realidades profissionais, abrangendo atores inseridos em contextos institucionais, regionais e sociais diversos.

A apreensão de dados foi realizada por meio de questionários estruturados contendo questões abertas e fechadas, enviados eletronicamente aos/às participantes. Os questionários abrangeram aspectos sobre a implementação das Políticas das Ações Afirmativas, os desafios enfrentados por assistentes sociais e suas percepções sobre os impactos da política.

Para garantir o sigilo dos/as participantes, seus nomes foram substituídos por pseudônimos inspirados em mulheres que marcaram a história das lutas sociais no Brasil simbolizando a resistência e a defesa de direitos. A utilização de nomes fictícios para substituir a identidade dos participantes desta pesquisa visou garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa acadêmica<sup>2</sup>. Faz-se opção por adotar nomes de 14 mulheres brasileiras cujas trajetórias e contribuições refletem lutas sociais, políticas e culturais, simbolizando resistência, representatividade e a defesa de direitos. Os nomes escolhidos para representar a pesquisa foram:

1 - Érica Malunginho é um nome de grande representatividade no movimento negro e lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer/questionando, intersexo, assexuais/arromânticas/agênero, pansexuais/polissexuais, não-binárias e outros (LGBTQIA+). Eleita em 2018 como a primeira mulher trans deputada estadual em São Paulo, atua na defesa dos direitos da população negra,

---

<sup>2</sup> As falas dos/as participantes serão destacadas por itálico e aspas.

indígena e LGBTQIA+, além de ser idealizadora do Aparelha Luzia, espaço de resistência e cultura afro-brasileira;

2 - Dorina Nowill teve papel fundamental na luta pelos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Deficiente visual desde a infância, dedicou sua vida à educação e inclusão de pessoas cegas, sendo fundadora da Fundação Dorina Nowill para Cegos, que trabalha na acessibilidade e produção de livros em braile;

3 - Carolina Maria de Jesus foi escritora e catadora de papel que ganhou notoriedade com o livro “Quarto de Despejo” (1960), no qual narrou sua vivência na favela do Canindé, em São Paulo. Sua obra é um importante registro das desigualdades sociais, da pobreza e do racismo no Brasil tornando-se símbolo da luta por direitos das mulheres negras e periféricas;

4 - Maria Preta é referência para os movimentos de resistência negra e quilombola sendo lembrada por sua atuação na preservação das culturas afro-brasileiras e na luta por direitos das populações tradicionais. Seu nome representa a luta contra a opressão e o apagamento das narrativas negras no Brasil;

5 - Mara Gabrilli é defensora dos direitos das pessoas com deficiência. Tetraplégica após um acidente, tornou-se ativista e política atuando na promoção da acessibilidade e inclusão social. Foi senadora e relatora de importantes projetos sobre políticas públicas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência;

6 - Dandara dos Palmares foi uma guerreira negra do período colonial que lutou pela resistência no Quilombo dos Palmares, ao lado de Zumbi. Figura emblemática na luta contra a escravidão, representa a força e a resistência das mulheres negras na história do Brasil;

7 - Keila Simpson é ativista trans e travesti brasileira, presidenta da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA). Sua atuação se destaca na defesa dos direitos da população trans, na luta contra a transfobia e pela inclusão social dessa população;

8 - Eliane Potiguara é escritora, professora e ativista indígena, fundadora da Rede Grumim de Mulheres Indígenas. Sua atuação se concentra na luta pelos direitos dos povos indígenas, especialmente das mulheres indígenas, e na defesa da educação e da cultura tradicional dos povos originários;

9 - Indianara Siqueira é ativista dos direitos LGBTQIA+, especialmente da população trans e travesti. Fundadora da Casa Nem, abrigo para pessoas LGBTQIA+ em situação de vulnerabilidade, luta pela dignidade, direitos humanos e inclusão social dessa população;

10 - Sônia Guajajara é uma das mais importantes lideranças indígenas do Brasil. Coordenadora da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) e atual ministra dos Povos Indígenas, tem

atuação destacada na luta contra o desmatamento, na defesa dos territórios indígenas e dos direitos dos povos originários;

11 - Tereza de Benguela foi líder quilombola do século XVIII, responsável por comandar um quilombo no Mato Grosso após a morte de seu companheiro. Sua liderança garantiu a sobrevivência e resistência da comunidade, tornando-se um símbolo da luta da mulher negra contra a escravidão;

12 - Lélia Gonzalez foi intelectual e ativista do movimento negro e feminista no Brasil. Criadora do conceito de “amefricanidade”, destacou-se na reflexão sobre o racismo, o machismo e a opressão das mulheres negras, tornando-se uma das principais referências do feminismo negro brasileiro;

13 - Marielle Franco foi socióloga, ativista e vereadora do Rio de Janeiro, assassinada em 2018. Mulher negra, periférica e LGBTQIA+, dedicou-se na defesa dos direitos humanos, das mulheres, da população negra e LGBTQIA+, além de denunciar a violência policial nas favelas.

14 - Sueli Carneiro é filósofa, escritora e ativista do movimento negro e feminista. Fundadora do Instituto Geledés, é uma das maiores intelectuais do Brasil na defesa dos direitos das mulheres negras, da equidade racial e de políticas públicas antirracistas.

A escolha de tais nomes não apenas preserva a identidade das/os participantes, mas também reconhece e enaltece o legado de mulheres que marcaram a história do Brasil na busca por justiça social, equidade e inclusão. Dessa forma, o uso desses nomes agrega simbolismo e reforça o compromisso desta pesquisa com a valorização das diversidades e lutas que permeiam o campo do Serviço Social e das Políticas de Ações Afirmativas.

Além de representar esse compromisso, a forma como os dados foram tratados seguiu uma abordagem crítica e reflexiva possibilitando responder aos questionamentos que motivaram este estudo e o aprofundamento do objeto de pesquisa investigado. Para embasar essa análise utilizamos as categorias teóricas: política social; questão social; Serviço Social; acesso à educação superior; e Política de Ações Afirmativas.

A interpretação dos dados permitiu um aprofundamento na compreensão do objeto de estudo articulando as informações coletadas às categorias teóricas e filosóficas que fundamentam a pesquisa. Mais do que uma descrição da realidade investigada, essa etapa buscou compreender e explicar os processos históricos e estruturais que condicionam a implementação da Política de Ações Afirmativas nas IFES. Nesse sentido, a pesquisa se pauta na reflexão crítica sobre os limites e desafios dessa política, bem como sobre as possibilidades de atuação do/da assistente social no fortalecimento do direito ao acesso e à permanência estudantil no ensino superior. Este estudo apresenta dados que refletem a realidade nacional,

subsidiar o trabalho dos/das assistentes sociais e contribuem para o debate sobre a atuação profissional no contexto das ações afirmativas. Ao longo da pesquisa, a singularidade do trabalho dos profissionais, associada às condições regionais, locais, territoriais e à formação profissional, revelou-se uma contribuição significativa, pois a experiência dos/das participantes e a diversidade de perspectivas acerca da atuação profissional forneceram elementos essenciais para a análise das práticas e dos desafios enfrentados na execução da Política de Ações Afirmativas.

O objetivo aqui não é realizar um estudo comparativo sobre a atuação dos/das profissionais nos espaços sócio ocupacionais envolvidos na pesquisa, tampouco de formular um conceito fechado ou definir uma perspectiva única e padronizada de trabalho na Política de Ações Afirmativas. Foi possível compreender as diferentes concepções do trabalho do/da assistente social em seus múltiplos aspectos respeitando as particularidades institucionais, geográficas e formativas de cada sujeito pesquisado. Essa diversidade não apenas enriquece a pesquisa, mas também permite uma análise mais abrangente e representativa das práticas nas IFES.

Desse modo, o percurso metodológico adotado possibilitou uma investigação crítica e reflexiva sobre a Política de Ações Afirmativas e atuação da/o assistente social. A pesquisa reafirma a importância de considerar as múltiplas determinações que atravessam a implementação dessa política, bem como os desafios e possibilidades para sua efetivação. Assim, este estudo se coloca como uma contribuição para o campo do Serviço Social fomentando reflexões sobre a atuação profissional e o fortalecimento da luta pelo acesso e permanência estudantil no Ensino Superior em diálogo com demais áreas do conhecimento.

## **2 A POLITICA EDUCACIONAL NA SOCIEDADE DE CLASSES E O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA**

### **2.1 A educação na sociedade de classes e seu caráter político e social: um instrumento de dominação ou de emancipação?**

Para compreender o objeto que orienta este estudo é fundamental apreender a natureza da educação e analisar esse fenômeno no contexto da construção social. Isso implica compreender sua essência, sua função social e a relevância dos papéis que desempenha na estruturação da sociabilidade no sistema capitalista. Nesse sentido, torna-se indispensável examinar o desenvolvimento histórico da educação ao longo da trajetória da humanidade, considerando seus condicionantes sociais, políticos e econômicos.

A educação constitui uma prática essencial e uma necessidade fundamental do ser humano diferenciando-se da aprendizagem dos demais seres vivos, pois depende da mediação de outros indivíduos por meio de um processo intencional e consciente. A educação, portanto, possibilita ao indivíduo apropriar-se do conhecimento historicamente acumulado contribuindo para sua formação enquanto membro do gênero humano e capacitando-o a lidar com novas situações de maneira condizente com as condições históricas e sociais em que está inserido (Tonet, 2005).

A educação, ao longo da história, assume diferentes funções, sendo reconfigurada de acordo com o grau de desenvolvimento da sociedade e o modo de produção vigente. No contexto das relações de classe, sua estrutura é moldada pelos interesses das classes dominantes, sendo instrumentalizada como um mecanismo de manutenção da hegemonia e reprodução das condições que garantem a perpetuação de sua posição privilegiada. Sendo assim, a educação reflete diretamente a organização econômica e política das sociedades em cada momento histórico, evidenciando o conflito entre os interesses das diferentes classes sociais.

A forma como a produção é organizada constitui a base das relações de dominação entre as classes, sendo determinante para definir o acesso à educação, suas condições e metodologias. Nas sociedades primitivas, o aprendizado ocorria de maneira espontânea dentro da coletividade, baseado na transmissão intergeracional de conhecimentos necessários à sobrevivência do grupo. A educação, nesse período, era informal e compartilhada por toda a comunidade, sem hierarquização, já que a organização social possuía uma estrutura igualitária, sem a existência de grupos dominantes ou exploradores, todos tinham acesso aos saberes da comunidade e o fruto do trabalho era coletivo (Tonet, 2005).

Antes da consolidação da divisão social em classes, a educação era uma responsabilidade coletiva não subordinada a interesses particulares. Toda a comunidade participava ativamente da transmissão do conhecimento, garantindo que todos tivessem acesso ao saber acumulado para sua própria sobrevivência e para a continuidade da cultura e das tradições do grupo (Santos Neto, 2014).

O desenvolvimento da escrita representou um marco na organização social e na divisão do conhecimento, surgindo a partir da necessidade de registrar atividades produtivas, comerciais e administrativas, especialmente com o crescimento das cidades e a complexificação das relações econômicas. A escrita egípcia, possivelmente a mais antiga, era utilizada pelos escribas, cuja função estava diretamente associada ao Estado, sendo aplicada em registros administrativos, jurídicos e contábeis. Nesse contexto, o conhecimento escrito assumiu um caráter sagrado e restrito, consolidando-se como instrumento de dominação social. Conforme destaca Aranha (1996), grupos como os escribas no Egito, os mandarins na China, os magos na Mesopotâmia e os brâmanes na Índia monopolizavam o conhecimento da escrita, estabelecendo uma diferenciação hierárquica em sociedades predominantemente analfabetas. Dessa maneira, o saber passou a ser um elemento central na estruturação das relações de poder, consolidando-se como mecanismo de dominação e exclusão social.

O aumento da produção e a geração de excedentes estabeleceram as bases para o surgimento da sociedade de classes e das desigualdades sociais. Com a especialização do trabalho, tornou-se necessária a criação de funções de delegação e organização, separando a direção do trabalho da atividade material. Assim, a comunidade passou a se dividir entre administradores e executores, exploradores e explorados. O conhecimento acumulado pelos grupos dominantes tornou-se um instrumento de poder, sendo transmitido por sucessão familiar garantindo a perpetuação das elites. Dessa forma, a limitação do acesso ao conhecimento tornou-se um mecanismo estratégico para assegurar a hegemonia dos grupos dominantes e a manutenção das relações de dominação e submissão.

Nesse contexto, a sociedade passou a ser estruturada com base na divisão de classes, intensificada pela transição da propriedade comum para a propriedade privada. Esse processo provocou a substituição dos interesses coletivos por interesses particulares e conflitantes. Karl Marx define as classes sociais a partir das relações de produção, isto é, do papel que os indivíduos desempenham dentro de um determinado modo de produção (Marx, 1867). Na perspectiva marxista, a luta de classes constitui o principal motor da história, pois os conflitos entre grupos sociais antagônicos impulsionam as transformações estruturais da sociedade. Essa

concepção é evidenciada no Manifesto Comunista, no qual Marx e Engels afirmam que “[...] a história de todas as sociedades até hoje é a história das lutas de classes” (Marx; Engels, 1848).

Com a consolidação dessa divisão social, a educação tornou-se um instrumento de reprodução das desigualdades, refletindo os interesses das classes dominantes. O acesso ao conhecimento passou a ser desigual, favorecendo aqueles que ocupavam posições privilegiadas dentro da estrutura produtiva. A educação destinada às camadas nobres não visava ao bem comum, mas sim à perpetuação dos privilégios da classe dominante e à conservação da ordem estabelecida. Desse modo, o ensino passou a reforçar as hierarquias sociais, dificultando a mobilidade entre as classes e legitimando a dominação dos grupos hegemônicos sobre as massas trabalhadoras.

A consolidação da sociedade feudal intensificou a estruturação das relações de poder, sendo fortemente influenciada pelo domínio religioso. O cristianismo, que inicialmente fora perseguido por representar uma ameaça à ordem vigente, tornou-se a religião oficial do Império, perdendo sua significação primitiva de resistência à propriedade privada e à exploração. A Igreja acumulou vastas propriedades, exerceu atividades comerciais e concedeu empréstimos tanto ao povo quanto ao Estado, consolidando sua supremacia econômica e política. Essa influência religiosa e financeira fortaleceu sua posição na estrutura social, legitimando e perpetuando as relações de dominação e submissão. Nos monastérios, essa divisão de classes também se reproduziu, assegurando aos monges a dedicação exclusiva ao culto e aos estudos, enquanto os servos e escravos eram destinados ao trabalho, reforçando a lógica de exploração vigente.

Os monastérios se tornaram os primeiros centros educacionais da Idade Média, sendo divididos em duas categorias. A primeira destinava-se à formação dos próprios monges, que necessitavam de uma instrução superior voltada para os interesses contábeis, comerciais e bancários das instituições religiosas. A segunda era direcionada às massas populares, porém, limitava-se ao ensino da doutrina cristã, sem acesso à leitura e à escrita. O objetivo dessa educação restrita era garantir a submissão e a conformidade das camadas populares, impedindo qualquer possibilidade de questionamento ou emancipação intelectual.

Com a decadência do feudalismo e a ascensão da burguesia, impulsionada pelo crescimento das cidades e dos burgos, a educação passou a se expandir para além dos muros monásticos. A burguesia, em ascensão, começou a exercer influência sobre o ensino, utilizando-o como instrumento fundamental para a consolidação de sua hegemonia. A educação tornou-se, então, um dos pilares que sustentaram a revolução burguesa, contribuindo para sua transição de classe oprimida para classe dominante.

No entanto, ao alcançar a hegemonia, a burguesia, que antes representava uma força revolucionária contra o regime feudal, tornou-se a nova classe exploradora. As massas que anteriormente eram submetidas ao regime feudal apenas trocaram de senhor. Para garantir o desenvolvimento do capitalismo, era necessário um exército de trabalhadores livres, que possuísem apenas sua força de trabalho para vender. A expansão do comércio e das cidades exigia um novo modelo educacional que preparasse os indivíduos para atender às necessidades do mercado emergente, consolidando as bases para o novo modo de produção capitalista.

Nesse cenário, a instrução elementar do povo passou a ser indispensável para a formação de trabalhadores capazes de manusear ferramentas e máquinas, atendendo às demandas do processo produtivo. Assim, a educação, antes restrita às elites, tornou-se também uma necessidade do capital, pois somente através dela era possível a exploração eficiente da força de trabalho. Além disso, o capitalismo demandava trabalhadores especializados para funções específicas, o que levou à criação das escolas politécnicas, voltadas para a formação técnica, fruto da iniciativa privada. Esse modelo educacional refletia a divisão de classes dentro do sistema capitalista: uma educação primária, limitada, voltada para a formação da classe trabalhadora, enquanto a elite destinava-se a um ensino superior que proporcionava não apenas conhecimento técnico, mas também uma formação intelectual voltada à reprodução de sua posição dominante. Enquanto as massas recebiam um ensino instrumental para o trabalho, as classes dominantes desfrutavam de uma educação voltada ao “cultivo do ócio”, garantindo a perpetuação das desigualdades sociais.

O modo de produção capitalista impôs à educação uma remodelação estrutural, subordinando-a aos interesses ideológicos da nova classe dominante. A escola capitalista passou a desempenhar um papel central na consolidação desse modelo econômico, promovendo uma ruptura com os valores feudais e inserindo os indivíduos em um novo paradigma de conhecimento, onde o trabalho deveria ser convertido em capital. Para garantir a estabilidade desse sistema, era essencial que as massas pensassem e agissem em conformidade com os interesses da burguesia.

No entanto, o projeto pedagógico burguês carregava uma contradição fundamental. Se, por um lado, era necessário instruir a classe trabalhadora para que ela pudesse atender às exigências do novo modo de produção, por outro, havia o receio de que essa mesma instrução levasse a sua emancipação. Para administrar esse conflito, a burguesia impôs limites estratégicos à educação, restringindo o acesso ao conhecimento e garantindo que ele servisse apenas à reprodução da força de trabalho. Portanto, a escola tornou-se um instrumento de dominação, dosando o ensino de modo a não comprometer a exploração das massas.

Em um contexto no qual homens, mulheres, idosos e crianças eram submetidos a condições de trabalho degradantes, a escola assumiu o papel de inculcar, desde cedo, os interesses burgueses na consciência coletiva, tornando as massas mais dóceis e resignadas. Os ideais pedagógicos, longe de serem neutros, refletem os valores e interesses das classes dominantes, servindo como um mecanismo para reproduzir sua moral, sua visão de mundo e, sobretudo, a naturalização da exploração. A educação, assim, torna-se um meio de conformação social, preparando a população para aceitar passivamente sua posição na estrutura capitalista.

Em O Manifesto Comunista, Marx e Engels (1848) defendiam a implantação de uma educação pública e de qualidade para todas as crianças, bem como a eliminação do trabalho infantil. Para eles, a educação deveria abranger todas as dimensões da formação humana, possibilitando o desenvolvimento integral dos indivíduos. No entanto, a materialização da educação pública no contexto burguês ocorreu de forma distinta, sendo estruturada para atender às necessidades do capital.

No cenário da Revolução Francesa, a burguesia passou a defender um modelo educacional público, universal, laico, gratuito e obrigatório. No entanto, esse projeto não visava à libertação da classe operária, mas sim ao seu controle. A escola foi moldada para servir aos interesses da burguesia em diversas esferas – econômica, ideológica e cultural –, difundindo sua visão de mundo como se fosse de interesse universal. Assim, a instituição escolar tornou-se um dos principais instrumentos de manutenção do poder burguês, reproduzindo a divisão do trabalho e promovendo o conformismo social.

A educação no capitalismo tem, portanto, a função de capacitar crianças e jovens técnica, social e ideologicamente para o mercado de trabalho. Mais do que uma ferramenta de ensino, a escola cumpre um papel fundamental na perpetuação da hegemonia burguesa, tanto por meio da qualificação para a produção quanto pela reprodução da cultura dominante. Por isso ela se constitui como uma instituição determinante para a aceitação da estrutura social vigente, naturalizando a divisão de classes e a exploração de uma classe sobre a outra.

Marx e Engels (1978) ressaltam que, no sistema educacional burguês, as normas e valores são produzidos pela classe dominante, mesmo que sejam estranhos à realidade da classe trabalhadora. Além disso, enfatizam que a escola capitalista funciona como um mecanismo de conservação do sistema, impedindo que os jovens tomem consciência das contradições internas do capitalismo e desenvolvam um pensamento crítico sobre sua condição.

As práticas educativas, ao se subordinarem aos interesses do capital, acabam por produzir teorias contrarrevolucionárias que contribuem para a manutenção da ordem vigente. A educação, quando reduzida à qualificação para o mercado de trabalho, reforça a ideia de que

a solução para os problemas sociais, como o desemprego e a miséria, está na capacitação técnica do indivíduo, ignorando as verdadeiras causas estruturais dessas questões. Assim, a escola não apenas legitima as desigualdades sociais, mas também atua como um agente de naturalização das expressões da questão social produzidas pelo próprio capitalismo.

O modelo educacional capitalista, moldado para atender às demandas da divisão social do trabalho, reforça a cisão entre trabalho intelectual e trabalho braçal. Ao restringir a formação dos trabalhadores à especialização técnica, o sistema educacional impede que eles desenvolvam todas as suas potencialidades humanas, reduzindo-os a meros executores de tarefas. Dessa forma, o indivíduo é alienado do processo produtivo, tornando-se indiferente ao impacto social de seu trabalho e preocupado unicamente com o retorno salarial de sua ocupação. Esse processo reforça a fragmentação da classe trabalhadora e a impossibilidade de uma consciência coletiva capaz de desafiar as estruturas opressoras do sistema capitalista.

O conhecimento imposto pela classe dominante desempenha papel central na manutenção da hierarquização social, econômica e política, perpetuando a divisão entre proletários e burgueses, governantes e governados. A escola, enquanto instituição social, reforça essa estrutura ao se consolidar como um instrumento de reprodução das desigualdades, garantindo a passividade e a alienação<sup>3</sup> das massas.

A natureza da escola, sua estrutura histórica e sua função social refletem diretamente os interesses políticos da classe dominante, tornando-se um reflexo fiel da ideologia hegemônica. Assim como a cultura, a educação se transforma conforme a sociedade se reconfigura e de acordo com o modelo de organização social que se pretende reproduzir e perpetuar. Ao mesmo tempo, a escola desempenha funções essenciais de socialização e de controle social, reforçando valores, normas e comportamentos que favorecem a estabilidade do sistema vigente. Educar, portanto, não se resume a transmitir conhecimentos, mas a regular e moldar o comportamento dos indivíduos para que estes se ajustem à sociedade ideologicamente pré-definida. Dessa maneira, a educação prepara o estudante para desempenhar sua função na estrutura social e o conforma à visão de mundo da classe dominante.

---

<sup>3</sup> A alienação pode ser compreendida como um processo inerente ao modo de produção capitalista, no qual o trabalhador se torna estranho ao produto de seu próprio trabalho, à sua própria atividade e até a si mesmo. Essa alienação resulta na fragmentação do ser humano, reduzindo-o a uma mercadoria dentro da lógica do capital. No contexto educacional, essa alienação também se manifesta na forma como a escola reproduz as relações de dominação, afastando professores e alunos do verdadeiro significado do conhecimento e tornando-os meros instrumentos para a manutenção da ordem social vigente. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem é moldado por uma lógica de fetichização do conhecimento, onde o saber se distancia da realidade concreta dos sujeitos e se torna um meio de reprodução das desigualdades sociais (Silva, 2005).

Nesse sentido, os fins da educação não são definidos pela pedagogia, mas sim pela política, estruturando-se de acordo com os valores e interesses da classe hegemônica. A educação não é neutra para o Estado, pois este a utiliza como um aparelho ideológico para garantir a reprodução das relações de dominação. O controle do currículo, dos livros didáticos, das metodologias de ensino e das práticas pedagógicas é feito de modo a reforçar a ideologia dominante, oferecendo modelos de pensamento e comportamento que legitimam o status quo. Assim, a escola difunde a ideia de que as desigualdades sociais são naturais e imutáveis, impedindo que os indivíduos percebam sua condição de exploração e questionem a estrutura de poder.

Por isso, a simples democratização do ensino, sem mudanças estruturais da sociedade, não garante a superação das desigualdades sociais. Gutiérrez (1988) argumenta que a chamada “igualdade de oportunidades” é, na realidade, uma falácia criada para ocultar a verdadeira ideologia da escola. O conceito de igualdade de oportunidades pressupõe que qualquer indivíduo, independentemente de sua origem social, gênero, religião ou posição política, pode alcançar os mais altos níveis de escolaridade e ocupar as mais importantes posições na sociedade. Entretanto, em uma sociedade de classes estruturalmente desiguais, essa premissa se torna contraditória.

A ideia de que a ascensão social depende unicamente do mérito individual é um engano ideológico deliberado, que transfere para o indivíduo a responsabilidade por seu “fracasso”, ignorando as barreiras estruturais impostas pelo próprio sistema. Portanto, a escola, enquanto instrumento da divisão social do trabalho, reforça a desigualdade ao organizar e selecionar o conhecimento de forma a atender às necessidades da classe dominante. Nesse processo, a educação não apenas marginaliza os setores populares, mas também legitima a desigualdade social.

Para Tonet (2012, p. 54), a educação na sociedade burguesa possui dois objetivos fundamentais: “[...] a formação para o trabalho (mão de obra para o capital) e a educação para a cidadania e a democracia (a estruturação de uma concepção de mundo, de ideias, de valores adequados para a reprodução dessa ordem social)”. Essa estrutura educacional, ao invés de promover a emancipação, reforça os princípios e valores necessários para a reprodução do capitalismo.

Nesse cenário, a relação entre o Estado e a educação é permeada por contradições estruturais, uma vez que o Estado desempenha um papel fundamental na formulação e implementação de políticas e programas educacionais, ajustando a estrutura escolar às demandas do modo de produção vigente. A partir da perspectiva marxista, Karl Marx

compreende o Estado como um instrumento de dominação da classe dominante, cuja função central é garantir a manutenção das relações de produção e a exploração do proletariado pela burguesia. Para Marx e Engels (1848), no Manifesto Comunista, o Estado não se configura como um ente neutro ou apartado dos conflitos sociais, mas sim como um comitê gestor dos interesses da classe dominante, estruturado para atender às necessidades do capital.

Seguindo essa mesma linha de análise, Behring e Boschetti (2008) aprofundam a crítica ao Estado ao enfatizar sua construção histórica como um reflexo das relações de poder e das dinâmicas de classe. Segundo as autoras, o Estado não apenas administra os conflitos sociais, mas também define políticas que podem tanto reproduzir quanto contestar as desigualdades estruturais do capitalismo. Esse caráter contraditório do Estado revela sua natureza como um espaço de disputa, onde diferentes projetos políticos e sociais se confrontam, possibilitando a emergência de resistências e alternativas à dominação hegemônica.

Nessa perspectiva, Lessa e Tonet (2011) reforçam que o Estado capitalista, ao serviço das classes dominantes, atua como um instrumento de repressão, ao mesmo tempo em que mantém e reproduz as desigualdades sociais sob o discurso da igualdade política e jurídica. Isso se evidencia de maneira particular na educação, que, historicamente vinculada à organização da produção, expandiu-se para além das elites, apenas com a consolidação do modo de produção capitalista. Contudo, esse acesso ampliado à escolarização não decorreu de um compromisso com a emancipação dos trabalhadores, mas da necessidade do capital em qualificar a força de trabalho. Entretanto, a escola, criada para atender aos interesses da burguesia, pode também tornar-se um espaço de resistência e questionamento, abrindo margem para pedagogias críticas e para o fortalecimento dos movimentos sociais. Assim, a educação se revela um campo de disputa, onde tanto se reforçam os mecanismos de dominação quanto se constroem alternativas para uma sociedade mais equânime.

Apesar do sucateamento intencional da escola pública e do aligeiramento do ensino destinado às camadas populares - estratégias que visam impedir que a escola contribua para o processo de transformação social -, a educação ainda representa uma possibilidade real de mudança. As relações construídas no ambiente escolar podem favorecer a formação de um conhecimento crítico e reflexivo, permitindo que a educação exerça função política e social emancipadora. Desse modo, a escola pode tanto reproduzir a ideologia dominante quanto questioná-la e enfrentá-la, assumindo um caráter reivindicatório na luta por uma sociedade mais equânime.

Enquanto instituição social, a escola é um espaço plural, no qual o debate e a produção do conhecimento científico se encontram, possibilitando que sua influência ultrapasse os muros

da sala de aula e atue no processo de transformação social. A consciência crítica adquirida pelos estudantes dentro da escola pode ser levada para a sociedade civil, onde de fato ocorrem os embates da luta de classes e onde a mudança social pode se concretizar.

No final da década de 1970, em contraposição às correntes pedagógicas hegemônicas no Brasil, emerge a Pedagogia Histórico-Crítica<sup>4</sup>, idealizada pelo professor Dermeval Saviani e fortemente inspirada pelo pensamento de Antonio Gramsci. Essa abordagem pedagógica surge em meio à ditadura militar, desafiando modelos educacionais que, ao simplificarem e aligeirarem os conteúdos escolares, contribuía para a perpetuação das desigualdades sociais. Diferente das concepções que reproduzem a alienação, a Pedagogia Histórico-Crítica parte da compreensão de que a educação é um instrumento político capaz de desenvolver a consciência de classe e estimular a transformação social.

As formulações de Gramsci foram elaboradas a partir da perspectiva da mudança da ordem vigente, reconhecendo a educação como uma ferramenta política fundamental para a formação de indivíduos críticos e autônomos, capazes de construir as condições necessárias para uma nova sociedade, livre das desigualdades estruturais. Para Gramsci (1977), a escola não deve apenas transmitir conhecimento, mas deve proporcionar uma formação teórica que permita às classes subalternas compreender as contradições do capitalismo e, conseqüentemente, seu papel no processo produtivo, de modo que possam lutar por sua superação.

Gramsci estabelece uma relação dialética entre escola e política, defendendo que a educação é inseparável da vida social e política, pois é nela que se encontra sua fundamentação e finalidade. Para romper com a lógica da dominação, propõe a criação de uma Escola Única, cuja função seria educar os trabalhadores e formar intelectuais do proletariado, capazes de articular teoria e prática em uma relação dialética. Enquanto a escola tradicional serve aos interesses das classes dominantes e legitima as estruturas de opressão, Gramsci (1977) argumenta que é possível transformá-la em um espaço de resistência e emancipação, tornando-a um instrumento para a superação da sociedade capitalista.

---

<sup>4</sup> A Pedagogia Histórico-Crítica, conforme formulada por Dermeval Saviani, é uma abordagem pedagógica que compreende a educação como um instrumento de transformação social, vinculando-se ao materialismo histórico-dialético como base teórica. Essa concepção parte do pressuposto de que a escola deve superar a simples transmissão de conteúdos para tornar-se um espaço de formação crítica, no qual os estudantes possam compreender as contradições da sociedade e atuar para transformá-las. Segundo Saviani, o conhecimento historicamente produzido deve ser sistematizado e ensinado de forma crítica, possibilitando que os educandos se apropriem do saber científico e filosófico e avancem no processo de emancipação social. Dessa maneira, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma educação comprometida com a classe trabalhadora, visando romper com a reprodução das desigualdades impostas pelo sistema capitalista (Saviani, 2008).

Em conformidade com o pensamento de Gramsci (1977), o poder das classes dominantes não se restringe ao controle dos aparelhos repressivos do Estado, mas se estabelece, sobretudo, por meio da hegemonia cultural. Essa hegemonia é exercida através do controle do sistema educacional, dos meios de comunicação e das instituições religiosas, que operam como veículos de inculcação ideológica. Esses mecanismos contribuem para naturalizar a submissão das classes exploradas, promovendo um sentimento de identificação com os interesses da burguesia e inibindo qualquer potencialidade revolucionária. Assim, o poder hegemônico combina coerção e consenso, mantendo a dominação sem que a violência física seja necessária.

A cultura exerce um papel central na sociedade, mas não qualquer cultura: ele defende a filosofia da práxis, que, baseada na consciência histórica e na consciência de classe, possibilita uma análise crítica da realidade e de suas contradições. A verdadeira transformação social só poderia ser alcançada por meio de uma revolução cultural, construída pedagogicamente na sociedade civil. Dessa forma, a hegemonia cultural construída pelo proletariado levaria à hegemonia política e, conseqüentemente, a mudanças na estrutura econômica e social (Gramsci, 1977).

As concepções de Gramsci (1977) foram amplamente difundidas no Brasil a partir da década de 1980 e influenciaram significativamente Dermeval Saviani na formulação da Pedagogia Histórico-Crítica. Essa abordagem, em oposição às correntes pedagógicas vigentes durante a ditadura cívico-militar, traz um conceito emancipatório de educação fundamentado no reconhecimento da pedagogia como uma força política. Com a contribuição desse referencial teórico, fortaleceu-se a defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, compreendida não como um privilégio, mas como um direito fundamental e um instrumento essencial para a luta contra as desigualdades sociais.

O movimento da pedagogia crítica buscava evidenciar as contradições e as formas pelas quais as desigualdades – sejam elas sociais, culturais ou econômicas – e as relações de poder se manifestam na educação. A proposta central dessa abordagem era revelar as dinâmicas que asseguram a reprodução das relações de exploração e dominação dentro do espaço escolar e na sociedade como um todo (Apple; Wayne; Gandim, 2011).

A ação educativa crítica tem como objetivo principal a formação política do cidadão, preparando-o para a luta pela construção de novas estruturas sociais. Para isso, propõe-se a desenvolver uma formação que permita a compreensão das contradições que dificultam a construção de uma sociedade mais justa. Nesse sentido, a pedagogia crítica busca tornar a educação mais democrática e participativa, incentivando a reflexão sobre as relações sociais e as estruturas de poder existentes. A escola, portanto, não deve apenas transmitir conhecimento,

mas também questionar a forma como as estruturas sociais, culturais e econômicas se relacionam com a organização educacional.

Enquanto instituição social, a escola está inserida em um cenário permeado por interesses divergentes – culturais, econômicos e políticos. Assim, pode se tornar um instrumento de manutenção da hegemonia dominante ou, ao contrário, assumir um papel ativo no processo histórico e social de transformação. Para Gramsci (1977), não há política sem pedagogia, nem pedagogia sem política, pois toda relação de hegemonia política é, ao mesmo tempo, uma relação pedagógica, e vice-versa.

Sendo assim, em uma sociedade estruturada pela divisão social do trabalho, as propostas educacionais não podem se limitar à reprodução das desigualdades. É necessário que sejam implementadas políticas públicas que garantam condições de aprendizagem igualitárias e ofereçam oportunidades para que todos possam desenvolver uma análise crítica da sociedade, bem como pensar estratégias para romper com a desigualdade social. Embora a escola não seja a única determinante do processo de mudança, ela, assim como outras instituições, está inserida no campo das lutas políticas e possui um papel relevante na ampliação da capacidade crítica dos indivíduos.

Nesse contexto, a escola não deve apenas servir aos interesses da classe dominante, promovendo mudanças superficiais que garantam a manutenção da ordem vigente. Pelo contrário, deve partir da realidade concreta, das dificuldades enfrentadas pelos sujeitos sociais, e buscar formas de atuação consciente que possam contribuir para a transformação social. Como afirma Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39).

Mas, afinal, de que emancipação estamos falando?

No livro *Sobre a Questão Judaica*, Karl Marx diferencia a emancipação política da emancipação humana, argumentando que a primeira se refere à igualdade formal conquistada no âmbito do Estado burguês, enquanto a segunda representa a superação das contradições da sociedade de classes. Para Marx, a emancipação política, ao garantir direitos iguais a todos os cidadãos, mantém a fragmentação entre o indivíduo e sua existência material, pois os sujeitos continuam subordinados à lógica da propriedade privada e do capital. Já a emancipação humana, em contraste, implica a libertação dos indivíduos das relações de dominação impostas pelo modo de produção capitalista, permitindo que eles assumam o controle de sua vida em sociedade. Nesse sentido, a emancipação plena só será alcançada quando forem eliminadas as condições estruturais que perpetuam a exploração e a alienação dos trabalhadores,

possibilitando a autoconstrução do ser humano em uma sociedade livre das desigualdades de classe (Marx, 2010b).

Essa distinção entre emancipação política e emancipação humana também é aprofundada por Ivo Tonet (2004), que, em seu artigo “Educar para a cidadania ou para a liberdade?”, ressalta que a cidadania, enquanto categoria da emancipação política, ainda está circunscrita aos limites da sociabilidade capitalista. Segundo o autor, a cidadania representa uma forma de liberdade restrita, regulada pelo próprio sistema que mantém as desigualdades estruturais. Já a emancipação humana, por outro lado, envolve a superação das estruturas de dominação e a construção de uma liberdade plena, na qual os indivíduos não apenas exercem direitos políticos, mas também assumem controle sobre as condições materiais de sua existência. Assim, uma educação verdadeiramente emancipadora não pode se limitar à formação para a cidadania, mas deve estar orientada para a transformação social e a superação das contradições do sistema capitalista.

Para que a educação contribua para a construção de uma sociedade emancipada, Tonet (2005) aponta cinco elementos fundamentais. O primeiro consiste no conhecimento profundo da natureza da emancipação, compreendendo os lineamentos essenciais do mundo que se pretende construir. O segundo envolve a análise do processo histórico humano e das determinações da realidade capitalista, identificando suas múltiplas contradições. O terceiro diz respeito à concepção de educação adequada a um projeto emancipador, de modo que a formação não se limite à adaptação dos sujeitos ao sistema vigente. O quarto elemento é o domínio dos conteúdos de cada área do conhecimento, sempre articulados com a prática social. Por fim, o quinto aspecto fundamental é a vinculação da atividade educativa às lutas das classes trabalhadoras. Para Tonet (2005), ainda que não caiba à educação liderar a constituição de uma nova sociedade, ela pode desempenhar um papel crucial no despertar das consciências para a necessidade da transformação social.

Dessa maneira, reafirma-se a importância da reflexão crítica sobre a sociedade em que vivemos, questionando quem se beneficia da estrutura social dominante e como os sujeitos podem atuar na construção de novas formas de sociabilidade. A educação, quando concebida como instrumento de conscientização e mobilização social, torna-se um caminho possível para romper com as desigualdades e inaugurar novas possibilidades de organização social.

## **2.2 As políticas sociais no contexto do capitalismo: entre a conquista de direitos e a reafirmação da hegemonia burguesa**

A intervenção do Estado, por meio da criação de políticas sociais, tem origem na fase monopolista do capitalismo, momento em que as mobilizações da classe trabalhadora e suas demandas passaram a ser percebidas como uma ameaça à ordem capitalista. Esse fenômeno se intensificou especialmente durante o período de industrialização europeia e as primeiras revoluções industriais, notadamente na Inglaterra. O Estado assumiu um papel central na regulação das tensões sociais, implementando políticas voltadas à contenção dos conflitos de classe e à manutenção da estabilidade do sistema capitalista.

No cenário capitalista, o Estado representa prioritariamente os interesses da burguesia dominante, configurando-se como o centro de poder e decisão dessa classe. Utilizando seus recursos e mecanismos institucionais, o Estado busca manter o controle sobre a classe trabalhadora e garantir a hegemonia da burguesia. Entretanto, com o avanço da consciência política dos trabalhadores acerca das contradições entre capital e trabalho, emergem movimentos sociais que reivindicam direitos sociais. Diante dessas pressões, as políticas sociais surgem como resposta às reivindicações da classe trabalhadora, mas são estruturadas pelo Estado de modo a apaziguar as tensões, garantir a aceitação popular e manter a ordem social, sem comprometer a lógica de reprodução e acumulação do capital.

Netto (2005) compreende as políticas sociais como respostas às expressões da questão social no capitalismo, estruturadas não para eliminar suas causas estruturais, mas para mitigar seus efeitos e evitar o agravamento das desigualdades. Segundo o autor, essas políticas emergem como formas de regulação das tensões geradas pela exploração do trabalho e pela concentração de riquezas, funcionando simultaneamente como resultado das lutas da classe trabalhadora e como um instrumento de legitimação do Estado burguês. Dessa forma, embora possam representar conquistas sociais, as políticas públicas operam sob a lógica da reprodução da ordem vigente, garantindo a continuidade da acumulação do capital e da dominação de classe.

Behring e Boschetti (2008) também analisam as políticas sociais dentro de uma perspectiva crítica e histórica, ressaltando que essas políticas não derivam de um compromisso genuíno do Estado com a equidade social, mas da necessidade de controle e regulação das tensões sociais geradas pelas contradições do sistema capitalista. Embora possam representar avanços para a classe trabalhadora, essas políticas são estruturadas nos limites impostos pela

lógica capitalista, funcionando simultaneamente como mecanismos que atenuam desigualdades e legitimam a ordem vigente. Assim, sua implementação ocorre em meio a disputas entre diferentes interesses de classe, sendo um campo de luta constante entre a reprodução das estruturas de dominação e a possibilidade de transformação social.

Hofling (2001) estabelece uma distinção entre Estado e governo. O Estado é compreendido como o conjunto de instituições que possibilitam a ação governamental, incluindo órgãos legislativos e tribunais, enquanto o governo se refere ao conjunto de programas e projetos políticos formulados para a população, representando a direção política adotada em determinado período. Segundo a autora, as políticas públicas constituem a materialização da ação do Estado na implementação de um projeto governamental, enquanto as políticas sociais, em particular, são compreendidas como ações de proteção social destinadas à redistribuição de benefícios com o objetivo de reduzir as desigualdades geradas pelo capitalismo.

Dessa forma, as políticas sociais se inserem em uma complexa relação entre Estado e classes sociais, funcionando como ferramentas tanto para a reprodução do sistema capitalista quanto como espaços de resistência e disputa por direitos. Embora possam atenuar desigualdades, elas não rompem, por si só, com a lógica da exploração e da dominação burguesa, evidenciando sua ambivalência dentro da dinâmica capitalista.

As políticas sociais passaram por diferentes configurações ao longo do tempo, sendo o Estado de Bem-Estar Social o modelo que, em determinado período, melhor atendeu às necessidades da classe trabalhadora. Esse modelo emergiu no pós-Segunda Guerra Mundial, estruturando-se a partir de um conjunto de serviços sociais voltados a minimizar as desigualdades decorrentes do modo de produção capitalista. Implementado principalmente nas economias de capitalismo avançado da Europa, esse mecanismo de intervenção social teve como objetivo preservar a força de trabalho e impulsionar a expansão econômica mundial durante a década de 1950 (Fechine; Rocha; Cunha, 2014).

Entretanto, o Estado de Bem-Estar Social não foi concebido para superar a ordem capitalista, mas sim para garantir a estabilidade do sistema e colaborar com a manutenção do acúmulo de lucros. Behring e Boschetti (2011) apontam que o *Welfare State* (Estado de Bem-Estar Social) fundamenta-se na responsabilidade do Estado em prover as necessidades vitais da população por meio de ações estruturadas em três pilares: regulação da economia de mercado para manter os índices de emprego, oferta de serviços sociais universais e criação de uma rede de segurança social por meio de serviços de assistência social.

O fortalecimento desse modelo ocorreu especialmente durante um dos períodos de maior crise do capitalismo, a crise de 1929, e no pós-Segunda Guerra Mundial, quando parcerias entre o Estado e o capital resultaram em reformas econômicas, sociais e políticas que impulsionaram o crescimento econômico e viabilizaram altas taxas de lucro. Houve conquistas para a classe trabalhadora, como acordos coletivos e a ampliação de direitos sociais por meio das políticas sociais. Em diversos países da Europa e nos Estados Unidos, esse processo se consolidou por meio da seguridade social, garantindo proteções básicas à população. Entretanto, essa expansão começou a ser impactada no final da década de 1960, quando uma nova crise econômica emergiu, tornando inviáveis as medidas adotadas anteriormente (Santos, 2017).

A partir do início da década de 1970, o capitalismo passou a enfrentar uma crise estrutural, seguida por uma profunda recessão, o que impulsionou processos de reestruturação produtiva. Nesse contexto, diversas transformações sociais ocorreram em nível global, sendo respaldadas por políticas de ajuste neoliberais. Essas mudanças promoveram a redução do Estado de Bem-Estar Social e apresentaram o neoliberalismo como a nova ordem econômica e política dominante.

A Inglaterra foi o primeiro país a implementar políticas neoliberais, durante o governo de Margaret Thatcher, em 1979, sendo seguida pelos Estados Unidos e Alemanha. Embora houvesse variações conforme o contexto de cada país, a adoção desse modelo resultou em efeitos profundos, como o aumento do desemprego, a elevação das taxas de lucro e a ampliação das privatizações (Anderson, 1995 *apud* Fachine, Rocha, Cunha, 2014). Essas políticas foram justificadas sob o discurso da modernização e da eficiência econômica, mas, na prática, aprofundaram as desigualdades sociais e fragilizaram os direitos trabalhistas e sociais.

David Harvey compreende o neoliberalismo como um projeto político e econômico voltado para a restauração e expansão do poder da classe dominante. Segundo o autor, o neoliberalismo não é apenas um conjunto de políticas econômicas, mas um processo amplo de reorganização do capitalismo, marcado pela desregulamentação dos mercados, privatizações, financeirização da economia e precarização das relações de trabalho. Harvey enfatiza que essa lógica neoliberal se justifica por meio do discurso da eficiência e da liberdade individual, enquanto, na prática, aprofunda desigualdades sociais e favorece a concentração de riqueza nas elites econômicas. Além disso, ele destaca que o neoliberalismo não é aplicado de maneira homogênea, mas sim ajustado conforme os interesses políticos e econômicos de cada contexto nacional, sendo imposto, muitas vezes, por meio de coerção e crises fabricadas para justificar reformas estruturais (Harvey, 2005).

Ricardo Antunes conceitua o neoliberalismo como uma fase do capitalismo marcada pela intensificação da mercantilização de diversas esferas da vida social, promovendo a privatização de serviços públicos e a desregulamentação dos direitos trabalhistas. Segundo o autor, essa configuração resulta em uma crescente precarização das relações de trabalho, na flexibilização das formas de contratação e no enfraquecimento das organizações sindicais, dificultando a resistência da classe trabalhadora frente à exploração do capital. Antunes enfatiza que o neoliberalismo, ao adotar a lógica do mercado como princípio central, amplia as desigualdades sociais, fragilizando conquistas históricas dos trabalhadores e aprofundando a instabilidade e a insegurança no mundo do trabalho. Dessa forma, ele aponta que a ofensiva neoliberal, além de reduzir a proteção social, transforma o trabalho em uma mercadoria cada vez mais volátil e subordinada às demandas do capital globalizado (Antunes, 2005).

Marilena Chaui (2020) aprofunda essa crítica ao caracterizar o neoliberalismo como uma nova forma de totalitarismo, distinta das experiências anteriores. Para a autora, enquanto os regimes totalitários clássicos eram marcados pela absorção da sociedade pelo Estado, o neoliberalismo inverte essa lógica, fazendo com que a sociedade absorva o Estado. Dessa forma, todas as esferas sociais e políticas são redefinidas sob a lógica empresarial: escolas, hospitais, centros culturais e até mesmo o próprio Estado passam a ser concebidos como empresas. Além disso, o indivíduo é visto como uma “empresa de si mesmo”, forçado a competir constantemente, o que resulta na destruição de laços de solidariedade e na ampliação de sentimentos como culpa, ódio e ressentimento. Chaui (2020) argumenta que essa configuração leva à privatização dos direitos, transformando-os em serviços comercializáveis, e reduz a política a uma questão meramente técnica e administrativa.

O neoliberalismo consolidou-se como um modelo hegemônico a partir do final do século XX, trazendo profundas transformações na organização econômica, social e política em nível global. Apresentado como um sistema que promoveria a modernização, a eficiência e o crescimento econômico, sua implementação resultou em uma série de contradições e impactos negativos, especialmente para a classe trabalhadora. A adoção dessa lógica econômica levou à privatização de setores essenciais, à desregulamentação dos mercados e à precarização das relações de trabalho, promovendo a ampliação da desigualdade social e o enfraquecimento das garantias trabalhistas e dos serviços públicos.

A difusão do neoliberalismo ocorreu de maneira desigual entre os países, mas seus impactos foram semelhantes: aumento do desemprego estrutural, intensificação da exploração do trabalho, redução da proteção social e crescente concentração de riqueza. A retirada progressiva do Estado como agente regulador e garantidor de direitos fortaleceu a

financeirização da economia, transformando o lucro e a competitividade em princípios centrais da organização social. Bens e serviços públicos foram convertidos em mercadorias, restringindo o acesso da população a direitos fundamentais como saúde, educação e previdência.

Além disso, a lógica neoliberal aposta na mercantilização das políticas sociais e na transferência da responsabilidade estatal para o setor privado, comprometendo significativamente o atendimento às necessidades das classes subalternas. As políticas sociais passaram a ser tratadas como intervenções assistencialistas e pontuais, minimizando apenas os impactos mais severos da desigualdade sem, contudo, enfrentar suas causas estruturais. Paralelamente, a intervenção do Estado na economia passou a ser considerada um entrave ao desenvolvimento, sendo constantemente atacada sob o argumento da ameaça às liberdades individuais e à livre concorrência.

Dessa forma, o neoliberalismo não apenas aprofundou as contradições do sistema capitalista, tornando a desigualdade um elemento estrutural e naturalizado, como também reduziu a política à mera administração dos interesses do mercado. Seus impactos demonstram que a primazia do capital e a desregulamentação econômica não resultaram em prosperidade compartilhada, mas sim na intensificação da exploração e da precarização da vida social.

Diante das transformações impostas pelo neoliberalismo, torna-se evidente que esse modelo, longe de cumprir a promessa de modernização e eficiência econômica, aprofundou as desigualdades sociais e fragilizou direitos historicamente conquistados. A desregulamentação dos mercados, a privatização de serviços públicos e a mercantilização das políticas sociais consolidaram um cenário de precarização do trabalho e de enfraquecimento da proteção social, impactando de maneira significativa a vida da classe trabalhadora.

A análise crítica do neoliberalismo não deve se restringir à esfera econômica, mas abarcar suas dimensões políticas, sociais e subjetivas. A imposição da lógica empresarial sobre todas as esferas da vida, aliada à naturalização da desigualdade e à responsabilização individual pelos fracassos decorrentes de um sistema excludente, reforça a necessidade de construir alternativas voltadas ao fortalecimento da justiça social e à defesa dos direitos coletivos.

Desse modo, o enfrentamento ao neoliberalismo exige a retomada do papel do Estado como promotor do bem-estar social, a valorização das políticas públicas e a resistência coletiva contra a precarização das condições de vida. Apenas por meio da organização social e da luta por um modelo que priorize o acesso universal aos direitos fundamentais será possível reverter os impactos negativos dessa lógica e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

### **2.3 Políticas educacionais no Brasil: da expansão do ensino superior à submissão à lógica do mercado**

Conforme apontado anteriormente, as políticas sociais no modo de produção capitalista foram construídas a partir das reivindicações da classe trabalhadora pelo reconhecimento, por parte do Estado, de suas demandas como direitos fundamentais. No entanto, essas políticas foram apropriadas pela burguesia como um mecanismo de manutenção da ordem capitalista, uma vez que os recursos estatais passaram a ser utilizados para mitigar as tensões entre as classes e garantir a reprodução da força de trabalho, enquanto os custos dessa manutenção foram divididos com a população. Dessa forma, o Estado assume funções que favorecem a lógica do capitalismo, atuando como regulador dos interesses da classe dominante.

A educação, enquanto política social, sempre esteve diretamente relacionada à estrutura econômica das classes sociais, representando, historicamente, os interesses das elites dominantes. Entretanto, a escola, enquanto instituição social, insere-se no palco das disputas de interesses dentro da sociedade capitalista e pode desempenhar um papel fundamental como agente de transformação no processo histórico e social.

A história do Brasil é marcada por um processo de exploração, dependência e imposição cultural, que resultou em profundas desigualdades sociais e econômicas. O desenvolvimento da educação no país reflete sua formação sócio-histórica e os impactos da colonização, que impôs modelos pedagógicos europeus e desconsiderou as particularidades locais. Desde o período colonial, a educação esteve vinculada aos interesses da política expansionista europeia e à necessidade de dominação econômica e territorial. Inicialmente submetida aos interesses do colonizador, a estrutura educacional brasileira atualmente se subordina aos ditames do capital internacional.

Enquanto os países colonizados pela Espanha na América Latina fundaram suas primeiras universidades ainda no século XVI, o Brasil iniciou a criação de instituições de ensino superior apenas em 1808, com a chegada da Corte portuguesa. A introdução tardia dessas instituições visava atender aos interesses da aristocracia portuguesa, capacitando futuros ocupantes dos cargos político-administrativos e burocráticos. Após a Independência do Brasil, em 1822, influenciado pelas ideias liberais, o Estado passou a reconhecer a educação como um direito do cidadão e um dever estatal. No entanto, até a década de 1960, o ensino superior permaneceu acessível predominantemente a homens da aristocracia rural, funcionando como um instrumento de reprodução do capital cultural e da elite política do país. (Martins, 2002).

A Constituição Federal de 1988 representou um avanço ao consolidar a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. O contexto de redemocratização impulsionou políticas educacionais mais abrangentes, ampliando a escolarização da população. Entretanto, esse movimento ocorreu sob a influência de organismos internacionais<sup>5</sup> e, concomitantemente, no cenário de avanço das políticas neoliberais em escala global.

O neoliberalismo, inserido na agenda dos países capitalistas como resposta às crises estruturais do capitalismo pós-Segunda Guerra Mundial, ganhou força na década de 1970, consolidando-se como um projeto político e econômico baseado na redução do papel do Estado na economia, na desregulamentação dos mercados e na privatização de empresas e serviços públicos. Essa abordagem prioriza os interesses das grandes corporações em detrimento do bem-estar social, promovendo o enfraquecimento dos direitos sociais e a mercantilização de áreas essenciais, como a educação.

No Brasil, a primeira onda neoliberal se manifestou no governo Collor e se consolidou no governo Fernando Henrique Cardoso, por meio da redução do aparato estatal, privatizações, abertura econômica, flexibilização das relações de trabalho e consequente aumento do desemprego, da informalidade e da pobreza. No campo da educação superior, observou-se um crescimento expressivo do ensino privado, refletindo a priorização da lógica mercadológica em detrimento da garantia do direito à educação pública e gratuita.

As políticas neoliberais adotadas na América Latina, em especial no Brasil, foram amplamente influenciadas por orientações de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Esses organismos condicionavam o financiamento internacional à adoção de medidas alinhadas aos interesses do mercado, impondo reformas que diminuía a atuação do Estado e promoviam a privatização de serviços essenciais, incluindo a educação (Santomé, 2003).

As recomendações do Banco Mundial para a educação superior em países em desenvolvimento reforçavam esse modelo, propondo a criação de instituições não universitárias com cursos de curta duração e formação técnica, priorizando a privatização e reduzindo o financiamento estatal para as universidades públicas. Além disso, defendiam a diversificação das fontes de financiamento, a extinção da gratuidade do ensino público superior e a ampliação

---

<sup>5</sup> A partir da década de 1990, os órgãos internacionais entre eles, a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), promoveram e financiaram propostas para educação nos países periféricos, visando a ações governamentais que pudessem ampliar as estatísticas educacionais.

da participação da iniciativa privada, restringindo o papel do Estado à regulação, fiscalização e avaliação do setor (Sguissardi, 2000).

O Brasil tem seguido essas diretrizes na formulação de suas políticas educacionais, refletindo a influência dos princípios neoliberais na organização do ensino superior. A crescente privatização da educação e sua mercantilização demonstram a hegemonia do pensamento econômico neoliberal, que busca transformar o conhecimento em um bem comercializável, garantindo a dominação do capitalismo globalizado.

Nesse sentido, as recomendações internacionais do Consenso de Washington reforçaram essa lógica ao propor um rigoroso programa de equilíbrio fiscal, cortes no setor público, privatizações e abertura comercial. Essas medidas, inicialmente impostas pelos organismos internacionais de financiamento, foram posteriormente incorporadas pelas elites políticas e econômicas da América Latina, aprofundando o processo de subordinação das políticas sociais à lógica do mercado. No setor educacional, esse cenário tem sido utilizado para justificar a primazia da iniciativa privada, sob a alegação da incapacidade do Estado de gerir o bem público, legitimando, assim, a ampliação da mercantilização da educação (Saviani, 2018).

Em complemento às orientações internacionais, a educação foi inserida na Agenda do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (*General Agreement on Trade in Services – GATS*) da OMC em 1996, tratando a educação, em especial a educação superior, como uma prestação de serviço. Essa perspectiva foi reforçada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na Conferência Mundial sobre Educação Superior de Paris, em 1998, que ratificou a concepção desse nível educacional como um bem privado (Ruas, 2015).

A inserção da educação no GATS e suas diretrizes alinham-se aos interesses dos governos neoliberais, que buscam expandir a oferta educacional de maneira mercantilizada, combinando ganhos econômicos com a crescente demanda por ensino superior. Em contrapartida, ao analisar as diretrizes estabelecidas para os países desenvolvidos, percebe-se um distanciamento das orientações direcionadas aos países em desenvolvimento. A Declaração de Bolonha (1999), por exemplo, reconhece a importância da educação para o desenvolvimento da União Europeia e reforça a necessidade de reformulação do sistema educacional para garantir a competitividade da educação superior europeia.

De acordo com a Declaração de Bolonha, a curto prazo, a educação superior europeia deveria seguir princípios como a empregabilidade dos cidadãos, o fortalecimento da competitividade do sistema de ensino superior, a ampliação dos níveis de graduação e pós-graduação, a valorização da docência e da pesquisa, além da promoção de oportunidades de

estudos, estágios e programas de investigação (Declaração de Bolonha, 1999). Ao comparar essas diretrizes com as recomendações direcionadas aos países em desenvolvimento, torna-se evidente a adoção de estratégias distintas: enquanto a educação é estrategicamente valorizada para o fortalecimento da economia europeia, nos países periféricos há uma ênfase na mercantilização do ensino, garantindo a manutenção da hegemonia neoliberal e do domínio do capitalismo global.

No Brasil, as últimas décadas evidenciam essa tendência, com um crescimento significativo do setor privado na educação superior. O Censo da Educação Superior de 2020 aponta que 87,6% das Instituições de Ensino Superior brasileiras são privadas, enquanto apenas 12,4% pertencem à esfera pública. Em relação ao número de vagas nos cursos de graduação, 77,5% estão concentradas nas instituições privadas, ao passo que apenas 22,5% encontram-se nas instituições públicas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022).

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), gerou-se uma expectativa de rompimento com o modelo neoliberal até então vigente. No entanto, a política macroeconômica foi mantida, incluindo ajustes fiscais, privatizações, fortalecimento de parcerias público-privadas e políticas sociais orientadas por uma razão mercadológica. Essas medidas deram continuidade à contrarreforma do Estado, com a implementação de políticas focais e seletivas que garantiam a manutenção da ordem capitalista (Bastos, 2007).

Seguindo as orientações dos organismos internacionais e a lógica neoliberal, diversas ações governamentais foram adotadas para beneficiar o setor econômico em detrimento dos direitos sociais. Isso teve impactos diretos sobre a educação superior, ampliando significativamente o ensino privado e fortalecendo grandes conglomerados educacionais. Para Lima (2005), essas reformas internacionais visam consolidar um projeto burguês de sociabilidade, mercantilizando a vida social e abrindo novos mercados para a exploração do capital em crise, incluindo a educação como um setor rentável.

Nessas circunstâncias, foram implementados programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)<sup>6</sup> e o Programa Universidade para Todos (PROUNI)<sup>7</sup>, que facilitaram o acesso ao ensino superior, mas direcionaram recursos públicos para instituições

---

<sup>6</sup> FIES- O Fundo de Financiamento Estudantil visa conceder financiamento em cursos superiores privados e é instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.

<sup>7</sup> PROUNI - O Programa Universidade Para Todos foi criado pela Lei nº 11.096/2005 e oferta bolsas de estudo, integrais e parciais em Instituições privadas (Brasil, 2005).

privadas, fortalecendo o caráter mercantilizado da educação. Além disso, o incentivo ao ensino a distância (EaD)<sup>8</sup> favoreceu a expansão da rede privada de ensino superior, ao mesmo tempo que precarizou a qualidade do ensino. Esse cenário reflete políticas econômicas e educacionais articuladas entre o governo nacional, interesses internacionais e demandas do mercado.

Em paralelo a esses programas, o governo federal instituiu o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>9</sup>, com o discurso de ampliar o número de vagas no ensino superior público por meio da expansão estrutural, acadêmica e pedagógica. No entanto, apesar de possibilitar o acesso de mais estudantes à universidade pública, o programa enfrentou desafios, como a falta de orçamento suficiente para custeio e pessoal, substituição de concursos públicos por terceirização de serviços, ampliação de parcerias com empresas privadas e a precarização das condições de trabalho docente.

O REUNI, inserido no contexto de contrarreforma da educação superior, representa um alinhamento do Brasil às diretrizes neoliberais globais. Embora tenha expandido o ensino superior público, a implementação do programa atendeu aos interesses do capital internacional, reforçando um modelo educacional voltado à certificação em massa e à adaptação às demandas do mercado global. Assim, o ensino superior passou a ser reorganizado sob uma lógica de formação aligeirada e massificada, privilegiando a empregabilidade em detrimento da produção de conhecimento crítico e da qualificação integral dos estudantes. Esse modelo de educação atende aos organismos internacionais, que são sujeitos políticos importantes no processo de difusão do projeto burguês de dominação, contribuem de maneira decisiva para a expansão do capital especialmente nas políticas sociais de países emergentes e interferem nas políticas econômicas e sociais de forma a garantir o controle político e econômico de acordo com pressupostos neoliberais.

Para Tonet (2016), o Estado brasileiro tomou medidas concretas para adequar as universidades públicas à nova dinâmica do capital, reduzindo o financiamento para as instituições, intensificando as parcerias com empresas privadas e flexibilizando as relações de trabalho no setor. Essas transformações incluem a substituição de docentes por professores temporários e mal remunerados, aumento da carga horária dos profissionais e rebaixamento da qualidade do ensino. O objetivo central dessas reformas, segundo o autor, é a submissão do

---

<sup>8</sup> EAD- Educação a Distância está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB).

<sup>9</sup> REUNI – O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais foi Instituído através do Decreto 6 096, de 24 de abril de 2007 como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação (MEC), lançado no mesmo período, com o objetivo de duplicar a oferta de vagas no ensino superior no Brasil.

ensino superior público à lógica empresarial, precarizando suas condições e alinhando-o às exigências do mercado.

Apesar da ampliação do acesso à universidade pública, proporcionada pela reconfiguração das IFES, observa-se a implementação de políticas que aprofundam a precarização e o sucateamento do ensino superior, fortalecendo os interesses políticos e econômicos em consonância com as diretrizes neoliberais. Dessa forma, a educação superior no Brasil passa a ser estruturada a partir da lógica do mercado, consolidando um modelo voltado para a produção de mão de obra qualificada para o setor produtivo, em detrimento da formação crítica e emancipatória da população.

## **2.4 A construção da Política de Ações Afirmativas: resposta para a democratização da educação superior brasileira?**

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) estabelece as políticas sociais como direitos fundamentais, incluindo a educação básica. No entanto, não confere ao ensino superior o mesmo status de direito universal, o que contribui para a permanência de um modelo elitizado de acesso à universidade pública. Esse cenário favorece a expansão do ensino superior privado e restringe a inclusão de jovens de origem popular nesses espaços acadêmicos.

A partir da década de 1990, o Estado brasileiro passou a seguir as diretrizes estabelecidas por organismos internacionais, adotando medidas para ampliar a escolarização da população. No entanto, essa expansão ocorreu por meio de mecanismos que promovem uma formação fragilizada e orientada pelo mercado, como a ampliação da educação a distância e a priorização de cursos tecnológicos. Essa configuração reflete a concepção neoliberal, que defende a oferta de mínimos sociais pelo Estado, transformando a educação em um instrumento de lucro para o mercado.

Os ajustes neoliberais garantem que as políticas sociais sejam relegadas a segundo plano, convertendo direitos em serviços assistenciais, caracterizados pelo atendimento residual, seletivo e focalizado. Nesse contexto, a classe trabalhadora, por meio da mobilização social e da atuação dos movimentos sociais, busca resistir às investidas neoliberais e garantir a conquista e manutenção dos direitos sociais.

O acesso limitado à educação superior pública perpetua a segregação social e racial, restringindo o ingresso de determinados grupos com base em sua classe e condições materiais de existência. Isso contribui para a reprodução das desigualdades no mercado de trabalho, mantendo essas populações em postos de baixa remuneração e reforçando a estrutura

excludente da sociedade. Nesse contexto, as ações afirmativas emergem como estratégias fundamentais para garantir o acesso de grupos historicamente marginalizados ao ensino superior público.

As Políticas de Ação afirmativa constituem um mecanismo de resistência e insere-se no âmbito da luta de classes, que, conforme Marx e Engels (2010b), é o motor da história. No campo educacional, essa disputa se reflete na busca pelo acesso aos bens públicos e à riqueza socialmente produzida. A segregação e a opressão, presentes na formação social do país, exigem a construção de estratégias de luta e resistência para reverter esse quadro de desigualdade estrutural.

Para Mészáros (2005), a educação representa um meio de superação dos obstáculos impostos pelo sistema capitalista. No entanto, o acesso à educação, por si só, não é suficiente para garantir a visibilidade e a ascensão social dos sujeitos historicamente marginalizados. O autor defende que a educação deve ser articulada a outras políticas sociais para viabilizar a transformação concreta da realidade desses grupos.

Nesse sentido, Siss (2003) destaca que a intervenção estatal por meio de políticas sociais compensatórias voltadas a grupos historicamente excluídos pode contribuir para a redução das desigualdades, desde que esteja associada a políticas universalistas que garantam a ampliação dos direitos sociais.

O conceito de ação afirmativa refere-se a um conjunto de medidas destinadas a promover o acesso de grupos discriminados a programas e políticas públicas, visando minimizar os impactos da exclusão social e da discriminação racial, de gênero e de origem social. Essas políticas podem abranger diversas áreas, como mercado de trabalho, educação, posições de liderança e cargos políticos (Gomes, 2010; Munanga, 2004.)

A Índia foi um dos países pioneiros na adoção dessas políticas, implementando as chamadas “políticas de reservas” para beneficiar membros das castas mais baixas, que, historicamente, não tinham oportunidades de ascensão educacional e econômica. Nos Estados Unidos, o termo “Ação Afirmativa” foi utilizado pela primeira vez na década de 1960 pelo presidente John F. Kennedy, no contexto da luta pelos direitos civis da população negra. Durante esse período, marcado por forte segregação racial e exclusão institucionalizada, diversas leis e práticas discriminatórias garantiam a separação entre negros e brancos em diferentes esferas da vida social, incluindo transporte público, casamentos inter-raciais e direito ao voto (Andrews, 1997).

Experiências similares ocorreram em diversos países, como Austrália, Canadá, Alemanha, Inglaterra, Nova Zelândia e Malásia, assumindo diferentes formatos de acordo com

as especificidades locais. Essas políticas foram direcionadas a minorias raciais, étnicas e de gênero e aplicadas em setores como mercado de trabalho, educação e representação política (Moehlecke, 2002).

No Brasil, o fortalecimento das ações afirmativas ocorreu no contexto da redemocratização, a partir da década de 1980, impulsionado pela crescente mobilização dos movimentos sociais. Esse período foi marcado por avanços na consolidação de direitos, com destaque para a Constituição Federal de 1988, que incluiu medidas de proteção ao mercado de trabalho da mulher e determinou a reserva de vagas para pessoas com deficiência em cargos e empregos públicos. Em 1995, foi estabelecida uma cota mínima de 30% de mulheres candidatas por partido nas eleições.

A reserva de vagas para o ingresso de determinados grupos sociais ao ensino superior foi impulsionada especialmente pelo movimento negro, que denunciava a baixa presença de estudantes negros nas universidades. Algumas Instituições de Ensino Superior iniciaram discussões sobre a implementação de “cotas” e, em 2003, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade de Brasília (UnB) foram pioneiras na adoção da reserva de vagas para estudantes da rede pública e para negros. Com o tempo, outras instituições estaduais, federais e municipais aderiram a essas medidas, promovendo a ampliação do debate e a implementação de políticas de inclusão no ensino superior, que foram popularmente chamadas de políticas de cotas.

É importante destacar que as ações afirmativas não podem ser limitadas ao sistema de cotas nem entendidas unicamente como meios de reserva de vagas ou políticas de acesso. Elas constituem um conjunto mais amplo de medidas destinadas a reduzir os processos discriminatórios construídos historicamente na sociedade. No âmbito universitário, essas políticas visam reconquistar a universidade como um espaço democrático, comprometido com a diversidade e o respeito às diferenças.

A adesão das Instituições Federais de Ensino Superior às políticas de cotas foi intensificada com a implantação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007, que incentivava a adoção de mecanismos de inclusão social para ampliar o acesso e a permanência no ensino superior público (Brasil, 2007a).

Apesar de algumas IFES já adotarem medidas de inclusão, a implementação da Política de Ações Afirmativas/ Lei Federal nº 12.711, de 2012, estabeleceu critérios uniformes para todas as Instituições Federais de Ensino, tornando obrigatória a reserva de vagas. A legislação determina que 50% das vagas nos cursos de graduação sejam destinadas a estudantes de escolas públicas, subdividindo-se entre diferentes critérios: 1) estudantes egressos de escolas

públicas; 2) estudantes de baixa renda oriundos de escolas públicas; 3) estudantes pretos, pardos e indígenas de escolas públicas; e 4) estudantes pretos, pardos e indígenas de baixa renda de escolas públicas. Além disso, a distribuição das vagas reservadas deve seguir a proporção demográfica desses grupos de acordo com o último Censo Demográfico (Brasil, 2012).

Em 2016, a Lei nº 12.711 foi alterada pela Lei nº 13.409, que incluiu a reserva de vagas para pessoas com deficiência, garantindo sua inclusão no ensino superior público. Embora algumas universidades já adotassem essa modalidade de reserva de vagas antes da mudança legislativa, a nova regulamentação consolidou sua obrigatoriedade, ampliando o alcance e efetividade.

A construção da Política de Ações Afirmativas no ensino superior brasileiro representa um avanço significativo no combate às desigualdades históricas e na promoção da inclusão social. No entanto, sua implementação ocorre em um contexto de tensões e contradições inerentes ao sistema capitalista, que busca conciliar demandas por equidade com a manutenção da lógica de mercado. Embora a Política de Ações Afirmativas tenha ampliado o acesso de grupos historicamente marginalizados à universidade pública, sua efetividade ainda depende de um conjunto de políticas complementares que garantam a permanência desses estudantes e a qualidade de sua formação acadêmica.

Nesse sentido, a influência das políticas neoliberais no modelo educacional brasileiro tem sido um fator determinante na forma como as ações afirmativas são implementadas. A reconfiguração do papel do Estado na oferta de direitos sociais transformou a educação em um espaço de mercantilização, restringindo a atuação estatal e favorecendo interesses privados. Assim, ainda que as políticas afirmativas representem avanços, elas não alteram estruturalmente os mecanismos de exclusão que perpetuam a segregação social e racial no acesso à educação superior. A defesa de um ensino público, gratuito e de qualidade permanece como um desafio central para a superação dessas desigualdades e para a construção de um modelo educacional verdadeiramente democrático.

O avanço de ações afirmativas no Brasil demonstra que as lutas sociais são fundamentais para a conquista e manutenção de direitos. Entretanto, o constante ataque a essas políticas evidencia que a desigualdade social continua sendo um elemento estrutural da organização econômica e política do país. Portanto, a defesa e o aprimoramento das políticas de inclusão no ensino superior não podem ser vistos como medidas temporárias, mas como componentes essenciais para a consolidação de um sistema educacional acessível, plural e comprometido com a justiça social.

#### 2.4.1 Acesso de pessoas trans ao ensino superior: desafios e políticas de inclusão

Apesar das lutas pela garantia de reserva de vagas para grupos raciais, como ocorreu em países como os Estados Unidos e a Índia, a Política de Ações Afirmativas implantada nas universidades brasileiras tem como critério principal a origem escolar pública. Dessa forma, os candidatos devem ter cursado integralmente o ensino médio em instituições públicas para concorrer às vagas reservadas. Atualmente, os grupos contemplados pela Lei de Cotas incluem estudantes negros, indígenas e pessoas com deficiência. No entanto, algumas instituições de ensino superior já adotam outras modalidades de ações afirmativas, atendendo a demandas de outros grupos por acesso à educação superior. Destaca-se, neste contexto, a implementação de ações afirmativas voltadas às pessoas trans, cuja visibilidade tem crescido em decorrência das mobilizações dos movimentos sociais e da ampliação do debate sobre os marcadores sociais da diferença no âmbito acadêmico. A centralidade desse grupo na presente análise justifica-se pelo fato de que, embora não contemplado pela legislação federal vigente, constitui um segmento vulnerabilizado e historicamente excluídos do ensino superior, sendo, portanto, fundamental refletir sobre os avanços e desafios em torno de sua inclusão no espaço universitário. Nessa seção tratar-se-á das vagas destinadas a pessoas trans<sup>10</sup>, cujas reivindicações vêm sendo pautadas por movimentos sociais e pelos conselhos universitários de algumas instituições.

A transexualidade e a travestilidade sempre estiveram presentes na história, em diferentes sociedades e culturas. No entanto, no Ocidente, foi apenas em 1949 que o termo “transexualismo” passou a ser utilizado na literatura científica, sendo caracterizado como um “conflito de identidade de gênero”. Esse conceito representou, à época, um avanço, ao diferenciar a homossexualidade do travestismo e de outros comportamentos considerados “desviantes”. Posteriormente, os estudos antropológicos passaram a utilizar o termo “transexualidade” para descrever experiências de mobilidade e trânsito entre gêneros em diversas culturas (Bento, 2014).

O termo travesti é historicamente anterior ao conceito de transexual, sendo que este último passou a se consolidar mais recentemente no campo das identidades de gênero. O termo trans é frequentemente utilizado como uma categoria guarda-chuva, englobando diferentes

---

<sup>10</sup> Utilizaremos a noção de “pessoas trans” com o objetivo de dar uma definição, sem excluir as multiplicidades de identidades. É um termo geralmente utilizado para englobar transexuais, travestis e transgêneros, mas pode ser utilizado para qualquer identidade que esteja fora da categoria sexo/ gênero ou da binaridade decorrente dessas categorias. A categoria trans pode ser utilizada tanto para definir pessoas trans que se identificam com os gêneros binários masculino/feminino quanto para aquelas que não se identificam com o sistema binário de classificação do gênero. Para Carvalho e Carrara (2013), a unificação do termo serve para obtenção de um reconhecimento, fortalecimento do grupo no cenário político e contribuindo na efetivação de conquistas.

identidades de gênero que não se alinham estritamente ao sistema sexo/gênero binário. Dessa forma, o termo pode abranger transexuais, travestis e transgêneros, bem como outras expressões identitárias que desafiam as normas tradicionais de gênero. A categoria trans pode ser utilizada tanto para pessoas que se identificam com os gêneros binários masculino e feminino, quanto para aquelas que não se reconhecem dentro dessa estrutura dicotômica, reafirmando a diversidade das vivências e experiências de gênero.

A identidade de gênero, diferentemente do sexo biológico, é uma construção social baseada na autoidentificação do sujeito e na forma como ele se expressa socialmente. Para Bento (2004), a constituição das identidades de gênero ocorre na prática cotidiana, por meio de atos e normas de gênero que determinam o que é considerado masculino ou feminino. Essa construção se manifesta na escolha de roupas, nos gestos, na estética corporal e em outras expressões que visibilizam e estabilizam os corpos dentro da lógica dicotômica de gênero. Assim, a transexualidade não deve ser vista como um desvio ou patologia, mas como uma identidade legítima que questiona a naturalização do sistema sexo/gênero.

A transexualidade e a travestilidade são compreendidas como construções sociais e não podem ser definidas exclusivamente a partir do biológico ou da orientação sexual. O gênero não é uma realidade fixa, mas uma categoria socialmente construída, fundamentada nas interpretações sobre o feminino e o masculino, estabelecidas como normas sociais. Dessa forma, enquanto o sexo é uma característica biológica, o gênero é uma construção social que transcende o corpo, sendo definido pela forma como a pessoa se expressa e pela sua autopercepção.

Para Jesus (2012), o gênero é um fenômeno socialmente construído, no qual a autopercepção desempenha um papel central. Independentemente do sexo biológico, é a maneira como a pessoa se reconhece e se expressa socialmente que define sua identidade de gênero. Pessoas transexuais e travestis, portanto, possuem uma identidade de gênero distinta daquela que lhes foi atribuída ao nascer.

A identidade de gênero é construída a partir das experiências individuais e das interpretações sociais sobre masculinidades e feminilidades. Dessa forma, ignorar o caráter histórico da experiência identitária da transexualidade significa desconsiderar as estratégias de poder que atribuem ao sexo biológico a “verdade” sobre os sujeitos. Para Bento (2008), a transexualidade pode ser compreendida como uma resposta a um sistema que organiza a vida social com base na produção de sujeitos considerados “normais” e “anormais”, legitimando determinadas identidades enquanto marginaliza outras.

Além da dimensão histórica, é essencial compreender como os processos de socialização reforçam a naturalização dos gêneros e da sexualidade dentro do padrão binário sexo/gênero. Antes mesmo do nascimento, a sociedade já estabelece expectativas em relação ao corpo e ao comportamento dos indivíduos, determinando o lugar que cada um ocupará no sistema social. A partir do nascimento, discursos normativos impõem padrões de gênero, definindo de forma rígida os papéis masculinos e femininos, limitando a diversidade das identidades de gênero.

Para Berenice Bento (2008), discursos e práticas homofóbicas são sustentados pelo heteroterrorismo, ou seja, um sistema que invisibiliza ou exclui aqueles que desafiam a norma heterossexual e cisgênero. A heterossexualidade, enquanto discurso hegemônico, precisa constantemente reafirmar-se como norma, e, para isso, constrói a existência do “outro” – a bicha, o sapatão, o afeminado – como figuras que ameaçam sua estabilidade. A transexualidade, nesse contexto, evidencia a possibilidade de desconexão entre o gênero e o corpo biologicamente designado. Assim, ela ultrapassa os limites da compreensão dentro do sistema heteronormativo, sendo frequentemente marginalizada e patologizada.

O gênero, portanto, não é um atributo fixo do indivíduo, mas um conjunto de práticas cotidianas que se manifestam na maneira de se vestir, nos gestos, na expressão corporal e na performance social. São esses sinais exteriores que dão visibilidade aos corpos e os inserem dentro das categorias de gênero. A diferença fundamental entre homens e mulheres cisgêneros e as pessoas trans reside na legitimidade social conferida às suas existências: enquanto uns têm suas identidades validadas e reconhecidas, outros são sistematicamente silenciados.

Nesse sentido, é fundamental compreender o gênero como uma categoria socialmente construída, constituída por um conjunto de práticas que determinam o que é considerado masculino e feminino. A transexualidade, sob uma perspectiva social e identitária, refere-se a uma experiência que se caracteriza pelo conflito com as normas de gênero estabelecidas.

Nos últimos anos, diversos projetos e iniciativas foram desenvolvidos para ampliar a visibilidade social, política e econômica da população trans no Brasil. Por meio de articulações políticas, esses grupos exigiram que as instituições reconhecessem suas identidades de gênero e implementassem políticas que garantissem seus direitos.

Um marco importante para a luta das pessoas trans foi a criação da Rede Trans Educ Brasil, um espaço destinado à discussão e formulação de políticas educacionais voltadas para esse público. Essa iniciativa surgiu a partir da mobilização de professoras travestis e transexuais

durante o XVII Encontro Nacional de Travestis e Transexuais que Trabalham com AIDS (ENTLAIDS<sup>11</sup>), realizado em Aracaju SE, no ano de 2010 (Franco; Cicilini; 2015, p. 326).

Atualmente, diversos países já possuem legislações específicas voltadas à garantia dos direitos das pessoas trans. De acordo com os estudos de Berenice Bento (2008), a diversidade dessas leis reflete a interpretação de cada legislador sobre a transexualidade. A autora destaca que, quanto mais próximo de uma visão patologizante, maiores são as exigências impostas para o reconhecimento dos direitos das pessoas trans. Em contrapartida, quanto maior for a compreensão da transexualidade como uma questão relacionada a conflitos identitários e aos direitos humanos, menores serão os obstáculos enfrentados por essa população.

São inúmeros os obstáculos enfrentados pelas pessoas trans ao longo da vida em sociedade, especialmente no acesso a políticas públicas, devido ao preconceito. No contexto da educação formal, esse fenômeno se reflete na baixa presença dessa população nas instituições de ensino superior. O preconceito, a violência e a evasão escolar enfrentados pelos estudantes Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero (LGBT) nas instituições de ensino são reflexos de uma sociedade que ainda marginaliza e invisibiliza identidades que fogem da norma heterocisnormativa.

A Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016) revela que grande parte dos estudantes LGBT enfrenta um ambiente escolar hostil, sendo frequentemente vítimas de agressões verbais e físicas, discriminação e exclusão social. O estudo aponta que aproximadamente 73% dos estudantes LGBT já sofreram agressões verbais devido à sua orientação sexual e 68% devido à sua identidade ou expressão de gênero. Além disso, um número significativo relatou agressões físicas e assédio sexual, contribuindo para um cenário de insegurança que impacta diretamente na permanência escolar dessa população (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, 2016).

Segundo o relatório, muitos jovens LGBT evitam determinados espaços dentro da instituição, como banheiros e vestiários, por se sentirem inseguros. Essa exclusão cotidiana interfere no desempenho acadêmico e, em muitos casos, resulta na evasão escolar. A pesquisa demonstra que estudantes LGBT que sofrem altos níveis de agressão possuem maiores índices de faltas e menor rendimento acadêmico, o que compromete suas perspectivas educacionais e profissionais no futuro.

---

<sup>11</sup> O ENTLAIDS são eventos realizados pela ANTRA, desde 1996, os quais, além de participar do movimento mais amplo, discutem de forma específica, questões diretamente relacionadas à travestis e transexuais.

Embora não existam dados estatísticos específicos sobre a evasão escolar da população LGBT, a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) enfatiza que esse grupo está entre os mais afetados pelo preconceito e pela discriminação no ambiente escolar, o que frequentemente resulta no abandono dos estudos. A entidade estima que aproximadamente 73% dessa população abandona a escola (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, 2016).

A evasão escolar desse público pode ser um fator crucial para compreender as dificuldades de inserção no mercado de trabalho formal. A população trans figura entre os segmentos sociais mais marginalizados do Brasil, o que se reflete, inclusive, na escassez de dados que possam subsidiar a formulação de políticas públicas específicas. Ainda assim, de acordo com a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Benevides, 2023), o Brasil lidera o ranking mundial de assassinatos de pessoas trans e apenas 10% desse grupo está empregado formalmente. No que diz respeito ao ensino superior, dados da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Fonaprace, 2019) apontam que pessoas trans representam apenas 0,2% do total de estudantes matriculados nas Instituições Federais de Ensino Superior no país. Assim, para a maioria das travestis e transexuais, o acesso ao ensino superior, especialmente ao ensino público, ainda é um desafio quase inatingível.

Historicamente, a escola tem cumprido um papel fundamental na reprodução e manutenção de uma visão heteronormativa e binária das relações sociais. No entanto, ela também pode ser um espaço importante para a desconstrução de estereótipos e para o debate de questões que contribuam para a transformação social. O ambiente escolar pode, portanto, promover a reflexão sobre os processos históricos e sociais de marginalização, invisibilização e discriminação da população LGBT.

Nos últimos anos, houve uma expansão de iniciativas e projetos voltados à ampliação da visibilidade social, política e econômica da população trans no Brasil. Através de suas articulações políticas, esse grupo tem pressionado instituições a reconhecerem suas identidades de gênero e a adotarem medidas concretas para a inclusão educacional.

Apesar das dificuldades, algumas pessoas trans vêm conseguindo ingressar e permanecer no ensino superior, promovendo transformações graduais no ambiente acadêmico e contribuindo para o combate a preconceitos arraigados. Um dos avanços mais significativos nesse contexto foi a adoção do uso do nome social<sup>12</sup> tanto no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) quanto nas universidades.

---

<sup>12</sup> Segundo a portaria nº 233, de 18 de maio de 2010, no artigo - 28 do Decreto No- 6.944, de 21 de agosto de 2009, e em face do disposto no art. 3º, inciso IV, e no art. 5º, caput, e inciso XLI, da Constituição Federal de 1988, e,

O atendimento pelo nome social permite que pessoas transexuais e travestis sejam identificadas de acordo com sua identidade de gênero durante a realização da prova do ENEM. Da mesma forma, nas universidades que adotam essa política, os registros acadêmicos dos estudantes são feitos utilizando o nome social. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2015 foram registradas 278 solicitações de uso do nome social no ENEM, um número quase três vezes maior que em 2014, quando foram feitas apenas 102 solicitações. Em 2019, esse número subiu para 394 solicitações, evidenciando um aumento progressivo da demanda (Brasil, 2020).

É possível supor que uma parcela da população trans tenha acessado as universidades, por meio das políticas de ampliação ao ensino superior para pessoas de baixa renda, implementadas pelo Governo Federal a partir de 2007. No entanto, embora tais programas possam ter beneficiado parte desse grupo, ainda não existem políticas específicas de acesso à universidade para pessoas trans em âmbito federal. Atualmente, há um projeto de lei (PL 3109/2023), de autoria da deputada federal Erika Hilton<sup>13</sup> (PSOL-SP), que propõe a reserva de 5% das vagas nos cursos de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para a população trans.

Apesar da ausência de uma política federal consolidada, algumas universidades públicas têm promovido, por iniciativa própria e em resposta às demandas dos movimentos sociais, reservas de vagas para pessoas trans, com o objetivo de ampliar a diversidade e representatividade desse grupo no ensino superior. Entre as instituições que já adotaram essa medida, destacam-se a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), a Universidade Federal do ABC (UFABC), a Universidade Federal de Lavras (UFLA), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), entre outras.

A adoção da política de reserva de vagas representa um avanço significativo na garantia do direito à educação para pessoas trans, considerando que se trata de um segmento historicamente excluído e invisibilizado. Além disso, a dificuldade de concluir a educação básica, em função da violência institucional, do preconceito e da transfobia, torna a permanência e o acesso ao ensino superior ainda mais desafiadores.

---

em consonância com a política de promoção e defesa dos direitos humanos, resolve: Art. 1º Fica assegurado aos servidores públicos, no âmbito da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, o uso do nome social adotado por travestis e transexuais. Parágrafo único. Entende-se por nome social aquele pelo qual essas pessoas se identificam e são identificadas pela sociedade

<sup>13</sup> A deputada federal Erika Hilton (PSOL-SP) é uma ativista e parlamentar que se identifica como mulher trans e travesti, destacando-se por sua atuação na defesa dos direitos da população negra e LGBTQI+. Com uma trajetória voltada à promoção da inclusão social e da equidade, integra, entre outras, a Comissão de Direitos Humanos, Minorias e Igualdade Racial. Além de sua atuação política, é formada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (Brasil, 2024b).

A luta pelo acesso e permanência de pessoas trans no ensino superior reflete a necessidade urgente de repensar as estruturas educacionais sob uma perspectiva inclusiva e emancipatória. O histórico de exclusão dessa população, marcado por discriminação, violência institucional e evasão escolar, demonstra que o acesso à educação não pode ser tratado como uma questão isolada, mas sim como um direito fundamental que deve ser garantido por meio de políticas públicas eficazes.

A ausência de uma política federal específica para a inclusão de pessoas trans nas universidades reforça as desigualdades estruturais e limita as oportunidades de ascensão social dessa população. Embora algumas instituições de ensino superior tenham adotado medidas afirmativas, como a reserva de vagas e o reconhecimento do nome social, ainda há um longo caminho a percorrer para que essas políticas sejam ampliadas e institucionalizadas em nível nacional.

O acesso à educação superior não pode ser analisado de maneira isolada, pois está intrinsecamente relacionado a outros fatores, como a inserção no mercado de trabalho, o acesso a políticas de saúde e assistência social e a superação da marginalização histórica dessa população. Sem uma abordagem intersetorial, que considere as múltiplas dimensões da exclusão social, as barreiras educacionais não desaparecerão, dificultando a permanência e o sucesso acadêmico de pessoas trans nas universidades.

Por fim, a democratização do ensino superior para a população trans não se limita a uma questão de representatividade, mas está intrinsecamente ligada à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A presença de pessoas trans nas universidades desafia a normatividade de gênero, amplia o debate sobre diversidade e contribui para a formação de um conhecimento plural, crítico e comprometido com a transformação social. É imprescindível, portanto, que o Estado, a sociedade civil e as instituições de ensino se comprometam com a garantia desse direito, assegurando que a educação cumpra seu papel de instrumento de emancipação e inclusão social.

### 3 SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICA EDUCACIONAL: TRAJETÓRIA, DESAFIOS E CONTRADIÇÕES

A trajetória histórica do Serviço Social está intrinsecamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas da sociedade. Sua origem remonta a fundamentos pautados em valores religiosos, especialmente na doutrina social da Igreja Católica, com práticas centradas na caridade e no assistencialismo, sem o respaldo do Estado como instância responsável pela garantia de direitos aos indivíduos. Sob forte influência da Igreja Católica, a pobreza era compreendida como um “desígnio divino”, o que reforçava a ideia de que a assistência aos mais vulneráveis deveria ser conduzida por meio da filantropia e da benevolência, e não como um direito social assegurado pelo Estado.

A profissão ganha maior visibilidade, especialmente, após a Primeira Guerra Mundial, quando a questão social<sup>14</sup> se intensifica. A consolidação do capitalismo na Europa e os novos sistemas de organização social impostos por esse modo de produção resultaram no aprofundamento das desigualdades sociais, tornando-se urgente a formulação de estratégias de intervenção para minimizar os impactos de suas expressões. Nesse cenário, o Serviço Social emerge como um instrumento de assistência aos “necessitados” e aos “desajustados socialmente”, bem como um mecanismo de controle dos conflitos gerados pelas contradições do sistema capitalista. De acordo com Piana (2009), o Serviço Social “nasce como uma profissão prático-interventiva, por meio de várias instituições prestadoras de serviço que atendiam às necessidades sociais de uma sociedade excluída do acesso à riqueza”.

Na América Latina, as contradições inerentes ao modo de produção capitalista e as expressões da questão social decorrentes desse contexto foram historicamente enfrentadas por meio de políticas assistencialistas, implementadas principalmente pela Igreja e pelo Estado. Nesse cenário, a necessidade de operacionalização desses serviços impulsionou a criação das primeiras escolas de Serviço Social na América Latina.

A primeira Escola de Serviço Social no Brasil foi fundada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 1936, em um contexto no qual o Estado atuava como regulador diante da questão social, promovendo ações de caráter assistencialista e paternalista, enquanto a Igreja Católica mantinha práticas filantrópicas.

---

<sup>14</sup> A questão social pode ser compreendida como as múltiplas expressões das desigualdades geradas pela lógica do sistema capitalista, refletindo-se nas condições precárias de vida da classe trabalhadora, como desemprego, pobreza, marginalização e carência de acesso a direitos básicos. Segundo Netto (2016), a questão social não é apenas uma manifestação da pobreza, mas um fenômeno estrutural inerente ao modo de produção capitalista, evidenciado pela contradição entre capital e trabalho.

Nesse período inicial, a atuação do/a profissional de Serviço Social esteve fundamentada em uma perspectiva conservadora, que compreendia a pobreza como uma condição individual ou natural, desvinculada das determinações estruturais da sociedade. Essa concepção, amplamente influenciada pela doutrina social da Igreja Católica e pelas políticas assistencialistas do Estado, predominou por um longo período, moldando a prática profissional em torno de ações voltadas à adaptação dos indivíduos à ordem vigente, em vez da transformação das condições que produzem e reproduzem as desigualdades sociais. Segundo Netto (2011a), essa vertente do Serviço Social se consolidou como um mecanismo de regulação social, funcionando como uma estratégia de controle da pobreza, ao invés de uma intervenção crítica que problematizasse suas raízes estruturais. Nesse sentido, Iamamoto (2007) aponta que a profissão, em seus primórdios, esteve atrelada a interesses que reforçavam o modelo assistencialista e paternalista, distanciando-se de uma perspectiva emancipatória e comprometida com os direitos sociais.

A inserção do assistente social na política educacional remonta ao surgimento da profissão no Brasil e se consolida como uma resposta às demandas da sociedade por acesso a políticas sociais. O Estado, ao administrar os conflitos sociais por meio das políticas públicas, requisita profissionais para atender às demandas existentes, ao mesmo tempo em que essa inserção também reflete o resultado das reivindicações dos trabalhadores, especialmente quando a questão social assume uma dimensão política.

A inserção do Serviço Social no campo educacional foi influenciada pelos valores da doutrina social da Igreja Católica e pelo avanço das políticas assistenciais do Estado. Inicialmente, sua atuação estava centrada na assistência a estudantes e suas famílias, com o objetivo de adequá-los às normas escolares e minimizar problemas como evasão, indisciplina e baixo rendimento acadêmico. Nesse sentido, o Serviço Social na educação se consolidou como uma prática voltada à manutenção da ordem institucional, reforçando um viés moralizador e disciplinador (Netto, 2011).

Os assistentes sociais eram designados para estabelecer a mediação entre a escola e a família por meio de uma atuação assistencialista e paternalista, com o objetivo de doutrinar, manter a ordem e exercer um controle moral, em um contexto no qual os determinantes sociais eram desconsiderados. No entanto, o ingresso de alunos provenientes das classes trabalhadoras no sistema escolar revelou novas expressões da questão social, relacionadas às condições de vida dos estudantes e de suas famílias, que passaram a demandar a atuação profissional do Serviço Social.

O desenvolvimento do capitalismo, os desdobramentos do Serviço Social como profissão e as crises que marcaram as políticas sociais ao longo das décadas trouxeram novas exigências ao exercício profissional, demandando a construção de novas estratégias e técnicas de intervenção. A complexificação das desigualdades sociais, impulsionada pelo aprofundamento do capitalismo, ampliou as necessidades de atuação voltadas à reprodução material da classe trabalhadora, reforçando a importância do Serviço Social no enfrentamento das expressões da questão social.

Na América Latina, a intensificação das contradições estruturais do modo de produção capitalista criou um cenário propício ao surgimento de movimentos sociais da classe trabalhadora, que passaram a reivindicar seus direitos e a questionar a lógica do Estado burguês e de suas instituições. Esse contexto favoreceu a problematização das práticas profissionais do Serviço Social, exigindo uma revisão crítica de sua atuação e uma reorientação teórico-metodológica alinhada às demandas da classe trabalhadora.

Até a década de 1970, a profissão esteve subordinada a um projeto político alinhado à ordem vigente, desempenhando ações marcadas pelo conservadorismo. No campo da educação, sua intervenção apresentava um viés desenvolvimentista, voltado à adequação dos indivíduos às exigências do mercado de trabalho, tornando-os produtivos e funcionalmente úteis ao capital.

Com o avanço do capitalismo industrial e a intensificação da questão social, o Estado passou a desempenhar um papel mais ativo na formulação de políticas públicas, ampliando o acesso à educação e incorporando profissionais do Serviço Social para atuar nesse campo. No entanto, essa inserção se deu, predominantemente, sob uma perspectiva tecnocrática, voltada para a gestão de demandas sociais, sem questionar as estruturas de desigualdade que permeavam o sistema educacional. Foi somente com o Movimento de Reconceituação, iniciado na América Latina entre as décadas de 1960 e 1970, que a profissão passou por um processo de crítica e ressignificação teórico-metodológica, aproximando-se da tradição marxista e da Teoria Social Crítica (Iamamoto, 1982).

O aprofundamento do conhecimento sobre a origem histórica dos fenômenos sociais, aliado à necessidade de construção de uma base teórico-metodológica própria para o Serviço Social, impulsionou o Movimento de Reconceituação, um processo que redefiniu os rumos da profissão. Esse movimento, que emergiu na América Latina, representou um avanço na profissionalização do Serviço Social, culminando na aproximação com a tradição marxista como fundamento ideopolítico e teórico-metodológico da profissão.

O Movimento de Reconceituação foi um fenômeno específico da profissão nos países latino-americanos e se caracterizou por inaugurar um processo de reflexão crítica sobre o

Serviço Social tradicional até então praticado. Seu objetivo era deslocar a discussão da categoria profissional para o âmbito social, acadêmico e político, promovendo a revisão das bases teóricas e das práticas conservadoras vigentes. Além disso, propunha uma ruptura com o Serviço Social tradicional, abrindo espaço para uma nova abordagem crítica, comprometida com a transformação social e a emancipação da classe trabalhadora.

O Movimento de Reconceituação teve um papel fundamental na definição da questão social como objeto de estudo e intervenção do Serviço Social, bem como na aproximação da profissão com a Teoria Social Crítica, consolidando-a como matriz teórico-metodológica. Esse movimento foi essencial para a incorporação da categoria trabalho ao referencial teórico da profissão e para a adoção da defesa dos trabalhadores como uma diretriz central do projeto ético-político profissional. A adoção do marxismo como referencial teórico e analítico permitiu compreender a profissão em sua relação com a organização da sociedade, considerando as dinâmicas das relações sociais no interior do processo de reprodução dessas relações (Iamamoto, 1982).

A partir desse contexto, consolida-se a profissão, tendo como objeto de intervenção a questão social e como parâmetro de atuação a análise das relações de produção capitalista. Sob essa perspectiva, a teoria marxiana passa a constituir um alicerce teórico-metodológico essencial para apreender a realidade sob uma perspectiva de totalidade, rompendo com a tradição conservadora que historicamente caracterizou a profissão.

O processo de reconceituação e a ruptura com o conservadorismo possibilitaram uma maior aproximação do Serviço Social com os movimentos sociais e as teorias críticas, trazendo novas perspectivas para a atuação profissional. Essas mudanças refletiram diretamente na compreensão do trabalho do assistente social no espaço sócio-ocupacional da educação, ampliando sua atuação para além da tradicional correção de “desvios”. A partir da compreensão da realidade social sob a ótica marxista e dos impactos do capital em todas as dimensões da dinâmica social, a escola passou a ser reconhecida como um espaço privilegiado para a transformação social, em contraste com a perspectiva anteriormente dominante, que restringia a atuação profissional à manutenção da ordem institucional. A intervenção do Serviço Social, agora reconceituado e crítico, torna-se indispensável no contexto educacional, assumindo novos formatos a partir da compreensão da escola como aparelho ideológico do Estado e instrumento de reprodução social.

O impacto desse movimento no Serviço Social brasileiro possibilitou o fortalecimento de uma visão mais ampla sobre a educação, compreendendo-a não apenas como um direito fundamental, mas também como um campo de disputa ideológica. Os assistentes sociais

passaram a desenvolver práticas voltadas à análise crítica das condições socioeconômicas dos estudantes, à implementação de políticas de permanência estudantil e à luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade. Esse processo culminou na década de 1980, com a participação ativa da categoria na construção da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado (Conselho Federal de Serviço Social, 2011).

Nesse cenário histórico, os assistentes sociais passam a reivindicar maior inserção no campo educacional, buscando superar a condição de meros executores de demandas institucionais para ocupar espaços estratégicos no planejamento e na gestão de políticas sociais. Esse movimento foi impulsionado pela incorporação da pesquisa como um atributo fundamental da atuação profissional, bem como pelo desenvolvimento de práticas orientadas pela análise das relações sociais em sua articulação com as transformações econômicas, políticas e sociais de cada período histórico.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passa a ser formalmente reconhecida como uma política pública e um dever do Estado. No entanto, a agenda neoliberal, implementada a partir da década de 1990 sob a justificativa de retomada do crescimento econômico e controle da inflação, impôs desafios à consolidação dos direitos sociais conquistados. O avanço do neoliberalismo nesse período, que persiste até os dias atuais, resultou no desmonte dos sistemas de proteção social, na reconfiguração das políticas públicas e na redefinição do papel do Estado diante da questão social. Como consequência, a intervenção estatal passou a ser marcada pela implementação de programas seletivos e focalizados, subordinados a diretrizes de estabilização da economia, o que comprometeu a universalização dos direitos sociais.

A partir da década de 1990, o Serviço Social na educação passou por um processo de ampliação e redefinição de sua atuação, impulsionado pelas transformações econômicas e políticas do período. O avanço das políticas neoliberais resultou em uma profunda reconfiguração das políticas sociais, com a retração do papel do Estado na oferta de serviços públicos. Esse contexto trouxe desafios para a consolidação dos direitos sociais conquistados na Constituição Federal de 1988, uma vez que as novas diretrizes econômicas priorizavam a estabilização financeira em detrimento do fortalecimento das políticas públicas. Como consequência, a educação passou a ser progressivamente focalizada e privatizada, reduzindo o acesso universal e integral ao ensino público de qualidade.

A ampliação do espaço sócio-ocupacional do Serviço Social no campo educacional a partir desse período, tornou-se uma resposta direta a essas mudanças, dado que as expressões da questão social passaram a se manifestar de forma ainda mais evidente no ambiente escolar.

O aumento dos índices de evasão escolar, violência, desigualdade no acesso à educação e precarização do ensino demandou novas estratégias de intervenção por parte dos assistentes sociais. Sua atuação passou a se concentrar na formulação de políticas públicas que garantissem a permanência dos estudantes nas escolas, sobretudo aqueles pertencentes às camadas mais vulneráveis da sociedade (Amaro, 2011).

Com essa ampliação, a prática do Serviço Social passou a ser cada vez mais multidisciplinar, envolvendo também profissionais como psicólogos, pedagogos e outros especialistas da educação. Esse modelo de intervenção visava superar a abordagem assistencialista e individualizadora dos problemas enfrentados pelos alunos, deslocando o foco para os determinantes estruturais da exclusão escolar e da desigualdade educacional. A compreensão crítica do Serviço Social na educação permitiu uma atuação que fosse além da simples resolução de conflitos, buscando mudanças estruturais na organização do ensino público. Dessa forma, a intervenção profissional deixou de se limitar à resolução de problemas pontuais e passou a integrar ações voltadas à garantia do direito à educação e ao fortalecimento do caráter público e democrático do ensino.

Um fator marcante na trajetória da profissão no campo da educação foi a criação do Grupo de Estudos sobre Serviço Social da Educação (GEPESS)<sup>15</sup>, em 2001, o qual teve um papel fundamental na elaboração, mais à frente, de documentos que subsidiaram a atuação dos assistentes sociais nesse espaço sócio-ocupacional. Entre esses documentos, destacam-se “Serviço Social na Educação” e “Subsídios para Atuação dos Assistentes Sociais na Política de Educação”, ambos produzidos pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), servindo como referência para a intervenção profissional na área educacional (Dentz; Silva, 2015).

A atuação do Serviço Social na Política de Educação é um campo em constante desenvolvimento, marcado por desafios estruturais e avanços na consolidação dos direitos sociais. O documento “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, elaborado pelo Conjunto CFESS-CRESS, enfatiza que a participação de assistentes sociais nesse setor deve estar alinhada ao projeto ético-político da profissão, fundamentado na

---

<sup>15</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação (GEPESS) é composto por estudantes e professores de graduação e pós-graduação, além de assistentes sociais e demais profissionais envolvidos na atuação e/ou pesquisa sobre a política educacional e sua relação com o Serviço Social. De caráter interinstitucional, o grupo nasceu em Franca, sob a liderança da Profª Eliana B. C. Martins, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e mantém vínculo com uma extensão do grupo, o GEPESS do Rio de Janeiro, coordenado pelo Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O grupo tem desempenhado um papel significativo no aprofundamento dos debates e reflexões sobre a inserção do Serviço Social na educação (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação, 2016).

luta por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade (Conselho Federal de Serviço Social, 2012).

Portanto, a atuação do Serviço Social na Política de Educação deve ser pautada por uma perspectiva crítica e transformadora, que vá além da execução de programas assistenciais e busque incidir sobre as condições estruturais que geram desigualdades educacionais. Para isso, é imprescindível fortalecer a articulação entre profissionais, entidades de classe e movimentos sociais, garantindo que a luta pela educação pública e de qualidade seja também uma luta pelo fortalecimento dos direitos sociais como um todo.

A concepção de educação defendida pelo Serviço Social está intrinsecamente ligada ao fortalecimento da cidadania e à superação das desigualdades sociais. No entanto, as políticas educacionais frequentemente refletem as contradições estruturais do capitalismo, subordinando-se às demandas do mercado e reforçando a lógica da mercantilização do ensino. A história do Serviço Social na educação reflete as contradições da sociedade capitalista, demonstrando como a profissão transita entre a reprodução das relações de dominação e seu potencial emancipatório.

Diante desse cenário, a atuação do/da assistente social deve ultrapassar a simples execução de políticas institucionais, assumindo um posicionamento crítico e reflexivo sobre as relações sociais que estruturam as desigualdades educacionais. A luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade está diretamente vinculada à luta pela superação das desigualdades sociais.

Isso exige que os/as assistentes sociais estejam atentos às disputas políticas que permeiam a formulação das políticas educacionais e que assumam um compromisso ético-político com a defesa do direito à educação como um direito social fundamental. Assim, o desafio que se impõe é a construção de estratégias que não apenas respondam às demandas institucionais, mas que contribuam para a materialização de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

### **3.1 Educação superior, assistência estudantil e política de ações afirmativas: desafio para efetivação do compromisso ético político da/o assistente social frente às requisições institucionais**

No contexto da Educação Superior, a assistência estudantil, em sua origem, refletia o caráter elitista desse nível de ensino no Brasil. Durante esse período, o acesso às universidades era restrito majoritariamente aos filhos da elite latifundiária, sem iniciativas significativas para

ampliar as oportunidades de ingresso da classe trabalhadora. A primeira ação formal relacionada à assistência estudantil remonta ao final da década de 1920, com a construção da Casa do Estudante Brasileiro em Paris. Essa iniciativa visava proporcionar suporte aos estudantes brasileiros que não possuíam condições financeiras para se manter na capital francesa.

A partir da década de 1930, o governo de Getúlio Vargas empreendeu esforços para a normatização da Educação Superior e para a implementação de ações voltadas ao apoio discente. Destacam-se, nesse contexto, a criação do Conselho Nacional de Educação e a promulgação do Estatuto da Organização das Universidades Brasileiras, ambos em 1931. Além dessas medidas institucionais, foram criados o Diretório Central de Estudantes (DCE) e os Diretórios Acadêmicos (DAs), que tinham como propósito fomentar a participação estudantil nos processos decisórios das universidades e conferir visibilidade às demandas discentes, incluindo a assistência estudantil.

As primeiras iniciativas de assistência estudantil possuíam um caráter essencialmente meritocrático. Para acessar os benefícios, os estudantes precisavam comprovar sua condição por meio de uma “declaração de pobreza” emitida por órgãos de assistência social. Em 1937, a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), com apoio do Ministério da Educação (MEC), representou um primeiro passo na organização do movimento estudantil. Inicialmente, a UNE representava uma estratégia de controle das ações estudantis, mas essa relação foi rompida no II Congresso Nacional dos Estudantes, quando foi elaborado um Plano de Reforma Educacional. Esse documento apresentava reivindicações voltadas para a ampliação do acesso à Educação Superior, incluindo o aumento do número de vagas, a criação de novas instituições de ensino e a implementação de auxílios econômicos para os estudantes em situação de vulnerabilidade. Nesse contexto, ainda marcado pelo acesso restrito às universidades, a assistência estudantil passou a integrar o Estatuto das Universidades Brasileiras, consolidando sua presença no cenário educacional (Kowalski, 2012).

As mobilizações estudantis, representadas pela UNE, antecederam o período da Ditadura Militar e tiveram um papel fundamental no debate acerca da Reforma Universitária, reivindicando uma universidade acessível a todos. Entretanto, com o golpe militar, a UNE foi extinta e as mobilizações populares foram severamente reprimidas. Durante esse período, a expansão da Educação Superior ocorreu prioritariamente em função das demandas econômicas do Estado, voltando-se para a formação de profissionais que atendessem às exigências do crescimento econômico do país. No entanto, as lutas e reivindicações dos estudantes e dos profissionais da educação perderam força devido à repressão instaurada pelo regime autoritário.

Até então, a assistência estudantil era restrita, limitando-se a algumas residências universitárias, restaurantes estudantis e programas de bolsas de alcance reduzido. Um marco relevante para o desenvolvimento dessa política ocorreu a partir de 1984, com a articulação dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Esse movimento resultou, posteriormente, na criação do Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). A mobilização desses gestores foi impulsionada pelos desafios enfrentados no âmbito institucional e pela necessidade de buscar alternativas para ampliar e fortalecer as ações de assistência estudantil. O Fórum passou a representar oficialmente os Pró-Reitores dessa área, assumindo a responsabilidade de debater, elaborar e propor ao MEC políticas de apoio aos estudantes (Fonaprace, 2012). Além disso, o FONAPRACE se consolidou como um importante interlocutor entre o movimento estudantil e as IFES na luta pela garantia do acesso e da permanência no Ensino Superior.

Até esse momento, as ações voltadas à assistência estudantil nas universidades eram isoladas e dependiam da sensibilidade dos gestores em reconhecer a assistência estudantil como um investimento estratégico para a redução das desigualdades. Nesse sentido, o fortalecimento do FONAPRACE, aliado à mobilização das lideranças estudantis e das próprias universidades, com o apoio da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), foi fundamental para conferir maior visibilidade à pauta da assistência estudantil.

Nesse contexto, o FONAPRACE passou a contar com representantes de todas as IFES, ampliando as discussões e o desenvolvimento de ações voltadas à assistência estudantil no ensino superior público. Para além dos Pró-Reitores, profissionais que atuavam diretamente com o público discente, especialmente assistentes sociais, passaram a desempenhar um papel mais expressivo e combativo nas reuniões nacionais e regionais. Até então, esses profissionais representavam, de maneira quase solitária, os setores de assistência estudantil em suas respectivas instituições, assumindo um protagonismo fundamental na defesa e na formulação de políticas voltadas à permanência estudantil.

A década de 1990 foi marcada por fortes influências do projeto neoliberal, cujas diretrizes impactaram a economia global, incentivando a redução do papel do Estado e a privatização de serviços públicos. Esse cenário trouxe novos desafios para o Ensino Superior, fragilizando ainda mais a já incipiente assistência estudantil e dificultando a implementação de políticas que garantissem o acesso e a permanência dos estudantes de baixa renda.

Diante desse contexto adverso, o FONAPRACE buscou embasamento para a formulação de uma proposta de Política de Assistência Estudantil. Com esse objetivo, iniciou

a Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras, contando com o apoio de profissionais dos setores de assistência estudantil. A pesquisa teve como finalidade coletar dados sobre restaurantes universitários, moradias estudantis, serviços de saúde para estudantes e, sobretudo, conhecer as principais demandas e o perfil do corpo discente das IFES.

De acordo com a Fonaprace (2012), a primeira pesquisa com abrangência nacional foi apresentada em 1996, contando com a participação de 84,52% das IFES. Os dados revelaram que 44,29% dos/das estudantes manifestavam demandas relacionadas à assistência estudantil, evidenciando que o público universitário já não era composto exclusivamente pela elite brasileira. Esses resultados tornaram-se elementos essenciais para o debate, formulação e implementação de políticas públicas voltadas à permanência estudantil.

A partir das informações obtidas na pesquisa, o FONAPRACE elaborou a “Proposta para um Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior”, encaminhada à ANDIFES em 2001. O documento tinha como principal objetivo estabelecer diretrizes para a construção de programas e projetos de assistência estudantil, pautando-se na necessidade de “[...] reduzir as desigualdades socioeconômicas e culturais entre os graduandos das IES; contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (Fonaprace, 2001).

A proposta de Assistência Estudantil formulada pelo FONAPRACE também enfatizava a necessidade de que os programas e projetos fossem direcionados ao acesso e à permanência dos/das estudantes no ensino superior. Para isso, considerava como pressuposto a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, além de estabelecer como objetivo central a destinação de verbas específicas pelo MEC na matriz orçamentária das IFES para viabilizar tais políticas (Fonaprace, 2001).

As pesquisas conduzidas pelo FONAPRACE a partir desse momento tornaram-se instrumentos fundamentais para demonstrar a necessidade de assegurar recursos financeiros para a Assistência Estudantil. Além disso, serviram de base para a formulação de propostas voltadas à redução das desigualdades sociais e regionais, contribuindo para a democratização do acesso e da permanência dos estudantes nas Instituições Federais de Ensino.

Nos anos 2000, a expansão da Educação Superior foi acompanhada pela implementação de contrarreformas orientadas pelo Banco Mundial, voltadas especialmente para países em desenvolvimento. O governo do Partido dos Trabalhadores, iniciado em 2003

sob a liderança de Luís Inácio Lula da Silva, adotou parte dessas diretrizes, adaptando-as às necessidades nacionais e às disputas políticas entre o projeto neoliberal e os interesses sociais.

Como parte das mudanças promovidas no Ensino Superior e integrando o PDE, foi instituído, em 2007, o REUNI, por meio do Decreto nº 6.096/2007. O principal objetivo do programa era ampliar o acesso à Educação Superior, promovendo a interiorização das IFES e a expansão do número de vagas, vinculando o recebimento de recursos financeiros ao cumprimento de metas institucionais.

Segundo informações do Ministério da Educação (Brasil, 2009), o REUNI visava a ampliação do acesso e da permanência na Educação Superior pública, por meio da expansão física, acadêmica e pedagógica das IFES. Entre as principais medidas implementadas estavam o aumento do número de vagas, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a criação de novos campi e a otimização dos recursos humanos e da infraestrutura universitária, buscando a redução das desigualdades sociais no país.

No primeiro ano de execução do REUNI, foram criadas 14.826 novas vagas em cursos presenciais, elevando o número total de cursos de 2.326 para 2.552. Além disso, foram inaugurados 104 novos campi, em acréscimo aos 151 já existentes (Ministério da Educação, 2009). Entre 2003 e 2010, o país registrou a criação de 14 novas universidades, consolidando a integração com países da América do Sul, Caribe e nações lusófonas. Nesse período, foram abertas 21.786 novas vagas para docentes por meio de concursos públicos (Brasil, 2012).

Apesar de ampliar a oferta de vagas e interiorizar as IFES, o REUNI também foi criticado por promover a empresarização da Educação Superior e se alinhar à lógica neoliberal. Segundo Duquia e Borges (2016), o REUNI transformou as universidades em instituições geridas sob uma lógica mercadológica, ao estabelecer relações contratuais baseadas no cumprimento de metas. Desse modo, interferiu na gestão e na autonomia das universidades, submetendo seu patrimônio físico e intelectual a dinâmicas orientadas pelo mercado.

As universidades permaneceram subordinadas aos limites orçamentários impostos pela política econômica vigente. Essas mudanças refletiam, em grande medida, os interesses voltados à formação de mão de obra qualificada da classe trabalhadora, visando atender às demandas do mercado e contribuir para a acumulação do capital. Além disso, tal configuração favorecia a construção de uma aceitação social do projeto burguês, ao apresentar a expansão do ensino superior como um avanço, ainda que subordinado às lógicas do capital.

Entretanto, a ampliação do número de vagas nos cursos superiores era uma reivindicação histórica dos movimentos sociais e coletivos que lutavam pelo direito à educação.

Nesse sentido, o REUNI, ao se apropriar dessa pauta, obteve significativo apoio da sociedade civil e de parte dos dirigentes das IFES, consolidando-se como uma política amplamente aceita.

A demanda pela expansão das IFES e pelo aumento do número de vagas exigiu a abertura de vagas em concursos públicos, incluindo professores e profissionais de diversas áreas, para compor o quadro de servidores das universidades. Além disso, o REUNI impulsionou a criação de cursos noturnos, buscando atender ao novo perfil dos estudantes ingressantes e promover políticas de inclusão e assistência estudantil, com vistas à garantia da permanência desses estudantes no ensino superior (Brasil, 2007b).

O Decreto nº 6.096/2007, que instituiu o REUNI, estabelece em seu artigo 1º que o programa tem “por objetivo criar condições para ampliação do acesso e da permanência na Educação Superior”. Ademais, em seu artigo 2º, define como uma de suas diretrizes a “ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil”, reforçando a necessidade de medidas voltadas ao suporte socioeconômico dos estudantes.

Paralelamente à expansão do ensino superior, esses princípios abriram caminho para a construção do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2007, elaborado pelo FONAPRACE e pela ANDIFES<sup>16</sup>. A proposta do PNAES visava romper com a ideologia do assistencialismo, consolidando a assistência estudantil como um direito e um investimento estratégico para as IFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2007). Além disso, reafirmava a necessidade de sua articulação com o ensino, a pesquisa e a extensão, fortalecendo a permanência estudantil como um compromisso institucional e uma política pública estruturante no ensino superior federal.

O PNAES tem como objetivo assegurar o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos por parte dos estudantes das IFES. Esses propósitos são pautados na inclusão social, na ampliação da formação, na produção de conhecimento, na melhoria do desempenho acadêmico e na qualidade de vida dos alunos. Além disso, o plano determina que os recursos extraorçamentários da matriz orçamentária anual do MEC destinados às IFES sejam exclusivamente voltados para a assistência estudantil (Brasil, 2007).

O Plano também recomenda a criação de equipes multidisciplinares para atuar nos diferentes programas, visando fortalecer a execução das ações e garantir sua eficácia. Além disso, define áreas estratégicas de atuação na assistência estudantil, estruturadas em quatro eixos principais.

a) Permanência: Moradia, Alimentação, Saúde física e mental, Transporte, Creche e Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais;

---

<sup>16</sup> A ANDIFES foi criada em 1989 para representar oficialmente as IFES na interlocução com os poderes executivo, legislativo e judiciário.

b) Desempenho acadêmico: Bolsas, Estágios Remunerados, Ensino de Línguas, Inclusão Digital, Fomento à Participação Político-Acadêmica e Acompanhamento Psicopedagógico;

c) Cultura, lazer e esporte: Acesso à Informação e Difusão das Manifestações Artísticas e Culturais, Acesso a Ações de Educação Esportiva, Recreativa e de Lazer;

d) Assuntos da juventude: Orientação Profissional e sobre o Mercado de Trabalho, Prevenção a Fatores de Risco, Meio Ambiente, Política, Ética e Cidadania, Saúde, Sexualidade e Dependência Química.

Como consequência desse processo, o MEC instituiu o PNAES, por meio da Portaria Normativa nº 39, de dezembro de 2007. Posteriormente, o programa foi formalizado com força de lei pelo Decreto nº 7.234, de 2010, garantindo maior institucionalização e continuidade às ações voltadas à assistência estudantil. Esse marco permitiu que as políticas de assistência estudantil fossem concretizadas de maneira sistematizada, assegurando dotação orçamentária específica para os programas e ações nas IFES. A formulação e implementação do PNAES refletem uma contribuição estratégica do FONAPRACE na consolidação da Assistência Estudantil como uma política pública de direito no Brasil.

O contexto de expansão das IFES, aliado à instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil, também possibilitou a criação de novos espaços sócio-ocupacionais, além da abertura de concursos públicos para a contratação de profissionais voltados à gestão e execução da assistência estudantil. Esses setores, que já existiam de forma incipiente nas IFES e eram majoritariamente ocupados por assistentes sociais, passaram a contar com novas configurações organizacionais e equipes multiprofissionais. Dessa forma, a assistência estudantil tornou-se um campo consolidado dentro das universidades, ampliando sua abrangência e efetividade no suporte à permanência estudantil.

Dados do Ministério da Educação indicam que, em 2010, havia 2.930 assistentes sociais atuando em 63 Universidades Federais em todo o Brasil. Esse número aumentou para 3.199 profissionais em 2015. Nos Institutos Federais, o número de assistentes sociais passou de 372, em 2012 para 643, em 2015 (Souza, 2016).

Esse crescimento reflete diretamente a expansão das IFES e a crescente heterogeneidade do perfil socioeconômico dos estudantes que passaram a acessar a educação superior pública. Esse cenário está diretamente relacionado ao agravamento das expressões da questão social, intensificadas pelas transformações societárias decorrentes do modo de produção capitalista e do avanço das políticas neoliberais. Essas mudanças impactam diretamente as condições de vida da classe trabalhadora, tornando ainda mais evidente a

necessidade de ações institucionais que garantam o acesso e a permanência de estudantes na educação superior pública. Nesse contexto, fortalece-se a presença do assistente social nas instituições de ensino superior.

Historicamente, o/a assistente social tem desempenhado um papel central na implementação, operacionalização e execução de programas e projetos de assistência estudantil no âmbito das IFES. No contexto atual, sua atuação tornou-se ainda mais estratégica na defesa do direito à educação, abrangendo atividades como planejamento, monitoramento e avaliação das políticas de acesso e permanência estudantil.

Apesar da importância desse trabalho, ainda há um desconhecimento institucional significativo acerca das competências e atribuições do Serviço Social dentro das universidades. Esse desconhecimento resulta, frequentemente, na limitação da atuação do assistente social à execução dos programas e análise socioeconômica para a seleção de estudantes candidatos a vagas e programas de assistência estudantil. Tal redução desconsidera outras dimensões da questão social que impactam diretamente o acesso e a permanência dos estudantes, indo além da questão material. Além disso, ignora a amplitude das competências profissionais do assistente social, que permitem uma atuação mais abrangente na formulação e implementação de políticas de acesso e permanência estudantil.

A profissão é regulamentada por diretrizes éticas e normativas que estabelecem suas competências e atribuições, diferenciando seu papel no campo das políticas sociais. A relevância do trabalho do assistente social na educação fundamenta-se nos princípios e diretrizes profissionais assegurados pela Lei nº 8.662/93 (Lei de Regulamentação da Profissão), pelo Código de Ética Profissional de 1993 (Conselho Federal de Serviço Social, 1993) e pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996). Esses instrumentos têm a função de fortalecer o projeto ético-político da profissão, servindo como referência para a atuação dos assistentes sociais. Eles direcionam a prática profissional com foco na garantia de direitos, na ampliação do acesso a bens e serviços e na qualificação dos atendimentos oferecidos à população.

No que se refere às atribuições privativas do assistente social, conforme estabelecido no artigo 5º da Lei nº 8.662/93, destaca-se a realização de laudos e pareceres sociais, atividades que exigem conhecimentos técnico-científicos para a avaliação de situações socioeconômicas e para subsidiar decisões administrativas e judiciais. Além disso, um dos aspectos fundamentais da atuação desse profissional é o atendimento direto à população, oferecendo orientação social a indivíduos e grupos em situação de vulnerabilidade. A legislação determina que cabe ao assistente social encaminhar providências e prestar suporte na defesa dos direitos dos cidadãos, facilitando o acesso a benefícios e serviços sociais (Brasil, 1993). Essa dimensão da atuação

exige que as intervenções sejam fundamentadas em análises aprofundadas da realidade social, articulando-se com políticas públicas e estratégias interinstitucionais para oferecer respostas eficazes às demandas sociais.

Entretanto, ainda há pouca compreensão acerca do papel fundamental que o/a assistente social desempenha na gestão e implementação de políticas públicas, especialmente no que se refere à articulação com outras áreas do conhecimento e à promoção da intersectorialidade no atendimento às demandas sociais. No contexto da gestão de políticas e programas sociais, a legislação confere a esse profissional a responsabilidade de planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais, garantindo que esses mecanismos atendam às necessidades da população de forma equitativa e eficaz. Além disso, entre suas competências, destaca-se a elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas e programas sociais, bem como a assessoria e consultoria a organizações governamentais e não governamentais (Brasil, 1993). Isso evidencia que o assistente social possui um papel estratégico não apenas na execução de programas, mas também na formulação e na gestão de políticas que promovem a garantia de direitos e a redução das desigualdades sociais.

As competências e atribuições do/da assistente social são amplas e exigem um conjunto diversificado de habilidades, que incluem planejamento, pesquisa, assessoria, supervisão e atendimento à população. No entanto, a efetivação dessas funções não depende exclusivamente das normativas legais, mas também da mobilização da categoria profissional para assegurar melhores condições de trabalho e o devido reconhecimento da profissão.

As atribuições do assistente social no ensino superior devem estar alinhadas à defesa da educação como um direito social, tendo como princípio norteador a dimensão política da profissão. Nesse sentido, os assistentes sociais devem ser chamados a atuar no planejamento, elaboração, execução e avaliação de ações no âmbito do acesso e permanência estudantil no contexto da educação superior. Além disso, o assistente social desempenha um papel fundamental no processo educativo dos estudantes, exercendo uma função pedagógica e educativa, que contribui para o acesso aos direitos sociais e para a organização política dos estudantes, fortalecendo sua condição de sujeitos de direito.

No espaço universitário, as demandas estudantis vão além da necessidade de recursos materiais para a permanência no ensino superior. Aspectos subjetivos e sociais, como vulnerabilidade socioeconômica, preconceito, discriminação, insegurança alimentar e dificuldades de transporte, são fatores que influenciam diretamente a trajetória acadêmica dos estudantes. Essas expressões da questão social frequentemente não são consideradas na formulação de políticas de acesso e permanência, tornando essencial a atuação do assistente

social na identificação e enfrentamento desses desafios. Dessa forma, sua intervenção não apenas responde às demandas imediatas dos estudantes, mas também fortalece a defesa do direito à educação em condições adequadas.

Nesse contexto, o Decreto nº 7.234/2010, que regulamenta o PNAES, estabelece diretrizes fundamentais para a implementação de políticas que visam garantir a permanência dos estudantes no ensino superior público. O decreto determina que as ações do PNAES devem estar integradas ao ensino, à pesquisa e à extensão, reforçando o compromisso das universidades com a redução das desigualdades sociais e regionais. Entre seus principais objetivos, destacam-se a democratização das condições de permanência, a diminuição das taxas de retenção e evasão e a promoção da inclusão social. Para assegurar um atendimento prioritário às populações mais vulneráveis, o decreto define como público-alvo os estudantes oriundos de escolas públicas ou aqueles cuja renda familiar per capita seja de até um salário mínimo e meio. No entanto, a autonomia concedida às instituições de ensino para estabelecer critérios e metodologias específicas para a seleção e inserção dos estudantes nos programas assistenciais exige a implementação de mecanismos de avaliação e monitoramento. Dessa forma, cabe ao assistente social um papel estratégico na análise e aplicação dessas políticas, garantindo que os recursos destinados à assistência estudantil sejam utilizados de forma justa e eficiente, atendendo às reais necessidades dos estudantes.

Entretanto, a adoção de critérios seletivos e focalizados no PNAES evidencia seu caráter restritivo, voltado exclusivamente para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Esse modelo limita a universalização do acesso e compromete a plena efetivação do direito à educação superior, gerando desafios éticos e profissionais para os assistentes sociais. Como aponta Boschetti (2003), a seletividade e a focalização impõem regras e critérios rigorosos que restringem os atendimentos, negando direitos a grande parte da população.

Apesar do discurso de inclusão e das promessas de investimento na assistência estudantil, na prática, observa-se um acesso restrito aos programas, atendendo apenas os estudantes em condições extremas de vulnerabilidade. Esse cenário é agravado pela redução progressiva dos recursos financeiros e pela visão neoliberal e assistencialista de alguns gestores, que acabam por negar a assistência estudantil, enquanto um direito de todos os discentes.

Diante do aumento da demanda por assistência estudantil e da escassez de recursos, os/as assistentes sociais se veem na difícil posição de selecionar quais estudantes terão acesso às políticas de permanência. Esse processo gera um tensionamento ético, pois, como destaca Iamamoto e Carvalho (2014, p. 161), o profissional do Serviço Social acaba assumindo o papel

de “juiz rigoroso da pobreza”, submetendo as necessidades sociais à lógica orçamentária. Esse cenário contraria o princípio da universalização dos direitos sociais e compromete a materialização dos valores profissionais do Serviço Social, tornando essencial a mobilização da categoria para assegurar melhores condições de trabalho e reconhecimento da profissão.

O trabalho do/da assistente social está diretamente relacionado às demandas apresentadas pelos/as estudantes e às características da política social na qual está inserido. No entanto, esse cenário impõe desafios que, muitas vezes, superam a capacidade de resposta profissional, exigindo dos assistentes sociais estratégias de resistência diante das limitações e determinações impostas à profissão.

Nesse contexto, considerando as competências e atribuições profissionais<sup>17</sup> do/da assistente social, a realização de estudos socioeconômicos se configura como um importante instrumento para a análise da realidade social e para o desenvolvimento de ações no espaço da educação superior. A utilização desse instrumental acompanha a trajetória da profissão há décadas e tem evoluído junto às mudanças no Serviço Social. O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2020) ressalta que o estudo socioeconômico não deve ser visto apenas como um mecanismo de verificação de renda, mas como uma ferramenta de análise da questão social e de mobilização para a efetivação de direitos.

No âmbito da Assistência Estudantil, o estudo socioeconômico auxilia na comprovação da renda familiar per capita dos estudantes, conforme os critérios do PNAES. O artigo 5º do programa estabelece que a prioridade deve ser dada a estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos definidos pelas IFES (Brasil, 2010, art. 5º). Entretanto, a avaliação não se restringe a um cálculo financeiro; ela considera múltiplos fatores que influenciam a vida acadêmica dos estudantes, permitindo que os/as assistentes sociais desenvolvam estratégias mais adequadas para atender às suas necessidades.

O estudo socioeconômico é um instrumento historicamente utilizado pelos/as assistentes sociais nas IFES como base para subsidiar políticas institucionais, incluindo a isenção de taxas de matrícula e vestibulares, o acesso a restaurantes universitários subsidiados e a concessão de auxílios financeiros, antes mesmo da criação do PNAES.

---

<sup>17</sup> Conforme parecer jurídico da Assessoria de Sylvia Terra (parecer de nº 27/98), no sentido etimológico a competência refere-se à capacidade/habilidade de apreciar e resolver determinado assunto. Já a atribuição é faculdade inerente a uma profissão. Nessa perspectiva, as competências dizem respeito a funções genéricas, não sendo exclusividade de uma especialidade profissional, mas a ela relacionadas em razão das habilidades e capacitação de seus sujeitos profissionais. As atribuições privativas, de outro modo, são aquelas funções de caráter privativo, constituindo, por isso, prerrogativa exclusiva dos assistentes sociais.

A necessidade de aprofundamento na discussão acerca da utilização desse instrumental por assistentes sociais na assistência estudantil, levou à criação, em 2017, do Grupo de Trabalho (GT) Metodologia de Análise Socioeconômica, no âmbito do FONAPRACE. Composto exclusivamente por assistentes sociais, o GT surgiu a partir de discussões coletivas no fórum, refletindo uma demanda histórica da categoria. Seu objetivo foi aprimorar as diretrizes para a análise socioeconômica, considerando que esses profissionais desenvolveram, ao longo de sua trajetória, competências para a realização de estudos e elaboração de pareceres que avaliam as condições de vida das populações demandantes de serviços assistenciais (Fonaprace, 2019).

Como resultado desse trabalho, foi elaborado o documento “Subsídios para atuação da/o Assistente Social na análise socioeconômica no âmbito da Assistência Estudantil das IFES”. A construção coletiva desse documento, baseada na realidade de atuação dos assistentes sociais das IFES de todo o Brasil, representados no FONAPRACE, possibilitou a formulação de indicadores para subsidiar a análise socioeconômica no âmbito da assistência estudantil. No entanto, tais indicadores devem ser adaptados às especificidades regionais e às particularidades sociais dos estudantes atendidos em cada instituição (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, 2021).

Um dos desafios centrais apontados no documento é a necessidade de maior reconhecimento do papel dos assistentes sociais dentro das IFES, garantindo que sua atuação seja respeitada e respaldada institucionalmente. Além disso, o relatório destaca a necessidade de ampliação do financiamento para a Assistência Estudantil, permitindo que mais estudantes tenham acesso a suporte financeiro, moradia, alimentação e demais benefícios essenciais para sua permanência acadêmica. A defesa do direito à educação como um direito social deve ser um compromisso contínuo, especialmente em um cenário de avanço de políticas neoliberais que restringem o investimento público em educação. Dessa forma, a análise socioeconômica deve ser um instrumento de promoção da equidade e não de exclusão, garantindo que a permanência dos estudantes de baixa renda nas universidades públicas seja assegurada (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, 2021).

Dentro desse contexto, a implementação da Política de Ações Afirmativas/ Lei nº 12.711/2012 intensificou ainda mais a heterogeneidade do perfil discente nas IFES, ao reservar 50% das vagas nos cursos de graduação para estudantes oriundos de escolas públicas, bem como para pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes de baixa renda. Essa legislação ampliou o acesso ao ensino superior, mas reforçou a exigência de mecanismos para aferição dos critérios de elegibilidade.

Uma das modalidades de reserva de vagas no sistema de ingresso das IFES são por critério de renda, que correspondem a metade do total de vagas reservadas. Para acessá-las, o estudante deve comprovar a renda familiar per capita, conforme as diretrizes estabelecidas na Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, do MEC.

Essa normativa define critérios específicos para a comprovação da renda, estabelecendo um limite máximo per capita e detalhando os rendimentos a serem considerados no cálculo. De acordo com o artigo 8º da referida Portaria, a apuração e comprovação da renda devem ser realizadas por meio de avaliação socioeconômica, baseada nas informações e documentos fornecidos pelo próprio candidato, sendo regulamentada por edital específico de cada instituição. Esse procedimento visa garantir que os critérios definidos sejam aplicados de forma padronizada e transparente. Além da análise documental, a normativa prevê que o processo pode incluir entrevistas, visitas domiciliares e consultas a cadastros de informações socioeconômicas (Brasil, 2012c)

Diante desse novo cenário, a Política de Ações Afirmativas tornou-se uma demanda crescente para os/as assistentes sociais das IFES, uma vez que a avaliação socioeconômica passou a ser um critério essencial para a validação das vagas destinadas às cotas por critério de renda. Ainda que o/a assistente social seja frequentemente requisitado/a para desempenhar essa função, devido à sua competência técnica na realização de estudos socioeconômicos, a análise para ingresso pelas cotas sociais ainda é um tema polêmico entre as equipes de profissionais. Isso ocorre porque a renda é apenas um dos aspectos analisados no estudo social, não sendo, por si só, suficiente para determinar a vulnerabilidade do estudante. Além disso, a regulamentação imposta pela Portaria Normativa restringe a complexidade da análise socioeconômica, reduzindo-a a uma mera verificação documental da renda. Tal limitação desconsidera outros fatores da questão social que impactam diretamente o acesso e a permanência dos estudantes no ensino superior, comprometendo uma avaliação mais abrangente da realidade dos candidatos.

Embora a portaria não especifique que o/a assistente social seja o profissional responsável pela avaliação socioeconômica dos candidatos, em muitas IFES, os/as assistentes sociais, especialmente aqueles lotados na assistência estudantil, foram cooptados para realizá-la. Em algumas instituições, foram formadas equipes multiprofissionais compostas por servidores técnico-administrativos para desempenhar essa atividade, sendo algumas coordenadas por assistentes sociais. Outras IFES adotaram a contratação de profissionais por meio das comissões de processo seletivo para cumprir essa função. Mais recentemente, tem se consolidado o uso do

Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico)<sup>18</sup> como critério para o deferimento dos candidatos dentro do sistema de cotas sociais.

Apesar da possibilidade prevista na Portaria Normativa do MEC de realização de entrevistas e visitas domiciliares, as condições reais de trabalho enfrentadas pelos/as assistentes sociais nas IFES impõem desafios significativos. O grande número de estudantes a serem atendidos em um curto espaço de tempo inviabiliza a realização de um estudo social aprofundado. Além disso, tanto a visita domiciliar quanto a pesquisa em cadastros de informações estabelecidas pela portaria possuem um caráter predominantemente investigativo, o que diverge do compromisso ético-político hegemonicamente construído pela profissão. No Serviço Social, a abordagem dos estudos socioeconômicos deve considerar a totalidade da realidade social do indivíduo, e não apenas mecanismos de controle documental que reforçam a lógica burocrática e fiscalizadora.

Ainda que, ao executar a avaliação socioeconômica, o assistente social possa parecer exercer autonomia na garantia do acesso do candidato ao ensino superior, a Portaria Normativa impõe restrições ao livre exercício profissional quando define como critério exclusivamente a renda, impossibilitando que o profissional conduza uma análise social mais ampla, que contemple outros fatores determinantes para o acesso e a permanência do estudante na universidade.

Esse cenário gera impactos diretos na qualidade do atendimento prestado aos estudantes. Sob a lógica produtivista, a avaliação socioeconômica se resume a um procedimento mecanizado, no qual não é possível realizar um estudo social que possa ser utilizado para identificar outras vulnerabilidades que dificultam a permanência do estudante na instituição. Como consequência, a atuação dos assistentes sociais fica comprometida no que tange à defesa dos direitos dos estudantes, enfraquecendo seu compromisso com os princípios ético-políticos da profissão.

Em contraposição à avaliação socioeconômica e estudo social, que são competências profissionais fundamentais do Serviço Social, a análise de renda tem sido atribuída aos assistentes sociais como se sua principal função fosse julgar quem deve ou não ter acesso a determinado direito. Essa lógica vem sendo criticada e problematizada pelos profissionais com o objetivo de realizar de fato o que é de competência da profissão na área da educação.

---

<sup>18</sup> O Cadastro Único é um registro criado pelo Governo Federal operacionalizado pelas prefeituras que tem o objetivo de registrar e armazenar os dados das famílias de baixa renda que nele se inscrevem para participar de programas sociais.

Diante desse cenário, os/as assistentes sociais passam a questionar seu papel para o acesso ao ensino superior por meio da Política de Ações Afirmativas. Os principais questionamentos emergem em torno do impacto das restrições normativas sobre a autonomia profissional no livre exercício do Serviço Social no âmbito da Política de Ações Afirmativas nas IFES e como a atuação do/a assistente social pode contribuir efetivamente para o acesso e a permanência dos estudantes beneficiários da política de cotas.

Essas reflexões tornam-se fundamentais para reafirmar a centralidade do Serviço Social na defesa da educação como direito social, bem como para repensar estratégias que fortaleçam a atuação profissional dentro das instituições de ensino superior, garantindo que seu trabalho não seja reduzido a uma função meramente burocrática de controle de acesso.

#### **4 DESAFIOS E CONTRADIÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS: REFLEXÕES E TRABALHO DO SERVIÇO SOCIAL**

A realização desta pesquisa permitiu um contato abrangente com diferentes contextos e realidades, ampliando a reflexão sobre a Política de Ações Afirmativas e revelando desafios significativos na sua execução no âmbito da educação superior. Ao longo de 18 anos atuando como assistente social em Instituições Federais de Ensino – dos quais treze dedicados à implementação dessa política – pôde-se refletir sobre os impactos e as barreiras que dificultam o acesso de estudantes ao ensino superior. Essas reflexões se aprofundaram, culminando na delimitação do objeto de estudo desta tese, construído em 2020 com o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Unesp/Franca: os desafios da Política de Ações Afirmativas para garantir o acesso de grupos historicamente excluídos do ensino superior e a perspectiva do trabalho do assistente social na execução dessa política, visando contribuir para a efetivação do direito à educação.

Para construção da investigação busca-se compreender os desafios que comprometem a efetividade dessa política nas IFES bem como compreender a atuação do assistente social na sua implementação, na formulação de políticas institucionais e no fortalecimento das lutas sociais, considerando as tensões entre as demandas institucionais e a concretização do projeto ético-político da profissão.

A análise das limitações estruturais das políticas públicas no Brasil requer a compreensão de sua inserção nas contradições próprias do Estado capitalista, como apontam diversos autores da tradição crítica do Serviço Social. Behring e Boschetti (2016) destacam que as políticas públicas no Brasil estão imersas em contradições estruturais, uma vez que derivam de um Estado marcado pela seletividade na oferta de direitos e pela subordinação às demandas do capital. Nesse sentido, tais políticas frequentemente apresentam limitações estruturais, expressas na insuficiência de financiamento, na fragmentação das ações governamentais e na presença de entraves burocráticos que restringem sua efetivação. Iamamoto (2007) reforça essa análise ao enfatizar que o Serviço Social atua em um contexto onde as políticas sociais são tensionadas por interesses contraditórios, o que impacta diretamente a materialização dos direitos sociais. Já Netto (1992) pontua que o Serviço Social, ao operar no interior dessas políticas, precisa reconhecer que sua atuação ocorre dentro dos limites impostos por um Estado que, muitas vezes, reduz sua intervenção social em nome de ajustes econômicos, tornando as políticas públicas mais restritivas e focalizadas.

Conforme explicitado no primeiro capítulo deste estudo, o universo da pesquisa compreendeu 09 (nove) Instituições Federais de Ensino Superior, representando as cinco regiões do país e refletindo a diversidade regional do Brasil. O foco recai sobre os assistentes sociais que atuam ou atuaram na implementação da Política de Ações Afirmativas nas IFES, razão pela qual, a pesquisa contou com a participação de 14 (quatorze) profissionais, possibilitando o contato com diferentes realidades institucionais, regionais e sociais.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários estruturados, os quais abordaram a implementação da Política de Ações Afirmativas, os desafios enfrentados pelos assistentes sociais e suas percepções acerca dos impactos dessa política. Para preservar o sigilo dos participantes, seus nomes foram substituídos por pseudônimos inspirados em mulheres que marcaram a história das lutas sociais no Brasil. Essa estratégia, além de assegurar a confidencialidade e a proteção das informações, teve como objetivo simbolizar a resistência, a representatividade e a defesa de direitos.

Para a construção desta seção, refletiu-se a evolução da Política de Ações Afirmativas ao longo dos anos, através da Lei nº 12.711/2012, que estabelece o sistema de cotas nas universidades e institutos federais, bem como a Lei nº 14.723/2023 (Brasil, 2023c), que introduziu modificações e ampliou critérios para a implementação das cotas. Além disso, examinamos os decretos e portarias normativas que regulamentam ambas as legislações, a fim de compreender como essas normativas estruturam a aplicação das cotas, as mudanças recentes, seus impactos e desafios na democratização do ensino nas IFES.

Aprofundar-se-á a análise dos principais obstáculos identificados na política, que não apenas fundamentam este estudo, mas também possibilitam uma reflexão crítica sobre suas limitações, contradições internas, lacunas normativas e fragilidades na implementação. A identificação desses desafios é essencial para compreender como as diretrizes formuladas enfrentam desafios concretos na sua efetivação. Além disso, buscamos evidenciar a percepção dos sujeitos da pesquisa, cuja experiência permite compreender os impactos práticos dessas limitações e os desafios na garantia dos direitos sociais. Ao explicitar tais fragilidades, este estudo contribui para o debate sobre a necessidade de revisões, aprimoramentos e maior compromisso na execução das políticas públicas, reforçando o papel do Serviço Social nessa discussão.

Busca-se, a seguir, analisar as perspectivas e experiências dos/as assistentes sociais que atuam nas universidades participantes em relação à Política de Ações Afirmativas, destacando os principais aspectos abordados em seus relatos sobre a importância dessa política e os desafios que ainda persistem. Além disso, evidencia-se práticas já consolidadas, as

principais áreas de atuação desses profissionais e sua contribuição para a efetivação das ações afirmativas, com ênfase no acesso, na permanência estudantil e na garantia de direitos. Essa análise possibilita uma compreensão mais ampla do impacto da política, identificando avanços, limitações e propostas que podem fortalecer essa iniciativa como um mecanismo essencial de inclusão educacional, a partir da atuação do Serviço Social.

#### **4.1 Evolução normativa da Política de Ações Afirmativas e contribuições do Serviço Social para sua avaliação**

A Política de Ações Afirmativas, regulamentada pela Lei Federal nº 12.711, de 2012, representa um marco nessa trajetória ao estabelecer a obrigatoriedade da reserva de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das vagas nas IFES para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou comunitárias. Dentre essas vagas, metade deve ser destinada a estudantes de famílias com renda per capita igual ou inferior a um salário mínimo<sup>19</sup>, enquanto a outra metade é subdividida entre os grupos de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, respeitando a proporção da população local, conforme os dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Além disso, as IFES podem estabelecer outras reservas de vagas por meio de políticas de ações afirmativas específicas de cada instituição (Brasil, 2012c).

Ao longo dos 12 anos de sua implementação, a Política de Ações Afirmativas passou por modificações significativas. Inicialmente, previa a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas, bem como para aqueles com renda familiar de até um salário mínimo e meio per capita. No entanto, com as alterações introduzidas pelas Leis nº 13.409/2016, nº 14.723/2023, nº 14.945/2024 e pelo Decreto nº 11.781/2023 (Brasil, 2023b), foram incluídas na reserva de vagas as escolas comunitárias, as pessoas com deficiência e os quilombolas, além da redução do critério de renda per capita, que passou de um salário mínimo e meio para um salário mínimo.

Outra mudança relevante refere-se à prioridade no atendimento pelos órgãos de Assistência Estudantil das IFES aos estudantes ingressantes por meio da reserva de vagas que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Além disso, foi incluída a reserva de vagas

---

<sup>19</sup> Na aprovação da Lei em 2012, a renda per capita era de 1 salário mínimo e meio, passando após a aprovação da Lei 14.723 de 2023 ser 1 salário mínimo per capita.

nos programas de pós-graduação, ampliando o alcance das políticas afirmativas para além da graduação.

Uma das modificações mais significativas para o acesso dos grupos beneficiados foi a alteração na ordem de concorrência às vagas. Originalmente, pela Lei nº 12.711, os estudantes podiam optar exclusivamente pelas vagas reservadas, o que, em muitos casos, restringia ainda mais o acesso, devido ao menor número de vagas disponíveis. Com as alterações trazidas pela Lei nº 14.723/2023, os/as estudantes passam a concorrer inicialmente às vagas de ampla concorrência e, apenas se não alcançarem a nota necessária para ingresso, passam a disputar as vagas reservadas. Essa nova diretriz tem como objetivo ampliar as oportunidades para aqueles que obtêm notas suficientes para ingressar pela ampla concorrência, garantindo que as vagas reservadas sejam ocupadas por outros estudantes.

O acompanhamento e a avaliação da política de cotas estão previstos no Decreto nº 7.824/2012, que regulamenta a Lei nº 12.711/2012. O artigo 6º desse decreto estabelece a criação do Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas IFES e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio, com o objetivo de monitorar e avaliar a implementação e execução da Lei de Cotas (Brasil, 2012b). O Comitê deve ser presidido por um representante do MEC, que também deve fornecer suporte ao funcionamento e à execução dos trabalhos, sendo composto por representantes do MEC, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Entretanto, mudanças no cenário político<sup>20</sup> e conflitos de interesse impactaram negativamente a continuidade das discussões das ações relacionadas às cotas. A saída do governo petista e a ascensão de governos de extrema direita resultaram na reorganização das pastas de Promoção da Igualdade Racial e da FUNAI, dificultando a execução de diversas iniciativas voltadas à política de cotas. As discussões sobre o tema foram retomadas apenas com o retorno do governo Lula, em 2023, culminando na promulgação de uma nova lei que redefine diretrizes para a continuidade e a modificação dessa política.

Com as mudanças trazidas pela Lei nº 14.723/2023 e pelo Decreto nº 11.781/2023, a composição do Comitê foi ampliada, passando a contar com representantes dos Ministérios da Educação, Igualdade Racial, Povos Indígenas, Direitos Humanos e Cidadania, além da

---

<sup>20</sup> A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, instituída pelo presidente Lula em 2003, foi incorporada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos em 2015 pela presidente Dilma. O Ministério foi extinto em 2016 pelo presidente interino Michel Temer e recriado como Ministério dos Direitos Humanos em 2017. Em 2019 foi transformado em Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos pelo presidente Bolsonaro, integrando também a FUNAI, que teve seus comitês dissolvidos e diversas funções extintas. Com a volta do governo do PT a pasta recebeu o nome de Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania e a FUNAI foi vinculada ao recém-criado Ministério dos Povos Indígenas, ambos em 2023.

Secretaria-Geral da Presidência da República. O Comitê deve encaminhar relatórios anuais de avaliação e implementação da política aos Ministérios competentes, e o MEC deve divulgar esses relatórios, contendo informações sobre acesso, permanência e conclusão dos estudantes beneficiários.

A Lei nº 12.711/2012 estabelece, em seu artigo 7º, que a política deveria ser revisada no prazo de 10 anos após sua publicação, o que deveria ter ocorrido em agosto de 2022. No entanto, não há registros de relatórios ou avaliações formais do MEC ou do Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas, nem de forma anual nem decenal.

Foram realizadas pesquisas em diversos bancos de dados e repositórios institucionais, incluindo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), IBGE, Biblioteca do Senado Federal, Biblioteca da Câmara dos Deputados, além de relatórios da Controladoria-Geral da União (CGU) e do Tribunal de Contas da União (TCU). Também foram consultados os sites oficiais dos Ministérios da Educação, da Igualdade Racial, dos Direitos Humanos e da Cidadania, do Ministério dos Povos Indígenas e da Secretaria-Geral da Presidência da República, a fim de identificar estudos, avaliações ou levantamentos sistemáticos sobre a implementação e os impactos da política de cotas no Brasil.

Na busca realizada nos referidos bancos de dados foi encontrado apenas o documento identificado como “Pesquisa de Levantamento de Informações sobre a Adoção do Sistema de Cotas Sociais e Raciais”, elaborada pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e pela Universidade de Brasília (UnB), em 2021. Esse estudo foi conduzido sob a coordenação do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, que, na época, abrigava a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, realizada entre janeiro e dezembro de 2020, com o objetivo de coletar dados de 96 IFES (incluindo Institutos Federais e Universidades) e apresentar características da adesão, implementação e monitoramento da Política de Ações Afirmativas. As questões abordadas incluíam: adesão à política de cotas, disponibilização de informações sobre a reserva de vagas, políticas específicas implantadas, formas de registro e armazenamento de dados dos estudantes beneficiários, além dos mecanismos de acompanhamento da política pelas instituições.

Os principais dados levantados indicaram que 51% das instituições declararam ter instituído políticas como comissões de heteroidentificação, setores para atendimento a pessoas com deficiência, cotas para públicos diversos, assistência estudantil e programas de acompanhamento da política.

Entretanto, a pesquisa apresentou limitações significativas. O MEC, principal órgão de representação da educação técnica e superior no país, não participou do estudo, o que poderia ter garantido maior articulação com as instituições e suporte metodológico à pesquisa. Além disso, Centros Federais de Educação Tecnológica de Minas Gerais e do Rio de Janeiro não foram incluídos entre as instituições participantes, resultando em adesão de apenas 66 instituições.

Outro aspecto crítico da pesquisa foi a natureza exclusivamente descritiva dos dados apresentados. As questões foram voltadas quase que exclusivamente às instituições, sem promover análises mais aprofundadas, comparativas, acompanhamento evolutivo da política ou avaliação de seus impactos.

Apesar de o MEC e o então Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos serem responsáveis pela criação do Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio, não há registros oficiais de sua implementação nem de avaliações sistemáticas da política de cotas para além da pesquisa mencionada.

Além disso, não foram identificados documentos oficiais de acompanhamento e avaliação da Política de Ações Afirmativas, com dados que pudessem subsidiar reflexões sobre seu impacto no perfil dos estudantes, nos índices de ingresso, permanência e conclusão ou em outros indicadores que comprovassem sua efetividade. Os únicos levantamentos disponíveis são estudos isolados realizados por IFES, pesquisadores independentes, artigos e pesquisas acadêmicas. Embora esses estudos tenham relevância científica, não podem ser considerados representativos para a análise da política de cotas em âmbito nacional.

Enfatizamos, com isso, que não encontramos uma pesquisa coordenada por um órgão central e que utilizasse parâmetros e indicadores adequados para medir a evolução dos dados quantitativos e qualitativos, capazes de retratar o cenário nacional da Política de Ações Afirmativas. Faz-se necessária uma investigação abrangente, que possibilite o monitoramento e a avaliação da política, seus resultados e impactos sobre o público-alvo, além de fornecer informações concretas sobre sua eficácia em âmbito nacional.

Diante desse contexto, surge o questionamento: qual é o lugar ocupado pelo/a assistente social nesse processo?

A intensificação da inserção de assistentes sociais nas IFES brasileiras passou a ser evidente a partir da implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que impulsionou a expansão da educação federal. Esse fenômeno se justifica, sobretudo, pela ampliação expressiva do perfil

socioeconômico dos estudantes, que passaram a necessitar de programas de Assistência Estudantil para permanecer nas IFES, especialmente após a regulamentação do PNAES.

O PNAES, por sua vez, segue uma diretriz seletiva, focalizada e condicionada, semelhante às demais políticas públicas voltadas para o enfrentamento das expressões da questão social. Tais políticas desempenham um papel essencial na manutenção da ordem social capitalista e demandam, para sua implementação, profissionais capacitados, entre eles assistentes sociais, que atuam na execução de ações técnicas, burocráticas, instrumentais e assistenciais.

A expansão do ensino superior público, seja pela ampliação física das Instituições, pelo aumento no número de vagas ou pelas mudanças nos processos seletivos – como a reserva de vagas para grupos historicamente excluídos da educação superior –, trouxe para dentro das universidades estudantes de perfis heterogêneos, marcados por diferenças sociais, econômicas, políticas, culturais, ideológicas e de gênero, entre outras.

O recorte apresentado pela Lei de Cotas, representado pela porcentagem de 50% das vagas reservadas para estudantes de escolas públicas, dentre eles estudantes pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e pessoas de baixa renda, expõe em maior número um perfil de vulnerabilidades antes pouco presente nessas Instituições. Os desafios para esse público não se restringem apenas ao acesso à universidade, mas também à permanência e à conclusão do seu processo formativo, uma vez que tais estudantes carregam níveis alarmantes de desigualdade e vulnerabilidade.

Esses discentes, cujas trajetórias educacionais são atravessadas por desigualdades e violações de direitos, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, representam expressões da questão social<sup>21</sup> que não podem ser negligenciadas. Suas demandas exigem um atendimento qualificado, para o qual o/a assistente social é o profissional devidamente capacitado, garantindo intervenções éticas e técnicas que promovam o acesso a direitos e a equidade social.

O/a assistente social desempenha um trabalho fundamental na compreensão das dinâmicas das expressões da questão social, bem como nas diversas formas de opressão, atuando de forma estratégica nas IFES. A trajetória do Serviço Social como profissão no país é

---

<sup>21</sup> Yazbek (2009) analisa a questão social como uma categoria que expressa as desigualdades e injustiças sociais resultantes da dinâmica do capital, refletindo-se em problemas como desemprego, pobreza, informalidade do trabalho e ausência de políticas públicas eficazes. Para a autora, a questão social não é estática, mas se transforma conforme o avanço do neoliberalismo, que aprofunda as disparidades e impõe novas formas de precarização da vida. Nesse contexto, o Serviço Social é chamado a intervir nesse cenário, buscando estratégias que possam fortalecer a luta pela ampliação dos direitos sociais e pelo enfrentamento das expressões da desigualdade.

marcada por avanços na construção de um Projeto Ético Político<sup>22</sup> profissional pautado na perspectiva da defesa das classes subalternas e no enfrentamento das diversas formas de exploração, opressão e preconceito. O Projeto Ético Político profissional, apoiado pelos fundamentos legais da profissão através da lei de regulamentação da profissão (Brasil, 1993), do código de ética profissional (Resolução CFESS nº 273, de 1993) e as Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social (ABEPSS, 1996) afirmam o compromisso profissional com a classe subalternizada e com o enfrentamento de todas as formas de preconceito e opressão.

Nesse contexto, o debate étnico racial, de classe, de gênero, entre outros, se constitui como um elemento imprescindível para atuação profissional do assistente social. Tais temáticas, incorporadas ao arcabouço teórico do Serviço Social, fortalecem sua direção política-profissional na defesa da classe trabalhadora e na negação de qualquer forma de discriminação.

A apropriação desses temas pela categoria profissional ganhou destaque a partir dos anos 1980 e 1990, por meio de mobilizações sociais que discutiam a questão racial e a participação do povo negro na história do Brasil. O VI Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), em 1989, representou um marco nesse processo, ao incluir discussões sobre raça/etnia como eixo temático central.

O Serviço Social vem aprofundando suas reflexões sobre as diversas formas de opressão – de gênero, raça, etnia e capacitismo –, entendendo-as como componentes estruturantes da questão social no Brasil, como instrumento de defesa de direitos, tendo em vista que a categoria defende o exercício profissional para eliminação de todas as formas de discriminação e opressão.

Nos últimos anos, as entidades representativas da categoria profissional promoveram iniciativas para a reflexão das diversas opressões que são objeto de intervenção da profissão. O CFESS promoveu o 40º Encontro Nacional CFESS/CRESS, que reafirmou o compromisso da profissão com os movimentos sociais e a luta pelos direitos das populações indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais e lançou dois boletins sobre a temática indígena (2011-2014). No âmbito da ABEPSS, foi criado em 2010, um Grupo Temático de Pesquisa (GTP), denominado “Serviço Social, relações de exploração/opressão de gênero, raça/etnia e sexualidades”, voltado à reflexão acadêmica e política. O GTP apresentou em 2017/2018, o documento “Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em Serviço

---

<sup>22</sup> De acordo com Netto (1999), o Projeto Ético-Político do Serviço Social é uma construção coletiva da profissão que reflete o compromisso da categoria com a classe trabalhadora e a defesa dos direitos sociais. Esse projeto, consolidado a partir da década de 1980, rompe com perspectivas conservadoras e reafirma os princípios da liberdade, democracia e justiça social, orientando a atuação profissional para a transformação das desigualdades sociais.

Social” com o objetivo de contribuir para a formação, o debate sobre a questão étnico racial e atuação antirracista (ABEPSS, 2018, p. 12). O Conselho Federal de Serviço Social (CEFESS) lançou, ainda, entre 2015 a 2017, os cadernos intitulados “Assistente social no combate ao preconceito” que abordou os temas: preconceito, uso de drogas, racismo, transfobia e xenofobia, com o objetivo de contribuir para a qualificação profissional no atendimento e formulação de políticas sociais destinadas a esses grupos.

Compreende-se que a formação profissional do/a assistente social possibilita o desenvolvimento das competências necessárias para subsidiar a intervenção nas expressões da questão social que, compreendem também as relações sociais de étnica, raça, gênero e oferece elementos que conferem competência para atuar na Política de Ações Afirmativas e demais espaços de luta contra as diversas opressões, não somente na execução final da política, mas como contribuição fundamental na elaboração e implementação de ações através da apreensão crítica dos processos sociais, em perspectiva de totalidade, traçando alternativas e respondendo criticamente às requisições institucionais, somando nas lutas sociais dos grupos excluídos do acesso ao ensino superior. Ainda encontra no debate sobre as diferenças, a garantia de direitos e condições de acesso às políticas públicas, um passo na construção para uma sociedade mais justa, igualitária e menos opressora, de acordo com os princípios éticos da profissão.

A atuação do Serviço Social nesse espaço se fundamenta no enfrentamento das diversas expressões da questão social, amparada em seu conhecimento teórico e prático, no olhar crítico sobre a realidade social e na defesa das ações afirmativas. O/a assistente social é um profissional com ampla competência para atuar na Política de Ações Afirmativas, não apenas pela sua formação investigativa, mas também por sua habilidade em compreender as múltiplas relações de raça, etnia e gênero. Tais relações, que se configuram a partir de circunstâncias históricas que remontam ao período colonial e à constituição do país, se manifestam de maneira estrutural no cotidiano e constituem, assim, um objeto central de intervenção do Serviço Social.

Entende-se que o debate acerca da Política de Ações Afirmativas e das relações sociais envolvendo raça, etnia, gênero e capacitismo implica questionar o posicionamento social que ocupamos, bem como o compromisso das Instituições de Ensino Superior e dos profissionais inseridos nesse contexto. Nesse ambiente, o assistente social reafirma seu papel estratégico na proposição de alternativas e na transformação das práticas institucionais, destacando a relevância de sua contribuição para a efetividade de ações afirmativas. Além disso, sua intervenção busca superar os entraves das disputas políticas, garantir a efetivação dessas ações e assegurar os direitos dos grupos mais vulneráveis.

Essa perspectiva analítica e crítica evidencia a importância da competência dos assistentes sociais, que, ao investigar e debater as falhas e potencialidades, podem contribuir decisivamente para a constante avaliação e aprimoramento da Política de Ações Afirmativas. A competência do assistente social reside na sua capacidade de integrar diferentes dimensões da realidade social – como as relações de raça, etnia e gênero – em uma análise abrangente dos fenômenos que impactam o acesso e a permanência no ensino superior, fornecendo subsídios para a formulação, avaliação e aprimoramento de políticas públicas.

A contribuição do Serviço Social para a avaliação da Política de Ações Afirmativas se manifesta por meio do olhar crítico do assistente social, que se revela fundamental para identificar as contradições e desafios inerentes à implementação dessas políticas. Tais contribuições subsidiam a rearticulação e o aprimoramento das ações afirmativas, permitindo uma avaliação dos impactos sociais, a qual evidencia tanto os avanços quanto as lacunas existentes. Essa abordagem possibilita a identificação de falhas estruturais e a proposição de estratégias que reforcem a efetividade das ações afirmativas.

#### **4.2 Desafios estruturais da Política de Ações Afirmativas: critérios para ingresso e seus percalços**

Neste tópico, apresenta-se os dados da pesquisa de campo, fundamentados nas respostas dos/das assistentes sociais que atuam na implementação da Política de Ações Afirmativas nas universidades analisadas. Essa abordagem possibilita uma reflexão mais ampla e aprofundada sobre a política, destacando a contribuição desses profissionais nesse debate para a garantia do acesso à educação superior, bem como as contradições e desafios que ainda permeiam sua efetivação.

Ao longo da discussão, busca-se evidenciar as fragilidades estruturais, as inconsistências normativas que restringem ou limitam o alcance da política e as barreiras institucionais que persistem, comprometendo sua efetividade e dificultando tanto o acesso quanto a permanência de grupos historicamente marginalizados no ensino superior. Dessa forma, a análise não apenas expõe os impactos da legislação, mas também problematiza a necessidade de aprimoramento das ações afirmativas, de modo a garantir uma inclusão verdadeiramente equitativa.

A seguir, discute-se os principais desafios relacionados aos critérios adotados pela Política de Ações Afirmativas para o ingresso dos estudantes beneficiários. Essas questões foram inicialmente identificadas pela pesquisadora e serviram como base para o

desenvolvimento desta investigação, permitindo uma análise crítica sobre as limitações e os impactos desses critérios na efetivação da política. A análise contempla tanto os aspectos estruturais quanto as limitações da política, sendo cada um desses temas explorado com base nas Leis nº 12.711/2012 e nº 14.723/2023, em dados estatísticos, pesquisas acadêmicas e nas percepções dos assistentes sociais. As contribuições desses profissionais fornecem uma visão qualificada sobre a aplicação da política e os desafios que ainda precisam ser enfrentados para sua consolidação.

#### **a) A reserva de vagas versus ampla concorrência**

No momento da construção inicial da pesquisa, em 2020, com a Lei n. 12.711/2012 em vigor, o formato considerado para o processo seletivo de cotas não era uniforme em todas as IFES. Em algumas delas, o estudante que se inscrevia em qualquer grupo de cotas, concorria primeiramente por ampla concorrência e, caso não tivesse nota suficiente, era direcionado à concorrência pelo grupo de cotas escolhido. Entretanto essa forma de ingresso não era utilizada em todas as Instituições e não era garantido pela legislação. Dessa forma, em muitas Instituições, o estudante concorria apenas àquela vaga do grupo ao qual se inscrevia, tendo menos chances de ingresso devido ao número menor de vagas.

Considera-se esse, um entrave, uma vez que o formato do processo seletivo poderia ampliar ainda mais o acesso caso o sistema classificasse inicialmente o estudante com base no mérito (nota), permitindo-lhe concorrer às vagas da ampla concorrência antes de disputar as vagas destinadas aos grupos de cotas.

No decorrer da pesquisa, foi promulgada a Lei nº 14.723/2023, que trouxe uma mudança significativa nesse aspecto, a qual considera-se um avanço para o acesso dos grupos mais vulneráveis à educação superior. O parágrafo 2º do artigo 2º do Decreto nº 11.781/2023 estabelece a alteração no formato de ingresso para todas as IFES. Com essa mudança, os candidatos passam a concorrer, inicialmente e de forma obrigatória, às vagas da ampla concorrência. Somente caso não alcancem a nota necessária para ingresso nessa modalidade, serão então direcionados à reserva de vaga escolhida.

Embora os assistentes sociais não tenham mencionado essa mudança diretamente em suas respostas, reconheceram a importância da nova legislação. No entanto, enfatizaram que ainda há desafios operacionais a serem superados, especialmente no acompanhamento dos estudantes cotistas ao longo de sua trajetória acadêmica. Como alerta Sueli Carneiro, é fundamental que a migração de cotistas para a ampla concorrência seja devidamente

identificada e sinalizada, garantindo que esses estudantes tenham acesso prioritário às políticas de permanência estudantil.

A mudança implementada pela Lei n. 14.723/2023 trouxe maior justiça ao processo seletivo, ampliando as oportunidades de ingresso e otimizando o uso das vagas disponíveis. No entanto, sua efetividade depende de um acompanhamento criterioso das IFES para que os estudantes que ingressam pela ampla concorrência, mas que pertencem ao público-alvo da Política de Ações Afirmativas, não sejam negligenciados no acesso a programas de assistência estudantil. Assim, o desafio não se encerra com a ampliação do acesso, mas se estende à garantia da permanência e do sucesso acadêmico desses estudantes, consolidando, de fato, o objetivo das Ações Afirmativas.

#### **b) A porcentagem de vagas reservadas a estudantes de escolas públicas**

A partir da implementação da Política de Ações Afirmativas em 2012, a legislação determinou que 50% das vagas das IFES fossem destinadas a estudantes de escolas públicas, enquanto a outra metade permaneceria na ampla concorrência. No entanto, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019 revelou que mais de 87% dos estudantes do ensino médio frequentam escolas públicas, enquanto apenas 12,3% estudam em escolas particulares. Esse dado evidencia uma disparidade na distribuição de vagas, pois, embora a maioria dos estudantes venha da rede pública, os alunos da rede privada – que geralmente têm acesso a melhores recursos educacionais e oportunidades culturais – continuam tendo uma vantagem competitiva no processo seletivo. A consequência desse cenário é que um grupo menor de estudantes, oriundos de escolas particulares, disputa uma quantidade de vagas proporcionalmente maior do que aqueles provenientes da rede pública.

A V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES, realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) em 2018, apontou que estudantes oriundos de escolas públicas representavam 64,7% do total de matriculados nas Universidades Federais. Esse dado indica que uma parcela significativa desses estudantes ingressou pela ampla concorrência, mesmo antes da mudança legislativa promovida pela Lei nº 14.723/2023, o que reforça a necessidade de analisar criticamente a estrutura da distribuição de vagas no ensino superior.

Outro estudo relevante, conduzido pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) em 2014, intitulado “O Desempenho dos Cotistas no ENEM: comparando as notas de corte do SISU”, utilizou dados do MEC para analisar a relação entre

notas de corte e ingresso universitário. Os resultados demonstraram que a diferença de notas entre estudantes que ingressam pela ampla concorrência e aqueles que concorrem apenas pelo critério de escola pública é pequena. No entanto, a disparidade se torna mais evidente quando os critérios de cotas incluem recortes raciais e de renda (escola pública + pretos, pardos e indígenas + baixa renda). Isso evidencia que a reserva de vagas exclusiva para estudantes da rede pública não é suficiente para garantir o ingresso de estudantes em situação de maior vulnerabilidade, contrariando a narrativa frequentemente divulgada no debate público de que a política de cotas, por si só, atenderia de maneira equitativa a todos os grupos historicamente excluídos (Campos; Feres-Júnior; Daflon, 2014).

Os/as participantes da pesquisa reforçaram a necessidade de ampliar a visibilidade das políticas afirmativas e sugeriram medidas de apoio específicas para os estudantes da rede pública, com ênfase naqueles em maior vulnerabilidade social. Há um consenso entre os participantes da pesquisa sobre a importância de uma ampla divulgação da política nas escolas públicas para aumentar o acesso de estudantes ao ensino superior. No entanto, apenas um dos entrevistados apontou diretamente a proporção das cotas como um fator limitante, sugerindo a necessidade de ajustes nesse percentual.

Nesse sentido, Eliane Potiguara destacou a importância da ampliação da reserva de vagas e da disseminação mais eficaz da política afirmativa entre os estudantes da rede pública:

*“Ampla divulgação da política de ações afirmativas e ampliação dos percentuais de reserva seriam duas medidas importantes para contribuir com o ingresso de candidatos com perfil para a reserva de cotas” (Eliane Potiguara).*

Embora reconheça os avanços promovidos pela implementação da Política de Ações Afirmativas, é indispensável questionar a proporcionalidade da divisão das cotas em relação à realidade social e educacional do país. A atual configuração ainda não corrige as desigualdades de acesso, permitindo que estudantes da elite econômica continuem sendo majoritariamente beneficiados pelo sistema de ampla concorrência. Dessa forma, se a intenção da política é, de fato, democratizar o ensino superior e garantir equidade, torna-se fundamental a revisão dos critérios de distribuição de vagas para assegurar que os grupos historicamente marginalizados tenham acesso efetivo à universidade pública e às condições necessárias para sua permanência e êxito acadêmico.

### **c) Contrastes no critério de procedência escolar**

O critério inicial para concorrer às vagas reservadas pela Política de Ações Afirmativas é a procedência escolar, ou seja, ter cursado todo o ensino médio em escola pública. Essa exigência se baseia na premissa de que estudantes da rede pública enfrentam desvantagens estruturais em relação aos alunos da rede privada, tanto pelo menor acesso a bens culturais quanto pela qualidade desigual do ensino oferecido. No entanto, essa classificação genérica desconsidera as diferenças internas dentro do próprio sistema público de ensino, o que gera uma desigualdade significativa entre os candidatos cotistas.

Ao analisar a origem escolar dos estudantes que ingressam por meio das cotas, observa-se que aqueles provenientes de escolas federais, institutos técnicos estaduais e escolas militares possuem uma expressiva vantagem competitiva em relação aos alunos de escolas estaduais regulares. Essas instituições são amplamente reconhecidas pela qualidade superior do ensino, pelo maior suporte tecnológico e profissional e pela oferta de infraestrutura diferenciada, como laboratórios equipados, programas de iniciação científica e um corpo docente valorizado por planos de carreira estruturados e formação continuada. Como consequência, os estudantes dessas instituições frequentemente apresentam notas no ENEM equivalentes ou até superiores às de alunos de escolas privadas. Esse cenário cria uma disparidade dentro do próprio grupo de cotas, já que um estudante oriundo de uma escola estadual comum – que representa a maior parcela do ensino médio público – dificilmente consegue competir em condições igualitárias com aqueles provenientes dessas instituições de excelência.

Inicialmente, considera-se que esse problema poderia ser resolvido por um modelo de seleção que priorizasse a ampla concorrência antes da reserva de vagas, permitindo que os estudantes com notas mais altas fossem admitidos por mérito, sem ocupar vagas destinadas às cotas. Com a implementação da Lei nº 14.723/2023, essa questão foi contemplada, já que a nova regulamentação determina que todos os candidatos devem, primeiramente, concorrer às vagas da ampla concorrência e, somente caso não alcancem a nota necessária, serem direcionados à reserva de vagas. Essa alteração representa um avanço importante para ampliar as oportunidades de ingresso.

A desigualdade interna entre os estudantes da rede pública foi mencionada indiretamente pelos participantes da pesquisa. Dorina Will destacou a necessidade de capacitar professores da rede estadual e fomentar iniciativas que reduzam essa disparidade, enfatizando a importância da divulgação das possibilidades de ingresso no ensino superior:

*“Qualificar professores/as da rede estadual que lecionam para estudantes do ensino médio acerca das possibilidades de ingresso no ensino superior” (Dorina Will).*

Além das diferenças estruturais entre as escolas públicas, há também um problema relacionado à divulgação desigual da Política de Ações Afirmativas. Enquanto as instituições de alto desempenho frequentemente incentivam seus alunos a ingressar em universidades federais, estudantes de escolas estaduais regulares muitas vezes não têm acesso a informações detalhadas sobre as ações afirmativas, o que pode comprometer seu potencial de participação no processo seletivo. Esse cenário reforça a necessidade de ampliar a divulgação da política nas escolas públicas, especialmente nas instituições com menor desempenho acadêmico, garantindo que os estudantes mais vulneráveis tenham ciência de seus direitos e oportunidades.

Diante dessa realidade, torna-se essencial ampliar o percentual de vagas reservadas para estudantes de escolas públicas, considerando que sua representatividade no ensino médio é majoritária. No entanto, essa ampliação precisa vir acompanhada de medidas que equilibrem a concorrência dentro do próprio grupo de cotas, garantindo que os estudantes de escolas estaduais tenham condições mais justas de acesso ao ensino superior. Dessa forma, a Política de Ações Afirmativas poderá, de fato, cumprir seu papel na redução das desigualdades educacionais e na democratização do ensino superior no Brasil.

#### **d) As comissões de heteroidentificação**

Inicialmente, a legislação que regulamentou a reserva de vagas para candidatos pretos e pardos na Política de Ações Afirmativas previa apenas a autodeclaração como critério para o ingresso. Dessa forma, cabia ao próprio candidato preencher uma autodeclaração afirmando sua identidade étnico-racial, sem qualquer mecanismo de verificação ou controle. Nos primeiros anos de implementação da Lei, essa indefinição gerou diversas dúvidas entre os candidatos, especialmente sobre quais critérios deveriam ser considerados para determinar sua cor ou raça e se tinham ou não direito à vaga. A ausência de diretrizes normativas claras deixava lacunas tanto para os candidatos quanto para as IFES, sem esclarecer se a identificação racial deveria se basear exclusivamente em fatores fenotípicos (traços e características físicas) ou em fatores genotípicos (ascendência negra na família).

Com o passar do tempo, a falta de regulamentação consolidada facilitou distorções e fraudes no sistema de cotas, levando a diversas denúncias por parte de órgãos públicos e da sociedade civil. Casos de candidatos que não pertenciam ao público-alvo da política, mas que

acessavam as vagas reservadas, ganharam notoriedade, comprometendo a credibilidade da Política de Ações Afirmativas e prejudicando aqueles que de fato deveriam ser beneficiados. Diante desse cenário e da ausência de diretrizes oficiais do MEC, algumas IFES passaram a adotar medidas próprias, instituindo Comissões de Heteroidentificação para avaliar a veracidade da autodeclaração com base em critérios fenotípicos.

Entre 2013 e 2018, período em que as bancas de heteroidentificação ainda não estavam regulamentadas em todas as IFES, houve um aumento significativo no número de denúncias de fraudes, além de questionamentos sobre a legalidade e os critérios dessas comissões. Algumas bancas foram alvo de críticas de movimentos sociais e até mesmo extintas em determinadas universidades devido a acusações de racismo e processos judiciais. A falta de uma normatização nacional unificada sobre o funcionamento dessas comissões contribuiu para a insegurança jurídica e para as divergências institucionais sobre sua implementação.

Somente em 2018, seis anos após a implementação da Política de Ações Afirmativas, foi publicada a Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018, pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Essa portaria complementou a Lei e regulamentou oficialmente o uso das comissões de heteroidentificação como um mecanismo complementar à autodeclaração, visando coibir fraudes e garantir que as vagas fossem efetivamente destinadas aos candidatos que delas têm direito.

As bancas de heteroidentificação passaram, então, a adotar exclusivamente critérios fenotípicos na análise dos candidatos, desconsiderando fatores genotípicos ou ascendência familiar. Essa abordagem se fundamenta no entendimento de que as violências, discriminações e opressões raciais são vivenciadas a partir da aparência física dos indivíduos e de como são socialmente reconhecidos. Assim, a análise fenotípica busca resguardar o direito daqueles que sofrem com o racismo estrutural e institucional no Brasil.

Entre os entrevistados da pesquisa, há um consenso sobre a importância das bancas de heteroidentificação para a efetividade da Política de Ações Afirmativas, mas também uma preocupação com a ausência de padronização e com a falta de recursos para a implementação adequada dessas comissões. Lélia Gonzalez enfatiza que a regulamentação em âmbito nacional traria mais assertividade ao processo:

*“A regulamentação das bancas de heteroidentificação em âmbito nacional colaboraria para a política ser mais assertiva” (Lélia Gonzales).*

Da mesma forma, Marielle Franco destaca a necessidade de capacitação contínua das comissões de verificação, garantindo que os avaliadores tenham preparo técnico para conduzir os processos de maneira justa e transparente.

A partir das reflexões, compreende-se que a implementação das comissões de heteroidentificação se justifica diante das inúmeras denúncias de fraudes e se consolida como um instrumento essencial para resguardar a efetividade da Política de Ações Afirmativas. No entanto, sua consolidação ainda demanda um esforço contínuo para padronizar procedimentos, garantir formação adequada aos membros das bancas e fortalecer o aparato institucional que assegure a equidade na aplicação da política. Afinal, a simples existência da reserva de vagas não basta: é necessário que elas sejam implementadas de forma criteriosa e que seus objetivos sejam efetivamente cumpridos, garantindo justiça e equidade no acesso ao ensino superior.

#### **e) A reserva de vagas para pessoas com deficiência**

Em 2016, com a promulgação da Lei nº 13.409, pessoas com deficiência (PCDs) passaram a ter direito à reserva de vagas na Política de Ações Afirmativas. Embora a medida representasse um avanço na democratização do acesso ao ensino superior, sua implementação impôs desafios significativos às universidades. A nova regulamentação exigia que as IFES estruturassem equipes multidisciplinares para avaliar as condicionalidades de ingresso desse grupo, no entanto, essa demanda não foi acompanhada por suporte técnico, financeiro ou capacitação institucional para garantir um atendimento adequado.

Além disso, a inclusão das PCDs não veio acompanhada de um aumento proporcional no número de vagas reservadas, mas sim de uma redistribuição das cotas já existentes. Dessa forma, a ampliação do grupo de beneficiários gerou uma maior fragmentação das subcotas, reduzindo, na prática, o número de vagas disponíveis para cada categoria dentro do sistema de reserva. Esse fator gerou questionamentos sobre a efetividade da política, uma vez que, ao invés de ampliar a inclusão, acabou por aumentar a competitividade entre os grupos que já enfrentavam desigualdades no acesso ao ensino superior.

Outro aspecto relevante que impactou diretamente a reserva de vagas para PCDs foi a reclassificação adotada pelo IBGE em 2017, com base na metodologia do Grupo de Washington para Estatísticas sobre Pessoas com Deficiência (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017). Essa mudança teve como objetivo padronizar os conceitos e critérios de mensuração da deficiência, tornando-os mais rigorosos. Como consequência, a proporção de pessoas classificadas como PCDs na população brasileira caiu de 23,9% para

6,7%, reduzindo significativamente o número de potenciais beneficiários da Lei nº 13.409/2016 (Freitas, 1999). Esse cenário afetou diretamente a oferta de vagas destinadas às PCDs nas IFES, evidenciando a fragilidade da política ao depender de definições estatísticas externas que não necessariamente refletem a realidade vivenciada por esse grupo.

Além das limitações quantitativas, a inclusão de PCDs no ensino superior trouxe desafios operacionais significativos para as universidades, especialmente no que se refere à infraestrutura, recursos humanos e suporte para permanência. A falta de acessibilidade nos espaços acadêmicos, a carência de profissionais especializados e a ausência de políticas institucionais voltadas para o acompanhamento pedagógico e social dos estudantes com deficiência são barreiras que dificultam não apenas o ingresso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes.

Alguns participantes mencionam a necessidade de simplificar processos burocráticos e garantir infraestrutura adequada para atender às necessidades dos estudantes PCDs. Mara Gabrilli destaca que a excessiva burocratização dos procedimentos representa uma barreira adicional à inclusão, tornando o acesso ao ensino superior ainda mais difícil para esse grupo.

*“A burocratização dos processos de aferição de renda e deficiência cria obstáculos adicionais para os estudantes PCDs, dificultando ainda mais o acesso ao ensino superior” (Mara Gabrilli).*

Diante desse cenário, evidencia-se que a inclusão de PCDs no ensino superior permanece um desafio operacional e estrutural. Os entraves burocráticos, a falta de suporte adequado e a infraestrutura insuficiente tornam o ingresso desses estudantes ainda mais complexo, comprometendo a efetividade da Política de Ações Afirmativas. Para que essa inclusão ocorra de maneira plena, é fundamental que as IFES recebam recursos e apoio técnico para adaptar seus espaços físicos, capacitar suas equipes e garantir mecanismos de permanência para os estudantes com deficiência, assegurando que o direito ao ensino superior não seja apenas formal, mas efetivamente acessível.

#### **f) A reserva de vagas para estudantes de baixa renda**

As vagas reservadas para estudantes de baixa renda, são destinadas a estudantes cuja renda familiar per capita se enquadre no limite estabelecido pela legislação. Originalmente, a Lei nº 12.711/2012 determinava que esse limite fosse de um salário-mínimo e meio per capita,

porém, com as alterações promovidas pela Lei nº 14.723/2023, esse valor foi reduzido para um salário-mínimo per capita.

A partir dessa mudança, algumas questões precisam ser analisadas. Dados das inscrições do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) indicam que, entre os estudantes de escolas públicas, 98,6% possuem renda familiar igual ou inferior a um salário-mínimo (Medeiros, Mello Neto, Gomes, 2016, p. 11). Além disso, segundo a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais (Fonaprace, 2019), 50,3% dos estudantes das IFES tinham renda familiar per capita de até um salário-mínimo e 70,2% possuíam renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio. Esses dados revelam que o percentual de vagas ofertado para esse grupo ainda se mostra pouco efetivo para modificar o perfil dos discentes que ingressam no ensino superior, já que o percentual de estudantes de baixa renda supera, em larga escala, a proporção de 50% das vagas reservadas pela Política de Ações Afirmativas. Dessa forma, uma grande parcela de estudantes em situação de vulnerabilidade segue sub-representada, pois a limitação do percentual de vagas reservadas impede uma inclusão mais ampla desse grupo.

Além da insuficiência da porcentagem das vagas para garantir o acesso de estudantes de baixa renda ao ensino superior, os participantes da pesquisa destacam outros desafios que comprometem a efetividade dessa subcota. Há um questionamento sobre a real capacidade dos estudantes mais pobres acessarem a universidade, considerando as múltiplas barreiras que enfrentam. Entre as críticas apresentadas, destacam-se:

Sueli Carneiro aponta que a análise de renda é uma prática superficial e vulnerável a fraudes, muitas vezes não refletindo a realidade dos candidatos mais necessitados.

Maria Preta menciona que a burocracia na comprovação de renda acaba impedindo o acesso de quem mais precisa, tornando o processo excludente.

Eliane Potiguara sugere ampliar o critério de renda para até dois salários-mínimos per capita, permitindo que um maior número de estudantes vulneráveis seja contemplado.

Esperança Garcia destaca que a falta de acesso a documentos e internet pode inviabilizar a inscrição de estudantes em situação de extrema pobreza, excluindo aqueles que mais necessitam das políticas de ação afirmativa.

As falas reforçam a crítica teórica sobre a insuficiência do critério de renda atual e evidenciam a necessidade de uma abordagem mais ampla e sensível às múltiplas dimensões da desigualdade socioeconômica. A revisão desse critério e a ampliação do suporte aos candidatos vulneráveis são vistas como medidas essenciais para que a Política de Ações Afirmativas cumpra, de fato, sua função inclusiva.

Diante disso, percebe-se que a democratização do ensino superior não pode se limitar apenas à oferta de vagas, mas precisa considerar todo o percurso de acesso, informação, acolhimento e permanência dos estudantes. A simples existência da subcota de renda, sem um planejamento eficaz de acompanhamento e suporte, não é suficiente para garantir que os estudantes mais pobres tenham as mesmas oportunidades de ingresso e conclusão da graduação. Portanto, torna-se urgente a revisão do critério de renda e a ampliação de políticas que assegurem o direito efetivo à educação superior para os grupos historicamente excluídos.

#### 4.2.1 Estratégias para superação dos desafios e contribuições para aprimoramento

A partir da identificação inicial de barreiras estruturais da Política de Ações Afirmativas percebe-se que, apesar dos avanços promovidos pela legislação e da ampliação do acesso ao ensino superior, a Política ainda opera dentro das contradições do sistema capitalista brasileiro, mantendo-se limitada por barreiras estruturais, institucionais, burocráticas e operacionais.

Assim, a reserva de vagas, embora seja uma conquista importante para os grupos historicamente excluídos, ainda não rompe com a estrutura excludente do ensino superior brasileiro, exigindo revisões, aprimoramentos e articulação com outras políticas públicas para que a democratização do acesso à universidade se traduza, de fato, em inclusão social para seus beneficiários.

Por outro lado, as contribuições dos sujeitos da pesquisa permitiram aprofundar a análise dos obstáculos e potenciais soluções para os entraves da Política de Ações Afirmativas. O reconhecimento da importância de considerar diferentes olhares e experiências amplia as possibilidades de aprimoramento da política para que seja uma ferramenta de inclusão social e educacional. Os sujeitos trouxeram contribuições fundamentais para esse debate e ofereceram subsídios valiosos para o aprimoramento da política e para a superação dos desafios operacionais identificados. Destaca-se alguns deles:

##### **a) Ampliar a divulgação e o acesso**

A necessidade de ampliar a divulgação e o acesso às políticas de ações afirmativas destaca-se como um dos principais desafios para a efetivação da equidade no ingresso à educação superior. Nesse contexto, vozes como a de Mara Gabrilli e Eliane Potiguara reforçam a importância de estratégias que transcendam o espaço institucional, promovendo mutirões em

comunidades, diversificando os meios de comunicação e ampliando os percentuais de reserva. Tais medidas são fundamentais não apenas para garantir maior alcance dessas políticas, mas também para assegurar a inclusão de candidatos que se enquadrem nos perfis contemplados pela reserva de cotas, contribuindo para uma educação mais plural e inclusiva.

*“Uma maior divulgação das ações afirmativas nas comunidades, especialmente nas comunidades indígenas e quilombolas e outras comunidades com pouco acesso à internet” (Mara Gabrilli).*

*“Promover mutirões para a realização de inscrições nas comunidades; ampliação da divulgação dos processos seletivos para as comunidades; fomentar a realização de provas nas comunidades” (Mara Gabrilli).*

*“Ampla divulgação da política de ações afirmativas e ampliação dos percentuais de reserva seriam duas medidas importantes para contribuir com o ingresso de candidatos perfis para a reserva de cotas” (Eliane Potiguara).*

A falta de conhecimento dos candidatos sobre a Política de Ações Afirmativas, seus critérios e modalidades de vagas reservadas, somada às barreiras tecnológicas enfrentadas por esses estudantes e suas famílias, representa um obstáculo significativo. Essas dificuldades incluem a ausência de acesso à internet, a falta de dispositivos eletrônicos adequados e o desconhecimento sobre como utilizá-los ou navegar pelos sites de inscrição e informações necessários.

Campanhas educativas e informativas nas escolas públicas, comunidades periféricas, áreas indígenas e quilombolas para orientar sobre a Lei e os critérios de ingresso em cada modalidade de cotas, os documentos necessários e as etapas do processo seletivo, além da simplificação dos processos de seleção e promoção de cursos pré-vestibulares populares, são medidas sugeridas pelos sujeitos.

Outras medidas importantes são a implementação de ações para superar a exclusão digital, como oferta de espaços com acesso gratuito à internet para realização de inscrições e envio de documentação. Realização de mutirões de inscrições e orientações em comunidades com dificuldades de acesso à informação. Tornar os sistemas de inscrição e matrícula mais acessíveis e intuitivos, com suporte técnico para os candidatos durante todo o processo. Criar parcerias entre as universidades e as redes de ensino médio para reduzir a distância simbólica e prática entre os estudantes e o ambiente acadêmico. Aumentar o engajamento com escolas públicas através de visitas, oficinas e feiras educacionais. Elaborar programas para auxiliar as famílias dos estudantes no entendimento das políticas e processos, ampliando o alcance das

informações. Proporcionar suporte técnico e infraestrutura digital para candidatos que enfrentam dificuldades no acesso à internet e no uso de ferramentas digitais para inscrição e matrícula.

## **b) Desburocratizar os processos de validação de documentos**

Alguns sujeitos mencionaram que os processos de validação de documentos são excessivamente burocráticos, o que pode desmotivar candidatos. A sugestão é simplificar os procedimentos e ampliar a equipe de assistentes sociais para evitar sobrecarga para garantir que os beneficiários sejam devidamente atendidos sem burocracia excessiva.

*Diminuir a documentação necessária para comprovação de renda; e garantir o acesso à assistência estudantil para esse público (Sonia Guajajara).*

*Acredito que a análise de renda é um processo muito burocrático e de difícil compreensão para os candidatos, sendo uma barreira importante para o acesso às universidades (Mara Gabrilli).*

*Simplificação das etapas de aferição e comprovação de documentação. Consiste em um grande desafio diante das demandas dos órgãos externos a exemplo do MPF. A necessidade de respaldo diante das fraldas vem burocratizando ainda mais as ações de ingresso a universidade pelas cotas (Tereza de Benguela).*

Diante dos desafios evidenciados, é indispensável que as políticas de ações afirmativas sejam continuamente aprimoradas para garantir o acesso equitativo à educação superior. A simplificação dos processos burocráticos e a ampliação das equipes de trabalho são medidas urgentes para assegurar um atendimento mais ágil e acessível. Além disso, é fundamental encontrar um equilíbrio entre a necessidade de rigor na comprovação documental, a fim de evitar fraudes, e a criação de procedimentos mais acessíveis e menos excludentes. Tal medida pode, não apenas ampliar o alcance das ações afirmativas, mas também reforçar seu papel transformador na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

## **c) Promover a conexão entre acesso e permanência**

Foi observado que, o ingresso dos estudantes não é suficiente, é crucial garantir a permanência e sucesso acadêmico através de políticas robustas de assistência estudantil. A

conexão entre ingresso e permanência é vista como fundamental para o sucesso da política. Integrar ações afirmativas com programas sólidos de assistência estudantil é visto como uma forma de assegurar não apenas o ingresso, mas também a permanência e a conclusão do curso pelos cotistas. Ainda, a implantação de ações como bolsas iniciais e programas de acolhimento para reduzir a insegurança dos estudantes no início do curso.

Estender o suporte para além do ingresso, incluindo orientação pedagógica e inserção em projetos de extensão e pesquisa. Ampliação das políticas de permanência para garantir que os estudantes que ingressam pelas cotas possam permanecer e concluir seus cursos. Oferecer suporte pedagógico e inclusão de alunos em projetos de extensão para maior envolvimento na vida acadêmica.

*“A ampliação das ações de permanência de assistência estudantil também são fatores que podem tornar a política mais acessível, pois a ausência de recursos e suportes frente às exigências da vida acadêmica, podem inviabilizar este acesso” (Lelia Gonzales).*

*“Acredito que são muitos desafios, pois a política não deve atuar somente no acesso, mas principalmente na permanência com o objetivo da conclusão qualitativa do curso. Isso requer assistência estudantil forte que atenda os/as estudantes não só nas demandas por sobrevivência, mas também nas questões pedagógicas e de extensão dentro da universidade” (Sonia Guajajara).*

*“Outro ponto se refere à divulgação das bolsas de assistência estudantil, é importante que as universidades publicizem as ações de assistência estudantil. Considerando que é uma política focalista e seletiva, muitos estudantes pensam que por serem cotistas já teriam direito às bolsas” (Keila Simpson).*

A conexão entre acesso e permanência é um eixo central para a efetividade das políticas de ações afirmativas no ensino superior. Garantir que os estudantes cotistas não apenas ingressem, mas também permaneçam e concluam seus cursos, exige o fortalecimento das políticas de assistência estudantil. A criação de programas de acolhimento, bolsas iniciais e suporte pedagógico são essenciais para reduzir a insegurança no início da trajetória acadêmica, enquanto a inserção em projetos de extensão e pesquisa fomenta um maior envolvimento dos estudantes na vida universitária. Como destacado por Lélia Gonzales e Sonia Guajajara, a assistência estudantil precisa atender tanto às demandas básicas de sobrevivência quanto às necessidades pedagógicas e de integração acadêmica. Assim, a ampliação e o fortalecimento das políticas de permanência se consolidam como um caminho indispensável para o sucesso e a equidade na educação superior.

#### **d) Envolver a comunidade externa e comunidade acadêmica**

Os entrevistados sugeriram capacitação para professores do ensino médio e maior engajamento da comunidade acadêmica nas ações afirmativas, fortalecimento da conexão entre universidades e escolas públicas por meio de projetos de extensão e parcerias para estimular o interesse dos estudantes no ensino superior. Mobilizar professores, alunos e servidores para contribuir com a execução e divulgação das políticas, além de combater preconceitos relacionados às cotas.

*“Qualificar professores/as da rede estadual que lecionam para estudantes do ensino médio acerca das possibilidades de ingresso no ensino superior público pelo sistema de cotas. Pois, acredito que o docente é fundamental para estímulo e apoio aos estudantes em suas dúvidas e incentivo para o ingresso no ensino superior. Também vislumbro como outra possibilidade, a socialização de informações acerca do sistema de cotas nos cursinhos pré-vestibulares populares e para o público das EJAS de ensino médio”* (Dorina Will).

*“É preciso trabalhar com projetos de extensão nas escolas públicas pra estimular o envolvimento dos estudantes do ensino médio na perspectiva de buscar a educação superior”* (Indianara Siqueira).

O fortalecimento da conexão entre universidades e escolas públicas emerge como uma estratégia essencial para ampliar o alcance das políticas de ações afirmativas e combater preconceitos relacionados às cotas. Capacitar professores do ensino médio sobre as possibilidades de ingresso no ensino superior por meio do sistema de cotas pode transformar o papel dos docentes em agentes de estímulo e apoio aos estudantes. Além disso, a mobilização da comunidade acadêmica – incluindo alunos, professores e servidores – para desenvolver projetos de extensão nas escolas públicas contribui para o despertar do interesse dos estudantes na continuidade de seus estudos. A socialização de informações em cursinhos populares e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) também é vista como uma forma de democratizar o acesso ao conhecimento sobre as ações afirmativas. Como destacado por Dorina Will e Indianara Siqueira, parcerias sólidas e iniciativas integradas entre escolas e universidades têm o potencial de promover uma educação mais inclusiva e acessível, reforçando o papel transformador dessas políticas.

#### **e) Promover melhorias integradas em recursos humanos, materiais e infraestrutura**

Alguns sujeitos apontaram a falta de estrutura nas universidades, como recursos humanos e tecnológicos insuficientes, como dificultador da implementação eficaz da política.

*“Falta estrutura (tanto no que diz respeito aos recursos humanos, mas também materiais - em especial tecnológico), e há desconhecimento por parte dos setores internos à universidade da Política de Ações Afirmativas, bem como da comunidade externa à Universidade e precariedade das relações de trabalho (em especial sobrecarga), dentre outros”* (Eliane Potiguara).

A insuficiência de recursos humanos e tecnológicos nas universidades tem se mostrado um dos maiores entraves para a implementação eficaz das políticas de ações afirmativas. Essa carência, aliada ao desconhecimento interno e externo sobre a política e à sobrecarga de trabalho dos profissionais envolvidos, compromete não apenas a execução das ações, mas também a sua divulgação e alcance. Como ressaltado por Eliane Potiguara, a precariedade estrutural dificulta o desenvolvimento de estratégias mais robustas e integradas, essenciais para garantir o acesso e a permanência dos estudantes cotistas. Investir na melhoria das condições de trabalho, na capacitação de servidores e na ampliação dos recursos tecnológicos e materiais é indispensável para que as universidades possam cumprir seu papel de promover uma educação inclusiva e acessível.

#### **f) Regularizar bancas de heteroidentificação**

A ausência de uma regulamentação nacional para as bancas de heteroidentificação, aliada às diferenças nos critérios adotados entre as instituições, compromete a eficácia da Política de Ações Afirmativas. Além disso, muitas universidades enfrentam limitações significativas, como a falta de recursos humanos e financeiros, que dificultam o suporte adequado às bancas e a implementação ampla dessas políticas.

*“A regulamentação das bancas de heteroidentificação em âmbito nacional também seria um fator que poderia colaborar para a política ser mais assertiva, pois a ausência de uma padronização entre as universidades pode incorrer em erros, fraudes e judicializações que fragilizam uma ferramenta de controle tão importante quanto essa”* (Lelia Gonzales).

A padronização e uniformização dos critérios em âmbito nacional são medidas essenciais para evitar inconsistências, garantir equidade e fortalecer a credibilidade das ações

afirmativas. Paralelamente, é indispensável investir na formação continuada de assistentes sociais e outros profissionais que atuam nas bancas e comissões de análise. Essa capacitação contribui para aumentar a eficiência dos processos e a qualidade no atendimento aos candidatos, promovendo uma aplicação mais justa e assertiva das políticas.

#### **g) Criar pró-reitorias e observatórios de ações afirmativas**

A avaliação contínua e a gestão eficiente das políticas de ações afirmativas são fundamentais para garantir sua eficácia e sustentabilidade, especialmente diante das demandas de um público diverso. Entre as sugestões apresentadas, destaca-se a necessidade de institucionalizar ações afirmativas dentro das universidades, por meio de estruturas administrativas dedicadas especificamente a esse tema e iniciativas que integrem toda a comunidade acadêmica no compromisso com a equidade. A criação de estruturas específicas dentro das universidades, dedicadas exclusivamente ao planejamento, execução e avaliação dessas políticas, surge como uma proposta estratégica. Essas estruturas permitiriam um acompanhamento mais próximo dos estudantes cotistas, desde o ingresso até a conclusão do curso, além de fomentar o desenvolvimento de novas iniciativas inclusivas. A integração de ferramentas para monitorar o impacto das políticas também é vista como essencial para medir avanços e identificar desafios.

*“As Universidades Federais deveriam ser obrigadas a implantar uma Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, para pensar em todo o processo de inclusão dos/as candidatos/as na realidade da universidade (desde a seleção, entrega de documentos, aferição e acompanhamento). Um dos maiores desafios dessa pró-reitoria seria de engajar a comunidade acadêmica nas ações afirmativas, como um processo coletivo e não de um setor, departamento ou de uma pró-reitoria”* (Dorina Will).

*“Penso que a Universidade deve ter uma Pró-reitoria ou Secretaria de Ações Afirmativas, trata-se de uma política transversal que envolve um público diverso e demanda um trabalho educativo, pedagógico, de monitoramento e que ultrapasse a noção de que ações afirmativas se restringem à reserva de vagas, outras iniciativas podem ser pensadas e institucionalizadas de modo a assegurar não só o acesso, mas a permanência com qualidade para esses/as discentes. Um observatório que monitore os dados de entrada, permanência, conclusão e outras questões relacionadas também seria interessante”* (Marielle Franco).

A criação de Pró-Reitorias ou Secretarias de Ações Afirmativas surge como uma solução central para a consolidação e fortalecimento dessas políticas nas universidades, permitindo um trabalho que vá além da reserva de vagas. Como destacado por Dorina Will e Marielle Franco, essas instâncias poderiam atuar de maneira transversal, promovendo o engajamento da comunidade acadêmica, monitorando dados de entrada, permanência e conclusão, e propondo iniciativas que assegurem a qualidade da experiência acadêmica dos discentes. Além disso, a instituição de observatórios dedicados ao acompanhamento contínuo dessas políticas seria uma ferramenta valiosa para identificar avanços, desafios e oportunidades, garantindo que as ações afirmativas alcancem seu propósito de inclusão e justiça social.

#### **h) Ampliar vagas e ações afirmativas**

A Política de Ações Afirmativas tem desempenhado um papel importante para a inclusão social, entretanto, sua eficácia pode ser ampliada por meio de ajustes nas porcentagens de vagas oferecidas e, ainda, o aporte de vagas que contemplem outros grupos e realidades diversas.

Como destacou Eliane Potiguara, a ampla divulgação e o aumento dos percentuais de vagas são passos essenciais para promover a inclusão e o ingresso de candidatos pertencentes a grupos historicamente marginalizados.

*“Ampla divulgação da política de ações afirmativas e ampliação dos percentuais de reserva seriam duas medidas importantes para contribuir com o ingresso de candidatos” (Eliane Potiguara).*

Assim, faz-se necessário um debate aprofundado sobre a ampliação e adaptação dessa e outras ações afirmativas, considerando as especificidades de diferentes populações e grupos que ainda não são contemplados pela legislação vigente, como pessoas trans, pequenos produtores rurais, refugiados, entre outros. A expansão das ações afirmativas requer um compromisso contínuo com a inclusão e a justiça social, incorporando medidas que atendam às demandas de grupos sub-representados e respeitem suas especificidades.

#### **4.2.2 Barreiras estruturais: sínteses e implicações**

A implementação Política de Ações Afirmativas nas IFES reflete importante conquista no campo da luta por direitos sociais e pela democratização do ensino superior. No entanto, como apontam Behring e Boschetti (2016), os desafios estruturais que acompanham sua

efetivação revelam contradições próprias das políticas sociais em um Estado marcado por seletividade e focalização.

Compreende-se que, apesar dos avanços, sua efetividade ainda é limitada por obstáculos estruturais, burocráticos e institucionais. Para consolidá-la como um instrumento eficaz de inclusão, torna-se essencial ampliar seu alcance, desburocratizar os processos, fortalecer a assistência estudantil, ampliar sua divulgação, regulamentar os procedimentos e estabelecer instâncias administrativas específicas para debater, avaliar e monitorar sua implementação. A democratização do ensino superior requer um compromisso contínuo tanto do Estado quanto das instituições universitárias, assegurando que a Políticas de Ações Afirmativas não se restrinja ao ingresso, mas também viabilize a permanência e o êxito acadêmico dos grupos historicamente marginalizados.

A análise dos dados apresentados nesta seção evidencia os desafios e as contradições ainda presentes na implementação da Política de Ações Afirmativas no Brasil. Embora as Leis nº 12.711/2012 e nº 14.723/2023 tenham representado avanços significativos, persistem limitações que comprometem a efetividade dessa política pública, impactando diretamente a inclusão e a permanência dos grupos historicamente marginalizados no ensino superior.

A Política de Ações Afirmativas pode ser compreendida como uma resposta do Estado às desigualdades estruturais do acesso ao ensino superior, evidenciando um tensionamento entre as demandas dos grupos historicamente excluídos e os interesses hegemônicos que tradicionalmente monopolizam o acesso à universidade pública. As políticas sociais em sociedades capitalistas são sempre marcadas por contradições, pois decorrem de disputas entre as classes dominantes e os setores populares. Dessa forma, as ações afirmativas, embora fundamentais para a redução da desigualdade educacional, não rompem com as bases estruturais da desigualdade social, mas buscam atenuar suas expressões mais visíveis, como a sub-representação de grupos marginalizados nas universidades.

A limitação da política fica evidente na discrepância entre o percentual de vagas reservadas para estudantes de escolas públicas e a real distribuição desse grupo na sociedade. Enquanto os dados da PNAD (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019) indicam que 87% dos estudantes do ensino médio frequentam escolas públicas, apenas 50% das vagas nas IFES são destinadas a esse grupo. Esse cenário reflete uma das características das políticas sociais no Brasil: o atendimento parcial e focalizado, que restringe os benefícios a um segmento específico da população, sem necessariamente garantir transformações estruturais.

Nesse sentido, Netto (1992) argumenta que as políticas sociais no Brasil sempre foram limitadas pelo caráter seletivo da intervenção estatal, que busca conciliar demandas sociais com

a manutenção da ordem econômica e política vigente. A política de cotas, ao reservar vagas para grupos vulneráveis sem alterar a lógica meritocrática do sistema de ingresso, mantém o ensino superior como um espaço de exclusão, onde a desigualdade é minimizada, mas não eliminada.

A aprovação da Lei nº 14.723/2023 representa um avanço ao corrigir discrepâncias na forma de ingresso dos cotistas, garantindo que eles concorram inicialmente na ampla concorrência antes de acessar as vagas reservadas. No entanto, como apontam os assistentes sociais entrevistados, a mudança não resolve os desafios da permanência desses estudantes no ensino superior, o que reforça a necessidade de políticas complementares, como assistência estudantil, programas de nivelamento e suporte psicossocial. A ampliação do acesso sem investimentos consistentes na permanência pode resultar em altas taxas de evasão, comprometendo o propósito central das ações afirmativas e reforçando as desigualdades dentro do próprio ambiente universitário.

Essa lacuna entre acesso e permanência também é destacada por José Paulo Netto (1992), ao afirmar que o Estado brasileiro frequentemente adota políticas sociais fragmentadas, sem um planejamento integrado que assegure a continuidade dos direitos sociais. A ampliação das cotas sem investimentos na permanência estudantil pode resultar em evasão acadêmica, comprometendo o objetivo central da política de ações afirmativas.

Além disso, a implementação da Política de Ações Afirmativas não ocorre de maneira uniforme entre as IFES, revelando fragilidades na regulamentação e execução da política. A ausência de instâncias administrativas específicas para o monitoramento e aprimoramento da Política de Ações Afirmativas contribui para a fragmentação das ações e limita o debate sobre seus impactos e necessidade de reformulação.

Os desafios enfrentados pelos assistentes sociais na implementação dessa política refletem as dificuldades históricas da atuação profissional no contexto das políticas sociais, onde há uma tensão constante entre a defesa dos direitos sociais e as restrições impostas pelo Estado e pelo mercado. A ênfase excessiva no critério econômico, por exemplo, muitas vezes reduz a atuação dos assistentes sociais à análise de renda, dificultando uma abordagem mais abrangente e estratégica da política. Como apontado por Netto (1992), a seletividade das políticas sociais no Brasil tende a reproduzir mecanismos de exclusão, ao invés de combatê-los de maneira integral.

Assim, a consolidação da Política de Ações Afirmativas como um instrumento eficaz de inclusão depende do fortalecimento da assistência estudantil, da desburocratização dos processos, da ampliação da divulgação da política e da criação de instâncias institucionais

voltadas ao seu monitoramento. A democratização do ensino superior exige um compromisso contínuo do Estado e das universidades, assegurando que as cotas não se limitem a um mecanismo de ingresso, mas sejam parte de uma estratégia mais ampla de equidade educacional. Somente por meio de políticas integradas e sustentáveis será possível garantir não apenas o acesso, mas também o sucesso acadêmico dos estudantes cotistas, efetivando, assim, o direito à educação como um instrumento real de transformação social.

#### **4.3 Políticas institucionais: resposta simbólica ou impacto concreto**

Apesar da contribuição fundamental na democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, a implementação da Política de Ações Afirmativas enfrenta desafios que exigem respostas institucionais efetivas e contínuas. A construção de estratégias eficazes para garantir não apenas o ingresso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico dos beneficiários das ações afirmativas são um fator crucial para consolidar essa política como um mecanismo real de equidade social.

Nesse tópico, apresentar-se-á algumas ações desenvolvidas pelas Universidades pesquisadas para facilitar o ingresso de candidatos beneficiários da Política de Ações Afirmativas e enfrentar os desafios estruturais e operacionais dessa política. A análise dessas iniciativas é essencial para compreender como as instituições de ensino superior têm se estruturado para viabilizar o ingresso dos estudantes cotistas, superar barreiras burocráticas e institucionais e ampliar o alcance e a efetividade das políticas afirmativas.

A seguir, aponta-se as iniciativas identificadas nas universidades investigadas, evidenciando suas contribuições para a efetivação das ações afirmativas, bem como os desafios que ainda persistem na implementação dessa política (Apêndice A).

##### **a) Implementação de bancas de heteroidentificação e comissões de verificação**

A implementação de bancas de heteroidentificação e comissões de verificação nas universidades tem desempenhado um papel crucial na consolidação Política de Ações Afirmativas, garantindo a legitimidade e a efetividade desses mecanismos de inclusão. Essas iniciativas visam validar as autodeclarações étnico-raciais e assegurar que as vagas reservadas sejam destinadas aos candidatos que realmente atendem aos critérios estabelecidos, contribuindo para combater fraudes e distorções que possam comprometer os objetivos da política.

Na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), foram implementadas bancas de heteroidentificação como parte do processo seletivo. Essas bancas utilizam critérios fenotípicos para validar as autodeclarações dos candidatos, reforçando a transparência e a credibilidade das ações afirmativas. De maneira semelhante, a Universidade Federal de Goiás (UFG) ampliou suas ações ao instituir comissões que abrangem diferentes dimensões, como escolaridade, heteroidentificação, verificação da condição de deficiência e análise socioeconômica. Essas comissões foram regulamentadas pela Resolução CONSUNI nº 32R/2017, estabelecendo critérios claros e procedimentos padronizados para o ingresso nos cursos de graduação.

Na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), a Resolução Nº 727/2024 consolidou diretrizes específicas para as políticas de ingresso, ações afirmativas e os procedimentos de verificação. Esse regulamento abrange aspectos como heteroidentificação e validação de autodeclarações relacionadas à cor, identidade étnica e pertencimento, promovendo maior segurança e rigor nos processos seletivos.

Essas iniciativas destacam a relevância das bancas e comissões como ferramentas estratégicas para garantir que as ações afirmativas alcancem seus públicos-alvo. Contudo, a implementação dessas estruturas também enfrenta desafios, como a necessidade de capacitação contínua dos membros das comissões, a padronização de critérios e a superação de resistências institucionais e sociais. Para que essas ações sejam plenamente eficazes, é essencial que as universidades promovam investimentos em formação e infraestrutura, garantindo que os processos sejam conduzidos de forma ética, técnica e sensível às especificidades dos contextos locais.

Assim, a implementação de bancas de heteroidentificação e comissões de verificação reflete um compromisso institucional com a justiça social e a equidade no ensino superior. Essas ações reforçam a importância de mecanismos que não apenas assegurem o acesso de grupos historicamente excluídos, mas também consolidem a credibilidade e a legitimidade das políticas de ações afirmativas.

## **b) Ampliação de vagas e ações afirmativas específicas**

A ampliação de vagas e a implementação de ações afirmativas específicas têm se consolidado como estratégias fundamentais para promover a inclusão e a diversidade no ensino superior brasileiro. As universidades federais têm desempenhado um papel de destaque nesse cenário, ampliando o número de vagas reservadas e desenvolvendo políticas internas de reserva

de vagas e outras ações que atendam a outros grupos sociais historicamente marginalizados, que não são atualmente atendidos através da Lei n. 12.711/2012, contribuindo para a democratização do acesso à educação superior.

Na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), houve ampliação significativa da reserva de vagas destinadas a estudantes indígenas, além da criação de ações afirmativas voltadas para estudantes em situação de refúgio, apátridas, portadores de visto humanitário e pessoas trans. Essa instituição também está implementando políticas inovadoras, como a Política Carolina de Jesus de Equidade Étnico-Racial e Combate ao Racismo e a Política de Acessibilidade e Inclusão, que refletem um compromisso institucional com a equidade e a diversidade.

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) também apresenta iniciativas importantes, como a disponibilização de vagas suplementares e a criação do Fundo de Inclusão Étnico-Racial (FIEI), que visa atender às necessidades específicas de estudantes indígenas. Adicionalmente, o Auxílio Chegança foi criado para oferecer suporte emergencial a estudantes em situação de extrema vulnerabilidade econômica, com renda inferior a um quarto do salário mínimo, reafirmando o compromisso da instituição com a permanência estudantil.

Já a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) desenvolveu uma política abrangente de ingresso nos cursos de graduação, com a inclusão de diversas modalidades de cotas destinadas a grupos específicos, como pessoas trans, quilombolas, indígenas, populações do campo e pessoas com deficiência. Essa abordagem reflete uma preocupação com a construção de um ambiente acadêmico mais representativo e inclusivo, promovendo oportunidades para segmentos frequentemente excluídos do espaço universitário.

Essas iniciativas ilustram o esforço das universidades em responder às demandas de diferentes grupos sociais, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e a valorização da diversidade no ambiente acadêmico. No entanto, é importante destacar que a efetividade dessas políticas depende de uma implementação cuidadosa, da alocação de recursos adequados e do monitoramento contínuo para avaliar seus impactos.

Ao ampliar as vagas e implementar ações afirmativas específicas, as instituições reafirmam seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Contudo, tais políticas devem ser acompanhadas de um compromisso contínuo com a avaliação crítica e a adaptação às novas demandas, assegurando que o ensino superior se torne cada vez mais acessível e representativo da diversidade brasileira.

### **c) Projetos de extensão e divulgação nas comunidades**

Os projetos de extensão e as iniciativas de divulgação nas comunidades desempenham um papel essencial no fortalecimento da Política de Ações Afirmativas, ampliando seu alcance e facilitando o acesso de grupos historicamente excluídos do ensino superior. As universidades federais têm implementado estratégias diversificadas para promover essas políticas, estabelecendo conexões diretas com as comunidades e grupos beneficiários.

Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), destacam-se os projetos de extensão voltados à divulgação das ações afirmativas em escolas públicas, proporcionando informações fundamentais para que estudantes dessas instituições compreendam e utilizem as oportunidades disponíveis. Além disso, a UFSC realiza a aplicação de provas de processos seletivos dentro de comunidades indígenas, um esforço importante para reduzir as barreiras logísticas e facilitar o acesso dos estudantes indígenas ao ensino superior.

A Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), por meio do Núcleo de Cursinhos Populares (NUPU), incentiva a criação de cursinhos preparatórios para o vestibular, voltados para candidatos de escolas públicas e grupos sub-representados. Essa iniciativa não apenas promove a preparação acadêmica dos estudantes, mas também reforça a confiança e a expectativa de acesso ao ensino superior.

Na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), a divulgação do processo seletivo em escolas públicas é uma estratégia central, complementada pela colaboração na formulação de editais que simplificam os requisitos de acesso. Essa abordagem demonstra o compromisso da instituição em reduzir as barreiras burocráticas que frequentemente dificultam o ingresso de estudantes em situação de vulnerabilidade.

As Universidades Federais de Minas Gerais (UFMG) e do Mato Grosso (UFMT) têm investido em campanhas de divulgação e visitas a escolas públicas, ações que buscam informar e engajar potenciais candidatos, ampliando a visibilidade das políticas afirmativas e fortalecendo a interação com as comunidades locais.

Já na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), embora não haja um núcleo específico dedicado às ações afirmativas, há uma atuação significativa por meio de projetos de pesquisa, extensão e debates sobre o tema em diferentes setores da universidade. Essa abordagem multidisciplinar contribui para enriquecer o diálogo em torno das ações afirmativas e para ampliar sua compreensão entre os diversos atores institucionais.

Essas iniciativas evidenciam o papel das universidades na promoção de um ensino superior mais acessível e inclusivo, destacando a importância de estratégias que não apenas

informem, mas também empoderem os grupos beneficiários. No entanto, para maximizar o impacto dessas ações, é fundamental que as universidades assegurem recursos adequados e integrem essas iniciativas a políticas institucionais de longo prazo, garantindo sua continuidade e expansão.

Assim, os projetos de extensão e divulgação nas comunidades vão além de uma dimensão informativa, já que configuram uma prática transformadora que aproxima o ensino superior de grupos historicamente marginalizados, reafirmando o papel social das universidades na construção de uma sociedade mais equitativa e democrática.

#### **d) Desburocratização aceleração e simplificação dos processos de ingresso**

A aceleração e a simplificação dos processos de ingresso representam iniciativas fundamentais para garantir que as políticas de ações afirmativas alcancem seus objetivos de inclusão, reduzindo barreiras administrativas que possam dificultar o acesso dos estudantes beneficiários. Diversas universidades federais têm implementado estratégias inovadoras para tornar esses processos mais ágeis, eficientes e inclusivos.

Na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), foram instituídas comissões específicas para acelerar a análise e a homologação dos ingressos de estudantes beneficiários da Política de Ações Afirmativas. Essa medida visa diminuir o tempo entre a inscrição e a efetivação da matrícula, promovendo maior agilidade no atendimento às demandas dos candidatos.

A Universidade Federal de Rondônia (UNIR) tem adotado diversas ações para simplificar as etapas de comprovação documental, buscando eliminar entraves burocráticos que possam prejudicar os candidatos. Entre as medidas destacam-se a digitalização dos processos e a revisão dos requisitos documentais, com o objetivo de evitar a exclusão de candidatos devido a erros administrativos ou dificuldades na apresentação de documentos. Essas mudanças refletem o compromisso da instituição em tornar os procedimentos mais acessíveis e inclusivos.

Já a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) realiza entrevistas sociais que oferecem maior flexibilidade na comprovação de renda e das condições socioeconômicas dos candidatos. Essa prática reconhece a diversidade das realidades enfrentadas pelos estudantes e propõe uma avaliação mais humana e contextualizada, que vai além da simples análise de documentos.

Essas iniciativas demonstram a relevância de medidas que não apenas aceleram os processos administrativos, mas também garantem sua equidade e sensibilidade às diferentes

condições dos candidatos. Contudo, é importante ressaltar que a implementação dessas estratégias exige investimento em capacitação, tecnologia e recursos institucionais para assegurar sua eficácia e sustentabilidade.

Ao priorizar a aceleração e simplificação dos processos de ingresso, as universidades reafirmam seu compromisso com a democratização do ensino superior. Tais medidas não apenas facilitam o acesso dos estudantes beneficiários, mas também fortalecem a confiança na Política de Ações Afirmativas, consolidando-a como ferramenta essencial para a promoção da justiça social e da equidade educacional.

#### **e) Desenvolvimento de políticas internas de assistência estudantil**

O desenvolvimento de políticas internas e normativas voltadas à assistência estudantil tem sido apontado como uma estratégia indispensável para complementar as ações de ingresso promovidas pela Política de Ações Afirmativas. As universidades têm reconhecido que garantir o acesso não é suficiente se não forem criadas condições adequadas para a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes beneficiários.

Entre as iniciativas destacadas está a ampliação de políticas voltadas à moradia, alimentação e concessão de bolsas. Essas ações são essenciais para reduzir os impactos das desigualdades sociais e econômicas que podem comprometer a continuidade da trajetória acadêmica dos estudantes em situação de vulnerabilidade. Como exemplo, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) implementou o Auxílio Chegança, uma política direcionada a estudantes em extrema vulnerabilidade econômica. Essa iniciativa busca oferecer suporte emergencial para garantir que os alunos possam iniciar e permanecer em seus cursos com as mínimas condições de subsistência.

Essas políticas de assistência estudantil representam mais do que medidas paliativas; elas são instrumentos estruturantes que permitem transformar a realidade dos estudantes e, conseqüentemente, das instituições de ensino superior. Ao investir na permanência, as universidades não apenas garantem que os estudantes tenham condições de concluir seus cursos, mas também fortalecem seu papel social como espaços de inclusão e transformação.

No entanto, é importante reconhecer que a ampliação dessas políticas enfrenta desafios significativos, como a limitação de recursos financeiros e a necessidade de maior integração entre as diversas ações institucionais. Para superar essas barreiras, é essencial que as universidades promovam uma gestão eficiente dos recursos disponíveis, além de buscar parcerias e fontes alternativas de financiamento.

Assim, o desenvolvimento de políticas internas e normativas de assistência estudantil reafirma o compromisso das universidades com a equidade e a justiça social. Essas iniciativas vão além da garantia de acesso, assegurando que os estudantes tenham condições de desenvolver seu potencial acadêmico e contribuir, de maneira significativa, para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

#### 4.3.1 A dimensão das políticas institucionais para garantia do acesso e permanência

As ações implementadas pelas IFES demonstram o papel essencial das universidades na consolidação de ações afirmativas, indo além da reserva de vagas e adotando estratégias mais abrangentes de inclusão e permanência estudantil. No entanto, os desafios persistem, evidenciando que o êxito da Política de Ações Afirmativas não depende apenas de sua existência formal, mas de um compromisso contínuo com a superação de obstáculos estruturais que ainda limitam sua efetividade. A democratização do ensino superior não pode se restringir ao acesso; é fundamental que inclua medidas concretas que assegurem a permanência e a conclusão dos cursos pelos estudantes beneficiários. Para que essas ações afirmativas cumpram seu papel na redução das desigualdades históricas e na promoção da justiça social, torna-se imprescindível que as universidades e o Estado garantam infraestrutura adequada, regulamentação, investimento contínuo e um canal de discussão, monitoramento e avaliação.

A implementação de políticas públicas deve considerar não apenas sua formulação, mas também os desafios práticos de sua aplicação, assegurando equidade nos processos e evitando que normas institucionais se tornem instrumentos de restrição de direitos.

A criação das bancas de heteroidentificação e comissões de verificação demonstra um avanço institucional para garantir a legitimidade das políticas de cotas raciais e evitar fraudes. No entanto, a operacionalização dessas instâncias ainda enfrenta desafios que vão desde a falta de padronização dos critérios de avaliação até a resistência institucional e social à adoção dessas medidas. Esse cenário ilustra o que Iamamoto (2007) aponta como a constante tensão entre avanços na conquista de direitos e a imposição de mecanismos de controle que, por vezes, burocratizam ou restringem o alcance das políticas sociais.

A regulamentação dessas bancas reflete a luta pelo reconhecimento da identidade racial como critério legítimo de acesso ao ensino superior, reafirmando o caráter reparador das políticas afirmativas. No entanto, o Estado capitalista opera de maneira ambígua, ora ampliando direitos, ora impondo barreiras administrativas e normativas que dificultam sua efetividade. Netto (1992) discute como o Estado brasileiro frequentemente opera com mecanismos de

regulação que, em vez de ampliar direitos, criam novas formas de exclusão ou restrição de acesso, o que exige vigilância constante dos movimentos sociais e dos profissionais que atuam na defesa das ações afirmativas.

As políticas sociais são produtos da luta da classe trabalhadora, mas sua consolidação exige articulação política e resistência para evitar que se tornem instrumentos de contenção e não de transformação social. Dessa forma, a existência das bancas de heteroidentificação, embora fundamental para a efetivação da Política de Ações Afirmativas, deve ser acompanhada por um esforço contínuo de regulamentação, capacitação e monitoramento, de forma a garantir que os critérios utilizados sejam coerentes com a proposta da política, evitem interpretações subjetivas ou excludentes e não se tornem apenas um novo obstáculo burocrático ao acesso ao ensino superior.

As conquistas no campo dos direitos sociais são frutos de intensas disputas políticas, e sua implementação depende da capacidade dos movimentos sociais de tensionar e cobrar a implantação e a efetividade das políticas públicas. A iniciativa de algumas Universidades na ampliação das vagas e ações afirmativas para novos grupos sociais, como pessoas trans, refugiados e populações quilombolas, demonstra uma tentativa de atender demandas emergentes da sociedade. No entanto, conforme Behring e Boschetti (2016) pontuam, as políticas sociais no Brasil são historicamente focalizadas e condicionadas à lógica do neoliberalismo, sendo sempre limitadas por restrições orçamentárias e pressões políticas. Isso significa que a expansão da reserva de vagas sem um compromisso real de financiamento e estruturação da permanência estudantil pode tornar-se uma política simbólica e não efetiva.

As políticas sociais dentro do capitalismo operam sob uma lógica paradoxal: ao mesmo tempo em que representam avanços, são constantemente atravessadas por mecanismos de contenção que limitam sua capacidade de transformação estrutural. Dessa forma, a inclusão de novos segmentos sociais nas políticas de ação afirmativa, apesar de ser uma conquista relevante no contexto das lutas por direitos, deve vir acompanhada de um compromisso político e financeiro que garanta sua implementação efetiva, evitando que se torne apenas uma resposta simbólica às demandas sociais sem impacto real na democratização do ensino superior.

Os projetos de extensão voltados para a divulgação da Política de Ações Afirmativas representam um passo fundamental para ampliar o alcance da política e reduzir as desigualdades no acesso à informação, uma vez que muitos estudantes de escolas públicas desconhecem seus direitos ou encontram dificuldades no processo de inscrição. Esse fenômeno reflete uma das contradições das políticas sociais no Brasil, conforme discutido por Netto (1992), que aponta como o Estado frequentemente transfere a responsabilidade da busca por direitos para os

indivíduos, sem garantir as condições efetivas para que esses direitos sejam plenamente acessíveis. Desse modo, a falta de informação e suporte adequado pode resultar no comprometimento do alcance e impacto social das ações afirmativas.

Nesse sentido, a atuação das universidades na promoção de cursinhos populares, visitas a escolas públicas e aplicação de provas em comunidades indígenas representa um avanço importante na tentativa de ampliar o acesso à universidade. Essas iniciativas dialogam com a concepção do Serviço Social como mediador do acesso aos direitos, reforçando a necessidade de uma intervenção institucional que vá além da simples existência formal das cotas.

No entanto, para que essas ações tenham um impacto duradouro, é fundamental que sejam estruturadas como políticas institucionais permanentes, garantindo sua continuidade e alcance e não apenas como projetos pontuais de determinados setores acadêmicos.

As políticas sociais no capitalismo podem tanto contribuir para a ampliação de direitos quanto serem utilizadas como mecanismos paliativos que não alteram a estrutura de desigualdade. Assim, a ampliação dos projetos de extensão voltados para a divulgação Política de Ações Afirmativas deve ser acompanhada de um compromisso institucional que assegure sua continuidade e integração às políticas universitárias, garantindo a democratização do acesso ao ensino superior e que se concretize como um direito efetivo para os grupos historicamente marginalizados.

A excessiva burocratização nos processos de comprovação de renda e análise documental tem se configurado como um dos principais entraves ao acesso às vagas reservadas, revelando um paradoxo na implementação dessa política. Embora criadas para promover a inclusão e minimizar desigualdades, tais medidas, quando acompanhadas de exigências excessivamente formais e criteriosas, acabam reproduzindo barreiras institucionais que dificultam sua efetivação. Esse fenômeno se alinha à crítica de Behring e Boschetti (2016), que apontam como as políticas sociais no Brasil, especialmente aquelas direcionadas às populações mais vulneráveis, tendem a ser marcadas por um alto grau de burocracia, operando sob uma lógica de desconfiança que impõe obstáculos ao acesso aos direitos. Sendo assim, ainda que existam vagas reservadas, sua real ocupação pode ser prejudicada pela complexidade dos trâmites administrativos, que muitas vezes exigem documentação difícil de ser obtida por estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Nesse sentido, medidas como a digitalização dos processos, a flexibilização dos critérios e a adoção de entrevistas sociais representam estratégias fundamentais para tornar as ações afirmativas mais acessíveis e efetivas. A introdução de abordagens mais humanizadas e

contextualizadas está em consonância com os princípios do Serviço Social, que busca compreender a realidade dos sujeitos e intervir para reduzir desigualdades, garantindo que o acesso à educação superior não seja inviabilizado por entraves burocráticos. As políticas sociais no capitalismo frequentemente oscilam entre avanços e mecanismos de controle que limitam sua efetividade, o que exige um acompanhamento constante para evitar que as exigências administrativas se tornem instrumentos de exclusão, contrariando o objetivo central da política de cotas.

A flexibilização dos processos de comprovação de renda e a adoção de instrumentos qualitativos, como entrevistas realizadas por assistentes sociais, podem contribuir para uma avaliação mais justa e equitativa dos candidatos, evitando que estudantes sejam excluídos por questões meramente documentais. Além disso, a digitalização e desburocratização dos procedimentos podem facilitar o acesso à informação e reduzir o tempo de resposta das universidades. Assim, para que a Política de Ações Afirmativas cumpra sua função social e transformadora, é essencial que as instituições de ensino adotem práticas que minimizem barreiras, assegurando que o direito à educação superior seja acessível de forma ampla e efetiva.

Por fim, um dos maiores desafios identificados é a insuficiência das políticas de assistência estudantil, que comprometem a permanência dos estudantes cotistas e podem levar à evasão. Esse cenário evidencia um dos principais dilemas das políticas sociais no capitalismo, conforme apontado por Netto (1992), que discute a tendência do Estado neoliberal de implementar políticas públicas sem garantir os recursos necessários para sua sustentação. No contexto do ensino superior, isso significa que, embora a reserva de vagas amplie o acesso, a falta de suporte financeiro adequado impede que muitos estudantes concluam sua trajetória acadêmica, transformando uma política de inclusão em um processo incompleto e, por vezes, excludente.

Algumas universidades têm buscado minimizar esse problema por meio da implementação de auxílios emergenciais, moradia estudantil e políticas de alimentação, demonstrando um compromisso mais efetivo com a democratização do ensino superior. No entanto, essas medidas ainda são limitadas e frequentemente dependem da disponibilidade orçamentária de cada instituição, o que gera disparidades regionais e restringe o impacto das ações afirmativas. A inclusão social não se dá apenas pela criação de oportunidades de acesso, mas pela garantia de condições materiais que possibilitem a permanência e o sucesso acadêmico dos sujeitos beneficiados. Sem investimentos contínuos e estruturais, as ações afirmativas podem acabar reforçando a seletividade das políticas sociais, beneficiando apenas uma parcela

dos estudantes que conseguem superar as barreiras impostas pela precariedade das condições de permanência.

Dessa forma, a efetividade da Política de Ações Afirmativas depende diretamente da articulação entre acesso e permanência estudantil. A criação de políticas permanentes e estruturadas de apoio financeiro, pedagógico e de saúde mental por exemplo, deve ser tratada como uma extensão natural das políticas de inclusão, garantindo que o direito à educação superior não seja apenas formal. Assim, para que as ações afirmativas cumpram seu papel de transformação social, é fundamental que sejam acompanhadas de políticas de permanência, garantindo que os estudantes cotistas tenham condições reais de concluir sua formação e de romper com o ciclo de exclusão social.

A análise das ações implementadas pelas IFES evidencia avanços importantes na efetivação da Política de Ações Afirmativas, mas também revela desafios estruturais que ainda comprometem sua efetividade. O Estado brasileiro tende a adotar políticas sociais dentro de uma lógica restritiva, e, no caso das ações afirmativas, o direito ao acesso é ampliado, mas a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes ainda enfrentam barreiras significativas. Dessa forma, a democratização do ensino superior não pode se restringir à reserva de vagas, mas deve ser acompanhada por medidas que garantam condições concretas para que os estudantes permaneçam e concluam sua formação.

Nesse contexto, a implementação de bancas de heteroidentificação, a ampliação das cotas para novos grupos sociais, os projetos de extensão, a simplificação dos processos de ingresso e o fortalecimento da assistência estudantil são iniciativas fundamentais para a efetivação das ações afirmativas. No entanto, para que esses avanços sejam duradouros, é necessário que sejam institucionalizados e respaldados por um compromisso político e financeiro contínuo. Como Netto (1992) alerta, o Estado capitalista tende a regular os direitos sociais de forma fragmentada, muitas vezes limitando sua efetividade por meio de entraves burocráticos e falta de financiamento adequado. Assim, sem uma estruturação sólida e um investimento contínuo, as políticas afirmativas correm o risco de se tornarem concessões temporárias, vulneráveis a retrocessos políticos e econômicos.

O Serviço Social tem uma atribuição essencial nesse processo, pois, sua atuação crítica pode contribuir para a formulação, defesa e aprimoramento das políticas, tensionando as contradições do Estado e ampliando a efetividade dessas ações. Como discute Iamamoto (2007), a atuação profissional deve ir além da execução técnica das políticas, assumindo uma postura política que contribua para o enfrentamento das desigualdades estruturais e para a ampliação dos direitos sociais.

Dessa maneira, a consolidação de ações afirmativas no ensino superior depende não apenas da existência formal da reserva de vagas, mas da articulação de um conjunto de estratégias que garantam o ingresso, a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes, promovendo, assim, um ensino superior verdadeiramente inclusivo e democrático.

#### **4.4 O trabalho do assistente social na política de ações afirmativas: avanços, retrocessos, limites e possibilidades**

A implementação da Política de Ações Afirmativas nas Instituições Federais de Ensino Superior reflete a luta histórica por inclusão e reparação de grupos socialmente vulneráveis, contribuindo para o acesso de estudantes pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e de baixa renda ao ensino superior. No entanto, sua efetiva implementação demanda não apenas a criação de dispositivos normativos, mas também da avaliação constante de sua efetividade através da atuação de profissionais capacitados para operacionalizá-las e garantir sua eficácia.

Nesse contexto, a atuação dos assistentes sociais nas universidades tem sido fundamental para a efetivação dessa política, não apenas no acompanhamento e suporte aos estudantes cotistas, mas também na identificação e enfrentamento dos desafios que emergem durante sua execução. A experiência desses profissionais, que estão diretamente envolvidos na operacionalização e no monitoramento da Política de Ações Afirmativas, proporciona uma análise aprofundada e crítica sobre os avanços, limites e possibilidades do programa.

Esta seção busca revelar a contribuição central do assistente social na mediação entre as demandas dos beneficiários das ações afirmativas e as estruturas institucionais que visam garanti-las. Ao mesmo tempo, evidencia-se que os desafios enfrentados transcendem a simples execução de atividades técnicas, exigindo uma abordagem crítica, reflexiva e propositiva. A complexidade do cenário em que essas políticas são implementadas demanda não apenas a execução de ações pontuais, bem como o monitoramento constante e o aprimoramento das estratégias adotadas, buscando garantir o cumprimento dos objetivos de inclusão que as fundamentam.

Busca-se aqui explorar as perspectivas e percepções dos assistentes sociais que atuam nas universidades participantes acerca da Política de Ações Afirmativas, destacando as principais questões apontadas em suas falas sobre sua relevância e os desafios que ainda persistem. Além disso, evidencia-se práticas já consolidadas, as principais dimensões de atuação e a contribuição do assistente social no âmbito dessa política, com foco no acesso, permanência e garantia de direitos, bem como os desafios e potencialidades dessa atuação. Essa

análise permite uma compreensão mais ampla do impacto da política, revelando os caminhos percorridos, as lacunas existentes e as propostas que emergem para fortalecer essa importante ferramenta de inclusão educacional por meio da atuação do Serviço Social.

Nesse contexto, as percepções dos sujeitos da pesquisa ressaltam não somente a importância da Política de Ações Afirmativas como um marco essencial para a democratização do acesso à educação superior no Brasil e para a promoção da equidade, como também evidenciam os desafios ainda existentes. Suas reflexões apontam para a necessidade contínua de aprimoramento dessa política, considerando tanto os obstáculos enfrentados quanto as oportunidades para o seu fortalecimento. Dessa forma, a atuação dos assistentes sociais torna-se estratégica para garantir a efetividade das ações afirmativas, contribuindo para a construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo.

A maioria dos entrevistados destacou que a política representa um impacto positivo no acesso e um marco histórico para a inclusão social, conforme expressa as falas de Lelia Gonzales, Dandara dos Palmares e Dorina Will:

*A Política contribui significativamente para o ingresso de candidatos/as provenientes da classe trabalhadora, especialmente aqueles/as oriundos de família baixa renda (Dorina Will).*

*A Lei é uma das ações mais importantes para transformação da Universidade que sempre foi elitista e voltada para o acesso de homens brancos. Essa Lei é fruto de lutas e reivindicações principalmente do movimento negro e isso é valioso (Dandara dos Palmares).*

*Acredito que a lei de Cotas é imprescindível para uma mudança de cultura nas universidades com reflexos importantes na sociedade, sendo este um espaço de disputa de poder (o poder do conhecimento/intelectual/científico) se faz necessária esta ferramenta de reparação e luta histórica de grupos socialmente discriminados como a população negra, pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas e de baixa renda. Avalio, portanto, positivamente a lei de cotas e demais políticas de ações afirmativas para o ingresso nas universidades (Lelia Gonzales).*

Os sujeitos reconhecem que a Política é essencial para reduzir desigualdades históricas e possibilitar o ingresso de grupos sub-representados na universidade e reconhecem a política como um marco fundamental na democratização do acesso ao ensino superior, destacando sua capacidade de incluir estudantes negros, indígenas, quilombolas e de baixa renda, além de pessoas com deficiência.

Para os sujeitos da pesquisa a política contribuiu para diversificar o perfil dos estudantes nas universidades públicas, tornando-as mais inclusivas e representativas da sociedade brasileira.

Mara Gabrilli reforça:

*Avalio que a referida política de fato mudou o perfil de estudantes das universidades, proporcionando a presença em maior número de pessoas negras, indígenas, quilombolas, PcD e outros públicos.*

As falas dos sujeitos reforçam que a presença desses grupos nas universidades não apenas diversifica o ambiente acadêmico, mas também contribui para a desconstrução de estruturas elitistas e para a valorização de identidades e saberes antes negligenciados. Além disso, a lei é percebida como um reflexo de lutas sociais, especialmente do movimento negro, consolidando-se como um passo significativo rumo à inclusão e à justiça social.

Entretanto, embora a Política de Ações Afirmativas seja considerada um avanço inegável, os sujeitos também sugerem que seu aprimoramento contínuo é necessário para enfrentar desafios persistentes e assegurar que o ensino superior no Brasil se torne cada vez mais representativo e acessível para todos.

Identifica-se ainda, nas falas dos sujeitos, as principais dimensões da atuação e o trabalho do assistente social no âmbito da Política de Ações Afirmativas. As falas dos entrevistados evidenciam a contribuição do assistente social com foco no acesso, permanência e garantia de direitos para os grupos beneficiários. Busca-se não só compreender as práticas já consolidadas, mas ainda refletir criticamente sobre os desafios e as potencialidades da atuação do assistente social nessa política, conforme apresentaremos a seguir:

#### **a) Atuação na análise socioeconômica**

Desde a implantação da Política de Ações Afirmativas, os assistentes sociais foram chamados a desempenhar um papel central para deferimento das vagas dos candidatos que se inscrevem para o grupo das “cotas sociais” destinadas a candidatos que possuem renda per capita familiar inferior a um salário mínimo e meio (alterada pela Lei n. 14.723 de 2023 que estabelece novo critério de renda e passa para um salário mínimo per capita), através da análise socioeconômica, sendo essa, inicialmente, uma das dimensões mais relevantes de sua atuação no contexto de implantação da Política de Ações Afirmativas.

A análise socioeconômica é uma atribuição prevista na Lei nº 8.662/1993, que regula o exercício profissional dos assistentes sociais, reconhecendo a habilidade técnica para compreender a realidade social e econômica dos usuários. A prática de realizar estudo socioeconômico é uma atividade consolidada no Serviço Social, que se transformou ao longo do tempo em resposta às mudanças na própria profissão e se tornou não apenas um recurso para analisar as expressões da questão social, mas também um instrumento de mobilização para garantir o acesso a direitos (Conselho Federal de Serviço Social, 2020).

Os estudos socioeconômicos sempre desempenharam um papel relevante no histórico do Serviço Social, acompanhando a evolução da profissão. De acordo com Mioto (2009), inicialmente, esses estudos tinham um caráter positivista, voltado a ajustar o indivíduo ao meio em que vivia ou a tratar problemas apresentados pelos usuários de forma pontual. Com o desenvolvimento de uma perspectiva crítica, fundamentada na teoria social de Marx, os estudos passaram a ser concebidos sob outra lógica. Essa transformação os direcionou para a interpretação das demandas individuais como expressões de necessidades humanas básicas não atendidas, resultantes das desigualdades estruturais características da organização social capitalista.

A prática em realizar o estudo socioeconômico vai além da verificação documental e de renda, exigindo a capacidade de analisar criticamente a realidade social dos usuários a partir de variáveis complexas, como renda familiar, condições de habitação, saúde, composição familiar, fatores históricos e culturais que podem agravar as vulnerabilidades.

Sua instrumentalidade no Serviço Social se justifica por possibilitar a mobilização de recursos técnicos e teóricos para intervir nas expressões da questão social através da identificação de situações de vulnerabilidades e desigualdades, construção de pareceres que orientem políticas e ações institucionais além de encaminhamentos para garantir de acesso a direitos sociais.

Nesse contexto, o estudo socioeconômico é considerado uma ferramenta essencial para compreender a realidade social e orientar as ações desenvolvidas no âmbito da educação superior e, ainda, auxiliar na comprovação da renda familiar per capita dos estudantes.

Nas Ifes, sua relevância está na possibilidade de análise da realidade dos estudantes para subsidiar políticas de acesso e permanência, que levem em consideração as questões sócio econômicas, mas também sua interseccionalidade com as questões de gênero, raça e classe, além do apoio ao acompanhamento desses estudantes durante seu percurso acadêmico. Ainda considerando a histórica atribuição desses profissionais no contexto das IFES, a aplicação desse

instrumental consolidou-se como uma demanda necessária para o deferimento das vagas destinadas aos candidatos da Política de Ações Afirmativas.

A Lei n. 12.711 de 2012 estabelece o critério de renda para os candidatos às vagas das “cotas sociais”. Esse critério deve ser auferido através de avaliação socioeconômica, realizada com base em documentos apresentados pelo candidato, visita domiciliar, entrevista e consulta em cadastros de informação.

Apesar de o assistente social ser solicitado a desempenhar a tarefa de análise de renda, com base em sua competência técnica para realizar estudos socioeconômicos, essa atividade tem gerado debates entre os profissionais da área. Isso se deve à forma como a regulamentação da portaria restringe o processo à verificação documental e a critérios objetivos, reduzindo a amplitude da atuação profissional à comprovação de renda, não garantindo a autonomia profissional para realizar um estudo social.

Embora a portaria não especifique diretamente o assistente social como responsável por essa atividade, em diversas IFES, esses profissionais, sobretudo os vinculados à assistência estudantil, acabam sendo incumbidos de realizá-la. Algumas instituições constituíram equipes multiprofissionais compostas por servidores técnicos administrativos para conduzir o processo, muitas vezes sob a coordenação de assistentes sociais. Outras optaram por contratar profissionais exclusivamente para esse fim, enquanto, mais recentemente, outras têm utilizado o CadÚnico do governo federal como referência para deferir as candidaturas.

Ainda que a portaria possibilite a realização de entrevistas e visitas domiciliares, as condições práticas de trabalho, considerando o elevado número de estudantes a serem atendidos em prazos reduzidos, frequentemente inviabilizam a execução de um estudo social aprofundado. É importante salientar que tanto as visitas domiciliares quanto as consultas a cadastros de informações, previstas na portaria, assumem um caráter investigativo, que difere da abordagem ético política do exercício profissional do Serviço Social.

Mesmo que possa parecer que a execução da análise de renda possibilite certa autonomia do profissional na garantia do acesso dos candidatos ao ensino superior, a Portaria Normativa estabelece que o único critério válido é a renda, sem oferecer suporte para a realização de um estudo social mais abrangente que considere outros fatores para além da renda per capita do candidato. Tal limitação restringe o exercício profissional e contraria os preceitos ético-políticos que orientam a profissão.

Essa realidade resulta em atendimentos marcados pelo imediatismo e pela lógica produtivista, inviabilizando que a entrevista com o estudante seja utilizada para identificar

outras demandas que possam dificultar sua posterior permanência na Instituição. Assim, o atendimento pode comprometer a defesa efetiva dos direitos dos estudantes.

Em contraposição à avaliação socioeconômica e o estudo social, que são competências inerentes ao Serviço Social, a tarefa de análise de renda é frequentemente atribuída a esses profissionais como se fossem responsáveis por determinar quem tem ou não direito a determinado benefício. Essa realidade é amplamente questionada e debatida pelos assistentes sociais, que buscam alinhar suas práticas às reais competências da profissão, especialmente no contexto educacional.

A análise de renda para o ingresso de estudantes apresenta inúmeros entraves estruturais e operacionais que podem gerar efeitos excludentes, contrariando o propósito inclusivo da Política de Ações Afirmativas. Entre os principais desafios, destacam-se a burocratização excessiva, a complexidade dos critérios adotados e a falta de suporte aos candidatos, fatores que podem limitar o acesso daqueles em maior situação de vulnerabilidade social e econômica. Essa contradição evidencia a necessidade de uma reformulação metodológica voltada para critérios mais abrangentes e uma abordagem menos tecnicista, capaz de considerar as múltiplas dimensões das desigualdades enfrentadas por esses grupos.

Mara Gabrili destaca isso em sua fala:

*Acredito que a análise de renda é um processo muito burocrático e de difícil compreensão para os candidatos, sendo uma barreira importante para o acesso às universidades.*

Sua crítica aponta para um aspecto central e frequentemente criticado no processo de análise de renda: sua burocratização e os obstáculos que isso impõe aos candidatos. Esse posicionamento traz à tona questões cruciais sobre a acessibilidade e a efetividade das políticas de cotas no ensino superior.

A caracterização da análise de renda como um processo “muito burocrático” reflete uma crítica amplamente compartilhada sobre o excesso de formalidades e exigências documentais que marcam essas práticas. Essa burocratização pode gerar dificuldades significativas para candidatos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social, que muitas vezes enfrentam obstáculos para reunir e apresentar a documentação exigida. A complexidade burocrática pode excluir justamente os estudantes que mais precisam das vagas reservadas, criando barreiras adicionais para o acesso à educação superior.

A afirmação de que a burocracia na análise de renda constitui uma barreira importante para o acesso às universidades destaca um problema estrutural. A Política de Ações

Afirmativas, ao buscar democratizar o ensino superior, pode paradoxalmente acabar criando um filtro de exclusão ao estabelecer critérios que, embora necessários, não são acompanhados por medidas de apoio suficientes para garantir que os candidatos consigam cumpri-los.

Muitos estudantes e seus familiares, especialmente os de baixa escolaridade ou de contextos de precariedade socioeconômica, têm dificuldade em interpretar os requisitos e processos estabelecidos para comprovar a renda. Isso pode desestimular os candidatos e, ainda, levar ao indeferimento de candidaturas por motivos técnicos, em vez de falta de elegibilidade.

Embora a análise de renda tenha um papel essencial para garantir a correta aplicação das políticas de cotas, sua efetividade é comprometida quando se torna inacessível para aqueles que dela mais necessitam. A fala de Mara Gabrilli alerta para a contradição entre o propósito inclusivo dessas políticas e os mecanismos que, em sua forma atual, podem reproduzir exclusões e ressalta um ponto crítico nas políticas de cotas: a necessidade de equilibrar rigor e acessibilidade no processo de análise de renda. Embora a burocracia seja, em certa medida, inevitável para garantir critérios justos e verificáveis, ela não pode ser um obstáculo à inclusão. Reformular esse processo, com foco na simplicidade, transparência e apoio aos candidatos, é essencial para que as políticas de cotas cumpram plenamente sua função de democratizar o acesso à educação superior.

Lélia Gonzales, Nísia Floresta e Marielle Franco apresentam críticas à dependência exclusiva da análise de renda como critério para elegibilidade. A falta de um enfoque mais amplo que considere aspectos socioeconômicos, históricos e culturais do indivíduo é apontada como um obstáculo para a inclusão de grupos em maior situação de vulnerabilidade. Além disso, Lélia Gonzales destaca que candidatos oriundos de famílias com bens não declarados podem acessar essas vagas de forma privilegiada, configurando uma desigualdade que a análise puramente econômica não resolve.

*“Seria necessário mais do que analisar renda, mas o conjunto da realidade sócio-histórica do indivíduo” (Nísia Floresta).*

*“A análise de renda por si só não é suficiente para atingir a população mais vulnerável socioeconomicamente. Em partes, ao atender apenas ao critério de renda, é possível que candidatos com maiores vulnerabilidades fiquem de fora da universidade e outros advindos de famílias com bens e outras formas/capacidades financeiras tenham acesso privilegiado. De toda forma, a demanda e os prazos para a realização desta análise nos processos de vestibular tornam o trabalho muitas vezes automático e burocrático. Creio ser necessário discutir e criar um método melhor” (Lélia Gonzales).*

Embora a análise de renda seja um instrumento relevante para a inclusão de estudantes de baixa renda, ela é insuficiente para alcançar o pleno objetivo da Política de Ações Afirmativas. É necessário ampliar os critérios de elegibilidade, incorporar abordagens mais abrangentes e assegurar que os processos sejam conduzidos de forma ética e respeitosa, garantindo que essas políticas realmente favoreçam os indivíduos e grupos mais marginalizados na sociedade. Esse debate, longe de ser meramente técnico, exige um compromisso político com a construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva e plural.

Dandara dos Palmares, Esperança Garcia e Tereza de Benguela sublinham os desafios operacionais impostos aos profissionais responsáveis pela análise de renda. Entre eles, destacam-se os prazos apertados, a quantidade limitada de profissionais, e o volume de documentos que precisam ser analisados em curto período. Essa realidade transforma o processo em uma prática muitas vezes automática e burocrática, limitando sua profundidade e eficácia. Ainda, Tereza menciona a dificuldade enfrentada pelos candidatos em compreender e entregar a documentação corretamente, o que impacta diretamente na eficácia do processo.

*O trabalho era exaustivo com múltiplas ações organizativas* (Dandara dos Palmares).

*Sobre as condições de trabalho: poucas pessoas e muitas burocracias para dar conta num curto espaço de tempo. Mas é um trabalho que deveria levar mais a nossa profissão em consideração na análise da renda. Inclusive acho muito ruim ter um limite específico de renda. Penso que a avaliação poderia ser uma análise social. Ou as Universidades deveriam ter acessos a nos documentos bancários para facilitar a análise da renda* (Dandara dos Palmares).

*Fundamental para o cumprimento dos objetivos da política. Existe muitos desafios, mas o principal é o tempo disponibilizado pela comissão responsável pelo certame para as análises frente ao número de estudantes ingressantes cotistas* (Esperança Garcia).

*Limitado, visto que há a dificuldade dos candidatos lerem e se atentarem para a entrega de forma adequada da documentação de renda. Como os prazos são apertados para a matrícula, nem sempre, conseguem entregar documentos a contento para a aptidão da matrícula* (Tereza de Benguela).

A análise apresentada evidencia a complexidade da atuação dos assistentes sociais no contexto da avaliação socioeconômica para o ingresso e permanência de estudantes cotistas na educação superior dentro do modelo orientado através da Política de Ações Afirmativas, direcionado apenas à análise de renda.

A análise de renda é apontada como um mecanismo central para garantir que as vagas reservadas nas políticas de cotas sejam direcionadas aos estudantes mais vulneráveis. Contudo, a ênfase em critérios exclusivamente econômicos, negligencia as dimensões históricas, culturais e sociais das desigualdades, reforçando a exclusão de grupos que enfrentam vulnerabilidades múltiplas.

A execução da análise de renda enfrenta limitações práticas que afetam tanto os profissionais quanto os candidatos. A sobrecarga de trabalho, os prazos reduzidos e a insuficiência de recursos humanos tornam o processo muitas vezes automático e superficial, comprometendo a qualidade da avaliação.

Além disso, os candidatos, especialmente aqueles em situações de maior precariedade, enfrentam dificuldades para compreender e atender às exigências burocráticas. Esse cenário não apenas amplia as barreiras de acesso, mas também pode perpetuar desigualdades dentro das próprias universidades.

Embora o critério de renda para ingresso nas universidades possa apresentar limitações e desafios, ele também se configura como um instrumento fundamental para ampliar o acesso de estudantes historicamente excluídos do ensino superior. Por meio desse mecanismo, torna-se possível alcançar uma parcela significativa da população que, devido às desigualdades socioeconômicas estruturais, permanecia à margem das oportunidades educacionais.

Carolina Maria de Jesus, Keila Simpson, Sonia Guajajara e Marielle Franco destacam a importância da análise de renda como um instrumento essencial para garantir que as vagas destinadas às políticas de cotas sejam direcionadas ao público-alvo. No entanto, Sonia Guajajara e Marielle Franco observam que a análise apenas da renda, de forma isolada, não é uma atribuição do/a assistente social.

*“É importante instrumento de inclusão daqueles que realmente atendem aos critérios”* (Carolina Maria de Jesus).

*“Importante para que o acesso seja destinado àqueles que estão na modalidade”* (Keila Simpson).

*“É um trabalho importante, pois visa dar acesso a esse público nas universidades, porém como é uma análise de renda e não uma análise socioeconômica é um trabalho que pode ser realizado por qualquer servidor da universidade e não somente os/as assistentes sociais”* (Sonia Guajajara).

*“Considero esse um ponto que precisa ser amadurecido institucionalmente. A análise documental de comprovações de renda não se trata de uma atribuição privativa dos/as assistentes sociais e*

*torna-se uma demanda burocrática que pode ser até mesmo constrangedora para os/as candidatos/as e suas famílias. Ainda assim, pela especificidade da vaga, ela precisa ser comprovada visando garanti-la a quem é de direito, trata-se de uma responsabilidade da instituição que não pode ser ignorada de fato” (Mariele Franco).*

A análise de renda desempenha um papel fundamental na implementação das políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras, sendo um mecanismo essencial para garantir que as vagas destinadas às populações mais vulneráveis sejam efetivamente direcionadas a quem realmente necessita. Ao considerar as condições econômicas dos candidatos, essa prática busca promover a inclusão social e a democratização do acesso ao ensino superior. Contudo, como destacado por figuras como Carolina Maria de Jesus, Keila Simpson, Sonia Guajajara e Marielle Franco, há um debate sobre os limites e as implicações desse processo, especialmente no que diz respeito à sua execução e aos impactos sobre os candidatos. A presente análise destaca a importância desse instrumento, ao mesmo tempo que convida à reflexão sobre a necessidade de aprimorar os procedimentos institucionais e garantir que sejam conduzidos de forma justa, transparente e respeitosa.

Em contraposição às perspectivas mencionadas anteriormente, Maria Preta apresenta uma visão relevante acerca da avaliação socioeconômica, destacando-a como uma etapa inicial e indispensável no trabalho do assistente social com estudantes de baixa renda. Segundo essa abordagem, a avaliação vai além de um processo meramente técnico, configurando-se como um instrumento essencial para compreender de forma integral a realidade dos indivíduos e orientar intervenções mais eficazes e contextualizadas.

*Entendemos esse espaço como uma primeira aproximação do profissional de serviço social à realidade de estudantes de baixa renda que ingressam na instituição, possíveis usuários da política de assistência social estudantil (Maria Preta).*

A referência ao processo de avaliação como uma “primeira aproximação” do profissional de serviço social à realidade dos estudantes evidencia que a análise de renda pode ir além de uma simples análise documental. Trata-se de um momento inicial para o estabelecimento de vínculos e para o reconhecimento das necessidades, dificuldades e potencialidades dos indivíduos que ingressam na instituição. A fala também destaca que os estudantes avaliados durante esse processo são potenciais usuários das políticas de assistência social estudantil. Isso reforça a relevância da avaliação socioeconômica como um instrumento

que permite mapear a vulnerabilidade social e econômica dos estudantes, facilitando o direcionamento de recursos e programas que visem à sua permanência.

Nesse sentido, o processo cumpre uma função estratégica para a compreensão das condições socioeconômicas e para a identificação de possíveis demandas por políticas de assistência estudantil. Assim, a avaliação socioeconômica atua como um alicerce para a construção de estratégias efetivas de permanência, assegurando que os estudantes não apenas ingressem na educação superior, mas também tenham condições de completá-la com êxito.

O assistente social desempenha um papel crucial nesse processo, pois é o profissional capacitado para uma compreensão crítica das desigualdades estruturais que afetam os indivíduos. Entretanto, é importante considerar os desafios associados a esse processo, como a sobrecarga de trabalho dos assistentes sociais, a limitação de recursos e o volume de estudantes a serem atendidos. Esses fatores podem comprometer a profundidade e a eficácia da avaliação, dificultando o pleno atendimento às demandas identificadas.

A avaliação socioeconômica utilizada no ingresso, como apontado na fala de Maria Preta, é uma etapa fundamental para a construção de políticas de permanência eficazes. Ela permite que o assistente social compreenda a realidade dos estudantes de baixa renda, identificando aqueles que necessitam de suporte e viabilizando a implementação de medidas que assegurem sua permanência no ensino superior de imediato, no ingresso. Apesar dos desafios operacionais, essa prática é indispensável para garantir que a democratização do acesso à educação superior seja acompanhada por condições que promovam a equidade e o sucesso acadêmico dos estudantes mais vulneráveis.

A centralidade do assistente social na condução desse processo é ao mesmo tempo uma oportunidade e um desafio. Se, por um lado, a formação técnica e o compromisso ético qualificam os profissionais para realizar análises mais abrangentes e contextualizadas, por outro, as exigências institucionais restringem a realização do estudo socioeconômico à análise de renda e uma lógica documental, são um entrave à sua execução pautada nos princípios ético-políticos da profissão e desconsideram a capacidade de análise e intervenção do profissional sobre as dinâmicas estruturais da desigualdade, reduzindo a amplitude de atuação profissional. O debate entre a autonomia do assistente social e as demandas institucionais permanece central, especialmente na efetivação das políticas de ação afirmativa, destacando a necessidade de repensar o papel desse profissional na luta por uma sociedade mais justa e inclusiva.

É essencial reconhecer que a análise exclusivamente econômica pode ser insuficiente para capturar a complexidade das vulnerabilidades enfrentadas por esses indivíduos. O critério de renda, embora necessário, não é capaz de abarcar aspectos interseccionais como raça, gênero,

território e histórico de exclusão, que frequentemente acentuam as desigualdades e perpetuam barreiras ao acesso pleno. Além disso, a aplicação desse critério, quando realizada de forma automatizada ou sem a devida contextualização socioeconômica, pode resultar em processos burocráticos que ignoram a singularidade das trajetórias dos candidatos.

Compreendemos que a avaliação socioeconômica deve ser entendida como um ponto de partida para o trabalho de permanência, permitindo o mapeamento das vulnerabilidades e a implementação de outras políticas de acesso e políticas de permanência. Essa perspectiva ressalta que o acesso à educação superior não é suficiente se não for acompanhado de condições que assegurem a continuidade e o sucesso dos estudantes mais vulneráveis.

Para que a análise socioeconômica cumpra plenamente sua função no âmbito das políticas de ações afirmativas, é imprescindível superar os desafios apontados, fortalecer as condições de trabalho e uma mudança na legislação que permita a autonomia profissional para o uso de critérios mais amplos que considerem múltiplas dimensões de vulnerabilidade, indo além da renda per capita como único indicador. Os estudos socioeconômicos devem incorporar indicadores de agravantes, como condições habitacionais, despesas de saúde e outras vulnerabilidades que impactam diretamente na permanência dos estudantes na universidade. Somente assim será possível garantir que essa prática atenda aos princípios ético-políticos da profissão e contribua efetivamente para a redução das desigualdades sociais.

O fortalecimento Institucional também é uma barreira a ser quebrada através do aumento do número de profissionais e recursos destinados à condução do processo, permitindo avaliações mais aprofundadas e menos apressadas que possam ser usadas no planejamento de ações que promovam a permanência dos estudantes, articulando apoio financeiro, acadêmico e social. Ainda, compreendemos que reduzir a burocratização, ampliar a transparência e fornecer suporte técnico aos candidatos, pode garantir que a análise de renda não se torne uma barreira ao acesso.

A análise socioeconômica deve ser entendida como um instrumento indispensável para a promoção da justiça social e da equidade no ensino superior. No entanto, para que ela alcance seu pleno potencial, é necessário avançar em direção a um modelo que articule o trabalho do assistente social e os fundamentos éticos da profissão. Isso reforça a necessidade de compreender a avaliação socioeconômica como um instrumento não apenas técnico, mas também político, que pode contribuir para a transformação das condições estruturais que perpetuam as desigualdades no acesso à educação superior. A superação desses desafios exige um compromisso ético-político e a valorização do papel dos assistentes sociais como protagonistas na luta pela equidade e justiça social no âmbito educacional.

## **b) Orientação e acompanhamento dos estudantes**

O trabalho do assistente social na orientação e no acompanhamento dos estudantes é essencial para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência no ensino superior. Essa atuação é especialmente relevante no contexto das políticas de ações afirmativas, considerando que muitos desses estudantes enfrentam situações de vulnerabilidade social e econômica que podem comprometer sua trajetória acadêmica.

Entre as principais ações realizadas pelos assistentes sociais está o atendimento individualizado, que permite identificar as especificidades de cada estudante e propor soluções adequadas as suas necessidades. Esse trabalho inclui o encaminhamento para programas de assistência estudantil, como bolsas, alimentação, transporte, moradia, saúde, que são fundamentais para mitigar os efeitos das desigualdades estruturais e proporcionar condições para a continuidade dos estudos.

Além disso, os/as assistentes sociais desenvolvem planos de acompanhamento social que vão além do suporte pontual, focando no monitoramento e na orientação ao longo de toda a graduação. Esse acompanhamento contínuo é crucial para reduzir as taxas de evasão, proporcionando aos estudantes cotistas o suporte necessário para superar os desafios enfrentados no ambiente universitário.

Conforme destacado por Sonia Guajajara:

A atuação do assistente social no acolhimento e acompanhamento dos cotistas é essencial para evitar a evasão.

De maneira semelhante, Dandara dos Palmares enfatiza que:

*A assistência estudantil deve ser planejada e executada com o apoio desses profissionais, que conhecem a realidade dos estudantes.*

Essas falas reforçam a importância de um planejamento integrado e de ações que considerem as particularidades dos cotistas, garantindo que suas demandas sejam atendidas de maneira ética e eficiente, que leve em conta as especificidades dos cotistas e suas trajetórias.

Essa perspectiva evidencia a importância de uma abordagem crítica e interseccional, capaz de contemplar as múltiplas dimensões que compõem a realidade desses estudantes, incluindo aspectos econômicos, culturais, raciais e de gênero. Nesse sentido, o acompanhamento contínuo dos estudantes não apenas contribui com a redução da

vulnerabilidade social, mas também fortalece o papel da universidade como espaço de transformação social e promoção da inclusão.

### **c) Participação em comissões de análise**

A participação dos assistentes sociais nas comissões de análise para elegibilidade dos candidatos constitui uma dimensão estratégica de sua atuação no contexto das políticas afirmativas, destacando a importância de sua formação crítica e de seus conhecimentos teóricos acerca da questão social e das relações sociais. Esse papel é essencial para assegurar que os critérios estabelecidos sejam aplicados de forma ética e fundamentada, considerando as complexidades das relações sociais que estruturam as desigualdades. Além disso, a atuação desses profissionais contribui para garantir a efetividade das políticas públicas, promovendo a justiça na distribuição das vagas reservadas e reafirmando o compromisso com a equidade e a inclusão no ambiente universitário.

Entre as principais atividades desempenhadas pelos assistentes sociais nesse contexto está a participação em bancas de heteroidentificação para validar auto declarações raciais, bancas para verificação da condição de deficiência e as bancas para verificação da situação econômica para elegibilidade dos candidatos às cotas destinadas a estudantes de baixa renda.

Conforme ressalta Indianara Siqueira:

*“As bancas de heteroidentificação e de análise de renda devem contar com profissionais qualificados, como os assistentes sociais, para evitar distorções e injustiças”.*

Dorina Nowill complementa ao afirmar que:

*“É preciso mais rigor e capacitação nas comissões, e o assistente social pode contribuir nesse sentido.”*

Essas reflexões apontam para a necessidade de um investimento contínuo na formação e capacitação desses profissionais, assegurando que sua atuação seja cada vez mais qualificada e alinhada aos princípios de equidade e justiça social.

Assim, a participação dos assistentes sociais nessas comissões transcende a simples aplicação de critérios técnicos. Ela representa uma prática que contribui diretamente para a consolidação das políticas afirmativas como instrumentos eficazes de inclusão social. Contudo, para que essa contribuição alcance seu pleno potencial, é necessário que as instituições

promovam condições adequadas de trabalho, capacitação continuada e um ambiente que valorize o papel desses profissionais na promoção da equidade no ensino superior.

#### **d) Projetos sócio educativos**

A atuação dos assistentes sociais em projetos sócio educativos desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e na construção de uma cultura de equidade dentro e fora do ambiente acadêmico. Essa dimensão de seu trabalho não se restringe à aplicação técnica das políticas, mas se expande para a reflexão entre os beneficiários e comunidade acadêmica quanto à importância dessas ações como instrumentos de emancipação e justiça social.

Entre as principais iniciativas nessa área, destacam-se a realização de espaços de reflexão, palestras, rodas de conversa e campanhas informativas voltadas para escolas públicas e comunidades em situação de vulnerabilidade. Esses espaços não apenas promovem a reflexão sobre as políticas de cotas, mas também incentivam o acesso ao ensino superior, especialmente entre grupos historicamente excluídos. Além disso, os assistentes sociais atuam na desconstrução de estigmas e preconceitos associados às cotas, enfrentando narrativas que deslegitimam essas políticas e reforçando seu caráter como um direito fundamental.

Essa atuação é reforçada pelas falas de Marielle Franco, que destacou que:

O assistente social pode atuar em projetos educativos que levem informação e fortaleçam o acesso dos estudantes ao ensino superior.

De maneira semelhante, Lelia Gonzales ressaltou que esse trabalho

*É fundamental para quebrar o preconceito e valorizar as políticas afirmativas como um direito.*

Assim, esses espaços de reflexão podem promover a transformação cultural necessária para que as políticas afirmativas sejam reconhecidas e valorizadas como instrumentos essenciais de inclusão e equidade. Ao desempenharem esse papel, os assistentes sociais fortalecem não apenas o acesso ao ensino superior, mas também o compromisso da universidade com a justiça social.

#### **e) Articulação com políticas de permanência e extensão**

A atuação dos/das assistentes sociais no contexto das políticas de cotas e ações afirmativas deve ir além da execução, abrangendo também a formulação e a discussão dessas políticas em articulação com outros setores institucionais.

As políticas de permanência estudantil devem ser compreendidas em uma dimensão ampla, que ultrapasse o fornecimento de auxílio material e contemple as diversas necessidades dos estudantes em sua totalidade. Essa perspectiva é essencial para promover não apenas o acesso ao ensino superior, mas também a permanência e o sucesso acadêmico, especialmente no contexto das ações afirmativas.

Da mesma forma, as ações afirmativas não podem ser reduzidas ao sistema de cotas ou entendidas apenas como mecanismos de reserva de vagas ou políticas de acesso. Elas devem ser vistas como um conjunto abrangente de políticas que buscam minimizar os processos discriminatórios historicamente construídos na sociedade. No contexto universitário, essas ações têm como objetivo resgatar a universidade como um espaço democrático, comprometido com a diversidade e com o direito à diferença, ampliando a inclusão e a equidade.

A articulação entre as políticas de ações afirmativas e as políticas de permanência estudantil emerge, portanto, como uma dimensão estratégica, especialmente no trabalho dos assistentes sociais. Enquanto as iniciativas voltadas para o ingresso desempenham um papel fundamental na ampliação do acesso ao ensino superior, as políticas de permanência garantem que os estudantes tenham condições de concluir seus cursos com sucesso. Essas políticas são indispensáveis para superar as barreiras estruturais e contextuais que frequentemente comprometem a continuidade da trajetória acadêmica de estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica.

Nesse sentido, a atuação dos assistentes sociais no planejamento e na execução de políticas de permanência reforça o compromisso com a democratização do ensino superior, assegurando que as conquistas no acesso sejam acompanhadas por condições que efetivamente permitam a permanência.

Ao integrar perspectivas que consideram a diversidade e as desigualdades de forma crítica, as ações afirmativas e as políticas de permanência consolidam o papel transformador das universidades como espaços de justiça social e inclusão.

Conforme destacado por Sueli Carneiro:

*A permanência é um desafio real, e o assistente social pode contribuir para que os recursos do PNAES sejam aplicados de forma mais eficiente.*

Essa afirmação reforça o papel estratégico do/da assistente social no planejamento e na execução das políticas de assistência estudantil, garantindo que os recursos disponíveis e os programas de assistência estudantil sejam direcionados de maneira eficaz e equitativa às demandas dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

Complementando essa visão, Esperança Garcia enfatiza que:

*Programas de moradia e transporte são fundamentais para garantir que os estudantes cotistas concluam seus cursos.*

Essa perspectiva destaca a importância de ações específicas e bem estruturadas, que atendam às necessidades concretas dos estudantes. Nesse contexto, a atuação do/da assistente social torna-se indispensável para mapear as carências existentes, propor soluções viáveis e acompanhar a implementação de projetos que assegurem a permanência dos estudantes no ambiente universitário.

Dessa forma, a participação dos/das assistentes sociais na elaboração, planejamento das ações e projetos de assistência estudantil não apenas contribui para a eficiência na gestão de recursos, mas também promove uma abordagem integrada às reais necessidades dos estudantes. Ao considerar as múltiplas dimensões que compõem a realidade dos estudantes, esses profissionais desempenham um papel essencial na construção de uma política de assistência que não se limite ao atendimento material, mas que abarque também a promoção da equidade e a democratização do ensino superior.

O trabalho dos/das assistentes sociais, ao integrar uma perspectiva ampliada sobre ações afirmativas e assistência estudantil, pode proporcionar a abertura ao diálogo e fortalecer o vínculo entre o acesso e a permanência dos grupos historicamente excluídos. Esse processo exige que as políticas sejam baseadas em critérios que respeitem e legitimem as diferenças, reconhecendo a diversidade como um princípio estruturante para tornar os espaços universitários mais acessíveis e inclusivos.

A inserção dos assistentes sociais em novos espaços sócio-ocupacionais possibilita uma interface e articulação efetiva entre as políticas de ações afirmativas e de permanência, ampliando a dimensão afirmativa da assistência estudantil. No âmbito do PNAES, existem dimensões afirmativas que podem ser desenvolvidas por meio de ações integradas, as quais considerem tanto o acesso quanto a permanência como direitos fundamentais. Essas ações devem ir além da assistência material, incorporando uma visão ampla e articulada da democratização do ensino superior.

Ademais, a execução articulada de ações afirmativas requer a capacitação contínua dos profissionais envolvidos, bem como uma concepção de educação que compreenda o acesso e a permanência como direito. A promoção de uma assistência estudantil afirmativa, pautada pela equidade e pela inclusão, é essencial para consolidar a universidade como um espaço transformador, capaz de superar desigualdades e construir um futuro mais justo e plural. Dessa forma, a democratização do ensino superior deve ser entendida como um processo integrado, sustentado por ações que fortaleçam tanto o ingresso quanto a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

Outro aspecto relevante no contexto das políticas de ações afirmativas é a colaboração com programas de extensão e pesquisa. Essa integração é essencial para promover tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o social, ampliando as oportunidades e consolidando a universidade como um espaço verdadeiramente inclusivo e transformador.

A integração das políticas de ações afirmativas às atividades acadêmicas e institucionais exige um planejamento estratégico que valorize a transversalidade das ações. O trabalho conjunto das pró-reitorias, em uma abordagem ampla que envolva os setores de extensão, pesquisa, ensino e assistência estudantil, torna-se imprescindível para efetivar ações afirmativas que dialoguem com as diversas dimensões da vida universitária. Nesse sentido, essas ações devem compreender não apenas a permanência estudantil, mas também aspectos fundamentais como os currículos acadêmicos, a pesquisa, a extensão, a internacionalização, os projetos pedagógicos e outras atividades acadêmico-científicas.

Ao integrar essas dimensões, as políticas de ações afirmativas não apenas asseguram o acesso e a permanência dos estudantes cotistas, mas também ampliam sua participação ativa nos processos de produção de conhecimento e na vivência universitária. Essa articulação fortalece o papel da universidade como agente de transformação social, um espaço comprometido com a diversidade, a inclusão, a democratização do ensino superior e a superação das desigualdades estruturais.

#### **f) Avaliação e monitoramento da política de ações afirmativas**

O monitoramento e a avaliação da Política de Ações Afirmativas configuram um mecanismo indispensável para assegurar sua efetividade. Essa atividade permite não apenas garantir a aplicação correta dos critérios estabelecidos, mas também identificar lacunas e entraves que possam comprometer os objetivos de inclusão e equidade. Além disso, o conhecimento teórico e crítico dos assistentes sociais sobre a realidade social e as condições

dos estudantes em situação de vulnerabilidade confere a eles um papel fundamental na construção de políticas mais eficazes e inclusivas. Sua atuação possibilita a compreensão das desigualdades estruturais e das especificidades das trajetórias dos estudantes, orientando a elaboração de estratégias que considerem as diversas dimensões de suas vidas. Dessa forma, a contribuição dos assistentes sociais é essencial para promover um diálogo constante entre os aspectos normativos, os desafios institucionais e as necessidades concretas dos estudantes, consolidando ações afirmativas mais justas, equitativas e alinhadas com a realidade social.

Entre as principais ações realizadas pelos assistentes sociais nesse contexto está a produção de relatórios e indicadores que avaliam o impacto das políticas afirmativas. Esses documentos são fundamentais para mensurar os avanços alcançados e apontar áreas que necessitam de ajustes. Além disso, a proximidade desses profissionais com os beneficiários permite a identificação de obstáculos específicos que dificultam tanto o acesso quanto a permanência dos estudantes no ensino superior, contribuindo para uma análise mais detalhada e contextualizada.

A partir desses dados, os assistentes sociais podem propor ajustes e melhorias baseados em evidências empíricas, tornando as políticas mais eficazes e alinhadas às necessidades reais dos beneficiários. Essa abordagem demonstra a importância de uma atuação crítica e reflexiva, que vai além da execução técnica e assume um papel estratégico no aprimoramento contínuo das ações afirmativas.

Conforme enfatiza Tereza de Benguela:

*Precisamos de dados e análises constantes para aprimorar as políticas. O assistente social pode ajudar a mapear essas informações.*

Essa afirmação ressalta a relevância de uma atuação qualificada e orientada por dados, que fortaleça as políticas de inclusão e promova um acompanhamento contínuo e eficaz.

Entretanto, o monitoramento e a avaliação enfrentam desafios significativos, como a escassez de recursos institucionais e a ausência de instrumentos padronizados para a coleta e análise de dados. Para superar essas limitações, é fundamental que as universidades invistam na capacitação dos/das assistentes sociais e na criação de sistemas integrados de avaliação, promovendo uma gestão mais eficiente e transparente das políticas afirmativas.

#### 4.4.1 O trabalho do/da assistente social: entre a requisição institucional e a efetivação do projeto profissional

A Política de Ações Afirmativas no contexto da educação superior é resultado de intensas lutas sociais e surge como uma resposta às desigualdades históricas que marcam a sociedade brasileira, especialmente aquelas estruturadas pelo racismo e pela exclusão econômica. No entanto, enquanto política pública inserida na lógica do capitalismo, seu alcance e efetividade são atravessados pelas contradições inerentes a esse sistema. Embora represente um avanço em termos de inclusão, essa política não rompe com o racismo institucional que estrutura a educação brasileira, tampouco transforma significativamente a lógica elitista de acesso às universidades públicas. Pelo contrário, a política de cotas opera dentro de um contexto contraditório, no qual o Estado, enquanto expressão da dominação burguesa, implementa medidas limitadas de reparação, sem alterar a estrutura excludente do ensino superior.

Ainda que essencial para a ampliação do acesso às universidades, essa iniciativa não modifica substancialmente as relações de classe nem as condições estruturais da educação superior. Isso ocorre porque, mesmo promovendo a redistribuição de vagas, a política não enfrenta as desigualdades estruturais que dificultam o ingresso e a permanência de estudantes negros, de baixa renda e com deficiência em condições de equidade.

Além disso, a concepção das cotas está fundamentada em uma noção de pseudoigualdade, na qual todos os indivíduos são formalmente considerados iguais, mas suas condições materiais de existência permanecem desiguais. Um exemplo dessa limitação é a centralidade do critério de renda na elegibilidade para as cotas sociais, que desconsidera outros fatores estruturais, como território, condições de trabalho e dinâmicas raciais, entre outras, perpetuando, assim, a exclusão acadêmica.

Nesse contexto, a atuação do/da assistente social na Política de Ações Afirmativas nas universidades federais ocorre em um cenário permeado por contradições e tensões entre a efetivação de direitos conquistados e as restrições impostas pelo modelo capitalista de educação. Se, por um lado, sua atuação contribui para a concretização das ações afirmativas e para a ampliação do acesso de grupos historicamente excluídos, por outro, sua intervenção é frequentemente limitada por um modelo institucional e da própria estrutura da política, que reduz sua função a processos burocráticos e administrativos, restringindo sua autonomia profissional. A centralidade da análise de renda na verificação da elegibilidade para as cotas sociais exemplifica essa limitação. Em vez de uma abordagem ampliada sobre as vulnerabilidades dos candidatos, os assistentes sociais, muitas vezes, são limitados a restringir

sua atuação à comprovação documental de renda, sem a possibilidade de considerar outros determinantes sociais que impactam diretamente as condições de vida dos estudantes.

No entanto, enquanto expressão da luta de classes, a política de cotas representa uma fissura no modelo excludente da educação superior brasileira. O Serviço Social, ao atuar nesse contexto, enfrenta o desafio de ir além da simples execução das políticas e tensionar o espaço acadêmico para fortalecer a luta antirracista e reafirmar o ensino superior como um direito, e não um privilégio. Isso exige uma atuação crítica e propositiva, que compreenda as cotas não como um fim em si mesmas, mas como um instrumento fundamental para a construção de uma universidade mais inclusiva e democrática.

Assim, o Serviço Social deve transcender a operacionalização técnica das políticas afirmativas e assumir um papel mais crítico e estratégico. O Código de Ética do Serviço Social e as diretrizes curriculares da profissão orientam os assistentes sociais a atuar na defesa dos direitos e no enfrentamento de todas as formas de opressão, incluindo o racismo institucional. Dessa forma, sua atuação não pode se restringir ao cumprimento de normativas institucionais; pelo contrário, deve incluir iniciativas voltadas para o fortalecimento das ações afirmativas e para o monitoramento contínuo de sua efetividade.

Contudo, o espaço para essa atuação crítica é severamente reduzido pelas adversidades institucionais. A sobrecarga de trabalho, a escassez de profissionais e a falta de autonomia para propor mudanças estruturais limitam o potencial transformador da profissão dentro das universidades. Diante desse cenário, o assistente social precisa tensionar o espaço acadêmico, promovendo a construção de fóruns de debate e reflexão com a comunidade universitária, com a administração institucional e com a sociedade civil acerca do acesso ao ensino superior e da necessidade de ampliação e revisão estrutural da Política de Ações Afirmativas e das políticas de permanência estudantil.

Embora operem dentro dos limites da lógica do Estado burguês, as ações afirmativas representam um importante processo de resistência na luta de classes. A política de cotas evidencia a contradição do princípio burguês da “igualdade de oportunidades” e revela as barreiras impostas pelo racismo estrutural. Para os assistentes sociais, isso implica a necessidade de disputar a narrativa sobre as cotas dentro das universidades, reforçando a compreensão de que essas políticas não são meras concessões do Estado, mas conquistas históricas dos movimentos sociais. Assim, sua atuação deve estar comprometida para que a política de cotas não seja esvaziada ao longo do tempo ou reduzida a um mecanismo meramente compensatório. A experiência histórica demonstra que o capitalismo apenas cede diante da

pressão social, e a manutenção e a ampliação das políticas afirmativas dependem, essencialmente, da mobilização contínua e da resistência coletiva.

O trabalho do assistente social no contexto das ações afirmativas abre espaços para resistências e proposições críticas. A luta por uma educação superior verdadeiramente democrática exige uma análise aprofundada das limitações impostas pelo modelo de acesso via cotas. Embora seja inegável o impacto positivo dessa política na diversificação do perfil estudantil das universidades federais, sua implementação não deve se restringir à ampliação do ingresso; é imprescindível garantir condições efetivas de permanência e sucesso acadêmico para os estudantes beneficiados.

Um aspecto fundamental para esse avanço é a necessidade de capacitação contínua e de fortalecimento da competência do assistente social como formulador de políticas. Sua atuação não pode se limitar à execução de processos burocráticos, mas deve ser ampliada como um ator estratégico no debate, planejamento, formulação e monitoramento das políticas públicas voltadas ao acesso e à permanência estudantil. Além disso, é essencial que sua atuação esteja ancorada em uma perspectiva crítica, que vá além das normativas institucionais e contribua para a defesa não apenas do direito formal à educação, mas da transformação estrutural das universidades, de modo que elas superem seu caráter excludente e elitista.

Nesse sentido, diversas possibilidades de intervenção podem ser fortalecidas para aprimorar a efetividade das políticas afirmativas e minimizar as barreiras institucionais que ainda dificultam o acesso e a permanência dos estudantes cotistas nas universidades federais.

Uma das principais frentes de atuação do Serviço Social envolve a defesa da ampliação dos critérios utilizados na análise socioeconômica para ingresso, de modo que a elegibilidade para as cotas sociais não se restrinja apenas à renda familiar, mas contemple também aspectos sociais, culturais e históricos que influenciam as condições de vida dos estudantes. A adoção de critérios mais abrangentes possibilita uma avaliação mais precisa das vulnerabilidades enfrentadas pelos estudantes e contribui para a redução das desigualdades que persistem mesmo após o ingresso na universidade.

Além disso, torna-se essencial a participação do Serviço Social na criação de mecanismos de acompanhamento contínuo dos estudantes cotistas, com o objetivo de identificar precocemente fatores de risco à evasão e articular medidas institucionais de suporte. Entre as estratégias que podem ser desenvolvidas, destacam-se a implementação de programas de monitoria acadêmica, atendimento psicossocial e acompanhamento interdisciplinar, iniciativas que favorecem tanto o desempenho acadêmico quanto a integração social dos estudantes.

Outro ponto central para o fortalecimento do Serviço Social na Política de Ações Afirmativas é a participação ativa dos assistentes sociais nas comissões institucionais. A presença desses profissionais em espaços de decisão, como conselhos universitários e comissões de acompanhamento das políticas afirmativas, é fundamental para assegurar que suas análises e proposições sejam incorporadas na formulação e na avaliação das ações institucionais. Dessa forma, amplia-se a possibilidade de que as decisões acadêmicas contemplem a perspectiva crítica do Serviço Social e estejam mais alinhadas com o compromisso com a equidade e a justiça social.

A promoção de ações socioeducativas e projetos de extensão universitária também emerge como uma estratégia fundamental para ampliar o alcance das políticas afirmativas com a contribuição do Serviço Social. Por meio dessas iniciativas, a universidade pode fortalecer sua relação com comunidades historicamente excluídas, promovendo atividades que incentivem o ingresso de novos estudantes e fomentem debates sobre equidade e diversidade no ensino superior. Essa articulação entre universidade e sociedade contribui para a construção de uma cultura institucional comprometida com a inclusão e com a superação do racismo estrutural e das desigualdades educacionais.

Ademais, a defesa da autonomia profissional e do projeto ético-político do Serviço Social no contexto das universidades é imprescindível. Os/As assistentes sociais devem reafirmar seu compromisso com a justiça social e os direitos humanos, resistindo a tentativas de reduzir sua atuação a uma função meramente técnica ou burocrática. A valorização da análise crítica e da intervenção propositiva na formulação e na implementação das políticas afirmativas é essencial para que essas ações sejam efetivamente transformadoras, e não apenas mecanismos administrativos de gestão da desigualdade.

Diante desse cenário, o Serviço Social desempenha um protagonismo estratégico na garantia da efetividade das ações afirmativas, atuando para que essas políticas não sejam esvaziadas e cumpram sua função de enfrentamento das desigualdades estruturais. Para isso, é necessário fortalecer a atuação dos assistentes sociais como sujeitos políticos que contribuem para a construção de uma universidade pública mais inclusiva, democrática e comprometida com a equidade social. Somente ao tensionar as contradições da política de cotas dentro da própria universidade é que o assistente social poderá contribuir para a construção de um ensino superior que não apenas inclua, mas que também emancipe e transforme a sociedade.

Por fim, a Política de Ações Afirmativas, apesar de suas contradições — como a manutenção da lógica meritocrática, a burocratização dos processos e as limitações quanto ao acesso pleno à universidade —, representa um avanço significativo para minimizar a histórica

elitização das universidades federais no Brasil. Além de funcionar como um mecanismo de democratização do ensino superior, essa política pública constitui um espaço fundamental de atuação para os assistentes sociais, que podem contribuir significativamente para sua discussão, implementação e aprimoramento.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese teve a proposta de analisar os desafios estruturais da Política de Ações Afirmativas para garantir o acesso de grupos historicamente excluídos ao ensino superior, buscando compreender a atuação do/a assistente social na implementação dessa política e sua contribuição para a efetivação do direito à educação. A partir da análise crítica desenvolvida, foi possível demonstrar que, apesar dos avanços promovidos pelas ações afirmativas, persistem desafios normativos e institucionais que comprometem seu pleno potencial inclusivo.

Os resultados da pesquisa confirmam o primeiro pressuposto levantado: as Políticas de Ações Afirmativas, ainda que tenham ampliado significativamente o acesso ao ensino superior para grupos historicamente marginalizados, enfrentam desafios que limitam sua efetividade. A reserva de vagas em instituições federais de ensino superior, impulsionada por legislações como a Lei nº 12.711/2012 e suas atualizações, representa um marco na democratização da educação, mas não elimina as desigualdades estruturais que impactam a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes beneficiários. A política de cotas, ao inserir novos personagens na universidade, não necessariamente altera as condições desiguais de acesso e permanência, exigindo a implementação de políticas complementares que garantam suporte social, econômico e acadêmico.

O segundo pressuposto da pesquisa também se confirmou ao evidenciar que os obstáculos enfrentados por essa política derivam, em grande parte, de sua inserção na lógica capitalista, que busca atender às demandas sociais sem provocar mudanças estruturais profundas. As ações afirmativas surgem como uma resposta estatal às históricas desigualdades de acesso ao ensino superior, mas operam dentro de um modelo que mantém mecanismos seletivos e meritocráticos. Desse modo, a inclusão promovida por essas políticas é constantemente atravessada por limites institucionais que restringem sua capacidade transformadora. O recente debate sobre a reformulação da Lei de Cotas reflete essa tensão: enquanto se avança na ampliação do acesso, pouco se discute sobre medidas concretas para garantir a permanência e a redução das desigualdades internas na universidade.

A pesquisa também evidencia o terceiro pressuposto, ao demonstrar que o/a assistente social desempenha um papel fundamental na execução e no aprimoramento das políticas afirmativas, contribuindo com uma leitura crítica da realidade social e propondo estratégias para a superação das barreiras que limitam a inclusão efetiva no ensino superior. A atuação do/a assistente social vai além da execução burocrática das políticas de acesso, sendo crucial para a formulação de estratégias que assegurem o direito à educação de forma integral. O

embasamento teórico-metodológico do Serviço Social, ancorado no Projeto Ético Político Profissional do Serviço Social, permite que o/a assistente social não apenas identifique as contradições presentes na política de ações afirmativas, mas também atue de forma ativa na defesa da permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

A partir dessa investigação foi possível evidenciar que as Políticas de Ações Afirmativas, implementadas nas IFES, representam um avanço significativo na democratização do acesso ao ensino superior, ao promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados. Contudo, a análise crítica desenvolvida ao longo deste estudo revela que, embora tais políticas tenham contribuído para a ampliação do acesso, sua efetividade é comprometida por desafios estruturais, normativos, institucionais e operacionais que dificultam tanto o ingresso quanto a permanência dos estudantes. Por um lado, a promulgação da Lei nº 12.711/2012 e suas posteriores alterações (incluindo as Leis nº 13.409/2016, nº 14.723/2023, nº 14.945/2024 e o Decreto nº 11.781/2023) representam marcos normativos que ampliaram o acesso de grupos historicamente excluídos – como estudantes oriundos de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e de baixa renda – ao garantir a reserva de vagas nas IFES. Contudo, a própria estrutura dessa política revela contradições inerentes ao sistema capitalista, no qual o acesso ampliado não se traduz necessariamente em permanência e sucesso acadêmico.

A Política de Ações Afirmativas pode, portanto, ser compreendida como uma resposta estatal às profundas desigualdades que permeiam o acesso ao ensino superior. Essa resposta, entretanto, revela um tensionamento constante entre as demandas dos grupos historicamente excluídos e os interesses hegemônicos que, tradicionalmente, monopolizam o acesso à universidade pública. Assim, embora as ações afirmativas representem um instrumento essencial para atenuar a visibilidade das desigualdades – especialmente a sub-representação de grupos marginalizados – elas não alteram, por si sós, as bases estruturais da exclusão social.

Consequentemente, a reserva de vagas, apesar de sua importância simbólica e prática, não é suficiente para romper com a estrutura excludente do ensino superior brasileiro. A efetividade dessa política demanda revisões e aprimoramentos, além da articulação com outras políticas públicas que garantam a integração social dos beneficiários. A implementação de políticas públicas deve, portanto, ir além da mera formulação normativa, considerando os desafios práticos de sua aplicação e assegurando que os processos seletivos não se transformem em instrumentos de restrição de direitos.

Nesse contexto, as conquistas no campo dos direitos sociais são frutos de intensas disputas políticas, cuja efetivação depende da mobilização contínua dos movimentos sociais e

da capacidade crítica de seus atores. As políticas sociais, no contexto do capitalismo, operam sob uma lógica paradoxal: mesmo representando avanços, elas são constantemente atravessadas por mecanismos de contenção que limitam sua capacidade de transformação estrutural. Dessa forma, a inclusão de novos segmentos sociais nas ações afirmativas precisa estar acompanhada de um compromisso político e financeiro robusto, sob pena de se converter em resposta meramente simbólica às demandas sociais.

A implementação das Ações Afirmativas nas IFES, embora represente uma importante conquista na luta por direitos e na democratização do ensino superior, evidencia as contradições da seletividade e focalização – marcas das políticas sociais no capitalismo. A política de cotas, ao reservar vagas para grupos vulneráveis sem romper com a lógica meritocrática vigente, mantém o ensino superior como um espaço onde a desigualdade é minimizada, mas não efetivamente eliminada. A aprovação da Lei nº 14.723/2023, que modifica a forma de ingresso dos cotistas ao submetê-los inicialmente à ampla concorrência, é um avanço pontual. No entanto, conforme apontam os/as assistentes sociais, essa mudança não resolve os desafios relacionados à permanência desses estudantes, evidenciando a urgência de políticas complementares – como programas de assistência estudantil, iniciativas de nivelamento e suporte psicossocial – para evitar elevadas taxas de evasão.

A pesquisa evidencia, ainda, que o acesso ampliado frequentemente se vê comprometido por obstáculos estruturais, burocráticos e operacionais. Entre esses obstáculos, destaca-se a rigidez dos processos seletivos e a centralidade excessiva do critério de renda, que, ao limitar a análise à comprovação documental, negligencia dimensões interseccionais (históricas, culturais e de gênero) essenciais para a compreensão da vulnerabilidade dos candidatos. Dessa forma, a abordagem mecanicista na avaliação de renda pode, inadvertidamente, reproduzir os próprios mecanismos excludentes que a política pretende combater, restringindo, assim, a autonomia das/os assistentes sociais que atuam nessa demanda.

Para que a política alcance seu pleno potencial, torna-se imprescindível a institucionalização de mecanismos de avaliação sistemática – como a criação de Pró-Reitorias ou Observatórios de Ações Afirmativas – que assegurem a transparência, a continuidade e a adaptação das iniciativas às demandas emergentes. A integração das políticas de ações afirmativas com programas de assistência estudantil e de permanência, somada à implementação de projetos de extensão, ações de divulgação e parcerias com escolas públicas, revela-se estratégica para aproximar as universidades das comunidades e ampliar o acesso à informação, elementos essenciais para reduzir a evasão e consolidar o direito à educação.

Em síntese, embora as Ações Afirmativas tenham sido um avanço incontestável na

democratização do ensino superior, sua efetividade depende de uma abordagem que transcenda a simples reserva de vagas. É necessário repensar os critérios de avaliação, ampliando-os para incorporar a totalidade das dimensões de vulnerabilidade, desburocratizar os processos seletivos e, sobretudo, articular o acesso com políticas de permanência que assegurem o sucesso acadêmico dos estudantes.

Nesse contexto, a contribuição do/a assistente social revela-se fundamental. Esses profissionais, cuja trajetória está intimamente ligada à construção de um Projeto Ético-Político comprometido com a defesa das classes subalternas, atuam de forma estratégica nas IFES. A consolidação de uma prática crítica e a capacidade investigativa do Serviço Social – fundamentadas, entre outros, na Lei nº 8.662/1993, na Resolução CFESS nº 273/1993 e nas Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social – reforçam seu compromisso com a superação de todas as formas de opressão e preconceito.

A incorporação do debate étnico-racial, de classe e de gênero ao arcabouço teórico do Serviço Social fortalece sua orientação política-profissional, possibilitando uma intervenção que ultrapassa a execução técnica e contribui para a elaboração e implementação de políticas públicas integradas. A formação do/a assistente social, portanto, desenvolve competências essenciais para subsidiar intervenções que abarquem as múltiplas dimensões da vulnerabilidade, promovendo alternativas que respondam criticamente às exigências institucionais e ampliem as lutas dos grupos historicamente excluídos.

A atuação crítica do/a assistente social, que se manifesta na identificação das contradições e desafios inerentes à implementação das políticas afirmativas, constitui um subsídio crucial para a rearticulação e o aprimoramento dessas ações. Por meio de uma análise que integra as dimensões de raça, etnia, gênero e outras variáveis sociais, esses profissionais têm o potencial de propor estratégias que reforcem a efetividade das políticas e promovam, de fato, a transformação institucional.

Por fim, a consolidação de um Ensino Superior mais democrático e inclusivo depende da articulação de políticas públicas integradas, capazes de garantir não apenas o acesso, mas também o êxito acadêmico e a integração social dos estudantes. A transformação social, nesse cenário, requer que as Ações Afirmativas sejam estruturadas como políticas institucionais permanentes – apoiadas por investimentos contínuos e por um compromisso ético-político – e que a mobilização dos movimentos sociais e das instituições de ensino seja constante para superar as limitações impostas pelo modelo capitalista vigente. Somente dessa forma será possível efetivar o direito à educação, como instrumento transformador da realidade social.

## REFERÊNCIAS

- AMARO, Sarita. **Serviço Social na educação**: bases para o trabalho profissional. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.
- ANDREWS, G. R. Ação afirmativa: um modelo para o Brasil? *In*: SOUZA, J. (org.). **Multiculturalismo e racismo**: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2005.
- APPLE, M. W.; WAYNE, A. U.; GANDIM, L. A. **Educação crítica**: análise internacional. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Diretrizes gerais para o curso de serviço social**. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em serviço social**. Vitória: ABEPSS, 2018.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2016**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Plano nacional de assistência estudantil**. Brasília-DF, 2007/2008.
- BASTOS, A. F. V. **A reforma da universidade no Brasil**: um discurso (re)velador. Maceió: Edufal, 2007.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- BENEVIDES, B. G. **Dossiê**: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2023. Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2024. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2024/01/dossieantra2024-web.pdf>. Acesso em: 6 maio 2025.
- BENTO, B. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na perspectiva transexual. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

BENTO, B. Da transexualidade oficial às transexualidades. In: CARRARA, S.; GREGORI, M. F.; PISCITELLI, A. **Sexualidades e saberes: convenções e fronteiras**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

BENTO, B. **O que é transexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos; 328).

BOSCHETTI, I. **Assistência social no Brasil: um direito entre originalidade e conservadorismo**. Brasília-DF: BV, 2003.

BOURGUIGNON, J. A. O processo da pesquisa e suas implicações teórico- metodológicas e sociais. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, 2006. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/71/69>. Acesso em: 6 maio 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Biografia Erika Hilton**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2024b.

BRASIL. Decreto nº 11.781, de 14 de novembro de 2023. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 nov. 2023b.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007b.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 jul. 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 out. 2012b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior**. 2020. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. Lei n. 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 nov. 2023c.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o programa universidade para todos (PROUNI). **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jan. 2005.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012a.

BRASIL. Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 jul. 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes do Reuni**. Brasília, DF: MEC, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 out. 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais – Reuni 2008**: relatório de primeiro ano. Secretaria de Educação Superior, Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior. Brasília, DF: MEC, 2009.

CAMPOS, L. A.; FERES-JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T. **O Desempenho dos Cotistas no ENEM**: comparando as notas de corte do SISU. Rio de Janeiro: IESP, 2014. (Textos para discussão gema, n. 4). Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2014/06/images\\_publicacoes\\_TpD\\_TpD4\\_Gema.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2014/06/images_publicacoes_TpD_TpD4_Gema.pdf). Acesso em: 6 maio 2025.

CARVALHO, M.; CARRARA, S. Em direção a um futuro trans? contribuição para a história do movimento de travestis e transexuais no Brasil. **Revista Latinoamericana Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 319-351, dossier n. 2, 2013.

CHAUÍ, M. O totalitarismo neoliberal. **Anacronismo e Irrupción**, Buenos Aires, v. 10, n. 18, p. 307-328, 2020. Disponível em: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/anacronismo/article/view/5434/4431>. Acesso em: 24 abr. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Atribuições privativas do/a assistente social**. Brasília-DF: CFESS, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Código de ética do/a assistente social**: Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. Brasília-DF: CFESS, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Nota técnica sobre o trabalho de assistentes sociais na implementação dos benefícios eventuais no âmbito do SUAS**. Brasília: Comissão de Orientação e Fiscalização (Cofi/CFESS), 2020. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.cfess.org.br/arquivos/Nota-tecnica-2020-final-BE.pdf>. Acesso em: 6 maio 2025.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Resolução CFESS no. 273/93 de 13 de março de 1993**. Institui o código de ética profissional e dá outras providências. Brasília-DF: CFESS, 1993.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para atuação do assistente social na política de educação**. Brasília-DF: CFESS, 2011.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. 1999. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-Inseridos->

nasDelibera%C3%A7%C3%B5es-da-ONU/declaracao-de-bolonha-1999.html. Acesso em: fev. 2023

DENTZ, S.; SILVA, M. **Serviço social na educação: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2015.

DUQUIA, A. A.; BORGES, J. C. P. O Reuni e o processo de empresarização da universidade federal de Pelotas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 4., 2016. Porto Alegre-RS. **Anais eletrônico**. Porto Alegre-RS, 2016. Disponível em: <https://anaiscbeo.emnuvens.com.br/cbeo/article/view/145>. Acesso em: 24 abr. 2025.

FECHINE, A. K. F. S.; ROCHA, M. M.; CUNHA, T. H. O neoliberalismo e a formatação das políticas sociais: desafios contemporâneos. **Socializando**, [S. l.], ano 1, n. 2, p. 50- 63, dez. 2014.

FONAPRACE. **Metodologia de análise socioeconômica GT metodologia nacional Fonaprace**: relatório final. [S. l.]: Fonaprace, 2019. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/8054/1/RELAT%C3%93RIO%20FINAL%20GT%20METODOLOGIA%20FONAPRACE%20-%202019%20VF.pdf>. Acesso em: 6 maio 2025.

FONAPRACE. **Proposta do FONAPRACE para um Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior**: versão final encaminhada à Andifes Recife. [Recife]: Andifes, 4 abr. 2001. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/02/1-Plano-Nacional-de-Assist%C3%A4ncia-Estudantil.pdf>. Acesso em: 6 maio 2025.

FONAPRACE. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) Das IFES – 2018**. Brasília: Andifes, 2019. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 6 maio 2025.

FONAPRACE: REVISTA COMEMORATIVA 25 ANOS: HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E MÚLTIPLOS OLHARES. [S.l.]: ANDIFES; UFU, PROEX, 2012. Disponível em: <https://proae.ufu.br/central-de-conteudos/documentos/2012/10/revista-comemorativa-25-anos-de-fonaprace>. Acesso em: 6 maio 2025.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Subsídios para atuação do(a) assistente social na análise socioeconômica no âmbito da assistência estudantil das instituições federais de ensino superior**. Goiânia: Cegraf UFG, 2021.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS. **Metodologia de análise socioeconômica**: GT metodologia nacional. Brasília-DF: FONAPRACE, 2019.

FRANCO, N.; CICILLINI, G. A. Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 325-346, ago. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, D. N. T. Modelo educacional brasileiro e referências político-ideológicas. **Cadernos de Educação**, Dourados, 1999.

GOMES, J. B. B. **Ações afirmativas e o princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. 4. ed. São Paulo: Renovar, 2010.

GRAMSCI, A. **Quaderni del Cárcere**. Edição crítica de Valentino Gerratana. Torino: Einaudi, 1977. 4v.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE SERVIÇO SOCIAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO. **Sobre o grupo**. [S. l. : s. n.], 2016.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2005.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2024.

IAMAMOTO, M. V. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 1982.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD contínua**: pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua. Brasília-DF: INEP, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**: 2020: notas estatísticas. Brasília-DF Inep/MEC, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf). Acesso em: 6 maio 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior 2016**. Brasília-DF: INEP, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2015**. Brasília-DF: INEP, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do censo da educação superior (2014-2019)**. Brasília-DF: INEP, 2010-2020.

JESUS, J. G. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Brasília-DF, 2012.

KOWALSKI, A. V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à Filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIMA, K. R. S. **Reforma da educação superior nos anos de contra revolução neoliberal de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17, supl. 3, p. 1-3, 2002.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 1867. v. 1.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes editores, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 7. ed. São Paulo: Global, 1982.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Tradução João Barata Moura. Rio de Janeiro: L&PM Pocket, 1848.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São: Boi Tempo, 2005.

MIOTO, R. C. Estudos socioeconômicos. In: CFESS. **Serviço social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília-DF: CFESS/ABEPSS, 2009.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2004.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2005.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

PIANA, M. C. Serviço social e educação: olhares que se entrecruzam. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 18, n. 2, p. 182-206, 2009. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/136/187>

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos neoliberais**. Porto Alegre; Artmed, 2003.

SANTOS NETO, J. L. dos. A educação e o trabalho no sistema capitalista: uma análise crítica. In: BEZERRA, M. C. dos S.; SANTOS, F. R. dos; BEZERRA NETO, L. (org.). **Trabalho e educação: estudos sobre o rural brasileiro**. São Carlos: UFSCar, 2014.

SANTOS, M. S. Trajetória das políticas sociais no estado capitalista: gênese, auge e crise. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 8, 2017, São Luís. **Anais eletrônico**. São Luís-MA: [S. l.], 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SGUISSARDI, V. O banco mundial e a educação superior: revisando teses e posições. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 22, p. 66-75, nov. 2000.

SILVA, J. C. da. Educação e alienação em Marx: contribuições teórico-metodológicas para pensar a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 19, p. 101-110, set. 2005.

SISS, A. **Afro-brasileiros, cotas, e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet, Niterói: PENESB, 2003.

SOUZA, F. D. de. **O exercício profissional do assistente social na educação superior: a particularidade da dimensão educativa na assistência estudantil**. 2016. 183f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

TERRA, S. H. **Parecer Jurídico nº 27/98**. Assunto: análise das competências do assistente social em relação aos parâmetros normativos previstos pelo art. 5º da Lei 8.662/93, que estabelece as atribuições privativas do mesmo profissional. São Paulo: CFESS, 1998.

TONET, I. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2016. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ivotonet.xp3.biz/arquivos/educacao\_contra\_o\_capital\_-\_3a\_ed.pdf. Acesso em: 6 maio 2025.

TONET, I. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TONET, I. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, Florianópolis, Santa Catarina, v. 23, n. 2, 2005. (Dossiê - Políticas públicas e educação no contexto da globalização).

TONET, I. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, p. 469-484, 2005.

YAZBEK, M. C. Questão social, política social e serviço social no Brasil: trajetória e desafios. In: MOTA, A. E.; SILVA, M. O. S. e (org.). **Serviço social e política social no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

### 1. Informações do profissional

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

Cidade/ Estado: \_\_\_\_\_

Nome do Setor que atua: Cargo que ocupa: \_\_\_\_\_

Nível/ categoria: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo trabalha na Instituição: Há quanto tempo trabalha no setor atual: \_\_\_\_\_

Qual sistema de seleção a Universidade que você trabalha adota?

( ) SISU ( ) Vestibular próprio ( ) Outro: \_\_\_\_\_

2. Como você avalia a Lei 12.711/Política de Ações Afirmativas quanto ao ingresso dos candidatos cotistas na Universidade?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Na sua opinião, há fatores que poderiam tornar a Política mais acessível? Se sim, qual/ quais?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. A Universidade que você trabalha implantou alguma ação para colaborar com o ingresso desse público? Se sim, qual/ quais?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Na sua opinião, quais ações a Universidade pode implantar para contribuir com o ingresso desses estudantes?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Você já atuou na Política de Ações Afirmativas/ Cotas na Universidade? Se sim, quais suas atribuições?

( ) análise de renda dos candidatos com renda familiar inferior a um salário mínimo e meio per capita;

( ) outras. Descreva: \_\_\_\_\_

7. Como você vê o trabalho da análise de renda na Política de Ações Afirmativas/ Cotas?

---

---

8. Você identifica desafios para a execução do trabalho do Assistente Social na Política de Ações Afirmativas na sua Universidade? Se sim, qual/ quais?

---

---

9. Na sua opinião, de que forma o (a) Assistente Social pode atuar para contribuir com o acesso de estudantes procedentes de escolas públicas à Universidade? E na Política de Ações Afirmativas/ Cotas?

---

---

---

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE: \_\_\_\_\_  
 DATA DE NASCIMENTO: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_  
 DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: \_\_\_\_ Nº \_\_\_\_ GÊNERO: M ( ) F ( )  
 ENDEREÇO: \_\_\_\_\_  
 BAIRRO: \_\_\_\_\_ CIDADE: \_\_\_\_\_ ESTADO: \_\_\_\_\_  
 CEP: \_\_\_\_\_ FONE: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_  
 declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **AÇÕES AFIRMATIVAS, 10 ANOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO ÀS UNIVERSIDADES FEDERAIS E A ATUAÇÃO DO/O PROFISSIONAL DE SERVIÇO SOCIAL.** O projeto de pesquisa será conduzido por Miriam Maria Coelho, do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, orientado pelo Prof(a). Dr(a) Maria Cristina Piana, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/C.Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de: Tese, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição.

A presente pesquisa tem como objeto de estudo "A Política de Ações Afirmativas e a atuação do/o profissional de Serviço Social frente à execução dessa política e sua perspectiva para efetivação do direito ao acesso à educação superior". Foi esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, 10 de maio de 2024.

Assinatura do participante

(assinatura)

Pesquisador Responsável  
 Nome: Miriam Maria Coelho  
 Endereço: Rua Isaac Saud 41 Uberaba MG  
 Tel: 34 992264871  
 E-mail: miriamcoelhoev@hotmail.com

(assinatura)

Orientador  
 Prof. (a) Dr. (a) Maria Cristina Piana  
 Endereço: Rua Manoel de  
 Tel: 19 981149082  
 E-mail: cristina.piana@unesp.br

Documento assinado digitalmente  
 MARIA CRISTINA PIANA  
 Data: 11/05/2024 15:20:10-0500  
 Verificação em: <https://verificador.digitebr>

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"  
 Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Unesp - Campus de Franca  
 Av. Engenheiro Manoel Pires, 908 - Jd. Dr. Aurélio Pires - CP 211, CEP: 14089-669 - FRANCA - SP  
 Telefone: (11) 3706-8723 - Fax: (11) 3706-8721 - E-mail: comiteetica@franca.unesp.br

## ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

FACULDADE DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNESP-CAMPUS FRANCA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** AÇÕES AFIRMATIVAS, 10 ANOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO ÀS UNIVERSIDADES FEDERAIS E A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE SERVIÇO SOCIAL

**Pesquisador:** MIRIAM MARIA COELHO CAMPOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 79867424.6.0000.5408

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.058.697

#### Apresentação do Projeto:

Em relação à apresentação do projeto está bem estruturada, contendo: resumo, introdução, hipótese, objetivo primário e secundário, metodologia, riscos, como será feita a análise dos dados, cronograma e bibliografia. Todos muito bem elaborados.

#### Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa estão claros e bem definidos, descreve o que a pesquisadora pretende alcançar com os mesmos. Estão alinhados com a hipótese da investigação.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa não oferece riscos aos sujeitos pesquisados. Benefícios: poderá contribuir com a produção de conhecimentos, com a avaliação de políticas de cotas, e acesso à universidade.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa possui uma temática atual e relevante, que poderá contribuir com a política de

**Endereço:** Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900 bloco I sala 18  
**Bairro:** Jd. Antonio Petraglia **CEP:** 14.409-160  
**UF:** SP **Município:** FRANCA  
**Telefone:** (16)3706-8723 **Fax:** (16)3706-8806 **E-mail:** comiteticf@unesp.br

## FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DA UNESP-CAMPUS FRANCA



Continuação do Parecer: 7.056.697

### **ações afirmativas**

Implantada nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Assim como, com o trabalho dos profissionais de Serviço Social, que mesmo com 10 anos da implementação da referida lei, alguns elementos ainda são considerados como entraves para o acesso a universidade pública. Surgindo assim, diversos questionamentos dos/as assistentes sociais sobre o papel da profissão na política de ações afirmativas para acesso à educação superior

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos estão assinados, e preenchidos corretamente.

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências. A autora alterou o campo, inicialmente o universo da pesquisa era 27 instituições a serem pesquisadas e ajustou para 13 instituições e estas estão com os termos de aceite assinados. Portanto, aprovo o referido projeto.

### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Parecer aprovado Ad referendum pelo coordenador deste Comitê de Ética.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento                            | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                      | Situação |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2299665.pdf | 27/08/2024<br>09:18:56 |                            | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO PESQUISA MIRIAM MARIACOELHO.pdf       | 27/08/2024<br>08:56:51 | MIRIAM MARIA COELHO CAMPOS | Aceito   |
| Outros                                    | Universidade_Federal_Tocantis.pdf             | 16/05/2024<br>10:10:42 | MIRIAM MARIA COELHO CAMPOS | Aceito   |
| Outros                                    | Universidade_Federal_Sao_Paulo.pdf            | 16/05/2024<br>10:10:19 | MIRIAM MARIA COELHO CAMPOS | Aceito   |
| Outros                                    | Universidade_Federal_Santa_Catarina.pdf       | 16/05/2024<br>10:09:04 | MIRIAM MARIA COELHO CAMPOS | Aceito   |
| Outros                                    | Universidade_Federal_Roraima.pdf              | 16/05/2024<br>10:08:39 | MIRIAM MARIA COELHO CAMPOS | Aceito   |
| Outros                                    | Universidade_Federal_Rondonia.pdf             | 16/05/2024<br>10:08:13 | MIRIAM MARIA COELHO CAMPOS | Aceito   |

Endereço: Av. Euzébio Monteiro Petraglia, 900 bloco I sala 16  
 Bairro: Jd. Antonio Petraglia CEP: 14.409-160  
 UF: SP Município: FRANCA  
 Telefone: (16)3706-8723 Fax: (16)3706-8806 E-mail: comiteetica.franca@unesp.br

**FACULDADE DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNESP-CAMPUS FRANCA**



Continuação do Parecer: 7.058.897

|                                                                    |                                             |                        |                               |        |
|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|------------------------|-------------------------------|--------|
| Outros                                                             | Universidade_Federal_Rio_Grande_Sul.pdf     | 16/05/2024<br>10:07:40 | MIRIAM MARIA<br>GOELHO CAMPOS | Acelto |
| Outros                                                             | Universidade_Federal_Rio_grande_norte.pdf   | 16/05/2024<br>10:07:12 | MIRIAM MARIA<br>GOELHO CAMPOS | Acelto |
| Outros                                                             | Universidade_Federal_Minas_Gerais.pdf       | 16/05/2024<br>10:06:09 | MIRIAM MARIA<br>GOELHO CAMPOS | Acelto |
| Outros                                                             | Universidade_Federal_Mato_Grosso_do_Sul.pdf | 16/05/2024<br>10:05:47 | MIRIAM MARIA<br>GOELHO CAMPOS | Acelto |
| Outros                                                             | Universidade_Federal_Mato_Grosso2.pdf       | 16/05/2024<br>10:04:31 | MIRIAM MARIA<br>GOELHO CAMPOS | Acelto |
| Outros                                                             | Universidade_Federal_Goiás.pdf              | 16/05/2024<br>10:03:00 | MIRIAM MARIA<br>GOELHO CAMPOS | Acelto |
| Outros                                                             | Universidade_Federal_Ceara.pdf              | 16/05/2024<br>10:02:38 | MIRIAM MARIA<br>GOELHO CAMPOS | Acelto |
| Outros                                                             | Universidade_Brasília.pdf                   | 16/05/2024<br>10:01:19 | MIRIAM MARIA<br>GOELHO CAMPOS | Acelto |
| Projeto Detalhado /<br>Brochura<br>Investigador                    | PROJETOPESQUISA.pdf                         | 16/05/2024<br>09:37:09 | MIRIAM MARIA<br>GOELHO CAMPOS | Acelto |
| TCLE / Termos de<br>Assentimento /<br>Justificativa de<br>Ausência | Comite_de_Etica_assinado.pdf                | 16/05/2024<br>09:30:49 | MIRIAM MARIA<br>GOELHO CAMPOS | Acelto |
| Folha de Rosto                                                     | FOLHADEROSTO.pdf                            | 16/05/2024<br>09:16:16 | MIRIAM MARIA<br>GOELHO CAMPOS | Acelto |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Aprovação da CONEP:**

Não

FRANCA, 05 de Setembro de 2024

Assinado por:

**José Fernando Siqueira da Silva**  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Euzébio Monteiro Petraglia, 900 bloco I sala 16  
Bairro: Jd. Antonio Petraglia CEP: 14.409-160  
UF: SP Município: FRANCA  
Telefone: (16)3706-8723 Fax: (16)3706-8806 E-mail: comiteetica.franca@unesp.br