

Universidade Federal de Juiz de Fora
Programa de Pós-Graduação da Escola de Serviço Social
Mestrado em Serviço Social

Débora Spotorno Moreira Machado Ferreira

A contrarreforma da educação superior do governo Lula e a formação profissional em Serviço Social: uma análise dos impactos do REUNI nos cursos de Serviço Social das universidades federais dos estados do Espírito Santo, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro

Juiz de Fora
2011

Débora Spotorno Moreira Machado Ferreira

A contrarreforma da educação superior do governo Lula e a formação profissional em Serviço Social: uma análise dos impactos do REUNI nos cursos de Serviço Social das universidades federais dos estados do Espírito Santo, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Área de Concentração Questão Social, Território, Política Social e Serviço Social, da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Mônica dos Santos

Juiz de Fora

2011

Débora Spotorno Moreira Machado Ferreira

A contrarreforma da educação superior do governo Lula e a formação profissional em Serviço Social: uma análise dos impactos do REUNI nos cursos de Serviço Social das universidades federais dos estados do Espírito Santo, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Área de Concentração Questão Social, Território, Política Social e Serviço Social, da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientador(a): Profa. Dra. Cláudia Mônica dos Santos

Aprovada em 29 de agosto de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cláudia Mônica dos Santos (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dra. Larissa Dahmer Pereira
Universidade Federal Fluminense

Profa. Dra. Maria Rosângela Batistone
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dedico esta dissertação a todos aqueles docentes e discentes de Serviço Social que, diariamente, lutam por uma formação crítica de qualidade, em espaços públicos, gratuitos, e em prol da construção de uma sociedade emancipada.

AGREDECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que foi necessário em muitos momentos recorrer a alguém, mesmo que ao colo de quem amamos, para chorar e receber o incentivo de que iremos dar conta.

Por isso, começo agradecendo àquele que me deixou começar a caminhada, que em todo percurso abriu portas e janelas e que me trouxe, de vitórias em vitórias, até o fim: o Senhor e dono da minha vida, Jesus Cristo.

Ao homem mais companheiro deste mundo, que leu e releu todas as partes deste trabalho, se empolgou e cooperou, sempre atento às mudanças, especialmente no ordenamento jurídico do assunto, enviando-me comentários, decretos, leis, portarias e até traduzindo os textos do Banco Mundial. Ao maior incentivador e torcedor que tenho, por toda paciência e “puxões de orelha”, por ficar acordado até mais tarde e me abraçar forte quando achei que não conseguiria: meu amado marido.

À minha família, que em todos os momentos acreditou em meu trabalho e se enche de orgulho, já perguntando, no final desta etapa, pelo doutorado. A meus pais, que continuam estudando e lecionam por prazer e vocação, sendo para mim inspiração. A meus irmãos, que tanto me motivam; a meus tios, tias, avós e primos: amo todos vocês. Também agradeço aos cunhados e a meus sogros, pois são a família que escolhi ter.

A minha tia Giovanna, pela dedicação e cuidado ao ler e corrigir todo este trabalho com tanto carinho. Sei que parte deste título devo à atenta correção feita por ela.

Aos meus amigos do mestrado da UFJF e do mestrado sanduiche na UFRJ. Aos professores desta casa, que não imaginam o quanto somaram não apenas a esta dissertação, mas a minha formação profissional, queridos e queridas mestres: Malu, Rodrigo, Elizete, Cida, Leila, Rosângela, Ana Maria, Carina, Cristina, Edna.

Agradeço também toda a atenção da Beth, que tanto perturbei nesses pouco mais de dois anos e que sempre foi solícita e atenciosa.

À minha orientadora mais que especial: Cláudia Mônica. Muitos não sabem, mas a conheci no CBAS de 2007, quando perguntei se ela me orientaria e, desde então, não saio de perto para aprender sempre um pouco mais. Obrigada pela paciência e pelas correções, por ser exigente e amável, por “bater” e depois “soprar”, por ser um exemplo de docente comprometida com a formação profissional que nosso projeto defende.

Às doutoras que compõem a banca do concurso e aceitaram o desafio as quais, desde a qualificação, trouxeram contribuições para este trabalho: Larissa e Rosângela, exemplos do que esse trabalho busca defender.

À FAPEMIG e à CAPES, que deram tranquilidade ao processo de produção do conhecimento por meio das bolsas de pesquisa concedidas.

E, por fim, a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a presente produção; aos coordenadores entrevistados, pela contribuição, e porque sem eles este trabalho não seria concluído.

Se me colocasse diante dos nossos problemas educacionais e dos nossos dilemas culturais em termos de minhas convicções, só recomendaria uma saída, que é a fornecida pelo socialismo.

(FERNANDES, 1975, p. 15)

RESUMO

A partir de uma análise contextual da contrarreforma da educação superior do governo Lula, a presente pesquisa visa abordar os rebatimentos do REUNI na formação profissional em Serviço Social. Objetiva, também, apurar se e como têm sido garantidas as diretrizes do projeto de formação dos assistentes federais diante do referido programa governamental, com base na realidade enfrentada pelos cursos oferecidos pelas universidades federais dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Para tanto, foram realizados dois estudos: um documental e outro de campo, empregando-se como coleta de dados entrevistas semiestruturadas com os(as) coordenadores(as) dos cursos de Serviço Social das universidades federais dos estados acima mencionados. Com uma análise crítico-reflexiva, a pesquisa fornece elementos que levam à percepção de como a formação se expressa na realidade sociopolítica brasileira, atentando para a luta da categoria na busca por garantir princípios e diretrizes essenciais à formação em que se acredita, mesmo diante das sucessivas tentativas de precarização do ensino superior no país.

Palavras-Chave: Serviço Social. REUNI. Formação profissional

ABSTRACT

By the contextual analysis of the against reform in the higher education during Lula's government, the essay aims to show the reflects of REUNI in the professional formation of social work. Aims, also, to investigate if and how the guidelines of the formation project of social work are been guaranteed front the already mentioned governmental program, based on the reality faced by the courses offered on the federal universities at the states of Minas Gerais, Rio de Janeiro and Espírito Santo. Therefore, the essay used two studies: a documental and a field one, used as data collection semi-structured interviews with the coordinators of the social work course from the federal universities of the states mentioned before. With a critic reflexive analysis, the essay gives elements witch take to the perception of how the formation expresses in the brazilian social politics reality, paying attention to the category struggle in the pursuit to guarantee the principles and guidelines elementaries to the formation that is believed, even in front of the repeated attempts to make precarious the higher education in Brazil.

Key-Words: Social Work. REUNI. Professional formation

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1	Distribuição da escolaridade e titulação das funções docentes em exercício por categoria administrativa– Brasil– 2009	68
GRÁFICO 2	Número de matrículas em graduação na rede federal de educação superior (em milhares)	84
GRÁFICO 3	Vagas em graduação presencial em universidades federais (em milhares)	96
GRÁFICO 4	Número de matrículas em milhões	106
GRÁFICO 5	Linha do Tempo da Criação das universidades	109
GRÁFICO 6	Orçamento Geral da União – Gastos Selecionados – R\$ milhões	197
GRÁFICO 7	Proporção de gastos selecionados da União em relação ao PIB ..	198

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Relação das universidades brasileiras em 7/5/2010	67
TABELA 2	Extrato do que deve ser avaliado nos cursos de graduação conforme regras do SINAES	76
TABELA 3	Número de vagas nos cursos de graduação em 2008	96
TABELA 4	Número de cursos de Serviço Social no Brasil	146
TABELA 5	Número de cursos de Serviço Social em IES da região sudeste do Brasil	149
TABELA 6	Cursos de Serviço Social em instituições federais da Regional Leste da ABEPSS	151
TABELA 7	Número de cursos presenciais e em atividade por forma de organização	152
TABELA 8	Dados sobre os cursos de Serviço Social ofertados na modalidade a distância	154
TABELA 9	Distribuição das Instituições Federais de Ensino Superior (IFEs) no território brasileiro	159
TABELA 10	Dados das universidades participantes da pesquisa de campo ...	167
TABELA 11	Dados dos cursos de Serviço Social que fizeram parte da pesquisa de campo	168
TABELA 12	Expansão de vagas nas universidades federais entrevistadas conforme relatório da ANDIFES	171
TABELA 13	Trajetória do Gasto Social Federal, 1995 a 2009, em relação ao PIB, por área de atuação	199

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
AC	Atividades Complementares
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BI	Bacharelados Interdisciplinares
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
C & T	Ciência e Tecnologia
CA	Centro Acadêmico
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCISS	Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCH	Centro de Ciências Humanas
CCJE	Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas
CCJE	Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas
CEAD	Centro de Educação a Distância
CEDEPS	Centro de Estudos e Projetos em Educação, Cidadania e Desenvolvimento Social
CEUCLAR	Centro Universitário Claretiano
CEUNES	Centro Universitário Norte do Espírito Santo
CF	Constituição Federal
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COE	Comissão Orientadora de Estágio
COFINS	Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPC	Conceitos Preliminares de Cursos

CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CSLL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
DA	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central Estudantil
EAD	Ensino a Distância
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ELESS	Encontro Local de Estudantes de Serviço Social
e-MEC	Ministério da Educação Eletrônico
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
ENPESS	Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social
EUA	Estados Unidos da América
FACSAE	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas e Exatas
FASUBRA	Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras
FEFIEG	Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FMTM	Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICG	Índice Geral de Cursos
ICSA	Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas
ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos
IDA	Associação Internacional de Desenvolvimento
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IFC	Corporação Financeira Internacional
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

IPES	Instituições Privadas de Ensino Superior
JK	Juscelino Kubitschek
LAPEA	Laboratório de Pesquisas sobre Acesso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MARE	Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MIGA	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
OMC	Organização Mundial do Comércio
PEP	Projeto Ético-Político
PIB	Produto Interno Bruto
PINGIFES	Plataforma Integrada para Gestão das Instituições Federais de Ensino Superior
PIS	Programa de Integração Social
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Política nacional de Estágio
POLUN	Polo Universitário de São Mateus
PPP	Parceria Público-Privada
PRE	Programa de Reestruturação e Expansão
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PUCG	Polo Universitário Campos dos Goytacazes
PUCMinas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PURO	Polo Universitário Rio das Ostras
PUVR	Polo Universitário Volta Redonda
RAP	Relação de alunos por professor
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação de Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCU	Tribunal de Contas da União

UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFA	Unidades de Formação Acadêmica
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semiárido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMA	Universidade Federal do Amazonas,
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande de Norte
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFVJM	Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNB	Universidade de Brasília
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo Da Vinci
UNICISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIDERP	Universidade Anhanguera
UNIFACS	Universidade Salvador
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados
UNIP	Universidade Paulista
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos

UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISA	Universidade de Santo Amaro
UNIT	Universidade Tiradentes
UNITINS	Fundação Universidade do Tocantins
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UNOPAR	Universidade do Norte do Paraná

LISTA DE LEGISLAÇÃO CITADA

Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior de 2005. “Estabelece normas gerais para a educação superior no país, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera a Lei no 5.540 de 28 de novembro de 1968; a Lei no 8.958, de 20 de dezembro de 1994; a Lei no 9.504, de 30 de setembro de 1997; a Lei no 9.532, de 10 de dezembro de 1997; a Lei no 9.870, de 23 de novembro de 1999; o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001; a Lei no 10.480, de 2 de julho de 2002; a Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências”.

Decreto Lei n.º 200 de 25 de fevereiro de 1967. “Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências”.

Decreto Lei n.º 253 de 28 de fevereiro de 1967. “Modifica a Lei nº 5.010, de 30 de maio de 1966, e dá outras providências”.

Decreto Lei n.º 477 de 26 de fevereiro de 1969. “Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências”.

Decreto n.º 6.096 de 24 de abril de 2007. “Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI”.

Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. “Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI”.

Decreto n.º 62.937 de 02 de junho de 1968. “Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências”.

Decreto n.º 7.233 19 de julho de 2010. “Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências”.

Decreto n.º 7.233 de 19 de julho de 2010. “Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências”.

Decreto n.º 2.494 de 10 de fevereiro de 1998. “Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências”.

Decreto n.º 5.622 de 19 de dezembro de 2005. “Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”.

Emenda Constitucional n.º19 de 04 de junho de 1998. “Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências”.

Lei n.º 5.540/1968. “Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências”.

Lei n.º 10.861 de 14 de abril de 2004. “Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências”.

Lei n.º 11.079 de 30 de dezembro de 2004. “Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública”.

Lei n.º 11.096 de 13 de janeiro de 2005. “Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências”.

Lei n.º 11.344, de 8 de setembro de 2006. “Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, de que trata a Lei no 11.357, de 19 de outubro de 2006, do Plano Especial de Cargos da Cultura, de que trata a Lei no 11.233, de 22 de dezembro de 2005, do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005, da Carreira de Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987, do Plano Especial de Cargos do Departamento de Polícia Federal, de que trata a Lei no 10.682, de 28 de maio de 2003, do Plano de Carreira dos Cargos de Reforma e Desenvolvimento Agrário, de que trata a Lei no 11.090, de 7 de janeiro de 2005, da Carreira de Perito Federal Agrário, de que trata a Lei no 10.550, de 13 de novembro de 2002, da Carreira da Previdência, da Saúde e do Trabalho, de que trata a Lei no 11.355, de 19 de outubro de 2006, da Carreira de Fiscal Federal Agropecuário, de que trata a Medida Provisória no 2.229-43, de 6 de setembro de 2001, e a Lei no 10.883, de 16 de junho de 2004, dos Cargos de Agente de Inspeção Sanitária e Industrial de Produtos de Origem Animal, Agente de Atividades Agropecuárias, Técnico de Laboratório e Auxiliar de Laboratório do Quadro de Pessoal do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, de que tratam respectivamente as Leis nos 11.090, de 7 de janeiro de 2005, e 11.344, de 8 de setembro de 2006, dos Empregos Públicos de Agentes de Combate às Endemias, de que trata a Lei no 11.350, de 5 de outubro de 2006, da Carreira de Policial

Rodoviário Federal, de que trata a Lei no 9.654, de 2 de junho de 1998, do Plano Especial de Cargos do Departamento de Polícia Rodoviária Federal, de que trata a Lei no 11.095, de 13 de janeiro de 2005, da Gratificação de Desempenho de Atividade de Execução e Apoio Técnico à Auditoria no Departamento Nacional de Auditoria do Sistema Único de Saúde - GDASUS, do Plano de Carreiras e Cargos do Hospital das Forças Armadas - PCCHFA, do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e do Plano de Carreira do Ensino Básico Federal; fixa o escalonamento vertical e os valores dos soldos dos militares das Forças Armadas; altera a Lei no 8.745, de 9 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, a Lei no 10.484, de 3 de julho de 2002, que dispõe sobre a criação da Gratificação de Desempenho de Atividade Técnica de Fiscalização Agropecuária - GDATA, a Lei no 11.356, de 19 de outubro de 2006, a Lei no 11.507, de 20 de julho de 2007; institui sistemática para avaliação de desempenho dos servidores da administração pública federal direta, autárquica e fundacional; revoga dispositivos da Lei no 8.445, de 20 de julho de 1992, a Lei no 9.678, de 3 de julho de 1998, dispositivo da Lei no 8.460, de 17 de setembro de 1992, a Tabela II do Anexo I da Medida Provisória no 2.215-10, de 31 de agosto de 2001, a Lei no 11.359, de 19 de outubro de 2006; e dá outras providências”.

Lei n.º 11.788 de 25 de setembro de 2008. “Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências”.

Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”.

Lei n.º 10.973 de 02 de dezembro de 2004. “Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências”.

Lei n.º 8.662 de 07 de junho de 1993. “Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências”.

Lei n.º 11.128, de 28 de junho de 2005. “Dispõe sobre o Programa Universidade para Todos – PROUNI e altera o inciso I do art. 2º da Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005”.

Medida Provisória n.º 147 de 15 de dezembro de 2003. “Convertida - Lei n.º 10.861 de 14 de abril de 2004 que Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior”.

Medida Provisória n.º 525 de 14 de fevereiro de 2011. “Institui o professor temporário.

Portaria do MEC n.º 1.027 de 15 de maio de 2006. “Dispõe sobre banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA, e dá outras providências”.

Portaria do MEC n.º 301 de 07 de abril de 1998.

Portaria do MEC n.º 612, de 12 de abril de 1999. “Dispõe sobre a autorização e o reconhecimento de cursos seqüenciais de ensino superior”.

Portaria Ministerial n.º 4.361 29 de dezembro de 2004.

Portaria n.º 1.081 de 29 de agosto de 2008. “Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES”.

Portaria n.º 107 de 22 de julho de 2004. “Dispõe sobre a inscrição de alunos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE”.

Portaria n.º 2.051 de 9 de julho de 2004. “Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004”.

Portaria Normativa do MEC n.º 2, de 10 de janeiro de 2007. “Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância”.

Portaria Normativa do MEC n.º 4 de 05 de agosto de 2008. “Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007”.

Portaria Normativa Interministerial do MEC n.º 22 de 30 de abril de 2007.

Portaria normativa n.º 12 de 5 de setembro de 2008. “Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC)”.

Portaria SESu/MEC n.º 383, de 12 de abril de 2010.

Resolução do CFESS n.º 273 de 13 de março de 1993. “Institui o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais e dá outras providências”.

Resolução n.º 533 de 29 de setembro de 2008 do Conselho Federal de Serviço Social – CFESS. “Regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social”.

Resolução n.º 01, de 27 de janeiro de 1999 do Conselho Nacional de Educação – CNE. “Dispõe sobre os cursos sequenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei 9.394/96”.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO I – A CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO GOVERNO LULA: antecedentes históricos e programas oficiais	35
1.1 O governo de Fernando Henrique Cardoso: o Banco Mundial, a reforma do Estado e a política de educação superior	38
1.1.1 <i>O Banco Mundial e a educação superior na era FHC</i>	43
1.1.2 <i>A “reforma” do Estado de Bresser Pereira</i>	48
1.1.3 <i>A educação superior no período FHC</i>	54
1.2 A contrarreforma da educação superior no país durante o governo Lula .	58
1.2.1 <i>O PROUNI</i>	69
1.2.2 <i>O SINAES</i>	74
1.2.3 <i>O EAD</i>	79
1.2.4 <i>O REUN</i>	86
CAPÍTULO II – O PROJETO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL	111
2.1 O projeto ético-político: histórico e atualidade	112
2.2 O projeto de formação profissional do Serviço Social	125
2.2.1 <i>As Diretrizes Curriculares dos cursos de Serviço Social</i>	129
2.2.2 <i>Uma apresentação da formação do assistente social no Brasil: as mudanças e a caracterização dos cursos na atualidade</i>	146
CAPÍTULO III – A REALIDADE DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL E O REUNI: impactos e estratégias sobre formação profissional no Brasil	157
3.1 A caracterização das universidades entrevistadas	158
3.2 Os projetos de adesão ao REUNI das universidades entrevistadas	168
3.3 As análises das entrevistas realizadas	182
3.3.1 <i>Conhecimento dos(as) entrevistados(as) acerca do projeto de adesão ao REUNI da universidade</i>	183
3.3.2 <i>Os recursos do REUNI e os rebatimentos nos cursos de Serviço Social</i>	196
3.3.3 <i>A infraestrutura dos cursos de Serviço Social e as bibliotecas</i>	206
3.3.4 <i>A pesquisa e a extensão</i>	214
3.3.5 <i>O estágio</i>	221
3.3.6 <i>Os Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs</i>	231

3.3.7 <i>Os docentes e a capacitação</i>	235
3.3.8 <i>Relação do projeto pedagógico com as Diretrizes Curriculares</i>	239
3.4 As estratégias e saídas encontradas pelos cursos na luta pela efetivação do projeto de formação em tempos atuais	245
3.4.1 <i>Os cursos originados do REUNI</i>	245
3.4.2 <i>Os cursos anteriores ao REUNI</i>	252
CONSIDERAÇÕES FINAIS	264
REFERÊNCIAS	269
APÊNDICE	280
ANEXO	283

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a formação profissional do assistente social em tempos de contrarreforma da educação superior é um tema que estabelece profunda identidade com a trajetória acadêmica desta discente, devido ao percurso traçado na sua graduação.

A escolha pela temática, em nenhum momento, foi neutra, uma vez que sua formação profissional se deu de maneira incomum, possibilitando-lhe maior percepção das diferenças entre os cursos de graduação em Serviço Social, bem como a vinculação dessas distinções com um processo mais amplo de *reforma* da educação superior, despertando-lhe grande interesse em pesquisar o assunto.

Quando se decidiu por Serviço Social, ingressou em uma instituição, em Belo Horizonte, que já há 50 anos¹ oferece o curso na cidade: filantrópica e confessional, com forte tradição dentro do Serviço Social. Na ocasião, esta instituição era a única a ofertar o curso, sendo que, atualmente, já existem outras sete instituições que o oferecem na modalidade presencial, e sete na modalidade a distância (*e-MEC*, jul. de 2011) na capital mineira.

Em meados de 2006, por questões familiares, mudou-se para um município de pequeno porte, próximo a uma instituição de ensino superior de aproximadamente 43 anos de existência, presente em várias regiões de Minas Gerais. No entanto, na cidade para a qual transferiu seus estudos, o curso de Serviço Social possuía apenas três anos e meio de funcionamento. Devido às grandes diferenças de grades curriculares, teve sua conclusão de curso atrasada em um ano. Essa instituição, por sua vez, é privada no sentido estrito, com fortes vinculações políticas e sem qualquer tradição na formação de assistentes sociais, sendo uma importante representante da privatização dos cursos de Serviço Social em Minas Gerais.

Diante dessa experiência em duas instituições privadas, de naturezas distintas, é possível afirmar que esta discente pôde vivenciar as nítidas diferenças entre o compromisso de ambas com a defesa do projeto de formação profissional.

¹ Embora o curso de Serviço Social exista em Belo Horizonte há mais de 60 anos, esta faculdade foi incorporada pela referida instituição há pouco mais de 50 anos.

Os dois cursos eram noturnos, o que caracterizou um perfil de aluno trabalhador. O nível de exigência daquela onde esta discente iniciou seus estudos, no que tange à carga de leitura, à carga horária (com aulas aos sábados pela manhã) e também às próprias avaliações, era bem maior em relação à outra instituição. Os alunos eram mais estimulados a participar de atividades extraclasse² (muitas delas oferecidas pela própria escola de Serviço Social). Havia grupos de pesquisa e atividades de extensão constantes (muitas destas com oferta de bolsas para os estudantes participantes), dentro de uma concepção de universidade baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Já na outra instituição, a extensão era oferecida na forma de participação em projetos como o Rondon³ e na clínica-escola, que também é um campo de estágio próprio, onde os alunos de Serviço Social atuam na triagem e no encaminhamento das pessoas da comunidade do entorno da universidade para os serviços de fisioterapia e direito oferecidos gratuitamente pela instituição.

Vale ressaltar que, até a avaliação do MEC – em dezembro de 2006 –, o curso, no caso desta última instituição, contava com muitos mestres e até mesmo doutores. No entanto, imediatamente após tal avaliação, a maior parte deles (todos os doutores) foi demitida, deixando de fazer parte do quadro docente de 2007⁴.

A instituição da capital mineira contava com um número diversificado de professores para as diferentes disciplinas (poucos se repetindo no processo formativo dos alunos). Na universidade do interior, por sua vez, um mesmo professor lecionava inúmeras disciplinas; alguns deles acompanhavam os alunos do início ao fim do curso e em mais de uma disciplina por período. O que pode não parecer um problema imediato revela a precarização do trabalho docente, o qual precisa aceitar as imposições da instituição (lecionando disciplinas para as quais possa até não se considerar preparado, a fim de evitar perder o emprego)⁵.

² Quanto a esse tipo de atividade oferecida pela universidade em questão, é possível afirmar que, em todo o período que esta discente esteve na instituição (dois anos e meio), ocorreram, no máximo, cinco atividades extraclasse (como palestras), o que torna ainda mais difícil que os alunos tenham contato com essa formação mais ampla, tão essencial.

³ O processo de participação se dava da seguinte forma: uma vez ao ano, apenas uma aluna era escolhida por critérios não muito claros da coordenação.

⁴ Esta discente fez parte da comissão de alunos que participou de uma reunião com representantes da Secretaria Estadual de avaliação durante este processo.

⁵ Para uma melhor análise e compreensão desse processo de precarização do trabalho docente, ver CARVALHO, C. da C. *SERVIÇO SOCIAL E PRECARIZAÇÃO DO ENSINO* – a precarização do trabalho docente nas instituições privadas de ensino superior na Zona da Mata mineira.

O interesse por essa temática foi ainda mais aguçado pela contínua participação desta discente em eventos regionais, nacionais e internacionais, organizados pelas Unidades de Formação Acadêmicas – UFAs e órgãos da categoria, tais como: ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, ENESSO – Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social, CFESS – Conselho Federal de Serviço Social e CRESSs – Conselhos Regionais de Serviço Social; quando, entre outros temas, era debatida a questão da formação dos assistentes sociais. Nesses encontros, sempre se fez presente a preocupação com um ensino crítico, de qualidade, gratuito, laico, presencial e que garanta a defesa dos princípios ético-políticos do Serviço Social diante da lógica capitalista que atinge a educação superior.

Muitas dessas participações se deram mediante apresentações orais de pesquisas realizadas durante sua graduação sobre temáticas pertinentes à formação profissional dos assistentes sociais, aumentando o interesse por um conhecimento mais aprofundado do tema.

A presente pesquisa apresenta-se como um processo de amadurecimento dos estudos já realizados anteriormente, entre eles o trabalho de conclusão de curso intitulado: *A formação profissional em Serviço Social na atualidade: possibilidades e limites da garantia de um projeto ético-político revolucionário*. Nessa monografia, foi dado um primeiro passo no conhecimento acerca da reforma da educação superior e suas implicações para a formação dos assistentes sociais.

Não desconsiderando o esforço empreendido no supracitado trabalho, ele representa apenas uma aproximação com o tema e se deu sem um contato efetivo com as Instituições de Ensino Superior – IES, caracterizando-se por uma pesquisa essencialmente bibliográfica. Assim, no mestrado, realizou-se um estudo ainda mais profundo, reflexivo, crítico e uma interface com a realidade regional de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo em seus cursos de Serviço Social nas universidades federais.

Apesar de ser fundamental o interesse pessoal pelo objeto escolhido, apenas essa identidade entre sujeito e objeto (capaz de estabelecer uma relação dialética) não é suficiente para tornar socialmente relevante a escolha pelo fenômeno.

Mesmo considerando que a escolha não é neutra e que isso faz com que o pesquisador implique-se no resultado da pesquisa, principalmente quando está inserido no fenômeno que analisa, é imprescindível que a procura pela essência do que aparece no fenômeno esteja intimamente relacionada com uma busca por um conhecimento que vise à mudança dessa realidade.

Partiu-se do pressuposto de que *a política de educação superior do governo Lula* vem se posicionando contrariamente ao que de essencial propõe o *projeto de formação profissional do assistente social* em vigor. Diante disso, a grande questão que paira sobre esta discente é analisar onde essa política vem se opondo ao referido projeto e como defendê-lo. Daí, a definição do presente objeto de pesquisa ser a política de educação superior do governo Lula em seu programa do REUNI e a formação do assistente social.

Com o objetivo maior de analisar os limites, as possibilidades e as contradições do processo de desenvolvimento do projeto de formação profissional do Serviço Social diante da proposta de contrarreforma da educação superior brasileira do governo Lula, em especial do REUNI, cumpre desvendar e analisar quais são essas estratégias encontradas e adotadas pelas UFAs, a fim de enfrentar a política atual no sentido de garantir o que defende o projeto de formação do Serviço Social.

Assim, a análise dessa política e de como se estabeleceu, considerando os percursos históricos travados e traçados até o momento, é fundamental para que esse processo não seja percebido destacado de uma totalidade que o constitui e o contém.

Dada a especificidade de cada programa do governo federal e prováveis efeitos peculiares que exerçam sobre a formação profissional, esta pesquisa optou por focar-se no REUNI, pois este dá indícios mais evidentes de desempenhar direta e substancial influência na formação dos assistentes sociais, a serem investigados por este trabalho, tais como: a proposta de maximização dos recursos existentes, o aumento da relação professor-aluno, a previsão dos ciclos comuns de formação, a aceleração da formação profissional, o investimento reduzido em pesquisa e extensão, a divisão entre instituições de ensino e centros de excelência e a proposta de 90% de taxa de conclusão escolar universitária.

Além de analisar a política de educação superior do governo Lula, levando-se em consideração as suas vinculações com os ditames internacionais,

com a política econômica do país e com os programas dos governos anteriores, é importante – e objetiva-se – apreender como isso se reflete na formação dos assistentes sociais.

O que se percebe é que essa lógica retira a perspectiva transformadora, crítica e desalienadora da formação profissional e contradiz diretamente a proposta das Diretrizes Curriculares⁶ do curso de Serviço Social, uma vez que a sua vinculação se dá a “[...] um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem dominação e/ou exploração de classe, etnia e gênero” (NETTO, 1999, p.105).

Por isso, o fenômeno analisado possui uma profunda relevância para a profissão, já que a referida vinculação é expressão de conquistas arduamente construídas ao longo do processo de renovação do Serviço Social brasileiro, conquistas essas consubstanciadas nas Diretrizes Curriculares de 1996, que comprovam um direcionamento em defesa de um ensino comprometido com a classe trabalhadora, o que, pelos acontecimentos atuais: de priorização cada vez maior da economia em detrimento das políticas sociais, de reforço ao entendimento assistencialista do papel do Estado, de influência dos organismos internacionais nos determinantes das políticas sociais e de precarização da política de educação superior com propostas privatizadoras e quantitativas; encontra-se profundamente ameaçado.

Esta pesquisa visa cooperar com a formação em Serviço Social. Por meio dela, espera-se que possam ser criadas estratégias coletivas de combate à precarização da formação profissional e fortalecida a luta em defesa do seu projeto de formação. Isso porque, diante da realidade retratada da política de educação superior, fazer diferente depende não apenas de leis, documentos e propostas contrárias, mas também de empenho, luta e dedicação do conjunto da categoria, esforço esse que esta pesquisa irá retratar.

No desenvolvimento desta pesquisa, foi, então, possível apreender a sua relevância social, sua urgência teórica e prática e as possibilidades de ela ser importante, também, à sociedade como um todo, cooperando para a caminhada

⁶ Ao mesmo tempo em que o Serviço Social aprova suas Diretrizes Curriculares, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é aprovada no país e a universidade vivencia um conjunto de requisições que exigem que ela repense sua função e seus modos de operar na formação dos futuros profissionais.

rumo à emancipação humana, uma vez que prima pela defesa de um profissional que soma a luta pelo fim da divisão de classe e exploração do homem pelo homem.

Isso porque, com o embasamento teórico marxista, esta pesquisa não pretende ser apenas uma leitura e uma análise da realidade, mas um instrumento de defesa de uma educação superior: pública, gratuita, universal, laica, presencial, crítica e de qualidade.

Para tanto, é necessário apresentar qual o caminho que percorrido, com o fim de atingir os objetivos propostos, quais os meios para alcançá-los, como e com base em que pressuposto teórico essa caminhada de pesquisa foi realizada.

Nesse percurso, é mister estar atento para o fato de que “[...] para partir é preciso ter um ponto de partida e uma rota preestabelecida, mas a travessia é sempre maior e muito mais complexa do que a nossa capacidade de querer prevê-la, dominá-la, contê-la” (MACIEL, 2006, p.177). Por isso, é mais do que fundamental, antes de pensar em responder ao “como?”, estabelecer e entender bem o “com que concepção?”. É exatamente sobre essa última questão que se passa a justificar o porquê de usá-la nesta pesquisa, uma vez que a importância do arcabouço teórico-metodológico se deve ao fato de ser ele que “[...] ilumina e apreende o movimento da realidade” (LIMA, 2005, p.12).

Versar sobre a proposta de contrarreforma universitária no governo Lula e suas implicações para a formação profissional do assistente social é um assunto um tanto quanto desafiador, visto que diz respeito a uma análise de um fenômeno atual⁷, em processo, ao qual a própria dinâmica da realidade imprime constantemente novos contornos e configurações, sendo, por isso, que a pesquisa em questão “[...] requer a observação do próprio movimento do real, a fim de se guardar fidelidade a este movimento que é de contradição e negação” (ALVES, 2008, p.242).

Essa dificuldade se justifica também pela opção adotada nesta pesquisa de considerar conhecimento verdadeiro aquele que parte de uma realidade concreta para sobre ela produzir um concreto pensado e retornar às análises realizadas para o fenômeno do qual partiu. Buscar a essência dessa aparente *reforma* é o desafio

⁷ Mesmo com o fim do governo Lula, essa política mantém-se atual.

proposto para, assim, ter condições de vincular suas legalidades⁸ ao projeto de formação profissional dos assistentes sociais.

Uma vez que uma pesquisa não prescinde de uma aproximação⁹ cada vez maior da realidade e não deve se manter alheia ao ideal de visar à transformação dessa realidade, propõe-se com esta pesquisa não apenas apresentar os elementos da reforma universitária¹⁰ atual, mas também imprimir às análises uma leitura crítico-dialética e uma proposta de ação sobre essa realidade contraditória.

A opção por uma pesquisa na perspectiva do materialismo histórico-dialético apoia-se, em parte, no entendimento “[...] de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro [e que,] portanto, não é possível compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese” (SAVIANI, 1999, p.12 apud IGNÁCIO, 2009, p.25).

Por outro lado, levando-se em consideração essas contradições e o fato de que “[...] conhecer é revelar as conexões internas, as contradições e o movimento do objeto; é reproduzir mentalmente a dinâmica real” (SOUZA FILHO 2003, p.117), a pesquisa também optou por um olhar de totalidade histórica. Para tanto, apesar de o recorte ser sobre o governo atual e a “sua” proposta de reforma universitária, não se deixou de privilegiar a concepção de que esse é um complexo inserido em um complexo maior.

Por isso, foi analisado o projeto de contrarreforma do Estado atual, no qual a “*reforma*” universitária se insere, suas vinculações com a lógica internacional, com o sistema capitalista e com os caminhos já percorridos pelos governos anteriores. Segundo Frigotto (2006), “o desafio mais complexo, para aqueles que se fundamentam no materialismo histórico, como indica Francisco de Oliveira (1987), é de saturar de historicidade os conceitos e as categorias analíticas” (p.58).

⁸ Sobre as legalidades de um fenômeno, deve-se frisar que “[...] a legalidade que condiciona o ser social é tendencial, pois acompanha a história em seu movimento contraditório, atendendo as necessidades postas pelos fatos e processos sociais” (ALVES, 2008, p.244). Uma melhor compreensão sobre a questão das legalidades pode ser encontrada em Kosik (1976).

⁹ Como a “verdade” está no Ser, é sempre um processo aproximativo o esforço em conhecer um objeto, principalmente um atual, que está constantemente em movimento, pois “[...] a construção do conhecimento dos fenômenos sociais que compõem o real processa-se mediante aproximações sucessivas ao movimento mesmo do real” (ALVES, 2008, p.242).

¹⁰ No que tange à aparência e à essência da reforma universitária, tem-se, de início, que: “Na aparência, esta crise da universidade é identificada como distanciamento da sociedade, como incompetência administrativa, como defesa dos interesses corporativos. A essência desta crise é derivada da configuração do capitalismo dependente, que mantém a subserviência do país ao padrão sócio-cultural imperialista” (LIMA, 2005, p.322).

Conforme o método de Marx, as contradições, que são inerentes ao fenômeno, devem ser consideradas. Nesse tema, tal questão é fundamental, pois o papel da educação traz em si contradições: ao mesmo tempo em que ela tem servido aos interesses do capital, agindo no intuito de disseminar os ideais burgueses, fazendo todos se submeterem a eles, é também capaz de elaborar

[...] estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (Mészáros, 2005, p.65).

Segundo Mészáros (2005), o empenho deve ser em alcançar uma *Educação para além do Capital*, que visa a uma ordem social diferente, e buscar essa ordem nos dias atuais não é apenas necessário, mas urgente, pois

[...] as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito (p. 71-72).

Com esse trabalho tendo uma leitura crítica do processo que vem sendo chamado de “*reforma*” da educação superior, é possível evidenciar que os programas governamentais, desde a ditadura até os dias atuais, estão longe de apontar um horizonte, parafraseando Mészáros, “*para além do capital*”.

Assim, a escolha pelo método com o embasamento na teoria marxista é porque se compreende que o marxismo,

[...] quando devidamente apreendido, é um instrumento dotado de plasticidade, de abertura teórica e programática que lhe permite, apropriando-se das realidades nacionais/regionais concretas, oferecer tanto uma interpretação crítica abrangente da realidade quanto os elementos político-organizativos capazes de contribuir para a revolução social (PAULA, 2005, p.27).

Dentro desse processo de “*reforma*”, inclui-se a formação profissional do assistente social, que possui um projeto de formação vinculado intimamente aos interesses de uma nova ordem societária.

Por isso, o que se apresentou nesta pesquisa é o desafio de analisar como interesses tão contrapostos convivem atualmente. É possível efetivar a proposta presente no projeto de formação profissional do Serviço Social dentro de uma estrutura de educação superior como a vigente? Como a lógica do capital – de

apresentar uma proposta de conciliar o inconciliável – tem sido enfrentada pelo Serviço Social? Como fazer frente a um sistema educacional alienante e propor um emancipador dentro da proposta de “reforma” do Estado?

Essas perguntas expressam parte dos anseios que o presente estudo abordou. Para tanto, como procedimentos metodológicos, foi adotada uma perspectiva de análise qualitativa, realizada com base em fontes primárias e secundárias¹¹, sem, contudo, dispensar os dados quantitativos também fundamentais a uma análise crítica de qualidade.

A pesquisa foi desenvolvida basicamente em dois momentos:

1º momento: Investigação de fontes primárias documentais: leis, documentos oficiais, documentos dos órgãos que representam a categoria e que estão voltados para orientar e regulamentar a formação profissional, projetos de adesão ao REUNI das universidades foco desta pesquisa e os projetos pedagógicos dos cursos de Serviço Social selecionados; e de fontes secundárias bibliográficas: livros, artigos, dissertações e teses sobre o assunto¹².

2º momento: Pesquisa de campo, por meio de entrevistas realizadas com coordenadores de curso e/ou chefes de departamentos dos cursos de Serviço Social das universidades federais dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo; a fim de analisar quais os impactos que a contrarreforma do ensino superior do governo Lula, o REUNI, está exercendo sobre os cursos de Serviço Social em cada uma delas, as estratégias adotadas para o enfrentamento desses impactos e a garantia da efetivação do projeto de formação.

A escolha pelos estados em questão não foi despropositada; justifica-se não apenas por serem aqueles com maior oferta de cursos de Serviço Social tanto em IES privadas quanto em públicas, como por comporem a regional Leste da ABEPSS, na qual se localiza a instituição que tem permitido e incentivado a

¹¹ Fontes primárias são trabalhos originais de pesquisa ou dados brutos, sem interpretação ou pronunciamentos que representam uma opinião ou posição oficial. Entre as fontes primárias estão memorandos, cartas, entrevistas ou discursos completos [...] leis, regulamentações, decisões, ou padrões judiciais e a maior parte dos dados governamentais incluindo censos, dados econômicos e trabalhistas. [...] Fontes secundárias são interpretações de dados primários. Enciclopédias, livros, manuais, artigos de revistas e jornais e a maioria das notícias são consideradas fontes secundárias de informações. (COOPER e SCHINDLER, 2003, p.223).

¹² Pela leitura da obra Metodologia Científica, de Rampazzo(2005), conclui-se que toda fonte documental é primária, apesar de nem toda fonte primária ser documental, como exemplo, as entrevistas. Entretanto, todas as fontes documentais são primárias, pois decorrem de fontes originais sem juízo crítico sobre o assunto: como leis, documentos oficiais e outros. Neste mesmo sentido, toda fonte bibliográfica é, em si, secundária, mesmo que nem toda fonte secundária seja, necessariamente, bibliográfica, como o exemplo de *sites* e notícias.

realização deste estudo, no programa de mestrado a que está vinculada esta pesquisa.

Convém destacar, no entanto, que o recorte dessa região não a isolará da realidade brasileira, e nem as suas particularidades impedirão que os estudos apresentados possam ser generalizáveis em suas ponderações sobre a formação profissional do assistente social no Brasil. Com isso, quer-se dizer que a pesquisa de campo pode acabar por ilustrar e/ou exemplificar uma realidade mais ampla do que a regional.

Para apreender o fenômeno que esse projeto se propôs a analisar, em sua essência, acredita-se ser necessário discutir com o real, uma vez que o objeto tem muito a dizer e que “[...] uma boa teoria é aquela que consegue extrair da realidade seus elementos essenciais, tendo na prática a possibilidade de sua verificação efetiva” (SOUZA FILHO, 2003, p. 118).

Entretanto, é preciso deixar claro que, apesar de todos os objetivos e do empenho por meio do qual esta pesquisa se comprometeu a conhecer o objeto de estudo, nunca será perdido de vista que, conforme ensina Marx, o real é sempre mais enriquecedor e complexo do que nossas possibilidades e capacidades de interpretá-lo e analisá-lo.

Assim, a presente pesquisa seguiu na expectativa não apenas de que o leitor se interesse pelo assunto, como de que este seja mais um a unir-se na luta pela efetivação do projeto de formação profissional dos assistentes sociais, a despeito e acima de qualquer política governamental que acabe representando um empecilho à sua garantia.

Neste sentido, o presente trabalho está dividido em três capítulos. Em um primeiro momento, é apresentada a política de educação superior do governo Lula, como um resgate histórico e uma leitura político-contemporânea conferindo destaque ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, que diz respeito ao objeto desta pesquisa.

Neste primeiro capítulo, a história foi elemento essencial, remetendo o leitor à realidade, com base na perspectiva dialética-crítica, mostrando os elementos que influenciam na política de educação e compreendendo-a como uma política social, inserida em um contexto mundial e nacional. Desta forma, considerou-se a caracterização do Brasil como país de capitalismo dependente e de sua política de educação superior como subordinada aos interesses mundiais e locais.

O segundo capítulo, por sua vez, irá se dedicar ao Serviço Social, apresentando seu projeto de formação, referindo-se à inserção dele em seu projeto profissional hegemônico: o projeto ético-político. A constituição do projeto de formação dos assistentes sociais está exemplificada nas Diretrizes Curriculares de 1996 como seu principal documento, sendo por esse motivo conferido maior destaque à sua análise. Nesta segunda parte, são apresentados os elementos, os princípios, as diretrizes, os objetivos e os propósitos da formação profissional que representam o perfil do assistente social que se busca formar nas instituições de ensino no país. Essa apresentação tem o propósito de que ao ser construída tal formação desejada, possam-se analisar os desafios encontrados pelos cursos participantes desta pesquisa na busca por efetivá-la diante da política educacional do governo Lula que fora apresentada no primeiro capítulo deste trabalho.

Esse caminho é necessário porque debater a formação profissional do assistente social nos tempos atuais requer

percebê-la interna e externamente, para análise das determinações que a influenciam e a conformam, no contexto dos diferenciados processos sociais de luta e conquista da *hegemonia* do projeto de ***ruptura profissional com o conservadorismo*** e de sua ***direção sociopolítica*** (ABRAMIDES, 2006, p. 31, grifo da autora).

Nesse sentido, o terceiro capítulo deste trabalho apresenta a pesquisa de campo realizada. Problematiza a formação profissional dos assistentes sociais nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES que participaram da pesquisa e revela não apenas os impactos que estas vêm sofrendo diante do REUNI, como também as estratégias que têm adotado, tendo em vista a garantia do projeto de formação apresentado no capítulo anterior.

Recortando a região de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo, como foco da referida pesquisa, as unidades de formação que fizeram parte do estudo representam aproximadamente 89% do universo daquelas que poderiam ser parte desta pesquisa, uma vez que foram entrevistadas oito dos nove cursos existentes na região em questão.

Por meio de entrevistas semiestruturadas, levantaram-se critérios (temas) fundamentais ao processo formativo dos assistentes sociais, evidenciando como os elementos das Diretrizes Curriculares são abordados pelos cursos, tanto em seus projetos pedagógicos, quanto em seu exercício acadêmico cotidiano: como eles se operacionalizam no processo de formação profissional.

Questões como a avaliação feita pelos entrevistados sobre o REUNI e os impactos pelos quais seus cursos passaram; outras como os aspectos da adesão ou não às propostas do governo federal, os eventuais projetos alternativos; as respostas negativas; as “retaliações” e até mesmo o que é percebido como “ganhos” da abertura de novos cursos em universidades federais, acabam por compor o grupo de questionamentos que esta pesquisa apontou e com a qual trabalhou.

No mesmo sentido, tendo o foco nas estratégias e na garantia do que prevê o projeto de formação do assistente social, foram entrevistados profissionais da área que responderam sobre as saídas que têm encontrado e a luta que têm enfrentado para a efetivação de uma formação com qualidade e dentro dos propósitos do projeto profissional.

Sendo assim, esta pesquisa possui um compromisso específico com a defesa do projeto de formação materializado nas Diretrizes Curriculares de 1996, na Lei que regulamenta a profissão e no Código de Ética, ambos de 1993. Possui uma vinculação explícita com um ideal de sociedade anticapitalista, com a emancipação humana e acredita que parte dessa luta está, no âmbito do Serviço Social, vinculada a esse propósito: está na luta pela efetivação desse projeto de formação profissional crítico e reflexivo.

Logo, é um desafio para o Serviço Social, na análise desse processo, manter-se firme na defesa pelo projeto de formação profissional; daí a importância desta dissertação de mestrado. Isso porque, a todo momento, somos desafiados

[...] a realizar reflexões críticas sobre o contexto e o processo de implantação e efetivação das diretrizes curriculares do Serviço Social, aprovadas pelo conjunto da categoria em 1996, justamente, quando os impactos da contrarreforma do Estado vêm avançando, ofensivamente, na política do ensino superior no Brasil e, em particular, no interior dos cursos de Serviço Social (ABEPSS, 2010, p.8).

CAPÍTULO I

A CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO GOVERNO

LULA: antecedentes históricos e programas oficiais

O objetivo desta pesquisa, a análise crítica dos rebatimentos da política de educação superior do governo Lula na formação do assistente social (em especial o REUNI), torna imprescindível, como antecedente lógico à análise destes rebatimentos, um aprofundamento nos elementos teóricos, históricos e contextuais que definem esta política. É sobre essa questão que o primeiro capítulo se debruça.

Em uma sociedade capitalista, em especial do período que será analisado, com destaque neste trabalho, é necessário ter em mente que a direção das ações se dá por meio do enfoque nos interesses do mercado, com uma visão de mundo pautada em um Estado cada vez mais MÍNIMO¹³ para o social e MÁXIMO para o capital (NETTO, 1993). A lógica privatista das relações sociais determina a fundamentação, inclusive, das políticas sociais, que assumem a função de garantirem a obtenção do lucro em espaços até então não atingidos pelo capital; tem-se, assim, a “[...] invasão do capital em domínios anteriormente a salvo de seu controle [...]” (NETTO e BRAZ, 2006, p.222).

Segundo Behring (2003), nos momentos de crise, o capital necessita mercantilizar todas as esferas da vida social a fim de garantir sua sobrevivência. O Estado, que, no entendimento de Marx (2003), não é neutro, na correlação de forças entra como o grande desregulamentador e liberalizador das economias, revelando sua tendência de apoio às privatizações do patrimônio público e os incentivos aos investimentos privados no atendimento às necessidades sociais (entre elas a educação).

As políticas sociais são, então, atingidas por essa lógica, e o próprio Estado se torna o garantidor desta exploração capitalista, tornando-as lucrativas, residuais, ou seja, financeirizadas. Logo, controladas pelo grande capital, as políticas sociais passam a obedecer a uma lógica industrial e mercantil. Segundo Chesnais (1996),

¹³ Ao pregar um Estado mínimo, não é de diminuição de todas as suas funções, mas especificamente daquelas que dizem respeito à responsabilidade em relação à satisfação dos direitos sociais.

[...] é no movimento de transferência, para a esfera mercantil, de atividades que até então eram estritamente regulamentadas ou administradas pelo Estado, que o movimento de mundialização do capital encontra suas maiores oportunidades de investir (p.186).

Desta maneira, o Brasil encontra-se inserido em um inegável contexto capitalista internacional que tem como um de seus protagonistas o Banco Mundial. Tal organismo possui grande influência sobre os rumos das políticas sociais na medida em que oferece financiamentos aos governos para investirem nestas políticas, cuja disponibilização dos recursos pressupõe o alinhamento com as diretrizes ditadas pelo Banco.

Embora possa haver visões em contrário, é necessário deixar claro, desde já, que o entendimento desta pesquisa se coaduna com o que defende Netto (2000): que o atendimento aos determinantes do Banco Mundial por parte daqueles que recebem seus investimentos não é fruto de uma mera imposição, de uma relação pura de submissão, ou seja, que não haja qualquer paridade dos propósitos deste com os da classe dominante local. Na verdade, há uma correlação entre os interesses deste Banco e os da burguesia nacional que se unem no fortalecimento da privatização das políticas sociais no processo de financeirização destas.

Nessas definições do Banco Mundial para as políticas sociais, a educação é apresentada como meio de superação do subdesenvolvimento, alinhando-se com a teoria do capital humano, de T. Schultz, que apregoa que o investimento dos países subdesenvolvidos em “capital humano” seria suficiente para a saída deles da posição de subdesenvolvimento, sem considerar, contudo, os elementos históricos e a perspectiva de classe que perpassa essa condição (DAHMER, 2006).

Na medida em que esta teoria acaba por conceder embasamento especificamente para as políticas de educação, soma-se à teoria do capital humano, a conhecida por terceira via que, por sua vez, confere sustentação para uma leitura de sociedade que entende ser o capitalismo insuperável, a despeito da necessidade de humanizá-lo, o que, indiretamente, relaciona-se com as propostas governamentais para as diversas políticas sociais, entre elas a de educação.

A terceira via apresenta-se como uma alternativa: nem socialista, nem neoliberalista, criticando ambos, sem contestar o capitalismo. Ao contrário, esta teoria entende ser possível que o sistema capitalista subsista sendo aprimorado por uma relação de solidariedade entre as classes e por parcerias entre o público e o privado (LIMA, 2005).

No Brasil, fundada nas premissas acima expostas, ou seja, na teoria do capital humano e na terceira via, desenvolveu-se no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – 1995 a 2002 – a *reforma do Estado* de Bresser Pereira.

Essa “reforma”¹⁴, instituída pelo *Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado*, de 1995, dividiu o Estado em setores estratégicos (que serão à frente apresentados), colocando a educação como um serviço não exclusivo do Estado: um bem público não estatal.

No que diz respeito à política de educação superior no Brasil, não são recentes as propostas de “reforma-la”. Desde a ditadura militar o Estado vem reformulando a estrutura e a organização das instituições executoras desta política pautando suas ações, conforme já destacado, pelos interesses do mercado.

Durante a Ditadura, decorreu desta política a edição do Decreto-Lei n.º 477/1969 que definia infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares e dava outras providências, a Lei 5.540/1968 que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências e do Decreto-Lei n.º 253/1967, que fixava princípios e normas de organização para as universidades federais.

A política educacional do período militar foi marcada pelas privatizações e por um período conhecido como “[...] uma verdadeira ‘caça às bruxas’, com cassação de professores e estudantes, fechamento de entidades estudantis e sindicais, prisões, torturas, mortes [...] no interior das IES públicas, onde havia forte participação estudantil e reflexão crítica docente” (DAHMER, 2008, p.117).

Após a ditadura militar outras ações políticas sobre a educação superior foram realizadas nos governos seguintes. Contudo, a compreensão da política para a educação superior do governo FHC é de suma importância, pois foi decorrente

¹⁴ A utilização das aspas na palavra reforma não é sem propósito, busca enfatizar que, pela primeira vez na história do capitalismo, “[...] a palavra reforma perdeu o seu sentido tradicional de conjunto de mudanças para ampliar direitos; a partir dos anos oitenta do século XX, sob o rótulo de reforma(s), o que vem sendo conduzido pelo grande capital é um gigantesco processo de contrarreforma(s), destinado à supressão ou redução de direitos e garantias sociais [grifos dos autores] (NETTO e BRAZ, 2006, p.227). Ou seja, nesta pesquisa, quando for necessário adotar a expressão reforma, a opção será por utilizar aspas para deixar claro que se está tratando de contrarreformas, sendo este último termo adotado sempre que possível no trabalho, em especial nas considerações críticas a serem realizadas.

Segundo Chesnais (2001), a palavra reforma é “[...] hoje despojada de seu sentido original” (p.11) e muitas ideias progressistas foram sendo adulteradas e desvirtuadas por um discurso diferente do revolucionário. Convém destacar que, neste trabalho, o termo aparecerá com os dois sentidos, cuja distinção se dará não apenas naturalmente pelo contexto, mas também pela opção de utilizar as aspas ou o termo contrarreforma quando se tratar do sentido burguês. Isso porque, “com as palavras todo cuidado é pouco, mudam de opinião com as pessoas” (SARAMAGO, 2005, p.65 apud CISLAGHI, 2010, p.20).

desta que foram lançadas as bases legais utilizadas para a contrarreforma da educação superior pelo governo Lula.

A contrarreforma da educação superior do governo Luís Inácio “Lula” da Silva (Lula) – 2003 a 2010 –, por sua vez, apesar de possuir elementos coincidentes com as “reformas” da educação superior que ocorrem neste país desde o período da ditadura militar, define-se fundamentalmente, segundo o entendimento desta pesquisa, com base no que prevê a “reforma” do Estado de Bresser Pereira. Este é considerado, assim, o seu marco fundamental, o que justifica um recorte histórico a partir do governo FHC.

Assim, a proposta de “reforma” da educação superior do governo Lula não surgiu espontaneamente, não decorre apenas de ditames internacionais atuais e não carrega, em si, muita novidade histórica, sendo, portanto, necessário fazer as vinculações com os governos anteriores, em destaque o de FHC, a fim de melhor compreendê-la. Isso porque, segundo o que já dizia Fernandes, mais uma vez, a nova proposta para a educação superior já nasceu arcaica, como uma espécie de “senilização institucional precoce” (FERNANDES, 1975, p.98).

É neste contexto de implantação da política de educação superior do governo Lula, constituída pelos programas governamentais conhecidos por Programa Universidade para Todos – PROUNI, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, pelas propostas de investimento no ensino a distância – EAD, bem como pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES, que surge o questionamento sobre quais os rebatimentos destas propostas para a formação do assistente social (em especial do REUNI).

Por todo o exposto, este primeiro capítulo será um esforço teórico de apresentar esta contrarreforma contextualizada e explicitada, a fim de que, assim, sejam estabelecidas as premissas de análise da realidade, para, conforme o pensamento marxiano, promover-se a abstração do real e depois voltar a ele com propostas de transformá-lo.

1.1 O governo de Fernando Henrique Cardoso: o Banco Mundial, a reforma do Estado e a política de educação superior

A política de educação superior do governo FHC está marcada por quatro questões fundamentais: a teoria do capital humano, a teoria da terceira via, os ditames do Banco Mundial e a “reforma” do Estado de Bresser Pereira.

Uma apreensão, ainda que sumária, das teorias do capital humano e da terceira via possibilita no estudo do governo FHC um melhor entendimento acerca das propostas e ações formuladas naquele governo, bem como da influência exercida sobre elas pelo Banco Mundial. Apesar de, possivelmente, não serem as únicas teorias que embasaram a construção de tal governo, tais propostas e ações, embora não defendidas sempre explicitamente, guardam correspondências com as justificativas usadas para sustentar os projetos e as políticas governamentais, em especial, daquele período.

Entre as políticas elaboradas pelo governo FHC, a “reforma” do Estado de Bresser Pereira é um exemplo da adoção da teoria da terceira via. Por sua vez, os determinantes do Banco Mundial para educação superior nos países periféricos revelam conexão intrínseca com o que defende a teoria do capital humano.

A teoria da terceira via visa colocar no plano ideológico uma crítica feita tanto ao socialismo apresentado como inviável, quanto ao neoliberalismo colocado como repleto de injustiças sociais. No entanto, em meio a essas críticas, o capitalismo permanece inalterado em sua proposta e é colocado não apenas como o único sistema possível, mas também como aquele que, apesar de necessitar ser humanizado, é capaz de propiciar a solidariedade e a conciliação entre as classes para o bem comum. A teoria apresenta como seus fundamentos:

1) no nível da política, propõe a modernização do centro, a rejeição da política de classes e da igualdade econômica, procurando apoio político em todas as classes sociais; 2) no plano econômico, trata de equilibrar regulação e desregulação de uma economia mista, através de parcerias entre público e privado (LIMA, 2005, p.18).

De acordo com Latham (2007):

A terceira via adota os princípios duradouros da esquerda – referentes à justiça e decência de nossa sociedade – e os aplica às circunstâncias de nosso tempo: os maciços desafios à democracia social representados pela globalização, pela revolução da informação e pela natureza mutante do trabalho, do bem-estar e da solidariedade social (p.51).

Com isso, a terceira via pretende modernizar o que entende por pensamento de esquerda, atribuindo ao que considera os seus “elementos

duradouros” um aspecto contemporâneo. Latham (2007) relaciona como expressão contemporânea da causa permanente da esquerda:

- a convicção de que a economia de mercado crescente pode ser reconciliada como uma boa sociedade;
- de que a competição econômica pode coexistir com a cooperação social; e
- de que os valores e políticas que embasam esta abordagem constituem uma boa política eleitoral.

É importante destacar que essa teoria não é inovadora,

a origem desta fórmula, como reconhecem seus atuais proponentes, é pouco ilustre, foi empregada pelo fascismo para indicar um projeto e um programa econômico, social e político que se pretendiam equidistantes do liberalismo e do socialismo/comunismo. Reapareceu nos anos [19]40 nos discursos de Perón e consolidou o peronismo. Em outras palavras, outrora como agora, a ideia de Terceira Via tem a pretensão de colocar-se além da direita liberal e da esquerda social/comunista (CHAUÍ, 1999, p.2 apud LIMA, 2004, p. 26).

O discurso da terceira via, politicamente, “[...] representa um movimento de modernização do centro”, pois, apesar de concordar com um valor primordial do socialismo, a justiça social, visa a uma base de apoio que ignora a existência de classes sociais. Economicamente “[...] propugna a defesa de uma nova ‘economia mista’ que deve se pautar pelo equilíbrio [...] entre o aspecto econômico e não econômico na vida da sociedade” (ANTUNES, 2005, p.108).

Em conformidade com as suas propostas, são realizados quatro movimentos funcionais à ideologia liberal: primeiro, o homem é deslocado da história, individualizando-se, e sua percepção de classe é esvaziada; segundo, naturaliza-se o capitalismo, sendo apresentado como a única possibilidade existente; terceiro, utiliza-se a crise do socialismo realmente existente para advogar a impossibilidade de outra ordem social¹⁵; quarto, recupera-se o discurso contra o *Estado de Bem-Estar Social*, defendendo-se tanto a incapacidade do Estado de atender às demandas sociais, quanto o estímulo que os direitos sociais dão à passividade e “preguiça” dos indivíduos.

Assim, “a terceira via configura-se como uma ideologia extremamente funcional às necessidades de recomposição da sociabilidade burguesa” (DAHMER, 2008, p.149), caracterizando-se como a saída encontrada pelo capitalismo para manter o que existe de fundamental nas propostas neoliberais: retirar a centralidade

¹⁵ É desses discursos que saem aquelas proposições de alguns autores pós-modernistas, conhecidas por “fim da história”, entre eles tem-se com destaque o autor Yoshihiro Francis **Fukuyama**.

da luta de classes e mercantilizar a totalidade da vida social¹⁶. Acaba, desta maneira, se tornando uma forma de preservar o que o neoliberalismo tem de essencial com um “[...] verniz social-democrático cada vez mais descorado” (ANTUNES, 2005, p.109).

Para ilustrar a utilização dessa teoria e seus argumentos, destaca-se na “reforma” do Estado de Bresser Pereira a defesa de que “[...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado [...] estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade” (MARE, 1995, p.12-13)

Na mesma linha, Bresser Pereira sustenta que o Estado burocrático constitucional brasileiro está engessado, precisando ser reformado em suas funções, passando de executor das políticas sociais a mero regulador e gerenciador delas:

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

Essa visão de “Estado gerencial” revela mais uma aproximação com a terceira via, na medida em que, sustenta Latham (2007):

Uma sociedade forte só pode nascer do fortalecimento dos elos de confiança e mutualidade entre todos os seus cidadãos. Numa sociedade sólida, com densas redes de respeito e cooperação, as pessoas tendem a valorizar tanto o altruísmo como o interesse próprio. É por isso que a terceira via procura fortalecer a sociedade civil por intermédio de suas políticas de delegação.

Em muitos casos, isso significa se desfazer de prerrogativas para que as pessoas possam trabalhar juntas na definição de seus interesses mútuos e na reconstrução de seus hábitos de confiança. Isso não significa um governo menor, apenas um governo de um tipo diferente. E reflete um papel revisado para o Estado –como facilitador, como um habilitador: ainda envolvido no custeio e na regulamentação dos serviços, mas não necessariamente em sua prestação (p.54).

Assim sendo, percebe-se que se propõe a limitação do papel do Estado no atendimento das necessidades sociais em dois sentidos: como aquele que presta serviços que não interessam ao mercado, bem como regula gerencialmente as

¹⁶ A partir da perspectiva crítica marxiana, é possível se concluir que a proposta da terceira via é completamente inviável, uma vez que tenta “conciliar” aquilo que é inconciliável: capital e trabalho. Sobre a questão de conciliar o que deve ser combatido e destruído, Marx sustenta que: “[...] não se trata de reformar a propriedade privada, mas de aboli-la; não se trata de atenuar os antagonismos de classe, mas de abolir as classes; não se trata de melhorar a sociedade existente, mas de estabelecer uma nova” (MARX e ENGELS, 2003, p.87).

atividades suscetíveis de serem prestadas pelos particulares. Tal limitação é apresentada como a garantia de manutenção dos aspectos duradouros do pensamento de esquerda por supostamente preservar o atendimento aos interesses de todos: do mercado e da sociedade. Trata-se da essência do que prega a teoria da terceira via.

A educação, neste contexto da terceira via, é apresentada como uma política prioritária, entendida como um gasto público que tem a possibilidade de melhorar a eficiência econômica e a coesão social (LATHAN, 2007).

Dentro do documento Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, a educação, tomada como um dos serviços social essenciais devem ser subsidiados pelo Estado

[...] para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em **capital humano**; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada (MARE, 1995, p.13, **grifo meu**).

Percebe-se também que o referido documento toma expressamente como diretriz para a educação, além da base teórica na terceira via, a adoção do entendimento de que o investimento em educação é investir em capital humano ¹⁷.

A teoria do capital humano, segundo Minto (2006), visa

[...] explicar o peso, em termos econômicos, que o “fator humano” tinha na produção do valor, uma vez que certos ganhos de produtividade (na sociedade como um todo) não encontram justificativa direta em nenhuma das demais variáveis que determinam o crescimento da produção. Em outras palavras, tratava-se de estabelecer uma correlação positiva entre esse fator humano, cujo resultado era um acréscimo de capacidade produtiva, e o crescimento econômico. As conclusões de Schultz e outros redundariam justamente na ideia de capital humano cuja essência seria a educação.

Essa capacidade produtiva do trabalho humano, ampliada pela educação, permitiria elevar o trabalhador a um nível pretensamente similar ao do capitalista no âmbito da produção, já que, ao se educar, o indivíduo se tornaria apto a gerar uma renda maior, possibilitando um retorno maior ao fator de produção trabalho (p.98).

Essa teoria vem, então, sendo apresentada como uma estratégia para o desenvolvimento das nações e a ascensão social dos indivíduos. Com isso, tem-se que o Estado deve investir em capital humano, seja na oferta direta da educação

¹⁷ A Teoria do Capital Humano, de T. Schultz, surge inicialmente nos Estados Unidos da América – EUA e na Inglaterra nos anos de 1960 e compreende que “capital humano” é a expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos, geram a ampliação da capacidade de trabalho e, portanto, de maior produtividade (Dahmer, 2006, p.11).

seja facilitando sua oferta pelo mercado, uma vez que essa espécie de capital é favorecedora, inclusive, da ampliação da capacidade econômica. Além disso, o próprio trabalhador, acreditando que, por meio da educação, poderá se igualar aos capitalistas, torna-se responsável, individualmente, em uma lógica meritocrática, tanto por seu possível sucesso quanto por seu possível fracasso.

Segundo Frigotto (2006), no âmbito educacional, a teoria do capital humano é utilizada como uma explicação reducionista e contra a universalização das políticas de regulação do Estado, passando “[...] a ideia de que a desigualdade entre nações e indivíduos não se deve aos processos históricos de dominação e de relações de poder assimétricas e de relações de classe, mas ao diferencial de escolaridade e saúde da classe trabalhadora” (p.61).

Soma-se a essa crença a de que o acesso à educação superior garante o acesso ao emprego, esquecendo-se de que a sociedade atual não tem emprego para todos; a *educação escolar* cumpre, portanto, a tarefa não mais de educar para o emprego, mas sim para o desemprego, ou, na expressão de Gentilli (1998), configura-se a *desintegração da promessa integradora*.

Neste contexto da teoria do capital humano é que se insere o projeto do Banco Mundial para a educação dos países periféricos, como o Brasil, que “[...] configurou-se como uma promessa [...] de passagem do subdesenvolvimento ao desenvolvimento” (DAHMER, 2006, p.11).

Dada a grande relevância da influência das propostas do Banco Mundial para a educação superior do Brasil, no período do governo FHC – mas não somente neste –, necessária se faz uma análise mais aprofundada desta relação, em que se poderá observar ainda mais a relação intrínseca entre o que apregoam os documentos do Banco e a teoria do capital humano. É o que se passa a fazer adiante.

1.1.1 O Banco Mundial e a educação superior na era FHC

Entre os órgãos internacionais¹⁸ que mais exercem influência sobre a educação superior no país, merece destaque o Banco Mundial¹⁹, que, desde 1996,

¹⁸ Outros organismos, não menos importantes, a quem o Estado brasileiro vem submetendo suas ações no que diz respeito às políticas públicas são: o FMI – Fundo Monetário Internacional e a OMC – Organização Mundial do Comércio. Enquanto aquele tem como objetivos básicos estimular a cooperação monetária internacional, facilitar a expansão e o crescimento equilibrado do comércio internacional e fomentar a estabilidade cambial (SGUISSARDI, s/d), esta tem como objetivos a elevação dos níveis de vida, o pleno emprego, a expansão da

já contava com 176 países membros, e seus empréstimos passaram de 500 mil dólares, em 1947, para cerca de 24 bilhões, em 1993.

Para se ter uma ideia da dimensão desta influência, durante o governo FHC foram publicados pelo Banco Mundial diversos documentos que se dedicaram a analisar a realidade e formular propostas para a educação superior no Brasil. São eles: *Brazil Higher Education Reform*, de 1993; *Accommodating the Growing Demand for Higher Education in Brazil: A role for de Federal Universities?*, de 1998; *Higher Education in Brazil: The Stakeholders*, de 1998; *Brazil Higher Education Sector Study – Volume I e Volume II* de 2000. Cumpre destacar ainda que, durante este mesmo governo, o Brasil teve aprovado junto ao Banco Mundial um financiamento na ordem de U\$ 615 milhões por meio do projeto: *Brazil – Higher Education Improvement Project*, no ano de 2000.

Este organismo internacional é composto por um conjunto de instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) e quatro outras agências: a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Corporação Financeira Internacional), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos) e a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais).²⁰

Vale destacar que, conforme os estatutos do Banco Mundial (BM), a influência nas decisões e votações é proporcional à participação no aporte do capital²¹, ficando, desde a sua fundação, a presidência com os EUA e a hegemonia concentrada em apenas mais quatro países (Japão, Alemanha, França e Reino Unido).

produção e do comércio de bens e serviços, a proteção do meio ambiente, o uso ótimo dos recursos naturais em níveis sustentáveis e a necessidade de realizar esforços positivos para assegurar uma participação mais efetiva dos países em desenvolvimento no comércio internacional (ARAÚJO, 2009), sem contudo cuidar das diferenças reais entre os países que se inserem nesse comércio internacional.

¹⁹ Foi criado em 1944 para financiar a reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, sobretudo na Europa. Depois do restabelecimento desses países, voltou-se para o atendimento aos países do Sul (ARRUDA, 2009). Segundo Leher (2009b), o Banco volta-se para programas que atendam diretamente as populações sensíveis ao “comunismo”.

²⁰ Informações obtidas do livro *Banco Mundial e as políticas educacionais*, de TOMMASI L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs), 2009.

²¹ Conforme divulgado na grande mídia, o governo Lula procurou aumentar a participação do Brasil nas decisões do Banco Mundial na medida em que, pela primeira vez na história, o governo brasileiro aportou recursos no FMI. Segundo a reportagem do portal R7 do dia 05 de out. de 2009: “Com o empréstimo, que será feito por meio da aquisição de bônus do FMI, o Brasil espera elevar sua influência dentro do Fundo e reforçar a imagem de solidez da economia brasileira”.

O pacote de reformas propostas pelo Banco Mundial²² a partir dos anos 90 inclui: reforma fiscal, com estímulo à poupança privada; reforma da Previdência; estímulo ao investimento privado; flexibilização do mercado de trabalho; **reforma da educação**; reestruturação do Estado; estímulo à competitividade e às exportações; abertura para privatizações (SOARES, 2009).

No que tange à educação, entre as diretrizes do Banco Mundial para os países periféricos, encontra-se a determinação de que a prioridade deve ser dada para a educação básica, com a privatização do ensino superior. Conforme Dahmer (2006), “[...] aos países periféricos, o Banco recomenda o ensino fundamental como forma de *aliviar* a pobreza e como política social de *inclusão social*, [...] aos países do centro capitalista são reservados o ensino superior e a pesquisa” (p.13-14).

Segundo o Banco, devido à escassez dos recursos,

[...] todo país deve realocar recursos públicos da educação superior e técnica para a educação básica, e utilizar sua capacidade limitada de subsídio, exclusivamente àqueles alunos que, estando capacitados para aprender, não podem pagar por sua educação (CORAGGIO, 2009, p.101).

Isto porque, na opinião do Banco Mundial,

já que as taxas de retorno do investimento em educação básica são geralmente maiores que as da educação superior nos países de baixa e média renda, a educação básica (primária e secundária inferior) deveria ser prioritária dentre as despesas públicas em educação naqueles países que ainda não conseguiram uma matrícula quase universal nestes níveis (BM, 1995, p.13)

Assim, entende tal organismo que seria um desperdício o investimento em educação superior por parte de um Estado em que as condições sociais são compostas de pessoas predominantemente de baixa renda e a educação básica ainda não é universal. Da mesma forma, o investimento no ensino superior por parte do Estado deveria ser apenas para aqueles capacitados e que não podem acessá-lo por meio de recursos financeiros próprios. Oferecer a educação superior de maneira universal seria prestigiar aqueles que não precisam, subsidiando um nível de educação, dispendioso ao Estado, que não apresenta taxas de retorno tão satisfatórias quanto os investimentos na educação básica destes países.

A fim de evitar esse tipo de desperdício, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, seguindo os determinantes do Banco Mundial, sugere a

²²O Banco Mundial é uma instituição contraditória visto por sua própria história de criação, pois seus recursos e objetivos são de caráter essencialmente público (uma vez destinados, preferencialmente, aos Estados), enquanto sua prática é de um banco comercial privado.

divisão da educação superior em quatro funções: o ensino superior para as elites, o profissional, o técnico e o generalista.

Em relação à primeira função, tem-se por finalidade a pesquisa e o ensino em alto nível com o investimento exclusivamente público (mas apenas para as minorias); na segunda função, a preocupação é preparar profissionais para mercados específicos, contando para tanto com investimentos mistos (público/privado); no terceiro caso, são programas com curta duração, habilidades práticas e preparação para um nível médio, com currículos flexíveis e financiamento preferencialmente privado; por último, têm-se os currículos altamente flexíveis, montados pelos próprios alunos, com custos baixos e investimento também de preferência privado.

Para o Banco Mundial, a privatização favorece a competitividade, o que entende ser um fator que, por si só, resultaria na ampliação da qualidade na oferta de ensino (quem vende o melhor produto). Conforme o referido organismo,

a introdução de uma maior diferenciação no ensino superior, ou seja, a criação de instituições não universitárias e o aumento de instituições privadas, podem contribuir para satisfazer a demanda cada vez maior de educação superior e fazer com que os sistemas de ensino melhor se adequem às necessidades do mercado de trabalho. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31).

No documento *La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia*, publicado pelo Banco Mundial em 1994, entre as propostas para a reforma da educação para a América Latina, Ásia e Caribe, encontram-se: diversificação de instituições (universidades, faculdades, centros universitários); variedade das fontes de financiamento; redefinição da função do Estado (de fornecedor da educação a garantidor da sua privatização); implantação de uma política de qualificação do ensino superior que atenda aos interesses do setor privado.

Três anos após a divulgação deste documento pelo Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO organizou uma Conferência Mundial sobre a Educação Superior, na qual apresentou propostas muito próximas às emitidas pelo banco, reafirmando:

(i) A necessidade de integração entre a educação e a esfera produtiva, com a adequação dos países à lógica de reordenamento mundial ao capital; (ii) as diretrizes de financiamento privado como bases para a produção de conhecimento; (iii) a fundamental diversificação das IES, com a

flexibilização do contrato de trabalho docente e da formação profissional (DAHMER, 2008, p.66).

Também segundo a UNESCO (1998),

[...] o financiamento da educação superior requer recursos públicos e privados [...] a sociedade, em seu conjunto, deverá apoiar a educação em todos os seus níveis, inclusive o ensino superior, dado **o papel que este desempenha no desenvolvimento econômico, social e cultural**. A mobilização com este propósito depende da sensibilização e participação da comunidade, dos setores público e privado da economia, dos parlamentos, dos meios de comunicação, das organizações governamentais e não governamentais, dos estudantes e das instituições, das famílias, e de todos os agentes sociais que intervêm no ensino superior (UNESCO, 1998, p.89 apud LIMA, 2005, p.141, **grifo meu**).

O enfoque na educação como um meio capaz de promover o desempenho econômico apresenta correspondência com a ideia de capital humano, já explicitada neste trabalho. As propostas destes organismos fundam-se no interesse de fomentar a promoção da educação superior por ser ela propícia ao progresso econômico, social e cultural: produzindo capital humano.

Uma outra diretriz do Banco Mundial para a educação superior é a introdução da educação a distância, por ser considerada eficaz para aumentar, com um investimento relativamente pequeno, o acesso dos mais pobres: “la educación a distancia puede ser eficaz para aumentar a um custo moderado el acceso de los grupos desfavorecidos, que por lo general están deficientemente representados entre los estudiantes universitarios” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 36). Com isso, a ênfase é dada à necessidade de racionalizar os custos em educação, sugerindo, para tanto, como uma forte estratégia, o investimento no ensino a distância ao destacar que:

la principal ventaja de esas instituciones es el menor costo de los programas, que es el resultado de los cursos más breves, las tasas de deserción más bajas y el menos gasto anual por estudiante. [...] Ayudan a satisfacer la maior demanda de acceso a la enseñanza postsecundaria de los grupos minoritarios y los estudiantes económicamente en desventaja (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 34, 35).

Desta feita, as propostas do referido organismo para os países periféricos visam não apenas ampliar dados estatísticos de inclusão de alunos em níveis cada vez mais elevados de instrução mas também a maneira subordinada como essa “inclusão” deve se dar. No entanto, é importante lembrar que não é possível tratar da influência dos organismos internacionais nas propostas dos governos brasileiros

para políticas sociais (dentre elas a de educação superior) como se essa se realizasse de maneira meramente impositiva. Conforme Netto (2000, p.26-27),

[...] há uma perfeita sincronia entre esses interesses e as elites brasileiras, então esse projeto de educação que mais ou menos nos é imposto pelo Banco Mundial, nos dá uma sincronia de projetos societários entre esse grupo hegemônico hoje no executivo brasileiro, vinculado ao capital financeiro e aquilo que o Banco Mundial representa. [...] expressa os mesmos interesses que têm guarida no Banco Mundial.

Assim, a coincidência entre os interesses “[...] não deve ser concebida como uma imposição ‘de fora’, mas articulada aos próprios interesses da burguesia brasileira em reproduzir internamente relações de dominação ideológica e exploração econômica” (LIMA, 2006, p.20). Ocorre, portanto, uma associação consciente entre a burguesia brasileira e a internacional para garantia da manutenção dos seus interesses econômicos e políticos.

De acordo com Granemamm, é possível – ao ler as propostas de organismos como esses para a educação superior de países como o Brasil – ter a falsa impressão de que suas direções “[...] sustentam-se na reivindicação de igualdade social e de superação das diferenças sociais” (1993, p.61). Por isso, para evitar essa confusão, é preciso estar atento e entender bem o que há por trás das “propostas”, conhecendo esses organismos. Justifica-se, assim, o esforço deste trabalho neste momento.

Conhecer essas propostas, no entanto, é insuficiente para entender como elas refletem na promoção de mudanças na educação superior do Brasil. Para tanto, é imprescindível somar a tal conhecimento uma análise da “reforma” do Estado de Bresser Pereira, que é, no entendimento deste trabalho, o embasamento que estabelece a ligação entre as propostas do Banco Mundial e o que os governos de FHC, e, em especial, de Lula, defendem para a educação superior do país. Esta “reforma” confere bases para as mudanças que se deram a partir de então na política social mencionada. Por isso, a “reforma” do Estado será melhor analisada adiante.

1.1.2 A “reforma” do Estado de Bresser Pereira

Entender as ações nesta política do governo FHC nos remete, necessariamente, à “reforma” do Estado, redigida no documento intitulado de *Plano*

Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado em 1995 pelo Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, sob a gestão de Bresser Pereira. Isso porque é a partir desse documento que a educação superior no país assume contornos específicos, como será esclarecido adiante.

Segundo Bresser Pereira, a crise dos anos 1980 é uma crise do Estado, “[...] nos anos 80, é a crise do Estado que põe em xeque o modelo econômico em vigência” (MARE, 1995, p.10). Pela leitura dos textos do autor, percebe-se que o Estado é compreendido como um sujeito, neutro e isolado, e a causa da crise econômica é vinculada à sua própria crise. Assim, a solução estaria na *reforma deste Estado*.

Conforme o autor, a “reforma” é imperativa, não apenas necessária como impossível de ser evitada (MARE, 1995, p.14). No entanto, não é qualquer “reforma”. Necessária é uma conformação das estruturas do Estado e de sua organização ao papel de “facilitar” que a economia nacional se torne internacionalmente competitiva, ou seja, “[...] reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional [...]” (Idem, p.11).

Para que isso ocorra, Bresser entende que a burocracia e a ampliação das funções sociais do Estado são um empecilho que precisa ser combatido. Um novo modelo de Estado é proposto:

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

Tem-se a construção da ideia de um Estado gerencial na medida em que “[...] reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes” (Idem, p.13), apontando para “[...] a flexibilização e descentralização das decisões, o que, espera-se, vai aumentar a eficiência do Estado” (BEHRING, 2003, p.179).

Como proposta de reformar o Estado nesta perspectiva gerencial, o governo pretendia inspirar a administração pública na empresarial, abarcando como elementos prioritários os da eficiência, eficácia, competitividade e da meritocracia. A

administração pública, nessa perspectiva, vê o “contribuinte de impostos como cliente de seus serviços” (MARE, 1995, p.17).

Convém destacar a esse respeito que em 1996, no documento intitulado *Ensino Superior na América Latina e no Caribe*, elaborado pelo BIRD, a orientação dada a esses países era que a questão do ensino superior deveria ser tratada pelo viés da **eficácia administrativa**. Por meio da lógica estabelecida em torno de critérios como custo/benefício, eficácia/inoperância e produtividade, a análise econômica passou a ser o padrão metodológico principal para a definição das políticas educativas.

Esse discurso, presente no documento do BM, conforme se pode perceber, encaixa-se perfeitamente nas propostas de Bresser Pereira, uma vez que a eficácia e a eficiência²³ se tornam as *palavras-chave* do governo FHC, aparecendo esta última, ao longo do documento do *Plano Diretor*, por 23 vezes.

Para garantir que esse Estado gerencial seja alcançado, Bresser acredita e defende ser necessário, inclusive, uma ação para alterar a Constituição Federal de 1988 (CF/88). Esta Lei Maior, fruto de boa parte das lutas e reivindicações de um período redemocratizante brasileiro, representa, segundo Bresser, o “[...] enrijecimento burocrático externo [...]” (BRESSER PEREIRA, 1998, p.240).

O chamado engessamento do aparelho do Estado decorrente da CF/88 se deu, no entendimento do referido autor, devido: à extensão das regras burocráticas para empresas estatais e administração indireta, ao Regime Jurídico Único, à estabilidade para os servidores civis e à aposentadoria integral no serviço público. Em suas palavras:

A **nova Constituição** determinou a perda da autonomia do Poder Executivo para tratar da estruturação dos órgãos públicos, instituiu a obrigatoriedade de regime jurídico único para os servidores civis da União, dos Estados membros e dos Municípios, e retirou da administração indireta a sua flexibilidade operacional, ao atribuir às fundações e autarquias públicas normas de funcionamento idênticas às que regem a administração direta. Este **retrocesso burocrático** foi em parte uma reação ao clientelismo que dominou o país naqueles anos. Foi também uma consequência de uma atitude defensiva da alta burocracia que, sentindo-se injustamente acusada, decidiu defender-se de forma irracional (Idem, p.21).

²³ Cabe destacar que a Emenda Constitucional – EC n.º19 de 1998, que incorporou ao texto da Constituição a ora analisada “reforma” do Estado, acrescentou no art. 37 da Carta da República a eficiência como um dos princípios da administração pública.

Defende-se, ainda, que a Constituição “[...] cria privilégios e desprestigia a administração pública, além de aumentar o custo da máquina [...]”. O plano de “reforma” do Estado visa, então, provar que “[...] a Constituição tirou a capacidade operacional do governo e aumentou seu custo [...]” (BEHRING, 2003, p.180).

Como crítica ao funcionalismo público, é possível dizer que esse plano ganhou muitos adeptos, pois a ressonância de um serviço público ineficiente no país e de que essa “morosidade” é culpa “exclusiva” de funcionários que não querem saber de trabalhar é muito propalada pelo senso comum. Entre os argumentos presentes no *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, tem-se que

a rigidez da estabilidade assegurada aos servidores públicos civis impede a adequação dos quadros de funcionários às reais necessidades do serviço e dificulta a cobrança de trabalho. Da mesma forma, a transformação do concurso público [...] em uma espécie de tabu dificulta as transferências de funcionários entre cargos de natureza semelhante (MARE, 1995, p.26)

Além disso, a difusão no senso comum de que o funcionário público não trabalha não é de todo irreal. Há, exatamente pela constituição histórica do Estado brasileiro uma correspondência com o real de funcionários que se valem da máquina pública para não trabalhar. Por isso a “fácil” adesão de boa parte da população ao discurso de Bresser.

O plano toma o cuidado de, a esse respeito, criar um desconforto entre os próprios funcionários públicos, argumentando que “aqueles que não têm o que temer” concordam prontamente com o que está proposto e que os “bons funcionários” seriam beneficiados com os resultados dessa “reforma” administrativa:

Por implicar a flexibilização da estabilidade do funcionalismo, a reforma administrativa tem sido identificada como contrária aos interesses dos servidores. Nada mais incorreto: **os bons funcionários**, que constituem a maioria absoluta, nada têm a temer. Muito pelo contrário: pretende-se valorizar o servidor público, propiciando-lhe motivação profissional, remuneração condizente com o mercado de trabalho nacional, além de razoável segurança no emprego. Só assim será restaurada a criatividade, a responsabilidade e a dignidade do servidor público, cuja aspiração maior deve ser a de bem servir a população (p.7).

Assim, em todo momento, o referido documento tenta construir uma relação de identidade entre algumas das insatisfações da sociedade com o Estado, com a sua proposta de reformá-lo, relação de uma sociedade que, segundo Bresser, “vê frustradas suas demandas e expectativas” (MARE, 1995, p.10).

Quando o Plano Diretor se refere às resistências à proposta da reforma, o faz de maneira a reforçar esse ideal, apresentando apenas dois extremos opostos:

A resistência à reforma localiza-se agora apenas em dois extremos: de um lado, nos setores médios e baixos do funcionalismo, nos seus representantes corporativos sindicais e partidários, que **se julgam de esquerda**; de outro, no clientelismo patrimonialista ainda vivo, que temia pela sorte de seus beneficiários, muitos dos quais cabos eleitorais ou familiares de políticos de direita (Idem, p. 267, **grifo meu**).

Desta forma, apresentando-se contrário à administração burocrática, Bresser a classifica como lenta, cara e pouco ou nada voltada para os interesses dos cidadãos, defendendo uma administração gerencial. Neste sentido, afirma: “[...] transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão” (p.13).

Para se alcançar essa reforma gerencial proposta, o documento em questão divide o Estado em quatro setores estratégicos:

(i) o núcleo estratégico, cuja forma de propriedade é estatal [...] responsável pelo planejamento e formulação das políticas públicas; (ii) o núcleo de atividades exclusivas, cuja forma de propriedade também é estatal, no qual são prestados serviços que só o Estado pode realizar [...]; (iii) os serviços não exclusivos do Estado, cuja propriedade é pública não estatal, que corresponde ao setor onde o Estado atua simultaneamente com organizações públicas não estatais e privadas e (iv) a produção de bens e serviços para o mercado, cuja forma de propriedade é privada, correspondente à área das atividades econômicas voltadas para o lucro que ainda permanecem no aparelho do Estado, mas serão transferidas para o setor privado (LIMA, 2005, p. 218-219).

Por meio do que Bresser chama de princípio da subsidiariedade, “[...] só deve ser estatal aquilo que não puder ser controlado pelo mercado” (BRESSER PEREIRA, 1998, p.259), apenas o que a ele não interessar.

Diante dessa divisão, é importante frisar, também, que a educação passou a ser incluída no setor estratégico de serviços não exclusivos do Estado (com exceção da educação básica, que permaneceu no setor de atividades exclusivas), resultando em implicações específicas sob sua caracterização, deixando para o setor público não estatal a “responsabilidade” por esses serviços. Segundo Bresser,

para transformar os serviços não exclusivos de Estado em propriedade pública não estatal e declará-los uma organização social, será necessário

um “programa de publicização”, que não deve ser confundido com programa de privatização, na medida em que as novas entidades conservarão seu caráter público, mas de direito privado, assegurando, assim, uma autonomia administrativa e financeira maior (1998, p.263-4).

Assim o plano resume que a reforma será executada por meio de três dimensões: “a) a institucional-legal, por meio da qual se modificam as leis e se criam ou modificam instituições; b) a cultural, baseada na mudança de valores burocráticos para os gerenciais; e c) a da cogestão” (BRESSER PEREIRA, 1998, p.265).

Um verdadeiro desmonte de reivindicações legítimas da sociedade, o plano de “reforma” do Estado de Bresser Pereira é um discurso altamente ideológico, contraditório, alienante e forte. Forte no sentido de que, conforme já apontado tem correspondência com o real e com os ideais do senso comum e também porque realizou mudanças estruturantes no Estado. Entretanto, também importa ressaltar que alguns fatores, conforme indicado adiante, mostram como o autor se contradiz a todo momento: primeiro porque diz que não é neoliberal e segundo porque declara ser defensor de uma reforma democrática.

Nas suas próprias palavras, tem-se que, dentre os contornos da nova administração pública, destaca-se “[...] controle *a posteriori*, ao invés do controle rígido, passo a passo dos processos administrativos; [...]” (BRESSER PEREIRA, 1998, p.243). É no mínimo questionável: que democracia é essa se o controle se dá depois da ação? Aliás, que tipo de controle é exercido depois que os atos já se efetivaram? Na verdade, no máximo, estar-se-ia *catando os cacos* de ações autoritárias e distanciando a população do acompanhamento das ações do Estado.

Além disso, uma reforma que privilegia o orçamento para o pagamento do juros da dívida está longe de ser uma administração voltada para o atendimento dos cidadãos, pois tem por objetivo: “[...] a curto prazo, facilitar o ajuste fiscal, [...] a médio prazo tornar mais eficiente e moderna a administração pública [...]” (Idem, p. 257).

A maneira por meio da qual se dará o ajuste fiscal: exonerações de servidores por excesso de quadros, modificações no sistema de aposentadorias (aumentar tempo de serviço e idade mínima) e demissões voluntárias²⁴ revela, por si só, o verdadeiro perfil neoliberal de sua proposta.

²⁴ Assustadoramente, a meta de que 15 mil funcionários se demitissem voluntariamente de cargos públicos foi superada, chegando a 16 mil, resultado da eficiente manipulação ideológica do governo. Dados retirados de (BRESSER PEREIRA, 1998).

Diante dessa apresentação do que se entende por “reforma” do Estado e do que representou e ainda representa o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, é interessante entender as vinculações que este estabelece com o governo Lula, tomando o documento como base de argumentação para a chamada *modernização do Estado* e até mesmo para a contrarreforma da educação superior. Convém deixar claro que, ainda anterior à contrarreforma da educação superior do governo Lula, têm-se, no período de FHC, consideráveis repercussões dessa “reforma” do Estado na educação superior daquela época, conforme será visto a seguir, sem aprofundamentos.

1.1.3 A educação superior no período FHC

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, aprovada durante o governo FHC, representa um complexo desmonte das conquistas constitucionais para a educação superior no país, criando o suporte para viabilizar a reforma educacional em vista²⁵. Esta afirmação pode ser constatada pela análise que será feita adiante desta referida legislação.

No âmbito legal, conforme art. 4º da LDB, o dever do Estado em relação à educação escolar pública é de: “V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Logo, a educação superior de que trata este inciso não é considerada um direito universal. Ela é garantida por meio de um acesso meritocrático, ou seja, *segundo a capacidade de cada um*.

Em seu art. 7º, ao abordar a questão de o ensino ser livre à iniciativa privada, afirma que este deve se autofinanciar, mas não com exclusividade, deixando brecha para as chamadas parcerias público-privadas entre Estado e IES privadas por meio das isenções fiscais. O art. 20 flexibiliza as modalidades de instituições privada em: filantrópicas, comunitárias, confessionais e em sentido estrito.

Quando a referida legislação trata da titulação dos docentes das universidades, tem-se uma indefinição, pois o art. 52, afirma que um terço deve ter mestrado **ou** doutorado. Esse “ou” abre margem para serem apenas mestres e

²⁵ Antes da LDB a própria Constituição Federal de 1988 já apresentou abertura à livre iniciativa no campo educacional em seu artigo 209.

nenhum doutor. No parágrafo único do art. 53, a autonomia universitária é definida para decisões conforme os recursos disponíveis. Mais uma vez, apresenta-se uma questão interessante: como exercer autonomia para definir a destinação de recursos quando eles são infinitamente escassos? Culpabiliza-se a própria universidade, pois, sendo autônoma, é responsável pela eventual (recorrente) falta de recursos. Sobre o destino dos recursos públicos para a educação, abre-se a possibilidade de que sejam não apenas para as escolas públicas como também para as confessionais, comunitárias e filantrópicas (art. 77).

Entre os desmontes possibilitados principalmente pela LDB, encontra-se claramente o da autonomia universitária, que passa a ser caracterizada conforme a matriz neoliberal, utilizada como forma de desresponsabilizar o Estado frente às universidades, que devem valer-se da sua “autonomia” para buscar financiamentos junto ao mercado. Ela é

[...] travestida em gerenciamento empresarial, regido pela lógica do balanço entre receitas e despesas para fazer frente à necessária captação de recursos de outras fontes, estimulando as parcerias com a iniciativa privada, no horizonte de um progressivo processo de privatização (IAMAMOTO; FERREIRA; CARDOSO, 2000, p.159).

O problema não é, em si, somente o aumento dos investimentos empresariais nas universidades públicas, mas o que isso pode vir a significar no que diz respeito à submissão das pesquisas aos interesses do mercado, “[...] com um possível comprometimento da liberdade e da autonomia na produção do conhecimento” (FERREIRA, 2000, p.90).

O capital não se apropria apenas dos resultados das pesquisas, mas passa a interferir também no direcionamento destas, fazendo com que a “[...] universidade passe a ser um centro de produção de ciência e tecnologia, filtrada pelos interesses do grande capital, em troca dos subsídios e financiamentos concedidos” (IAMAMOTO, 2000, p. 44).

A crítica e a pesquisa, em especial descompromissadas, ou melhor, sem estarem presas a interesses específicos, mas que possam ser construídas mesmo que em oposição a quem financia as reflexões, só é possível se for realizada no âmbito público e, neste caso, é preciso deixar bem claro o público entendido como público-estatal. Segundo Trindade (2001, p.17), “a concepção de uma universidade

fundada sobre o princípio das pesquisas e no trabalho científico desinteressado associado ao ensino amadurece sob o impulso do Estado”²⁶.

A LDB trouxe ainda a figura dos chamados cursos sequenciais, regulamentados posteriormente pela Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE nº 01, de 27 de janeiro de 1999, e pela Portaria do MEC Nº 612, de 12 de abril de 1999, os quais constituem uma modalidade de ensino pós-médio diferente dos cursos de graduação. Esses cursos orientam-se pelos princípios de flexibilidade, diversificação e expansão de vagas.

Nesta perspectiva da flexibilidade e diversificação, o documento do governo *Educação para todos: avaliação da década* defende que a

expansão necessária ao ensino superior requer qualidade e flexibilidade. Logo, além de diversificar a oferta de cursos, deve-se, também, contemplar diversificação dos programas, as novas possibilidades de formação e o próprio arranjo institucional do sistema (MEC/INEP, 2000, p.145).

Os cursos sequenciais também se organizam por campos de saber, são criados sem prévia autorização e não necessitam do reconhecimento do MEC, sendo divididos em duas modalidades: cursos superiores de complementação de estudos e cursos superiores de formação específica. Os primeiros podem ser individuais ou coletivos e fornecem certificados em vez de diplomas, enquanto os segundos são apenas coletivos e fornecem diplomas.

Direcionados para os interesses do mercado, possuem terminalidade breve, estruturam-se sem ligação com cursos universitários e objetivam a formação de profissionais do fazer, sem preocupação com o pensar e o criticar (IAMAMOTO; FERREIRA; CARDOSO, 2000). Suas propostas se dão no horizonte de uma universidade de resultados e serviços.

Somam-se às “novidades” da LDB os cursos de graduação a distância – EAD, que são reflexos de uma política que privilegia a quantidade em detrimento da qualidade. Apesar de o aprofundamento dessa modalidade ter se dado no governo Lula e de os cursos de Serviço Social EAD terem surgido apenas a partir de 2006, as primeiras regulamentações *pós-LDB* datam do período FHC, a saber: Decreto Nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e a Portaria do MEC Nº 301, de 07 de abril de 1998. Neste momento não se irá aprofundar sobre essa modalidade de ensino, uma

²⁶ Obviamente importa destacar que uma pesquisa por se realizar no âmbito da educação pública por si só não garante o trabalho científico desinteressado, é necessário outros elementos. Entretanto o que tenta-se chamar a atenção é que apenas neste espaço tal desinteresse é alcançado com mais facilidade ou seriedade.

vez que isso será feito nas análises sobre a contrarreforma da educação superior do governo Lula.

No mesmo sentido tem-se, ainda, a criação da modalidade *centro universitário*, que facilitou o aprofundamento das regalias do ensino privado, visto que essa forma de organização possui menos exigências que a estrutura universitária e desfruta dos benefícios desta, tais como a possibilidade de criar cursos sem prévia autorização, a autonomia e a emissão de seus próprios diplomas. Os centros universitários “[...] têm prerrogativas de universidades, mas estão liberados da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão” (LEHER, 2009c, p.3). Com isso, muitas instituições privadas estão alterando sua estrutura organizacional: de 18 centros universitários em 1998, passaram para 33 em 1999, representando um aumento de quase 100% (FERREIRA, 2000).

Desde o governo FHC, portanto, ampliou-se e acelerou-se o processo de abertura e aprovação de cursos superiores.

Nos últimos anos – 1996 a 1998 – o Ministério de Educação (MEC) recebeu 5257 solicitações, mas autorizou a abertura de apenas 647 cursos, o que corresponde a 12% dos pedidos efetuados e a 9% dos cursos em funcionamento em 1999 (6.950). Mas só em 1998, por coincidência ou não, ano em que começaram a ser publicadas efetivamente as legislações regulamentadoras da LDB, o MEC recebeu 760 solicitações e aprovou a abertura de 334 novos cursos, o que corresponde a 50% dos pedidos, indicando uma mudança de atitude verificada nos anos anteriores (FERREIRA, 2000, p.86).

Nos mandatos de FHC, o MEC transformou-se em uma “[...] máquina produtora de portarias que mexeram profundamente com a estrutura do ensino no país” (NETTO, 2000, p. 25). Essa característica – convém destacar – se mantém, durante o governo Lula, dificultando a capacidade de entender a estrutura da educação no país devido ao número exorbitante de portarias e decretos que se sobrepõem uns aos outros.

Ao final do governo FHC, é elaborado o relatório chamado *Gasto Social do Governo Central de 2001 e 2002*, que apresenta, entre os argumentos utilizados pelo Estado para justificar a crise do país e revelar, segundo entendem, onde se localizam a maior parte dos gastos sociais, uma espécie de análise comparatória²⁷

²⁷ É importante frisar que todas as comparações estabelecidas no referido documento por meio de gráficos e tabelas sequer mencionaram as diferenças existentes entre os países comparados. O argumento é de que tais análises irão permitir demonstrar onde se concentram as maiores despesas do país, onde deveriam estar e discutir a eficiência na utilização de recursos quanto aos objetivos sociais.

do Brasil e de suas despesas e investimentos em outros países, tais como Reino Unido e Suíça.

Este documento revela (p.4) que o gasto social em 2002 equivaleu a 15,5% do PIB (R\$ 204 bilhões), enquanto aquele com renúncia fiscal (o *benefício* que o governo oferece para o mercado realizar *filantropia*) equivaleu a 13,8% do PIB (R\$ 182 bilhões).

O documento (p.22) diz que, de 2001 para 2002, o país teve um aumento de 2,2% com o superávit e uma diminuição de 2,5% no gasto social (com queda de 0,9% para 0,8% do PIB). Além disso, no que diz respeito especificamente à educação superior, o documento alega que o gasto médio por aluno no ensino superior no país²⁸

[...] é bem mais elevado ao de países em desenvolvimento e superior à média dos países mais ricos, o que, embora esteja de acordo com a competência delegada pela Constituição Federal, acaba beneficiando segmentos de maior renda e restringindo a aplicação de recursos na educação básica, cujo impacto sobre o bem-estar social seria mais expressivo (p.23).

Apesar de o mencionado documento qualificar este gasto como elevado, convém destacar que, para que o país saia do atraso no nível educacional, é necessário que sejam investidos 10% do PIB²⁹ em educação, sendo que de 2000 a 2008³⁰ (já sinalizando dados referentes, inclusive, ao governo Lula), esse percentual variou de 4,5% a 5,1% incluindo-se os recursos públicos transferidos para o ensino privado. Apenas considerando-se o investimento no setor público, esse percentual variou de 3,9% a 4,6% (PEREIRA, 2011, p.159).

Diante deste quadro político, econômico e social brasileiro, o país elegeu o primeiro presidente representante de um partido dos trabalhadores que, durante oito anos, promoveu aprofundamentos, novidades, continuidades e rupturas com a política construída pelo seu antecessor em todos os aspectos.

1.2 A contrarreforma da educação superior no país durante o governo Lula

²⁸ Leher (2009, p.5) compartilha a informação de que apenas “Harvard possui um orçamento de U\$\$ 19 bilhões, o equivalente a todo gasto público em educação no Brasil”.

²⁹ No entanto, apesar de estar clara essa necessidade, inclusive por ocasião de estudos realizados por organismos representativos como Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES, o que prevê o Projeto de Lei Orçamentário de 2010 é que a prioridade será a dívida pública, deixando para a educação menos de 4% do PIB.

³⁰ Esse valor chegou a 5% em 2009, conforme informações constantes no *Portal dos Direitos da Criança e do Adolescente* (www.direitosdacrianca.org.br).

A vitória de Lula, em 2002, foi compreendida, por Paula (2005), como o fracasso das políticas neoliberais dos governos anteriores, repudiadas nas urnas, e como um instrumento de mudança e comprometimento com a distribuição de riqueza.

Entretanto, já na sua campanha eleitoral de 2002, Lula deixava sinais de que seu governo teria um perfil continuísta em relação aos anteriores³¹. Na conhecida *Carta ao Povo Brasileiro*, o governo deixa claro que manteria as alianças com a burguesia e com os empresários, antecipando o que visava este candidato para o país antes mesmo de se eleger.

Neste documento, Lula deixou recados distintos e até certo ponto antagônicos: para a burguesia local e internacional – que continuaria com a política neoliberal de seus antecessores – e para a população – que promoveria um governo diferente, mais voltado para o trabalhador.

Inicia sua carta argumentando que o Brasil precisa mudar e que o apoio do povo à sua candidatura tem se mostrado como uma busca por essa mudança, conforme se pode perceber nas seguintes palavras: “A crescente adesão à nossa candidatura assume cada vez mais o caráter de um movimento em defesa do Brasil, de nossos direitos e anseios fundamentais enquanto nação independente” (SILVA, 2002).

Além do apoio do povo brasileiro em geral, Lula afirma que conta também com outros aliados neste processo de mudança. Diz que “[...] parcelas significativas do empresariado vêm somar-se ao nosso projeto”. Com essa união entre “lideranças populares, intelectuais, artistas e religiosos” e os empresários, Lula em seu discurso tenta reforçar que é necessário deixar de lado as diferenças entre esses grupos em um propósito que afirma “tratar-se de uma vasta coalizão, em muitos aspectos suprapartidária, que busca abrir novos horizontes para o país” (SILVA, 2002).

Cabe aqui pontuar que o posicionamento apontado acima traz semelhanças com o discurso da terceira via de que é possível conciliar interesses antagônicos como se buscassem um mesmo fim, desconsiderando as desigualdades explícitas entre classes.

³¹ Seu discurso nunca foi abertamente neoliberal, mas neodesenvolvimentista, de articulação com o capital “produtivo” e respeito ao capital financeiro.

Os objetivos de Lula foram apresentados como de “exportar mais e de criar um amplo mercado interno de consumo de massas”, revelando o continuísmo da figura do cidadão-consumidor do plano de reforma do Estado de FHC.

Além disso, como caminho para o país, aponta a “reforma tributária, que desonere a produção”, “reforma agrária que assegure a paz no campo” e uma “ampla negociação nacional”. Naquele momento, Lula alegava que o Partido dos Trabalhadores – PT “está disposto a dialogar com todos os segmentos da sociedade” e a “honrar os contratos”, dando mais sinais de que o seu propósito, se fosse eleito, era de manter a política anterior.

Encerrou suas nobres palavras com: “Vamos preservar o superávit primário o quanto for necessário para impedir que a dívida interna aumente e destrua a confiança na capacidade do governo de honrar os seus compromissos”; confiança que ele tanto procurou alcançar para chegar ao poder e se manter nele dentro da ordem vigente.

Tendo sido eleito, Lula de fato deu continuidade à política anterior de FHC. Para este trabalho, entretanto, não interessa analisar suas propostas para outras políticas que não a de educação superior. Quanto a esta, um cartaz divulgado pelo MEC em 2004, que diz *O Brasil precisa desta reforma*, contém uma foto do movimento estudantil da década de 60, no qual os estudantes reivindicavam uma reforma na educação superior. A utilização desta imagem pode expressar a intenção de uma vinculação a um movimento anterior e legítimo e passar a falsa ideia de que o que hoje é proposto busca solucionar e atender uma reivindicação dos próprios estudantes de há quase cinco décadas.

Destarte, o governo Lula, com sua “reforma” universitária, estaria sanando uma ausência de resposta àqueles estudantes, quando, na verdade, o que ele diz é que o Brasil precisa DESTA reforma (a proposta por seu governo) e não DAQUELA reforma (a legítima, a dos estudantes). Com isso, “[...] o governo tenta articular a ideia de que ele, assim como os estudantes dos anos 60, quer a reforma universitária e que ambos os discursos pela reforma são iguais” (BASTOS, 2007, p.80), quando, são distintos em suas prioridades e caminhos, conforme será visto no decorrer deste trabalho ao entender que a “reforma” da educação superior, de fato, caracteriza-se por uma contrarreforma.

Com seu discurso, o que o governo Lula objetivava é que as transformações em curso fossem apreendidas e aceitas pela população não apenas

como necessárias e positivas, mas também como legítimas, como se fossem parte de um projeto coletivo (BASTOS, 2007). Conforme “a sociedade civil tem tomado ciência das reformas via mídia, elas não são anunciadas a priori; após promulgadas e já implementadas, a mídia tem dado visibilidades a seus efeitos”, visibilidades estas questionáveis e tendenciosas (GONH, 2002, p.103).

Assim, o que se tenta passar é “[...] a ideia de ampla participação da sociedade, retirando do Estado, conseqüentemente do governo, a responsabilidade pela autoria dos respectivos projetos” (BASTOS, 2007, p.78).

Para iniciar uma análise, é preciso ter em mente que o que estava proposto pela “reforma” da educação superior durante o governo Lula, implica a transformação da educação em um serviço (não exclusivo do Estado), em conformidade – vale lembrar – com o que defendia a “reforma” do Estado de Bresser Pereira. Assim compreendida, a educação superior deixava de ser *pública estatal*, àquela época, passando a *pública não estatal*; em outras palavras, regrada por interesses em sua essência privados.

Diante dessa realidade, estava justificada a argumentação de que é necessário, para que o setor de educação superior sobreviva no país, tanto o estabelecimento de parcerias público-privadas quanto a abertura para a adoção de novas tecnologias e para investimentos do mercado externo. Diluem-se as fronteiras entre o público e o privado e naturalizam-se tanto a utilização de verbas públicas nas instituições de ensino superior – IES privadas quanto o investimento privado nas públicas.

Como um exemplo da privatização interna das instituições federais de ensino superior – IFES, têm-se as fundações³², já existentes desde o período FHC, aprofundadas no período Lula, que estabelecem relações com as instituições repletas de ilegalidade, conforme documento do Tribunal de Contas da União – TCU (Acórdão 2731/2008 Plenário):

e) utilização das fundações de apoio para simplesmente intermediar a contratação de serviços, aquisição de bens e execução de atividades administrativas; f) formalização de convênios com órgãos da Administração

³²“As fundações de apoio aparecem no cenário nacional ainda na década de 70. O objetivo precípua das universidades brasileiras na contratação dessas entidades era assegurar maior autonomia administrativa, sobretudo na gestão de atividades de pesquisa. Pessoas jurídicas de direito privado, as fundações possuíam enorme flexibilidade na gestão de compras, importações, contratação de pessoal celetista e prestação de contas, conferindo maior agilidade na prestação de serviços. Na década de 90, transformaram-se, também, em veículos de captação de recursos fora dos orçamentos das universidades, destinados, sobretudo, à complementação salarial de servidores e ao reforço dos escassos orçamentos dos departamentos universitários” (TCU, 2008, p.5).

como mecanismo de intermediação da contratação das fundações de apoio, inclusive para a execução de serviços contínuos de atendimento ao público; g) utilização de recursos públicos para a formação ou incremento de patrimônio das Fundações de Apoio; h) desvirtuamento das finalidades das Fundações de Apoio, passando a desenvolver ações de caráter empresarial (p.4);

[...]

e) são frágeis, quando não inexistentes, os mecanismos de transparência e de prestação de contas dos contratos/convênios firmados pelas IFES com suas fundações de apoio. f) os achados evidenciaram a debilidade do controle finalístico e de gestão das fundações de apoio pelas instituições apoiadas e a ausência de regras claras de relacionamento que possibilitem a efetividade deste controle (p.54);

[...]

i) os achados evidenciam que o pessoal contratado para os projetos, não integrantes dos quadros da instituição apoiada, tem sido muitas vezes deslocado para o exercício de atividades permanentes ou inerentes aos planos de cargos das IFES, configurando a terceirização irregular de serviços (burla à licitação) e a contratação indireta de pessoal (burla ao concurso público) (p.54-55);

Além dos problemas apresentados, as fundações são usadas como “laranja”, mero “caixa dois” de contratações, de manipulação de receitas e como intermediárias para mão de obra.

Por meio das chamadas bolsas de incentivo que são fornecidas não para a capacitação, mas para que docentes deem aulas (o que é mais uma fraude), cria-se no ambiente das instituições de ensino uma disputa entre os próprios docentes, resultando no

[...] risco da **privatização** das instituições públicas por parte daqueles que nelas trabalham. São professores e técnicos que utilizam a infraestrutura física e a credibilidade das instituições para executarem convênios e contratos que, muitas vezes, impedem esses profissionais de desempenhar, com eficácia, as suas funções institucionais (TCU, 2008, p.10).

Mesmo com todas as críticas elaboradas pelo TCU que são de extrema valia e devem ser ainda melhor exploradas por todos aqueles que estudam a educação superior neste país, em especial a pública, importa destacar que o documento reforça que é possível manter as fundações de apoio nas IFES, desde que readequadas e restringidas suas funções. Para o ANDES (2008), as fundações de apoio são incompatíveis com a universidade pública, “sua natureza as leva a desenvolver atividades empresariais inseridas na lógica do mercado estranha à produção e difusão de conhecimento crítico e socialmente referenciado” (CISLAGHI, 2010, p.140).

Essa situação do privado intervir no público e vice-versa, encontra amparo na proposta governamental conhecida por PPP: parceria público-privada (Lei Nº 11.079/04). Segundo essa lei, tanto o público pode investir no privado quanto o privado no público, e alguns serviços, sejam ou não prestados diretamente pelo Estado, passam a ser considerados públicos (entre eles a educação) e, sendo *públicos*, podem receber verbas do Estado.

A educação ser tomada como um bem público segue a lógica da linha de Bresser Pereira do público não estatal e coloca em igualdade de condições, inclusive na luta por recurso governamentais, as instituições de ensino tanto privadas quanto estatais. Diante desta conquista das instituições privadas, até mesmo as filantrópicas e confessionais se sentiram lesadas. Isto porque a defesa destas era que o financiamento público fosse estendido apenas a elas em razão de se considerarem, na sua essência, públicas, por não terem fins lucrativos.

Com isso, o Estado cumpre sua função precípua de garantir a lucratividade do capital, que expande suas tramas pelo setor da educação superior percebendo-o como extremamente lucrativo. Somando-se a isso, são ignorados os limites reais entre o privado e o público, permitindo – por outro lado até mesmo incentivando – que as instituições de ensino superior públicas e estatais busquem recursos fora do âmbito do Estado, no próprio mercado.

Uma clara defesa da relação público-privado nas instituições de ensino encontra-se nas palavras de Buarque (2003, p.19), apud Lima (2005, p.386): “as universidades deverão ser instituições públicas, sejam elas de propriedade pública ou privada. A universidade não pode morrer por falta de recursos públicos, nem pode recusar os recursos privados de quem nela quer investir”. Logo,

a chamada política educacional tem sido a política de corte de verbas públicas para a educação e especificamente para a educação superior. A alocação destas já escassas verbas é feita tanto para as universidades públicas quanto para as universidades privadas – tratadas num mesmo patamar – e estariam condicionadas a um processo de avaliação institucional constituído a partir da lógica empresarial custo/benefício e da produtividade de cada universidade, entendida nos parâmetros de adequação da formação profissional a partir da exigências do capital (CASSAB e LIMA, 2002, p. 83-84).

Neste sentido, uma proposta como a do governo Lula de “reforma” da educação superior será capaz de flexibilizar ainda mais esse mercado e ampliar as possibilidades de obtenção e aumento de lucros das empresas do ensino. Nesta

mesma medida, o foco na expansão das vagas nas instituições públicas não será capaz de avaliar o correspondente investimento do Estado para garantia da qualidade, conforme será visto nos programas governamentais analisados a seguir.

Com a defesa de parcerias entre o público e o privado, inclusive para a educação superior, é possível até mesmo questionar se o Estado não visa precarizar a educação superior pública para induzir à defesa do ensino superior privado, tomando a privatização como a melhor saída. Logo, “[...] repete-se com a universidade pública a mesma estratégia utilizada para a privatização das empresas e serviços estatais. Primeiro os governos promovem seu desmonte para depois apresentarem como única saída possível a privatização” (NEVES e MARTINS, 2004, p.97).

Essa questão não é absurda, uma vez que a própria parceria público-privado só se justifica se o parceiro privado for capaz de prestar serviços para os quais fora contratado com melhor e maior eficiência que a administração pública (Lei 11.079/2004). Isso porque, há muito tempo neste país, a escassez de recursos investidos na educação superior no setor público “[...] é um dos efeitos da política mais ampla de emagrecimento e asfixia do setor público, em benefício do privado” (SOBRINHO, 2001, p. 62).

Neste caminho, mais uma vez, o governo Lula aprofundou ainda mais a “reforma” do Estado de Bresser Pereira, agravando e dificultando a garantia do financiamento exclusivamente público para instituições estatais. O governo “viabiliza, por meio de legislação complementar, a interferência dos negócios privados na esfera pública, quando faz desaparecer a exclusividade de o fundo público financiar as políticas públicas” (ANDES, 2004, p.16).

Curioso é que o mesmo Estado que argumenta não ter condições e recursos para financiar o ensino superior público é capaz de investir no setor privado de ensino ampliando seus lucros com essas parcerias. Conforme ANDES (2005), na relação público-privado, as instituições privadas de ensino superior tomam posicionamentos ambíguos voltados para seus interesses, pois “na hora de receber isenções as instituições privadas reivindicam a sua natureza ‘pública não estatal’, enquanto na hora de regulamentar o seu funcionamento, reivindicam a sua natureza ‘privada’ e a livre iniciativa” (p. 32).

Somando-se às parcerias publico-privado, tem-se a Lei de Inovações Tecnológicas que em seu art. 20 prevê:

Os órgãos e entidades da administração pública, em matéria de interesse público, poderão **contratar empresa, consórcio de empresas e entidades nacionais de direito privado** sem fins lucrativos voltadas para atividades de pesquisa, de reconhecida capacitação tecnológica no setor, visando à realização de atividades de pesquisa e desenvolvimento, que envolvam risco tecnológico, para solução de problema técnico específico ou obtenção de produto ou processo inovador (Lei Federal n.º10.973/2004, **grifo meu**).

Sendo assim, essa legislação, no mesmo espírito da anterior,

[...] regulamenta a venda da pesquisa pública para instituições privadas e incentiva a diferenciação das condições de trabalho, salários e regime de funcionamento dentro das instituições públicas de acordo com sua submissão aos interesses do mercado (CISLAGHI, 2010, p.132).

Permitindo que docentes das universidades públicas se afastem das suas atividades e se tornem “empreendedores” da pesquisa, defende a citada lei que as instituições privadas estabeleçam parcerias que incentivem o avanço tecnológico com as universidades públicas. Por meio da Lei de Inovações Tecnológicas, o mercado ganha espaço na pesquisa em instituições de ensino públicas.

Segundo o ANDES (2004), tal Lei de Inovações Tecnológicas

[...] flexibiliza a mobilidade de pesquisadores das universidades públicas que desejam atuar na iniciativa privada sem perder o vínculo com as universidades públicas; faculta às universidades a prestação de serviços para instituições públicas ou privadas; regulamenta a cessão de laboratórios, equipamentos e demais instalações das universidades públicas para utilização pelas empresas e atribui à União o papel de apoiar e estimular estes contratos envolvendo universidades e empresas, identificados como “alianças estratégicas” (p.16).

Mais uma vez, as alianças entre o público e o privado são criadas e apresentadas como estratégicas. A questão é: a quem elas atendem, para quem são estratégicas, quem mais se beneficia destas alianças? Nesta linha, o Estado brasileiro durante o governo Lula vem seguindo, conforme já mencionado, a lógica da “reforma” do Estado de 1995, adotando duas estratégias para a educação superior que é entendida como atividade não exclusiva do Estado: “ a) a transformação da educação pública em educação pública não estatal e b) o estímulo ao empresariamento do ensino” (NEVES e FERNANDES, 2002, p. 29).

Assim, essa política, que é de comum acordo com os organismos internacionais³³, tem resultado no fato de que os países periféricos, dentre eles o

³³ Convém destacar que o governo Lula apresentou a proposta de ampliar ainda mais a meta do superávit primário do país para 4,25% em 2003, o que, em relação à meta de 2001 (3,45%), representa um aumento de 23,18%, bem maior do que os aumentos ocorridos nas metas durante o governo FHC – de 1999 para 2000, foi

Brasil, comportam as maiores proporções de alunos matriculados em instituições privadas de ensino superior. Segundo dados de McCowan (2004), em todo o mundo, entre as seis empresas líderes no mercado de ensino superior, duas são brasileiras: Universidade Estácio de Sá (UNESA) e a Universidade Paulista (UNIP).

A esse respeito, é possível perceber dados oficiais do próprio MEC de que

a liberalização do ensino superior, a partir da metade da década de 90, levou a uma expansão desenfreada das universidades privadas no Brasil. Isso fez com que, hoje, 70% das vagas sejam não estatais e apenas 30% estatais. Com esse índice, o Brasil transformou-se no país com maior participação privada no ensino superior no mundo (www.mec.gov.br/reforma/cinco.asp, acesso em set de 2009).

Além disso, o governo Lula continuou o incentivo à diversificação da organização das instituições de ensino superior. Visando a facilidades para a ampliação da oferta de vagas, a diversidade e a flexibilidade passaram a fazer parte do ensino superior como maneira de efetivar essa ampliação sem que as IES tenham que se submeter a todas as regras de ser uma universidade, podendo se organizar de maneira mais favorável, inclusive, à obtenção de lucro.

Conforme já visto neste trabalho, os centros universitários são um exemplo dessa diversidade organizativa; há também as faculdades e outros que compõem as formas de organização das IES.

De acordo com dados do Censo de 2008 apud Pereira (2011), “[...] as faculdades [...] mantiveram o predomínio, com cerca de 2.000 estabelecimentos, correspondente a 86,4% das IES, enquanto as universidades e centros universitários respondem por 8,1% e 5,5%, respectivamente” (INEP/MEC, 2009:09) [*grifos da autora*].

Em relação às universidades, o que se pode perceber nos dados da tabela abaixo é que elas ainda são, em sua maioria, públicas: 54,26% das 188 existentes no país, mesmo com o exorbitante número de instituições privadas de ensino. Além disso, as universidades concentram 49,8% dos cursos presenciais (INEP/MEC, 2010b).

de 3,1% para 3,4%, o que representou um aumento de 9,67%; de 2000 para 2001, foi de 3,4% para 3,45%, aumentando 1,47% (LIMA, 2005).

TABELA 1 – Relação das universidades brasileiras em 7/5/2010

Universidades, por dependência administrativa	Nº	%
Federais	58	30,85
Estaduais	37	19,68
Municipais	7	3,72
Privadas	86	45,74
Total	188	100

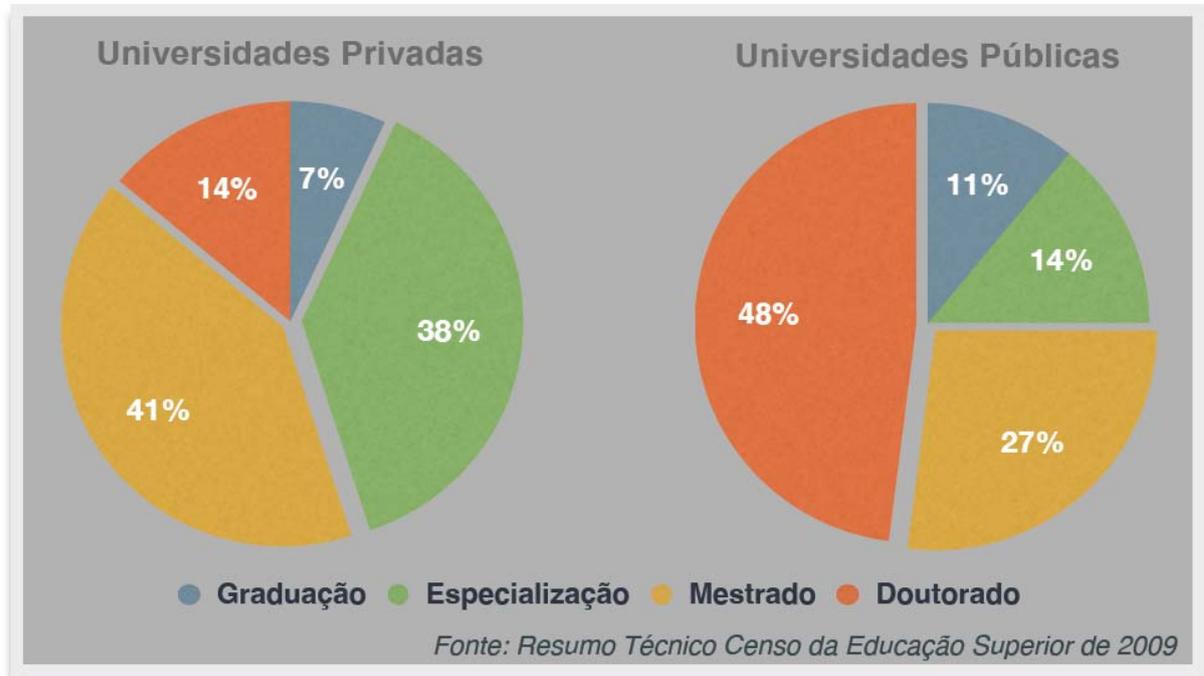
FONTE: Tabela retirada do **PROJETO DE RESOLUÇÃO do MEC que Regulamenta o art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e credenciamento de universidades do Sistema Federal de Ensino.**

Os centros universitários, por sua vez, segundo Saviani (1998, p.14) apud Neves (2002, p. 141-142):

[...] são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa buscada pelo atual governo para viabilizar a expansão, e por consequência, a “democratização” da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as “universidades de pesquisa” que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista.

No que diz respeito ao retrato do quadro de docente nas instituições de ensino superior do país, é importante destacar que a maior parte de mestres e doutores se concentra nas IES públicas, as quais abrangem 78,9% do regime de trabalho de dedicação exclusiva (INEP/MEC, 2010b).

GRÁFICO 1 – Distribuição da escolaridade e titulação das funções docentes em exercício por categoria administrativa– Brasil– 2009



Em relação ao trabalho docente, em especial nas IFES, a proposta é de que o professor seja um empreendedor e que sua dedicação exclusiva permita que ele receba de outras fontes de financiamento por meio dos serviços prestados. O relatório do TCU, já citado neste trabalho, traz evidências de dupla remuneração de docentes, de desvio de funções³⁴ e de que muitos dos docentes que recebiam outros financiamentos acabavam por se dedicar tanto aos serviços com os quais se comprometiam, que deixavam de ser professores e de cumprir as funções para as quais o Estado os remunerava.

Essa “possibilidade” aberta aos docentes das instituições federais acaba por ampliar: a competitividade entre os professores na busca por financiamentos extras, o individualismo e a alienação no trabalho, a qual faz com que tenham cada vez mais seu trabalho controlado e menos autonomia, inclusive de pesquisas, participando de uma corrida desenfreada por resultados mensuráveis.

³⁴ Conforme o relatório em questão: “i) o pessoal contratado para os projetos tem sido muitas vezes deslocado para o exercício de atividades permanentes ou inerentes aos planos de cargos das IFES, configurando a terceirização irregular de serviços (burla à licitação) e a contratação indireta de pessoal (burla ao concurso público)” (TCU p.2).

Mais uma vez, evidencia-se a distorção da função social das universidades públicas na lógica produtivista³⁵ que invade as instituições onde o que interessa é a quantidade que é produzida pelos docentes e não a qualidade e os motivos e objetivos com o que se produz, “[...] exigindo um padrão produtivista, depois, restringindo o campo possível desse produtivismo, impondo que as publicações sejam limitadas a um conjunto de periódicos qualificados e que a produção do conhecimento gere produtos úteis [...]” (LEHER e LOPES, 2009, p.13).

Nessa conjuntura, pode-se observar claramente o fortalecimento das medidas privatizantes, destacando-se, no âmbito da “reforma” universitária do governo Lula, quatro principais intervenções, realizadas por meio de programas específicos, as quais serão tratadas a seguir.

1.2.1 O PROUNI

O PROUNI (Programa Universidade para Todos), instituído pela Lei Nº 11.096/04, visa garantir o acesso ao ensino superior por meio das instituições privadas e justifica, com o discurso da acessibilidade, a transferência de recursos públicos para empresas privadas educacionais, por meio de isenções fiscais³⁶.

Segundo informações do portal do MEC, é o

[...] Programa Universidade para Todos que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. [...] oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa (O Programa..., s/d, s/p.).

Dirigido “[...] aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda *per capita* familiar máxima de três salários mínimos [...]” (O Programa..., s/d, s/p.), o PROUNI tem, entre a legislação que o regulamenta: a Lei Nº 11.128, de junho de 2005, a Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e a Instrução Normativa SRF Nº 456, de 5 de outubro de 2004.

³⁵ A crítica do produtivismo não ignora a defesa da produção acadêmica, da socialização do conhecimento e inclusive do aumento de estudos e pesquisas. Ela se volta para a mera quantificação e especialmente para a competição gerada entre os docentes por recursos escassos.

³⁶ No que diz respeito às renúncias fiscais à política educacional, segundo documento oficial do Banco Central denominado Gasto Social do Governo Central 2001 e 2002, totalizaram, só em 2002, o valor de 1,1 bilhão (p.36).

Os alunos são selecionados, para o recebimento das bolsas do programa, por meio da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, conforme dados do MEC, desde a criação do PROUNI, até o ano de 2008, cerca de 430 mil estudantes já foram *beneficiados* com bolsas para cursos superiores; destes, 70% com descontos integrais.

A proposta do PROUNI não é uma total novidade. Ao se analisar o grupo de trabalho (GT) criado pelo Decreto n.º 62.937, de 1968, encontra-se, entre as suas propostas, a de que as universidades públicas cobrassem mensalidades bem como oferecessem bolsas para alunos carentes em instituições privadas, por isso, ações como essa são identificadas por Fernandes (1975) como retrocessos na história.

Segundo Siqueira (2006, p.70), o MEC tem investido, como sua principal política expansionista do ensino superior, na compra de vagas em instituições privadas, “[...] fazendo com que a formação da grande massa de trabalhadores se dê em espaços formativos de duvidosa qualidade, nos quais prevalecem a lógica do lucro”.

O PROUNI, apesar de não trazer grandes inovações, diferencia-se de programas anteriores, como o *crédito educativo*³⁷, no que diz respeito à contrapartida exigida em cada um. Enquanto no PROUNI os alunos, aparentemente, não arcam, total ou parcialmente, com as despesas para a realização do curso (no que tange às mensalidades), no crédito educativo, aqueles que recebem as bolsas (de no máximo 70%), ao fim do curso, em um prazo específico, devem restituir o valor recebido com juros ao Estado (ou melhor, à Caixa Econômica Federal).

O PROUNI tem vinculação com um processo seletivo específico (o ENEM), possuindo prazo para ser solicitado; o crédito educativo, por sua vez, pode ser requerido a qualquer tempo e independe de processo seletivo prévio, sendo cobrado, apenas, em caso de renovação do crédito, que o aluno tenha um bom desempenho escolar. É vinculado ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, que, por sua vez, está ligado ao MEC.

Do ponto de vista financeiro, o crédito educativo é gerido pela Caixa Econômica Federal. Ele é instituído por meio de um contrato, sendo necessário que

³⁷ Convém destacar que o referido programa ainda existe e, conforme dados do site da Caixa Econômica Federal, pode ser somado aos benefícios de bolsas parciais do PROUNI: “a partir de 2005, o FIES passou a conceder financiamento também aos bolsistas parciais, beneficiados com bolsa de 50%, do PROUNI – Programa Universidade para Todos. Apenas para este público já foram realizadas mais de 4,6 mil contratações” (http://www3.caixa.gov.br/fies/FIES_FinancEstudantil_participar.asp. Acesso em: 22 de março de 2010).

o estudante apresente um fiador. A diferença maior talvez seja a de que, para solicitar o crédito educativo, o aluno não precisa comprovar necessidade financeira.

Logo, o crédito educativo é uma espécie de empréstimo do Estado ao cidadão, para que ele possa pagar seu curso superior, sendo também recurso público financiando a sobrevivência das IPES que sofrem com a inadimplência. Diferentemente, o PROUNI, é um programa de isenção fiscal direto para as universidades privadas, por meio do qual o Estado financia essas instituições e coopera com o lucro delas, concedendo o acesso da população carente à educação superior pelo mercado.

Com relação às isenções alcançadas com o PROUNI, pode-se afirmar que ele é capaz não só de conceder às instituições o título de *cidadãs*, como também de diminuir o fundo público. Segundo informações do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES (2005),

uma instituição privada com fins empresariais chega a ter de repassar 25% de sua receita (mensalidades) na forma de impostos e contribuições. O PROUNI as isentou por completo, alargando o lucro empresarial e encolhendo de modo muito significativo o fundo público (p.32).

As isenções fiscais do PROUNI, sejam elas totais ou parciais, são o aprofundamento da transferência do fundo público para o capital privado (CISLAGHI, 2010). As instituições que já tinham isenções foram, inclusive, obrigadas a participar, ou seja, o governo praticamente unificou os recursos:

Entidades filantrópicas, que já tinham isenção, foram obrigadas a participar do programa com 20% da receita em atividades assistenciais, 20% em bolsas integrais e 20% em bolsas de qualquer modalidade. Entidades sem fins lucrativos que já tinham isenção de imposto de renda e CSLL passam a ter isenção de COFINS e PIS, oferecendo 10% de bolsas, sendo 5% integrais e 5% parciais. Entidades com fins lucrativos também podem ter isenções fiscais se participarem do programa com as mesmas isenções, COFINS, PIS, CSLL e imposto de renda, e a mesma cota de bolsas, 5% integral e 5% parcial, das entidades sem fins lucrativos. Isso significaria em 2005, segundo o MEC, 250 milhões em isenção fiscal, caso todas as instituições privadas aderissem ao PROUNI. Em 2007 a perspectiva era de que o PROUNI beneficiasse 301.321 alunos com uma renúncia fiscal de 126,05 milhões de reais. Com isso o governo festejava que cada aluno custaria, em 2007, 418,32 reais por ano para os cofres públicos (ANDRÉS, 2008, 18, apud, CISLAGHI, 2010, p.142-143).

O que não é revelado é que as instituições de ensino superior privado já somam com a Receita Federal dívidas exorbitantes que em 2007 chegavam a 12 bilhões (CISLAGUI, 2010). Somado a toda essa isenção, o governo também parcelou as dívidas para cada instituição em até 120 parcelas mensais, sem a

apresentação de garantias (Lei Federal 11.552/2007) – mais uma facilidade do PROUNI para os empresários da educação.

Conforme a legislação do PROUNI, para cada 10,7 estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados, a instituição deverá fornecer pelo menos uma bolsa de estudos integrais, podendo completar eventuais diferenças ou atingir essa meta também por meio das bolsas parciais. Além disso, a instituição está autorizada a criar mais vagas, tantas quantas forem as bolsas integrais que ofereça, sem ser necessária a autorização do MEC (§3 do art 7º da Lei n.º 11.096/05).

Diante dessa questão, fica explícito que as instituições vinculadas ao programa obtêm um lucro de pelo menos 15% com a isenção do pagamento de impostos: se as IPES gastariam 25% das mensalidades (segundo dados do ANDES citados acima) com impostos, com a vinculação ao PROUNI, apenas um em cada 10 pagantes recebe a bolsa, o que equivale a 10%, bem menos do que os 25% que deixam de ir para o Erário.

Outra autorização e facilidades advinda do PROUNI é que ele “[...] permite a mudança de denominação (por exemplo, de filantrópica para empresarial) com a consequente migração do patrimônio” (ANDES, 2005, p. 33). Ele é, assim, um exemplo claro do financiamento de instituições privadas com verbas públicas.

Além disso, uma crítica pertinente é que, de acordo com as regras do PROUNI, uma instituição pode passar até 10 anos sendo mal avaliada pelo Estado, por meio do seu sistema de avaliação (que será apresentado a seguir), até ser desligada do programa, o que resulta na oferta de ensino de má qualidade durante todo esse tempo. Nesse sentido, é por isso que se tem que

[...] os 237 piores cursos, segundo o ENADE, avaliação do próprio governo, estavam oferecendo bolsas. A legislação prevê um período de seis anos até que um curso mal avaliado duas vezes possa ser desligado do PROUNI. Levando-se em conta que há um período de 4 anos entre as avaliações, os cursos considerados de péssima qualidade, de acordo com critérios do próprio governo, podem passar no mínimo dez anos vinculados ao programa, recebendo dinheiro público, sem realizar nenhuma melhoria (CISLAGHI, 2010, 143-144).

No entanto, não é de se desconsiderar os efeitos do PROUNI que, conforme está no relatório *Sinopse das ações do Ministério da Educação de novembro de 2010*,

De 2005 ao 1º semestre de 2010 foram ocupadas 748.788 bolsas, sendo:

- 47% dos bolsistas afrodescendentes;
- 69% das bolsas integrais;
- 89% dos cursos presenciais (74% noturno) (MEC, 2010, p.92).

O investimento em programas como o do PROUNI, por parte do governo, justifica-se, uma vez que

[...] as universidades privadas, que viveram uma expansão recorde nos últimos anos, chegando a responder, em 2002, por 63,5% do total de cursos de graduação e 70% das matrículas, encontram-se agora ameaçadas pelo risco de uma inadimplência generalizada do alunado e de uma crescente desconfiança em relação a seus diplomas (Decreto de 20 de outubro de 2003).

Com relação a essa inadimplência, o documento do ANDES *A Contra-reforma da Educação Superior: uma análise do ANDES das principais iniciativas do governo Lula da Silva*, de 2004, já afirmava que “[...] hoje o nível de inadimplência no setor privado, conforme a ANUP, é da ordem de 40%” (p.56).

O mais interessante nisso tudo é que o Decreto de 20 de outubro de 2003, que foi criado para reestruturar e democratizar as instituições federais de ensino superior – IFES presente como um problema a ser enfrentado a questão das instituições privadas de ensino superior – IPES. Mais uma vez, o governo revela o foco nas instituições privadas de ensino e coloca como prioridade o socorro a estas, para a garantia do lucro do mercado, justificando a criação de programas como o PROUNI.

Ao invés de investir na qualidade da educação, o governo tem apresentado uma proposta de quantidade que prevê a oferta de educação superior até 2011 para, pelo menos, 30%³⁸ dos jovens de 18 a 24 anos no país, sendo que até o ano de 2010 o máximo conseguido, mesmo com todas as investidas analisadas neste trabalho, não foi superior a 15%³⁹.

Dados como esse apenas conferem maior clareza ao fato de que um programa como o PROUNI visa facilitar a obtenção de lucro por parte dos empresários da educação por meio de facilidades concedidas pelo próprio governo que sequer cumpre com rigidez o seu papel fiscalizador e controlador da qualidade

³⁸ É importante destacar que, em índices como o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, entre os seus três componentes, está o “nível educacional” do país; isso também justifica a meta estabelecida pelo governo.

³⁹ Segundo dados do *site* www.brasil.gov.br, em uma notícia de 18 de novembro de 2010, “14,4% da população de 18 a 24 anos, faixa etária esperada para o ingresso na educação superior, estavam matriculados no ensino superior. É o que aponta a análise do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE)”.

do ensino superior. A esse respeito, analisa-se o programa a seguir, que trata da avaliação da educação superior do país realizada pelo Estado.

1.2.2 O SINAES

O SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), previsto na LDB e instituído pela Lei Nº 10.861/04, foi criado com o propósito de avaliar as IES e o desempenho dos estudantes.

No governo FHC, a avaliação da educação consistia no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no Exame Nacional de Cursos (ENC – provão⁴⁰), entre outros.

No governo Lula, esses sistemas foram substituídos pelo SINAES, criado pela Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, sendo formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, a avaliação dos cursos e a avaliação do desempenho dos estudantes. Entre seus instrumentos complementares, tem-se: auto-avaliação, avaliação externa, ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação.

Todos os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), tendo o Inep como seu operacionalizador. Segundo *site* oficial do MEC, os objetivos do SINAES são:

1. identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; 2. melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta; 3. promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia (SINAES/MEC, 2009).

No mesmo *site*, encontram-se informações de que os resultados e a divulgação abrangem instrumentos de informação, avaliação de mérito e avaliação de valor. É possível perceber o foco na meritocracia dentro da avaliação, uma preocupação quantitativa, competitiva e seletiva, na lógica do mercado, em que só os melhores (com o entendimento de melhor dentro da reprodução lucrativa) sobrevivem.

⁴⁰ O provão, segundo Cardoso, Lopes e Abreu (2000), constituiu “[...] uma das táticas da política que o governo vem implementando como parte de seu projeto educacional de destruição do ensino público, gratuito e de qualidade, apontando para o incentivo e fortalecimento do processo de privatização do ensino superior que tem crescido significativamente nos últimos anos” (p.120).

Convém destacar que é segundo os resultados do SINAES que o MEC direciona suas decisões a respeito de credenciamento, renovação, autorização e reconhecimento⁴¹. Os resultados são apresentados e divulgados para todos numa espécie de um *ranqueamento*, em que as instituições recebem conceitos numéricos sobre seu desempenho, de um a cinco.

Neste sentido, de acordo com o art. 4º da Lei nº 10.861, de 2004, “a avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica”. O § 2º diz que a avaliação dos cursos de graduação “resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas”

Quanto aos processos avaliativos que ranqueiam as instituições de ensino, de uma maneira geral, é necessário enfatizar que

o problema está em reduzir essa realidade tão complexa como é a educação superior a uma expressão matematizável que, supostamente, permitiria um adequado planejamento do sistema e a adoção das políticas adequadas. A hierarquização tem valor político, pois induz as universidades a se enquadrarem em uma certa lógica de sociedade dominada pelo valor da competitividade, e produz importantes efeitos econômicos. No caso das públicas, a avaliação para criação de *rankings* cria ilhas de excelência e oceanos de carência, pois os recursos passam a ser compatíveis com as classificações baseadas em critérios homogêneos e não levam em conta a história, as contradições e nem as missões específicas e concretas (SOBRINHO, 2001, p. 64-65).

No mesmo sentido, o SINAES trata dos critérios não os definindo em lei. No entanto, os requisitos a serem avaliados, bem como as pontuações destinadas a cada um deles, encontram-se em outros documentos do governo federal, tais como Portaria nº 1.081, de 29 de agosto de 2008, do MEC, que aprova o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Como extrato do que deve ser avaliado, expõe na tabela abaixo:

⁴¹ No art 3º da Portaria Normativa n.º 2, de 10 de janeiro de 2007 do MEC, tem-se que: “A oferta de cursos superiores de EAD sujeita-se a pedido de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, dispensada a autorização para instituições que gozem de autonomia, exceto para os cursos de Direito, Medicina, Odontologia e Psicologia, na forma da legislação”. Assim, percebe-se que alguns cursos conseguem ao menos uma fiscalização mais criteriosa, sendo necessária autorização dos seus órgãos representativos.

TABELA 2 – Extrato do que deve ser avaliado nos cursos de graduação conforme regras do SINAES

Dimensões de avaliação	Pesos
1 – Organização didático-pedagógica	40
2 – Corpo docente, discente e técnico-administrativo	35
3 – Instalações Físicas	25
TOTAL	100

Fonte: Portaria nº 1.081, de 29 de agosto de 2008, p.2.

Por sua vez, a Portaria normativa n.º 12, de 5 de setembro de 2008, do MEC, cria o Índice Geral de Cursos - ICG, que, conforme o art. 2º

“[...] será calculado com base nas seguintes informações: I - média ponderada dos Conceitos Preliminares de Cursos (CPC), nos termos da Portaria Normativa n.º 4, de 2008, sendo a ponderação determinada pelo número de matrículas em cada um dos cursos de graduação correspondentes; II - média ponderada das notas dos programas de pós-graduação, obtidas a partir da conversão dos conceitos fixados pela CAPES, sendo a ponderação baseada no número de matrículas em cada um dos cursos ou programas de pós-graduação *stricto sensu* correspondentes.

No *site* do INEP/MEC, é possível encontrar os instrumentos de avaliação das instituições de ensino superior tanto para seu credenciamento quanto para seu credenciamento. São formulários que apresentam os critérios e o que deve ser avaliado, com o objetivo de:

1. identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação;
2. melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta;
3. promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia (*site*: INEP/MEC).

Os critérios do SINAES são objetivados conforme uma dada realidade específica, tomando um padrão único de universidade e desconsiderando até mesmo o tempo de criação e a existência de cada uma. Também são desconsideradas as realidades nas quais se inserem essas instituições, a região, a economia local, as condições sociais.

Para aquelas instituições mal-avaliadas por este sistema não existe previsão legal, de que possam receber maior quantidade de recursos, o que seria possivelmente necessário para que conseguisse, assim, sair da posição em que estão, uma vez que com um maior aporte de recursos poderiam, até mesmo sair da

condição em que estão, entretanto tal cuidado e preocupação não existe em nenhum documento do SINAES estudado nesta pesquisa.

Isso porque, se a lógica for propiciar melhorias, o investimento deveria se dar na razão inversa dos resultados da avaliação, concedendo àquelas instituições públicas mais mal avaliadas a maior quantidade de recursos para que possam progredir no desempenho e ter melhor resultado na próxima avaliação.

Outro elemento fundamental que compõe a avaliação das instituições de ensino superior é o ENADE, que, segundo o MEC, integra o SINAES e está regulamentado na Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004, na Portaria Nº 2.051, de 9 de julho de 2004, e na Portaria Nº 107, de 22 de julho de 2004.

O ENADE, conforme o que está previsto no art. 5º, §1º, da Lei nº 10.861, de 2004, foi criado com o objetivo de avaliar:

(...) o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

É um exame aplicado por amostragem a todos os alunos matriculados que tenham cursado entre 7% e 22% do curso (ingressantes) e concluído pelo menos 80% da carga horária mínima do currículo (concluintes). Os alunos, selecionados pelo MEC são *obrigados* a participar do exame, podendo os não selecionados também optarem por fazer a prova. Logo, é um pré-requisito para a obtenção do diploma de graduação, e a participação constará no diploma, assim como a dispensa.

Esse exame é por área, e a prova, tanto para os iniciantes quanto para os concluintes nos cursos, é a mesma. Com uma parte de conhecimentos gerais e outra de específicos, a alegação é a de que, assim, os alunos poderão ser avaliados no acúmulo obtido durante o curso.

Sobre o ENADE, em resumo, destacam-se os pontos principais constantes da Lei do SINAES:

- o Enade será aplicado trienalmente para o mesmo curso, admitida a utilização de procedimentos amostrais;
- a situação regular do aluno perante o Enade é inscrita no histórico escolar;

- a avaliação do desempenho dos alunos de cada curso no Enade será expressa por meio de conceito ordenado em uma escala com cinco níveis (Conceito Enade);
- o Enade é um dos procedimentos de avaliação do Sinaes, integrando o conjunto das dimensões avaliadas quando da avaliação dos cursos de graduação pelo Sinaes (FRAUCHES, 2011).

Para exemplificar o processo de aplicação das provas do ENADE no país, o Serviço Social participou do primeiro grupo a ser avaliado, em 2004, e, posteriormente, em 2007, e os resultados refletiram uma manifestação dos alunos, apoiados pela Executiva Nacional de estudantes de Serviço Social – ENESSO, contrários a esse tipo de avaliação. Entre os argumentos dos estudantes de Serviço Social para não participarem do referido exame, estava o de *ranqueamento*, o de superficialidade, o de centralidade da avaliação no aluno (que não é o único ente desse processo formativo) e o de estímulo à competitividade entre alunos e entre instituições, bem como o caráter de obrigatoriedade da participação.

No entanto, apesar de o SINAES oferecer um método de avaliação questionável pelos elementos que se apresentam acima, é inquestionável que a educação superior neste país precisa ser constantemente avaliada pelo Estado. Isso porque a avaliação é “[...] irrecusável e joga um papel político de grande importância. É um campo em disputa e sua bandeira é a qualidade (SOBRINHO, 2001b, p.165).

Segundo CISLAGHI (2010, p.128), existem duas concepções distintas de qualidade que balizam lógicas de avaliação também diferentes: “a primeira baseia-se no critério da eficiência e produtividade, atualmente hegemônica [...] e a segunda acadêmico-crítica, que integra ensino e pesquisa e foge ao mero critério de produtividade”. Na primeira concepção, são desconsideradas as condições concretas da instituição e o fato de que avaliar não é apenas somar as *performances* individuais dos docentes, as condições para a produção acadêmica e o projeto institucional que baliza a avaliação (Idem).

Em relação ao SINAES, o ANDES argumenta que ele

[...] manteve o caráter regulador dos modelos de avaliação anteriores. Manteve a lógica punitiva, ranqueadora e produtivista. Ao deixar nas mãos do CONAES, Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior, estrutura restrita e centralizadora nomeada pelo MEC, a elaboração de todos os critérios tanto da avaliação externa quanto da avaliação interna, a lógica que fere a autonomia universitária continua (CISLAGHI, 2010, p. 129).

Neste sentido, a avaliação do ensino superior por meio do SINAES é um instrumento utilizado para toda a rede federal, seja no âmbito privado seja no

público, seja na modalidade presencial ou a distância, atendendo aos interesses de cada modalidade de maneira distinta.

Como visto acima, ao ensino privado o sistema favorece por permitir que, mesmo mal-avaliadas, as IPES continuem a receber recursos do PROUNI. Conforme será visto, adequa-se ao ensino a distância por oferecer meios de avaliação distintos para essa modalidade atendam às suas especificidades, sendo em alguns quesitos menos rigorosos. Ao ensino público, por sua vez, como também será visto quando da análise do REUNI, cria distinções e comparações entre as diversas IFES, que são determinantes no destino dos recursos, visando ocasionar, inclusive, o enfraquecimento da luta coletiva.

A seguir será apresentado o ensino a distância, a fim de se entender melhor esta proposta e como se consolidou e se fortaleceu no governo Lula.

1.2.3 O EAD

O EAD (ensino a distância), instituído pelo Decreto n.º 2494/98, no governo FHC, e pela Portaria do MEC N.º301/98, reafirma a modalidade de ensino a distância para os cursos de graduação prevista na LDB de 1996, que foi regulamentada e reforçada no governo Lula por meio do Decreto N.º 5.622/05 e da Portaria Ministerial N.º 4.361/04.

Conforme o Decreto N.º 5.622/05, art. 1º, a educação a distância

[...] caracteriza-se [...] como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Fica definido, assim, apenas o que o próprio nome já deixa claro: que nessa modalidade a relação de aprendizagem estabelecida entre professor (tutor) e aluno é dada geograficamente a distância, por meio do uso de tecnologias.

De acordo com o mesmo decreto, que regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, destinado a tratar da modalidade de ensino a distância, também dos momentos presenciais nesta modalidade de ensino que são garantidos como obrigatórios nos seguintes casos:

§ 1o A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Os momentos presenciais se restringem aos de avaliação e estágios obrigatórios, quando previstos nas legislações específicas das profissões, bem como a defesas de trabalhos e a participação no que é chamado de laboratórios. No entanto, não são detalhadas as atividades e os mecanismos de controle e acompanhamento. Também não é garantido o percentual mínimo de presença que é obrigatório nos cursos presenciais, o que seria, pela própria modalidade, impossível de se aferir.

Quanto ao estágio, apesar de dizer que deve ser presencial, não são estabelecidas normas explícitas para sua realização, deixando de ser considerada a relevância que possuem para a formação profissional. A esse respeito é dito no parágrafo 2º do art. 10 apenas que os estágios “[...] serão realizados na sede da instituição ou nos polos de apoio presencial, devidamente credenciados [...]” (BRASIL, 2005).

O documento *Referências de Qualidade para a Educação Superior a Distância* não apresenta um modelo único de educação a distância; segundo entendem, “não há um modelo único de educação à distância. Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos” (MEC/CEAD, 2007, p.7).

Essa modalidade de ensino deve ser ofertada respeitando alguns requisitos mínimos que são amplamente flexíveis e abertos, voltados para um aprendizado rápido e ágil, em um verdadeiro estilo fast food⁴².

Em relação a esses requisitos o artigo 12 do Decreto 5.622/2005 estabelece que, para que uma instituição possa ofertar um curso de ensino superior na modalidade a distância, deve-se fazer o pedido de credenciamento junto ao órgão do MEC responsável, cumprindo os seguintes requisitos:

⁴² Expressão adotada pelo Conselho federal de Serviço Social – CFESS no combate a essa modalidade de ensino. Inclusive parte da campanha iniciada em 2011: “Educação não é fast food”, contra a modalidade de ensino a distância no Serviço Social. Importa a esse respeito destacar a censura que tal campanha vem sofrendo por parte dos empresários desta modalidade de ensino, inclusive com ameaças de processos judiciais, postura essa que fere o princípio constitucional de liberdade de expressão e revela os reais interesses deste setor.

- I - habilitação jurídica, regularidade fiscal e capacidade econômico-financeira, conforme dispõe a legislação em vigor;
- II - histórico de funcionamento da instituição de ensino, quando for o caso;
- III - plano de desenvolvimento escolar, para as instituições de educação básica, que contemple a oferta, a distância, de cursos profissionais de nível médio e para jovens e adultos;
- IV - plano de desenvolvimento institucional, para as instituições de educação superior, que contemple a oferta de cursos e programas a distância;
- V - estatuto da universidade ou centro universitário, ou regimento da instituição isolada de educação superior;
- VI - projeto pedagógico para os cursos e programas que serão ofertados na modalidade a distância;
- VII - garantia de corpo técnico e administrativo qualificado;
- VIII - apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância;
- IX - apresentar, quando for o caso, os termos de convênios e de acordos de cooperação celebrados entre instituições brasileiras e suas co-signatárias estrangeiras, para oferta de cursos ou programas a distância;
- X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infraestrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a:
 - a) instalações físicas e infraestrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores;
 - b) laboratórios científicos, quando for o caso;
 - c) polos de educação a distância, entendidos como unidades operativas, no País ou no exterior, que poderão ser organizados em conjunto com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso;
 - d) bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação a distância.

De acordo com esse mesmo Decreto, explicita-se que as instituições que são autorizadas a ofertar cursos na modalidade EAD, se forem universitárias e/ou centros universitários, não terão a necessidade de autorização para cada curso criado nesta modalidade, uma vez que podem criar cursos presenciais sem prévia autorização. Diferentemente, as demais instituições deverão ter autorizada a criação de cada curso que for ofertar nesta modalidade, assim como o é para a oferta de cursos presenciais (art. 21.).

No que se refere ao método avaliativo desses cursos a distância, prevê-se que deve ser feito das duas maneiras: a distância e presencialmente. No caso daquelas avaliações presenciais, o documento *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância* coloca que devem ser feitas com muita segurança:

As avaliações da aprendizagem do estudante devem ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais, sendo estas últimas cercadas das precauções de segurança e controle de frequência, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados (MEC, 2007, p.17).

Tal garantia realmente só pode ser exigida quando se trata de uma avaliação que é presencial, pois como é possível afirmar, se é feita a distância, quem está realizando as avaliações?

O mais utópico neste documento é que está previsto que o estudante de ensino a distância deve ter as mesmas condições e suporte que o de ensino presencial: “é de fundamental importância que o estudante de um curso a distância tenha as mesmas condições e suporte que o presencial” (MEC/CEAD, 2007, p.29), o que, pela própria modalidade de ensino, é impossível garantir.

Convém destacar que a relação custo-benefício tem resultado em uma adesão crescente das instituições privadas por essa modalidade de ensino; segundo o *site* do MEC, são 189 instituições credenciadas para oferecer EADs (dados obtidos em agosto de 2009, no *site* do e-MEC⁴³), cada qual com seus respectivos polos.

Isso porque, no que diz respeito ao custo-benefício de cursos ofertados na modalidade EAD, existem pesquisas que afirmam que essa modalidade só se torna mais vantajosa quando é ofertada para um número expressivamente maior de alunos do que o que é adotado pela modalidade presencial. Conforme Loyolla e Lisoni (s/d), para que um mesmo curso que é oferecido presencial para 40 alunos seja mais lucrativo quando ofertado na modalidade EAD, este deveria contar com a oferta para pelo menos 120 alunos, o que acaba referendando e justificando o elevado número de alunos por turma neste tipo de modalidade.

A adesão das instituições de ensino superior públicas a essa modalidade, por sua vez, vem no sentido de atingir as metas de ampliação de vagas, colocadas pelo governo, também para alcançar recursos, o que com essa modalidade de ensino fica mais fácil de atingir. O EAD também tem apresenta atrativos individuais e financeiros aos docentes por meio da oferta de bolsas para aqueles que participarem de cursos nesta modalidade (vide valores das bolsas em: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=73&Itemid=29).

Diante do exposto, fica evidenciado que, para que tal modalidade de ensino possa ser regulamentada e funcione, é preciso que a própria legislação da

⁴³ Convém destacar que, em busca realizada em mar. de 2011, o *site* do MEC não informa mais os dados gerais de instituições que oferecem cursos nesta modalidade, apenas a quantidade de cursos ofertados em EAD por estado, o que não evidencia quantas são as instituições credenciadas, dificultando ainda mais o acesso às informações, política recorrente deste Ministério.

educação superior seja flexível. A contradição é que, apesar de toda flexibilidade na legislação para essa modalidade, mais uma vez, no §4 do art. 8º do Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior, tem-se que “não haverá distinção de padrão de qualidade entre os cursos superiores oferecidos nos turnos diurnos e noturnos e nas modalidades presencial e a distância”. A questão é: como essa garantia pode se efetivar com essa expansão desenfreada e com as próprias distinções garantidas por lei quando se trata dessas duas modalidades?

A avaliação institucional presente no SINAES, conforme destacado acima, para o EAD é especialmente diferente, sendo realizada por profissionais que estão dentro dessa ordem⁴⁴ (que possuem experiência com EAD), o que pode acabar resultando em uma avaliação não isenta, uma vez que é feita por aqueles que estão neste sistema. Isso porque, se a previsão é que os padrões de qualidade sejam os mesmos que o do ensino presencial, conforme visto acima, por que é necessário que, ao serem avaliados, os cursos na modalidade EAD o sejam por aqueles que trabalham com esse tipo de modalidade de ensino?

O EAD tem sido apresentado pelo MEC como instrumento capaz de garantir a democratização do ensino superior e de realizar *responsabilidade social*. No entanto, pode-se constatar o descontrole do próprio Ministério com relação ao monitoramento e à avaliação dessa modalidade de ensino⁴⁵.

Nesse entendimento, o ensino a distância se torna um meio de conceder diplomas aos mais pobres. Segundo Kátia Lima (2006b, p.170), esse modelo de educação é apresentado como:

- 1) passaporte da educação para a “globalização econômica” e a “sociedade da informação”; 2) estratégia de ampliação do acesso à educação, a partir da articulação dos conceitos de espaço, técnica e tempo; 3) uma política de “inclusão social” dos setores mais empobrecidos da sociedade; 4) uma via de internacionalização da educação superior, concebida como transferência de tecnologia produzida nos países centrais; 5) certificação em larga escala, especialmente para a formação e capacitação de professores em serviço; 6)

⁴⁴ Conforme §5 do art. 8º da Portaria do MEC n.º 1.027, de 15 de maio de 2006: “no caso de avaliação dos cursos de graduação a distância, as comissões serão preferencialmente compostas por avaliadores que tenham experiência de pelo menos um ano nessa modalidade de educação.

⁴⁵ Em contato por telefone com o MEC em Brasília, no dia 20 de maio de 2009, a fim de obter informações sobre os cursos que as instituições cadastradas oferecem sobre a modalidade de EAD, informaram, por meio de uma das técnicas de pesquisa do referido Ministério, que o MEC não possuía a informação desejada, não sabendo quais eram os cursos que cada instituição oferecia sob essa modalidade. A informação era que, uma vez cadastrada e autorizada a oferecer cursos de graduação na modalidade EAD, a IES pode ofertar qualquer de seus cursos já existentes a distância. Foi informado ainda que, no caso das universidades (que não precisam de autorização para criar cursos e incorporá-los à sua oferta), o controle era ainda menor, pois qualquer curso criado poderia ser também ofertado pela modalidade EAD, e o MEC não tem domínio sobre isso. Vê-se, então, como essa situação está, assustadoramente, sem comando, mesmo existindo, desde 1996, a Secretaria de Educação a Distância.

um eixo determinante da reconfiguração do trabalho docente, indicando, inclusive, uma nova designação para o professor, que passa a ser um “facilitador”, “animador”, “tutor” ou “monitor”.

Diante deste enfoque, o EAD vem sendo utilizado como a principal estratégia governamental para ampliar o acesso do jovem entre 18 e 24 anos ao ensino superior e tem sido um meio facilitado de garantir esse acesso, o que fica constatado com a informação de que “[...] no ensino público enquanto a média de candidatos por vaga em 2007 em cursos presenciais foi 7, no EAD foi de 0,35 candidatos por vaga” (CISLAGHI, 2010, p.134). Essa desproporção fica evidente pelos dados fornecidos pelo censo do MEC:

GRÁFICO 2 – Número de matrículas em graduação na rede federal de educação superior (em milhares)



No ensino superior, de uma maneira geral, o censo do INEP/MEC de 2009 revela que enquanto a relação candidato/vaga na graduação presencial é de 6,3, na modalidade a distância é de 2,0.

A formação a distância ou em cursos presenciais de curta duração nos termos do “fast delivery diploma” esvazia o território concreto da formação universitária – as faculdades de educação e os institutos de ciências básicas – e está referenciada em diretrizes curriculares com foco nas chamadas competências centradas em indivíduos (LEHER e LOPES, 2009, p.3).

Em relação ao número de vagas ofertadas na modalidade EAD, os últimos dados do censo do INEP de 2009 revelam que, nesse mesmo ano, foram 1.561.715 vagas com 665.839 candidatos inscritos e 308.340 ingressantes. Tal realidade demonstra que a oferta tem sido maior que a procura e o preenchimento de vagas não chega a 20% do total ofertado (INEP/MEC, 2010).

Em relação ao ano de 2008, os cursos na modalidade EAD aumentaram 30,4%, enquanto os presenciais 12,5% (INEP/MEC, 2010b). No ano de 2009, as matrículas na modalidade EAD atingiram 14,1% do total de matrículas em cursos de graduação. Nesta modalidade, metade dos cursos é de licenciatura, enquanto nos cursos presenciais 71% são de bacharelado (Idem).

O número de concluintes nesta modalidade de ensino em 2009 foi de 132.269 estudantes, o que, por si só, não é um dado capaz de revelar muitas informações, uma vez que não é apresentado, neste censo, o total esperado para conclusão neste mesmo ano. Em Serviço Social, como um exemplo, as matrículas na modalidade de EAD chegaram a um total de 68.055 em 2009.

Entre os 10 maiores cursos de graduação na oferta de modalidade a distância, o curso de Serviço Social ocupa o terceiro lugar em número de vagas ofertadas, perdendo apenas para a Pedagogia e a Administração (INEP/MEC, 2010b).

Diante deste quadro, segundo o CRESS 17ª região, o que se presencia é que

[...] a precarização do ensino, especialmente na sua forma mais perversa – o Ensino a Distância – nos tem colocado limites cada vez maiores para a implementação das Diretrizes Curriculares e conseqüentemente para a consolidação da formação profissional de qualidade. Enfim, a precarização do ensino e a proliferação dos cursos de graduação a distância apresentam-se enquanto uma ameaça ao Projeto Ético-Político construído coletivamente pelos assistentes sociais brasileiros.

Assim, é preciso ter claro os limites do ensino a distância, em especial em cursos de formação profissional. De acordo com Boschetti (2008), a educação a distância padece de várias lacunas⁴⁶. A autora entende que o processo de credenciamento realizado por essa modalidade de ensino é superficial. Além disso, apesar de o MEC ser o responsável por tal processo, ele não define normas e procedimentos claros, eximindo-se de sua responsabilidade e deixando a critério de cada instituição a maneira de organizar seu modelo de educação superior.

Desse modo, a crítica ao EAD deve se estender a toda e qualquer forma precária de formação profissional. No entanto, as entidades representativas do Serviço Social reforçam que, independente de qualquer seriedade apregoada pelas instituições que ofertam cursos a distância, a própria modalidade, em si, revela-se incapaz de garantir prerrogativas que são caras (e inegociáveis) à formação em Serviço Social: a formação crítica com debates, a troca de experiências, o contato com o professor, a participação de movimentos estudantis, uma bibliografia densa e completa, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e o estágio supervisionado de qualidade.

A oferta de curso na modalidade a distância, apesar de não ser nenhuma novidade do governo Lula, ampliou-se e tem sido usada, inclusive, como estratégia adotada pelas universidades federais do país para atender às exigências da expansão de vagas decorrentes dos contratos de gestão do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação de Expansão das Universidades Federais – REUNI, programa que será melhor analisado a seguir.

1.2.4 O REUNI

Este programa do governo federal, em especial, será melhor detalhado neste trabalho por se constituir objeto de estudo desta dissertação: os reflexos do REUNI na formação profissional do assistente social. Serão parte destacável deste capítulo as seguintes questões: como é composto, o que defende, como apresenta propostas e as críticas a seus argumentos.

⁴⁶ Convém destacar que, em nota divulgada no *site* do CFESS em agosto de 2009, foi informado o descredenciamento da Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS, para a oferta de EAD, entre eles o Serviço Social. Essa é uma conquista da categoria que, desde as primeiras turmas existentes nessa modalidade, tem lutado veementemente contra a precarização do ensino, ainda mais verificável no EAD.

Para fundamentar as propostas do REUNI, o documento *Diretrizes Gerais do REUNI*, de julho de 2007, apresenta como problemas estruturais das universidades federais herdados do velho regime os seguintes:

- Os atuais cursos de graduação são orientados quase que exclusivamente para a formação profissional e, mesmo aqueles que não têm essa natureza, como os bacharelados em áreas básicas, mantêm currículos concentrados, sem abertura para outras áreas do conhecimento.
- A aprovação de propostas curriculares inovadoras enfrenta grandes dificuldades por conta de sua incompatibilidade com as regras de classificação, organização e oferecimento de componentes curriculares.
- A universidade pública brasileira ainda não conseguiu implementar, por falta de decisão política interna, na maioria das IFES, e de recursos financeiros, uma política de ações afirmativas, com efetiva garantia de permanência de estudantes que apresentem condições sociais desfavoráveis.
- Os dois princípios norteadores básicos dos currículos contemporâneos, flexibilidade e interdisciplinaridade, são praticados por um número muito reduzido de cursos de graduação e os que os aplicam optam por um dos princípios, ao invés de conciliá-los.
- As práticas pedagógicas, adotadas nos cursos de graduação, são tradicionais, com predominância de aulas expositivas e uso incipiente de recursos tecnológicos e outras formas inovadoras de ensino.
- As turmas apresentam, em geral, reduzido número de estudantes em componentes curriculares cuja natureza não requer essa baixa relação professor/aluno, predominando o padrão da formação em pequenos grupos.
- Os espaços físicos das unidades universitárias registram, não raramente, considerável ociosidade no período noturno.
- Os índices de evasão de estudantes nos cursos de graduação atingem, em alguns casos, níveis alarmantes (DIRETRIZES..., 2007, p.8-9).

A despeito da veracidade ou não destes problemas apontados, que não será questionada, O REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) é, então, instituído por meio do Decreto 6.096/07, com o objetivo de combater esses problemas e alcançar a ampliação das vagas em instituições públicas. Segundo dados do *site* oficial do governo, o REUNI tem como metas e objetivos:

criar condições (aporte de recursos) para a ampliação do acesso e da permanência na educação superior; aumentar a qualidade do ensino por meio da inovação e adequação acadêmicas com a articulação entre graduação, pós-graduação e educação básica, profissional e tecnológica; melhorar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura física das universidades federais; elevar, de forma gradual, a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e atingir a taxa da relação aluno/professor em cursos presenciais de graduação igual a 18; aumentar em 20%, pelo menos, as matrículas nos cursos de graduação; prazo de cinco anos, a contar do início de cada plano, para o cumprimento das metas estabelecidas pelas instituições federais de ensino superior (REUNI/MEC, 2009).

Percebe-se, com esses objetivos apresentados, que apenas um deles pode ser considerado qualitativo: “[...] aumentar a qualidade do ensino por meio da inovação e adequação acadêmicas com a articulação entre graduação, pós-graduação e educação básica, profissional e tecnológica”. Os demais caracterizam-se, pela essência quantitativa, de ampliação do número de alunos e formados.

Para cumprir tais objetivos, que será melhor analisado a seguir, o Decreto n.º 7233, de julho de 2010, estabelece como critérios para definir o aporte dos recursos para cada instituição os seguintes:

- I - o número de matrículas e a quantidade de alunos ingressantes e concluintes na graduação e na pós-graduação em cada período;
- II - a oferta de cursos de graduação e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento;
- III - a produção institucionalizada de conhecimento científico, tecnológico, cultural e artístico, reconhecida nacional ou internacionalmente;
- IV - o número de registro e comercialização de patentes;
- V - a relação entre o número de alunos e o número de docentes na graduação e na pós-graduação;
- VI - os resultados da avaliação pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, instituído pela Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004;
- VII - a existência de programas de mestrado e doutorado, bem como respectivos resultados da avaliação pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES; e
- VIII - a existência de programas institucionalizados de extensão, com indicadores de monitoramento (BRASIL, 2010).

Sendo assim, o envio das verbas será realizado para aquelas instituições que aderirem ao REUNI, como se pode perceber no Art 3º do Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, que diz:

O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas [...].

Logo, para receber os recursos previstos do REUNI, as universidades teriam que apresentar um plano que contemplasse as diretrizes e previsse o alcance das metas. Tal plano deveria ser aprovado pelo MEC e o repasse financeiro estaria subordinado ao cumprimento das metas. Não é muito explicitado que os recursos se limitam, de acordo com o documento *Diretrizes do REUNI (2007)*, a 20% a mais no decorrer de 5 (cinco) anos, sendo que o aumento previsto nas vagas deve também corresponder ao mesmo percentual dos repasses financeiros.

Com isso, ao tratar do aporte de recursos, é preciso ter clareza que ele irá se realizar conforme a capacidade orçamentária e operacional do MEC, o que deixa

evidente que as universidades que aderiram ao REUNI sequer podem ter certeza dos repasses que serão feitos, uma vez que eles continuarão subordinados à política econômica do país que, como todos sabem, é voltada para a primazia do pagamento da dívida em detrimento dos investimentos em políticas sociais.

De acordo com o documento *CHAMADA PÚBLICA MEC/SESU nº08/2007– REUNI*, “os recursos de investimento disponibilizados, durante os próximos quatro anos, somam R\$ 2.069.977 e serão distribuídos de acordo com as matrículas projetadas de cada instituição, acrescentado pelas novas matrículas previstas” (MEC/SESU, 2007b, p.8). Uma soma como essa, dividida por todas as IFES que aderiram ao REUNI, é consideravelmente pequena, sendo até difícil acreditar que, de fato, é apenas esse valor. Dividindo-se por quatro anos e entre todas as 53 IFES que assinaram o contrato de gestão, ficaria em R\$ 9.764,04 (nove mil setecentos e sessenta e quatro reais e quatro centavos) por ano, por IFES.

Além disso, uma vez que o programa apresenta como um de seus objetivos ampliar as condições de acesso e permanência no ensino superior “pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Brasil, 2007), fica evidente que, para cumprir tal objetivo, o que se defende é “aproveitar melhor o que já existe”. A perspectiva é racionalizar ainda mais, dividir o que já está ínfimo, concordando com o discurso dos organismos internacionais de que o problema não é a falta de recursos, mas um subaproveitamento dos existentes, discurso este já presente no país entre o senso comum desde o surgimento das universidades federais.

Igualmente,

[...] nessas condições e dada a longa fase de penúria que viveram nossas universidades públicas, onde já não há gorduras a serem queimadas, é muito difícil que a implementação desse tipo de reforma não conduza à deterioração ainda maior do ensino, da pesquisa e da extensão (LUCAS, 2004, p.148).

Sendo assim, o que se pretende é preparar as universidades para sobreviverem ao abandono, para realizarem “milagres de multiplicação” de recursos. Isso porque, se o investimento é considerável e disso ninguém duvida, a questão é que ele é claramente insuficiente. Seria pouco se fosse concedido apenas para tirar o atraso dos governos anteriores, é menos ainda se forem levadas em consideração as metas de expansão que devem ser cumpridas para que sejam entregues.

Nesse sentido, convém lembrar, ainda, que, em uma das suas declarações à imprensa⁴⁷, o Ilmo. ministro da educação Haddad informou às universidades e à sociedade que a verba do REUNI havia acabado (as propostas presentes no *site* do governo dizem que o término da implantação do REUNI é 2012).

Soma-se a isso o fato de o REUNI apresentar um repasse que desconsidera os déficits anteriores das universidades tanto no orçamento de custeio quanto no pessoal. Conforme dados de Amaral (2003) apud Cislighi (2010), entre 1995 e 2002, os recursos para custeio (com exceção dos benefícios e pagamentos de substitutos) reduziram-se 62% e não foram repostos posteriormente.

Se o decreto evidencia que o problema é o subaproveitamento do que já existe, é possível ter claro que o nível dos investimentos não alcançará as necessidades reais das universidades, muito menos para que tenham condições de cumprir as metas do próprio programa com qualidade.

Entendendo que os recursos serão insuficientes, pode-se questionar o respeito à autonomia universitária por parte do REUNI. Isso porque a todo momento o governo posiciona que o REUNI respeita a autonomia das universidades, que podem ou não aderir às suas propostas.

A adesão ao REUNI por parte da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES é um exemplo disso. Ela se deu tendo como principal argumento o mesmo adotado no discurso do governo: o de que o decreto em questão respeitou a autonomia das universidades, que poderiam decidir aderir ou não ao programa e tinham a liberdade de elaborar seus próprios planos. No entanto, como todo contrato de gestão⁴⁸ – “[...] que como tal fixa rígidas metas de desempenho para recebimento de contrapartidas financeiras” (CISLAGUI, 2010, p.148) –, a adesão ao REUNI é uma espécie de “vender a alma”, uma vez que a liberdade de criar os planos está cerceada pelas metas e objetivos propostos em tal programa. Ou seja, é possível criar dentro do que se impõe a alcançar. A meta de expandir o número de vagas, de aumentar a relação professor aluno, de ter

⁴⁷ No dia 10 de agosto de 2009, à Agência Brasil de Comunicações, conforme o *site*: www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2009/08/10/materia.2009-08-10.0380386467/view.

⁴⁸ É importante ressaltar que a lógica de financiar por meio de contratos de gestão não é nenhuma novidade do governo Lula, já vinha fazendo parte das estratégias governamentais desde o período de Fernando Henrique Cardoso – FHC “nesse momento, os contratos de gestão, estavam diretamente vinculados ao debate do transformação das IFES em fundações públicas de direito privado ou organizações sociais” (CISLAGHI, 2010, p.148). Esse ideal de transformar as universidades em organizações sociais foi rejeitado pela comunidade universitária na época e por ora deixado de lado.

aprovação de 90% é a contrapartida das instituições que assinam o contrato, a diferença é como cada uma delas se propõe a alcançar (todas no mesmo prazo de cinco anos, é claro).

A esse respeito, apesar de nos documentos do REUNI alegarem “[...] respeitar a autonomia universitária, quanto à diversidade das instituições [...]” (REUNI/MEC, 2009), e que “[...] sua implementação está fundamentada no princípio da adesão [...]” (Idem, p.6), a realidade é que todas as unidades foram induzidas a apresentar um projeto ao governo federal que se adequasse às diretrizes do programa, e aquela que não aderisse não receberia os recursos e as “vantagens” previstas no contrato de adesão, as quais, representam a sujeição da vontade das universidades à vontade do governo.

Sobre a autonomia, é possível destacar duas distintas compreensões do que ela significa de acordo com os interesses de cada grupo.

Para os empresários educacionais, autonomia universitária significa a não ingerência do Estado na estrutura interna de suas empresas. Já para o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes) e a Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras (Fasubra), a autonomia universitária significa a defesa intransigente da escola pública no país e de uma relação autônoma entre educação superior e empresa (NEVES e FERNANDES, 2002, p.31).

No governo Lula, a autonomia significou o autofinanciamento das universidades que, diante dos poucos e insuficientes recursos inclusive para cumprir as metas estabelecidas no REUNI, utilizam sua “autonomia” para ir em busca de recursos no mercado privado, criando parcerias e convênios, entre outros, de financiamento de pesquisas. Nesta proposta, acabam por substituir a ideia de “[...] autonomia da gestão financeira pela autonomia financeira, isto é, responsabilizando a própria universidade pela captação de seus recursos” (CISLAGHI, 2010, p.149). Tal autonomia “[...] daria um enorme alívio financeiro ao Estado que seria obrigado, somente, a complementar [...] recursos e não mais teria, [...], a obrigação de manter financeiramente as universidades públicas” (OTRANTO, 2009, p. 4).

Com as políticas restritivas de recursos, a autonomia das universidades tem sofrido alterações:

O aumento da autonomia financeira (e não da gestão financeira) significa, na prática, a impossibilidade da autonomia didático-científica e administrativa colocada na Constituição. O financiamento “autônomo” precisa do mercado e do próprio governo que atrela as universidades aos

seus interesses exatamente através de mecanismos como os contratos de gestão (CISLAGHI, 2010, p.149).

Esses contratos de gestão, diferentemente do que se apregoa, não respeitam a autonomia das universidades, uma vez, que diante da falta de recursos, veem-se praticamente forçadas a assinar a adesão e a “[...] cumprir determinadas metas definidas numa negociação, em que há claramente um lado mais frágil no embate com o governo: as próprias instituições” (AMARAL, 2003, 132 apud CISLAGHI, 2010, 149).

A grande distinção entre autonomia financeira e autonomia de gestão financeira precisa ser destacada, uma vez que

a autonomia financeira defendida nos documentos governamentais é instrumental e pragmática, uma vez que é entendida como uma prerrogativa da universidade captar recursos no mercado. Já a autonomia de gestão financeira e patrimonial envolve, dentre outras, a liberdade de cada instituição propor e executar seu orçamento e gerenciar, como bem lhe aprouver, de acordo com suas necessidades, os recursos que o Poder Público é obrigado a repassar-lhe para fazer frente às suas necessidades. Não prescinde, então, do financiamento das universidades pelo Estado (OTRANTO, 2009, p. 5).

Além disso, de acordo com o governo, a autonomia universitária se estende para todas as instituições, sejam elas universidades públicas ou privadas, tendo como aspectos de destaque a criação de um conselho superior e a questão da carreira de docentes e de técnicos (NEVES e MARTINS, 2004).

Com relação ao estatuto legal da autonomia universitária, é possível considerar uma vitória que, na Constituição Federal, tenha sido evitado que ela fosse regulada por lei complementar, o que poderia acabar em uma ênfase nos aspectos restritivos de viés privatista à autonomia (NEVES e MARTINS, 2004).

Nesta mesma direção, de acordo com o Projeto de Lei 7200/2006,

art. 14. A universidade goza de:

- I - autonomia didático-científica para definir seu projeto acadêmico, científico e de desenvolvimento institucional;
- II - autonomia administrativa para elaborar normas próprias, escolher seus dirigentes e administrar seu pessoal docente, discente, técnico e administrativo e gerir seus recursos materiais; e
- III - autonomia de gestão financeira e patrimonial para gerir recursos financeiros e patrimoniais, próprios, recebidos em doação ou gerados por meio de suas atividades finalísticas (BRASIL, 2006).

As duas últimas autonomias são indispensáveis para que a primeira se efetive de fato. Para a efetivação desta autonomia completa, é preciso que se garantam algumas prerrogativas, entre elas, a de poder criar e alterar cursos e a de

definir as vagas a serem ofertadas, prerrogativas essas explicitadas em tal projeto de lei.

Por autonomia didático-científica, entende-se ser aquela que “confere à universidade, sob a égide do pluralismo de ideias, o direito à liberdade do ensino e de comunicação do pensamento” (BRASIL, 2003). A autonomia administrativa, por sua vez, seria a capacidade decisória das universidades de por um lado, administrar os seus serviços, resolvendo internamente “[...] os assuntos de sua própria competência e, [por] outro, disciplinar suas relações com os corpos docente, discente e administrativo que a integram” (BRASIL, 2003).

Com isso, a defesa de que o REUNI respeita a autonomia das universidades deve ser questionada, buscando entender de que tipo de autonomia se está falando. Isso porque uma autonomia que fica engessada em metas prévias e prazos fixos, que pode optar entre ter ou não ter recursos, é, no mínimo, questionável.

Aquelas universidades que aderiram ao REUNI precisam ter o foco no seu maior propósito desse “Plano”, que foi criado com o fim primordial de ampliar vagas no ensino superior federal. Tal objetivo não é por si só questionável, muito pelo contrário, faz parte da bandeira de luta de movimentos sociais como o ANDES. Entretanto, é preciso analisar por um instante quais são as metas estabelecidas e criar conexões com o que já foi destacado acerca dos recursos destinados ao cumprimento dessas metas.

Diante do exposto, convém estabelecer as regras criadas pelo Ministério da Educação para a apresentação dos projetos de adesão ao REUNI. No documento *Chamada Pública MEC/SESU n.º 08/2007– REUNI*, o MEC convoca as universidades a exporem suas propostas, explicitando que cada uma deve apresentar apenas uma única proposta, contemplando as diretrizes descritas no art. 2º do Decreto n.º 6.096/2007. Neste documento, descrevem-se as seis dimensões do REUNI, bem como as estratégias para atingi-las:

(A) Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública

1. Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
2. Redução das taxas de evasão; e
3. Ocupação de vagas ociosas.

(B) Reestruturação Acadêmico-Curricular

4. Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade;
5. Reorganização dos cursos de graduação;

6. Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada;
 7. Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e
 8. Previsão de modelos de transição, quando for o caso.
- (C) Renovação Pedagógica da Educação Superior
1. Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica;
 2. Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem;
 3. Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo.
- (D) Mobilidade Intra e Interinstitucional
1. Promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior.
- (E) Compromisso Social da Instituição
1. Políticas de inclusão;
 2. Programas de assistência estudantil; e
 3. Políticas de extensão universitária.
- (F) Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação
1. Articulação da graduação com a pós-graduação: Expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior (MEC/SESU, 2007b)

A dimensão “Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública” precisa apresentar uma postura cautelosa, a fim de evitar que as salas de aula sejam superlotadas, atingindo metas quantitativas às custas de uma redução na qualidade dos cursos.

Já a dimensão “Reestruturação Acadêmico-Curricular” acaba por defender uma verdadeira flexibilização sem critérios nos cursos. Quando apresenta “diversificação das modalidades de graduação [...]”, na verdade se empenha na criação de outras formas de graduação, por meio da oferta: de cursos breves, de bacharelados interdisciplinares, de cursos sequenciais.

Na dimensão “Renovação Pedagógica da Educação Superior”, enquadra-se a questão das novas tecnologias, que, ao invés de serem adotadas apenas com o intuito de melhorar as metodologias dos cursos, ampliar e melhor qualificar a relação professor-aluno, acabam se tornando um modo de substituir o docente e a troca indispensável e fundamental na sala de aula pela modalidade de educação a distância.

A “Mobilidade Intra e Interinstitucional” deve ser melhor apresentada, justificada e fundamentada, evitando que algumas instituições funcionem como uma espécie de *trampolim* para alunos de graduação que, passando em uma delas, se mudem para outras, sem estabelecer qualquer vínculo com aquela para a qual esteve qualificado no exame de seleção. Ou seja, as transferências internas e

externas devem ser avaliadas e providenciadas evitando que tanto universidades quanto certos cursos se tornem apenas aprovadores de “habilitados à transferência”.

A dimensão “Compromisso Social da Instituição”; por sua vez, tem se tornado o *carro-chefe* do governo, que defende que programas visando ampliar vagas no ensino superior público devem caminhar juntos com ações não só afirmativas de acesso, mas de dar condições de permanência e conclusão dos cursos. Para tanto, o governo tem investido na assistência estudantil⁴⁹.

A dimensão “Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação” volta-se mais para as estratégias nas pós-graduações, apontando-as como um espaço, inclusive, de aperfeiçoamento e renovação pedagógica da educação superior no país.

Quanto à avaliação dos projetos de adesão ao REUNI das universidades, pelo MEC, o documento da *Chamada Pública* prevê:

O julgamento das propostas que receberão apoio financeiro será realizado em etapa única: Avaliação em função da consistência entre as suas proposições e as exigências do Decreto que instituiu o Programa, bem como quanto à exequibilidade dessas proposições, considerando os impactos esperados no desenvolvimento das metas, viabilidade do cronograma físico e prazos de execução apresentados pela proposta, adequação do orçamento e cronograma de desembolso aos objetivos da proposta (MEC, 2007, p.9).

A previsão que o governo estabeleceu para a ampliação de vagas, de um modo geral, nas IFES, que foi o que definiu e define o recebimento dos recursos do REUNI – é possível perceber que, na avaliação feita do primeiro ano de implantação do REUNI, já existe uma superação do que fora previsto, conforme dados da tabela abaixo:

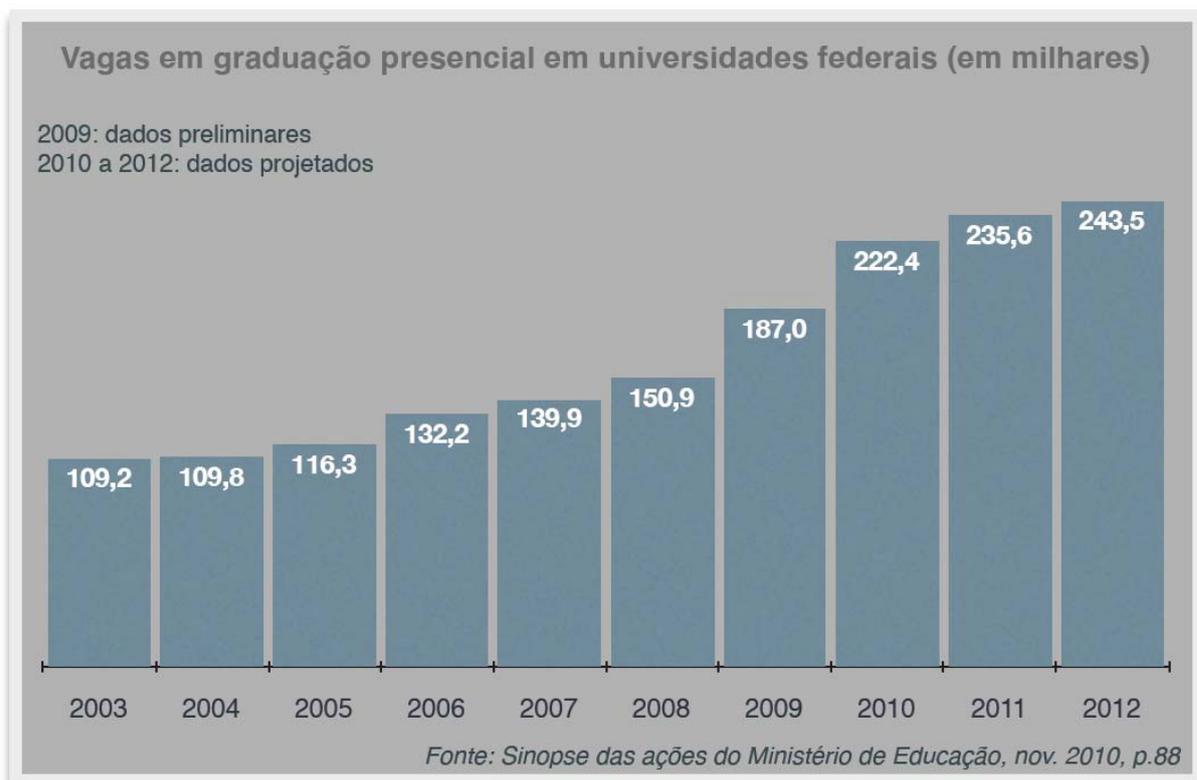
⁴⁹ O governo Lula deu passos decisivos neste sentido, criando o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Foi em seu governo que o investimento nesta política de 2008 à 2010 se deu na ordem de meio bilhão de reais (informação disponível em: <http://unecombatearacismo.blogspot.com/2011/02/politicas-publicas-de-permanencia-um.html>).

TABELA 3 – Número de vagas nos cursos de graduação em 2008

IFES		TOTAL
(1) Projetadas	(1.1) Diurno	108.553
	(1.2) Noturno	38.209
	(1.3) Total	146.762
(2) Executadas	(2.1) Diurno	109.690
	(2.2) Noturno	37.587
	(2.3) Total	147.277
(3) Diferenças	(3.1) Diurno	1.137
	(3.2) Noturno	-622
	(3.3) Total	515

FONTE: Tabela retirada do documento Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano, de 30 de out. de 2009, p.7. Coleta PingIFES (dados de execução) e Simulador REUNI/SIMEC (dados de pactuação).

Quanto a essa expansão, o censo do MEC divulgado em 2010 revela como ela se deu até 2009, bem como a previsão de aumento para os anos seguintes até 2012, conforme demonstrado no gráfico abaixo:

GRÁFICO 3 – Vagas em graduação presencial em universidades federais (em milhares)

Para atingir esse objetivo maior de ampliar as vagas, o REUNI estabelece como suas diretrizes:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas, em particular no período noturno;
- II- ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III- revisão da estrutura acadêmica, com a reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV – diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V – ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil;
- VI – articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007).

Essas diretrizes acabam por definir as bases sob as quais as metas devem ser alcançadas. Nas entrelinhas, o programa abre as possibilidades de: “[...] transferências de estudantes do setor privado para o público (inciso II), ampliação do uso de EAD (inciso III) e implementação de ciclos básicos e bacharelados interdisciplinares (inciso IV) [...]” (CISLAGHI, 2010, p.150-151).

Elas devem embasar os planos para o alcance das metas. Em relação à meta de 90% do índice de conclusão dos cursos⁵⁰, não possui em si condições de avaliação do índice de sucesso dos cursos, uma vez que a preocupação não é que os mesmos alunos ingressantes concluam seus estudos, e sim que, em relação ao número de vagas ofertadas, tenha-se uma taxa de conclusão de 90% destas vagas no período de duração dos cursos. Logo, não interessa se os mesmos alunos concluirão ou se serão outros, provenientes da ocupação de vagas ociosas no decorrer do curso por meio de transferências ou outros mecanismos próprios. Então, o que se pode medir com essa taxa não é diretamente a taxa de sucesso,

[...] mas em que medida a universidade é eficiente na ocupação de vagas ociosas decorrentes do abandono dos cursos. Em última análise, para esse indicador nada importa se os estudantes ingressos no Vestibular concluíram seu curso, e sim se a universidade consegue substituir os alunos que abandonaram seus cursos com eficiência (CISLAGHI, 2010, p.170).

⁵⁰ A “[...] obrigatoriedade do aumento da taxa de conclusão, que deverá ser de 90% do total de estudantes matriculados. Desta forma, a proposta do plano de reestruturação das universidades caminha na contramão do aprimoramento do ensino de qualidade, demonstrando uma nítida intenção de forçar uma aprovação em massa, com aprovações automáticas, como já presenciadas no ensino fundamental” (CRESS 17ª região, 2009, p.21).

Por isso o REUNI refere-se tanto à mobilidade estudantil, flexibilização dos currículos e utilização de novas tecnologias, uma vez que tais elementos serão fundamentais para o alcance das metas estabelecidas.

Os ciclos básicos de formação, por sua vez, são outra estratégia para garantir as diretrizes do REUNI. Eles não são, na sua essência, novidade na educação superior do país, remontam ao período da ditadura⁵¹ militar que, em seus eixos de “reforma” do ensino superior, previa tal construção destes ciclos entre as propostas do GT criado pelo decreto n.º 62.937, de 1968.

Na proposta do REUNI, esses ciclos são divididos em dois. O primeiro, com quatro semestres de duração (dois anos), é voltado para uma formação generalista e interdisciplinar, como preparatória e de orientação para a escolha profissional. O segundo será de um saber específico (só que concentrado em poucos anos, no ideal de, no máximo, mais quatro semestres), e, para realizá-lo, é necessária uma nova seleção, que não é especificada (art. 21º do Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior).

Esse ideal é uma espécie de cópia malfeita do modelo de ensino superior norte-americano, a qual não respeita nem considera a cultura do Brasil, que em muito difere daquela dos Estados Unidos. Para alcançar a meta estabelecida de ampliação do número de vagas, esses novos cursos, além de breves, serão oferecidos em salas de aula com um número exorbitante de alunos, como uma espécie de plateia, mais uma vez, copiando o modelo norte-americano.

Assim, os estudantes graduados nesses *cursões*, após receberem seu diploma generalista, poderiam se especializar em alguma área de graduação, sendo, para tanto, necessário passar por um crivo de seleção para continuarem sua formação profissional.

Desse modo, para a maioria dos alunos, seria oferecida uma educação baseada apenas no ensino. Uma minoria deles, após um breve curso geral, poderia se especializar e, então, entrar em contato com a pesquisa e a extensão. Portanto, de acordo com a proposta do REUNI, as universidades públicas serão divididas, oferecendo alguns cursos para a *massa* e outros para a *elite intelectual*.

As disciplinas, tomadas como “comuns”, precisam ser tratadas durante as formações profissionais específicas com a ênfase de cada curso em que se

⁵¹ No período de 1968 a 1973, houve um crescimento de vagas nas universidades de 210% na rede pública e 410% na privada (NETTO, 2007, p.63).

pretende formar. Um exemplo dessa questão é a defesa que Cunha (2001) apresenta de que alguns professores já reclamavam da forma como vinham sendo ministradas algumas disciplinas tidas como “comuns”, isso muito antes de o REUNI propor os ciclos básicos de formação. Entretanto, essa queixa é capaz de ilustrar os perigos da interdisciplinariedade nas diversas formações profissionais e a especificidade das disciplinas para cada curso:

[...] os professores do curso de Engenharia queixam-se de que as disciplinas de Cálculo, de Física e de Química são ministradas por professores que têm nessas disciplinas seus próprios fins, ignorando seu caráter experimental que elas adquirem quando inseridas num currículo profissional. O ensino da Física, por exemplo, deveria ser distinto se ministrado a um estudante de Física, que pretende ser pesquisador, ou a um estudante que pretende ser professor secundário, ou, ainda, a um estudante que pretende ser engenheiro. Crítica semelhante é feita à disciplina Introdução à Estatística, cuja profundidade não poderia ser a mesma para estudantes matriculados em cursos de Economia, de Engenharia, de Medicina, de Ciências Sociais, de Pedagogia ou de Comunicação Social e outros (CUNHA, 2001, p.138-139).

Por assim ser, é preciso considerar a especificidade de cada curso, e mesmo nas disciplinas aparentemente comuns a uma dada área do conhecimento é arriscado uniformizar a formação com estudantes de distintos cursos, como vem propondo o projeto do REUNI com os ciclos comuns de formação, por poder ocasionar a perda de identidade desses cursos. O foco da sociologia e da filosofia, por exemplo, em uma formação em Serviço Social é distinta de um curso de direito, de letras, de pedagogia. Mesmo sendo comum a matriz do pensamento social, o recorte, a leitura, a ênfase e até mesmo a direção teórica nem sempre são os mesmos.

Na formação do assistente social –, mais uma vez para exemplificar essa questão, a direção social hegemônica segundo o projeto de formação profissional é a teoria social crítica. Na formação de um jornalista, por exemplo, nem sempre essa é a prioridade, a filosofia pode ser usada como retórica e como pura abstração, enquanto para o assistente social, ela é um instrumento para a leitura da sociedade, e não qualquer leitura, mas uma leitura crítica.

Com isso, as disciplinas tidas como comuns não são, necessariamente, idênticas, não cumprem o mesmo propósito nas distintas formações e nem sempre podem e devem ser ministradas em um mesmo período de maturação dos cursos, em um mesmo ano durante as formações profissionais distintas.

Diante da proposta dos ciclos básicos de formação, os alunos poderão optar por fazer apenas o ciclo comum e receber um diploma de curso sequencial de formação geral, ou continuar os estudos nos cursos de licenciatura por mais um ou dois anos ou profissionais por mais dois ou quatro anos. O ensino superior teria, assim, uma espécie de três ciclos (o ciclo básico, o profissional e a pós-graduação).

De acordo com o documento do governo federal *Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares*, elaborado pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria SESU/MEC n.º 383, de 12 de abril de 2010,

[...] primeiro ciclo ou Bacharelado Interdisciplinar é o espaço de formação universitária onde um conjunto importante de competências, habilidades e atitudes, transversais às competências técnicas, aliada a uma formação geral com fortes bases conceituais, éticas e culturais assumiriam a centralidade nas preocupações acadêmicas dos programas. Por seu turno, o segundo ciclo de estudos, de caráter opcional, estará dedicado à formação profissional em áreas específicas do conhecimento. O terceiro ciclo compreende a pós-graduação *stricto sensu*, que poderá contar com alunos egressos do Bacharelado Interdisciplinar (SESU/MEC, 2010).

Por essa Portaria, o discente poderá fazer apenas o primeiro ciclo e progredir para o terceiro ciclo, sem necessariamente passar pelo segundo, realizando cursos inclusive de doutorado. Segundo dados do governo, os bacharelados interdisciplinares caracterizam-se por:

1. formação acadêmica geral alicerçada em teorias, metodologias e práticas que fundamentam os processos de produção científica, tecnológica, artística, social e cultural;
2. formação baseada na interdisciplinaridade e no diálogo entre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares;
3. trajetórias formativas na perspectiva de uma alta flexibilização curricular;
4. foco nas dinâmicas de inovação científica, tecnológica, artística, social e cultural, associadas ao caráter interdisciplinar dos desafios e avanços do conhecimento;
5. permanente revisão das práticas educativas tendo em vista o caráter dinâmico e interdisciplinar da produção de conhecimentos;
6. prática integrada da pesquisa e extensão articuladas ao currículo;
7. vivência nas áreas artística, humanística, científica e tecnológica;
8. mobilidade acadêmica e intercâmbio interinstitucional;
9. reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos, competências e habilidades adquiridas em outras formações ou contextos;
10. estímulo à iniciativa individual, à capacidade de pensamento crítico, à autonomia intelectual, ao espírito inventivo, inovador e empreendedor;
11. valorização do trabalho em equipe (SESU/MEC, 2010).

Uma das dificuldades encontradas neste estudo foi, em especial, mesmo com tantas “caracterizações”, entender o que o REUNI estabelece como critérios para os BIs e os ciclos de formação, uma vez que, como será visto adiante, cada

universidade o realiza de um modo tão distinto que nem parecem cumprir os mesmos objetivos do programa governamental.

No que se refere ao número de docentes defendidos pelo REUNI, seis dias após o decreto do REUNI, o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) instituiu pela Portaria Interministerial n.º 22 o banco de professores equivalentes⁵², com a finalidade de repor as vagas ociosas e ocupadas com docentes substitutos.

O banco quantifica o número de docentes de cada IFES através de um critério de equivalência que toma o professor adjunto 40h como referência. Os docentes com dedicação exclusiva são multiplicados por 1,55 e os docentes 20h por 0,5. Já os substitutos são multiplicados por 0,4 se 20h e 0,8 se 40h (CISLAGHI, 2010, p.159).

O que o ANDES (2007) temia, neste momento, era que os gestores das universidades com essa portaria passassem a preferir três docentes 20h a um de dedicação exclusiva para sanar os déficits que se tornariam ainda maiores de sala de aula. Na prática, o que ficou constatado (e os resultados desta pesquisa no capítulo III também demonstrarão isso) é que tal preocupação não tem se efetivado.

Convém lembrar que o banco de professores equivalentes não é parte do REUNI. No entanto, como se destina exclusivamente às IFES, entra na lógica deste programa, mesmo que seja uma regra válida para todos, inclusive aqueles cursos que não aderiram ao REUNI.

Com o banco de professores equivalentes, o que tem ocorrido, surpreendentemente, segundo ANDES (2007) é um aumento dos docentes de dedicação exclusiva, tendência essa que só pode ser explicada por uma resistência daqueles que definem o regime de contratação nas instituições. No entanto, é preciso manter a atenção nesta questão, uma vez que o agravamento da demanda por mais docentes, provocada, inclusive, pelas exigências do REUNI, poderá resultar na inversão do que vem sendo adotado diante da pressão, cada vez maior, pelo suprimento das salas de aulas, cada dia mais abarrotadas.

⁵²Portaria Interministerial n.º 22/MEC, 30 de abril de 2007: art. 2º O banco de professores equivalentes corresponderá à soma dos professores de 3º Grau efetivos e substitutos em exercício na universidade, expressa na unidade professor-equivalente.

§ 1º A referência para cada professor-equivalente é o Professor Adjunto, nível I, no regime de trabalho de quarenta horas semanais.

§ 2º Os docentes efetivos em regime de dedicação exclusiva ou em regime de 20 horas semanais serão computados multiplicando-se a quantidade de professores pelo fator 1,55, no primeiro caso, e 0,5, no segundo, tendo em vista o disposto no art. 7º, parágrafo único, da Lei n.º 11.344, de 8 de setembro de 2006.

§ 3º Os docentes substitutos serão computados proporcionalmente aos fatores indicados no § 2º, multiplicando-se os docentes substitutos em regime de 20 horas por 0,4 e aqueles em 40 horas, por 0,8.

Isso porque, independente do banco de equivalência e de como este será utilizado, para atingir a meta de 18 alunos para 1 professor, proposta pelo REUNI, a expansão do número de discentes não poderá ser proporcional ao do número de docentes; na verdade, a proposta é que essa relação seja ainda proporcionalmente menor que a atual. Pois,

independente das situações particulares das universidades é importante reafirmar que um incremento de 20% no orçamento de custeio para uma expansão de estudantes que pode chegar a mais de 100% é, na prática, não uma ampliação de recursos mas, ao contrário, uma redução do orçamento de custeio por estudante. A ampliação de pessoal é também, como já analisamos, na prática, uma redução, já que vai se ampliar o número de estudantes por professor. Portanto, ainda que haja uma ampliação absoluta dos recursos, há uma redução relativa dada a expansão de vagas e de cursos exigida pelo REUNI (CISLAGUI, 2010, p.183).

Com relação à defasagem do número de docentes, o Decreto de 20 de outubro de 2003 já apresentava essa situação como desafiadora. Esse documento do próprio governo destaca como problema a excessiva contratação de professores substitutos e a elevada desproporção entre discentes e docentes:

Apesar do enorme aumento no número de seus alunos, que passou, entre 1994 e 2003, de 400 mil para 600 mil matrículas, as universidades federais dispõem, desde 1994, do mesmo total de postos docentes — 50.426 professores. Porém, esses postos não estão totalmente preenchidos desde 1990. Para superar tal lacuna, tem sido utilizado o precário instrumento do professor substituto, na maioria dos casos sem formação adequada e contratados em caráter provisório, sem vínculo nem estabilidade. As universidades federais contam atualmente com 8.886 professores substitutos, os quais, juntamente com 41.215 professores do quadro, somam 50.101 professores em exercício. Com base na previsão da relação aluno/professor, o número ideal de professores para atender aos 1.200.000 alunos previstos para 2007 seria de 67.000. Portanto, para corrigir ao mesmo tempo a falta de professores e a substituição dos temporários por professores permanentes, seria preciso contratar 25.785 professores: 8.886 para substituir os atuais contratados como temporários, 9.211 para completar o quadro de 50.426 vagas, e 7.688 novos professores, necessários para atender ao aumento de 600 mil para 1,2 milhão de estudantes.

Esse retrato de 2003 sofreu consideráveis alterações, uma vez que os dados do último censo do INEP (de 2009) revelam que o número total de funções docentes nas universidades federais em exercício é de 64.842 docentes, um pouco abaixo dos 67.000 docentes previstos para 2007 conforme documento de 2003 supracitado.

A questão é se essa previsão de 2003 e aparente aproximada solução dos dados de 2009 de fato condiz com a proporcionalidade prevista anteriormente

em relação ao número de discentes também prognosticados. Segundo dados do mesmo censo, o número de discentes matriculados nas instituições federais de educação superior foi de 696.693, abaixo do previsto no documento de 2003, que seria de 1,2 milhões de alunos. Assim, essa diferença pode ser a garantia do cumprimento do número de professores necessários até mesmo com uma margem favorável: tendo mais professores por aluno do que a própria meta prevista em 2003.

Com esse discurso e meta, amplia-se ainda mais o fosso entre aquelas instituições que serão consideradas centro de excelência, de pesquisa e as que serão escolões com o foco no ensino. Isso porque, ao se calcular matematicamente a relação professor-aluno, de acordo com documentos do REUNI, para que seja garantido 18:1, o que se leva em consideração são elementos que elevam esse fator por professor apenas para aquelas instituições com tradição em pesquisa.

No cálculo apresentado pelo governo federal para aferir essa proporção professor-aluno existente nas IFES que aderiram ao REUNI, o número de alunos de graduação *stricto sensu* é multiplicado pela nota da CAPES do programa, que, por sua vez, é subtraído dos docentes com equivalência de dedicação exclusiva para que, posteriormente, a soma de vagas de ingresso dos alunos nos cursos de graduação seja dividida por esse valor.

Logo, as universidades que tenham tradição em pós *stricto sensu* terão uma relação professor-aluno aumentada ficticiamente; ou seja, por levar em consideração o número dos alunos de mestrado e doutorado multiplicado pela nota da CAPES dos seus programas, haverá uma relação professor-aluno aparentemente real, uma vez que, na prática, os alunos de pós-graduação valem consideravelmente mais que os de graduação.

Com isso se firmam como universidades de pesquisa que vão manter menor o número de alunos de graduação aquelas que já têm esse perfil e como universidades de ensino de graduação aquelas que têm menos tradição na pós-graduação *stricto sensu* (CISLAGUI, 2010, p.162).

Essa situação não pode ser ignorada em uma análise do REUNI. No entanto, tem-se a clareza de que as metas propostas são a de que a relação de quantidade de alunos por professor se torne ainda maior, já que dados também do

governo federal revelam que essa proporção ficava na média de 10 para 1,⁵³ e a previsão do REUNI é que seja de 18 alunos para cada professor.

Diante destes fatores definidos é que se estabelece um cálculo final da “RAP”: relação de alunos de graduação por professor, que visa saber “relação da matrícula projetada em cursos de graduação presenciais e a medida ajustada do corpo docente” (MEC/SESU, 2007, p.7).

Neste cálculo, os alunos de pós-*lato sensu* não entram na conta da relação professor-aluno, o que agrava ainda mais esse dado, podendo chegar a ser bem maior que 18 para 1 nos casos das instituições com tradição na oferta desse tipo de curso os quais, diante dessa realidade, tendem a ser ainda mais mercantilizados, uma vez que serão tirados da carga horária dos docentes. Também não são computadas como carga horária de docência as orientações de trabalhos de conclusão de cursos –TCC, as supervisões acadêmicas de estágio, as participações em grupos de pesquisa e extensão; caracterizando-se essas atividades tão fundamentais à formação profissional como extras também na jornada de trabalho do docente.

O REUNI, assim, incentiva a ampliação do fosso entre as universidades pois o critério utilizado de dedução de pós-graduação *stricto sensu*

[...] vai ampliar a diferenciação entre universidades de pesquisa e de ensino, já que a expansão será mais aprofundada e a redução proporcional do número de docentes será maior em universidades que têm um menor número de estudantes de pós-graduação *stricto sensu* e uma nota mais baixa na CAPES (CISLANGUI, 2010, p. 165).

Nesta mesma lógica, as universidades públicas, na busca incessante por recursos que são cada vez mais escassos, começam a ofertar cursos pagos, ferindo o princípio constitucional da “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (art. 205, inciso IV da CF/88).

Em relação ao método de seleção utilizado para o ingresso nas instituições de ensino superior no país, o governo Lula criou o ENEM. Tal exame, a partir de 2009, passou a ser uma forma de seleção unificada, e a escolha das universidades se restringe a quatro opções de como utilizá-lo em seus processos avaliativos: como única fase, como primeira fase, combinado com o vestibular próprio, ou para ocupar as vagas remanescentes do vestibular (CISLAGHI, 2010).

⁵³ Site do MEC. Texto: Reuni tem 100% de adesão. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=9707&option=com_content&task=view. Acessado em 02 de abr. de 2010

Apesar de o ENEM ser um processo avaliativo para qualquer IES, seja ela pública ou privada, interessa aqui entender o que ele representa para as universidades federais e como ele entra na lógica do governo federal de ampliar vagas e garantir não apenas o acesso mas também a permanência nessas IFES.

Assim mesmo com esta relativa autonomia de como escolher utilizar os resultados do ENEM, aquelas IFES que o utilizarem de maneira integral (como única fase)

[...] receberão 100% dos recursos de assistência estudantil, as que utilizarem o Novo ENEM para 50% das suas vagas receberão 75% dos recursos, 50% dos recursos para as que utilizarem parcialmente o ENEM e apenas 25% dos recursos para demais casos (CISLAGUI, 2010, p.174-175).

Logo, a tal liberdade e autonomia das instituições federais de ensino superior se vê novamente cerceada pela questão financeira como mais uma forma de o governo impor sua maneira avaliativa a elas. Além disso, a mobilidade que o ENEM permite aos alunos por ser um processo unificado nacionalmente deixa dúvidas acerca de este ser ou não vantajoso para os alunos mais pobres. Some-se a isso o fato de que apenas com o processo seletivo do vestibular não se aumenta o número de alunos; é preciso “facilitar” a entrada deles nas universidades públicas.

Isso porque a opção de tentar vagas em cursos por todo o país, por meio da nota do ENEM, pode resultar no fato de que alunos melhor preparados das regiões Sul e Sudeste sejam aprovados para os cursos das demais regiões, tirando a vaga dos alunos mais pobres dessas regiões; ou pode fazer com que se ampliem as possibilidades destes últimos de serem aprovados em cursos de outras cidades, o que nem sempre resultaria na realização de fato dos cursos por falta de condições de se manterem em outras localidades longe de seus familiares (CISLAGUI, 2010).

A respeito dos resultados do REUNI, de acordo com o relatório da ANDIFES, publicado em janeiro de 2010, *Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)*, é possível constatar que nem todas as universidades estão no mesmo grau de mudança, e isso reflete, inclusive, as diferenças do ponto de partida de cada uma delas, muito mais do que das eventuais diferenças entre os planos apresentados, uma vez que o discurso e as metas são os mesmos.

Em todas as metas do REUNI fixadas, são desconsiderados os patamares iniciais distintos de cada universidade, o que é uma agressão às diversas

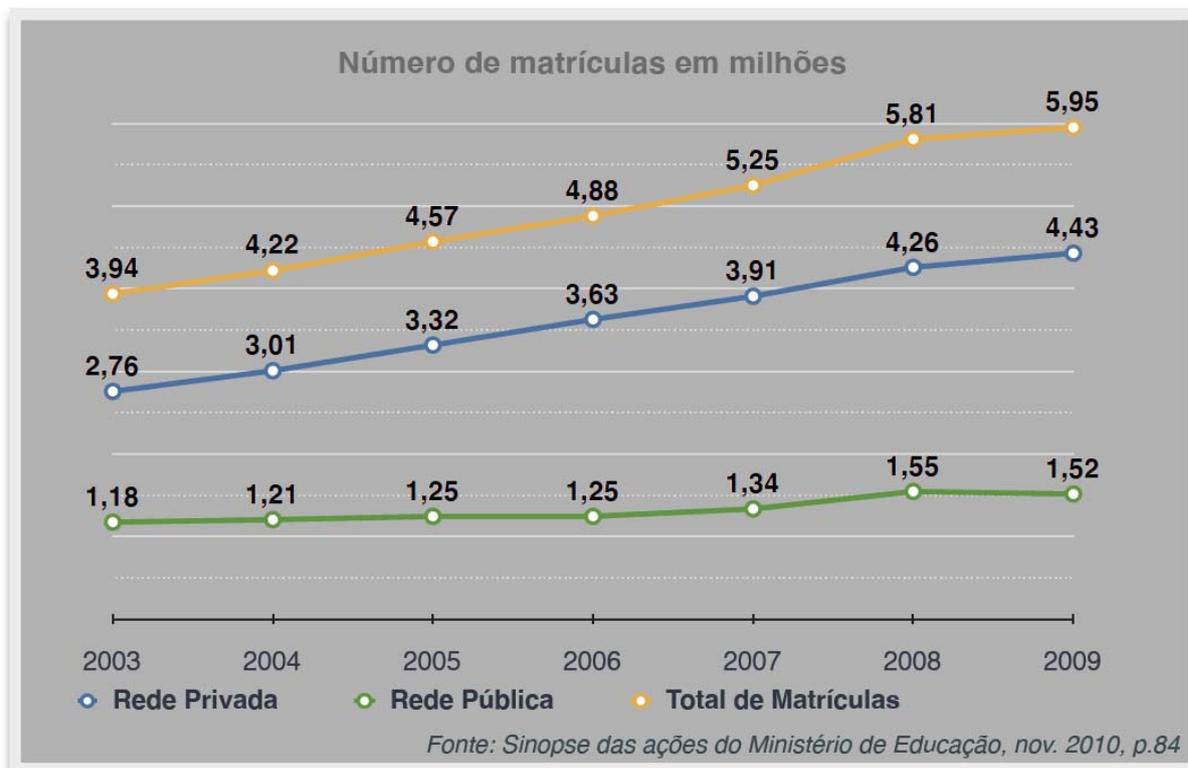
realidades regionais e locais deste país, que acabam por influenciar diretamente na estrutura e realidade de cada universidade (CISLAGHI, 2010).

O relatório apresenta dados que precisam ser considerados para que a crítica seja feita com seriedade, considerando-se, inclusive, os ganhos desta política, mesmo não sendo defensável do ponto de vista desta pesquisadora.

Atualmente as universidades federais contam com 267 *campi*, sendo que destes, 115 surgiram a partir de 2003. A implantação de *campi* em cidades do interior do país trouxe reflexos imediatos sobre a economia da região, o que deve ser considerado como relevante conquista que veio com o REUNI.

Além disso, de acordo com o Resumo Técnico do INEP de 2010, “o número de instituições públicas cresceu 3,8% de 2008 para 2009, enquanto o número de instituições privadas cresceu 2,6%” (INEP/MEC, 2010, p.12). Apesar de a diferença não ser muito alta e de as IES privadas ainda responderem por um total de 89,4% (conforme demonstrado no gráfico abaixo), não é de se desconsiderar que, como há muito tempo não se via, pelo período de um ano, e exatamente no período do REUNI as instituições de ensino público cresceram mais que as privadas: 1,2% a mais.

GRÁFICO 4 – Número de matrículas em milhões



Entre as 4 (quatro) dimensões estabelecidas pelas diretrizes do REUNI, a saber: a ampliação da oferta de educação superior pública; a reestruturação acadêmico-curricular; a assistência estudantil; e o suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação, o relatório em questão analisa os resultados, até o ano de 2010, da atuação das universidades no atendimento a cada uma dessas dimensões.

Em relação à primeira dimensão: a ampliação da oferta de educação superior pública, as novas vagas de 2010 em relação a 2007 representaram um aumento de 49%, e os novos cursos de 34%. Com relação a este último, em especial, é possível constatar, neste relatório da ANDIFES, que o salto por ano se deu de maneira desigual, sendo que de 2008 para 2009 foi o mais considerável aumento dos cursos com mais 511, e o período em que o aumento foi maior após este foi o anterior ao ano que o documento toma por base para o REUNI, que é o de 2006 para 2007, com um aumento de 225 cursos.

O curioso deste relatório é que, quando apresenta a tabela dos cursos em instituições públicas que mais cresceram, tanto em número de vagas ofertadas, quanto em número de abertura de novos cursos, no período de 2006 para 2010, o Serviço Social é o segundo curso, perdendo apenas para os tecnólogos, com um crescimento que alcançou 116,19%.

O relatório apresenta de maneira prática o que as IFES têm realizado para combater a evasão. Em boa parte delas, a assistência estudantil e a oferta de bolsas aos alunos, seja acadêmica, seja socialmente falando, têm sido o carro-chefe das instituições para esse combate. Somam-se a isso as monitorias, o esporte, a mobilidade acadêmica, a melhoria na infraestrutura, a feira de profissões, a formação continuada de docentes, os cursos de nivelamento, as aulas de reforço, os atendimentos psicológicos. Além disso, para ocupar as vagas ociosas, a reopção, a rematrícula, a transferência, a obtenção de novo título, a mudança de cursos e outras têm sido as estratégias adotadas, como exemplo do ENEM.

Quanto à segunda dimensão: a reestruturação acadêmico-curricular, 45 das 53 universidades declararam estar realizando tal reestruturação e, como exemplo, apresentaram o fim da estrutura departamental, a flexibilidade curricular, a mobilidade interna, os bacharelados interdisciplinares, a modificação nos currículos, a inclusão do EAD e outras medidas neste sentido.

Entre as diversas universidades, por exemplo, o relatório apresenta que somente duas, a Universidade Federal da Bahia – UFBA e a Universidade de Brasília – UNB, já estão com o acesso a seus cursos para o modelo de BIs (bacharelados interdisciplinares). A Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, a Universidade Federal do Tocantins – UFT e a Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM possuem Bacharelados Interdisciplinares – BIs apenas para alguns cursos; a Universidade Federal do Rio Grande de Norte – UFRN criou um BI com dois ciclos; a Universidade Federal Rural do Semiárido – UFRSA aplicou para as engenharias; e a Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP pretende implementar os BIs neste ano (em 2011); outras, como a Universidade federal da Grande Dourados – UFGD e a Universidade Federal de Lavras – UFLA, começaram com ciclos básicos de três semestres comuns aos cursos existentes em cada uma delas.

Além disso, algumas apresentaram, no relatório em questão, que consideram inovações a concessão de bolsas para estudantes de pós-graduação realizarem atividades de docentes. Outras entenderam que a introdução de EAD parcialmente no ensino presencial e pequenas alterações pontuais nos currículos dos seus cursos, na estrutura administrativa e na mobilidade eram elementos que revelavam as necessárias adequações ao REUNI.

No que diz respeito à assistência estudantil, o grande trunfo foi a questão das bolsas em dinheiro para os alunos carentes, com o objetivo de garantir condições para moradia, alimentação, transporte, assistência a saúde, inclusão digital e/ou a própria manutenção.

Na última dimensão: o suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação, o relatório revela um aumento considerável dos cursos de pós-graduação que cresceram de maneira regular ano após ano, sendo um pouco maior o crescimento no ano anterior ao REUNI, de 2006 a 2007 (com a criação de 187 cursos). Em dados gerais, o crescimento de 2006 a 2010 foi de 35%.

Os componentes apresentados pelas 53 universidades que aderiram ao REUNI como inovações podem ser agrupados em 5 (cinco) grupos conforme o documento *Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano*, de 2009, a saber:

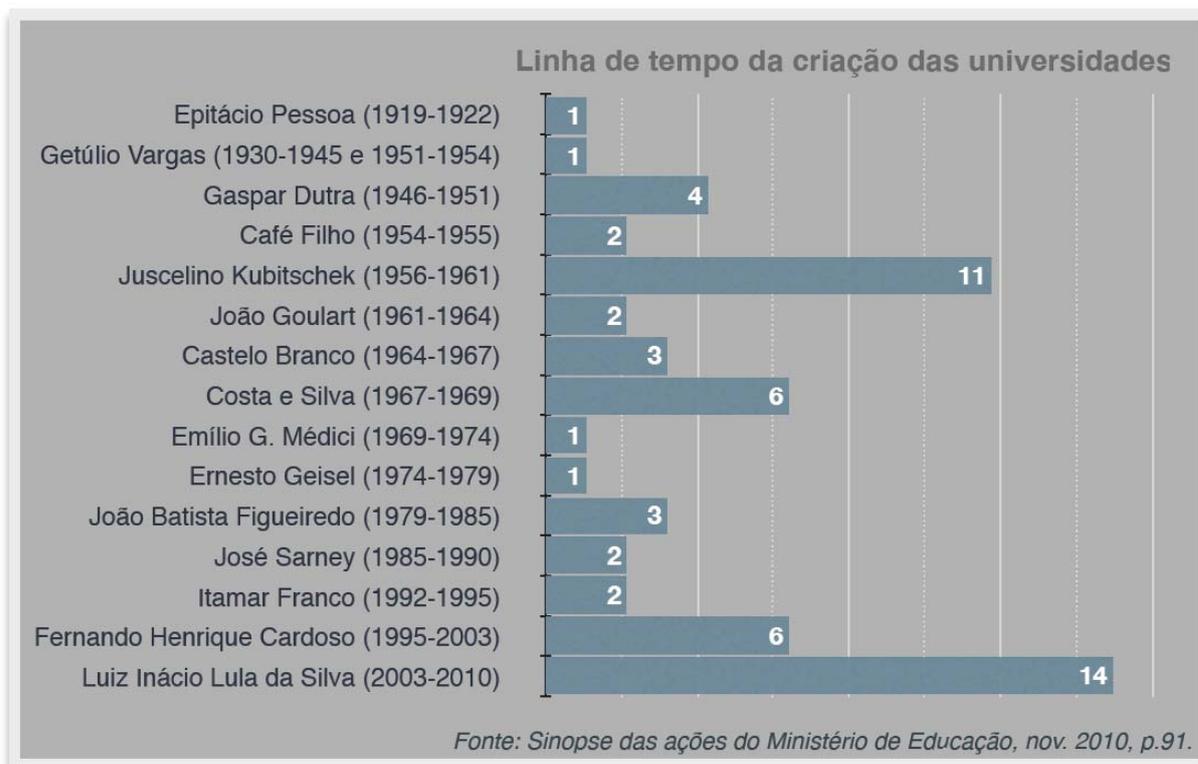
Formação em ciclos (geral, intermediário, profissional ou de pós-graduação); Formação básica comum (ciclo básico ou por grandes áreas);

Formação básica em uma ou mais das Grandes Áreas: Saúde, Humanidades, Engenharias e Licenciaturas; Bacharelados Interdisciplinares em uma ou mais das Grandes Áreas: Ciências, Ciências Exatas, Ciência e Tecnologia, Artes, Humanidades, Saúde; Bacharelados com dois ou mais itinerários formativos (p.13).

Entre os resultados apresentados no relatório da ANDIFES, se for tomado o ano de 2007 como de referência do REUNI, houve um aumento de 49% da oferta de vagas nos cursos de graduação nas instituições federais, o que representa 65.306 novas vagas até 2010. Em relação aos cursos, o aumento de 2006 a 2010 foi de 2.190 cursos para 3.225, enquanto em relação à oferta de cursos noturnos, o aumento, neste mesmo período, foi de 645 para 1.129 cursos.

É importante ressaltar que foi durante o período do governo Lula que mais universidades foram criadas. Essa informação consta do censo realizado pelo MEC, que destaca a criação de 14 novas universidades durante os oito anos do governo de Lula, sendo que a maior criação antes desta havia sido no período de Juscelino Kubitschek, com 11 universidades criadas⁵⁴. Tal informação está detalhada no gráfico a seguir:

GRÁFICO 5 – Linha do Tempo da Criação das universidades



⁵⁴ Proporcionalmente, considerando-se a duração de ambos os governos, no período JK foram criadas 2,2 universidades por ano, enquanto durante o governo Lula foram 1,75. Logo, no governo JK, o aumento se deu na ordem proporcional de 20,45% a mais de universidades que no período Lula.

Ao se analisar os dados do relatório da ANDIFES, é importante destacar que, se o ano tomado por base para o REUNI é 2007, quando é utilizado como referência o ano de 2006, é preciso lembrar que o crescimento de 2006 a 2007 não pode ser tomado como em decorrência do REUNI, o que, em parte, altera esse quadro.

Resultados como os apresentados no relatório da ANDIFES não devem ser desprezados, por serem capazes de ilustrar os impactos do REUNI nas universidades federais de uma maneira geral. Este trabalho visa, entretanto, entender como as metas e os propósitos deste programa influenciam a formação dos assistentes sociais deste país. É sabido que, em decorrência do REUNI, quatro cursos de Serviço Social foram criados apenas na região de Minas Gerais (3) e Rio de Janeiro (1). Por isso, estudar esses impactos e como é possível garantir o projeto de formação profissional diante deles é um esforço em que esta pesquisa se empenhará.

Para tanto, é preciso entender qual é esse projeto de formação – o que será visto no capítulo seguinte –, e assim construir as vinculações dele com o que os cursos de Serviço Social de cada IFES entrevistada nesta pesquisa defendem diante do REUNI, compreensão que será construída no último capítulo.

CAPÍTULO II

O PROJETO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL

O projeto de formação profissional do assistente social hegemônico na atualidade é um dos documentos que expressam o projeto ético-político, fruto de um longo percurso de construção coletiva da categoria profissional. Neste sentido, percorrer a política de educação superior no Brasil revela, agora, a sua importância na medida em que “a defesa do projeto ético-político do Serviço Social ante a crise contemporânea exige que se aproprie do processo da reforma do ensino superior” (IAMAMOTO, 2000, p.73).

Foi no ambiente histórico de luta contra a ditadura militar (1964-1985) que se gestou o projeto profissional conhecido por projeto ético-político do Serviço Social. Na década de 1990, esse projeto se estabeleceu com a reformulação do Código de Ética, da Lei que Regulamenta a profissão, a aprovação do projeto de formação profissional e das Diretrizes Curriculares de 1996⁵⁵, aprovadas pela extinta Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social – ABESS e atual Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS.

Assim, para que seja possível analisar os impactos da política de educação superior do governo Lula, em especial do REUNI, na formação dos assistentes sociais no Brasil, é preciso conhecer qual proposta de formação é vigente.

Isso porque “[...] a diretriz que vem norteando o projeto de formação profissional é a defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade, acompanhada da denúncia dos efeitos deletérios da privatização do ensino superior” (IAMAMOTO, 2008, p.444).

Convém lembrar que, apesar de hegemônico, o projeto de formação do assistente social de que se está tratando precisa ser bem definido e esclarecido, pois não é o único adotado pela profissão.

Referindo-se especificamente ao processo de formação dos assistentes sociais na graduação, o projeto de formação influencia diretamente no exercício

⁵⁵ Antes da elaboração do referido documento, importa destacar que a formação já vinha na direção do projeto ético-político com o currículo mínimo de 1982.

profissional, uma vez que define o perfil do assistente social que se deseja formar, seu compromisso, objeto de trabalho e enfatiza a necessária articulação constante da teoria com a prática, bem como da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e o compromisso com a sociedade.

Assim, este capítulo pretende apresentar o projeto de formação, sua origem, constituição, defesa e seus desafios atuais, bem como sua processualidade, na medida em que ele permanece sendo implementado, adensando-se a ele novos documentos dos órgãos de representação da categoria, em especial da ABEPSS, os quais também serão objetos de análise.

A partir da apresentação do projeto de formação a ser feita neste momento, será explicitada a sua necessidade, contemporaneidade e força. Os desafios e a atualidade dos cursos de Serviço Social no país serão o pano de fundo deste capítulo, que a todo momento se remeterá aos problemas atuais, a fim de demonstrar como e em que o projeto de formação aqui apresentado é atingido pela política governamental para a educação superior.

A formação, nesse projeto, é entendida como um “processo de qualificação teórico-metodológico, técnico e ético-político para o exercício dessa especialização do trabalho coletivo” (ABESS/CEDEPSS, 1996:163).

É esse o esboço e apresentação do que será tratado neste segundo capítulo desta pesquisa, conferindo elementos essenciais à reflexão crítica que se fará no seguinte.

2.1 O projeto ético-político: histórico e atualidade

A história da construção daquilo que hoje se conhece por projeto ético-político do Serviço Social, como já dito, remonta a um processo que data inicialmente nos anos 1960 e teve sua transição nas décadas de 1970 e 1980. Isso porque foi nesse período que se viabilizaram as condições para que esse projeto profissional se construísse, com a recusa crítica ao conservadorismo.

O conservadorismo, sempre presente no Serviço Social, foi o que deu direção à profissão por muitos anos, apresentando-a ora como uma continuidade da caridade católica, ora como um instrumento de adequação dos indivíduos “desajustados” ao sistema e sua lógica.

A recusa ao conservadorismo não se deu no Serviço Social de imediato; ela resultou do processo conhecido por renovação do Serviço Social brasileiro, que foi responsável pelas primeiras problematizações desse conservadorismo.

A renovação do Serviço Social brasileiro apresenta três tendências:

a- a perspectiva modernizadora que concebe o Serviço Social de maneira tecnicista e operacionalizante, tendo-se como exemplo de sua expressão os documentos de Araxá (1967) e Teresópolis (1971);

b- a reatualização do conservadorismo expresso pela fenomenologia, com a recusa tanto do positivismo quanto da teoria crítico-dialética marxiana;

c- a intenção de ruptura, que tem uma concepção de projeto profissional com direção social e política focada nos interesses da classe trabalhadora (NETTO, 2007).

Apesar de o movimento de intenção de ruptura ser aquele que, levantado em resposta ao conservadorismo profissional, deu base à constituição do que hoje se conhece por projeto ético-político, convém destacar que este, em muito, ultrapassa as contribuições dessa perspectiva. É o que se segue ao processo de renovação do Serviço Social, que dá as bases para esse projeto.

Assim, a história de renovação da profissão teve na sua vertente de *intenção de ruptura* o início também do processo de constituição do projeto ético-político da profissão.

Na *perspectiva modernizadora*, a profissão limitava-se a reproduzir discursos moralizantes e, apesar de essa perspectiva não ser ainda aquela capaz de propor uma profissão desalienante e desalienadora, de não ser capaz de apresentar as contradições sobre as quais o Serviço Social se desenvolve, acabou trazendo embasamento teórico à profissão.

Teoricamente, neste período, é o pensamento positivista que dá direção à profissão, fortalecendo, na formação profissional, com a divisão de “caso”, “grupo” e “comunidade”. A apreensão da realidade acontece de maneira fragmentada, sem qualquer vínculo com a sociedade capitalista, levando a uma prática que reitera o instituído.

Existe nesse momento uma crítica ao Serviço Social tradicional, sem criticar a sociedade burguesa. Apesar de, com a crise do capitalismo em 1970, essa perspectiva perder sua força, ela vem agora se revitalizando entre os profissionais, especialmente a partir de 1990, em decorrência, especialmente, das teses de

“qualidade total” e da readoção da “teoria sistêmica” na profissão. As produções nessa direção, dentro do Serviço Social são mais facilmente encontradas nas práticas dos assistentes sociais em grandes empresas e nos cadernos sociais do Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais (CBCISS).

A *reatualização do conservadorismo*, por sua vez, possui como embasamento a fenomenologia de Husserl. Com base na renovação do conservadorismo e na teoria em que ela se embasa, o assistente social é um sujeito, e o usuário outro, devendo o profissional levá-lo a tomar consciência da sua condição de vida e, a partir da sua própria força, mudar a sua realidade.

As práticas terapêuticas representam uma reedição da reatualização do conservadorismo entre os profissionais. Olha-se apenas para os indivíduos, em sua singularidade, e para seus problemas, tendendo à psicologização das relações. Essa compreensão ganha ainda mais força atualmente porque se aproxima das correntes pós-modernas.

Nos anos 1980, a sociedade brasileira presenciou o surgimento de demandas democráticas e populares que, por muito tempo, foram duramente reprimidas, colocando na agenda da sociedade a necessidade de transformações.

Em meio a esse movimento da sociedade como um todo, o “[...] histórico conservadorismo do Serviço Social brasileiro [...] defrontou-se pela primeira vez com uma conjuntura em que sua dominância na categoria profissional [...] pôde ser contestada [...]” (NETTO, 1999, p.100).

No movimento de *intenção de ruptura*, foi iniciado um esforço crescente por apreender a realidade para além da aparência, na busca pela essência, preocupada em abranger as determinações da sociedade. O Serviço Social passa a ser entendido como produto das relações sociais na sociedade capitalista, e o Estado assume para si a resposta às expressões da questão social.

Segundo Ortiz (2010), a vertente denominada por Netto (2007) de intenção de ruptura propõe “[...] construir uma nova programática para a profissão, radicalmente contrária aos preceitos tradicionais do Serviço Social, e capaz de enfrentá-los e superá-los” (p.161).

Ainda sobre o *projeto de intenção de ruptura* do Serviço Social, tem-se como algumas características centrais que o definem:

- a- a perspectiva de análise sob a angulação da totalidade da vida social;
- b- a compreensão da profissão na divisão sociotécnica do trabalho;

- c- o significado social da profissão no processo de reprodução da força de trabalho;
- d- o legado marxiano e a tradição marxista como referenciais teóricos de análise, interpretação e transformação radical da sociedade de classes e que conformam a direção sociopolítica do projeto profissional (ABRAMIDES, 2006, p.117-118).

Nessa perspectiva, a profissão começa, então, a se apropriar de uma leitura histórico-crítica de Marx, dando uma direção diferenciada ao Serviço Social, tanto no que tange ao exercício quanto no que diz respeito à formação profissional.

Um momento-chave desse processo, que pode ser tomado como a primeira expressão da intenção de ruptura e de sua força na definição de uma “nova” profissão, foi o chamado Método BH, sucedido entre os anos de 1972 e 1975, processo ocorrido na escola de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais -PUCMinas, sob a direção de *Leila Lima*. Juntamente com outras referências no Serviço Social, a escola buscou inovar na formação de seus alunos, com a abertura de campos de estágio e a introdução de discussões que permitissem uma prática voltada para a classe trabalhadora.

Entre outras consequências, houve a demissão em massa de muitos professores, entre eles Leila Lima, e a recusa dos alunos em retornarem às aulas, o que levou ao fechamento da escola por um período (aproximadamente seis meses).

O projeto de intenção de ruptura a partir de 1979, em suas clivagens internas, é o projeto de profissão que se constrói e se consolida hegemonicamente, fruto de um processo de combates teóricos e ideopolíticos travados pelos assistentes sociais nos espaços democráticos de organização e representação da categoria profissional” (ABRAMIDES, 2006, 54).

Apesar de apenas a dimensão política do projeto não ser suficiente para caracterizá-lo, foi também nos anos 1970 e 1980 que o Serviço Social “[...] encontrou seu espaço legitimado na academia”, com os surgimentos dos cursos de pós-graduação⁵⁶ (Idem, p.101). Nos anos seguintes, em especial na década de 1990, irão se consolidar as produções teóricas do Serviço Social e a produção de conhecimento na área. Foi também neste período que, conforme Iamamoto (2008), a profissão atingiu o que se designou chamar por *maturidade intelectual*,

[...] tendo em vista o investimento no desenvolvimento teórico, na formação de quadros acadêmicos, na produção bibliográfica, na formação de uma

⁵⁶ A exemplo dos cursos na PUC São Paulo (mestrado em 1973 e doutorado em 1981) e na UFRJ (mestrado em 1976 e doutorado em 1995). Vieram primeiro os cursos de mestrado e, em seguida, os de doutorado. As pós-graduações *latos sensu* surgiram posteriormente.

intelectualidade que vem intervindo substantivamente na construção de conhecimento e no debate científico na área e em áreas afins (ABEPSS, 2009, p.2).

Esse processo resultou no reconhecimento, por parte do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, do Serviço Social como área de pesquisa, a partir de 1987. De acordo com o Código de Ética de 1993, “[...] na entrada dos anos noventa, apresenta-se [o Serviço Social] como profissão reconhecida academicamente e legitimada socialmente” (CFESS, 2011, p.19).

O Projeto Ético-Político Profissional Brasileiro ficou assim conhecido nos anos 1990 e desenvolveu-se adquirindo maturidade: teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, por meio do debate realizado na academia, no exercício profissional e no âmbito estudantil, nos marcos da renovação do Serviço Social (ABRAMIDES, 2006).

Segundo Iamamoto (2004), foi a década de 1990⁵⁷ um período fértil para a definição dos “[...] rumos técnico-acadêmicos e políticos para o Serviço Social” (p.50). A autora defende que o Serviço Social, no que tange à qualificação profissional, deu um salto significativo no período em questão. Houve um aumento nas produções teóricas e um ganho quanto às legislações da profissão: a Lei de Regulamentação da Profissão, o Código de Ética de 1993 e as Diretrizes Curriculares de 1996, dentre outros.

Netto (1999) aponta para o fato de que um balanço dessa produção em Serviço Social revelou que ela, predominantemente, engendrou uma *massa crítica*⁵⁸ na categoria, que se baseava em matrizes teóricas e metodológicas compatíveis com a proposta de ruptura com o conservadorismo histórico no Serviço Social, o que representava o embasamento teórico de um novo projeto profissional.

Mais do que isso, vale a pena frisar mais uma vez que, nesse plano da produção do conhecimento, instaurou-se ainda um pluralismo teórico na profissão, quebrando, assim, com o quase monopólio do conservadorismo também nesse âmbito. Essas concepções teóricas adotadas no período e que compõem a direção social do projeto ético-político do Serviço Social (a teoria social crítica de Marx)

⁵⁷ Foi nessa década que dois processos se iniciaram concomitantemente, no que diz respeito ao projeto ético-político do Serviço Social: a continuidade de seu processo de consolidação e as ameaças diante das políticas neoliberais repercutindo em um neoconservadorismo na profissão (BRAZ, 2004b).

⁵⁸ Para Netto (1999), essa expressão denota “[...] o conjunto de conhecimentos produzidos e acumulados por uma determinada ciência, disciplina ou área do saber” (p.102).

representaram, mais uma vez e também dessa forma, a articulação do projeto profissional da categoria com o projeto societário⁵⁹ da classe trabalhadora.

Esse projeto pode “[...] ser identificado em vários documentos que expressam determinadas concepções teórico-políticas” (BRAZ, 2004a, p.57). Com esses documentos e tantos outros, veem-se, segundo o referido autor, “[...] formadas as bases jurídico-legais⁶⁰ da profissão e legitimadas as compreensões teórico-conceituais consensuadas por ampla parcela do Serviço Social brasileiro” (Idem, p.58).

De acordo com o Código de Ética de 1993, esse compromisso é uma opção da profissão de se vincular à construção de uma nova ordem societária, compromisso esse expresso em um dos princípios éticos do Serviço Social que prevê: “ VIII. Opção por um projeto profissional vinculada ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero” (CFESS, 2011, p.25).

Para Braz (2004a), todo projeto coletivo, no campo das suas particularidades, como é o do Serviço Social, relaciona-se com aqueles mais amplos (os societários), sejam os que visam à transformação ou aqueles que são conservadores, posicionando-se claramente ou implicitamente quanto à sua adesão no que se refere às questões mais amplas presentes na sociedade. No caso do projeto ético-político do Serviço Social, ele “[...] está intimamente vinculado a um projeto de transformação da ordem social sem se confundir e/ou se diluir nele”; seus valores e suas concepções “[...] vislumbram a ruptura com a ordem social vigente” (BRAZ, 2004a, p.57).

Além disso, o projeto ético-político do Serviço Social é resultado de um momento histórico de um processo de democratização do país, com a forte presença de movimentos sociais e sindicais.

⁵⁹ Os projetos societários são, segundo Netto (1999), “[...] projetos coletivos: mas o seu traço peculiar reside no fato de se constituírem projetos macroscópicos, em proposta para o conjunto da sociedade” (p.94). O autor frisa que os projetos coletivos não têm o nível de abrangência que os societários têm.

⁶⁰ Nessa dimensão, além daquelas legislações especificamente destinadas ou que dizem respeito à profissão, encontra-se o conjunto de leis que, embora não sejam exclusivamente do Serviço Social, dizem respeito às políticas sociais que foram não apenas constituídas com a ampla participação dos assistentes sociais como são fundamentais instrumentos utilizados pelos profissionais para a luta pela garantia de direitos, fazendo parte efetiva do seu trabalho cotidiano, como: a Constituição Federal de 1988, a LOAS (Lei Orgânica da Assistência Social), O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Estatuto do Idoso, a Lei Orgânica da Saúde e tantas legislações sociais que não pertencem a profissão mas são instrumentos de trabalho dos assistentes sociais, que puderam participar, inclusive da elaboração de muitas delas.

O projeto do Serviço Social brasileiro é historicamente datado, fruto e expressão de um amplo movimento de lutas pela democratização da sociedade e do Estado no País, com forte presença das lutas operárias que impulsionaram a crise de ditadura do grande capital (IAMAMOTO, 2008, p.223).

Assim, o ambiente social e histórico do período em questão favorece e

[...] corrobora para o adensamento da direção sociopolítica do projeto profissional, impulsionada pelas lutas sociais que alimentam a ação profissional, voltada aos movimentos e direitos sociais e de políticas públicas, na esfera da institucionalidade, nos espaços socioprofissionais (ABRAMIDES, 2006, p.136-137).

Logo, as condições políticas sob as quais o projeto ético político – PEP foi gerado no Brasil devem ser avaliadas considerando-se a luta contra a ditadura; os movimentos sociais de 1980; as alterações no público interessado em cursar Serviço Social, não mais apenas oriundo das camadas abastadas da sociedade (Netto, 2001); e a atuação das vanguardas profissionais.

A indissociabilidade entre o projeto profissional e o projeto societário supõe “[...] impregnar o exercício profissional da *grande política*” (IAMAMOTO, 2008, p.228, grifo da autora), e, com isso, o que esse projeto significa e para onde ele aponta estão intimamente relacionados ao projeto societário ao qual se vincula.

Dessa forma, a profissão deve ser considerada

sob dois ângulos, não dissociáveis entre si, como duas dimensões do mesmo fenômeno: como realidade vivida e representada na e pela consciência de seus agentes profissionais, expressa pelo discurso teórico-metodológico sobre a prática profissional; e a atuação profissional como atividade socialmente determinada pelas circunstâncias sociais objetivas que conferem um sentido, uma direção social ao exercício profissional, o que condiciona e mesmo ultrapassa a vontade e ou consciência de seus agentes individuais (Iamamoto, 2007, p.45).

O projeto ético-político é, portanto, um projeto coletivo profissional:

[...] trata-se de uma projeção coletiva que envolve sujeitos individuais e coletivos em torno de uma determinada valoração ética que está intimamente vinculada a determinados projetos societários presentes na sociedade que se relacionam com os diversos projetos coletivos (profissionais ou não) em disputa na mesma sociedade” (BRAZ, 2004b, p.457).

Como toda categoria profissional, os projetos profissionais são construídos a fim de apresentar a autoimagem da profissão, seus valores, objetivos, funções e requisitos para o exercício na sociedade. Os projetos profissionais

acabam por prescrever normas de comportamento e relacionamento entre os profissionais, as instituições e aqueles a quem destinam suas ações (NETTO, 1999).

No caso do projeto profissional do Serviço Social, ele é o “dever ser”⁶¹ do assistente social, um conjunto de princípios da profissão. Segundo Braz (2004a),

compreendemos o projeto ético-político como sendo um conjunto de valores e concepções ético-políticas (*sic*) por meio das quais setores significativos da categoria dos assistentes sociais se expressam, tornando-o representativo e, por vezes, hegemônico, isto é, quando democraticamente detém e direciona os espaços fundamentais da profissão no Brasil (p. 56).

Esse projeto ético-político não existe redigido como uma espécie de documento único. Ele é um discurso hegemônico no Serviço Social, uma construção coletiva da categoria, que se empenha em defendê-lo no seu exercício profissional cotidiano⁶².

A existência de vários projetos profissionais na categoria decorre do fato de que “a categoria profissional é uma unidade não identitária, uma unidade de elementos diversos: nela estão presentes projetos individuais e societários diversos e, portanto, ela é um espaço plural⁶³ do qual podem surgir projetos profissionais diferentes” (NETTO, 1999, p. 96).

É importante destacar, ainda, que esse projeto caminha na contramão dos ideais neoliberais e, portanto, representa uma “caminhada da profissão contra a correnteza”, sendo, por isso, preciso que a categoria se organize e vincule-se a movimentos sociais, ganhando força e dando visibilidade a ele.

Isso porque os processos neoliberais de contrarreforma, em especial a da educação superior, destacada neste trabalho, têm se transformado em uma ameaça à efetivação do projeto profissional do Serviço Social, pois “[...] do ponto de vista neoliberal defender e implementar este projeto ético-político é sinal de atraso, é marchar na contramão da história” (NETTO, 1999, p.20); enquanto da perspectiva da história da humanidade, “[...] é marchar com a grande maioria das massas assalariadas do planeta na construção de uma nova ordem social igualitária e libertária” (Idem). É neste ponto que são encontrados a resistência e o futuro do

⁶¹ Ver Iamamoto (2008, p. 233).

⁶² Apesar de que esse projeto convive diariamente, desde sua instituição, com outros projetos profissionais distintos, em constante contradição e embates.

⁶³ Segundo Iamamoto (2008), o pluralismo supõe o “[...] reconhecimento da presença de orientações distintas na arena profissional assim como o embate respeitoso com as tendências regressivas do Serviço Social, cujos fundamentos liberais e conservadores legitimam o ordenamento social instituído” (p.226).

projeto ético-político “[...] que caminha no combate ético, teórico, político e prático social ao neoliberalismo” (Idem).

Logo, o projeto profissional que foi gestado em um momento de democratização, de muitas lutas e reivindicações e de constituição de direitos, como foram as décadas de 1970 e 1980, em que a experiência social e histórica de mobilizações e lutas dos movimentos sociais estabeleceu o solo fértil para a opção sociopolítica do projeto profissional (ABRAMIDES, 2006); precisa ser garantido e defendido hoje em um campo bem diferente daquele.

Para tanto, é necessário tomar uma posição ética e política

[...] que se insurja contra os processos de alienação vinculados à lógica contemporânea, impulsionando-nos a dimensionar nosso processo de trabalho na busca de romper com a dependência, a subordinação, despolitização, construção de apatias que se institucionalizam e se expressam em nosso cotidiano de trabalho (ABEPSS, 2004, p.79).

Tal postura pode ser garantida com uma direção social teórica que

[...] fundada em Marx, tem um caráter revolucionário: em [termos] de reflexão ética exige a criticidade radical e a perspectiva de totalidade; em termos de valores se apoia na liberdade e na emancipação humana. Praticamente, supõe um projeto societário de supressão da alienação, da exploração, das formas reificadas de viver moralmente” (BARROCO, 2008, p.198).

Neste contexto de defesa de uma ética específica, Barroco (2008) destaca que o Serviço Social brasileiro amadureceu, intelectual e politicamente, com o processo de renovação da profissão, tendo o apogeu no Código de Ética de 1993. Segundo a autora,

a revisão do Código de 1986 teve como pressuposto a consolidação do projeto profissional nele evidenciado [...]. Entendeu-se, sobretudo, a necessidade de estabelecer uma codificação ética que desse concretude ao compromisso profissional, de modo a explicitar a dimensão ética da prática profissional, afirmar seus valores e princípios e operacionalizá-los objetivamente em direitos e deveres éticos (Idem, p.200).

O compromisso do atual Código de Ética de 1993 fundamenta-se no princípio da liberdade e da justiça social e possui valores condizentes com os interesses das classes trabalhadoras, em defesa da democracia. Nele, “[...] o tratamento à dimensão ético-política da profissão se expressa pelo compromisso com valores e princípios colocados no horizonte de superação da ordem burguesa (CARDOSO, 1998, p.29).

Conforme Braz (2004a), a ruptura com as bases conservadoras da profissão pode ser atribuída, na sua dimensão político-normativa, ao Código de 1986, que foi reformulado em 1993⁶⁴, pois significou “[...] um giro ético-político que plantou novos rumos nas diversas instâncias do Serviço Social, tanto na formação quanto no exercício profissional” (p.57).

Fazer referência ao Código de Ética para tratar do projeto ético-político é fundamental por dois fatores: primeiro porque a “[...] valoração ética perpassa o projeto profissional como um todo [...]” (NETTO, 1999, p. 98); segundo porque a sua própria designação como *ético-político*⁶⁵ “[...] revela toda a sua razão de ser [...]” (p.99). Assim, o autor entende que o Código de 1993 “[...] coroa o processo de construção do projeto [...]” (p.104).

Esse compromisso foi anunciado já no Código de 1986, que, no plano da normatização, representou uma das maiores expressões das conquistas democráticas da sociedade brasileira do período, por meio de dois processos:

[...] negação da base filosófica tradicional, nitidamente conservadora, que norteava a “ética da neutralidade”, e afirmação de um novo perfil do/a técnico/a, não mais um/a agente subalterno/a e apenas executivo/a, mas um/a profissional competente teórica, técnica e politicamente (CFESS, 2011, p.20).

O Código de Ética é, portanto, parte da formação profissional do assistente social. Da mesma maneira, a Lei n.º 8662/93, que regulamenta a profissão, também constitui um instrumento capaz de respaldar e fundamentar a ação dos assistentes sociais. Nela estão definidas as atribuições privativas dos profissionais (art. 5º), suas competências (art. 4º), habilidades, bem como o que pode, deve e não deve fazer enquanto profissional. Assim, a formação do assistente social deve buscar preparar o docente para um exercício que se comprometa com o que está previsto na Lei n.º 8662/93, e que este profissional possua as habilidades e competências nela definidas.

⁶⁴ Assim, a revisão do texto de 1986 processou-se em dois níveis: reafirmando valores fundantes como a liberdade e a justiça e vinculando-os à democracia como valor central; cuidando de normatizar o exercício profissional, permitindo que os valores do Código sejam traduzidos no relacionamento do assistente social com os colegas, as instituições e os usuários.

⁶⁵ Segundo Barroco (2004), “é a partir do Código de 1993 que o projeto profissional começa a ser tratado nacionalmente como ‘projeto ético-político’ e o seu significado histórico não reside em uma questão semântica” (p.35). A autora coloca essa questão porque entende que, antes desse Código de 1993, se fosse possível adotar esse termo para o projeto, as duas dimensões, “ética” e “política”, seriam tratadas como sinônimos, “[...] sendo que a ética seria concebida como uma decorrência natural da opção política” (Idem). Em contrapartida, em 1993, essas expressões não eram sinônimas: eram compreendidas como unidade, mas com significados ou componentes de naturezas ontologicamente diferentes.

O assistente social em formação precisa ter noção do que é sua atribuição e em especial o que lhe é privativo, para que possa não apenas criar seus espaços nas instituições como, principalmente, defendê-los.

Ter uma legislação tão ampla como essa, de certa maneira, possibilita aos profissionais distinguirem seu espaço na divisão sociotécnica do trabalho, mas, sobretudo, seu compromisso profissional com aqueles a quem destinam sua prática. Logo, é possível dizer que essa lei que regulamenta a profissão do assistente social não apenas garante os deveres do profissional como também seus direitos, protegendo, assim, a categoria, mas, em especial, os usuários atendidos pelos profissionais.

Essa legislação que garante um compromisso de classe revela, mais uma vez, o entendimento de que o assistente social é chamado a se perceber também enquanto classe trabalhadora e, por isso, parte do processo de revolução na luta pela emancipação humana. Fugindo de leituras equivocadas, distorcidas e messiânicas do projeto, o profissional não pode ser tomado como o “salvador”, capaz de mobilizar e trazer a consciência para a classe trabalhadora. O assistente social não é o impulsionador dessa organização da classe trabalhadora, ele é parte constituinte dela.

É fato que, pela sua formação e apropriação do debate político crítico, conforme defende o projeto de formação profissional, o assistente social é muitas vezes chamado a atuar como um intelectual orgânico nesse processo. No entanto, entendê-lo enquanto “o” mártir da revolução é um retorno ou reforço a visões messiânicas dentro do Serviço Social, que são há tanto tempo combatidas pelo próprio projeto profissional (IAMAMOTO, 2008).

Assim, enquanto trabalhador⁶⁶, o assistente social está sujeito ao mesmo processo alienante que toda classe trabalhadora está. O Serviço Social “[...] é uma especialização do trabalho, uma profissão particular inscrita na divisão social e técnica do trabalho coletivo da sociedade” (IAMAMOTO, 2004, p.22). Portanto, o assistente social também está inserido no mercado de trabalho, “[...] depende da venda da sua força de trabalho especializada no mercado profissional de trabalho” e, vendendo sua força de trabalho, participando da reprodução da força de trabalho

⁶⁶ Sobre o assistente social ser ou não trabalhador e o Serviço Social ser ou não trabalho, entende-se que o debate será, neste momento, dispensado, e adotada a defesa presente em Iamamoto, em suas diversas obras. Essa desconsideração das divergências deve-se apenas ao fato de, esse não ser o foco do presente trabalho, indicando-se leituras posteriores do tema, especialmente na referida autora e em Lessa (2007).

alheia, o profissional é, como qualquer trabalhador, parte da engrenagem do sistema, influenciado pela contradição inerente entre o seu compromisso com o projeto e o seu “contrato” com a instituição (IAMAMOTO, 2004, p. 172).

Segundo Mota (1991), “o Serviço Social pode servir ora ao capital ora ao trabalhador, dependendo das condições objetivas e das opções políticas de seus agentes” (p.18). Por isso, entender essa inserção dos profissionais no mercado de trabalho atual e compreendê-los como classe trabalhadora é também um processo fundamental para a análise de seu projeto de formação profissional.

Isso porque a categoria trabalho é central na formação profissional, e o perfil deste profissional previsto no projeto de formação profissional, conforme será analisado a seguir, leva em consideração essa inserção, as respostas que o profissional deve dar à realidade social, as demandas profissionais, o mercado de trabalho e especialmente, seu compromisso de classe.

Logo, o âmbito do exercício profissional está em constante sintonia e estabelece vinculação direta com o da formação profissional, pois, para que o assistente social seja capaz de desenvolver o projeto ético-político em todas as suas dimensões, “[...] torna-se necessário estabelecer uma permanente análise da realidade social que se constitui no solo histórico da formação e do exercício profissionais” (ABRAMIDES, 2006, p.83). Assim, “a formação profissional mantém uma relação com a prática profissional numa dada sociedade, tendo como referência fundamental a realidade social” (ABRAMIDES,2006, p.160).

Ao mesmo tempo,

ao profissional é exigida uma bagagem teórico-metodológica que lhe permita elaborar uma interpretação crítica do seu contexto de trabalho, um atento acompanhamento conjuntural, que potencie o seu espaço ocupacional, o estabelecimento de estratégias de ação viáveis, negociando propostas de trabalho com a população e entidades empregadoras (IAMAMOTO, 2004, p.80).

Desta forma, a formação deve considerar a necessidade prática e social da própria profissão, atentando para os interesses da sociedade, bem como para os espaços de inserção profissional existentes e que possam ser criados. A bagagem teórica a que se refere lamamoto na citação acima pode e deve ser adquirida no processo formativo do assistente social. Obviamente não deve se restringir à formação inicial em nível de graduação, mas esta deve ser suficiente ao exercício

comprometido deste profissional, deve garantir condições de “[...] uma interpretação crítica do seu contexto de trabalho, um atento acompanhamento conjuntural” (Idem).

Os elementos elencados acima são, na sua totalidade, o que se constitui o projeto ético-político do Serviço Social, que atualmente é (e continua sendo) hegemônico, uma vez que, nos referidos documentos, permanece a base da profissão, seu norte e o que dá a ela legitimidade e forma. Segundo Yamamoto (2008, p.224-225), esse projeto se realiza em diferentes dimensões⁶⁷ na profissão:

[...] nos seus *instrumentos legais*, [...] nas *expressões e manifestações coletivas da categoria*, [...] nas *articulações com outras entidades de Serviço Social* – em nível latino-americano e internacional - [...] no *trabalho profissional desenvolvido nos diferentes espaços ocupacionais*, [...] no *ensino universitário* (grifo da autora).

A construção desse projeto como hegemônico não se deu imediatamente e, como toda hegemonia, pode ser superada por outra, uma vez que a própria hegemonia atual já representa a superação da antiga: a do conservadorismo. Assim, é preciso sempre atentar para o fato de que

os projetos profissionais também são estruturas dinâmicas: – respondendo às alterações no sistema de necessidades sociais sobre o qual a profissão opera, as transformações econômicas, históricas e culturais, ao desenvolvimento teórico e prático da profissão e, ainda, às mudanças na composição social da categoria – em face de tudo isto, os projetos profissionais igualmente se renovam, se modificam. (NETTO, s/d, p.4)

No entanto, a possibilidade de superação da hegemonia atual, além de estar presente desde a constituição desse projeto e dos documentos que o exemplificam e representam, é uma realidade que continua a ser duramente combatida. Sempre houve e sempre haverá ameaças à hegemonia e ao próprio projeto ético-político; ele sempre conviverá com outros projetos. O importante é que a profissão continua a ter uma direção hegemonicamente baseada na teoria social e crítica de Marx, a referendar os documentos como o Código de Ética e as Diretrizes Curriculares, bem como as ações dos órgãos representativos da categoria.

⁶⁷ Segundo Braz e Teixeira (2009), os elementos constitutivos do projeto ético-político são divididos: “[...] a) o primeiro se relaciona com a explicitação de princípios e valores ético-políticos; b) o segundo se refere à matriz teórico-metodológica em que se ancora; c) o terceiro emana da crítica radical à ordem social vigente [...]; d) o quarto se manifesta nas lutas e posicionamentos políticos acumulados pela categoria através de suas formas coletivas de organização política em aliança com setores mais progressistas da sociedade brasileira” (p.7-8). Os componentes que dão materialidade a esses elementos são também divididos em: uma dimensão teórica, que envolve a produção de conhecimento no interior da profissão; [...] uma dimensão jurídico-política, que envolve o conjunto de leis, resoluções, documentos e textos políticos consagrados no meio profissional; [...] uma dimensão político-organizativa, onde estão assentados ‘tanto os fóruns de deliberação quanto as entidades representativas da profissão’ [...] nessas três dimensões apresentadas concretizam-se o projeto profissional em questão (BRAZ, 2004b, p. 462-4).

Nesse sentido, importa, ainda, aprofundar especificamente na discussão do projeto de formação, dos elementos que o definem e que fazem parte do projeto ético-político do Serviço Social.

2.2 O projeto de formação profissional do Serviço Social

Conforme já explicitado acima, o projeto de formação profissional dos assistentes sociais hegemônico e atual é expressão do projeto ético-político já apresentado.

Segundo Yasbek (2000), a consolidação do projeto ético-político supõe “[...] uma formação generalista, sólida, pautada pela crítica social e pela competência teórico/metodológica e operativa orientada pelas diretrizes curriculares, pela teleologia do Código de Ética Profissional e pela Lei de Regulamentação da Profissão” (p.142).

É nesse projeto ético-político que se insere o *projeto de formação profissional do assistente social*. Assim, tratar da formação dos assistentes sociais em tempos de contrarreforma da educação superior no país implica entender em que contexto esse projeto está inserido atualmente e com isso perceber seus desafios para se manter atual e em vigor.

Em relação aos documentos que conformam o projeto de formação profissional, aquele que melhor o explicita é o das Diretrizes Curriculares que foram aprovadas no âmbito da categoria, pela Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social – ABESS, no mesmo ano de aprovação da Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) e surgiu do objetivo da categoria de superar as lacunas que ainda se mantinham no currículo mínimo de 1982.

O currículo de formação profissional de 1982, aprovado pelo CNE – Conselho Nacional de Educação, como currículo mínimo, pelo Parecer 412-82, foi, então, um exemplo de como se traduziu o projeto profissional de intenção de ruptura no que diz respeito à formação profissional.

Entretanto, apesar de o referido currículo de 1982 já significar um esforço do Serviço Social de se aproximar da perspectiva crítica de Marx na formação profissional, ele ainda apresentava pontos que necessitavam ser superados.

De acordo com Rodrigues (2001) apud Abramides (2006), os principais resquícios do Serviço Social Tradicional que persistiam no currículo de 1982, eram:

- a- concepção abstrata de homem;
- b- ausência de definição do significado da participação popular em processos decisórios;
- c- superação da “função assistencial” para a de “promoção humana” sem referir-se às condições e objetivações sociais;
- d- “clientela” e “estratos mais carentes” desconsiderando a existência e as relações das classes sociais;
- e- ausência do referencial teórico de totalidade das relações sociais que garanta a análise e a interpretação da realidade social;
- f- separação entre teoria e prática;
- g- não explicitação do significado dos movimentos sociais na história da vida social;
- h- referência à “consciência da população” sem definir seu significado teórico (RODRIGUES, 2001 apud ABRAMIDES, 2006, p. 56-57).

Esses resquícios sugeriam que fossem feitas modificações neste currículo de 1982 a fim de se alcançar verdadeiramente a concepção de um Serviço Social voltado para os interesses da classe trabalhadora. Isso porque o currículo entendido como “[...] um instrumento de fazer história, como obra cultural, constitui-se em espaço para a produção e reprodução de saberes e experiências, e quem inventou pode desinventar, reinventar, inventar de novo” (SILVA, 1999, p.61 apud ABRAMIDES, 2006, p.100).

O projeto de formação explicita que “é necessário contextualizar o significado social da profissão nos anos 1990, salientando as mediações históricas que incidem sobre o perfil da profissão hoje: as demandas e as respostas às quais é instigada a construir” (ABESS/CEDEPSS, 1996, p.4).

A maturidade teórica adquirida pela categoria nesse processo supera as lacunas do currículo anterior e reafirma: a direção social do curso, o significado social da profissão na divisão sociotécnica do trabalho, a profissão compreendida no âmbito da produção e reprodução da vida social por sua natureza interventora, e do compromisso profissional com os interesses das classes trabalhadoras, a partir da fundação sócio-histórica da profissão expressa pelas manifestações da Questão Social (ABRAMIDES, 2006, p.341).

Segundo a ABESS (1996), o período dos anos 1990 e suas profundas transformações no processo produtivo e de reprodução da vida social foram definidos “[...] pela reestruturação produtiva, pela reforma do Estado e pelas novas formas de enfrentamento da questão social, apontando, inclusive, para a alteração das relações entre o público e o privado, alterando as demandas profissionais” (p.4-5).

O fato de as Diretrizes Curriculares de 1996 levarem em consideração as alterações, as demandas dos assistentes sociais e no mercado de trabalho revela

que elas são, segundo Abramides (2006), referência da formação profissional articulada ao exercício profissional. As Diretrizes Curriculares buscam efetivar a direção estratégica da profissão,

[...] o que implica em mediações políticas, teóricas, culturais, éticas e técnico-operativas que articulem o projeto profissional à conjuntura nacional em especial à mediação constante e necessária com o mercado de trabalho, onde se efetivam as reais condições de trabalho do assistente social (Idem, p.98).

Essa perspectiva que vincula a profissão à realidade decorre, também, da definição da questão social como eixo fundamental da formação profissional, pois isso pressupõe “[...] a apreensão da vinculação da profissão com as novas configurações da questão social, apreendida no interior do processo de reprodução da relação entre capital e trabalho” (ABESS/CEDEPSS, 1996, p.149).

O estágio pode ser considerado o elemento da formação profissional privilegiado na relação teoria/prática que está presente em toda a formação profissional. Isso porque é nesse elemento do processo formativo, tão indispensável e fundamental, que o aluno estabelece uma relação mais direta com o exercício profissional, o que, não significa que os demais elementos formativos não façam parte deste processo.

A relação entre a formação teórica do assistente social e o exercício ou prática profissional talvez seja a dimensão deste projeto de formação mais difícil de ser compreendida. Isso porque existe uma relação, por exemplo, entre os componentes curriculares dos cursos de Serviço Social, o qual torna impossível separá-los em: práticos e teóricos. Todos possuem uma essência teórica e prática. Até mesmo aquela disciplina mais teórica, como teoria política, é também prática, pois suas análises se constroem com base nas expressões sociais e são fundamento ao exercício profissional cotidiano, preparam e fornecem ao profissional a essencial leitura de realidade crítica e propositiva que o projeto de formação defende.

A análise do estágio, importante elemento formativo, será parte fundamental deste capítulo na compreensão dos elementos que, conforme previsto nas Diretrizes, acabam por compor a formação profissional do assistente social. Entretanto, antes de entrar naquilo que o projeto de formação do Serviço Social possui de mais essencial, interessa entender os pressupostos que norteiam a

concepção de formação adotada por ele, que é o entendimento de que a questão social é central nesse processo, porque:

- a) o Serviço Social nas relações de produção e reprodução da vida social se torna uma profissão particular que intervém na questão social;
- b) a relação entre Serviço Social e questão social se expressa por meio de um conjunto de processos históricos, teóricos e metodológicos que constituem seu trabalho;
- c) a questão social ter se agravado impõe sobre o Serviço Social uma inflexão que resulta no seu agravamento em face das particularidades do processo de novas requisições feitas pelo “[...] reordenamento do capital e do trabalho, pela reforma do Estado e pelo movimento de organização das classes trabalhadoras, com amplas repercussões no mercado profissional de trabalho” (ABESS/CEDEPSS, 1996, p.5).

Logo, como pressupostos para estabelecer o projeto que se consubstanciou com as Diretrizes Curriculares de 1996, foram adotados parâmetros sociais que levassem em consideração um movimento mais amplo da sociedade, reconhecendo o papel do assistente social para enfrentamento do modelo neoliberal.

A formação materializada pelas Diretrizes é um momento de conhecimento da profissão em questão e implica uma direção social específica:

A direção social do curso implicando na defesa dos direitos sociais conquistados e sua ampliação, hoje ultrajados pela política neoliberal; a defesa da equidade e da justiça social enquanto universalização do acesso a bens e serviços relativos à reprodução da vida social; a defesa da qualidade e gestão democrática desses serviços; a defesa do trabalho; a luta contra a exclusão de amplas parcelas da população do processo produtivo; a luta contra a exploração nas diversas formas de trabalho tendo como horizonte a autonomia, a socialização da política, a apropriação coletiva da riqueza socialmente produzida, no pleno desenvolvimento dos indivíduos sociais (ABESS, 1996, p.99).

Logo, a formação anunciada pelas Diretrizes considera a direção social crítica como aquela que concede o norte da profissão, que tem seu trabalho determinado pelas configurações da questão social e formas de enfrentá-la por meio de políticas e lutas sociais.

A formação do assistente social tem como princípio de aprendizagem a dinâmica da vida social, e o trabalho é entendido como atividade central que constitui o ser social. As alterações nos padrões de acumulação e regulação social impõem mudanças sobre as formas de pensar e agir do profissional de Serviço

Social diante das novas demandas e possibilidades (ABESS, 1996), por isso a formação do assistente social precisa ser dinâmica, oferecendo a ele condições de dar respostas para uma realidade que muda cada vez com mais rapidez.

Isso porque a vitalidade deste projeto:

[...] encontra-se estreitamente relacionada à capacidade de adequá-lo aos novos desafios conjunturais, reconhecendo as tendências dos processos sociais, de modo que torne possível a qualificação do exercício e da formação profissionais na concretização dos rumos perseguidos (IAMAMOTO, 2004, p.113-114).

Entretanto, apesar de o projeto de formação profissional do Serviço Social precisar tratar das mudanças em curso, é fundamental que seus parâmetros e ideais de uma formação crítica e desalienadora não se percam nesse trato.

Não se pode perder de vista que não são, apenas, as determinações dadas pelas alterações em curso na sociedade que devem direcionar a formação do assistente social, pois abarcar novas demandas, exigir novas capacidades estratégicas, buscar o aperfeiçoamento, trabalhar criativamente devem compor a formação do assistente social, sem que essa absorva novas exigências que firam as propostas das Diretrizes.

É possível perceber, pela análise feita no primeiro capítulo deste trabalho, essa realidade, que se altera a cada dia, no que diz respeito ao âmbito educacional superior de maneira mais abrangente. No presente será feita uma breve exposição da realidade educacional superior especificamente no Serviço Social, entendendo como está configurada a formação deste profissional no cenário nacional, em especial na região que terá enfoque no terceiro capítulo desta pesquisa. Antes da exibição dessa realidade, entretanto, será dada continuidade à análise específica dos elementos e princípios que definem o projeto de formação profissional nas Diretrizes Curriculares de 1996 e demais documentos que o compõem, análise essencial ao amadurecimento do diálogo com a realidade.

2.2.1 As Diretrizes Curriculares dos cursos de Serviço Social

Se, por um lado, são notáveis as conquistas alcançadas pela profissão, no plano teórico, com o desenvolvimento do projeto de formação profissional dos assistentes sociais em seu atual estágio, a sua efetivação e/ou aplicabilidade, dependem, em boa parte, de como as Diretrizes Curriculares serão implantadas.

Segundo Sant'ana (2000), essa é uma preocupação atual ante o contraste entre a situação da educação superior no país, que atinge diretamente os cursos de Serviço Social, e o que defende a categoria de como deve ocorrer a formação dos assistentes sociais.

Entre as bandeiras de luta da profissão, encontra-se uma defesa em prol

[...] da educação superior enquanto direito de todos e dever do Estado; da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão; do processo formativo básico com a perspectiva de totalidade e criticidade na apreensão da realidade; do acesso à bibliografia de qualidade; da realização do estágio supervisionado, de modo presencial e com acompanhamento dos supervisores: acadêmico e de campo; da realização de pesquisa e investigação como princípio formativo que deve perpassar todo o currículo (CRESS 17ª região, 2009, p.8).

E os reflexos do processo formativo não se limitam à sua ontologia: a direção dada à formação profissional determina o perfil do profissional, e essa é uma das preocupações dos assistentes sociais e de seus órgãos representativos ao pensarem a educação superior atual. Por isso, segundo o projeto de formação dos assistentes sociais, o perfil do bacharel em Serviço Social é o de um profissional que atua nas expressões da questão social (eixo fundante das diretrizes), formulando, implementando e avaliando propostas para seu enfrentamento, dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica e comprometida com os valores e princípios norteadores do seu Código de Ética. O perfil profissional pretendido por meio das Diretrizes é o de um assistente social “[...] crítico, criativo, propositivo, investigativo, comprometido com os valores e princípios que norteiam o projeto ético-político profissional” (ABEPSS, 2010, p.14).

Sendo assim, pode-se dizer que, na formação profissional,

[...] o que se põe em discussão é o próprio perfil do profissional que se pretende assegurar: um técnico treinado para intervir num campo de ação determinado com a máxima eficiência operativa, ou um intelectual que, habilitado para operar numa área particular, compreende o sentido social da operação e a significância da área no conjunto da problemática social (NETTO, 1996, p.125-6).

Os princípios que fundamentam a formação profissional, conforme apregoam as Diretrizes Curriculares de 1996, são: (a) a flexibilidade dos currículos; (b) um trato rigoroso teórica, histórica e metodologicamente da realidade e do próprio Serviço Social; (c) opção e adoção de uma teoria social crítica na perspectiva de totalidade; (d) a superação da fragmentação dos conteúdos; (e) o estabelecimento das dimensões de investigação e intervenção como condição

central da formação e a relação da teoria com a prática; (f) padrões iguais entre os cursos diurnos e noturnos quanto à qualidade e ao desempenho; (g) uma formação com caráter interdisciplinar; (h) indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão; (i) exercício do pluralismo; (j) a ética como um princípio formativo; e (k) a indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica.

Quanto ao primeiro, representa a flexibilidade dos currículos no sentido de oferta de outros componentes curriculares, que não apenas as tradicionais disciplinas, apresentando-se as matérias essenciais ao curso por meio de oficinas, seminários e outros métodos semelhantes, dando dinamicidade aos conteúdos da formação profissional.

Os conteúdos dos cursos de Serviço Social são, então, organizados nos seguintes componentes curriculares assim definidos:

Matérias: expressão de áreas de conhecimento necessárias à formação profissional que se desdobram em: [...]

- disciplinas: constituem-se como particularidades das áreas de conhecimento que enfatizam determinados conteúdos priorizando um conjunto de estudos e atividades correspondentes a determinada temática, desenvolvida em um período com uma carga horária pré-fixada.
- seminários temáticos: momentos de especificidade e aprofundamento de temáticas relevantes em diferentes enfoques, visando ao detalhamento de abordagens voltadas para a problematização e o estímulo da criatividade.
- oficinas/laboratórios: espaços de vivência que permitam o tratamento operativo de temáticas, instrumentos e técnicas, posturas e atitudes, utilizando-se de diferentes formas de linguagem.
- atividades complementares: conjunto de atividades hoje existentes, mas ainda não reconhecidas formalmente nos currículos plenos. Estas atividades complementares podem ser distribuídas em visitas monitoradas, monitoria, produção científica, pesquisas e extensão, participação em encontros, seminários, congressos com apresentação de trabalho e disciplinas não previstas no currículo pleno [...] (ABESS, 1996, p.11).

Esse princípio pode parecer, em uma primeira leitura, estar em sintonia com o que defende o REUNI, o qual propõe a flexibilidade como um dos principais elementos que devem ser garantidos pelas universidades em seus cursos.

Entretanto, a flexibilidade indicada pelo REUNI difere-se da apregoada pelas Diretrizes, tanto no objetivo de sua implementação quanto no seu conteúdo, a saber: enquanto para o projeto de formação profissional do Serviço Social, a flexibilidade deve existir com o propósito de enriquecer a formação, para o REUNI ela tem por objetivo maior a redução dos custos e aceleração do tempo de formação, por estar vinculada ao discurso liberal de eficiência operacional das instituições de ensino.

No que se refere ao conteúdo das propostas de flexibilização, no referido programa governamental os currículos dos cursos devem permitir que boa parte das disciplinas possam ser realizadas sem pré-requisitos e em conjunto com os demais cursos de áreas afins, o que nem sempre garante a formação com identidade da profissão.

Nas Diretrizes, flexibilidade não é sinônimo de “tudo pode”, de ecletismo e nem mesmo de interdisciplinaridade como acaba acontecendo no entendimento que o REUNI concede a esse elemento. Ela é uma garantia da diversidade dos métodos de ensino, associados à pesquisa e extensão, organizando o currículo de maneira plural, sem, contudo, perder a sua direção social.

Com relação às matérias definidas para o curso de Serviço Social, as Diretrizes estabelecem que elas “[...] são expressões de áreas de conhecimento necessárias à formação profissional que se desdobram em: disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares” (ABESS, 1996, p.14).

Essa definição de matérias remete, assim, ao princípio da flexibilidade na formação e permite que o currículo não seja composto apenas por disciplinas teóricas e de sala de aula padrão, diversificando o processo formativo e garantindo com mais facilidade a relação teoria e prática.

Com respeito ao *trato rigoroso teórica, histórica e metodologicamente da realidade e do próprio Serviço Social*, mais uma vez fica evidente a relação que a formação teórica do assistente social deve estabelecer com o exercício profissional e a realidade.

Uma vez que a profissão tem como seu objeto a questão social, a apreensão do fenômeno na realidade, uma leitura desta realidade, é indispensável ao processo formativo. Da mesma maneira, ter uma leitura neste sentido da própria profissão é um exemplo de uma autocrítica indispensável, revelando o não endogenismo no Serviço Social. É a profissão aqui defendida.

Outro princípio defendido pelas Diretrizes é a *opção e adoção de uma teoria social crítica na perspectiva de totalidade*, isto é, a escolha da profissão por uma formação que se baseie na teoria crítica de Karl Marx como aquela que proporciona melhores condições de compreensão e transformação da realidade.

Esta é, como consta no próprio enunciado do princípio em questão, uma *opção* da categoria. Convém lembrar que as Diretrizes são parte de um

posicionamento hegemônico da profissão que, conforme já ficou claro neste trabalho, não é unívoco.

Entretanto, uma vez existente nas Diretrizes este direcionamento teórico como matriz vinculante da formação profissional, torna-se imperativa a sua adoção por todos os cursos de Serviço Social oferecidos no país, o que reforça a hegemonia e fortalece o projeto ético-político.

Assim como prevê o princípio da flexibilidade, no mesmo sentido as Diretrizes defendem *que os currículos superem a fragmentação dos conteúdos*. Sob essa perspectiva, nas Diretrizes, os conteúdos relacionam-se entre si. Tais conteúdos são, também, previstos e dispostos nos currículos para atender a uma necessidade específica de formação do profissional de Serviço Social.

A partir da noção de que determinados conteúdos eram ministrados e apreendidos fragmentadamente, ou seja, desconsideradas as suas inter-relações com os demais, as Diretrizes passaram a organizá-los por meio da composição de três núcleos de fundamentação, conforme será visto adiante.

Constatou-se, após a formação dos núcleos, que a disposição dos conteúdos entre eles não é uma tarefa fácil, tal o nível de correlação entre as matérias ministradas no curso de Serviço Social. Assim, os conteúdos não são alocados em um ou outro núcleo de fundamentação, o que demonstra a razão de ser do princípio em questão.

Com essa perspectiva, o que se propõe nas Diretrizes Curriculares é

[...] uma lógica curricular inovadora, que supere a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, e permita uma intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade. Este é, ao mesmo tempo, um desafio político e uma exigência ética: construir um espaço por excelência do pensar crítico, da dúvida, da investigação e da busca de soluções (ABESS, 1996, p.09).

Estabelecer as *dimensões de investigação e intervenção como condição central da formação e a relação da teoria com a prática* é outro princípio das Diretrizes e significa ter no centro da formação a pesquisa. As Diretrizes Curriculares de 1996 afirmam que é “um desafio político e uma exigência ética: construir um espaço por excelência do pensar crítico, da dúvida, da investigação e da busca de soluções” (ABESS, 1996, p.9).

Por isso, ter a investigação como um princípio na formação do assistente social “[...] é um suposto para a sistematização teórica e prática do exercício

profissional, assim como para a definição de estratégias e o instrumental técnico que potencializam as formas de enfrentamento da desigualdade social” (ABESS, 1996, p.13).

Investigar com uma postura e direção social crítica implica relação com a realidade e, por isso, permite inclusive aos assistentes sociais aumentarem sua criatividade, ampliarem sua atuação e estratégias cotidianas. Assim, a pesquisa é um conteúdo da formação profissional que tem que estar

[...] vinculado à realidade social e às mediações que perpassam o exercício profissional. Tais mediações exigem não só a postura investigativa, mas o estreito vínculo com os modos de pensar/agir dos profissionais (ABEPSS, 1996, p. 14).

É preciso distinguir por um breve momento pesquisa de postura investigativa. Enquanto realizar pesquisa não é, necessariamente, para todos os assistentes sociais, a postura investigativa é um dever do profissional, estando ele vinculado ou não à academia. Ter uma postura investigativa é ter um compromisso com uma formação e um exercício crítico e reflexivo.

A postura investigativa é um suposto para a sistematização teórica e prática do exercício profissional, assim como para a definição de estratégias e o instrumental técnico que potencializam as formas de enfrentamento da desigualdade social. Este conteúdo da formação profissional está vinculado à realidade social e às mediações que perpassam o exercício profissional. Tais mediações exigem não só a postura investigativa, mas o estreito vínculo com os modos de pensar/agir dos profissionais (ABESS, 1996, p.16).

Quanto ao *estabelecimento de padrões iguais entre os cursos diurnos e noturnos* no que diz respeito à qualidade e ao desempenho, há similitude com a proposta/discurso do REUNI, que apregoa a ampliação dos cursos noturnos. É possível perceber os efeitos práticos de tal proposta governamental na expansão de cursos neste turno, por meio dos dados apresentados no capítulo I.

Entretanto essa “igualdade” do projeto governamental na verdade não é possível de ser garantida uma vez que acaba agregando à intensificação do trabalho docente pois expande e cria cursos noturnos, por exemplo, sem o recurso humano necessário (sem novas contratações de docentes) sobrecarregando os já existentes. Esses docentes, é certo, não darão aula com a mesma qualidade no período noturno que dão no diurno depois de um dia inteiro de trabalho, por exemplo.

O projeto do governo, além de defender tal ampliação, assim como as Diretrizes Curriculares, por meio do princípio ora em análise, prevê a garantia de

igualdade na formação entre os turnos. Certamente que a observância a esta questão é essencial garantia de uma mesma qualidade na formação do profissional.

A formação do assistente social, segundo as Diretrizes, deve *ter um caráter interdisciplinar*, ou seja, o Serviço Social deve dialogar com as demais ciências sociais e se apropriar de suas teorias, sem perder, contudo, a sua direção social.

Apesar das dificuldades, deve-se *garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*, como um dos princípios fundamentais nos cursos de Serviço Social.

Por indissociabilidade, o projeto entende que não podem se separar de maneira alguma. São totalmente interligados e vinculados. Um não prescinde do outro no processo formativo sem que a qualidade da formação se perca. Apenas o ensino, ou a extensão, ou a pesquisa não permite a formação do profissional defendida. Além disso, quando se ensina, também se pesquisa e vice-versa. Em alguns projetos de extensão, realiza-se pesquisa. No mesmo sentido, a pesquisa pode ser na sua essência estencionista.

Para os órgãos de representação da categoria, em especial a ABEPSS, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tem se configurado em forte aliada para que o projeto de formação se efetive.

O empenho desta associação, no ano de 2010, acabou por resultar na criação dos Grupos de Trabalho e Pesquisa em Serviço Social – GTPs, que são um estímulo à formação de grupos nacionais e regionais de pesquisa, por temas em comum, propiciando o fortalecimento destes grupos, que trocam experiências e conhecimentos.

A criação dos GTPs vem sendo discutida na ABEPSS, ganhando força a desde novembro de 2009, no Seminário Nacional de Pós-Graduação de Pesquisa, realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, no qual a ideia se consolidou tendo aval para ser implantada a partir do Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social – ENPESS, em 2010.

Uma vez que para a ABEPSS a investigação é um princípio da formação que “[...] atravessa todos os níveis da formação profissional – graduada e pós-graduada – e encontra-se em intrínseca relação com a natureza interventiva da profissão” (ABEPSS, 2009b, p.2), a criação dos GTPs é mais um exemplo do empenho da associação em normatizar essa diretriz.

Isso porque, apesar de ser inegável que é a pós-graduação a maior responsável pela produção do conhecimento no Serviço Social, os GTPs, segundo entendimento da ABEPSS, representarão um espaço de articulação entre a pós e a graduação, por meio da pesquisa.

Além disso, a existência de grupos de trabalho e pesquisa é fundamental no momento atual, em que, apesar da consolidação e do reconhecimento do Serviço Social na produção de conhecimento e pesquisa no país, o que tem acontecido é que são as “áreas duras” aquelas mais privilegiadas com recursos para pesquisa em detrimento das “áreas sociais”, a fim de atender às demandas do mercado.

Nessa direção acontece uma pressão por parte do Estado, bem como dos órgãos de fomento à pesquisa, nas áreas sociais, para que adotem critérios que lhe são estranhos e para que pesquisem e publiquem seus resultados e ações conforme esses critérios.

A ABEPSS percebe os GTPs como uma estratégia coletiva do Serviço Social de se contrapor à introdução de critérios como esses que não coadunam com os adotados pelas ciências humanas e sociais (ABEPSS, 2009). Pois não é qualquer tipo de pesquisa que a ABEPSS quer promover e defender:

[...] como entidade acadêmico-científica e política, quer estimular a produção científica da área, socialmente relevante, articulada com as forças radicalmente democráticas da sociedade brasileira, marcada pelo rigor teórico, metodológico e compromisso ético (ABEPSS, 2009, p.4).

É para esse tipo de pesquisa, inclusive, que a associação defende a o aumento de recursos pelo investimento público, cuidando para que os GTPs não acabem se transformando em mais um espaço de competitividade acadêmica, mas de solidariedade e troca de conhecimento.

Neste sentido, caberá aos GTPs:

[...] romper com possíveis situações de isolamento dos pesquisadores e de suas produções, coletivizar debates de ponta, pautar temas relevantes, incidir na mudança das subáreas hoje vigentes na CAPES e no CNPq [...] alimentar o debate da formação e do exercício profissionais, alimentar as publicações da área, estimular a organização de redes de pesquisa, fomentar a articulação com a pesquisa desenvolvida por UFAs e instituições de pesquisa na América Latina, África e demais continentes, constituir os eixos estruturadores do ENPESS (ABEPSS, 2009, p.5).

Para atingir seus objetivos, os GTPs são compostos por sete áreas assim sistematizadas, após amplo debate da categoria, reforçando em todas elas o Serviço Social articulado às temáticas de pesquisa, a fim de garantir não uma visão

endógena, mas um fortalecimento da pesquisa nesta formação profissional específica:

1. Trabalho, Questão Social e Serviço Social
2. Política Social e Serviço Social
3. Serviço Social: Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional
4. Movimentos Sociais e Serviço Social
5. Questões Agrária, Urbana, Ambiental e Serviço Social
6. Classe Social, Gênero, Raça/Etnia, Geração, Diversidade Sexual e Serviço Social
7. Ética, Direitos e Serviço Social (ABEPSS, 2009, p.10).

O próprio documento da ABEPSS que cria os GTPs apresenta os desafios à sua consolidação, que são, ao mesmo tempo, a realidade que eles visam enfrentar. Isso porque a pressão do mercado de trabalho é por um profissional de nível superior mediano, sem a dimensão investigativa na sua formação. Se nas universidades federais e públicas, que possuem alguma tradição na pesquisa, essa pressão é sentida, a ABEPSS descreve que, no caso das instituições de ensino privadas, a realidade é ainda mais aviltante, uma vez que a preocupação não é com a formação e sim com o lucro das empresas educacionais.

Mesmo em meio às dificuldades, a ABEPSS não deixa de afirmar que sua perspectiva

[...] é a de que não se pode falar em formação profissional integral e generalista, dentro do perfil das Diretrizes Curriculares, sem a presença da produção de conhecimento no interior do projeto pedagógico e como prática pedagógica cotidiana (ABEPSS, 2009, p.7).

É com esse fim que são criados os GTPs, mais um espaço de resistência da categoria e que não apenas deve ser difundido, mas precisa contar com a adesão dos grupos de pesquisa organizados em seus eixos e assim articulados e unidos na resistência necessária às contrarreformas desenvolvidas nos últimos anos, neste caso, em especial, à contrarreforma da educação superior.

Quanto ao princípio do *necessário exercício do pluralismo*, é importante que não seja confundido com ecletismo. Enquanto o pluralismo se refere à discussão dentro do mesmo campo teórico com a presença de interpretações distintas, mas coerentes, de uma mesma teoria e perspectiva, o ecletismo, diferentemente, é a apresentação de correntes teóricas, até mesmo antagônicas, como se apregoassem a mesma direção.

Cumprir destacar que garantir o pluralismo, nestes termos envolve o respeito àquelas correntes democráticas e o compromisso com o aprimoramento

intelectual por parte dos assistentes sociais. Logo, o pluralismo está necessariamente vinculado tanto ao exercício do assistente social quanto à sua formação profissional.

Nos tempos atuais, essas questões se agravam com a existência do pós-modernismo, que tenta invadir o Serviço Social com o discurso da complexidade e tratar como comuns correntes teóricas antagônicas, e isto se revela, inclusive, conforme se verá no próximo capítulo, em um dos projetos pedagógicos dos cursos entrevistados.

Importa destacar, por fim, que essa concepção também fica evidenciada no sétimo princípio do Código de Ética de 1993, que prevê: “VII. Garantia do **pluralismo**, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual” (CFESS, 2011, p. 25, **grifo meu**).

A ética, entendida como um princípio formativo do assistente social, está para além do compromisso com o Código de Ética profissional de 1993. Isso porque, “[...] cabe pensar a ética como pressuposto teórico-político que remete ao enfrentamento das contradições postas à profissão, a partir de uma visão crítica, e fundamentada teoricamente, das derivações ético-políticas do agir profissional” (Idem, p.22).

A ética na perspectiva das Diretrizes do curso de Serviço Social deve perpassar toda a formação com o intuito de construir um espaço por excelência do pensar crítico, da dúvida, da investigação e da busca de soluções. Esse princípio está em todos os momentos da formação e deve ser parte do perfil do profissional que se deseja formar.

Neste sentido, soma-se ao estudo da ética enquanto um princípio maior da formação, o próprio Código de Ética de 1993 que possui elementos não apenas para normatizar o exercício profissional, mas também a formação dos assistentes sociais, demonstrando, mais uma vez, a relação existente entre ambas as dimensões. Entre os direitos do profissional, há o de se capacitar, garantindo o “aprimoramento profissional de forma contínua, colocando-o a serviço dos princípios deste Código” (art.2º). Logo, a formação dos assistente sociais deve estar a serviço dos princípios deste código.

De acordo com o Código de Ética de 1993, o assistente social realiza estudos e pesquisas bem com supervisão de estágio. Além disso, é seu direito: “[...]”

participar em sociedades científicas e em entidades representativas e de organização da categoria que tenham por finalidade, respectivamente, a produção de conhecimento, a defesa e a fiscalização do exercício profissional” (art. 12, a.); e é seu dever: “[...] informar, esclarecer e orientar os/as estudantes, na docência ou supervisão, quanto aos princípios e normas contidas neste Código” (art. 21, c).

Diante destes elementos do Código e dos demais que estão sendo apresentados no decorrer deste trabalho, fica evidenciado que, apesar de ser uma normatização do exercício profissional, tal documento apresenta diretrizes que estão presentes no projeto de formação profissional.

Em relação ao princípio *da indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica*, último princípio que será tratado, o estágio tem sido não apenas um desafio para a formação em Serviço Social, mas, ao mesmo tempo, uma estratégia de defesa do seu projeto. Garantir-lo com qualidade tem sido muito difícil diante da expansão dos cursos de Serviço Social.

Depois da aprovação das Diretrizes, em 1996, a expansão dos cursos de Serviço Social se agravou ainda mais e se está diante de um quadro que demanda dos órgãos da categoria novas regulamentações a fim de preservar, dentre outros, em especial, este princípio. Isso porque garantir os elementos aqui demonstrados faz parte do projeto de formação, é um processo mais complexo se a expansão dos cursos não se dá na mesma proporção que a da qualidade dos cursos.

O surgimento e o crescimento dos cursos na modalidade EAD também cooperaram para ressaltar a necessidade de que algo a mais fosse feito. Em especial na modalidade EAD, tem sido “[...] constatado descumprimento ao que é preconizado pelas Diretrizes Curriculares, com destaque para a não realização da supervisão conjunta entre supervisores acadêmicos e de campo e problemas relacionados a carga horária prevista para essa atividade” (ABEPSS, 2010, p.3).

Nesse sentido o CFESS editou a Resolução n.º 533, de 2008, e a ABEPSS elaborou a Política Nacional de Estágio, em 2010. O primeiro documento, com força de lei, estabelece um número máximo de estagiários por assistente social de campo para supervisionar, de um para cada 10 (dez) horas de trabalho do profissional. Essa determinação da resolução não apenas protege os profissionais que, em muitos casos, viam-se pressionados pelo poder local a aceitar inúmeros estagiários sem condições de trabalho, como a categoria em geral, evitando que

estagiários acabem ocupando espaços profissionais, substituindo mão de obra qualificada e formada para tanto.

Do mesmo modo, também preserva a qualidade da formação profissional, uma vez que o estagiário terá maior atenção de seu supervisor e poderá realizar um estágio com melhores condições de estabelecer a relação teoria-prática.

Tal resolução estabelece questões relacionadas ao estágio, as quais definem regras para que as instituições de ensino se submetam quando da abertura dos campos de estágio, devendo apresentá-los aos CRESS, bem como os alunos e supervisores de campo que os orientam com seus respectivos registros profissionais. Quando as IES não cumprem os prazos e as determinações, estão sujeitas a multas. A resolução n.º 533/2009 estabelece em seu art. 1º, §5º que a competência de averiguar se o campo de estágio garante as condições adequadas para a sua realização é do coordenador de estágio e do supervisor acadêmico de cada IES:

Parágrafo 5º. Cabe ao profissional citado no caput e ao supervisor de campo averiguar se o campo de estágio está dentro da área do Serviço Social, se garante as condições necessárias para que o posterior exercício profissional seja desempenhado com qualidade e competência técnica e ética e se as atividades desenvolvidas no campo de estágio correspondem às atribuições e competências específicas previstas nos artigos 4º e 5º da Lei 8662/1993.

De acordo com a resolução em questão, não é possível obrigar profissional assistente social a oferecer supervisão de campo, é sua liberdade e autonomia decidir essa questão. Fica definido neste ordenamento, ainda, a elaboração do plano de estágio, devendo o profissional supervisor ser do quadro de pessoal da instituição, o que acaba evitando supervisões com assistentes sociais “voluntários”.

Convém destacar ainda que tal resolução faz menção ao trabalho conjunto que deve haver entre o supervisor acadêmico e o de campo, ressaltando a relação teoria/prática no processo de formação profissional do assistente social, definindo competências conjuntas no seu art. 8º. Além disso, a supervisão de estagiários é uma atribuição privativa do assistente social.

A Política Nacional de Estágio – PNE, por sua vez, apesar de não ter força de lei e ser uma orientação, representa uma conquista no que se refere à defesa do projeto de formação.

De acordo com a PNE o estágio supervisionado deve atentar para alguns princípios. O documento aponta os do Código de Ética como aqueles essenciais à prática do estágio.

Outros princípios devem nortear a realização do estágio no Serviço Social, na perspectiva de preservar importantes dimensões do processo formativo, que são:

[...] a indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, [...] a garantia da ética como elemento transversal a formação do assistente social deve ser observada com relevância e prioridade no processo do estágio supervisionado [...] a articulação entre Formação e Exercício Profissional, expressa e potencializada por meio da interlocução entre estudantes, professores(as) e assistentes sociais dos campos de estágio [...] a indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo, em que o estágio, enquanto atividade didático-pedagógica, pressupõe a supervisão acadêmica e de campo, numa ação conjunta [...] a articulação entre universidade e sociedade, uma vez que o estágio se constitui como um elemento potencializador desta relação, [...] a unidade teoria-prática, na medida em que o estágio, como atividade acadêmica, a evidencia como processo dialético entre dimensões que não se equalizam, mas são indissociáveis [...] a interdisciplinaridade, tendo em vista que o estágio supervisionado se efetiva por meio da inter-relação das diversas áreas de conhecimento trabalhadas ao longo da formação [...] a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que ao se efetivar, nos diversos espaços de intervenção profissional, o estágio possibilita a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, numa perspectiva de totalidade (ABEPSS, 2010, p.12-14).

Referindo-se especificamente ao estágio, um dos elementos deste projeto formativo, a política em destaque, prevê, entre outras questões, um limite de alunos por supervisor acadêmico de, no máximo, 15, cooperando, assim, para uma supervisão acompanhada mais de perto, debatida e, portanto, com maior qualidade:

a supervisão acadêmica não deve ultrapassar o limite de 15 estudantes por turma, tendo em vista as especificidades da disciplina de estágio, bem como critérios de avaliação institucional previstos pelo INEP, em relação às disciplinas que articulam teoria e prática (ABEPSS, 2010, p.34).

Tanto a Resolução n.º 533/2008 quando a PNE de 2010 são instrumentos que demonstram uma preocupação para além da formação, revelando “[...] o compromisso com a qualidade dos serviços prestados, a competência e o pluralismo como princípios que precisam se objetivar no cotidiano profissional e nas vivências de estágio” (ABEPSS, 2010, p.13).

O estágio é visto pela ABEPSS (2010) como “[...] fundamental para balizar os processos de mediação teórico-prática na integralidade da formação profissional do assistente social” (p.1).

A PNE⁶⁸ evidencia questões que demonstram a importância do estágio como elemento central na formação, revelando como ele concentra em si capacidade de articular os próprios princípios das Diretrizes. Segundo entende a ABEPSS (2010), na experiência de estágio, a fim de se evitar que a dimensão operativa se sobreponha às demais, deve ser preservada a indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa e garantida transversalidade da ética, primordial para a experiência de campo.

O estágio é inegavelmente um elemento presente no currículo da formação em Serviço Social privilegiado no que diz respeito à relação teoria e prática e acaba por constituir um dos eixos⁶⁹ de conexão entre a universidade e a sociedade, “[...] fomentando o conhecimento acerca da realidade e contribuindo na identificação e construção de respostas às demandas e desafios contemporâneos (ABEPSS, 2010, p.13). Nesta mesma perspectiva, na relação ensino, pesquisa e extensão, o estágio possibilita essa articulação em uma dimensão de totalidade.

Portanto, o estágio é um princípio fundamental na formação do assistente social. Obviamente é difícil estabelecer, entre todos, aquele que é o mais importante no projeto de formação, mas em tempos como os atuais, conforme será visto no capítulo seguinte, garantir um estágio de qualidade tem sido um dos principais desafios das IES.

Da mesma maneira, o estágio tem se caracterizado em uma das bandeiras adotadas pelos órgãos de representação de categoria e por isso tem, ao ser melhor regulamentado, em muitos casos, se transformado em uma estratégia contra formas precárias de ensino.

Todos esses princípios apresentados, definem as *Diretrizes Curriculares* da formação profissional do assistente social, que possuem como suas metas e/ou diretrizes a **capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa** para a:

1. Apreensão crítica do processo histórico como totalidade;
2. Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de

⁶⁸ Para a sua elaboração, foram realizados 80 eventos, que contaram com a participação de 175 Unidades de Formação Acadêmicas (UFAs) e 4.445 participantes no total, sendo que sua versão final foi elaborada “[...] tendo como referência o documento-base, acrescido das contribuições dos seis relatórios das oficinas regionais, do relatório da mesa que debateu a PNE na Oficina Nacional de Graduação e das contribuições enviadas por Vasconcelos(2009)” (ABEPSS, 2010, p.2).

⁶⁹ A extensão é um outro espaço que permite essa relação entre a sociedade e a formação, talvez o mais importante deles.

apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país;

3. Apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;

4. Apreensão das demandas - consolidadas e emergentes - postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado;

5. Exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor (ABESS, 1996, p.7).

O próprio reconhecimento da profissão como essencialmente interventiva exige dos assistentes sociais maior capacitação, inclusive teórica, e um maior compromisso ético.

O reconhecimento do caráter interventivo do assistente social supõe uma capacitação crítico-analítica que possibilite a construção de seus objetos de ação, em suas particularidades sócioinstitucionais para a elaboração criativa de estratégias de intervenção comprometidas com as proposições ético-políticas do projeto profissional (Idem, p.13).

Além disso, a formação de acordo com as Diretrizes está preocupada em responder a quatro questões fundamentais: “o que fazer, por que fazer, como fazer e para que fazer” (ABESS, 1996, p.13).

Quando o projeto de formação define o “para que formar”, pode-se depreender que se estão formando assistentes sociais para: contribuir com a composição de quadros intelectuais que possuam responsabilidades sociais sobre certos aspectos da vida social; contribuir com a construção de novas consciências e práticas acadêmicas; formar profissionais capazes de atender às necessidades da classe trabalhadora e também propor projetos de intervenção em áreas que ainda não dispõem da atuação do assistente social, ampliando o mercado de trabalho.

O “para quem formar?”, do projeto de formação, defende que os assistentes sociais devem ser formados *para a sociedade*, visando atendê-la com um compromisso com a classe trabalhadora.

Para responder para que e para quem, para garantir os princípios descritos e alcançar as metas estabelecidas, as Diretrizes organizam a formação do assistente social, conforme já dito, de maneira inovadora⁷⁰, abrangendo um conjunto de conhecimentos relacionados entre si e expressos em três núcleos de fundamentação. Essa nova lógica de organização curricular pretende “superar a

⁷⁰ Assim a proposta de formação profissional é considerada, no meio acadêmico, inovadora por: destacar a centralidade da dimensão interventiva e da dimensão investigativa; indicar a dimensão ética como perpassando todo o processo de formação; ressaltar a concepção de unidade entre as dimensões técnico-operativas e teórico-metodológicas.

fragmentação e a pulverização dos conteúdos desdobrados em áreas de conhecimento, a partir de uma compreensão da totalidade histórica” (ABRAMIDES, 2006, p.78).

Os núcleos de fundamentação

[...] afirmam-se como eixos articuladores da formação profissional pretendida e desdobram-se em áreas de conhecimento que, por sua vez, se traduzem pedagogicamente através do conjunto dos componentes curriculares, rompendo, assim, com a visão formalista do currículo, antes reduzida à matérias e disciplinas. Esta articulação favorece uma nova forma de realização das mediações – aqui entendida como a relação teoria-prática - que deve permear toda a formação profissional, articulando ensino – pesquisa – extensão (ABESS, 1996, p.09).

Esses núcleos são divididos em: (1) *Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social*; (2) *Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira* e (3) *Núcleo de fundamentos do trabalho profissional*.

O primeiro foca-se no tratamento do ser enquanto totalidade histórica, no entendimento de que o trabalho é práxis e eixo central da formação do assistente social, por ser capaz de explicar o processo de conhecimento do ser social. “[...] é responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais da vida social que serão particularizados nos núcleos de fundamentação da realidade brasileira e do trabalho profissional” (ABESS, 1996, p.12).

O segundo

[...] remete ao conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua configuração dependente, urbano-industrial, nas diversidades regionais e locais, articulada com a análise da questão agrária e agrícola, como um elemento fundamental da particularidade histórica nacional (ABESS, 1996, p.13).

Neste núcleo, os conteúdos se voltam para uma constante e atenta análise conjuntural da sociedade brasileira, preocupados com os processos sociais inseridos em uma conjuntura internacional e seus reflexos sobre a questão social.

E o terceiro, por sua vez, “considera a profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho e *sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social*” (ABESS, 1996, p.14).

Este último compreende todos os elementos constitutivos do Serviço Social como especialização do trabalho coletivo, os quais envolvem o exercício profissional, sempre articulados à análise dos fundamentos com conteúdos que visam capacitar os profissionais.

Cabe destacar que esses núcleos são considerados como indissociáveis, em uma relação de horizontalidade, porque expressam “níveis diferenciados de apreensão da realidade social e profissional, subsidiando a intervenção do Serviço Social” (ABESS/CEDEPSS, 1996, p.64). Portanto, detêm a possibilidade de instrumentalizar o assistente social para a intervenção profissional.

Entre eles, o **núcleo de fundamentos do trabalho profissional** é considerado central nas Diretrizes Curriculares (SANTOS, 2006), e os demais se direcionam a ele complementando-o e reforçando-o, uma vez que, para uma intervenção com competência, faz-se necessária a compreensão do significado social da profissão, significado esse conferido pelos demais núcleos⁷¹.

Neste processo de formação profissional inserido na realidade educacional e social apresentada, segundo Maciel (2006), “[...] cabe à profissão de Serviço Social ter muita clareza do que é necessário para a formação de um assistente social e do que é inegociável, no sentido de sua supressão, nesse processo de formação” (p.58).

Essa compreensão é referenciada pelos órgãos de representação da categoria profissional, que, além da elaboração de documentos oficiais, da organização de seminários e debates, mantêm o projeto profissional atual e vivo, com ações no sentido de fortalecê-lo.

Sobre a educação a distância no Serviço Social, o CFESS, em parceria com a ABEPSS, os CRESSs e a ENESSO, elaborou um documento intitulado *Sobre a Incompatibilidade entre Graduação a Distância e Serviço Social*, publicado em setembro de 2010. Este revela que os cursos ofertados nesta modalidade, formalmente declaram informações que são incompatíveis com as Diretrizes Curriculares do Serviço Social, como: a carga horária geral e de estágio, e a duração do próprio curso.

⁷¹ Conforme explicita BOSCHETTI (2004, p.29): “o ensino da prática ocorre nos três eixos, os conteúdos devem ter a preocupação de mostrar a vinculação entre teoria, realidade e as possibilidades de intervenção profissional em diferentes contextos e momentos históricos”.

O que o referido documento e os órgãos da categoria questionam não é a expansão de cursos de Serviço Social nem o crescimento de profissionais, uma vez que a defesa é de que o Brasil precisa de mais assistentes sociais. No entanto, a problematização, neste caso, faz-se no sentido de que tipo de profissional se defende para o país:

A questão a ser problematizada é a “produção” de profissionais em massa e com conteúdos banalizados; é a qualidade do ensino que está sendo oferecido, que não assegura o perfil das Diretrizes Curriculares; é a educação bancária e mercantilizada que não garante o serviço social de qualidade que o Brasil precisa (CFESS/ABEPSS/ENESSO/CRESSs, 2010, p.6).

Essa crítica, está para além de se fazer exclusivamente sobre a modalidade a distância, estendendo-se aos cursos presenciais privados e públicos sem qualidade: com professores horistas, turmas enormes, ausência de pesquisa e extensão, estágio que não garante a articulação da supervisão acadêmica com a de campo e demais problemas que acabam por ferir as Diretrizes.

Depois da reflexão sobre a política da educação superior do governo Lula em seu contexto histórico e social, e da apresentação do projeto de formação profissional do assistente social, lançadas estão as bases teóricas aptas a propiciarem uma correta compreensão, bem como uma leitura crítica e propositiva da realidade constatado por meio da pesquisa de campo, objeto desta dissertação. Entretanto, antes de se caminhar para o capítulo seguinte, em que as ponderações da pesquisa de campo serão construídas, convém analisarmos a realidade nacional e regional dos cursos de Serviço Social, que é o que será feito neste momento.

2.2.2 Uma apresentação da formação do assistente social no Brasil: as mudanças e a caracterização dos cursos na atualidade

A formação profissional do assistente social no Brasil a partir dos anos 1990 passou por uma expansão diferenciada e contínua, sendo após o governo Lula ainda mais ampliada e privatizada.

Em relação ao aumento dos cursos de Serviço Social, tem-se que, segundo Ferreira (2001), em 1998, havia no país 89 cursos de Serviço Social reconhecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia

do referido Ministério – INEP/MEC, em 2002, esse número subiu para 111 cursos; em 2005 alcançou 174; em 2006 já existiam 206; em abril de 2007, esse número chegou a 253 cursos; atingindo 306 em setembro de 2008; 345 em setembro de 2009 e 418 em maio de 2011 (o que envolve todos os cursos cadastrados e não apenas aqueles em atividade).

Sendo assim, de 1998 a 2011, houve um crescimento enorme dos cursos, de 369,7%, sendo que, deste, 276,6% foram do período de 2002 a 2011, referindo-se especialmente ao período do governo Lula. Convém lembrar que dados como esses a todo o momento ficam defasados, pois constantemente novos cursos são abertos pelo país.

Dos 418 cursos de Serviço Social, conforme os dados do e-MEC de maio de 2011, 381 estão em atividade e 403 são presenciais (aqueles em atividade e presencial somam 367⁷²). Quanto às instituições privadas, são 324 cursos em atividade, 14 delas oferecem o curso de Serviço Social na modalidade EAD e 310 dos cursos são na modalidade presencial. Apenas 66 cursos de Serviço Social estão em instituições públicas; destes, 56⁷³ em atividade. Destas instituições, 31 são federais, oferecendo um total de 38 cursos⁷⁴ (e-MEC, maio de 2011).

TABELA 4 – Número de cursos de Serviço Social no Brasil

Cursos	418
Presencial	403
Em atividade	381
Presencial e em atividade	367
Privados em atividade	324
Privados presenciais em atividade	310
Privados EAD em atividade	14
Públicos	66
Públicos em atividade	56
Federais em atividade	38

Fonte: Site do e-MEC consultado em 15 de maio de 2011. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>

⁷² O curioso é que se forem somados os 310 cursos privados presenciais em atividade com os 56 públicos na mesma condição, haverá um total de 366 cursos presenciais e em atividade de Serviço Social no país, o que não condiz com o total de 367 nestas condições. Como as pesquisas são realizadas de maneira fragmentada no *site*, apesar de todas as observações e cruzamento de dados construídos, não foi possível entender o porquê de tal conta não ser coerente neste caso.

⁷³ Conforme será visto adiante, entre esses cursos há um que não é realmente público, sendo apenas gratuito. É interessante observar à maneira como o *site* organiza os filtros de pesquisa.

⁷⁴ São três cursos ofertados na Universidade Federal Fluminense – UFF; dois na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, na Universidade Federal do Pará – UFPA, na Universidade Federal de Goiás – UFG, na Universidade Federal de Alagoas – UFAL e na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Diante deste quadro, o número de vagas nos cursos de Serviço Social públicos no ano de 2010 foi de 14.099 (quatorze mil e noventa e nove), enquanto em instituições privadas foi em torno de 48.025 (quarenta e oito mil e vinte e cinco vagas) (Sinopse Estatística do MEC, 2010).

É importante destacar que a análise dos dados de acordo com o *site* do MEC não permite muita clareza nas informações, uma vez que elas se referem, ora ao número de cursos, ora ao número de instituições e ora ao número de *campus*. Essa diversidade de caracterização ao mesmo tempo em que pode enriquecer uma análise pode dificultá-la. Um exemplo disso é o estudo de Simões, em 2007, que destacou a existência de “[...] 149 instituições que ministram cursos de Serviço Social, em 181 *campus*, onde são ministrados 234 cursos” (p.11).

De acordo com dados de maio de 2011 do *site* do e-MEC⁷⁵, o Espírito Santo conta com a oferta de 20 cursos de Serviço Social, sendo 11 presenciais. Neste estado, existe apenas uma instituição pública de ensino que oferece o curso, e ela é federal. O estado de Minas Gerais tem a oferta de 82 cursos de Serviço Social, sendo 73 deles presenciais, dos quais seis estão caracterizados como extintos e quatro como “em extinção”. Dos cursos oferecidos, sete são em instituições públicas de ensino e cinco delas em federais. No estado do Rio de Janeiro, por sua vez, encontra-se a oferta de 42 cursos, sendo 35 presenciais, sete deles caracterizados como extintos e um deles em extinção. Dos cursos ofertados, sete são públicos (em atividade), sendo um da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, dois da UFRJ (diurno e noturno), um da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e três da Universidade Federal Fluminense – UFF. Logo, são quatro instituições de ensino públicas que oferecem Serviço Social no estado do Rio de Janeiro e três delas são federais. Em São Paulo, para completar a região Sudeste do país, a oferta de cursos de Serviço Social é a maior de todas, com 87 cursos, sendo 78 presenciais; quatro destes considerados extintos, e um “em extinção”. São dois cursos oferecidos em instituições públicas em atividade e apenas uma delas federal. No *site* do MEC, no estado de São Paulo, há ainda uma universidade: Universidade do Sul de Santa Catarina – UNICISUL, que,

⁷⁵ Conforme informações obtidas com a coordenadora do curso de Serviço Social da UFF (Niterói), os dados do MEC estão errados em muitas questões. Segundo ela o curso da UFF, por exemplo é de 3180 horas e o e-MEC divulga como 3.540 horas. A professora informou que enviou e-mails ao Ministério solicitando correções como esta sem obter retorno. Por isso a importância de uma pesquisa que articule pesquisadores regionais a fim de verificar-se, inclusive a veracidade das informações oficiais que muitas vezes encontram-se equivocadas.

apesar de oferecer o curso de Serviço Social gratuito, não é pública (nem estadual, nem federal). O MEC não esclarece a situação desta instituição de ensino, e em consulta ao *site* dela,⁷⁶ percebeu-se que o curso é considerado gratuito, apesar de prever o pagamento de uma taxa que consideram de matrícula. O curso em questão, cabe destacar, é presencial.

Na região Sul, por sua vez, Santa Catarina oferece 23 cursos de Serviço Social, sendo 15 deles presenciais, dos quais um é extinto, e dois “em extinção”. Este estado conta apenas com um curso público em atividade, em uma instituição federal de ensino. Já no Paraná, o curso de Serviço Social alcança um total de 41 ofertas, com 34 delas presenciais. São nove cursos oferecidos: oito em instituições públicas, sendo sete delas estaduais e apenas uma federal. No Rio Grande do Sul, são 31 cursos de Serviço Social, com 26 deles na modalidade presencial, dos quais dois se caracterizam como extintos e três como “em extinção”. O estado conta com três cursos ativos, em universidades públicas, e todas elas federais.

TABELA 5 – Número de cursos de Serviço Social em IES da região sudeste do Brasil

Estado	Total	Presenciais	Em atividade	Extinto	Em extinção	Públicas	Federais
Espírito Santo	20	11	20	0	0	1	1
Minas Gerais	82	73	72	6	4	7	5
Rio de Janeiro	42	35	34	7	1	7	6
São Paulo	87	78	82	4	1	1	1
Total	231	197	208	17	6	16	13

Fonte: Site do e-MEC consultado em 15 de maio de 2011. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>

Com isso, dos 418 cursos existentes no Brasil conforme o *site* do e-MEC em maio de 2011, 231 estão concentrados na região Sudeste, respondendo a 55,3% do total de cursos existentes no país. Em relação à regional leste da ABEPSS

⁷⁶ Disponível em: <http://www.cruzeirosul.edu.br>. Acessado em: 20 de maio de 2011.

(Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo), que é aquela que será tomada como referência nesta pesquisa, esse total é de 144 cursos, equivalendo a 34,5% do total de cursos existentes em todo o âmbito nacional.

Na regional em questão, que será o campo delimitado para esta pesquisa, existem nove universidades federais que oferecem o curso de Serviço Social. A tabela abaixo mostra como esses cursos se dispõem, qual o número de vagas anuais ofertado por eles, bem como o ano de início do curso. Quatro desses cursos ainda não formaram turma, sendo um localizado no estado do Rio de Janeiro e três em Minas Gerais, equivalendo a quase 50% dos cursos em universidades federais da região. Conforme será visto no capítulo III deste trabalho, esse dado revela que a política do governo Lula, com o programa *REUNI*, a despeito das necessárias críticas que possam e devam ser realizadas, ampliou consideravelmente o número de cursos de Serviço Social em universidades federais no país. São estes os dados:

TABELA 6 – Cursos de Serviço Social em instituições federais da Regional Leste da ABEPSS

INSITUIÇÃO	INÍCIO DO FUNCIONAMENTO	CARGA HORÁRIA	PERIODICIDADE	VAGAS ANUAIS
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF	06/06/1945	3.540h	Semestral (9.0)	Matutino: 110 Vespertino: 110
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ	05/07/1937	3.150h	Semestral (8.0)- D Semestral (10)- N	Integral: 90
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO	01/01/2009	3.000h	Semestral (8.0)	Noturno: 60
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES	05/01/1971	3.030h	Semestral (8.0)	Integral: 90
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – UFTM	03/03/2009	3.800h	Semestral (8.0)	Noturno: 60
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJM	25/09/2006	3.050h	Semestral (9.0)	Noturno: 60
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – UFOP	02/03/2009	3.120h	Semestral (8.0)	Vespertino: 50 Noturno: 50
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF	24/04/1948	3.706h	Semestral (8.0)	Matutino: 35 Noturno: 35
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU	10/03/2010	3.170h	Semestral (9.0)	Matutino: 50

Fonte: e-MEC. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acessado em: 24 de abril de 2011.

Quanto à forma de organização dos cursos de Serviço Social, de acordo com dados obtidos no *site* do e-MEC, em abril de 2011, dos 367 cursos de Serviço Social presenciais e em atividade cadastrados no MEC, tem-se o seguinte quadro: 132 estão em universidades; 8 (oito) em pontifícias católicas; 17 em institutos; 1 (um) em uma forma de organização denominada “união das faculdades”; 1 (um) em faculdade tecnológica; 2 (dois) em “fundação universidade”; 153 em faculdades (nas suas mais diversas nomenclaturas); 6 (seis) em escolas superiores e 47 em centros universitários.

TABELA 7 – Número de cursos presenciais e em atividade por forma de organização

Forma de Organização	Número de Cursos	Divisão
Universidade	132	UNIVERSITÁRIAS
Pontifícias	8	
Institutos	17	
União das Faculdades	1	
Faculdade Tecnológica	1	
Fundação universidade	2	NÃO UNIVERSITÁRIAS
Faculdades	153	
Escolas superiores	6	
Centros universitários	47	
Total	367	

Fonte: e-MEC. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 15 de maio de 2011.

Considerando-se as pontifícias, universidades e todas as demais formas de organização não universitárias, tem-se como realidade dos cursos de Serviço Social assim resumida: 140 cursos em universidades legalmente obrigadas⁷⁷ a garantir o tripé ensino, pesquisa e extensão na formação, e 227 em instituições não universitárias, sem a referida obrigação. São 61,85% dos cursos em instituições que legalmente estão dispensadas da obrigatoriedade da oferta de pesquisa e extensão vinculada ao ensino, o que caracteriza um ponto importante de como tem se configurado a maior parte dos cursos de Serviço Social no país.

O *site* do e-MEC restringe o tipo de pesquisa que se pode realizar e com isso as informações que são possíveis de serem obtidas em seu banco de dados, não sendo possível pesquisar, por exemplo, dos cursos de Serviço Social oferecidos no país, quantos são em instituições públicas: apenas se são gratuitos ou não. Obviamente é possível saber, se for observado um a um dos gratuitos, quais são públicos e, desses, quais estão em federais e quais não estão. Dentre os gratuitos,

⁷⁷ Art. 207, *caput*, da Constituição Federal de 1988: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

tem-se um total de 56 cursos (sendo que algumas instituições oferecem mais de um curso, como a UFF, por exemplo, com quatro cursos de Serviço Social). Das 56 ofertas em atividade, nenhuma delas é na modalidade EAD. Logo, depreende-se que, nas instituições públicas de ensino superior, os cursos de Serviço Social são sempre presenciais (o que não significa que não haja oferta de parte do currículo, até 20%, nessa modalidade, conforme será visto no capítulo III deste trabalho).

Quanto à questão da oferta de cursos na modalidade EAD, o *site* do e-MEC apresenta, conforme já visto, um total de 14 cursos que são oferecidos nesta modalidade. Esse dado aparentemente não causa muita impressão, mas, caso se aprofunde nesta informação, perceber-se-á que cada curso deste é ofertado em centenas de endereços-base distintos no país. Tal situação pode ser melhor compreendida por meio da análise dos dados apresentados na tabela abaixo:

TABELA 8 – Dados sobre os cursos de Serviço Social ofertados na modalidade a distância

INSITUIÇÃO	INÍCIO ATIVIDADE	CARGA HORÁRIA	PERIODICIDADE	VAGAS ANUAIS	LOCALIDADES
UNIVERSIDADE ANHANGUERA – UNIDERP	07/02/2007	3.620h	Semestral (7.0)	16.800	450
CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO – CEUCLAR	04/02/2009	3.220h	Anual (4.0)	900	20
CENTRO UNIVERSITÁRIO DA GRANDE DOURADOS – UNIGRAN	01/08/2008	3.220h	Semestral (8.0)	3.000	32
CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI – UNIASSELVI	02/05/2008	3.360h	Semestral (8.0)	1.300	37
CENTRO UNIVERSITÁRIO NEWTON PAIVA - NEWTON PAIVA	01/02/2008	3.620h	Semestral (8.0)	2.500	2
UNIVERSIDADE DE SANTO AMARO – UNISA	22/04/2008	3.120h	Semestral (8.0)	516	49
UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE	01/02/2007	2.520h	Semestral (6.0)	Não informa	12
UNIVERSIDADE DO TOCANTINS – UNITINS	02/02/2006	3.000h	Semestral (11.0)	2.760	256
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ – UNESA	22/07/2010	2.112h	Semestral (8.0)	1.680	22
UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL – ULBRA	31/03/2008	3.000h	Semestral (7.0)	Matutino : 50 Vespertino: 50	279
UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ – UNOPAR	12/02/2007	3.490h	Semestral (8.0)	21.150	479
UNIVERSIDADE PAULISTA – UNIP	18/02/2008	3.000h	Semestral (7.0)	60	597
UNIVERSIDADE SALVADOR – UNIFACS	03/02/2010	3.000h	Semestral (8.0)	850	3
UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT	10/06/2006	3.224h	Semestral (8.0)	5.000	28

Fonte: e-MEC. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acessado em: 24 de abril de 2011.

O campo “vagas anuais” revela uma provável falta de padronização do MEC nas informações transmitidas. Isso porque, enquanto em alguns casos fica aparente que o número divulgado refere-se ao total ofertado por ano pela instituição como um todo, em outros este parece se referir ao número de vagas anuais por turma. Por exemplo, no caso tanto da UNIP, que com 597 localidades existentes revelou a oferta anual de 60 vagas apenas, quanto da ULBRA, que com 279 localidades anualmente oferece 100 vagas (50 matutina e 50 vespertina), provavelmente se trata da oferta de vagas por turma. No caso desta última, é de se estranhar ainda que um curso na modalidade a distância informe turno de oferta (matutino e vespertino). Nos demais casos ficam algumas dúvidas quanto ao número de vagas anuais, como é o caso da UNIUBE que não o informou. Assim, não foi possível precisar um total de ofertas; isso sem falar que o MEC não informa quantas destas vagas são preenchidas, um número ainda mais difícil de se ter conhecimento.

Em relação ao ano de início de funcionamento, tem-se que o curso mais antigo nesta modalidade é o da UNITINS, que data de 02/02/2006, seguido no mesmo ano da UNIT, de 10/06/2006. Destes cursos, três possuem periodicidade de três anos e meio, um deles de apenas três anos, e um, curiosamente, de cinco anos e meio. Cruzando os dados do ano de início com o da periodicidade de cada curso, tem-se que apenas metade deles já poderia ter formado alguma turma, o que demonstra o quanto essa modalidade é recente nos cursos de Serviço Social no país.

É possível perceber, até mesmo nos dados oficiais do MEC, que alguns destes cursos não cumprem requisitos explícitos nas Diretrizes Curriculares do Serviço Social, como o mínimo de quatro anos⁷⁸ para integralização dos cursos e uma carga horária mínima de 3000 horas⁷⁹.

Com isso, tem-se um retrato da educação superior no que diz respeito diretamente aos cursos de Serviço Social, e é possível perceber o contexto e o cenário nacional sobre os quais o projeto de formação profissional se encontra, para, assim, ao analisar seus princípios, diretrizes e defesa, entender os desafios que sobre ele se impõem.

⁷⁸ Não cumprem esses requisitos as seguintes instituições: UNIDERP, ULBRA e UNIP com três anos e meio de duração; e UNIUBE com apenas três anos.

⁷⁹ Ferem essa previsão as seguintes instituições: UNIUBE com 2520h e UNESA com 2112h.

Segue-se, assim para a pesquisa apresentada no próximo capítulo, verificando nela aqueles elementos do projeto de formação aqui apresentado, os quais tem sido mais difícil garantir. Quais são os seus elementos mais atingidos pelas propostas do REUNI, ou mais esquecidos ante as dificuldades enfrentadas, destacando também as estratégias e saídas encontradas pelos cursos analisados para garantir o que prevê o projeto de formação profissional.

CAPÍTULO III

A REALIDADE DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL E O REUNI: impactos e estratégias sobre formação profissional no Brasil

Por ter este trabalho como objetivo maior analisar os limites, as possibilidades e as contradições do processo de desenvolvimento do projeto de formação profissional do Serviço Social diante da proposta de contrarreforma da educação superior brasileira do governo Lula, em especial do REUNI, cumpriu desvendar e compreender as estratégias encontradas que os cursos vêm adotando para, diante deste programa, garantir o que defende o projeto de formação do Serviço Social.

Neste propósito, este capítulo trata da análise dos cursos de Serviço Social das universidades federais de Minas Gerais⁸⁰, Rio de Janeiro e Espírito Santo no que se refere ao REUNI. Esta reflexão resulta da pesquisa de campo realizada entre os meses de setembro de 2010 e janeiro de 2011.

Com o fim de responder à principal dúvida que despertou o presente estudo, o que irá ser exposto representa a realidade destas instituições e, conseqüentemente, dos cursos de Serviço Social da região.

No primeiro momento, foi realizada uma caracterização inicial de cada instituição e de curso que fizeram parte desta pesquisa, os quais, apesar de não abrangerem cursos de Serviço Social de todas as regiões do país, poderão fornecer subsídios para a associação com a realidade de outras escolas, indicando que as análises deste trabalho podem expressar o cenário nacional da formação profissional.

A escolha pela área de abrangência da ABEPSS Leste, ao invés da região geográfica, como a região Sudeste, por exemplo, deveu-se ao fato de ser a ABEPSS a que direciona e coordena a formação profissional em Serviço Social no Brasil.

Em um segundo momento e com o mesmo propósito, foi realizada uma análise dos documentos de adesão ao REUNI de cada universidade entrevistada,

⁸⁰ No caso dos cursos de Serviço Social deste estado, apenas um não participou da pesquisa pelos motivos que serão apresentados.

apresentando-se os seus elementos e composição, a fim de se conhecer como esse programa tem se operacionalizado na região em questão.

Tal apresentação dos determinantes do REUNI e de como este programa se processa em cada instituição, mesmo que o curso de Serviço Social não tenha aderido a ele, é imprescindível para se entender como e quais são as estratégias que cada curso considerou importante na luta pela garantia ou não do projeto de formação profissional dos assistentes sociais diante do REUNI.

Assim, em um terceiro momento, será dado destaque à análise das entrevistas realizadas, separando as respostas em critérios consideradas essenciais para se atingir o objetivo deste estudo.

É neste capítulo final que todo o esforço dos dois primeiros se justifica. Deste último e primordial momento da pesquisa, foram inferidas as considerações finais desta dissertação e, esclarecidas as dúvidas que surgiram pelo caminho. Afinal, o primeiro passo para que uma pesquisa seja iniciada vem da pergunta que ela busca responder. Disso ela prossegue das dúvidas que as respostas encontradas por ela mesma acabam gerando.

3.1 A caracterização das universidades entrevistadas

A pesquisa de campo foi realizada nas universidades federais de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo que oferecem o curso de Serviço Social. No caso do estado mineiro, é preciso informar que a amostra não foi de 100% por não se ter conseguido entrevistar a coordenadora –nem outro representante do curso – na Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Já em relação ao estado carioca, entre os *campi* da UFF que oferecem o curso de Serviço Social (que são quatro), a pesquisa optou por entrevistar aquele mais antigo: o *campus* de Niterói.

Por uma questão ética, no momento em que se for apresentar as falas dos representantes de cada instituição, optou-se por não identificá-los, uma vez que foi assim acordado com os(as) entrevistados(as) durante a coleta de dados, para que, inclusive, pudessem ficar mais “à vontade” em suas pontuações e/ou críticas.

Apesar de não se identificar de qual instituição ou profissional estar-se-á tratando ao expor suas respostas nas entrevistas neste capítulo, cumpre, em um primeiro momento, expor a caracterização daquelas universidades e cursos que farão parte desta pesquisa. Isso porque as IES deste recorte regional possuem

características que podem ser, até mesmo, universalizadas por meio de uma possível identificação nacional com a realidade que aqui será apresentada.

Ao dar a conhecer brevemente os cursos que estão sendo analisados: suas estruturas, organizações, composição curricular e pedagógica, tornar-se-á possível ao leitor estabelecer identidade com outros cursos espalhados pelo país que possuam semelhanças consideráveis com os que aqui se apresentam.

A região Sudeste é a que mais oferta cursos de Serviço Social no país (vide capítulo II). Com universidades conceituadas e consolidadas, os estados que farão parte desta pesquisa, no Brasil, compõem aquela região com o maior número de universidades federais, conforme se pode ver na tabela abaixo.

TABELA 9 – Distribuição das Instituições Federais de Ensino Superior (IFEs) no território brasileiro

Estados e DF	Número de IFEs	Número de cursos de Serviço Social em IFES	Região	Total
Acre	1	0	Norte	9
Amazonas	1	2		
Amapá	1	0		
Pará	3	2		
Rondônia	1	0		
Roraima	1	0		
Tocantins	1	1		
Alagoas	1	2		
Bahia	2	2		
Ceará	1	1		
Maranhão	1	1		
Paraíba	2	2		
Pernambuco	3	1		
Piauí	1	1		
Rio Grande do Norte	2	1		
Sergipe	0	1	Centro-Oeste	5
Distrito Federal	1	1		
Goiás	1	2		
Mato Grosso	1	1		
Mato Grosso do Sul	2	0		
Espírito santo	1	1	Sudeste	19
Minas Gerais	11	5		
Rio de Janeiro	4	6		
São Paulo	3	1		
Paraná	3	2	Sul	11
Rio Grande do Sul	6	2		
Santa Catarina	2	1		
Total				57

Fonte: Dados obtidos no site do e-MEC, no dia 15 de julho de 2011.

Neste primeiro momento, então, será realizada uma caracterização breve das universidades e cursos de Serviço Social entrevistados nesta dissertação de mestrado. É importante ressaltar que a caracterização aqui apresentada se realizou tanto com base nos dados coletados nas entrevistas, quanto com outros obtidos no *site* das instituições, nos documentos oficiais, nos projetos pedagógicos e nas grades curriculares dos cursos⁸¹.

Começando pelo Espírito Santo, importa destacar que a Universidade Federal do Espírito Santo – UFES é a única universidade federal do estado. Está constituída desde 1954 e foi mantida pelo governo do estado até o ano de 1961, quando Juscelino Kubitschek a transformou em universidade federal. Durante algum tempo, permaneceu apenas na sede, expandindo-se, a partir da década de 1970, para outros *campi*.

No ano de 2007, foram oferecidos 74 cursos de graduação, em um total de 3.995 vagas. Segundo relação de cursos no *site* da instituição, neste ano de 2011, estão em vigor 87 cursos. Em 2007, eram oito cursos de doutorado e 34 de mestrado, em um total de cerca de 1.300 mestrandos e 200 doutorandos em 2007. Conforme contagem mais atualizada, presente no *site* da instituição, hoje são 42 cursos de mestrado, sendo um profissionalizante, e 14 de doutorado⁸². No total, são cerca de 15 mil discentes, 1.200 docentes e 2.200 técnicos administrativos na universidade. A UFES oferece, na modalidade EAD, sete cursos de graduação, duas especializações e um curso de aperfeiçoamento.

Em relação ao curso de Serviço Social, este está em funcionamento desde 1976, com duração prevista de oito semestres, ou quatro anos. Foi com a iniciativa do Departamento de Serviço Social que o curso de mestrado em Política Social foi criado em 2004, em parceria com os Departamentos de Economia, Ciências Sociais, Psicologia e Enfermagem. Nesta pós-graduação são ofertadas, anualmente, 10 vagas.

No organograma da UFES, existe a universidade e, dentro dela, os centros. O curso de Serviço Social, bem como os de Direito, Gemologia, Ciências

⁸¹ Importa destacar que os projetos pedagógicos dos cursos que fizeram parte das entrevistas foram entregues a esta pesquisadora pelos próprios entrevistados, parte impressa e outra em meio eletrônico.

⁸² Esses dados foram coletados diretamente do *site* da instituição (<http://portal.ufes.br/numeros>) e segundo informam referem-se ao levantamento do ano de 2007.

Contábeis, Arquivologia, Biblioteconomia, Economia e Administração, está integrado ao Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas – CCJE.

Atualmente existem aproximadamente 390 alunos no curso de Serviço Social. O curso é diurno, tem uma duração de quatro anos, com duas entradas (semestrais) de 45 alunos cada. A carga horária do seu projeto pedagógico totaliza 3030 horas. O quadro de docentes é composto por 21 professores, sendo que quatro deles estão se doutorando.

A capacitação dos docentes obedece a uma resolução externa que permite que sejam contratados professores substitutos para suprir até 10% do corpo docente que se ausentar das atividades letivas para capacitação, sendo que a universidade autoriza o afastamento de até 20%, o que faz com que, se o curso optar por afastar 20% só poderá suprir 10%, sobrecarregando os demais com as atividades dos outros 10%, que podem ser afastados, mas não substituídos.

Partindo para o estado do Rio de Janeiro, a pesquisa foi realizada com três instituições federais de ensino: duas delas com maior tradição, a Universidade Federal Fluminense – UFF e a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; e outra mais recente, especialmente no que diz respeito à oferta do curso de Serviço Social, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

A UFRJ, universidade de maior tradição no ensino em Serviço Social, “[...] foi criada no dia sete de setembro de 1920, com o nome de Universidade do Rio de Janeiro. Reorganizada em 1937, quando passou a se chamar Universidade do Brasil e tem a atual denominação desde 1965” (UFRJ, A História. Disponível no *site* da universidade).

A universidade conta com 139 cursos de graduação, em 29 unidades acadêmicas nos dois *campi*, com cerca de 36 mil alunos nos cursos diurnos e noturnos. São ofertados 87 cursos de mestrado, 79 de doutorados e sete de mestrados profissionalizantes, e uma grande série de pós-graduações *lato sensu*.

Em relação ao curso de Serviço Social, ele existe desde 1936, sendo ofertadas, todos os anos, 90 vagas para o turno da manhã e tarde e 60 para o noturno. Os alunos em curso no ano de 2011 são aproximadamente 700. As turmas diurnas têm duração de quatro anos, e as noturnas de cinco, em um total de 3150 horas. O quadro docente é bastante extenso, contando com 60 professores, sendo que praticamente todos são doutores, com algumas três ou quatro exceções que estão se doutorando.

A qualificação dos docentes é de iniciativa deles próprios, sem que haja da própria escola uma política neste sentido, especialmente pelo fato de o quadro já ser composto por docentes doutores e doutorandos⁸³. O curso está alocado no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, composto por outros cursos de graduação: pela faculdade de Educação, a Escola de Comunicação, o Instituto de Filosofia e Ciências Sociais e o Instituto de Psicologia.

A UFF, na mesma direção da UFRJ, é uma universidade de expressividade no quadro de instituições federais de ensino do Rio de Janeiro. Possui a particularidade de ser a maior universidade federal do país em número de *campi* e tem a pretensão de expandir ainda mais. Sua política de interiorização vem sendo ampliada a cada ano.

A UFF possui como data oficial de sua fundação o dia 18 de novembro de 1960. Na época, contava com apenas 60 docentes, 170 funcionários e 3.000 alunos. Atualmente possui 90 cursos de graduação presenciais, oferecidos em nove municípios do Rio de Janeiro, e quatro na modalidade EAD, em 27 municípios do estado. São 80 cursos *stricto sensu* (30 doutorados, 45 mestrados e cinco mestrados profissionalizantes) e 131 cursos *lato sensu* (especializações e MBAs). Os 30.562 alunos de graduação são dispostos em: 26.154 discentes de graduação presencial e 4.408 de graduação a distância. Já dos 21.845 estudantes de pós-graduação: 5.583 estão em pós-graduação *stricto sensu* e 16.262 em pós-graduação *lato sensu* (fonte: Siape e NTI / UFF - dados apurados em 21/10/2010)⁸⁴.

A universidade se organiza em quatro polos universitários: Campos dos Goytacazes (PUCG), Nova Friburgo (PUNF), Rio das Ostras (PURO) e Volta Redonda (PUVR); em 33 unidades de ensino (escolas, faculdades e institutos) e em 94 departamentos de ensino. São 3.078 docentes, 4.695 servidores técnicos administrativos (Idem).

A escola de Serviço Social de Niterói iniciou suas atividades no dia 23 de agosto de 1945, sendo incorporada à universidade e federalizada na mesma data de criação da UFF, em 1960. Dos 39 (trinta e nove) docentes efetivos, 35 (trinta e cinco) são em regime de Dedicção Exclusiva (D.E.), e 04 (quatro) em regime de 20 (vinte) horas de trabalho, sendo que a maioria é doutor e os demais doutorandos.

⁸³ Essas considerações são registro da entrevista realizada, o que não significa que a escola não libere os docentes para doutorado, ou pós-doutorado, apenas que não existe uma política para isso.

⁸⁴ Dados obtidos no site: <http://www.uff.br/jubileudeouro/?q=hist%C3%B3rico>,. Acessado em 29 de maio de 2011.

Para tal efetivo de professores, existem 1.086 (hum mil e oitenta e seis) discentes matriculados em 2011/01, o que resulta em uma relação professor-aluno de 1 docente para mais de 34 discentes, bem acima da relação 1:18 estabelecida pelo REUNI (relação esta que já foi aqui considerada elevada).

O curso de Serviço Social desta universidade (em Niterói) tem duração de cinco anos – mudança esta recente no projeto pedagógico do curso, cujos motivos serão vistos adiante –, com funcionamento de turmas em dois turnos: vespertino e noturno, cada qual com entrada de 110 alunos com duas turmas semestralmente ingressantes de 55 cada em cada turno, totalizando quatro turmas ao ano. O curso possui carga horária de 3.180 horas. Segundo um(a) entrevistado(a) da UFF, “[...] a gente tem entrada de 220 alunos... eu acho importante ressaltar que [...] é o maior curso público de Serviço Social do Brasil.”

Vinculado à escola de Serviço Social, há o Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense, que iniciou as suas atividades no segundo semestre de 2002 com o curso de Mestrado Acadêmico em Política Social e, no ano de 2009, com a oferta do curso de doutorado.

A UNIRIO é a mais recente universidade federal do estado do Rio de Janeiro e, em especial, na oferta de cursos em Serviço Social. Foi fundada em junho de 1979 e é uma fundação de direito público integrante do sistema federal de ensino superior, originária da Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara (FEFIEG), criada em 1969.

A universidade possui atualmente cinco centros acadêmicos e conta com 16 cursos de graduação, possui 16 programas de pós-graduação, sendo sete *lato sensu* e nove *stricto sensu*, oferecidos nos seus diversos centros. O curso de Serviço Social foi criado em 2010, com a oferta de duas entradas de 30 alunos, funcionamento noturno, duração de quatro anos e carga horária de 3.190 horas.

No final do ano de 2010, estava matriculados e em curso 41 alunos, 11 na primeira turma (por ocasião de alguns erros no procedimento de matrícula pelo SISU) e trinta na segunda turma. Para essa situação de poucos alunos especialmente na primeira turma, existe o compromisso dos docentes de preenchimento de vagas por abertura de transferência interna e externa. Em dezembro de 2010, haviam apenas três professores assistente sociais (uma com pós-doutorado e as outras duas com doutorado) no quadro de docentes do curso, com a previsão de contratação de novos docentes assistentes sociais por concurso

no início de 2011 (três doutores e dois mestres), sendo que a liberação para o funcionamento integral do curso é de 14 docentes⁸⁵.

O curso é organizado em decanias dentro da universidade, com suas coordenações e seus departamentos, sendo que a proposta da UNIRIO é extinguir os departamentos e organizar os cursos no formato de institutos. Assim, os programas não estarão mais vinculados às escolas, mas sim aos institutos, de maneira isolada, sem interligar as coordenações de graduação e pós, por exemplo.

No estado de Minas Gerais, existem cinco universidades federais que oferecem o curso de Serviço Social. Conforme já assinalado nesta pesquisa, apenas uma delas, a UFU, não foi entrevistada e por isso não compõe este estudo. A apresentação das universidades obedecerá à ordem cronológica na oferta do curso de Serviço Social.

Inicia-se, então, pela UFJF, que tem sua fundação datada de 1960. Atualmente possui 37 cursos de graduação (sendo três deles bacharelados), com um total de 10.822 alunos, e 55 especializações com 4.716 alunos, são 23 cursos de mestrados acadêmicos e três profissionalizantes, nove doutorados, em um total de 700 e 123 discentes, respectivamente. Na modalidade EAD são ofertados oito cursos de graduação e cinco de pós-graduação, abrangendo 30 polos de apoio presencial e 5.000 alunos. A UFJF conta com 769 docentes efetivos, 19 convidados e 200 substitutos; e um quadro de 1.144 técnicos administrativos.

O curso de Serviço Social existe na instituição há 53 anos, com duração de quatro anos, funcionamento diurno e noturno e carga horária de 3.740 horas. Está alocado em uma faculdade que possui duas coordenações (a de graduação e a de pós) e dois departamentos (o de política e o de fundamentos).

Em relação aos dois turnos de funcionamento do curso, convém destacar que são entradas diferentes e que o aluno opta para qual delas quer concorrer no momento de inscrição do vestibular, sendo considerados cursos distintos, por possuírem grades organizadas de maneira diferente uma da outra. O curso noturno é recente, tendo entrado a primeira turma no meio do ano de 2010. No final do ano de 2010, havia, em curso, 245 alunos e 21 docentes, sendo a maioria doutores⁸⁶.

A UFVJM é uma universidade muito recente, foi assim instituída em setembro de 2005. É constituída de três *campi*, sendo o Campus I e o Campus JK

⁸⁵ Dados obtidos na entrevista realizada.

⁸⁶ Essas informações foram obtidas na entrevista realizada em outubro de 2010.

localizados na cidade de Diamantina (MG), abrigando seis faculdades e 23 cursos de graduação; e o Campus Avançado do Mucuri, localizado na cidade de Teófilo Otoni (MG), que abriga três faculdades com nove cursos de graduação, em um total de 32 cursos de graduação. Os programas de pós-graduação oferecem oito cursos na modalidade de mestrado, sendo um deles profissionalizante, e quatro de especializações.

A UFVJM é, depois da UFJF, a universidade mais antiga na oferta do curso de Serviço Social em Minas Gerais, tendo formado sua primeira turma em dezembro de 2010. Com a duração de quatro anos e meio, 3.300 horas, o curso iniciou as atividades em julho de 2006, antes da proposta do REUNI. Em dezembro de 2010, conforme informação obtida em entrevista, o curso contava com 270 alunos matriculados, e seu funcionamento é no período noturno. Ele está alocado em uma faculdade (FACSAE) juntamente com os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Matemática.

O quadro docente do curso de Serviço Social é composto pelo número máximo pactuado com o MEC de 15 docentes, sendo 12 deles assistentes sociais. Os três que não são assistentes sociais possuem doutorado. Dos demais, quatro são doutorandos e oito possuem mestrado. A UFVJM investe na capacitação por meio de um programa de cooperação vinculado à programa de pós-graduação de outras universidades, sendo que, em nenhuma das credenciadas ao referido programa existe pós em Serviço Social, o que faz com que os professores acabem se doutorando em outras áreas, como no doutorado em educação da UFMG, por exemplo⁸⁷.

A Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) foi instituída como Fundação de Direito Público em 21 de agosto de 1969, incorporando duas instituições de ensino superior centenárias: a Escola de Farmácia e a Escola de Minas. Conciliando tradição e modernidade, a Universidade Federal de Ouro Preto expandiu-se com a criação de unidades acadêmicas e com a implantação de cursos. A UFOP oferece atualmente⁸⁸ 39 cursos de graduação, contando com 22 departamentos e sete unidades acadêmicas.

O corpo docente é constituído por 335 professores com elevado índice de qualificação, dos quais 74% são doutores e 13% são mestres. O corpo técnico-

⁸⁷ Dados obtidos na entrevista realizada em dezembro de 2010.

⁸⁸ Conforme dados obtidos no site oficial em julho de 2011.

administrativo é composto por 641 funcionários, sendo 111 de nível superior, 319 de nível médio e 211 de nível de apoio. Quanto ao corpo discente, são 8.289 alunos na graduação; destes, 3.617 na modalidade a distância. A pós-graduação conta com 22 programas *stricto sensu* que envolvem seis cursos de doutorado, 17 de mestrado acadêmico e quatro de mestrado profissional com um número de 250 alunos no mestrado, 52 no doutorado. Existem também 167 cursos *latos sensu* de especialização. Em relação à modalidade EAD, a UFOP conta com cinco cursos de graduação, três de especialização e sete de aperfeiçoamento.

O curso de Serviço Social existe na universidade desde março de 2009, em decorrência da adesão ao REUNI, como um exemplo dos novos cursos criados para atender à meta de expansão. Ele está alocado na UFOP dentro do Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas – ICSA, juntamente com os cursos de Administração, Comunicação Social com ênfase em Jornalismo e Ciências Econômicas. Conta com uma turma no noturno e outra no vespertino; duração de quatro anos (mínimo de oito períodos e máximo de 12 para integralização do curso), 3.000 horas de currículo e um total aproximado de 200 alunos em curso no final do ano de 2010.

Do quadro de 14 docentes, nove assistentes sociais e cinco de outras áreas, dois estão se doutorando, três com mestrado e os demais com doutorado. Além destes existe a previsão de entrada de mais três docentes até o final de 2011.

Para encerrar o estado de Minas Gerais, há a UFTM, que, anteriormente denominada Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro – FMTM, fundada em 1953, foi transformada em Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, no ano de 2005. Oferece 24 cursos de graduação e conta com cinco cursos de mestrado acadêmico, dois de mestrado profissionalizante, dois de doutorado e dois cursos de especialização⁸⁹.

O curso de Serviço Social entrou em vigor em 2009, com quatro anos de duração, período noturno e uma carga horária total de 3.075 horas. Como a entrada de discentes é de 30 por semestre, o total de aluno no final de 2010 era de aproximadamente 120 alunos.

Em relação ao quadro docente do curso, é composto por seis professores assistentes sociais doutores, com previsão de que, ao final de quatro anos, o curso conte com um total de 14 docentes. O curso de Serviço Social da UFTM possui a

⁸⁹ Não foi possível encontrar, em nenhuma das fontes disponíveis para a pesquisa, informações sobre o número de discentes e docentes da UFTM.

particularidade de que, organizado dentro de um instituto, o Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais, as disciplinas consideradas não específicas do curso são ministradas em conjunto com os demais cursos deste Instituto em uma fase inicial, com duração de um ano, chamada de ciclo comum de formação, conforme será visto adiante.

A tabela 10 ilustra, os elementos aqui apresentados, a fim de que se tenha uma visão geral e comparativa das universidades, bem como dos cursos de Serviço Social de cada uma delas.

TABELA 10 – Dados das universidades participantes da pesquisa de campo

Universidade	Ano de criação da Universidade	Cursos de Graduação	Número de Discentes	Número de Docentes	Cursos de pós-graduação	Ano de criação do curso de Serviço Social
UFES	1961	87	15.000	1.200	56 Stricto	1976
UFRJ	1920 (atual nome em 1965)	139	36.000	_____*	173 Stricto	1936
UFF (Niterói)	1960	90	30.562	3.078	80 Stricto 131 Latos	1945 (incorporada à UFF em 1960)
UNIRIO	1979	16	_____*	_____*	9 Stricto 7 Latos	2010
UFJF	1960	37	10.822	988 (200 substitutos)	35 Stricto 55 Latos	1958 (incorporada à UFJF em 1960)
UFVJM	2005	32	_____*	_____*	8 Stricto 4 Latos	2006
UFOP	1969	39	8.289	335	22 Stricto 167 Latos	2009
UFTM	2005	25	_____*	_____*	9 Stricto 2 Latos	2009

Fonte: Dados obtidos nas entrevistas realizadas e nos sites de cada universidade. De set. de 2010 à jan. de 2011.

*Dados não encontrados

TABELA 11 – Dados dos cursos de Serviço Social que fizeram parte da pesquisa de campo⁹⁰

Universidade	Numero total de docentes	Número total de discentes da graduação	Relação docente X aluno de graduação	Oferta especialização	Oferta mestrado	Oferta doutorado
UFES	21	390	18,57	SIM	SIM	NÃO
UFRJ	60	700	11,66	SIM	SIM	SIM
UFF (Niterói)	39	1086	27,85	SIM	SIM	SIM
UNIRIO	3	41	13,66	NÃO	NÃO	NÃO
UFJF	21	245	11,66	NÃO	SIM	NÃO
UFVJM	15	279	18,60	NÃO	NÃO	NÃO
UFOP	14	200	14,28	NÃO	NÃO	NÃO
UFTM	6*	120	20,00	NÃO	NÃO	NÃO

Fonte: Dados obtidos nas entrevistas realizadas e nos sites de cada universidade, no final de 2010.

**Dados dos docentes da UFTM apenas assistentes sociais, os demais são do ciclo comum.*

Adiante será apresentado especificamente o que existe de fundamental nos projetos de adesão ao REUNI das oito universidades objeto deste estudo, para se ter condições de analisar os critérios explicitados nas entrevistas e, com isso, atingir o objetivo maior desta pesquisa que é analisar quais os impactos do REUNI para os cursos de Serviço Social desses três estados e quais as estratégias e saídas adotadas por estes para garantir o projeto de formação profissional aprovado em 1996 em assembleia da ABESS.

3.2 Os projetos de adesão ao REUNI das universidades entrevistadas

Ao tratar dos projetos de adesão ao REUNI, é importante iniciar esclarecendo que todas as universidades aderiram ao programa, em tempos e com projetos relativamente distintos. Aquelas universidades já existentes, em atividade antes da criação do programa, bem como seus cursos, individualmente, tiveram a “opção” de aderir ou não ao referido programa instituído pelo governo Lula.

⁹⁰ Esses dados foram obtidos nas entrevistas realizadas nesta pesquisa. Podem já ter sofrido pequenas alterações.

Independente das adesões individuais de cada curso em vigor, é fato que as universidades foram unânimes em aderir ao REUNI, apresentando projetos para o cumprimento das metas e, conseqüentemente, recebimento dos recursos. Os planos que serão apresentados neste momento são aqueles das universidades cujos cursos de Serviço Social foram objetos de pesquisa por meio de entrevistas com profissionais destes cursos.

Conforme será visto detalhadamente, alguns dos cursos cooperaram com o cumprimento das metas do REUNI em suas universidades, outros não quiseram fazer parte do processo de expansão, e houve ainda aqueles que foram criados pelo REUNI, não lhes restando, assim, opção alguma neste sentido.

Antes de tratar de cada projeto de adesão ao REUNI das universidades entrevistadas nesta pesquisa, é interessante inicialmente compartilhar os resultados que o relatório da ANDIFES, acerca dos resultados do REUNI até o ano de 2010, apresentou para cada uma delas.

Na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, as vagas ofertadas nos cursos presenciais de graduação cresceram no período do REUNI (2007-2010) 51%, sendo que de 2006 a 2007 o crescimento foi de 17%. Para os cursos noturnos, o aumento foi de 34%, enquanto nas licenciaturas foi de 38%. No caso da UFES, o curso de Serviço Social não ampliou suas vagas, que permaneceram sendo 90 por ano de 2006 a 2010.

A Universidade Federal Fluminense – UFF apresentou um avanço em decorrência do REUNI de 61%. Os cursos noturnos neste mesmo período cresceram 88%, e as licenciaturas 85%. No caso desta instituição, o curso de Serviço Social é ofertado em vários *campi*, sendo que no *campus* de Niterói, no qual esta pesquisa se focou, houve um aumento relativo em seu número de vagas: de 200 ofertadas em 2006 passou-se para 220 em 2010.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ teve o menor aumento decorrente do REUNI de todas as que fizeram parte desta pesquisa, a qual foi de 25%, crescendo 41% nas licenciaturas e 77% nos cursos noturnos. A tabela do referido relatório da ANDIFES não apresenta entre seus dados o curso de Serviço Social, sendo, portanto, impossível analisar, com base nesse relatório, se houve ou não ampliação em suas vagas. No entanto, conforme será visto adiante, o curso de Serviço Social dessa universidade não aderiu ao REUNI.

A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO cresceu 71% no período do REUNI, enquanto os cursos noturnos cresceram 113%, e as licenciaturas, o forte desta IFES, cresceram 446%. O curso de Serviço Social surgiu em 2010 com 60 vagas ofertadas no ano, o equivalente a duas turmas de 30. Por isso não apresenta expansão de vagas, uma vez que, por si só, já representa o objetivo de expansão da instituição, exemplificando o cumprimento das regras do REUNI.

Na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, o crescimento de 2007 a 2010 foi de 49%. Os cursos noturnos contaram com um crescimento de 24%, e as licenciaturas de 38%. O aumento das vagas de 60 em 2006 para 70 em 2010, no curso de Serviço Social, conforme será melhor explicado adiante, não decorreu de uma adesão ao programa do REUNI, mas da criação do curso noturno, projeto já defendido e previsto nos objetivos do corpo docente deste curso, anteriormente ao decreto presidencial em questão⁹¹.

Na Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, a ampliação foi assustadora, alcançando 108%, de 2007 a 2010, e de 35%, de 2006 a 2007⁹², não sendo informado, pelo relatório da ANDIFES, os dados em relação aos cursos de licenciatura e tendo um aumento de 232% na oferta de cursos noturnos. O curso de Serviço Social, surgido em decorrência do REUNI, representa, assim, parte da ampliação de vagas gerais e do número de cursos criados nesta universidade.

A Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM teve 11 cursos criados apenas em 2009 e sete em 2010 dos seus 24 cursos existentes. Houve uma ampliação das vagas de 313% em decorrência do REUNI, sendo que as licenciaturas e os cursos noturnos ampliaram na ordem de 700%. O curso de Serviço Social é parte da expansão e da criação de cursos pelo REUNI, tendo surgido em 2009.

Na UFVJM, a ampliação foi de 89% de 2007 a 2010; destes, 80% não foram fruto do REUNI⁹³ por referirem-se a um crescimento de 2006 a 2007. As licenciaturas dobraram em número de oferta, e os cursos noturnos cresceram 340%.

⁹¹ Essa informação foi obtida na entrevista realizada.

⁹² Neste caso, fica evidenciado que, do ano de 2006 a 2007, imediatamente anterior ao início do REUNI, o crescimento foi proporcionalmente o mesmo que o do período de 2007 a 2010 se for considerado que o aumento anual ficou em torno de 36%.

⁹³ Essa foi a universidade em que o crescimento anterior ao REUNI foi mais expressivo que o posterior. Isso porque, de 2006 a 2007, em apenas um ano, imediatamente anterior à implantação do programa, o crescimento foi de 80%, praticamente o mesmo que se deu de 2007 a 2010, que foi de 89%, só que este ocorreu em três anos.

O curso de Serviço Social surgiu em 2006, portanto anterior à implantação do REUNI.

A tabela abaixo apresenta resumidamente os dados que foram até então apresentados, do relatório da ANDIFES, de cada uma das universidades que foram parte desta pesquisa, a fim de esclarecer e propiciar melhor comparação entre as diversas realidades.

TABELA 12 – Expansão de vagas nas universidades federais entrevistadas conforme relatório da ANDIFES

UNIVERSIDADE	AUMENTO 2006-2010	AUMENTO 2007-2010	AUMENTO NOTURNO	AUMENTO LICENCIATURA	SERVIÇO SOCIAL VAGAS 2006	SERVIÇO SOCIAL VAGAS 2010
UFES	68%	51%	34%	38%	90	90
UFF	63%	61%	88%	85%	200 (Niterói)	220 (Niterói)
UFRJ	_____*	25%	41%	77%	_____*	_____*
UNIRIO	_____*	71%	113%	446%	_____*	Criado em 2010
UFJF	52%	49%	24%	38%	60	70 (curso noturno)
UFOP	143%	108%	232%	_____*	_____*	Criado em 2009
UFTM	_____*	313%	700%	700%	_____*	Criado em 2009
UFVJM	169%	89%	340%	100%	30 (Uma turma)	60 (Duas turmas)

Fonte: Relatório da ANDIFES 2010.

*Dados não encontrados

Diante das determinações do MEC do que deve conter um projeto de adesão ao REUNI, apresentadas no capítulo I deste trabalho, será feita uma breve e objetiva análise dos planos das oito IFES parte desta pesquisa. Convém informar

que os referidos documentos em análise foram acessados pelos *sites* de cada uma das universidades⁹⁴.

Os planos, de um modo geral, são extensos e apresentam propostas vagas em relação ao cumprimento das metas do REUNI. Alguns, conforme será destacado, são mais detalhados, sem, contudo, explicitar critérios objetivos para o cumprimento de suas estratégias.

Em relação ao Projeto de Adesão ao REUNI da UFES, é necessário destacar que a universidade apresenta fases de expansão. O que ela chama de *primeira fase* é anterior ao período do REUNI. Ao todo foram criados 37 novos cursos; destes, 23 surgiram em decorrência do REUNI. Das 2.185 novas vagas, 2.030 vieram com a criação dos novos cursos, e as restantes foram expansão de vagas dos cursos já existentes.

Com isso, é possível perceber, claramente, que, no quesito *novas vagas*, a UFES focou sua expansão em criar novos cursos e não em ampliar a entrada nos já existentes. Diante dessa “opção”, levanta-se uma dúvida: priorizar essa forma de expansão de vagas é uma estratégia da universidade diante da não adesão individual de alguns cursos ao REUNI, é devido ao fato de os cursos já existentes não possuírem condições reais de aumentar suas vagas discentes, ou é uma opção sem qualquer motivo específico?

Parte dos cursos criados foram ainda alocados fora da sede da universidade. Em relação a esses cursos deslocados do *campus*, tem-se:

Ao Sul do Estado, no município de Alegre, está localizado o Centro de Ciências Agrárias (CCA) da UFES, que oferecia, até 2005, 04 cursos de graduação e que, com o Plano de Expansão e Consolidação da Interiorização do Ensino Presencial da Universidade Federal do Espírito Santo, passou a oferecer, em 2007, 09 cursos. Atualmente, com o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, a oferta atingirá, até 2012, 17 cursos de graduação. Ao Norte, no município de São Mateus, está localizado o Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES (antigo Polo Universitário de São Mateus – POLUN), no qual eram oferecidos, dentro do Plano de Expansão e Consolidação da Interiorização do Ensino Presencial da Universidade Federal do Espírito Santo, 09 cursos de graduação. Atualmente, com o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, a oferta atingirá, até 2012, 14 cursos de graduação (UFES, 2010, p.29).

Como inovações da universidade é considerada, como destaque e prioridade, a flexibilização dos componentes curriculares, adequando-se os

⁹⁴ Com exceção do plano da UFJF, que, conforme será explicado, foi enviado para *e-mail* pessoal.

currículos e a realidade acadêmica às transformações em curso no país: com oportunidades diferenciadas para os alunos integralizarem os cursos e com a introdução do ensino a distância.

Sendo esta instituição a única universidade federal do estado, sua missão diante do REUNI torna-se ainda mais expressiva na região e, conforme será visto, o projeto apresentado pretende expandir inclusive a zona de atuação territorial desta universidade, sendo esta a principal característica do seu projeto de adesão.

No plano da UFF,⁹⁵ o discurso é de que o REUNI veio contribuir para as ações que a universidade já propunha⁹⁶. O curso de Serviço Social no *campus* de Niterói existe desde 1945 e, em número de ofertas de vagas, ele só perde para o curso de Letras, isso sem contar as vagas ofertadas nos outros *campi*⁹⁷.

Os objetivos apresentados para atender ao REUNI, pela UFF, são:

- * Ampliar o número de vagas nos cursos da UFF, e melhorar a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão;
- * reduzir significativamente a evasão e a retenção dos estudantes nos cursos da UFF;
- * ampliar a assistência acadêmica e social aos estudantes;
- * promover a articulação e a integração entre os cursos de graduação e pós-graduação (UFF, 2010, p.8-9).

Convém destacar que são objetivos legítimos, pelo menos no que tange ao discurso, pois a previsão é ampliar com qualidade. A questão é se essa qualidade vem mesmo sendo mantida diante da ambiciosa missão de ser a maior universidade do país. Isso porque, no discurso, a UFF defende que não haverá ampliações de vagas sem que as condições materiais e humanas para tanto sejam supridas.

Entre as estratégias da UFF para ampliar as vagas, a fim de atender às exigências do REUNI e se tornar a maior universidade do país em número de vagas ofertadas, têm-se:

1. Criar novos cursos ou turnos, cuja oferta de vagas deverá ser maximizada dentro das demandas e possibilidades dos cursos envolvidos;

⁹⁵ A UFF assinou em março de 2008, com a União, o acordo de metas nº044, que, entre outras informações, previa como montante de recurso para execução do acordo a quantia de R\$ 216.607.329,99 (duzentos e dezesseis milhões, seiscientos e sete mil, trezentos e vinte e nove reais e noventa e nove centavos) (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2008).

⁹⁶ A UFF possui o mais amplo espaço de apresentação e exposição do programa de adesão ao REUNI de todas as universidades objeto de pesquisa, possuindo em seu *site* destaque ao programa e apresentação de como vem sendo implementado na instituição.

⁹⁷ Serviço Social na UFF é também oferecido, além de Niterói, em: Campos dos Goytacazes, Rio das Ostras e Bom Jesus do Itabapoana.

2. Aumentar, a cada ano, o número médio total de matriculados no conjunto dos cursos de graduação já existentes;
3. Elevar, de forma sustentada, o número de matrículas nos cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu* (UFF, 2010, p.9).

No propósito de ampliar a taxa de conclusão, as estratégias são:

1. Criar mecanismos de combate à evasão, tais como: reestruturação do programa de monitoria, criação de programa tutorial, uso de meios didáticos interativos para apoio ao ensino presencial, oferta de algumas disciplinas em períodos intervalares (férias), nivelamento para alunos ingressantes, bolsas acadêmicas e sociais, e assistência estudantil;
2. Repor vagas ociosas, mediante a aprovação de:
 - a. Abertura de vagas de transferência, reingresso e mudança de curso através de análise que verifique, a cada ano, o número de vagas ociosas;
 - b. Criação de mecanismos para repor com agilidade vagas de alunos que deixam a UFF no primeiro semestre após seu ingresso.
 - c. Criação de mecanismos que facilitem a mobilidade estudantil inter e intra-institucional (UFF, 2010, p.9).

Para tanto, o plano da UFF descreve que, no *campus* Niterói, a ampliação dar-se-á basicamente na ampliação de vagas dos cursos já existentes com a eventual criação de alguns poucos cursos. Assim, o foco desta universidade diante do REUNI é a expansão de vagas no interior do estado, com a criação de novos cursos e novos *campi*. Para alcançar tal meta, a UFF prevê a contratação de novos professores e técnicos administrativos, a criação de cursos noturnos e a melhoria na infraestrutura.

Em relação a sua taxa de “insucesso”, esta é apresentada como alarmante e inaceitável, uma vez que alcança o índice de pouco mais de 45%. Essa taxa deve-se à incapacidade: ou de manter seus alunos em curso, ou de repor suas vagas ociosas. O documento assume não haver um estudo consistente sobre a evasão e arrisca-se em apresentar eventuais possíveis motivos com base em estudos anteriores.

As vagas ociosas, segundo dados do PINGIFES-2005, eram de 2.000 na UFF, e a taxa média de conclusão dos cursos era de 54,81%; dados esses que precisam realmente ser enfrentados e alterados consideravelmente. Um dos exemplos para tal enfrentamento são as alterações curriculares. A UFF defende que o excesso de disciplinas obrigatórias e de pré-requisitos enrijece os currículos, assumindo o discurso do REUNI de flexibilização curricular. Em relação ao EAD, considera-se pioneira na implantação da tecnologia a distância nos seus cursos, inclusive com percentuais nas modalidades presenciais.

A UFRJ, por sua vez, em seu *Programa de Reestruturação e Expansão da UFRJ 2008-2012* (PRE), apresenta os seguintes eixos norteadores:

Expansão e reestruturação, com garantia de qualificação crescente das atividades de ensino de graduação e de pós-graduação, pesquisa e extensão, ampliando vagas, permitindo a difusão de uma cultura humanística e crítica, criando novas alternativas e trajetórias de formação profissional e buscando novos paradigmas acadêmicos de educação superior.

Redefinição dos mecanismos de acesso à Universidade, alternativos e complementares às provas vestibulares, que permitam o aproveitamento em nossos cursos de jovens hoje excluídos por razões de renda e o avanço em direção à universalização do ensino superior.

Redefinição da estrutura de organização e de administração acadêmica, para tornar a UFRJ ainda mais comprometida com o estágio atual e futuro da evolução do conhecimento e da dinâmica de gestão desse conhecimento;

Reordenamento espacial das unidades acadêmicas, compatível com o conjunto de objetivos identificados acima e adequado à indução das transformações planejadas (UFRJ, 2008, p.5).

Diferentemente de outros programas estudados para esta pesquisa, o da UFRJ começa por apresentar um diagnóstico dos problemas que precisam ser enfrentados. O PRE divide as metas em: metas para a graduação e outras para a pós-graduação. Em virtude de a presente temática ter enfoque na formação profissional em nível de graduação, será dado destaque ao que está voltado para esse nível da formação, sem desconsiderar, no entanto, a importância da pós, inclusive, para a própria graduação. São metas para a graduação do referido documento:

[...] aumento do número de matrículas, de modo a alcançar, no prazo de maturação do presente Programa, um patamar correspondente ao dobro do número atual de matrículas; ampliação do número de vagas noturnas e criação de novos cursos nesse horário[...]; consolidação do Campus de Macaé e desenvolvimento de novos experimentos de interiorização [...]; utilização das novas tecnologias de educação à distância, [...]; redução das vagas ociosas, através de projeto que investigue de modo rigoroso as causas da evasão e de políticas ativas de assistência estudantil [...]; criação de novos mecanismos de acesso à Universidade; [...] flexibilização curricular [...]; atualização dos currículos [...]; aumento da mobilidade estudantil entre cursos e áreas da UFRJ, bem como em relação a outras instituições federais de ensino superior (UFRJ, 2008, p.11-12).

Curiosamente de acordo com o programa de adesão ao REUNI, o curso de Serviço Social criou 30 novas vagas no noturno. Curiosamente, porque, conforme será visto adiante nas entrevistas, o Serviço Social da UFRJ não aderiu ao REUNI, o que causou estranhamento quando se leu essa afirmação dentro do projeto apresentado ao MEC.

O programa prevê também uma quantidade considerável de obras de infraestrutura, em especial para o *campus* da Ilha da Cidade Universitária, entre eles a criação de um complexo de prédios para atender aos cursos da área de ciências humanas, como o do Serviço Social. Na mesma linha, “os prédios do Instituto de Psicologia e da Escola de Serviço Social e o prédio do Centro de Filosofia e Ciências Humanas deverão ser demolidos e seus cursos e atividades realocados em novas instalações na Cidade Universitária” (UFRJ, 2008, p.26). O atual *campus* da Praia Vermelha, de acordo com o que se propõe, se constituirá em uma espécie de ambiente cultural da UFRJ com: teatro, museus e outros espaços similares.

O Instituto de Economia elaborou o documento Posicionamento do Instituto de Economia sobre a Proposta da Reitoria da UFRJ, apresentado no documento *Programa de Reestruturação e Expansão da UFRJ, 2008-2012*, que possui algumas ponderações acerca do que o PRE prevê, em especial o que afeta diretamente seus cursos.

O documento em questão solicita que alguns pontos do PRE sejam esclarecidos e melhor debatidos antes de compor a proposta, entre eles: os ciclos básicos, os cursos de graduação de breve duração e a mudança da alocação dos seus cursos para o *campus* do “Fundão”.

De acordo com o entendimento dos docentes que elaboraram o referido documento, essa saída da Praia Vermelha vai prejudicar, inclusive, a criação dos cursos noturnos e só seria viável com uma infraestrutura no “Fundão” que garantisse a qualidade já existente.

Outro documento foi também elaborado neste sentido pela Faculdade de Educação, pela Escola de Serviço Social, pelo Instituto de Psicologia e pelo Colégio de Aplicação, como uma espécie de contraproposta, uma vez que prevaleceu, nessas unidades, uma avaliação contrária aos fundamentos do REUNI e ao plano de adesão apresentado pela reitoria.

Esse documento defende que a UFRJ deve sim expandir suas vagas, criar novos cursos, mas não nos termos do REUNI: “reduzindo o tempo dos cursos de graduação e flexibilizando os currículos a ponto de torná-los referências de cursos de formação geral superficiais e de ‘pronta-entrega’” (UFRJ, 2007, p.2).

Dentre as críticas presentes nesta contraproposta, um dado relevante é o de que “o custo-aluno/ano previsto no REUNI é de R\$ 5 mil”, sendo que, em 2003, de acordo com “[...] o TCU o custo estimado foi de R\$ 9,7 mil” (UFRJ, 2007, p.19).

Logo a previsão do REUNI é de precarizar ainda mais, prevendo recursos incompatíveis com as reais necessidades.

O documento entregue pela UNIRIO ao MEC como seu plano de adesão ao REUNI contém 62 páginas. Inicia com um discurso *pós-moderno* de Boaventura e outros autores sobre a complexidade e propõe exatamente as mesmas metas já definidas no decreto do REUNI.

Para entender especificamente a questão da evasão, seu projeto apresenta a proposta objetiva de criação de um *Laboratório de Pesquisas sobre Acesso* (LAPEA). Segundo relatos deste documento, a UNIRIO sempre incentivou a mobilidade interna, fazendo com que os alunos possam trocar de cursos com relativa facilidade.

Como estratégia para flexibilizar os currículos, sugere-se a introdução de disciplinas na modalidade EAD nos cursos presenciais, respeitado o limite de 20%, e a oferta de disciplinas transversais para estudantes de diversas áreas do conhecimento. A respeito da capacitação docente, apresenta-se mais uma proposta objetiva: a criação de um *Núcleo de Capacitação Pedagógica*, para os docentes participarem e aprimorarem seus métodos de ensino e avaliativos.

Segundo a UNIRIO, o plano apresentado irá

[...] potencializar o avanço acadêmico, com excelência e compromisso social, na UNIRIO, a partir de, pelo menos, três vertentes, que devem interagir:

- reforço às novas concepções curriculares que já vêm sendo implementadas;
- abertura de espaços pedagógicos alternativos externos à Universidade, que possibilitem uma formação de profissionais mais próxima à realidade social, ao mesmo tempo em que cria oportunidades à Universidade de repensar suas práticas educativas;
- criação de outras opções curriculares que rompam com os atuais modelos de formação profissional precoce, buscando atender a diversidade das demandas sociais do país (UNIRIO, 2007, p.52).

No projeto desta instituição, fica explicitada a ambição em se afirmar nacionalmente, em especial por ser uma universidade pequena e recente em relação às demais no estado do Rio de Janeiro.

Em Minas Gerais, a UFJF apresenta seu projeto de adesão ao REUNI com 30 páginas. De todas as IFES foi a única cujo projeto não foi encontrado com facilidade no *site* da universidade, tendo esta pesquisadora solicitado cópia por telefone e a recebido do setor de comunicação do *campus* em seu *e-mail* pessoal.

Ao tratar da expansão, o projeto menciona que já era plano da instituição realizar a ampliação de sua oferta de vagas e cursos, o que, com o REUNI, ficou referendado. Para ampliar, nas proporções projetadas, um aumento de 7.923 vagas, o plano prevê um investimento em construções e aquisição de equipamentos de “[...] aproximadamente R\$ 48.000.000,00, a se realizar no período 2008-2011. A expansão projetada para o período 2008-2012 aumentará o custeio anual da universidade em R\$ 33.959.958,00” (UFJF, 2007, p.5).

O projeto da UFJF prevê a criação de três bacharelados interdisciplinares, que são descritos como cursos de três anos de duração com o objetivo de “[...] renovar o ensino universitário, assegurando padrões mais elevados de letramento, formação científica e cultural, bem como maior mobilidade e liberdade para o estudante construir seu próprio itinerário formativo” (UFJF, 2007, p.15).

Esses bacharelados interdisciplinares são entendidos como uma primeira fase na formação universitária, que é considerada anterior à fase da profissionalização oferecida nos cursos de graduação. A fase de profissionalização é chamada no projeto da UFJF de acadêmica. Sendo assim, fica esclarecido que os cursos bacharelados não são nem profissionalizantes, nem acadêmicos. Entretanto, àqueles que concluem o curso é conferido um diploma, mesmo que optem por não darem continuidade aos estudos.

No caso da UFJF, ou o estudante forma *em humanidades*, ou *em ciências exatas*, ou *em artes*, sendo que o projeto garante que todos os diplomados terão suas matrículas asseguradas em uma segunda etapa de formação acadêmica e/ou profissional, caso assim queiram, sem, contudo, dizer como essa continuidade irá se processar. A única referência que se faz a essa questão no documento deixa ainda mais obscura a situação: “as vagas nos cursos de graduação acadêmicos oferecidas para os alunos dos bacharelados interdisciplinares são denominadas vagas não declaradas” (UFJF, 2007, p.16).

No quadro do corpo docente das Ciências Humanas, Letras e Sociais Aplicadas, presente no projeto da UFJF, percebe-se claramente a não adesão do Serviço Social ao REUNI, que não possui previsão de nenhuma contratação de professores novos.

Este projeto, apesar de pequeno em relação aos demais, apresenta metas e estratégias mais objetivas e, ao mesmo tempo, repletas de possibilidades.

O ponto forte são os bacharelados interdisciplinares (BIs), defendendo-os como uma forma legítima e importante de expandir as vagas na universidade.

O projeto da UFOP disponível no *site* da universidade possui 111 páginas. Entre as curiosidades deste projeto, convém destacar que a taxa de conclusão de cursos na UFOP em 2007 já estava próxima dos 90% almejados pelo REUNI com seus 86%. Seu projeto detalha o orçamento parcial e o global por ano de 2008 a 2012, com as previsões de obras e despesas da instituição. O curso de Serviço Social está inserido em uma das duas novas unidades acadêmicas da universidade: o Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas (ICSA), em Mariana.

O documento inicia revelando críticas a uma expansão sem a consequente garantia de qualidade e justificando o que afirma ser uma cautela na adesão ao REUNI⁹⁸ decorrente do seu próprio histórico de expansão:

A criação de novos cursos e consequente ampliação das matrículas, nem sempre vieram acompanhadas das condições necessárias à sua plena implantação. É preciso aprender com as experiências. Neste sentido, a adesão da UFOP ao REUNI procurou considerar essa situação. A UFOP deseja colaborar com a democratização do acesso ao ensino superior público e de qualidade, mas com muita responsabilidade, sob a pena de colocar em risco um histórico secular de serviços prestados à sociedade (UFOP, 2008, p.17).

Quando o projeto da UFOP aborda a ampliação de vagas, considera que a estratégia para ampliá-las nos cursos antigos é o máximo aproveitamento dos recursos já existentes. Tendo em vista a necessidade de garantir o acesso aos trabalhadores, a estratégia é apontada com a criação e expansão de vagas nos cursos noturnos.

Em relação à evasão, a universidade conta com pesquisa recente que revela que ela se manifesta diferenciadamente em cada curso, chegando a uma taxa média de 20%. Curiosamente, em razão de o percentual de vagas ociosas ser baixo, apenas 10%, as propostas se dão não no sentido de reduzi-lo, mas de não permitir que ele se amplie.

Com isso o projeto da UFOP tem uma proposta que defende a própria instituição, aponta seus pontos fortes e suas fragilidades, sem, contudo, prever mudanças no perfil adotado, na formação defendida e argumentando em prol de

⁹⁸ A universidade montou uma comissão para receber as propostas de cada unidade sobre a adesão ao REUNI as quais foram compiladas, criticamente, no referido plano de adesão apresentado ao MEC.

melhores condições na infraestrutura e no orçamento para garantir a ampliação com qualidade.

A UFTM, por sua vez, apresentou uma expansão considerável com o REUNI. As metas apresentadas em seu relatório de gestão de 2009 visam como fim último ampliar as vagas por meio da otimização dos recursos já existentes, o que não representa nenhuma novidade em relação ao discurso do REUNI. Entre elas tem-se:

Promover a revisão da estrutura acadêmica das universidades federais, de modo a possibilitar a elevação da mobilidade estudantil, a criação de vagas, especialmente no período noturno, e o completo aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes, otimizando a relação aluno/docente e o número de concluintes dos cursos de graduação (UFTM, 2010, p.16).

O forte desta instituição, como percebido, foi a criação de novos cursos concentrados em poucos anos de expansão. A universidade já tem realizado: ciclos comuns de formação, que, diferente dos BIs, não conferem diplomas, possuindo, apenas, um ano de duração e sendo parte de uma formação profissional específica. Nesses ciclos comuns, estudantes de diversos cursos realizam disciplinas, conjuntamente, que são consideradas “comuns”, com o discurso de defesa da interdisciplinaridade.

No caso da UFVJM, entre as metas globais apresentadas em seu projeto com o fim de atingir os objetivos do REUNI, estão: aumentar a assistência estudantil, implantar a educação a distância, facilitar a mobilidade estudantil interna na graduação, entre outras. No seu plano de adesão ao REUNI, a expectativa é ter uma relação professor aluno ainda maior que os 18 para 1 previstos pelo decreto governamental, visando alcançar a relação de 22 discentes para cada docente.

Em relação às vagas ociosas, o relatório aponta que, em 2007, o percentual ficou em torno de 12,6%, e a proposta é reduzir esse valor otimizando a assistência aos alunos, com aulas de reforço e nivelamento, mobilidade estudantil, apoio pedagógico, pesquisa permanente sobre a evasão e ocupação das vagas ociosas por meio da reopção de curso, transferência, obtenção de novo título. Outro objetivo presente no Plano da UFVJM é reduzir o índice de reprovação em até 80%.

A UFVJM deseja ser reconhecida nacionalmente e garantir acesso dos estudantes da região de escolas públicas a seus cursos: “Uma das principais metas da UFVJM é a consolidação da instituição como agente de desenvolvimento local e

regional” (UFVJM, 2010, p.30). Para isso aponta, entre outras ações a serem desenvolvidas: a criação de cursos de aperfeiçoamento para os docentes da rede básica de ensino público da região. Seu documento termina afirmando que, no final do programa, espera-se

[...] atender às principais dimensões do REUNI, ou seja: reduzir as taxas de evasão; ocupar vagas ociosas; aumentar vagas de ingresso, especialmente no período noturno; ampliar a mobilidade estudantil; revisar e organizar a estrutura acadêmica dos cursos de graduação; atualizar as metodologias de ensino-aprendizagem; ampliar as políticas de inclusão e assistência estudantil; e aumentar a articulação entre a graduação e a pós-graduação. Também existe a previsão da necessidade de contratação de docentes e servidores e da realização de obras de infraestrutura o que é mais do que comum em todos os projetos estudados.

Sendo assim, o programa da UFVJM visa atender às demandas do REUNI, e, por ser uma instituição localizada em uma das regiões mais pobres do país, possui um papel fundamental nesse processo de garantia do acesso ao ensino superior público e de qualidade a todos, situação que não pode ser suprimida, nem desconsiderada, na análise desta instituição.

Os objetivos destes projetos apresentados estão claramente alinhados com as grandes metas e eixos do REUNI. Apesar das características próprias de cada universidade, a margem de criatividade é muito limitada pelo próprio contrato de gestão, que já deixa definido o que se deve buscar e alcançar.

Os caminhos são um pouco diferentes devido às especificidades regionais e até mesmo à maturidade histórica de cada instituição, mas a leitura de cada projeto evidencia que estes acabam por se limitar a operacionalizar o Decreto n.º 6.096 de 2007.

Com isso, a apresentação dos projetos em questão não visa simplesmente pontuar como as universidades têm se adequando ao REUNI, mas apresentar inclusive os reais avanços que elas encontraram neste processo.

Foi possível perceber, com a análise dos referidos projetos, que a efetivação deles tem se dado de maneira a, em muitos momentos, precarizar as condições da formação profissional: com a previsão de disciplinas na modalidade EAD, cursos inteiro a distância, bacharelados interdisciplinares, encurtamento do tempo de formação e outras previsões mais que os projetos apresentam neste mesmo sentido. Entretanto, os resultados de tal programa tanto podem acabar levando a uma descrença na educação superior pública – como já existe em outros

níveis de ensino público no país – quando podem ser utilizados como estratégias para ampliar o número de discentes em universidades federais com qualidade, resultando, inclusive, em garantia de uma formação crítica para um número maior de brasileiros. A questão aqui levantada: se é possível caminhar na contramão, apresentar saídas e executar estratégias com este fim será respondida com o exemplo de como isso tem acontecido nos cursos de Serviço Social é por meio das entrevistas realizadas nesta pesquisa.

3.3 As análises das entrevistas realizadas

As entrevistas foram realizadas no ano de 2010, do período de setembro a dezembro, com exceção de uma que foi realizada em janeiro de 2011. Todas aconteceram pessoalmente e por meio do recurso de gravação, com a permissão dos(as) entrevistados(as)⁹⁹. Dos oito entrevistados, sete eram coordenadores dos cursos de Serviço Social e um deles era chefe de departamento. Sendo assim, portanto, profissionais diretamente ligados ao funcionamento dos cursos e ao processo de formação profissional.

O roteiro semiestruturado¹⁰⁰ deu direção à entrevista que, uma após outra, foi sendo acrescida de novos questionamentos. Algumas questões, após a transcrição das entrevistas, foram complementadas por *e-mail* com os entrevistados, especialmente dados quantitativos acerca dos cursos.

Além disso, algumas questões se destinaram especificamente aos cursos que surgiram em decorrência do REUNI e outras àqueles já existentes que aderiram ou não à proposta do programa em questão.

Isso porque, na pesquisa em questão, deparou-se com cursos de Serviço Social com realidades distintas. A amostra conta com cursos que são anteriores ao REUNI e outros que surgiram em decorrência do referido programa. Entre os cursos anteriores ao REUNI, há aqueles que são antigos na oferta do Serviço Social, como a UFRJ, a UFJF, a UFF e a UFES, e outro mais recente, como a UFVJM. Neste

⁹⁹ Vale reforçar ainda que foi garantido a todos os entrevistados que, as respostas, ao serem expostas, seria preservado do anonimato dos mesmos.

¹⁰⁰ Segue no apêndice I deste trabalho o roteiro utilizado nesta pesquisa para que o leitor possa ter maior compreensão do todo da pesquisa.

mesmo grupo também há um curso que, conforme será visto, foi o único que apresentou um projeto individual de adesão ao REUNI¹⁰¹.

Após as entrevistas e a leitura do material produzido por elas, foram elencados critérios (temas) a serem trabalhados neste capítulo, as quais foram escolhidas com base no objeto da pesquisa e do projeto de formação profissional.

Assim, a escolha pelos critérios adiante analisados teve como fundamentação o objetivo deste estudo, sendo, portanto, selecionadas com o fim de ilustrar os impactos do REUNI na formação dos assistentes sociais da região e de analisar como o projeto de formação do Serviço Social tem se realizado neste processo. As diretrizes curriculares, seus princípios, metas, diretrizes, elementos e componentes foram a meta na definição destes critérios.

A fim de melhor explicitar como os cursos de Serviço Social objetos de estudo se constituem, a análise foi dividida em dois grupos: os dos cinco cursos anteriores ao REUNI, e os dos três cursos decorrentes do REUNI, uma vez que a inserção destes cursos no REUNI se deu de uma maneira diferenciada.

Tal separação, em alguns momentos, vai revelar o que existe de específico por causa desta situação dos cursos, enquanto em outros acabará trazendo o entendimento de que existem pontos apresentados como polêmicos e desafiadores que são, na verdade, bem anteriores ao próprio REUNI e até mesmo por isso fazem parte da realidade acadêmica inclusive dos cursos anteriores ao referido programa.

Sendo assim, serão apresentadas as respostas organizadas por critérios, os quais irão ilustrar e referendar o objeto desta pesquisa

3.3.1 Conhecimento dos(as) entrevistados(as) acerca do projeto de adesão ao REUNI da universidade

Quando questionados(as) sobre a adesão das universidades ao REUNI, há o posicionamento político de alguns(algumas) entrevistados(as), que entendem que a adesão ao REUNI foi um passo prejudicial à formação profissional. Todos(as) os(as) entrevistados(as) alegaram conhecer o programa do REUNI e sua proposta, entretanto, quando questionados(as) sobre o conhecimento que possuíam do projeto

¹⁰¹ Sendo assim, a amostra possui duas grandes divisões: os anteriores ao REUNI e os que surgiram em decorrência dele, e entre esses dois grupos, há realidades distintas que os subdividem novamente.

específico das universidades onde trabalham, poucos(as) traziam informações mais consistentes; nem todos(as) leram na íntegra as propostas contra as quais se posicionaram.

Mesmo conhecendo o REUNI e seus ditames de maneira geral, entender como cada universidade, em especial aquela a qual seu curso se vincula, apresenta suas propostas de cumprimento das regras do referido programa é fundamental para compreender os rebatimentos específicos sobre a formação em Serviço Social de cada unidade.

Entre as alegações de um(a) dos(as) entrevistados(as) de cursos anteriores ao REUNI, acerca do conhecimento que possui do projeto de adesão da sua universidade onde trabalha, tem-se que:

Conheço parcialmente. Conheço o que foi... o que foi... aprovado, é... há...há... quatro anos atrás e... só que depois esse projeto já sofreu reformulações mas aí, como nós não aderimos ao REUNI, né, como a faculdade não aderiu ao REUNI é.. essa re... essa atualização não chegou até... ou não chegou até nós... ou não foi discutida entre a gente... (Entrevistado(a) A).

A falta do conhecimento não foi atribuída a uma falta de apresentação do projeto por parte dos dirigentes institucionais; muito pelo contrário, neste ponto, os projetos foram apresentados e divulgados amplamente, como se pode constatar na fala do(a) mesmo(a) entrevistado(a):

[...] a coordenadora de curso [à época] ela teve acesso ao documento em si, a direção da faculdade teve acesso ao documento em si, a gente teve acesso indiretamente, por esses nossos dirigentes acadêmicos a coordenação de curso e a...a... direção da faculdade..." [acréscimo meu] (Entrevistado(a) A).

Para outro(a) entrevistado(a) deste grupo, ao expor o projeto, a direção geral da universidade foi, inclusive, amplamente democrática. Mas o entendimento de democracia¹⁰² aqui defendido foi o de um processo de tentativa de convencimento e busca do consenso entre as escolas:

a universidade aderiu ao REUNI, você sabe, a partir do reitor [...] ele foi amplamente democrático em que sentido: em querer fazer as escolas todas participarem dos motivos porque se aderiu ao REUNI e tentar convencer isto é, eu acho que ele aderiu... ele... é... ele começou as suas... a... sua política sua estratégia política foi uma espécie de criar um consenso entre

¹⁰² Segundo Duriguetto (2007), "[...] democracia é sinônimo de defesa do interesse comum, de construção de hegemonia no pluralismo, da formação de consensos no interior e a partir dos interesses de classe, visando à constituição de uma vontade coletiva emancipadora que coloque no horizonte das lutas políticas dos trabalhadores a erradicação das formas de produção e reprodução das relações sociais capitalistas" (p.105/106).

as escolas. O REUNI também em cada universidade tem particularidades; o REUNI aqui, por exemplo, um dos maiores problemas era [...] **[uma questão que não afeta diretamente a formação]**. Eu tô querendo chamar a atenção porque o REUNI tem vários pontos que afetam na formação, mas o que mais chocou foi o negócio **[que]** [...] não afeta na forma... digamos, afeta e não afeta porque, porque [...] não tem estrutura pra todo mundo [...] tem uma implicação do REUNI, como que a gente aderiria ao REUNI [...] se [...] não tem estruturas para absorver a gente, certo? [...]" **[acréscimo meu]** (Entrevistado(a) F).

Alguns (algumas) alegam que esse desconhecimento se dá devido ao período em que ingressaram nas universidades, que foi posterior ao momento de adesão ao REUNI: “não **[conheço]**... porque, quando eu cheguei na universidade,... é... já tinham feito a opção por aderir ao REUNI, implementando os cursos [...]” **[acréscimo meu]** (Entrevistado(a) B).

Entre aqueles que afirmam não conhecer na íntegra o projeto, encontram-se alguns que argumentam vivenciá-lo no cotidiano, conforme declaração abaixo:

[...] eu sei do REUNI, isso que eu vou acompanhando algumas coisas que eu li... eu não li, né,... todo o...o... o projeto de expansão da ..., né, mas venho participando é...é... dessa... dessa... expansão (Débora: na prática ali) é... na vivência li cotidiana, né, é... e e...e recurso tem e eu acho que é correlação de força mesmo, no sentido da gente garantir o que foi estabelecido e ampliar que existe [...] mas aí depende dos sujeitos que estão à frente e que estão construindo isso, eu não vejo é...é...é... eu não tenho dúvida, né,... da responsabilidade... (Entrevistado(a) C).

Os debates foram realizados, as ideias foram apresentadas e o que um(a) entrevistado(a) apontou é que o projeto que foi discutido não foi o que a instituição teve como aprovado junto ao MEC, e sim o programa do REUNI, o projeto do governo federal:

Teve o debate, o seguinte: A universidade, a partir do Conselho Universitário, soube do projeto é... discutiu a adesão... e colocou para cada centro, porque a gente se organiza em centros, cada centro tem vários cursos... e cada centro fez uma discussão... e dentro do centro da adesão ou não. Porque a ideia era que os centros aderissem, só que, no nosso caso, que é o centro de ciências jurídicas e econômicas, só dois cursos não aderiram: o nosso curso e o curso de Direito. A universidade, ela apresentou o projeto do REUNI, projeto federal, né? O projeto do Ministério da Educação para cada departamento. Enviou estes projetos para cada departamento, a decisão seria tomada pelo centro, porque o Conselho Universitário, ele é formado pelos Diretores de centro. Então, esta discussão de adesão ou não da universidade teria que ser feita nos centros, né? Em cada centro... em cada centro... Então, a diretora de centro, na época, fez isso: deu um tempo... a gente discutiu... nós discutimos em várias reuniões... nosso departamento discutimos o documento. O movimento docente e o movimento estudantil discutiram também a [...] Que é a nossa Associação, o nosso sindicato, e o DCE também puxou a discussão... Ambos pela não adesão... tá? Só que, em cada centro, só teve um centro que não aderiu, que acho que foi o Centro de Ciências

Tecnológicas... Todos os cursos daquele centro não aderiram. O centro [de que fazemos parte] aderiu, os dois cursos não aderiram, ou seja, a decisão final que a Diretora apoiou nessa reunião do Conselho Universitário foi de adesão ao REUNI, apesar dos votos dos nossos, porque só foram dois votos contra, né? O nosso e o do Direito... cada centro apresentou um projeto. Mas, no caso do nosso centro, ela acabou reunindo os projetos de cada curso, e ela, como diretora de centro, apresentou o projeto de um curso novo [...] (Entrevistado(a) E).

No grupo de cursos que surgiram em decorrência do REUNI, há aqueles(as) que atribuíram o desconhecimento do projeto de adesão ao período em que ingressaram na universidade, que foi posterior ao debate de construção e aprovação dele:

[...] agora o que eu entendo, né, que eu também cheguei agora [...], cê vê eu tô te dando essas informações de maio pra cá, né, o que eu entendo é que as escolas têm autonomia, então a gente não teve, mas foi na adesão do REUNI que a gente conseguiu criar o curso... a nossa veio na... não a gente veio pelo REUNI, apresentou-se a proposta de um projeto político-pedagógico, é isso que você tá perguntando? Não? [...] é diferente... a gente surgiu, é diferente [...] porque a gente vem no bojo do REUNI... não teve que aderir... (Entrevistado(a) H).

Outros(as) que alegaram desconhecimento defendem a possibilidade de alcançá-lo com facilidade devido à publicidade dos documentos institucionais:

eu te dou... isso [...] tem de bom tá [...] Então embora seja amplamente pequena e numa relação fisiológica, né,... quase que um fisiologismo, na verdade, ela é amplamente transparente nas suas... e disponibilização dos documentos a reunião dos conselhos, então, na página que depois eu vou te mostrar, você consegue no plano de desenvolvimento de...de... institucional, a proposta de reestruturação, porque inclusive [...] vai aderir à reestruturação acadêmica com a extinção dos departamentos, a criação dos institutos, eu não sei se você tá por dentro da proposta do REUNI" (Entrevistado(a) H).

tá na página lá é no *site* oficial da...da [...] e inclusive falando desse histórico, né,... de como foi esse processo da adesão é... da universidade, a universidade não só ela abriu novos cursos... novos *campi*... porque a gente tem o *campi* [...] que é onde tá o instituto, né, [...] onde tá o Serviço Social, ele foi aberto e a proposta como também a expansão de vagas em cursos já existentes, né, onde foi detectada essa demanda e é muito interessante (Entrevistado(a) C).

Essa situação apresentada, de desconhecimento do projeto de adesão ao REUNI de suas universidades, deixa a crítica realizada pelos(as) entrevistados(as) muitas vezes superficial e deve ser motivo de autoquestionamento. Obviamente não esvazia a crítica geral ao programa do REUNI, o qual os(as) entrevistados(as) demonstraram conhecer na sua essência, mesmo que não tão detalhadamente. Entretanto, ao criticarem o projeto de adesão de suas instituições, ao alegarem que

as propostas são prejudiciais a uma formação profissional em Serviço Social de acordo com as Diretrizes Curriculares, fica comprometida essa crítica, uma vez que a maior parte (cinco) demonstrou não conhecer o projeto.

Certo é que os projetos de adesão de cada instituição nada mais são que as formas apresentadas por elas para cumprir os requisitos, as metas, as diretrizes e as propostas do programa do REUNI. Mas também fica demonstrado no tópico anterior deste capítulo que cada instituição apresenta elementos que podem comprometer mais ou menos a formação dos assistentes sociais.

Além disso, a não adesão ao REUNI por parte do curso de Serviço Social, especificamente, não pode ser motivo para o desconhecimento do projeto universitário.

Entre os cursos que surgiram do REUNI (três), todos afirmaram conhecer o projeto de sua universidade. Importa destacar, entretanto, que todos os que alegaram conhecimento, estavam, de alguma forma, envolvidos com ele, neste caso por ser parte do próprio programa (pelo curso ter sido criado em decorrência do REUNI).

Conheço o projeto de adesão porque a nossa universidade ela é nova [...] ela virou universidade, tá... federal... aí implantaram-se três cursos e depois com a... o projeto de expansão e o REUNI é que pode vir outros cursos de licenciatura, de Serviço Social e outros cursos também na área da saúde uma mercantilização do... uma mercantilização mesmo da universidade, mas só foi possível com o REUNI, infelizmente [...] por causa do REUNI e não significa que por isso você não possa fazer uma formação de qualidade [...] mesmo dentro da mercantilização da... da universidade.

[...]

foi importante porque, quando surgiu a proposta de REUNI, a universidade queria fazer dentro do seu princípio de... do seu papel social enquanto universidade, ela queria é... implantar cursos que desse visibilidade na questão da... dos direitos sociais e inclusão social, com cursos noturnos, então pensaram nas licenciaturas, [...] e aí o Serviço Social, o Serviço Social do hospital [...], se organizou, fizeram um projeto pedagógico, né, [...]O reitor gostou do projeto, da proposta e junto com os cursos de licenciaturas veio também o curso de Serviço Social (Entrevistado(a) D).

Em relação à adesão da universidade como um todo, um(a) entrevistado(a) deste grupo apresentou como crítica a questão de que, à época da adesão, a instituição não contava com a presença de cursos que chamou de “combativos”:

também é...é... faz-se uma mediação com relação ao tamanho da universidade e a não ter os cursos que de fato são cursos combativos,

polêmicos são cursos que vieram contraditoriamente, porque eu acho que isso é contradição do capital, no bojo do REUNI, que é filosofia e Serviço Social que são os dois cursos que não tinha e que são os cursos de fato combativos [...], então assim o... as assistentes sociais do (hospital) com essa perspicácia, tiveram essa... essa... clareza de compreender que o REUNI ele tem ele...ele...ele... é... quando a gente faz uma análise de cunho marxiano, a gente não pode ser é... totalmente 100%, então... da mesma forma que ele em alguma medida, ele é prejudicial ao ensino público, principalmente no que tange, por exemplo, à...à... compreensão do ensino a distância... (Entrevistado(a) H).

Outros(as), dentro deste grupo, ao tratarem da adesão da universidade, já apontaram o que consideraram “vantagens” e “falhas” no projeto apresentado para o MEC. Entre os equívocos do projeto, foi destacado o exemplo de que questões essenciais ao curso de Serviço Social foram desconsideradas:

[...] que a universidade ela aderiu a essa expansão... algumas medidas algumas propostas eu acho que elas não foram muito bem é... projetadas, eu acho que eles não imaginavam é, por exemplo, que um curso de Serviço Social demandasse um número de professores que demanda... quando eu cheguei pra eles e coloquei na hora em que eles me mostravam o número de docentes e que nós távamos fazendo é... a listagem da infraestrutura que aí é equipamento, é instalação, salas de aula, e aí eu falei no quinto período: eu preciso de no mínimo mais cinco salas... o... mais como você precisa de mais cinco salas? Eu falei: eu não tenho 50 alunos dentro de salas de aula, se eu começo a dar estágio, então eu vou dividir essa turma com 10, então eu preciso de cinco professore e de cinco salas, não é? Eu preciso não é porque tá entrando a outra turma também e aí aumenta, então eu preciso de mais cinco salas, e aí eles falaram: mas como é isso? Eles não sabiam.. não é? Isso é muito interessante que eles desconheciam é...é... como é a estrutura não só curricular mesmo, mas a operacionalização desse curso...(Entrevistado(a) C).

Sobre essa situação, entre aqueles cursos anteriores ao REUNI, aos quais o programa foi apresentado, podendo eles aderirem ou não a este, essa relação mostrou-se interessante, na medida em que eles apontaram o processo de adesão em sua instituição como um momento que se deu em um espaço de tensão, de luta política, de contestação, de manifestações contrárias por parte dos movimentos sindicais e estudantis que percebiam questões que necessitavam ser mais bem debatidas e problemas não enfrentados no programa do REUNI.

Então, Débora, olha só [...] eu acho importante frisar que a [...] por ter um movimento sindical ainda, né,... nesse quadro fragilizado das lutas sociais dos movimentos, mas apesar disso, a gente tem o... o... movimento sindical [...] é uma referência nacional, né, [...] é uma referência nacional, né,... e é assim como o movimento estudantil e o movimento técnico-administrativo, eles sempre tiveram, sempre foram bastante referência forte nacionalmente, então eu acho interessante frisar que [...] foi a última universidade a aderir, a assinar o contrato de gestão do REUNI, né,... e ela assinou em um contexto em que a assinatura ela foi com polícia, né,... é... uma situação de muito conflito e uma situação em que, por exemplo, o

conselho universitário não aprovou a adesão ao REUNI dentro [...] ele teve que sair da universidade, ir para uma instituição governamental fora da universidade aprovar o REUNI, então foi um processo muito tenso, foi um processo não à toa [...] foi a última a assinar (Entrevistado(a) G).

a reunião do cônsul, que as duas últimas reuniões do cônsul onde foi aprovada a adesão ao REUNI foi feita, foram feitas com a polícia militar na porta, né,... tem até a foto histórica da APES, uma carreira assim de policiais em frente ao MAM, para não permitir que os manifestantes se colocasse, então... na época a faculdade avaliou essas duas questões, tanto tinha problemas no projeto do REUNI, quanto na forma como a universidade estava aderindo ao REUNI (Entrevistado(a) A).

A universidade chegou a fazer uma discussão, mas foi muito rápida. Ou seja, não houve oportunidade da gente esgotar o debate. A **[associação de docentes da universidade]** e o DCE fizeram uma pressão até para o adiamento da decisão. Mas isso não aconteceu. Ou seja, foi uma discussão muito acelerada. O nosso departamento fez uma discussão mas a gente já tinha uma discussão anterior. A gente já tem uma perspectiva de universidade, que a gente, de cara na leitura do projeto... de cara eu não digo, mas lendo o projeto com mais cuidado, nós percebemos que ele era um projeto que ia na contramão de um projeto de universidade que nós gostaríamos. Então a gente já se posicionou contra, mas outros cursos, eu acho que demandaria um tempo maior para fazer essa leitura mais cuidadosa e perceber, assim, os problemas futuros que a adesão a este projeto traria. E a universidade não deu este tempo. Não, o tempo de debate na universidade foi, realmente, muito curto... Gerou manifestações especialmente dos estudantes... Dos estudantes puxados pelos DCEs, pelos centros acadêmicos... Os professores, através da **[associação de docentes da universidade]**, fizeram um protesto, mas não foi suficiente porque são os professores que são diretores de centro, são os professores que estão nos departamentos, e, no entanto, muitos departamentos, muitos centros aderiram, então... **[acréscimo meu]** (Entrevistado(a) E).

Diante desse processo de adesão ao REUNI, é necessário não esquecer de trabalhar com as contradições inerentes a esse tipo de debate. Isso porque discutir um processo que trouxe no seu bojo a criação de cursos de Serviço Social em universidades federais de ensino que anteriormente não os ofereciam, não pode ser considerado apenas prejudicial ao que defende o projeto de formação profissional hegemônico.

Muito pelo contrário. A expansão de cursos de Serviço Social em escolas públicas é uma defesa histórica da profissão e é certo que caso se continue a buscá-la, nos dias atuais, esse processo necessariamente se fará, justificando-se pelos elementos apresentados e defendidos pelo REUNI como mais uma proposta para atender aos interesses deste programa. Essa é também uma luta do ANDES o que não significa uma expansão do acesso de forma precarizada, mas sim com qualidade.

Sendo assim, o REUNI em certa parte respondeu a uma necessidade real de que mais cursos de Serviço Social fossem criados e, mais do que isso,

respondeu a uma necessidade de que mais universidades e outros cursos fossem ampliados no país, como se pode ver confirmado em uma das entrevistas com os cursos anteriores ao REUNI:

o REUNI, por exemplo, em termos de criação de universidade, é... em alguns lugares ele respondeu a uma demanda de criação de universidades, né,... então assim, onde não tinha nada e chegou uma universidade criada pelo REUNI, eu acho que ali ele teve um impacto até... vamos dizer assim, não vou dizer positivo, mas até relativo; agora, para uma universidade que já tinha, já tinha uma vida acadêmica, já tinha uma estrutura, o REUNI, na minha opinião, foi um retrocesso, né,... bom... aí também eu tô falando de um lugar de quem não aderiu, né [...] Quando o governo Lula fala que foi o que mais criou universidades, foi o que mais investiu em universidades, né,... não deixa de ser verdade, né,... Então para os lugares onde não tinha nada, a chegada de uma universidade via REUNI dinamizou a região, né,... permitiu a contratação de professores e... e.. da vida econômica, política e intelectual da região. Então, nesse sentido, se você me pergunta: o REUNI teve, o projeto Lula teve um impacto positivo, eu acho que teve um impacto relativo... (Entrevistado(a) A).

Evidente está a contradição¹⁰³ do programa, e essa contradição inerente aparece nos depoimentos dos(as) entrevistados(as), especialmente daqueles(as) em que os cursos ao qual estão vinculados(as) são decorrentes do projeto de adesão ao REUNI de suas instituições. Apesar de os cursos serem fruto do REUNI os(as) entrevistados(as) percebem as dificuldades e as falhas do programa, entendem que estão em um espaço de luta, mas acreditam e vão em busca de um curso que possa ser efetuado de acordo com o projeto de formação.

Nas palavras deles(as), buscam “reinventar” o REUNI dentro da realidade, sem negar que são parte desse processo, aproveitando a criação de um curso público e “remando” contra a proposta que visa mercantilizar a educação superior). Nesse sentido, adotam posicionamentos políticos sérios e críticas fundamentadas no conhecimento da proposta e de como esta vem se operacionalizando:

¹⁰³ Na leitura da dissertação de mestrado *Os desdobramentos das contradições do processo de reprodução do capital: elementos para o entendimento das crises*, de Dayani Cris de Aquino, foi possível destacar algumas compreensões existentes em Marx da categoria contradição. Como mais essencial da leitura desta obra, que em Marx o termo contradição aparece com dois sentidos: “contradição”(widerspruch), “antagonismo” (gegensatz) e “conflito” (konflikt) (AQUINO, 2007, p.30). Ao adotar esse termo, pode depreender que existem as contradições dialéticas e as não dialéticas (ou tradicionais), mas apenas o entendimento dialético interessa ressaltar uma vez que decorre de uma contradição interna que possui expressões externas.

Como contradição dialética encontra: as históricas, que se fundamentam nas relações de produção e as estruturais, que decorrem de uma natureza específica de uma formação social dada, como, por exemplo, o capitalismo. Um exemplo do que Marx entende por contradição histórica encontra-se na obra *Ideologia Alemã* quando o autor diz: “Logo, e de acordo com a nossa concepção, todos os conflitos da história têm a sua origem na contradição entre as forças produtivas e o modo de trocas . Não é, aliás, necessário que esta contradição seja levada a um extremo num determinado país para aí provocar conflitos” (MARX, 2002, p.29 apud AQUINO, 2007, p.34). Já em *O Capital*, Marx revela a contradição dialética estrutural mais concreta, aquela que se dá entre as condições em que a mais-valia é produzida e as condições em que é realizada (AQUINO, 2007).

Olha... é... ele não é, de forma alguma, é... analisado, né, esse plano é.. como algo, né.. perfeito, ideal, né... ideal... de forma alguma,... ele tem problema sim, o problema da própria concepção que se tem, né.. de educação é... e a gente faz críticas, né, e a gente só consegue avançar e fazer o curso que a gente deseja ainda que seja fruto do REUNI... o curso que a gente acredita que seja o necessário, né... e o ..o...e o... não só o necessário, mas que vá ao encontro de uma formação de qualidade de fato.. uma formação, né... dentro do que o código de ética, da lei de regulamentação é... das diretrizes da ABEPSS se a gente é identifica os nós, se a gente conhece, vê as possibilidades também institucional que aí a gente tem que conhecer e buscar reinventar, a gente tá buscando reinventar esse REUNI dentro da realidade... mas críticas e duras e duras, né, nós tivemos momentos, né, muito muito delicados lá é... de... demora em construção de instalação, é livros que não chegavam na biblioteca e já tinham sido comprados, né... que os alunos é... fizeram manifestação...é... é... posicionamentos pra se cancelar o vestibular se não mudasse ou acelerasse processos urgentes e necessários, né, então tem a crítica sim... né..., mas uma coisa também que a gente não pode negar, Débora, é que a gente é fruto do REUNI... então não adianta falar.. que.. é... então não adianta eu falar que assim eu tenho que saber em que contexto, como e o que é o REUNI para que então, né... a gente e eu tenho que saber o que que é o Serviço Social, também, né, essa formação que hoje a gente busca... a duras penas com muito...com muito esforço construir então assim tem a crítica, mas tem coisas assim muito interessantes... (Entrevistado(a) C).

[...] nós acreditamos que o REUNI, nós fazemos uma crítica à mercantilização da... da universidade... e o REUNI não deixa de ser essa mercantilização, [...] o REUNI, ele... precariza o número de professores, de técnicos administrativos... tem algumas precarizações sim. Então o REUNI não deixa de ser a precarização, não é o modelo de reforma universitária que nós gostaríamos... Porém nós estamos lá, né [...] surgiu o curso, nós... fomos criados no REUNI, somos ai filhos desse REUNI daí, como você vai poder... é... fazemos a crítica, mas precisamos organizar para que o trabalho seja diferenciado ali, mesmo com uma proposta que seja precarizada, nós estamos querendo remar contra esse, essa proposta [...] aproveitar a abertura de um curso pra você fazer algo diferente (Entrevistado(a) D).

é uma contradição... é a contradição do capital... vai negar completamente o REUNI que nem eu tava na mesa a professora negando, eu não nego completamente e daí é a estratégia de ocupação, a estratégia de movimento social... é a estratégia de ocupação, tem que vir na estratégia de ocupação se o REUNI é... vai depender das estratégias que a gente vai trabalhar pra reverter a lógica do... da precarização do trabalho de...do... e como é que a gente faz... pressionando a ... concurso... o professor... a gente entende que ... olha só estamos começando... a luta é essa, tem que ter paciência histórica, eu acho que tem que ter paciência histórica... para dar conta disso... então a luta é essa, vamos com tranquilidade (Entrevistado(a) H).

Tais comentários remetem às análises desenvolvidas nos dois primeiros capítulos deste trabalho, onde fica evidente que a política de educação superior atual tende a precarizar a formação profissional, já que prioriza o mercado em detrimento da sociedade, bem como o lucro e a quantidade em vez da qualidade e da produção de conhecimento. Com posicionamentos como os adotados no governo

Lula de incentivar as conhecidas parcerias público-privadas, a terceirização da educação superior, o investimento no ensino a distância, a aceleração da formação e o corte de investimentos estatais diretos no ensino público, fica evidente a indiferença de tal política com os compromissos que estão, por exemplo, defendidos no projeto de formação profissional do Serviço Social.

Portanto, a melhoria da educação superior depende de muita luta para melhorar e atingir a qualidade que aqui se defende: garantia do tripé ensino, pesquisa e extensão; condições adequadas de trabalho docente sem sobrecarga; salas de aula com um número reduzido de alunos, que garanta uma relação pedagógica de maior proximidade; políticas de estágio e de trabalhos de conclusão de curso, que permitam reflexões críticas e criativas; capacitação continuada com programas de pós-graduação *latos* e *stricto sensus*; bem como outros elementos encontrados nas Diretrizes Curriculares do Serviço Social. Tudo isso porque, conforme se pôde perceber neste trabalho, é ainda mais primordial e indispensável a luta dos que possuem compromisso com a mudança.

Nesta lógica contrária ao programa do REUNI, muitos cursos de Serviço Social já existentes e consolidados à época de criação do programa optaram por individualmente não aderirem a ele. Na verdade, dos cinco cursos criados anteriormente à proposta governamental, apenas um apresentou um projeto individual de adesão ao REUNI. Segundo argumenta um(a) entrevistado(a), tal adesão se deu em um momento de muita fragilidade interna e de desorganização, que não permitiu ao curso melhor debate e reflexão acerca desse processo:

[...] uma outra forma é a ampliação das vagas presenciais então por exemplo.. nós do Serviço Social após muitos debates, a gente também estava num período de muita fragilidade interna institucional só pra você ter uma ideia na época a gente não tinha uma coordenação de curso eleita, era pró-tempore... não tinha chefia de departamento eleita, enfim... todo pró-tempore, porque havia uma fragilidade institucional grande e o quadro de professores que a gente tem hoje, né... de lá pra cá entraram cerca de 10 professores novos então a gente deu uma mudada também né... novas eleições e tal... então o que que aconteceu naquele período, a gente aderiu ao REUNI com muitas polêmicas agora... ampliando na época duas a três vagas se não me lembro... depois eu mando pra você... eram 3 vagas cada turma, né... o nosso módulo são 55 alunos... pra 58... uma coisa assim... o problema é o seguinte a escola de Serviço Social já tinha um déficit muito grande. (Entrevistado(a) G)

Entretanto, por ser o REUNI um contrato de gestão, segundo um(a) entrevistado, ficou decidido pelos dirigentes desse curso aguardar que o governo cumpra com sua parte para que seja garantido o que foi proposto:

Não a gente aderiu né (risos) a aí quando como não vieram as vagas, é isso que eu tô querendo dizer, como só chegaram os déficits entendeu, veio uma reposição do... não veio vaga a mais pra gente... a gente... como a nossa ampliação foi muito tímida, na verdade depois a gente voltou a traz... não a agente não vai... por que? O que que eles fizeram eles deram o mínimo pra gente... Vaga REUNI mesmo a gente só teve 2 vagas REUNI, de professor... vaga REUNI... o restante é aquela conversão do substituto em efetivo, entendeu? Mas vaga do REUNI, enquanto... previa, previa mais 10 vagas o nosso projeto

[...]

a gente aderiu.. agora...assim como o REUNI é um contrato de gestão, só recebe se... fizer nós também aderimos com essa condição, a gente só faz se receber, entendeu (risos) como a gente não recebeu, a gente disse, não a gente não vai... a gente não vai é...é... bancar uma ampliação sem receber o quantitativo necessário, porque a gente já tá trabalhando de forma estrangulada, entendeu... (Entrevistado(a) G)

Esse posicionamento está causando uma indisposição com a direção central da universidade, que tem chamado os dirigentes desse curso para pressioná-los a cumprir as metas estabelecidas. Mesmo assim, eles têm mantido sua posição em não ampliar o número de vagas enquanto o governo não aumentar o número de docentes de forma a garantir a qualidade:

a gente não cumpriu está recebendo pressão por exemplo é... esse ano fomos chamados, né... a direção foi chamada e aí logicamente a coordenação de curso também porque eles queriam, eles disseram que a gente não estava dando contrapartida né e que a gente tava mantendo as 55 vagas eles queriam que a gente aumentasse para 60 vagas, 60 vagas significam mais 20 vagas anuais, a entrada nossa é semestral entendeu, então são 110 no primeiro semestre 110 no segundo (Entrevistado(a) G).

Entre os dirigentes dos cursos os quais tiveram um posicionamento contrário ao REUNI, os argumentos variaram, mas todos caminharam no sentido de perceber o programa como prejudicial à defesa de formação que sempre construíram. A não adesão é entendida como um posicionamento crítico e de resistência: “A escola, particularmente a nossa, é... não adere ao REUNI, faz uma carta que até eu... e a gente não adere. Uma das escolas mais resistentes é a escola de Serviço Social, junto com outras escolas, educação [...] e em parte psicologia [...] (Entrevistado(a) F).

Essa resistência é, inclusive, percebida pela direção geral da universidade que, no caso deste último curso, respeita tal posicionamento:

[...] de qualquer maneira, o reitor declara que uma das escolas sempre mais resistentes, né, e mais combativas e fundamentalmente, né... se... esta resistência e esta não adesão que eu me lembre agora, assim de cabeça,

está no documento, mas que eu me lembre toma pelo menos duas frentes. Uma das questões era a qualidade na formação dos cursos novos [...] é o curso que se chama gestão em políticas públicas, que foi criado e que concorre diretamente com o Serviço Social, como curso de graduação com um título intermediário, uma coisa assim... acho que é... se formava em gestores de políticas públicas

[...]

o reitor não tomou essa represália com a gente, ele não deixou é... de lado a escola de Serviço Social porque ela se manifesta contrária, ele não tomou nenhum tipo de represália em relação a essas promessas de vagas de concurso para com a escola (Entrevistado(a) F).

Os cursos que não aderiram ao projeto do REUNI assim optaram por entenderem que a expansão proposta pelo programa é meramente quantitativa, ocorrendo sem os recursos necessários e, portanto, fugindo aos padrões de qualidade de uma universidade pública¹⁰⁴. Com o REUNI, o trabalho dos docentes seria mais precarizado e sobrecarregado, tanto pela falta de novas contratações quanto pela forma como estas seriam incentivadas a acontecer¹⁰⁵.

Neste sentido, os cursos que não aderiram ao REUNI fizeram uma avaliação do programa destacando as necessidades de recursos para o cumprimento das suas propostas.

A faculdade tinha contra a questão de ser uma expansão de que para nós já naquele primeiro momento aparecia como algo muito voltado para uma expansão quantitativa, né... os cursos a distância, a mudança no formato dos cursos de graduação com a criação dos bacharelados interdisciplinares, a... o número excessivo de alunos em sala de aula, a... vamos dizer assim, a... a forma como o projeto hipotecava a contratação de professores a... ao aumento do número de alunos, então a gente achou assim, naquele momento, que o projeto do REUNI ele... ele previa uma expansão muito fora dos padrões de qualidade que nós do Serviço Social a vida inteira defendíamos (Entrevistado(a) A).

É, nós não aderimos porque a gente tinha uma avaliação, nós fizemos um debate muito sério dentro do departamento, chegamos a produzir um

¹⁰⁴ Os padrões de qualidade aqui defendidos são os que estão estabelecidos no projeto de formação profissional do Serviço Social, que estabelece como indispensáveis na formação elementos como supervisão de estágio, capacitação continuada com programas de pós-graduação e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Segundo o MEC, os padrões são definidos de outra maneira, podendo, inclusive, ser considerada uma universidade dentro do padrão aquela que não oferece essas garantias a todos os seus cursos, por exemplo. Para entender melhor os padrões de qualidade para os cursos de Serviço Social, ler o documento do MEC: *Padrões de Qualidade para autorização e reconhecimento de cursos de graduação em Serviço Social* (MEC, 1997). Segundo o site oficial do MEC: "A avaliação será expressa por meio de conceitos, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento"; levando em consideração três dimensões: a organização didático-pedagógica, o perfil do corpo docente e as instalações físicas.

¹⁰⁵ O incentivo está na contratação de docentes sem dedicação exclusiva, uma vez que, assim, será possível contratar um maior número de professores, conforme estabelecido no banco de professores equivalentes analisado no capítulo I deste trabalho. As contratações respeitaram a meta mínima de a relação de docentes e discentes se manter em 1 para cada 18, isso desconsiderando-se os alunos dos programas de pós-graduação.

documento apresentando qual era a avaliação que a gente tinha deste projeto, porque a nossa não adesão. Qual foi a discussão? Que não era um projeto de universidade compatível com aquele projeto que a gente quer... Porque a ideia do REUNI, o fundamento dela é expandir vagas, não universidade, sem expandir as condições para que essas vagas possam... para que os estudantes que entrem nos cursos a partir desta expansão tenham as mesmas condições de trabalho, de ensino... Têm recursos envolvidos, para a expansão, de bibliotecas, para aquisição de equipamentos, para contratação de professores, de funcionários; acontece que a infraestrutura, por exemplo, tem uma necessidade. Se você vai expandir vagas, você precisa de ter mais prédios, mais salas, auditórios, mais salas de professores... No nosso caso, no caso do nosso centro, foi feita uma previsão geral de construção de três prédios, três prédios novos para atender a todos os cursos do REUNI. Porque todos os cursos, a principal proposta de expansão foi criar novos cursos de graduação... novos cursos, assim, novas turmas de determinados cursos de graduação... e sala de professores, contratação de professores também estava prevista e contratação de funcionários. Então a proposta inicial, ela previa a contratação de setenta e quatro professores, três prédios com salas de aula, auditórios e salas de professor, e eu acho que uma contratação também de alguns funcionários, o número de funcionários eu não me lembro. Eu só sei que o seguinte: da proposta inicial que o CCJE apresentou, que nós não teremos vinte e quatro professores, de setenta e quatro se reduziu para cinquenta. Dos três módulos, só serão construídos dois, e dos funcionários também, houve uma redução no número das contratações previstas. Ou seja, os cursos vão funcionar, porque os vestibulares já foram feitos, já têm estudantes em sala de aula sem a contrapartida necessária para que esses cursos funcionem dentro daquilo que foi projetado. Esse era um cálculo que a gente já fazia, porque estava escrito dentro do projeto, o governo já dizia: que a disponibilização de recursos dependeria de orçamento para isso e todo mundo sabe que a política fiscal dele é exatamente uma: a política fiscal, o gasto com o pagamento da dívida externa é a prioridade. Ou seja, e a educação? Têm se cortado gastos na educação, saúde, seguridade, e tal... Então a gente já imaginava que isso ia acontecer... Ou seja, que não haveria recursos suficientes para atender as necessidades da projeção de aumento de vagas, além de uma concepção de aligeiramento também da formação. Porque havia também embutido no projeto a ideia de que cursos, era... estimular a criação de cursos de uma duração mais curta, é... criar as chamadas... básicos. Ciclo básico... Então isso também, para a gente, contrariava a nossa concepção de formação, de uma formação de qualidade, de uma formação de profundidade, de uma formação em que o aluno tivesse uma condição de fazer pesquisa, ensino e extensão... A gente achava que este projeto não contemplava a nossa concepção de universidade, de formação universitária (Entrevistado(a) E).

Nas palavras deste(a) último(a) entrevistado(a), percebe-se uma análise mais abrangente da realidade brasileira no que diz respeito aos recursos públicos destinados às políticas sociais, entre elas a de educação. O(a) entrevistado(a) percebeu com clareza que, quando o governo alegava que a disponibilidade dos recursos dependeria do orçamento público, estava implícito que estes não seriam nem de perto suficientes, uma vez que a política governamental do país não prioriza

as políticas sociais, sendo prioritário o pagamento da dívida pública¹⁰⁶. Essa situação ficou comprovada com o apresentado corte no número de docentes, funcionários e prédios de infraestrutura previsto nos projetos de criação de cursos de sua instituição.

Apesar de os recursos humanos e materiais necessários não terem sido garantidos, os cursos estão funcionando, os vestibulares estão sendo realizados, e os alunos estão ingressando na instituição sem a garantia da qualidade mínima necessária. Esse fato tem fundamentado e referendado a decisão de muitos dirigentes de não aderirem ao REUNI, exemplificando os argumentos utilizados para tanto.

Neste sentido, os recursos são sempre pontuados como essenciais na leitura do programa governamental. Aparecem como uma crítica por não serem garantidos, ao mesmo tempo em que são percebidos como ampliados em virtude de tal programa, especialmente em relação ao que havia anteriormente. Mais uma vez, tem-se a contradição presente, pois os recursos do REUNI, apesar de insuficientes, são reais, e alguns cursos têm se beneficiado deles, ainda que outros não.

Ao contrário do que se tinha aqui como pressuposto, o simples fato de não aderir ao REUNI não excluiu automaticamente nenhum curso da possibilidade de receber recurso. Mesmo sendo um contrato de gestão, pode-se perceber que os recursos estão sendo, em alguns casos, aproveitados inclusive por aqueles que individualmente não aderiram ao programa. Essa situação e como ela se operacionalizou entre os cursos de Serviço Social, objeto desta pesquisa, poderão ser vistos no próximo item.

3.3.2 Os recursos do REUNI e os rebatimentos nos cursos de Serviço Social

Não é nenhuma novidade desta pesquisa o fato de que os recursos destinados ao ensino público no país, entre eles o superior, são e sempre foram considerados insuficientes. Conforme se pôde ver no capítulo inicial desta pesquisa, a prioridade dos governos já existentes nunca foi investir em políticas sociais.

¹⁰⁶ Importa lembrar que, para que o Brasil saia do atraso em relação aos demais países, inclusive da América Latina, é necessário que o investimento em educação seja de, no mínimo, 10% do PIB, conforme aponta o ANDES

O investimento em políticas públicas sociais é considerado um gasto. Segundo último relatório do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, publicado no dia 8 de julho de 2011, no ano de 2009 o investimento na área social chegou a 16% do PIB, sendo para educação destinado o total de 1,03% do PIB (IPEA, 2011). Para o pagamento da dívida pública, esse valor, no mesmo ano, foi de 20,15% do PIB (ÁVILA e FATTORELLI, 2011). Fica, então, comprovada a prioridade dos governos brasileiros em investir no desenvolvimento econômico concentrador de renda e propriedade, favorecedor do grande capital, em detrimento do social. Essa realidade pode ser constata no gráfico abaixo.

GRÁFICO 6 – Orçamento Geral da União – Gastos Selecionados – R\$

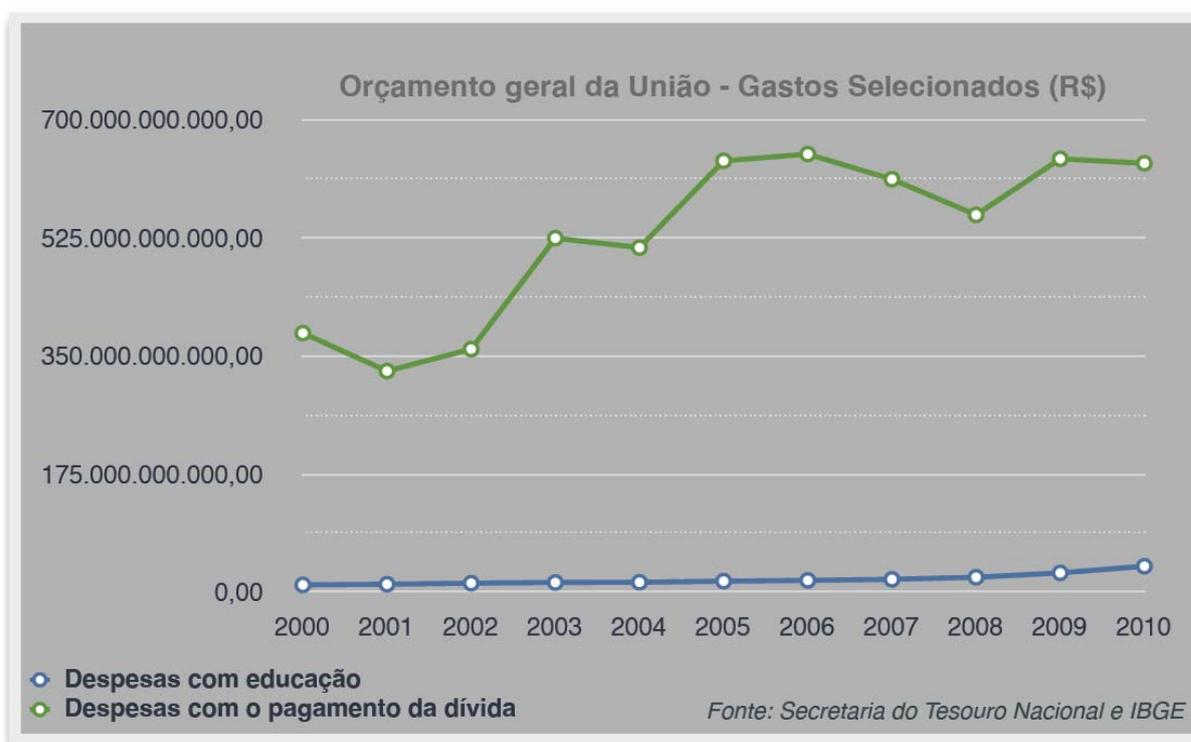
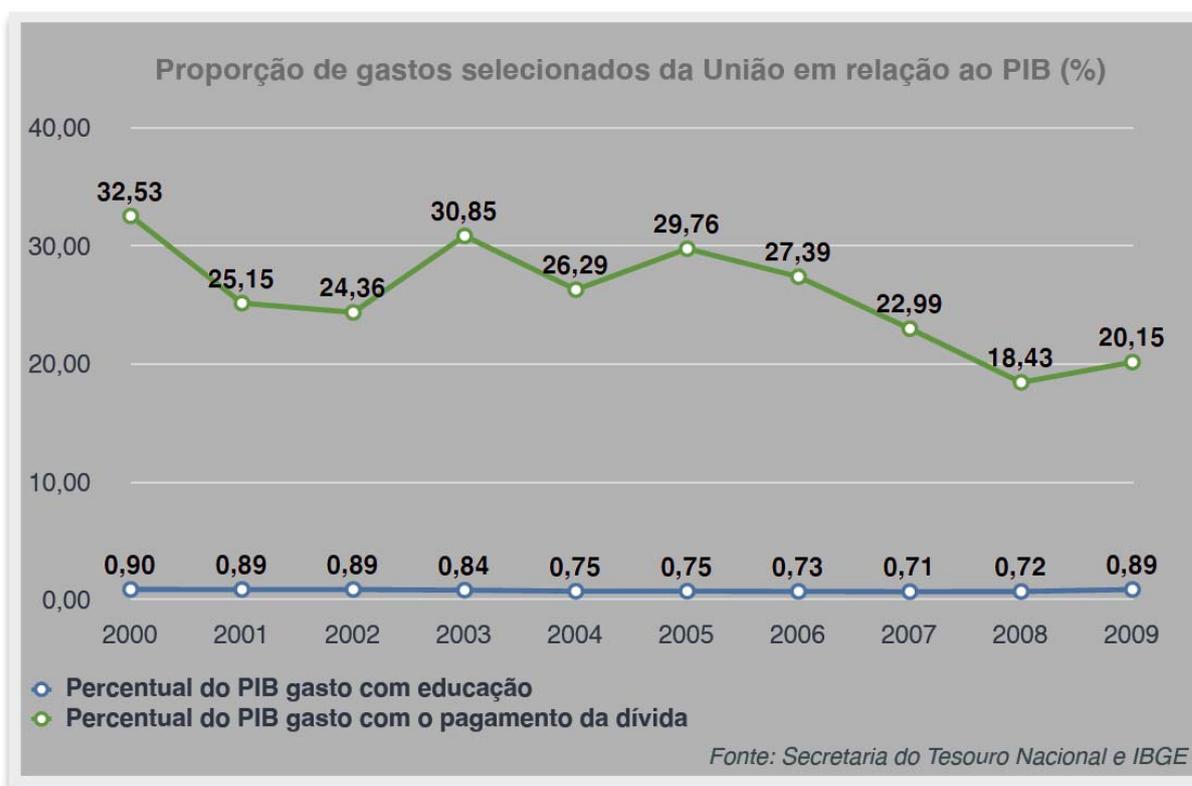


GRÁFICO 7 – Proporção de gastos selecionados da União em relação ao PIB



O montante do PIB destinado a cada uma das políticas sociais brasileiras, entre elas a de educação, fica melhor detalhado no período de 15 anos (1995 a 2009), na tabela abaixo.

TABELA 13 – Trajetória do Gasto Social Federal, 1995 a 2009, em relação ao PIB, por área de atuação

	Alimentação e nutrição	Assistência social	Benefícios Servid. Pub. Federais	Cultura	Desenvolvimento Agrário	Educação	Emprego e Def. do Trabalhador	Habitação e Urbanismo	Previdência Social	Saneamento	Saúde	GSF Total
1995	0.11	0.08	2.46	0.03	0.16	0.95	0.53	0.11	4.98	0.03	1.79	11.24
1996	0.06	0.09	2.28	0.03	0.14	0.80	0.55	0.17	5.25	0.08	1.53	10.98
1997	0.09	0.17	2.35	0.02	0.21	0.74	0.53	0.45	5.15	0.12	1.67	11.51
1998	0.11	0.24	2.46	0.02	0.20	0.79	0.59	0.33	5.76	0.18	1.58	12.25
1999	0.11	0.29	2.48	0.02	0.16	0.78	0.53	0.26	5.75	0.10	1.69	12.16
2000	0.11	0.40	2.47	0.02	0.15	0.87	0.52	0.43	5.77	0.11	1.70	13.00
2001	0.10	0.49	2.58	0.03	0.15	0.83	0.56	0.32	6.00	0.23	1.71	12.92
2002	0.09	0.60	2.57	0.02	0.12	0.76	0.56	0.35	6.08	0.09	1.68	12.95
2003	0.09	0.66	2.38	0.02	0.11	0.71	0.55	0.29	6.52	0.03	1.58	13.20
2004	0.07	0.75	2.31	0.02	0.14	0.73	0.55	0.30	6.65	0.05	1.62	13.82
2005	0.08	0.83	2.29	0.03	0.17	0.77	0.59	0.39	7.00	0.08	1.59	14.35
2006	0.09	0.91	2.35	0.03	0.20	0.81	0.69	0.40	7.20	0.09	1.68	14.38
2007	0.08	0.93	2.23	0.03	0.20	0.88	0.74	0.41	7.04	0.18	1.66	14.19
2008	0.07	0.97	2.18	0.03	0.17	0.88	0.74	0.56	6.78	0.16	1.63	15.80
2009	0.09	1.08	2.37	0.04	0.17	1.03	0.91	0.77	7.28	0.21	1.85	

Fonte: **15 anos de Gasto Social Federal: notas sobre o período de 1995 a 2009. Comunicado do IPEA n.º 98.** Publicado em 8 de julho de 2011. Tabela retirada do referido documento na p. 12. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110708_comunicadoipea98.pdf. Acessado em: 24 de julho de 2011.

O programa do REUNI, apesar de seus consideráveis investimentos que há muito não se via acontecer no ensino superior brasileiro, deixa evidente, desde os textos iniciais de sua concepção, que ele objetiva otimizar os recursos disponíveis, ou seja, utilizar mais (“espremer ainda mais”) o pouco que já (não) se tem. Conforme visto no capítulo I deste trabalho, de todo o montante previsto para ser investido no ensino superior decorrente do REUNI, o total não ultrapassa R\$ 2.069.977 (dois milhões, sessenta e nove mil e novecentos e setenta e sete reais). Esse valor é ainda muito menor ao se tomar por base um período de quatro anos para o qual ele foi previsto e ao se considerar que tal verba seria destinada a todas as universidades federais do país em seus projetos de adesão.

Essa concepção foi, inclusive, ressaltada em uma das entrevistas realizadas, em que o(a) entrevistado(a), que faz parte de um curso que não aderiu ao REUNI, destacou exatamente esse elemento do referido programa:

É o modelo de universidade que vem... Porque a ideia é aquilo que eu te falei... A ideia é de se otimizar recursos, para você expandir as vagas quantitativamente, sem... é... sem que você tenha que fazer grandes gastos com esta expansão. Foi o que aconteceu agora, conforme eu te disse, o projeto do nosso centro previa três prédios e setenta e quatro professores. O governo autorizou contratar cinquenta professores, agora os cursos estão enfrentando muitos problemas, por quê? Porque eles previram um curso para funcionar com, vamos dizer assim, 15 professores. Agora o curso vai ter que funcionar com 10. Então estes 10 vão ter que se virar para dar conta do trabalho que foi previsto para 15, tá? Foram previstos três prédios. Só serão construídos dois. [...] Agora nós temos que ficar quebrando a cabeça para poder caber em um espaço onde eram 40 metros... Não, então agora, de repente, a gente vai ter que fazer 20 metros quadrados... 20 para um curso, 20 para outro... Isso já estava colocado no núcleo do projeto. Era expandir vagas, mas usando poucos recursos. Ou os recursos já existentes, ou gastando um pouquinho a mais com isso (Entrevistado(a) E).

Assim, dificilmente a adesão ao REUNI significaria – como não vem significando – a supressão dos problemas orçamentários nas universidades do país, podendo, ao contrário disso, agravá-los ou criar novos.

Conforme já apontado por um(a) dos(as) entrevistados(as) acima, os recursos estão aquém das necessidades, inclusive, daquelas descritas nos próprios projetos de adesão, os quais previam uma quantidade de funcionários, docentes e uma certa infraestrutura que ainda não receberam e que, em alguns casos, não receberão em momento algum.

Por ser o REUNI um contrato de gestão, o recebimento dos recursos provenientes deste programa está diretamente relacionado ao atendimento daquilo que fora estabelecido no contrato, por isso não é possível falar dos recursos do REUNI como se o não recebimento das verbas por parte dos cursos que não aderiram a ele fosse uma espécie de “boicote”.

Isso porque não receber recursos do REUNI, não tendo aderido ao programa, nada mais é que a consequência natural de um contrato de gestão, não é “boicote”, nem represália alguma. Apesar disso, dois(duas) entrevistados(as) utilizaram-se dessas expressões para alegarem que não percebiam nenhum tipo de desfavorecimento no seu curso pelo fato de ele não ter aderido:

Olha eu... no momento, eu não tenho percebido nenhum **boicote** por parte da universidade, o que eu tenho percebido é uma precarização no âmbito de toda a universidade e não apenas naque... nesse ou naquele curso que aderiu ou não ao REUNI, tá? (Entrevistado(a) B).

[...] em relação ao REUNI, ele sabe perfeitamente isso, ele até brinca que a escola de Serviço Social é muito, que não deveria ser tanto tá...tá.. tá... e a escola sempre se coloca contrária politicamente a alguns projetos do reitor

[...] ele não tem tomado **represália** com nenhuma escola que se colocou contra o REUNI (Entrevistado(a) F).

Na verdade, o que se tem percebido com essas entrevistas é que, em parte, alguns cursos, mesmo não aderindo ao REUNI ou não sendo parte do programa, estão se “beneficiando”, de alguma maneira, dos recursos destinados às suas universidades, recebendo vagas de docentes oriundas dos recursos do REUNI, conseguindo salas de aula e de pesquisa das obras do REUNI e coisas do tipo. Entretanto, não foi possível constatar se existe de fato uma relação direta com o recurso do programa, pois os aumentos de verbas podem estar relacionados à própria matriz orçamentária, enquanto a contratação de novos docentes pode estar associada ao banco de professores equivalentes¹⁰⁷.

A maioria, no entanto, confessou em parte se beneficiar de recursos próprios do REUNI. Mesmo sem receber recursos específicos, ou professores, “vagas REUNI”, algumas instituições se beneficiaram das reformas das bibliotecas e de um acréscimo, mesmo que pequeno, no orçamento, por exemplo. Outros até receberam contratações de novos docentes¹⁰⁸. Apesar de esse número de docentes ainda se encontrar muito aquém das necessidades dessa instituição que recebeu novos docentes decorrentes do referido programa, as novas contratações de professores não devem ser desconsideradas.

Em uma das universidades, “Houve um aumento que a universidade deu para todas as faculdades, independente de ter aderido ou não ao REUNI, de 10% na matriz orçamentária” (Entrevistado(a) A). Para outro curso: “embora não tivemos uma adesão [...] concreta [...], mas nós estamos encontrando alguns rebatimentos que para nós se tornam positivos que são as vagas de concurso... que isso foi uma promessa que veio com o REUNI e que isso a gente tá... ganhando...” (Entrevistado(a) F).

E aí, inicialmente se discutiu que os dois prédios novos só atenderiam aos cursos que aderiram ao REUNI. Então nós começamos dentro do centro uma discussão de que se iria criar dentro da universidade, então, duas universidades? Uma universidade dos cursos já existentes e uma universidade dos cursos que aderiram ao REUNI? Então o nosso centro resolveu... na verdade, a gente começou a fazer uma luta dentro do centro para que não houvesse esta divisão. Então nos prédios, nos dois novos prédios, nós teremos salas para os nossos professores, porque hoje as

¹⁰⁷ Na verdade, o que leva a entender que esses eventuais aumentos de recursos tem relação com o REUNI é o fato de que a questão que originou tal resposta foi realizada no sentido de eles apontarem se após o REUNI o orçamento sofreu alguma alteração.

¹⁰⁸ Uma das instituições porque aderiu individualmente ao programa, e a outra mesmo sem aderir a ele.

salas são insuficientes, é... teremos uma sala, acho que é para pesquisa ou para extensão, nós é que vamos decidir qual uso nós vamos dar a esta sala. Quer dizer, exatamente para que a gente consiga usar os recursos do REUNI, apesar de não termos aderido (Entrevistado(a) E).

ele não aderiu ao REUNI, porém é... o... mesmo não aderindo ao REUNI no que diz res.... no quesito.... números de estudantes que entram no curso... é... pode se evidenciar... é... alguns rebatimentos do REUNI no que tange a formação no Serviço Social... como, por exemplo, os recursos para os departamentos... né... os recursos pras diárias e passagens... os recursos pra pesquisa e extensão.... os recursos pra aquisição de material permanente e material de... de... de consumo, né... então [...] certamente vem do... do... do REUNI agora pode se evidenciar uma certa redução dos recursos no que tange a esse tipo de material... (Entrevistado(a) B).

Neste mesmo sentido, um(a) dos(as) entrevistados(as) que faz parte daqueles cursos que surgiram pelo projeto do REUNI, destacou que alguns cursos, inclusive anteriores ao programa, acabam se beneficiando dos recursos que decorrem dele:

[...] é... foi...é...é... passado recentemente até numa... numa... como é que a gente chama é... foi no período da campanha eleitoral da...da... direção do instituto, um dos candidatos apresentou as verbas que foi disponibilizada do REUNI pra vários cursos é... como que estava é...esse processo é... de... de...é... liberação do recurso, utilização desse recurso e aí o que a gente vê é que alguns cursos já antigos acabam se beneficiando do recurso do REUNI, acabam se beneficiando, né, ele aumenta lá uma quantidade X de vagas e ele recebe uma quantidade é... um tanto... generosa desses recursos [...] (Entrevistado(a) C).

Convém destacar que os processos são diferenciados no que tange à questão orçamentária dos cursos devido a fatores que os diferenciam. Em algumas universidades, existe matriz orçamentária própria para os cursos, enquanto em outras não. Além disso, em alguns cursos decorrentes do REUNI o orçamento não vem separado, e em outros, mesmo anteriores ao referido programa, o recurso é destinado ao centro ao qual cada curso se vincula.

Percebe-se que os recursos provenientes do REUNI destinam-se mais especialmente à infraestrutura e bens materiais, como a construção de prédios e compra de livros e material, por exemplo. No que diz respeito à contratação de pessoal (técnicos administrativos e docentes), esse investimento tem sido razoavelmente menor, em especial pela defasagem histórica já existente no que tange aos recursos humanos, conforme apontado no primeiro capítulo deste trabalho. Tal situação foi inclusive pontuada em uma das entrevistas por um(a) entrevistado(a) de um curso anterior ao programa do REUNI:

olha... não... não tem... o que... o que... vem acontecendo na universidade é uma ampliação dos recursos, sobretudo no campo da construção, da construção civil, da infraestrutura, né? É... e isso é muito evidente quando a [...] implanta um curso, cursos, né?... na região que é uma das regiões mais pobres do país, [...] é... essa implantação dos cursos vem acompanhada de uma certa infraestrutura, com o que diz respeito a novos prédios pra salas de aula a novos prédios pra auditório e biblioteca, novos prédios pra..., por exemplo, pro restaurante universitário, pra construção da moradia estudantil, né?... e isso é como se fosse uma espécie de gratificação para a universidade por ter se aderido ao REUNI, ao projeto, né? [...].

[...]

eu creio que certamente é no campo do investimento, né?... Você vai você percebe que, após a adesão ao REUNI, os orçamentos das universidades vai... vêm aumentando significativamente... a... ela só recebeu um recurso, diretamente do governo federal, do MEC, pra construção da sua moradia estudantil, que ainda está em processo de licitação, e do seu RU, que ainda está em processo de licitação por ter aderido ao REUNI, então as universidades elas recebem um prêmio do MEC pela adesão ao REUNI e este prêmio se dá no âmbito dos recursos, do aumento dos recursos, sobretudo pra sua infraestrutura... (Entrevistado(a) B).

Assim, conclui-se que o recurso é um elemento essencial na análise dos impactos do REUNI sobre a formação profissional no Brasil. Obviamente esses rebatimentos não dizem respeito tão somente ao curso de Serviço Social, mas expressam parte dos fundamentos adotados pelos cursos para a não adesão de alguns e para a crítica que eles vêm fazendo ao programa.

Em relação ao orçamento de cada curso, percebe-se que, devido à autonomia universitária, cada um possui certa estruturação em relação à destinação de recursos. Enquanto em algumas universidades os orçamentos são destinados para cada curso, em outras eles ficam centralizados na reitoria, e ainda existem aquelas onde eles são destinados aos centros, ou institutos (a cada grupo de cursos organizados coletivamente)¹⁰⁹.

Quando questionados sobre o orçamento destinado aos cursos, apenas dois(duas) dos(as) entrevistados(as) sabiam responder o valor exato, ou aproximado. Um(a) deles(as) falou diretamente que o valor era de 38 mil reais, enquanto o(a) outro(a) disse aproximadamente 70 mil reais:

Olha, só para o curso. Não sei ao certo... depois eu te dou isso... mas pro curso... pra dire... pra escola, né? Olha, se não me engano, era 70 mil por ano... eu tenho que isso eu não tenho, eu não tenho essa clareza... eu posso perguntar. Eu não sei... sabe que isso é uma coisa que realmente

¹⁰⁹ Em pesquisa realizada pelos sites e documentos oficiais, não foi encontrada uma regra específica de como devem ser distribuídos os recursos orçamentários, o que leva a crer, pela autonomia de gestão financeira e administrativa que possui uma universidade, que essa distribuição respeite as regras próprias de cada instituição.

precisava ver, porque o que que aconteceu... é com o... o ... REUNI houve também o processo de descentralização [...] (Entrevistado(a) G).

Todos os demais, especialmente quanto aos cursos que surgiram do REUNI, conforme será visto na fala de um(a) deles(as), desconhecem o orçamento que lhes é destinado:

Olha, eu vou te dizer uma coisa...(risos), deixa eu te falar: hoje não, ontem à noite, eu tava com um professor do direito, né? Nós saímos e aí ele me dizendo que ele tinha X de verbas pra comprar livros e eu falei: epa, pera lá, mas eu tô querendo saber isso... e aí a gente conversando, eu falei: você me deu uma ótima dica, agora eu quero saber o orçamento do meu curso, é isso que eu quero saber... não sei...não sei... não sei e tem uma coisa também que, ai, eu acho que a gente tem que... é um curso que faz parte de um instituto, ele não tem um orçamento isolado, as faculdades elas têm um orçamento próprio (Entrevistado(a) C).

Conforme já apontado acima, é possível ser usado como justificativa para a falta de um orçamento próprio o fato de o curso ser muito recente. Um(a) dos(as) entrevistados(as) alegou exatamente isso, dizendo que não conhece o orçamento do seu curso porque não existe um orçamento próprio para cada curso devido ao fato de ser a universidade ainda muito recente e o curso mais ainda:

ainda não temos um orçamento só pra nós, não tem um curso muito... porque, como a universidade é muito nova, agora que nós estamos compondo o instituto, regimento interno não tinha, regimento geral da universidade acabou de ser promulgado agora, homologado... é... a composição dos institutos, é... a composição dos departamentos... então nós estamos ainda nesse processo de estruturação da própria universidade...[...] não tem uma rubrica própria... mas o que a gente tem solicitado, a gente tem... assim... sido atendido pela reitoria... nosso reitor, pra você ter uma ideia, nosso reitor estava pró-tempore [...] é muito recente... a universidade é nova... por isso tudo isso [...] não é o curso, né?... (Entrevistado(a) D).

Entre aqueles cursos anteriores ao REUNI cujos(as) entrevistados(as) não conheciam seus orçamentos, um(a) deles(as) alegou que, como orçamento próprio, o curso conta apenas com aquele que é originário dos cursos pagos de pós-graduação que são oferecidos pela própria faculdade de Serviço Social. Esta instituição não se questionou quanto ao fato de oferecer pós-graduação, em nível *latos sensu*, paga (não gratuita).

Essa situação foge ao princípio constitucional da gratuidade do ensino em instituições públicas¹¹⁰, que prevê em seu inciso IV do art. 206: “O ensino será

¹¹⁰ Há várias decisões judiciais sobre o tema que entenderam serem inconstitucionais, por violação ao mencionado artigo, a cobrança de mensalidade em cursos de pós-graduação ministrados em universidades

ministrado com base nos seguintes princípios: IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”. Além disso, os órgãos de representação da categoria sempre se posicionaram em defesa da educação pública e gratuita.

No caso deste curso, em especial, os demais recursos vem em espécie de cotas para o curso, uma vez que o orçamento é do centro ao qual ele está vinculado. Entretanto, não é do conhecimento do(a) entrevistado(a) como essas cotas são distribuídas, nem qual o valor destinado ao curso de Serviço Social.

Não, na verdade o que a gente tem na [...] é que alguns cursos e o nosso também fazem cursos pagos... cursos de pós-graduação *latu sensu*... Então esses são recursos que a gente recebe, tá? Agora, em termos de orçamento, o orçamento é do centro. É... esses cursos de pós-graduação, inclusive todo o recurso ele vai para o centro e o centro distribui entre os cursos. Fica como que se fosse uma cota, você tem uma cota que é de cada um e uma cota que é geral (Entrevistado(a) E).

Mesmo entre os(as) demais entrevistados(as) de cursos anteriores ao REUNI que também desconhecem exatamente o orçamento destinado aos seus cursos, estes(as) foram praticamente unânimes, com apenas uma exceção, no discurso de que tal orçamento não tem sido suficiente.

Com certeza não é suficiente não. É... porque a [...], por exemplo, ela tem a política de que ela concede passagens, estadia, diária, para professores que têm projetos de pesquisa registrada na pró-reitoria de pós-graduação e estão vinculados aos programas de mestrado, né? De pós-graduação... Mas ela só faz isso uma vez por ano, ou seja, se você quiser participar de mais eventos no ano... só vai ter recursos para participar de um evento, o resto ele vai ter que bancar.

[...]

Sim... com certeza, e mais aqui que se divide com pós-graduação e graduação... graduação nunca manda ninguém pra nada. Se tiver algum tipo de verba, é da pós e tem a ver com CAPES, tem a ver com CNPq, tem a ver com outros órgãos de financiamento (Entrevistado(a) E).

Um(a) dos(as) entrevistados(as) apresentou argumentos que justificam a restrição orçamentária, em uma espécie de cálculo matemático em que uns discentes possuem um “valor” maior que outros, a depender do curso que realizam:

Olha... o orça... os orçamentos dos cursos... é... estão bastante comprometidos, né? O orçamento dos cursos são baseados naquele... numa regra das universidades que é pela... pela quantidade de alunos e pelos gastos, né?... que cada curso tem com seus estudantes... então é... você... em comparação, por exemplo, com o... com o... a... odonto, por

exemplo, o curso de Serviço Social ele tem um recurso bem reduzido, porque enquanto o...o... né?... é uma regra chamada PINGIFES, PINGFES, eu não sei exatamente, é... te... é.... [...] precisar é... a regra, mas por essa regra PINGIFES, o cursos de odonto, por exemplo, ele recebe um recursos quatro pontos, e o curso de Serviço Social, que é considerado um curso barato, ele recebe um recurso um, alguma coisa, o que significa que o aluno do Serviço Social ele recebe 0,25% do recurso se comparado a um estudante de odontologia [...] (Entrevistado(a) B).

Os recursos são elementos essenciais para se analisar a infraestrutura dos cursos de Serviço Social, seus espaços fundamentais, como bibliotecas, e processos essenciais à formação, conforme aqui defendido, como a pesquisa e a extensão. A análise da infraestrutura possui relação direta com a dos elementos formativos do Serviço Social. É indispensável à construção de uma formação de qualidade que a estrutura mínima para a realização do curso seja garantida.

Obviamente é necessário ter clareza de que condições ideais não são encontradas em nenhum espaço e de que as críticas devem respeitar o tempo de existência dos cursos, o número de discentes e o que de fato é indispensável para que um curso funcione com qualidade. Esses são os próximos pontos de análise.

3.3.3 A infraestrutura dos cursos de Serviço Social e as bibliotecas

Com relação à questão da infraestrutura, foi possível perceber que os cursos de Serviço Social, em especial os que são anteriores ao REUNI, na sua expressiva maioria, possuem muitas dificuldades. Convém, antes de analisar como esse critério tem se expressado nos cursos em questão, definir mesmo que brevemente, o que se entende por infraestrutura.

Infraestrutura é tudo aquilo que diz respeito às condições objetivas materiais e às instalações físicas de que um curso necessita para funcionar: salas de aula, livros, matérias de audiovisuais, computadores, telefones, faxes, impressoras, salas de pesquisa, laboratórios, bibliotecas e outros. Segundo dados do MEC, as instalações físicas são um dos três elementos que compõem o relatório de avaliação das IFES, juntamente com o perfil dos docentes e a organização didático-pedagógica dos cursos.

A situação verificada de que os cursos encontram dificuldades quanto à infraestrutura que possuem revela que a precariedade neste quesito é anterior ao programa do governo federal e, portanto, não tem uma relação imediata e de consequência objetiva com o REUNI.

Entretanto, mantendo a lógica anterior, mesmo naqueles cursos que surgiram em decorrência do REUNI, com todas as promessas do programa de construção de prédios, salas de aula, laboratórios e bibliotecas, foi possível constatar que boa parte das promessas ainda não se cumpriram, não possuem previsão para tanto ou sequer certeza que irão ser, de fato, atendidas.

O espaço físico das escolas foi percebido pelos cursos anteriores ao REUNI como:

muito pequeno, a gente tem várias demandas estranguladas [...] são salas muito pequenas, o que não nos permite ampliar, né?... o número de alunos... é... questões assim de equipamentos, coisas assim que a gente ainda tem muita [...] dificuldade com relação a isso, né? Então, assim, o espaço físico a gente ainda... ainda tem carências (Entrevistado(a) A).

[...] as nossas salas de aula são quentes, não têm ar-condicionado. Algumas são pequenas, porque, infelizmente, para atender, às vezes estudantes, ou os cursos. Estudantes que eu digo é criar o centro acadêmico, criar espaço às vezes para laboratório dos cursos, aí os prédios, as salas foram sendo diminuídas. Então, às vezes, nós temos salas que não comportam a quantidade de alunos que aquela sala deveria comportar, é... persianas que não vedam a luz e, às vezes, você não consegue fazer uma projeção... ventiladores que não estão funcionando perfeitamente... é... não tem ar-condicionado em todas as salas... algumas cadeiras são desconfortáveis ou estão já, assim, em estado precário... precisando serem reformadas ou então realmente... jogadas fora... já não têm mais condições de serem utilizadas... como eu te disse, o número de salas de professores é insuficiente para o número de professores que nós temos. Equipamento também a gente não tem o equipamento que a gente precisaria ter... tem professor, vários professores do curso compraram *datashow* pessoal e o *laptop* e levam para a sala de aula porque não tem um número de equipamentos que possa atender a todos os professores, e não tem as salas de aula. As salas, até, para realizar seminários, por exemplo, se você quer fazer um evento, também não estão em boas condições. Então a gente tem uma infraestrutura que não é das melhores (Entrevistado(a) E).

[...] totalmente defasado, os professores não temos salas, só salas de aula. Só isso que nós temos garantido, mas isso tá assim, tem mas muito poucos... muito pouco, um auditório pequeno, embora cubra as necessidades e agora vai ser reformado, mas espaço é o problema, o problema (Entrevistado(a) F).

Olha, na estrutura física, as salas de aula são grandes, até porque eles querem que a gente dê aula pra muitos alunos, mas, por exemplo, algo terrível que a gente agora tá conseguindo sanar, espero que até o ano que vêm a gente consiga, é a questão do calor, né?... É muito quente, não tem ar-condicionado... é uma sala com 60 alunos, sem ar-condicionado [...], então isso é uma coisa que, por exemplo, agora a direção conseguiu comprar os aparelhos de ar-condicionado com esse recurso que vem anualmente e eles vão instalar pra gente começar, eu só vou acreditar quando colocarem, entendeu?... (risos) (Entrevistado(a) G).

Para um(a) dos(as) entrevistados(as), a estrutura física para dos cursos é boa e suficiente, mesmo não sendo ela destinada apenas ao Serviço Social. Isso

confirma que a garantia de uma boa infraestrutura não significa que ela precisa ser exclusividade de um curso. Desde que seja garantida para todos, pode até ser compartilhada sem que isso necessariamente prejudique a qualidade da formação:

Olha, o Serviço Social ele não tem uma estrutura específica, a estrutura ela é conjunta com as duas faculdades do *campus* [...] e nós temos o prédio da [...], com a... uma biblioteca... auditório... sala pra chefia de departamento, coordenação de curso e gabinetes dos professores, nós temos um prédio com 84 gabinetes, que é... que são os gabinetes de cada professor. Então, cada professor do curso de Serviço Social tem um gabinete com uma estrutura mínima, é uma... uma estação de trabalho, um arquivo, um armário, um computador, uma impressora e um telefone ramal... (Entrevistado(a) B).

Apenas nos cursos decorrentes do REUNI percebeu-se certa defesa de que estes possuem uma boa infraestrutura. Entretanto, não é possível afirmar com toda certeza que essa posição seja fruto do REUNI, uma vez que pode estar relacionada, apenas, ao número reduzido de docentes, discentes e turmas que esses cursos possuem. Neste caso, pelo número reduzido de salas de aulas necessárias, de gabinetes de professores e de outros materiais necessários ao funcionamento inicial destes cursos, tal fato pode resultar em que a estrutura existente seja considerada satisfatória, mesmo que a ela mesma não se mantenha nestas condições com o crescimento do curso.

Com isso, dois(duas) dos(as) entrevistados(as) dos três cursos deste grupo dizem que a estrutura que estes possuem é boa, apesar de não ser a definitiva, defendendo que outra melhor, maior, mais apropriada está sendo construída, revelando o caráter de temporariedade do local onde estes se encontram e, ao mesmo tempo, de incertezas acerca de se/para onde irão garantir uma infraestrutura satisfatória ao bom desempenho e andamento do curso:

Agora a tendência é atender... então a uma... a um projeto de que... a construção a gente tá... bem instalado, com ampliações boas, mas... a... há... um projeto, mesmo, inclusive na página da universidade, o projeto de construção de um bloco, à parte, só pra ser o instituto de educação... instituto de educação não, seria um... a área de educação ocuparia esse espaço [...] o Serviço Social ocuparia esse espaço [...] atualmente é suficiente... [...] são salas de aulas, com toda a infraestrutura, com retroprojetor... com...com... com salas amplas... é... nós também temos salas...nós estamos já com os nossos laboratórios instalados, nós temos um laboratório de realidade social e outro laboratório de formação social, com o nosso núcleo de estágio, os dois estão inseridos dentro de uma sala, com toda infraestrutura... (Entrevistado(a) D).

Olha, ela tá em processo de construção, né?... Ela não é a ideal, ainda falta muita coisa, nós estamos, né? agora precisando de salas pra estágio..., né?... as aulas pra..., mas o prédio está sendo construído... a gente já tem

inclusive alguns professores já tão com gabinetes, né?... Então a gente tem que... cada um com computador..., né?, impressora... isso a gente, né?, o que já foi, o que já chegou tá... eu tenho um computador [...] a gente tem sala pra todos os professores... (Entrevistado(a) C).

Neste caso, o que deve ser destacado não é a provisoriedade de onde os cursos estão alojados, uma vez que, sendo o curso muito recente, tal situação acaba justificando-se. Além disso, desde que esse local provisório seja por um período breve e que o básico necessário ao curso seja garantido, não existem, necessariamente, maiores prejuízos ao processo formativo.

Assim, deve-se cuidar para que as críticas não extrapolem o que de fato é importante, focando no que se justifica e é relevante, especialmente ao objeto de estudo. Aqui a preocupação é com a indefinição acerca do período em que o curso permanecerá sem a estrutura que lhe fora garantida e da qual de fato precisa para garantir o bom andamento do cursos, especialmente com o passar dos anos e o crescimento dele.

Um dos casos mais preocupantes é o de uma instituição que não possui nenhuma infraestrutura para o curso de Serviço Social. Neste momento, deve-se entender brevemente o que o projeto de formação profissional do Serviço Social defende como infraestrutura necessária a uma formação de qualidade.

De acordo com as diretrizes curriculares, um curso de Serviço Social necessita de pesquisa e extensão, de supervisão direta de estágio, de elaboração e orientação de TCC, de laboratórios temáticos, de atividades complementares e de outros elementos que acabam colocando como fundamental ao bom funcionamento do curso que ele tenha salas de aulas, salas de pesquisa, espaços de orientação, locais para palestras e debates, espaço onde possam funcionar os projetos de extensão e todo material didático para o exercício dessas atividades com qualidade, entre eles especialmente uma boa biblioteca.

Segundo o(a) entrevistado(a) de um dos cursos decorrentes do REUNI funcionando há quase um ano, o curso não possui sequer sala de coordenação¹¹¹. A informação é a de que foi oferecido um espaço em uma antiga cozinha, mas, por este não ser considerado adequado, os coordenadores e docentes optaram por ocupar a sala da decania de maneira provisória:

¹¹¹ A ausência da sala da coordenação é apenas um exemplo de que o curso não possui referência para os alunos e professores. Não existe sequer um espaço onde os alunos possam se direcionar, um local onde os dados, formulários possam ser arquivados e onde os coordenadores possam organizar os trabalhos do curso.

Não, a gente ainda não tem sala... ,mas o prédio do CCH já foi aprovado... porque aí isso é um próprio problema da universidade, que não tem espaço; como foram faculdades isoladas, a gente não tem um *campus* [...] olha a gente tá com um problema, olha... a coordenação do curso tá parte no meu carro, parte no carro da [...] fica assim, dividido nos carros porque eu tenho matrícula de aluno comigo é

[...]

não tem, mas é estratégia nossa, é estratégia também... por quê? É... quiseram me dá... dá pra gente que é uma sala lá em cima, que era uma ex-copa que, na verdade, foi adaptada, uma sala não tem linha telefônica, não tem internet, então eu não vou ocupar aquela sala, eu só vou... não vou ocupar aquela sala... porque, se eu ocupar aquela sala... eles vão me esquecer... não me dão mais nada, então o que que a gente faz? Eu ocupo a decania, eu chego e vou pra decania, a gente ocupa a decania, porque o decano vê que a gente tá lá todos os dias, eu por estar mais todos os dias por estar todos os dias formalmente lá é todos os dias na sala da decania... é pressionar pra ter uma sala decente, eu quero uma sala o quê? Eu quero uma sala com estrutura... com computador, com internet, com telefone... eu não vou pra copa, não vai botar o... o... a escola de Serviço Social na copa... então assim é estratégico, então assim se quisesse teria... tem uma salinha lá na copa [...] mesmo que não tivesse computador, mas a gente entende que é uma sala decente... cê tá entendendo? São essas estratégias também de ocupação de espaço que a gente vai desenvolvendo [...] (Entrevistado(a) H).

Para entender melhor essa situação da infraestrutura e de como esta acaba afetando a qualidade da formação, é preciso realizar uma análise considerando também que cada curso possui um número médio de alunos por sala de aula e que esse valor varia com diferenças consideráveis de uma para outra instituição. Enquanto algumas turmas estão entre 30 e 35 alunos por turma, que são as menores, outras variam de 50 a 60 alunos.

No caso destas últimas, percebeu-se que o excesso do número de alunos por sala de aula deveu-se a algumas ocorrências do curso, tanto por entrarem muitos alunos por turma quanto por causa dos alunos que trancam e depois voltam, dos que reprovam em algumas matérias e precisam repetir: os “desperiodizados”.

Essa situação é vista como desfavorável a uma formação de qualidade que, segundo um(a) dos(as) entrevistados(as) de um curso anterior ao REUNI, deve, também, e, especialmente, ser buscada em sala de aula, em uma melhor relação pedagógica:

Algo que a gente vem discutindo porque o problema não é só a questão do estágio e do TCC... é a sala de aula, uma sala de aula com 55 alunos, geralmente a sala de aula não tem 55 alunos, ela tem 60 porque você sempre tem os reprovados [...] os desperiodizados... os reprovados... então você trabalha com uma média de 10% a mais em sala de aula... isso significam 60 alunos em sala de aula... é uma loucura... porque a gente, pra você estabelecer uma relação de qualidade na formação, você precisa ter

uma relação pedagógica de qualidade, né? Isso significa que você tem que conhecer o aluno, saber o nome do aluno, saber quem é esse... poder conversar, saber como que é esse aluno...(Entrevistado(a) G).

Excesso de alunos em sala de aula traz consequências pedagógicas, ou seja, dificulta a aprendizagem, uma vez que limita o diálogo. Como o nosso projeto de formação defende que o perfil do assistente social deve ser de um profissional crítico, propositivo e criativo, é necessário que a formação conte com muita leitura, debates e diálogo, inclusive em sala de aula.

Pelo fato das bibliotecas serem elemento dessa infraestrutura, por sua primordial importância na formação profissional em Serviço Social, foi conferido a elas um destaque na análise deste critério. As bibliotecas são espaço essencial a uma formação de qualidade, por ser nelas que o aluno terá contato com as referências bibliográficas de sala de aula, com um acervo para pesquisa e estudos. Elas garantem o atendimento à necessidade de contato dos alunos com leitura e cultura durante sua formação.

Na pesquisa, percebeu-se que apenas três dos(as) entrevistados(as) consideravam que as bibliotecas destinadas ao Serviço Social são boas ou suficientes. Convém informar que todos os três cursos fazem parte do grupo dos cinco criados anteriormente ao REUNI.

Em um desses, a defasagem encontra-se, segundo apontado, apenas na quantidade, mas não no acervo, que é muito diverso¹¹². Nesta instituição, entretanto, o problema do número de exemplares também é apontado como de difícil solução pela falta de espaço da própria biblioteca, que: sendo específica para o curso, tem um espaço defasado em relação às reais necessidades.

No caso da outrainstituição que considerou que a biblioteca atende às necessidades do curso, esta apontou que a estratégia que tem adotado para garantir aumento na quantidade de exemplares é de requisitar os mesmos livros, já existentes, para que sejam adquiridos mais.

Um(a) terceiro(a) entrevistado(a) a entender a biblioteca como suficiente defendeu que essa tem sido uma conquista processual de cada ano, que os livros vêm sendo adquiridos em quantidade de volumes e em variedade de exemplares e autorias:

¹¹² Enquanto a quantidade se refere ao número de exemplares de cada obra, o acervo diz respeito ao número de obras representadas, ou existentes. Sendo assim, é possível haver um bom acervo, com muitas obras representadas na biblioteca, sem, no entanto, ter uma boa quantidade dessas obras para empréstimos, com poucos exemplares.

Nós já tivemos uma biblioteca do curso. Hoje nós temos um centro de documentação que atende a todos os cursos do CCJE, não é só o Curso de Serviço Social, né? Atende a economia, administração, ciências contábeis, arquivologia, biblioteconomia, e temos a biblioteca central. A gente acha até que está interessante, assim, a biblioteca central ela tem uma representação de cada curso, cada curso eleger um professor que é representante daquele curso junto à biblioteca, e qual é a tarefa daquele professor? Ele vai fazer uma lista de quais livros ele quer que a biblioteca adquira, e depois ele vai conferir se os livros foram adquiridos, ou não. Então, em geral, a gente tem conseguido fazer com que as nossas demandas em relação aos livros sejam atendidas pela biblioteca. Poderia ser melhor [...] até em relação ao número tem aumentado também, por exemplo, eu tenho um livro que eu adoto todo ano na minha disciplina e todo ano eu peço ele... eu peço exatamente para que aumente o número de volumes do livro. E eu tenho percebido que a universidade tem adquirido e tem sido suficiente (Entrevistado(a) E).

É... eu acho que, em termos de...de...acervo... quer dizer... em termos de títulos, eu acho que é bem ampla a nossa biblioteca, tá bem coberta... o que a gente tem pouco são os volumes, né?... Às vezes a gente tem um ou dois... só de cada livro, o que não atende aos alunos... aí acaba que eles têm que recorrer ao xerox..., mas em termos de títulos, eu acho que a gente tem muitos, mas em volumes não... e o espaço do nosso, da biblioteca é pequeno, também [...] acho que pra estudar não... eu... assim... até que tem uma parte legal pros alunos estudarem, mas assim para os livros hoje já tá tendo um esgotamento assim, de espaço, porque ali também ficam os TCCs, ali também ficam teses de mestrado, então isso cresce assustadoramente a cada período, então o espaço realmente tá... tá pequeno (Entrevistado(a) A).

Mas o que tem pra atender o curso não era suficiente até 2009, mas a partir de 2010, com essas aquisições de [...] 253 títulos e 2530 volumes de livro didático, nós melhoramos bastante a... o nosso acervo bibliográfico, estamos com a licitação de mais 2500... de mais 2500 volumes e é... pra 2011 avançar na compra da assinatura de duas revistas da... do âmbito da profissão que é a “*Serviço Social e Sociedade*” e a segunda nós ainda estamos... é...a... amadurecendo pra saber qual é a... a segunda que nós vamos assinar, uma vez que nós temos inicialmente o direito de duas assinaturas (Entrevistado(a) B).

Duas das instituições, dentre as cinco anteriores ao REUNI, apontaram possuem bibliotecas, conforme fica evidente no depoimento de um(a) entrevistado(a) defasadas: “[...] é precária... a biblioteca é precária...” (Entrevistado(a) F). Segundo entende outro(a), ainda deste mesmo grupo, trabalhar com a biblioteca é mais um passo importante nas melhorias indispensáveis a uma formação profissional conforme defende o projeto de formação, uma vez que está aquém das necessidades do curso:

Enfim... a gente tá mudando muitas coisas e uma das coisas que eu quero trabalhar isso pro ano que vem é essa questão da biblioteca, porque o acervo é defasado, a quantidade de livros é mínima, ou seja, a gente tem realmente uma biblioteca muito aquém das nossas necessidades e é algo que... precisa pressionar... então... a biblioteca foi algo que eu falei... não...

ano que vem é o... próximo, né?... que preciso melhorar... (Entrevistado(a) G).

Nos demais cursos, a realidade é que, como são muito recentes, fica por si só justificado o fato de a biblioteca ser insuficiente, até mesmo porque a construção de um bom acervo é um processo um tanto quanto demorado. No Brasil, isso parece fazer parte das políticas públicas que são iniciadas, sem as necessárias garantias prévias em sua qualidade efetiva. Iniciam-se cursos sem bibliotecas pré-constituídas, e o que deveria ser condição para a criação de um curso, o que deveria ser automático e prévio ao funcionamento deles, acaba se tornando mais um processo de lutas e reivindicações.

Entretanto, todos os entrevistados foram unânimes em reconhecer a necessidade de uma boa e completa biblioteca na formação, e, por isso, apontaram como um processo do qual estão fazendo questão de participar e pelo qual pressionar para que melhorias não demorem a acontecer.

Tudo o que foi pedido até agora foi comprado... tem coisa que ainda não chegou... a gente tem pedido dentro daquelas recomendações, né?... o que é complementar, né? são dois exemplares se é básico, né? aí depende, né? vai 10, vai 6... depende, né? do...do número... ,mas isso tá sendo (Entrevistado(a) C).

[...] e uma lista de livros que a gente entende contemplando os livros [...] assim contemplando a biblioteca básica de Serviço Social contemplando os livros é... de orientação teórica-metodológica marxiana... [...] então, assim, a gente tem...tem uma lista bem interessante [...] o que que acontece a gente consegue tá recebendo doações de vários professores, né?... e ainda não têm esses livros porque ainda não veio a verba pra comprar esses livros... na verdade não tem biblioteca de curso, mas a gente entende que, na sala de coordenação de estágio, na sala da coordenação do curso, tem que ter... é... a disponibilização de acervo (Entrevistado(a) H).

[...] deixa muito a desejar... temos uma falta muito grande de livros, por ser uma universidade nova, tem todo um processo de licitação, embora nós pedimos já... nós temos um acervo solicitado bem grande... tem chegado aí... na medida das licitações, na medida aí, das licitações..., de um processo interno da própria universidade. O reitor tem atendido às nossas solicitações, porque até o momento, em função dos institutos serem organizados, era o reitor que tava assim... organizando, né?... toda essa parte, mas ainda deixa muito a desejar [...] deixa a desejar no número de exemplares, e a gente está construindo o acervo... é... se você for pensar em um acervo pra primeiro e segundo ano... de Serviço Social, ele tá... razoável... , a gente gostaria de muito mais (Entrevistado(a) D).

Neste ponto em especial, pode-se perceber que a questão da infraestrutura e das bibliotecas dos cursos não pode ser entendida como uma relação direta com a adesão ou não ao REUNI. Tendo o curso aderido ou não,

fazendo parte do programa ou não, percebe-se que, neste quesito, os problemas enfrentados são semelhantes.

Se uma biblioteca tem um acervo fraco, não necessariamente é porque o curso é recente, até porque, para que um acervo seja considerado insuficiente, é preciso ter como referência o padrão que se estabelece para tanto, que pode ser variável de um curso para outro, até pelo próprio número de alunos que necessitam ter acesso aos livros.

Uma situação interessante é que, especialmente nessas questões o orçamento é essencial. Se a estrutura não está suficiente, é necessário que o curso conte com recursos disponíveis para arcar com reformas, compra de livros, construção de salas, por exemplo.

A infraestrutura também atinge os demais elementos necessários a uma formação profissional de qualidade ou em conformidade com o que prevê o projeto de formação do Serviço Social, como a pesquisa, que, por sua vez, necessita de instalações físicas, equipamentos e insumos (computadores, livros, revistas; e sala de estudo); e o estágio que, para acontecer, precisa minimamente de salas de aulas suficientes para garantir que as orientações aconteçam em grupos menores de alunos.

Neste sentido, questões como a extensão, a pesquisa e o estágio devem ser mais bem trabalhadas, a fim de se entender os desafios que os cursos têm enfrentado e assim poder perceber as saídas que os dirigentes desses cursos apresentaram e as estratégias que declararam adotar para garantir uma formação de acordo com o que preveem as Diretrizes Curriculares que eles enfática e declaradamente defenderam em suas falas.

3.3.4 A pesquisa e a extensão

Com relação aos grupos de pesquisa e extensão existentes nos cursos, foi possível perceber que os(as) entrevistados(as) não possuem muito domínio acerca de quantidade de grupos, de bolsas e de alunos envolvidos nestas atividades tão essenciais à garantia do princípio fundamental das Diretrizes Curriculares de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; especialmente no caso daqueles(as) entrevistados(as) vinculados(as) a cursos anteriores ao REUNI, que assim disseram:

Grupos de pesquisa são quatro, né?... e praticamente todos os professores já estão inseridos nesses grupos de pesquisa, né?... Todos os grupos de pesquisa estão fazendo pesquisa hoje é... agora exatamente o número de projetos que é uma coisa que muda muito (Entrevistado(a) A).

Olha, nós temos muitas pesquisas em andamento no momento. A gente tem dois grandes projetos, que é um que envolve quase todos os professores do departamento, que é um projeto inclusive que eu coordeno [...] que tem financiamento do CNPq e tem financiamento da CAPES. Nós temos um outro que é chamado projeto casadinho, [...] Tem um projeto na área de trabalho [...] Tem um projeto, que também é uma professora do departamento que está envolvida, que é um projeto também de outros departamentos, que é um projeto de... discute impactos ambientais... agora esqueci... Tem, tem alunos da graduação, bolsistas (Entrevistado(a) E).

Em todos os cursos de Serviço Social, participantes desta pesquisa, especialmente nos cinco anteriores ao REUNI, existem grupos de pesquisa e extensão; em um deles, a pesquisa é desenvolvida em parceria com outros cursos devido à ausência de professores assistentes sociais com doutorado.

Olha, existe uma.. no âmbito das universidades e das agências de fomento como CNPq... é... FAPEMIG... existe uma dificuldade de aprovação de projetos de pesquisa pra professores mestres, isto é uma especificidade **[da região]**, uma vez que todos os professores assistentes sociais são... mestres, então mesmo os programas internos da universidade da pró-reitoria de pesquisa e extensão em parceria com a FAPEMIG e outras agências de fomento existe dificuldades da aprovação de projetos para curso em que grande parte dos professores tem apenas o mestrado **[acréscimo meu]**.

[...]

Tem porque existem... é... alguns grupos de pesquisa..., por exemplo, o... instituto de ciência e tecnologia tem professores com formação em sociologia que é... existe um grupo de pesquisa no âmbito da política de... do estudo da política de educação, né?... é... e...e... outros grupos no campo das políticas... é... a... das políticas [...] é das políticas sociais que acabam envolvendo o Serviço Social e que os professores estão se articulando nesses grupos de pesquisa pra garantir é... é... até mesmo... um...um... um...um.. uma...uma... uma orientação da universidade que os professores se insiram nos grupos de pesquisa. [...] exatamente tod... a maioria desses grupos de pesquisa, os alunos aprovados no... são do Serviço Social... mesmo em outros departamentos os alunos do Serviço Social eles disputam as vagas e são aprovados (Entrevistado(a) B).

Dois(duas) dos(as) entrevistados(as) deste grupo destacaram uma questão controversa. Enquanto para um(a) a pesquisa relaciona-se mais com a pós-graduação do que com a graduação: “Varia muito **[os grupos de pesquisa]** sobre esse assunto talvez a pós ajude mais” **[acréscimo meu]** (Entrevistado(a) A); para outro(a), curiosamente, é exatamente o contrário que acontece, inclusive com o envolvimento de mais alunos de graduação nos grupos existentes:

Não sei a quantidade de...de...de grupos de pesquisa que existem, a maior parte funciona com alunos de graduação... poucos grupos absorvem alguns de pós-graduação. A nossa gestão se comprometeu porque era um problema a tentar juntar graduação e pós-graduação e que os grupos começassem a absorver inclusive até profissionais já formados é... a maior parte são bolsistas, alguns voluntários, até porque as bolsas vêm da FAPERJ, né? do Rio de Janeiro e do... do... da CAPES, né?... PIBIC. É... e alguns grupos absolvemos gente da pós e da graduação, outros só da graduação e é restrito... é excludente (Entrevistado(a) F).

Essa situação revela uma questão que sempre foi e tem sido cada vez mais debatida pelos órgãos de representação de categoria profissional, defendendo que a pesquisa deve ser parte da formação em Serviço Social, também em nível de graduação. Quando as Diretrizes Curriculares preveem o tripé ensino, pesquisa e extensão, tal fato diz respeito exatamente à necessidade da presença destes elementos nos cursos de graduação. Isso porque a pós-graduação é uma opção individual do assistente social depois de formado. Para ser um profissional e ter habilitação para exercer a profissão, não é obrigatória a capacitação posterior à graduação, o que evidencia a necessidade desta garantia no nível profissionalizante.

Obviamente é importante ao assistente social que este tenha uma capacitação continuada, mas esta não é obrigatória, e nem todos terão contato com a pesquisa em nível de pós-graduação, motivo pelo qual os grupos de pesquisa devem também contar com a presença de alunos de graduação, para que os profissionais tenham esse elemento presente em sua formação e valorizem a postura investigativa e o pesquisar, tanto durante seus estudos acadêmicos, quanto posteriormente, nos espaços ocupacionais.

Além disso, o projeto de formação também ressalta a importância da pesquisa para o conhecimento da realidade, que é dinâmica, para a apreensão da própria demanda profissional, pesquisa esta entendida como uma forma de ensino, de estudo da realidade social sobre a qual o profissional irá, inclusive, atuar.

Segundo um(a) dos(as) entrevistados(as), cujo curso é anterior ao REUNI, o envolvimento dos alunos com grupos de pesquisa está aquém do que deveria acontecer. Apesar de apenas este(a) entrevistado(a), entre todos os outros sete, destacar o pouco envolvimento dos discentes com os grupos de pesquisa, pelos números apresentados nas demais entrevistas, essa é uma realidade geral entre os cursos que fazem parte desta pesquisa.

No caso do(a) entrevistado(a) que declaradamente destacou a dificuldade de os alunos se envolverem com esse tipo de atividade, importa considerar que o(a) entrevistado(a) ressaltou a criação de estratégias para solucionar, em parte, essa questão.

Pois é, mas é... tem esse lado que a gente também vem discutindo, a gente tem um problema... primeiro, não tem professores o suficiente pra atender esses alunos do ponto de vista de pesquisa e de extensão, né?... tem muitos projetos de pesquisa e extensão... O problema é que a gente não tem, por um lado a gente não tem é... professores suficientes pra abrir e absorver todos esses aluno, a gente tá tentando, a gente tá criando uma estratégia, a gente tá criando, né?... ,mas a gente tem esse problema... o que é um problema... é geral, Débora, mas eu acho que tem uma coisa... o problema que a nossa escola tem muito aluno pra pouco professor, entendeu? [...] então, na verdade, isso é algo que... inviabiliza, por exemplo, uma formação pautada na questão do ensino, da pesquisa e da extensão, então a gente tá fazendo hoje um esforço muito grande, né?... de criar [...] estratégias pra que os alunos se insiram... saiam pelo menos com algum tipo de atividade extraclasse ou monitoria, ou extensão ou pesquisa, né?... A gente não quer que ele faça os três porque não daria pra ele fazer os três, mas pelo menos que ele se insira em um. Então qual estratégia a gente tá fazendo? A gente reorganizou a periodização.... o curso hoje... até o semestre passado, o curso era completado, né?... enfim, era integralizado em oito semestres, e a gente passou agora... a gente fez uma nova periodização e agora os alunos vão integralizar em 10 semestres (Entrevistado(a) G).

Em dois dos cursos decorrentes do REUNI cujos(as) dirigentes foram entrevistados(as), as bolsas que os alunos recebem são as chamadas “bolsa permanência”, oferecidas pela própria universidade. Importa frisar que esta espécie de “bolsa” não tem destinação específica para grupos de pesquisa, estando na sua origem vinculada à verba destinada à assistência estudantil¹¹³.

Tem três grupos de pesquisa... tem bolsa permanência, a bolsa de pesquisa a gente ainda não tem porque assim a gente vai ter que criar um projeto de extensão até o final de janeiro e não tem bolsa, demora um ano pra bolsa... bolsa de pesquisa é CNPq, não sei se a universidade dá, mas a gente ainda não cadastrou no CNPq, é muita coisa... [...] os nossos bolsistas eles têm, como tem essa adesão total, ele tem uma bolsa permanência pra quase 100% dos alunos que pedem... então a gente tem aluno com bolsa permanência que eles têm que dá a contrapartida e são ligados aos nossos projetos... então eles... com 12 horas por semana de atividades (Entrevistado(a) H).

¹¹³ Neste caso é importante esclarecer que a verba de assistência estudantil deve ser destinada prioritariamente pelo critério socioeconômico. Sendo assim, focar neste tipo de recurso para fornecer bolsas que se relacionam com capacidade intelectual e de interesse acadêmico como a pesquisa e a extensão desvirtua seu destino específico, que é para garantir que alunos pobres (carentes) tenham condições financeiras de manter seus estudos. Além disso, esse tipo de bolsa não deve exigir contrapartida do aluno, pois, uma vez selecionado por critério socioeconômico, o aluno não pode ser “obrigado” a prestar nenhum tipo de serviço dentro da instituição, pois seria uma espécie de dupla exploração da classe trabalhadora, perderia o sentido de tal repasse financeiro, que independe de um trabalho ou esforço e vem de uma condição social prévia do aluno.

Tá olha só, é... eu tenho, né? um... tá começando agora, mas assim o professor [...] tem o grupo dele de pesquisa, eu tenho também o meu grupo de pesquisa, né?.. é tem alguns professores que fazem parte do grupo de pesquisa dele e outros que fazem parte do meu grupo de pesquisa... tem aluno bolsista, eu tenho, eu tive esse ano 13 bolsista... [...] tem um programa lá **[na universidade]** que eu acho ele fantástico, que ele tá dentro da pró-reitoria de assistência estudantil que chama bolsa permanência, que é dentro dessa questão do REUNI também que não é só você facilitar, você oportunizar a entrada, mas você também garantir a permanência, então essa bolsa permanência o que que é? O professor envia um projeto ligado à disciplina, ou à pesquisa ou à atividade que ele desenvolve... que a gente desenvolve a pesquisa, ensino, extensão uma dessas atividades aí você manda e você solicita tantos alunos é... o perfil dele, aí tem, né?, tanto assistente social como a psicóloga que faz essa seleção, que seleciona o grupo e manda pro professor, aí o professor, se ele quiser fazer uma seleção, ela faz uma pré-seleção ou uma seleção, você que combina com... Então, dependendo do projeto que eu to, que ela me mandar, é a classificação, e é aquilo que eu vou fazer porque eu já mandei, eu já pedi para ela fazer, então eu não altero aquilo não... quando é, por exemplo, de pesquisa, aí não, aí eu que vou... fazer, então eu... eu faço a seleção, então essa bolsa permanência porque ela possibilita a todos os professores que quiserem ele ter bolsistas e foi uma estrat... uma... uma... uma.. um cuidado que a gente ressaltou agora na última reunião de colegiado de 2011 é que os professores é... que utilizem dessa bolsa permanência. **[acréscimo meu]** (Entrevistado(a) C).

No outro curso que também é posterior ao REUNI, o financiamento vem das agências de fomento, seja do CNPq, da CAPES, seja da FAPs (Fundações de Amparo à Pesquisa):

Temos pesquisas em andamentos, umas três ou quatro, com financiamento de agências de fomento e da própria universidade. Nós temos bolsista de iniciação científica, com bolsa FAPEMIG e sem bolsa... financiado pela própria universidade... como nós também temos já... três... quatro... pesquisas com agências de pesquisas [...] isso... todas com agências de fomento, sem iniciação científica, realizadas pelos próprios profissionais com a colaboração dos estudantes (Entrevistado(a) D).

Já em referência especificamente à extensão, apesar de a realidade não ser muito diferente, é possível entender pelos depoimentos dos(as) entrevistados(as) um certo desfavorecimento deste elemento em relação à pesquisa. Os grupos e projetos são menos valorizados e existem em menor quantidade. Assim como na pesquisa que se encontra o produtivismo, a extensão, em alguns casos acaba se tornando venda de serviços. Tal situação não é novidade alguma e nem decorre especificamente do REUNI.

No caso deste programa, a relação que estabelece com a extensão, assim como com a pesquisa, volta-se mais para a ausência de investimentos consideráveis que possam alavancar esses componentes. Além disso, decorre do REUNI o propósito de que a maior parte das universidades acabe se constituindo

apenas em espaços de ensino, sem a garantia do tripé com a extensão e a pesquisa, conforme foi apresentado no primeiro capítulo deste trabalho.

Assim o que foi possível perceber, especialmente entre os cursos anteriores ao REUNI, é que a extensão vem sendo preterida em relação à pesquisa:

Agora a nossa extensão, ela tá um pouco reduzida, né?... porque, quando a gente criou o nosso mestrado, a gente meio que definiu o mestrado, a pesquisa, a pós-graduação como nossas prioridades, né?... e isso demanda realmente muito...muito...muito...muito esforço, né?... da faculdade, pra implementar um mestrado, né?... pra consolidar a sua pesquisa... então nesse sentido os nossos projetos de extensão hoje são mais reduzidos... deve envolver aí uns 10 a 12 alunos só... e... talvez uns mais... uns 15 alunos e... poucos professores envolvidos com projetos de extensão (Entrevistado(a) A).

Apesar disso, uma das instituições valoriza muito a extensão, coincidentemente aquela que não possui grupos de pesquisa próprios, por ausência de professores doutores, conforme foi exposto acima.

Atualmente é... nós temos... nós temos várias extensões aprovadas do curso, praticamente todos os nossos professores têm a aprovação, têm a aprovação... de projeto de extensão (...) sobretudo, vários projetos de extensão, no campo da questão agrária, no campo é... da política de atendimento à criança e ao adolescente, no campo da capacitação continuada dos assistentes sociais da região, no âmbito do envelhecimento, no âmbito do protagonismo juvenil, no âmbito do prota... é.. da... enfim, da política pra juventude... nós temos é... além de receber recursos esses projetos, recursos financeiros, pra ser gastos em material... ainda existe a possibilidade, é... da contratação do aluno bolsista.

[...]

Agora, deixa eu registrar também que os projetos de extensão... É... como nós recebemos fomento nas extensões e a universidade... é... a [...] como ela tem uma característica de estar situada [...] e ela tem uma característica desse recurso pra extensão, nós temos aproveitado esses espaços pra fazer a extensão em interface com a pesquisa. Pra colocar o nosso aluno pra pesquisar na área pra publicar nos espaços que a universidade oferece e em outros espaços, inclusive fora da universidade. (Entrevistado(a) B)

Nessa mesma linha, um(a) dos(as) entrevistados(as), também do grupo de cursos anteriores ao REUNI, defende a existência, em seu curso, de vários projetos de pesquisa, todos contando com a participação de alunos. Entretanto, não soube precisar a quantidade de alunos vinculados aos projetos e quantos deles possuem algum tipo de bolsa de incentivo à pesquisa:

Temos, nós temos vários projetos de extensão, nós temos um que eu trabalho também, que é um projeto de formação de lideranças comunitárias e de conselheiros. Que é um projeto que vai trabalhar com movimentos sociais na capacitação para ocupar esses espaços de participação. Tem um projeto chamado “Universidade aberta terceira idade”, que é um projeto do

núcleo de estudos da pessoa idosa. Tem um projeto que trabalha com saúde mental. [...] Tem um projeto na área de segurança pública, para discussão da violência e cidadania... como a violência e os direitos humanos... A discussão da violência e dos direitos humanos tem sido trabalhada nas escolas públicas... tem esse projeto também, está em andamento, já está até na fase de coleta de dados. Todos os projetos de extensão têm alunos da graduação, alguns, inclusive, com bolsa (Entrevistado(a) E).

De acordo com as Diretrizes Curriculares, a extensão, assim como a pesquisa, deve fazer parte da formação profissional com a mesma intensidade e importância em um tripé indissociável. Por isso, ter uma extensão reduzida e desvalorizada é uma situação que precisa ser duramente combatida, sobretudo pelo papel dela no envolvimento do curso e da universidade com a realidade social, principalmente da comunidade do entorno da instituição. É necessário que a formação esteja em constante sintonia com a realidade e com o mundo não acadêmico, não apenas estudando essa realidade como também atuando diretamente sobre ela.

Uma vez que os cursos em questão dedicam-se com mais intensidade à pesquisa e desfavorecem a extensão, o conhecimento acadêmico acaba confinado aos espaços institucionais, sem cumprir com sua função maior que é cooperar com o desenvolvimento da sociedade. Especialmente as instituições públicas precisam prestar serviços à comunidade, uma vez que os investimentos em seu funcionamento e manutenção são decorrentes dos impostos de toda a população brasileira.

A extensão cumpre esse papel social da educação superior, ela coopera no sentido de aproximar a academia e todo o seu conhecimento dessa realidade sobre a qual se debruça. Por meio de projetos de extensão, a própria pesquisa se enriquece, uma vez que deles podem surgir temas de pesquisa, dados para análise e até mesmo respostas para questionamentos.

Neste sentido, um(a) dos(as) entrevistados(as) deste grupo, que pertence a cursos que são anteriores ao REUNI, apresentou o argumento da necessidade de articular a extensão com a pesquisa e com o estágio, no sentido de fortalecer ambos e também cumprir com o que determinam as Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social.

[...] tem vários... dois ou três... grandes e bons. É e existe uma política sim clara, não só dessa gestão que como estava na gestão anterior também é de combinar pesquisa e extensão... perdão, estágio e extensão e a gente

vai combinar, tentar combinar pesquisa, estágio e extensão pra ampliar (Entrevistado(a) F).

Entre os cursos que surgiram do REUNI, os projetos foram nomeados e apresentados, sem, no entanto, precisar como são desenvolvidos: o número de alunos que participam dos projetos, bem como de bolsas a eles(as) destinadas, conforme exemplifica a fala abaixo:

[...] projetos de extensão, nós estamos com o peti [...] nós estamos com o peti saúde, peti conexão de saberes... tem a possibilidade ainda de ter o peti saúde mental... com a participação de todos os alunos... nós temos também o proexi, que é um projeto financiado pelo MEC SESU... Que também nós fazemos parte de dois... de das alas... do projeto... [...] todos eles têm alunos participando... (Entrevistado(a) D).

Percebe-se que entre os dois grupos distinguidos nestas análises: os anteriores e os decorrentes do REUNI, a extensão possui características semelhantes, em especial no que diz respeito ao conhecimento que os entrevistados possuem desta atividade em seus cursos.

Sendo assim, investir na pesquisa e na extensão é defender o projeto de formação profissional. Os desafios são cada vez maiores, uma vez que as necessidades são muitas e os recursos não correspondem a elas. Além disso, uma formação como a que se deseja deve garantir o contato de todos, se não da maioria, com projetos de pesquisa e extensão, ambos cooperando para a formação profissional.

O estágio entra neste ponto também como um elemento essencial deste processo formativo; de acordo com o projeto de formação, ele é uma atividade obrigatória à formação em Serviço Social. Por ser ele um dos elementos da formação em Serviço Social que mais vem sendo sucateado, o mais afetado diante da política governamental, os órgãos de representação da categoria vêm tentando amenizar essa situação, elaborando documentos destinados ao seu funcionamento e regulamentação. Com isso, o estágio acaba também se tornando um aliado no processo de combate à precarização da graduação em Serviço Social de uma maneira geral, conforme foi detalhado no capítulo anterior deste trabalho.

3.3.5 O estágio

Quando se tratou do estágio e de como ele se desenvolve nos cursos de Serviço Social, percebeu-se certa padronização no número de períodos, que varia de três a quatro, todos iniciando a partir do 5º período do curso. “Ele acontece a partir do quinto período, e são três períodos de estágio obrigatório, né? Então o aluno, ele faz estágio no quinto, no sexto e no sétimo, se ele for aprovado, se não tiver nenhum problema, né?” (Entrevistado(a) E).

Neste caso, apesar de começar no quinto período a duração ainda é de três semestres letivos, enquanto há aqueles cursos que, iniciando no 5º período, tem duração de quatro semestres: “Olha... o estágio, ele inicia no 5º período, é... atualmente, no Serviço Social, nós temos o estágio, um no 5º, o estágio dois no 6º, o três no 7º e o quatro no 8º período, nós temos quatro período de estágio... com... é [...] 440, o nosso estágio é 440 horas” (Entrevistado(a) B).

O período em que deve ter início o estágio obrigatório, conforme orienta a PNE, não é exatamente um período ou outro. O que essa política estabelece são as disciplinas com as quais os alunos devem ter contato antes de realizarem o estágio. Entre elas, há “[...] as disciplinas de fundamentos histórico teórico-metodológicos do Serviço Social I e II e ética profissional, pela necessidade de formação do senso crítico e conhecimentos específicos básicos da profissão[...].” (ABEPSS, 2009, p.29).

Muitas escolas, especialmente naquelas anteriores ao REUNI, contam com uma coordenação específica, responsável pelas questões referentes ao estágio: desde a abertura de campos, a formação e capacitação dos supervisores, a fiscalização destes campos, o credenciamento, a definição dos supervisores acadêmicos e todas as demais questões referentes ao assunto:

O estágio é realizado nos três últimos períodos do curso: sexto, sétimo e oitavo... ,né?... então totaliza... isso totaliza 510 horas de estágio, né?... no curso... e... todo estágio da faculdade ele é coordenado pela Comissão Orientadora de Estágio, né?... que é a COE, que é uma instância autônoma dos departamento e...e... ligada à coordenação de curso, não subordinada, mas ligada à coordenação de graduação (Entrevistado(a) A).

Nós temos uma coordenação de estágio, e aí o aluno pode também abrir campos. Mas, em geral, este esforço é feito pela coordenação de estágio. De conversar com os campos já existentes para abrir novas vagas, ou de estimular que algumas instituições abram campos de estágio, de fazer este trabalho junto às instituições para receber estagiários (Entrevistado(a) E).

Para um(a) dos(as) representantes dirigentes de um dos cursos entrevistado(a), reduzir o número de períodos com estágio foi uma estratégia para garantir maior qualidade, em especial pelo número de alunos que buscam ao

mesmo tempo campos de estágio em uma região onde a procura é muito grande: “Reduzimos, como estratégia, para três os níveis de estágio, 5°, 6° e 7°, pois, além do problema da quantidade, porque temos em média 300 alunos em estágio no estado [...], também tínhamos a questão da qualidade a ser tratada dos campos” (Entrevistado(a) E).

Contrariamente a essa questão, um(a) dos(as) entrevistados(as) cujo curso resulta do projeto de adesão ao REUNI de sua universidade, mostrou-se defensor(a) de que sejam quatro e não apenas três períodos, pelos motivos que expôs:

São quatro... são quatro períodos. E eu sou uma defensora de quatro períodos, né? e o pessoal acha, né? tem que ser três, né? Eu...eu.. acho que dois anos...é... ele é nesse... esses dois anos eles são suf...eles são necessários, eu não tô falando nem suficientes.. eles são necessários pra que que a gente é... é... possa realmente trabalhar essa aproximação sistemática e autorizada do exercício profissional... isso é algo que eu defendo muito, né? Porque, se a gente fala tanto da...da...do trabalho profissional, é na hora que ele vai ter a possibilidade de ter esse contato efetivo é que tem que ser feito com calma tem que ser feito acompanhado, né?... sistematizado... isso é uma coisa que demanda tempo e isso demanda também tempo pra que o aluno ele tenha... ele consiga digerir isso porque, num primeiro momento, ele ah não eu vou... até para ele entender quais são essas múltiplas expressões da... da... da questão social que ele vai ali ter que atuar intervir junto às expressões (Entrevistado(a) C).

Os campos de estágio possuem uma diversidade que, em algumas regiões, atende ao número de alunos dos cursos existentes de maneira suficiente e sem grandes dificuldades, enquanto em outras esse atendimento acontece com muitas dificuldades. Esse problema foi destacado tanto por um(a) dos(as) representantes dos cursos anteriores ao REUNI, quanto por outro(a) decorrente de um curso do referido programa, apesar de, neste último caso, tal afirmação ter sido com base em especulações, uma vez que ainda não foram iniciadas as atividades de estágio no curso.

O(A) primeiro(a) pontuou: “Olha, engraçado, às vezes tem um número suficiente, dá para atender todo mundo, às vezes falta, e aí tem aluno que fica quase dois meses sem campo de estágio. Então depende do semestre” (Entrevistado(a) E). Já o(a) outro(a) destacou os limites da sua região e as possibilidades de expandir para as cidades vizinhas:

É.. já.. é...é.. a gente tem algumas dificuldades sim, porque é uma região [...] vai chegar uma hora que... esse grupo que entra agora... vai chegar uma hora que, no próximo semestre, eu não tenho mais, né?... ,mas eu

tenho das regiões as cidades, né? dali circunvizinhas que inclusive eles tão fazendo ali o curso e que eles têm interesse [...] (Entrevistado(a) C).

Para sanar essa situação de falta de estágio, percebeu-se que algumas instituições criam campos próprios, utilizando-se especialmente das experiências de extensão¹¹⁴ para tanto, situação verificada nos cursos anteriores ao referido REUNI, especialmente porque os demais não poderiam ser analisados, neste caso, por ainda não terem iniciado as atividades de estágio à época da entrevista:

nas áreas de intervenção que nós temos [...], nós temos estágio em praticamente todas. Ou... se não em todas, em praticamente todas... agora o número de vagas ele é muito inconstante... não o número de vagas, mas se atende ou não os nossos alunos, depende, né?... tem períodos que está mais folgada, tem períodos que está mais apertado... mas assim... até hoje a gente não tem ninguém que ficou sem estágio por falta de vaga... então assim... atendeu, com alguns apertos, alguns apelos que a gente tem que fazer às vezes pra umas instituições mais próximas da gente, então, assim, a gente nunca teve ninguém que não fez estágios por falta de vagas... atende... mas atende muito apertadinho (Entrevistado(a) A).

Olha... não tem campo de estágio pra todos os alunos não, mas com esses projetos de extensão cada professor tem recebido quatro estudantes, o que é o que está é... é... garantindo a entrada dos estudantes nos campos de estágio, até porque, na mesma cidade, nós concorremos com mais duas faculdades privadas [...], que também é ... obviamente, né? disputam as vagas de estágio [...] nos campos (Entrevistado(a) B).

Convém destacar, entretanto, que todos(as) os(as) entrevistados(as), especialmente aqueles(as) vinculados(as) às instituições anteriores ao REUNI, alegaram que é responsabilidade da escola, do curso e de suas coordenações de estágio e/ou similares estabelecer os convênios e garantir o estágio aos alunos. Os discentes podem até oportunizar abertura de campos, mas não é responsabilidade individual do aluno esse processo essencial à sua formação, o qual deve ser fiscalizado pela universidade e pelo curso de Serviço Social.

Neste sentido, já faz parte das orientações da PNE essa previsão, uma vez que o referido documento estabelece que é responsabilidade da coordenação de estágio:

Realizar, a cada semestre, contatos com as instituições campos de estágio e assistentes sociais, obedecendo aos critérios para abertura, ampliação e/ou manutenção das vagas de estágio objetivando oferecer um leque de opções para os estudantes. Em casos especiais, o(a) estudante, professor(a) ou assistente social que tenha interesse em alguma instituição

¹¹⁴ Conforme Lei Federal n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008, a extensão como estágio é permitida com a seguinte condição: “as atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso”.

para campo de estágio, deverá dirigir-se à Coordenação de Estágio, em tempo hábil, para que a mesma efetue análise do projeto e abertura oficial do campo de estágio (ABEPSS, 2009, p.25).

Esse posicionamento dos cursos anteriores ao REUNI está revelado nos depoimentos abaixo:

Olha, o convênio ele é feito pela coordenação de estágio, né?... nós temos uma coordenação de estágio do curso... ele é feito é... com as instituições via coordenação de estágio e via o setor jurídico da universidade. [...] é oferecido pela universidade é... a... com... coordenação e a organização da coordenação de estágio em Serviço Social da [...] (Entrevistado(a) B).

Todos os estágios que a gente tem... são...são... é... vinculados e firmados pela faculdade, né?... então a faculdade que se responsabiliza por todo contato para abertura de campo para, para acompanhamento de campo, para fechamento de campo, é...a gente não tem essa prática do aluno buscar o estágio, né?... que... pelo que eu sei é presente em algumas faculdades, né?... o aluno busca o estágio e a faculdade reconhece, não... a faculdade busca os campos de estágio a faculdade reconhece, né?... dentro dos princípios e aí isso é apresentado pros alunos (Entrevistado(a) A).

Apesar de a responsabilidade pela abertura de campos de estágio ser da própria instituição e do número de vagas ter se mantido de maneira satisfatória garantindo que os alunos realizem suas atividades de estágio, conforme apontado pelos(as) entrevistados(as), um(a) entrevistado(a) alegou que a preocupação que possui é mais com a qualidade dos campos de estágio do que com a quantidade de vagas, o que revela o seu compromisso com esse componente da formação profissional:

[...] a gente primeiro a gente tinha um problema de quantidade de vagas... a gente não tinha vagas pra todos os alunos porque você imagina 1000 alunos significava cerca de 300... e no Rio..... e tem uma além de todas as privadas... então a gente tinha um problema grande de conseguir vaga... e o segundo problema que a gente... a gente já resolveu parcialmente o problema das vagas reduzindo os níveis de estágio e abrindo novas vagas, mas a gente tá com problema agora na questão da qualidade dos campos, que é ainda uma questão muito séria que a gente precisa enfrentar, né? (Entrevistado(a) G).

Um(a) dos(as) entrevistados(as) de uma das instituições, cujo curso não aderiu ao REUNI, destacou como especial e preocupante a situação dos alunos do noturno com relação aos campos de estágio, informando que o que o curso tem percebido é que estes têm encontrado maiores dificuldades em encontrar campos de estágio e realizá-los, por serem, na sua maioria, trabalhadores:

O aluno algumas vezes traz alguma proposta, mas é o mínimo, não tem, não tem isso como regra e é praticamente todos os alunos conseguem estágio, com mais ou menos dificuldade e ao que eu [...] é a dificuldade dos

alunos da noite porque precisam de estágio final de semana, então é complicado o aluno trabalhador é o que mais dificuldade tem e o que a gente tenta de alguma maneira criar melhores condições possíveis pra poder fazer isso (Entrevistado(a) F).

Quanto à quantidade de alunos por sala de aula nas disciplinas de supervisão, quase todas as instituições cumprem o que prevê a PNE (número máximo de 15 alunos por supervisor acadêmico), apesar de algumas alegarem cumprir essa questão com mais dificuldade que outras. Ressalta-se que as alegações abaixo apresentadas não possuem relação imediata com o REUNI, pois são falas do grupo de cursos que existiam antes da criação do REUNI.

É a questão do estágio porque a gente faz turmas de 15 alunos. Isso foi uma deliberação a partir desse ano com o novo currículo, a gente está implantando o novo currículo a partir de agosto desse ano. Uma das deliberações foi 15 vagas, 15 alunos por professor pra que o professor possa fazer visita a campo, possa estreitar a relação com os campos, né?... possa ter uma relação aproximada com os campos (Entrevistado(a) G).

A gente tem tentado... ,mas como nosso número de professores é pequeno, esse nosso esforço de fazer com que cada professor fique com no máximo 15 alunos, a gente acha até que este número é grande, a gente acha que o ideal seriam no máximo 10 alunos, cada professor, né? [...] Nós temos hoje 11 professores responsáveis pela supervisão acadêmica, e dependendo da turma, ele consegue ficar com 10 alunos, por exemplo, quem hoje... é que a turma pode ser menor... hoje nós temos uma turma que está bem pequenininha. Então o professor consegue, agora têm turmas que são maiores, aí o professor fica um número maior de alunos. [...] A gente tenta fazer esta divisão mais ou menos pelos campos temáticos, e o professor, então, vai orientar o alunos independentemente se ele está no segundo ou no terceiro período de estágio. A não ser os estudantes do primeiro período de estágio, esses aí ficam todos juntos, distribuídos entre três professores independentemente do campo. [...] Agora, a partir do segundo, a gente [...] junta pelo campo temático... (Entrevistado(a) E).

Também enfrentam dificuldades aqueles cursos que surgiram em decorrência do REUNI:

As supervisões acadêmicas, os seis docentes assistentes sociais irão ministrar com um limite de no máximo 15 alunos por sala de aula iniciando com um máximo de 10 [...] fora isso nós temos também as supervisões acadêmicas que vão ser realizadas por essa equipe dos seis docentes... todos eles realizarão a supervisão acadêmica (Entrevistado(a) D).

Entretanto, o que foi possível perceber é que, no caso destes últimos, as supervisões com no máximo 15 alunos estão se realizando nestas condições. Não se sabe ainda se tal situação irá se manter, uma vez que vem sendo garantida diante de um número ainda reduzido de discentes nessas condições. Como o quadro de docentes possui limites para ser expandido, diante da imposição do

próprio REUNI, fica o questionamento se a garantia do que prevê o PNE, com o passar dos anos, não estaria ameaçada. Os(as) demais dois cursos neste perfil não se expressaram quanto a essa questão por não possuírem condições devido ao fato de o curso ainda ser muito recente e os alunos não estarem tão próximos de realizar seus estágios.

Para garantir o que prevê a PNE, um(a) dos(as) entrevistados(as) destacou a necessidade de que o quadro de docentes seja ampliado. A discussão de no máximo 15 alunos por supervisão, no caso desta instituição, segundo o(a) entrevistado(a), se deu anteriormente à aprovação e até mesmo discussão da própria política. Entretanto, essa garantia se dificulta em razão da ausência de um número mínimo de docentes¹¹⁵. Neste sentido, como estratégia para garantir um estágio com qualidade, o curso em questão optou por reduzir o número de períodos com estágio, preferindo, assim, maior qualidade, mesmo que isso implicasse redução da quantidade:

[...] um terço a mais a gente precisaria ter [...] pra quê? Pra gente poder ter... porque é importante, tipo assim, na formação o problema não é só a gente cobrir a grade, entendeu? Ou seja, as disciplinas que precisam ser ministradas, é.. não é só.. a gente precisa do estágio, a gente fez uma mudança curricular no qual a gente enfim implementou que as turmas de estágio em que ter 15 alunos no máximo de acordo com a PNE, né?... ,mas isso foi uma discussão anterior à PNE, a gente foi reelaborando e coincidiu da PNE ser aprovada no mesmo período, isso a gente já vinha discutindo a necessidade de ter 15 alunos no máximo, as turmas na época, quando eu cheguei em 2007, tinha 40, 45 alunos de estágio... hoje a gente está conseguindo botar 15, né?... agora a gente fez uma mudança curricular, a gente reduziu um nível de estágio como estratégia... são três níveis, começa no 5°... 5°, 6° e 7°... a gente reduziu o nível de estágio.. o... o... o número de níveis, por quê? Porque a gente tava com um problema muito grave de qualidade dos campos... eram dois problemas... qualidade, né?... campos muito precarizados...às vezes assim... campos que não são Serviço Social efetivamente (Entrevistado(a) G).

Apenas um(a) entrevistado(a) de uma instituição, dentro do grupo que não aderiu ao REUNI, ao referir-se ao número de alunos por supervisor acadêmico, pareceu sequer recordar-se do que prevê a PNE, fazendo menção a um número consideravelmente superior, sem justificar os motivos:

É... atualmente nós temos 30 estudantes por cada supervisor acadêmico... é... porque assim... eu falei com você que nós temos que... nossa entrada é de 30 a 35 estudantes por semestre, mas a maior turma de alunos que nós temos no campo de estágio é 25, então é... o nosso número de supervisor,

¹¹⁵ Tal situação pode ser melhor percebida pela informação fornecida na Tabela 11 deste trabalho, onde fica revelada a relação professor-aluno de cada curso

de alunos para supervisor acadêmico, é entre 20 e 25 alunos (Entrevistado(a) B).

Outra(o), dentro deste mesmo grupo, destacou que não cumprem na integridade, mas que visa não ultrapassar muito o ideal colocado pela PNE de 15, chegando ao máximo de 20 alunos:

[...] está se tentando não ter mais de 15 ou 20 porque não dá... não dá..., mas é complicado também porque o professor de OTP não é facilmente... conseguível (risos), ele não se propõe assim... então quando se tem as reuniões para se distribuir disciplina, as professoras [...] aparece nas reuniões e pressiona um pouco para os professores oferecerem as OTPs, né?, que são as Orientações (Entrevistado(a) F).

Sendo assim, a falta da garantia das diretrizes da PNE nos estágios dos cursos exemplifica os reflexos desta política governamental de corte de recursos e de falta de professores. Tal política envolve os determinantes do REUNI, quais sejam: o aumento da relação professor-aluno, com a redução dos recursos investidos, racionando o uso dos já existentes, e com a proposta de aceleração e o aumento dos índices de aprovação apresentados por este programa; bem como os demais elementos de precarização desta política de educação superior do governo Lula, como: o incentivo às formações aceleradas (inclusive com o favorecimento do EAD) e o foco no crescimento quantitativo (fortalecendo as privatizações na educação), além do privilégio dado pelo banco de professores equivalentes à composição de um quadro de docentes composto por professores sem dedicação exclusiva.

Em relação aos fóruns de supervisão e ao envolvimento da academia com os campos de estágio, a relação é curiosa, uma vez que os cursos mostram-se preocupados com a capacitação dos supervisores e com uma prestação de serviço da escola eles oferecendo para tanto cursos temporários.

Essa preocupação vai ao encontro do que está apresentado no projeto de formação profissional do Serviço Social que é a defesa de uma formação continuada dos assistentes sociais, bem como o estabelecimento de uma relação conjunta entre o estagiário, o supervisor acadêmico e o supervisor de campo, que também é defendida na PNE¹¹⁶.

¹¹⁶ Conforme estabelece a PNE, a política de estágio dos cursos de Serviço Social deve prever: “a realização de ações que envolvam a formação/ capacitação permanente de supervisores, a articulação de fóruns de estágio, a avaliação permanente, o aperfeiçoamento da preparação de novos campos e estagiários, a realização de Seminários Integrados com demais disciplinas e com temas transversais que perpassam diferentes campos e

No mesmo sentido, visando integrar a escola, o campo de estágio, o supervisor de campo, o supervisor acadêmico e o estagiário em uma relação mais próxima e de unidade no desenvolvimento do próprio estágio; os cursos de Serviço Social realizam reuniões periódicas envolvendo todos nesse processo:

Sim, a gente tá... tá com essa proposta de criar o fórum de supervisores, né?...mas a gente ainda não conseguiu fazer isso. O que a gente tem oferecido já é a segunda ou terceira experiência que a gente tem feito ,isso é, cursos para os supervisores de campo..., né?... então nesses momentos, nesses cursos, agora, por exemplo, a gente tá oferecendo um curso sobre supervisão de estágio, né?, que é um curso de um ano... durou esse ano de 2010 todo, né?... é... ,então, assim... são cursos que a gente oferece para os supervisores de campo e ali que a gente tem a nossa... a nossa... vamos dizer assim... a nossa oferta, né?... mais direta para esses supervisores. Agora, além disso, todas as oficinas de supervisão realizam, se não me engano, duas ou três por semestre, né?... que são as supervisões integradas, que são as supervisões...é...é...do... com o supervisor acadêmico, os alunos e os supervisor de campo, né? (Entrevistado(a) A).

O curso tem oferecido mensalmente o encontro de supervisores, o nome não é fórum, mas é na última semana de cada mês. Nós implementamos isso agora em... em 2010, o encontro de supervisores acadêmicos, então é... foram realizados quatro atividades nesse último semestre e, além disso, existe para os supervisores de campo o curso de extensão chamado relações sociais na ordem do capital, que é um curso de capacitação continuada cujo pré-requisito para participação, com 50 vagas é ser supervisor de campo da universidade (Entrevistado(a) B).

Olha... o fórum é organizado pela própria universidade; a coordenação de estágio junto com o CRESS. Inclusive o fórum estadual de supervisores [...] é um dos poucos ativos do Brasil, tá? Tem feito reuniões mensais, já ofereceu cursos de capacitação para esses servidores... Tem feito inclusive o trabalho de reuniões, às vezes de 15 em 15 dias, com os supervisores de um determinado campo, de uma determinada área. E a outra coisa que é exigência do professor e que a universidade não oferece condições nenhuma é a visita aos campos. O professor precisa fazer a visita aos campos, acompanhar, às vezes ele não tem tempo para isso, como eu te disse, somos muito poucos para fazer muito trabalho. Então o trabalho de acompanhamento do aluno no campo é um trabalho que tem sido prejudicado, tá? É verdade... Esse número, esse quadro reduzido tem prejudicado a qualidade de determinados trabalhos (Entrevistado(a) E).

Ou seja... a gente tá ai desde 2008 desenvolvendo cursos voltados pra supervisores... um curso... isso... pros supervisores de campo... é semestral, um curso de extensão, 60 horas... um curso de extensão 60 horas e ele... enfim... a ideia é que o pro... que ele... que o assistente social tenha contato... em 60 horas com o conteúdo que é visto pelo aluno naquele um ano e meio...,né?... então ele vai ter aulas com todos os professores de estágio e orientação e apresentam um trabalho final... o trabalho final é o projeto de intervenção profissional, junto com o plano de estágio, de supervisão... então tem sido uma experiência interessante, mas uma experiência que a gente precisa... lógico... ampliar... melhorar (Entrevistado(a) G).

Com semelhante propósito, há nos cursos decorrentes do REUNI o objetivo de, também, prestar um serviço à comunidade do entorno da escola, especialmente aos supervisores de campo, a fim de melhor qualificar os estágios de seus alunos, até mesmo antes que sejam iniciados:

...é...é... nós estamos nesse processo porque nós vamos colocar agora 50 alunos em campo de estágio... então os próprios é...é.. assistentes sociais que fazem esse curso no último dia a gente apresentou o *kit* de estágio, qual é a proposta, e o interessante também, Débora, que antes desse *kit* ser entregue é... uns seis meses antes, a professora responsável pelo estágio ela foi...ela teve um momento com os supervisores é... discutindo o que que era estágio e tudo e... nós fizemos é... é... uma sistematização desse trabalho ... é a cada encontro perguntas eram feitas e eram respondidas e devolvidas pra gente e aí nós tivemos dados pra tá analisando e até pra poder compor essa política de estágio, né?... então essa política foi construída, né?... a partir e com eles.. então isso foi uma coisa que... que isso tá muito legal, né? isso... (Entrevistado(a) C).

Primeiro nós fizemos um curso de... é... atualização. Esse curso depois virou um curso de aperfeiçoamento, para todos os assistentes sociais da região [...], justamente para fazer com que esses, com que essas pessoas começassem e também oferecer todo esse, um acompanhamento, uma capacitação para essas pessoas, tá?... e esse curso de aperfeiçoamento era de práticas profissionais, do instrumento à instrumentalidade, [...] pra facilitar a adesão das pessoas, pra... pras pessoas conhecerem a universidade.

[...]

Então nós já estamos com essa perspectiva, então com isso nós fizemos visitas a... visitas colocamos como que é lá... a... [...] quem são essas pessoas da universidade, qual é o objetivo do estágio essa inter-relação entre estágio, o que que a gente acredita que o estágio faça parte da formação, tá?... e essa interação pra que não tenha... pra que os supervisores de campo não fiquem isolados... tipo assim... a universidade pública de um lado e o estágio de outro, mas que eles façam.. que eles percebam que eles fazem parte da universidade, que eles são parte da [...] e que eles façam parte da formação e desse compromisso que ele tem com a formação profissional do aluno[...] E agora, no segundo semestre, nós começamos a fazer as visitas para a abertura de campos de estágio e nós conseguimos aí... abrir campos, já estamos nesse processo de abertura de convênios, os alunos já estão fazendo processo seletivo...(Entrevistado(a) D).

Um(a) dos(as) entrevistados(as) de um dos cursos, de tão recente, à época da entrevista, ainda não havia pensado e nem construído sua política de estágio. Entretanto, o(a) entrevistado(a) fez questão de afirmar que a política de seu curso seria elaborada de acordo com o que define e orienta a PNE:

Mas a gente tem clareza que vai ser de acordo com a PNE, porque na nossa plataforma de gestão tá dizendo que a gente vai construir a nossa políti... a nossa política de estágio de acordo com a PNE e vamos criar uma política institucional de estágio à luz de PNE.

[...]

Isso tá claro é porque a gente assim ainda não botou isso no papel, mas isso tá claro porque nossos, nossa turma de estágio a primeira turma de estágio nossa vai ser só tudo bem ... só 2012, [...] a gente tem tudo isso na cabeça, mas assim qual o passo que a gente vai dar hoje, então assim qual o passo que a gente tá concentrado agora [...] então claro que vai ter os fóruns de supervisores... vamos articular [...] (Entrevistado(a) H).

Os depoimentos dos(as) entrevistados(as) mostram compromisso e valorização do estágio como um dos elementos centrais na formação. Porém, apenas uma instituição, conforme foi possível perceber, declarou explicitamente preocupação com a qualidade dos campos muito além da quantidade de oferta de vagas.

Nas entrevistas, as perguntas tentavam não induzir respostas, por isso eram questões mais gerais, e foi surpreendente que, em uma questão sobre o fato de a quantidade de campos atender ou não ao número de alunos do curso, aparecesse como resposta que essa não é a maior preocupação, pois pode-se contar com campos para todos os que precisam, sem que eles sejam realmente garantidores da qualidade na formação dos discentes neste processo tão importante.

Outra questão que foi destaque nas falas dos entrevistados e deve ser necessariamente considerada foi a preocupação com a capacitação dos supervisores de campo e com a formação continuada deles. Percebe-se que tal intuito não visava apenas ao estágio em si, mas a que a universidade oferecesse um serviço à sociedade, criando uma proximidade importante entre o curso, os campos de estágio, os estagiários, os docentes e os profissionais supervisores.

3.3.6 Os Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs

De acordo com as Diretrizes Curriculares, os TCCs também são um componente da formação e por isso importa apresentar como eles vêm funcionando nas instituições que fizeram parte desse estudo. Os trabalhos de conclusão de curso (TCCs) no Serviço Social possuem caráter de obrigatoriedade. Em boa parte dos casos, estabelecem relação direta com as experiências de estágio realizadas pelos alunos.

Os TCCs possuem uma organização que é própria em cada instituição. Algumas contam com resoluções que definem número de alunos por grupo, limite de

trabalhos por orientador, forma de escolha de orientador e até como o trabalho deve ser organizado.

No caso desta parte da pesquisa em especial, as falas apresentadas serão quase que exclusivamente dos cursos que são anteriores ao REUNI. Apenas ao final, dois dos outros cursos tecem breves comentários sobre o assunto, conforme será visto.

Essa situação justifica-se porque os cursos que surgiram em decorrência do REUNI são muito recentes e, portanto, não possuíam, à época das entrevistas, turmas que sequer tenham iniciado as discussões dos TCCs. Por isso as análises que se seguiram privilegiaram os cursos que já possuem estabelecido o trabalho de conclusão de curso.

Existem cursos em que a realização do TCC é preferencialmente em grupo ou em dupla, sendo que, em algumas instituições, há a tendência à individualização dos trabalhos, especialmente devido à oportunidade de realização de pós-graduação (mestrado e doutorado) dentro da própria instituição: "... a maioria são individuais, a gente cont... é... permite até três pessoas, mas é muito difícil, muito difícil [...] inda mais agora que tem aumentado muito a demanda pra pós, porque o mercado de trabalho está cada vez mais difícil o acesso, né..." (Entrevistado(a) F).

A preferência por trabalhos em grupos justificou-se entre os(as) entrevistados(as) por duas situações que foram apresentadas como argumentos: tanto por ser importante a discussão e a realização de pesquisas com mais pessoas, permitindo uma construção coletiva e a troca de conhecimentos, quanto por se tornar muito complicado que os trabalhos sejam individuais pelo fato de o número de docentes ser insuficiente para atender a essa demanda nas orientações.

Mais uma vez, percebem-se as dificuldades com que a maioria dos cursos se depara em relação ao número de docentes que possuem. Essa situação fica evidenciada ao se tratar de processos de orientação de estágio e especialmente de trabalhos de conclusão de curso¹¹⁷. Certo é que um trabalho realizado em grupo tem muito a acrescentar à formação dos alunos pela possibilidade de construção coletiva e debate. Entretanto, o que acaba ocorrendo é que a opção por trabalhos individuais

¹¹⁷ Assim percebe-se que o problema dos TCCs em grupo é anterior ao REUNI, este programa apenas agrava tal situação em alguns cursos por escassez de docentes.

se dificulta principalmente pela carência de docentes para orientar os alunos individualmente.

O limite de trabalhos por orientador nem sempre é estipulado nos cursos, o que faz com que, em instituições onde isso não ocorre, alguns docentes orientem bem mais trabalhos que outros.

Tem a resolução do TCC que está passando por reformulação... ela fala o seguinte: o ideal do TCC é que ele seja feito entre duas e quatro pessoas, né?... num mínimo de duas e num máximo de quatro... O máximo de quatro a gente tem respeitado, o mínimo de duas nem tanto... porque às vezes, né?... tem questões que o aluno quer fazer individualmente mesmo, ele vai se organizar melhor... a gente tenta evitar que o aluno faça individualmente por dois motivos, né?... primeiro porque o nosso quadro docente é muito pequeno, se a gente tem é... a cada período 35 alunos querendo fazer individualmente, a gente fica apertado na hora de garantir a orientação, né?... então esse é um dos motivos. Agora o principal motivo é que a gente acha... como a gente o tempo todo trabalha na faculdade com essa perspectiva do coletivo, do debate..., né?... da construção de opiniões de decisões e tudo mais... a gente acha que um TCC em equipe também enriquece os autores no sentido do debate, né?... não é aquela produção tão solitária isolada..., né?... então duas pessoas juntas duas ou três têm mais possibilidade de que os alunos exercitem esse debate, esse confronto de ideias, essa produção coletiva... é... na minha opinião... a gente tem visto assim que... dois é o ideal, né?... no máximo três, quatro eu acho que hoje pra gente já é muito... [...] tem crescido o número de alunos que querem fazer individualmente, até porque, como aqui agora a gente tem o mestrado agora, né?... muitos alunos já querem fazer individualmente pra já... criar ali uma... uma.. possibilidade de construir uma proposta pro mestrado. [...] a gente tenta... tenta garantir para cada professor no máximo três TCCs, [...]. Agora, assim, a gente tem tentado, no máximo esses três TCCs e acho que tem conseguido (Entrevistado(a) A).

O nosso TCC ele, ele não é em grupo, porém ele pode ser orientado com um número de até dois alunos, ou ele é individual, ou ele é... em dupla [...]. No máximo são orientados três trabalhos por professor. Agora, caso o professor tenha, tá escrito isso na política de estágio, caso o professor se comprometa a orientar mais de três trabalhos, ele pode sem problemas nenhum orientar mais de três trabalhos (Entrevistado(a) B).

É individual... então, por exemplo, a gente tem é... o que pega, né, e aí que a gente vê a carência de professores é o TCC que já... sempre foi assim individual. A média de professor é de cinco a sete, ou seja, é muita coisa... fora os professores que estão no mestrado [...] (Entrevistado(a) G).

Olha... Já mudou várias vezes. Nós já fizemos orientação individual. Havia aquela orientação de que um TCC, um aluno. Agora, devido exatamente à redução do número de professores, a orientação passou a ser que os TCCs passassem a ser em grupos, ou seja, hoje o aluno que quer fazer o TCC sozinho ele vai ter mais dificuldade. E a orientação é que ele faça em grupo, que ele se junte a outro colega... O limite são quatro.

[...]

Dependendo, se o professor é substituto, ele pode pegar até quatro projetos de monografia. Agora, se ele é efetivo, em geral ele pega dois. Dois, porque

os efetivos têm a carga horária de extensão, carga horária de pesquisa, têm aula no mestrado, têm as dissertações de mestrado [...] (Entrevistado(a) E).

A escolha do orientador é um processo do aluno em conjunto com o docente, que deve ter interesse pelo assunto da pesquisa, bem como domínio dele. Nesse sentido, evitando sobrecarregar os professores e, de certa forma, atender aos interesses dos alunos, existe um esforço em garantir que uma das opções do discente seja atendida, mesmo que não a sua primeira escolha.

O departamento tenta conjugar, né?... a vontade do orientando, a área temática do professor e a carga horária do professor... então são os três elementos que fazem a gente decidir quem é o orientador... ,né?... aí a gente tenta montar esse quebra-cabeças, às vezes o aluno quer, mas o professor não...não... não... domina esse tema, às vezes o aluno quer, o professor domina esse tema, mas ele já tá com três TCCs, então a gente tenta, né?... conjugar isso... (Entrevistado(a) A).

[...] tem professores que estão muito exacerbados no trabalho, em relação a orientações e tem outros mais ou menos. A procura é espontânea... é... e nós estamos tentando ver como que a gente consiga regulamentar um pouquinho essa questão do TCC.

[...]

[...]tem aluno que quer também, por exemplo, alunos que procuram a nossa pesquisa [...] você mais ou menos já... quase que naturalmente o aluno que está na tua pesquisa supostamente será orientado por alguma de nós [...] aí você já tem um primeiro filtro, vamos dizer assim... alunos que fazem as disciplinas, por exemplo, te procuram pra monitoria, você já imagina que tenham uma afinidade contigo, né? Então a... a... algumas atividades que vão filtrando a demanda e depois tem a demanda espontânea... pela... pela... pelos assuntos... o estágio? O estágio também já vai filtrando porque o aluno, por exemplo, que se dá muito bem na saúde vai procurar [...] então as disciplinas que o professor vai oferecendo, né?... então são coisas que vão como... ,né?... te... ,mas é claro que tem professores que são mais demandados... sim, sim, sim... com certeza... com certeza... com certeza... (Risos) com certeza... eu não sou uma das mais demandadas, por exemplo, (risos) não sei se é pelos assuntos [...] ,mas a demanda é pelos assuntos, né?... (Entrevistado(a) F).

Dentre aquelas escolas que ainda não começaram a realizar os trabalhos de TCCs, ou seja, todas aquelas que surgiram em decorrência do REUNI, uma delas já conta com regulamento próprio para esta atividade e foi informado ainda que os alunos já estão atentando para a construção deste trabalho nos envolvimento que estabelecem com pesquisas dentro do curso: “Já tá trabalhando porque como tá entrando é...né?... em estágio, a professora [...] já foi encarregada de começar a política de TCC... porque ainda tá em construção, né?... a política de TCC tá em construção” (Entrevistado(a) C).

Outro(a) entrevistado(a) alegou que o regulamento do TCC está em construção:

Nós temos regulamento do TCC que vai ser até duas pessoas, e... as pessoas já estão já preocupadas com o trabalho [...] e as pesquisas que eles já fazem, de iniciação científica, a gente já vai direcionando para que depois possam até, se quiserem, ser um TCC. [...] nós estamos contando que seja, no máximo [...] seis TCCs por professor... (Entrevistado(a) D).

Sendo assim, o TCC, na formação dos assistentes sociais, faz parte de todo o processo e acaba coroadando a graduação, representando, em certa medida, o que mais se destacou na formação daquele discente: seja na sua experiência de estágio, seja no contato que estabeleceu com pesquisa, seja em grupos e projetos de extensão, ou até mesmo naquela disciplina/matéria que mais lhe despertou interesse. O TCC e a síntese do processo formativo e ilustra, inclusive, como esse se realizou para o aluno.

O REUNI, por sua vez, pode se tornar um programa que dificulte esse processo de orientação dos TCCs. Mais uma vez, as dificuldades devem decorrer da ausência de docentes suficientes para acompanhar o desempenho dos trabalhos. Na falta de professores, os grupos destes trabalhos podem acabar se constituindo em um número exagerado de alunos, deixando de garantir a qualidade neste processo final do curso.

Além disso, a falta de contato com grupos de pesquisa e extensão pode resultar em um processo de elaboração do TCC com maiores dificuldades, o mesmo é possível apontar em relação ao estágio que, se não cumprido dentro do que estabelece o projeto de formação, acabará por não se constituir em uma boa possibilidade de tema de trabalho de conclusão de curso.

Dessa forma o TCC deve ser conduzido com cautela, e nesta pesquisa ficou impossível fazer as vinculações com dificuldades do REUNI, em especial pelo fato de os(as) entrevistados(as) do grupo de cursos decorrentes do REUNI não terem acrescentado em informações por ainda não contarem com uma política de TCC. As possibilidades são, assim, suposições que devem ser construídas considerando-se que podem acabar sendo descartadas diante de uma eventual análise posterior de como de fato o TCC vem se realizando nestes cursos com o passar dos anos.

3.3.7 Os docentes e a capacitação

Em relação ao número de docentes e à capacitação deles, é interessante observar que em apenas uma das escolas de Serviço Social participantes do estudo, uma das mais antigas, alegou-se que o número de docentes era suficiente para atender às demandas do curso: “é suficiente, é suficiente... a gente tem alguns problemas às vezes é... por uma questão... eu diria organizacional, mas não porque os professores ... essa quantidade não seja suficiente, todos eles oferecendo duas disciplinas, complementando” (Entrevistado(a) F).

Todos(as) os(as) demais foram unânimes em dizer que essa realidade está aquém de suas necessidades¹¹⁸. Essa situação dos cursos está ilustrada neste capítulo na Tabela 11 onde se pôde constatar que em média¹¹⁹ a relação professor-aluno é de 17 X 1, sendo que existem dois extremos, com cursos com uma relação maior que 27 X 1, e outros com outra inferior a 12 X 1.

O curioso é que o número a mais de docentes que os(as) entrevistados(as) consideram necessário em boa parte não ultrapassa uns cinco professores, o que não constitui quantidades exorbitantes, levando a questionar se essa situação não poderia ser sanada com mais facilidade pelo governo: “Precisaríamos de minimamente 20, mais 5 professores assistentes sociais [...] pra o curso ficar... com uma sobrecarga menor no campo do ensino e avançarmos no campo da pesquisa e da extensão. Nós precisaríamos minimamente de 20 professores” (Entrevistado(a) B); “Na verdade eu vou até te falar um número mas não seria um número, preciso. Mas hoje, para atender só as demandas da graduação e da pós-graduação, nós precisaríamos de 26. De mais cinco professores” (Entrevistado(a) E).

Em uma das entrevistas, a defasagem revelada pelo curso é apresentada como tão exorbitante que, para ser sanada, segundo o entendimento do(a) coordenador(a), necessitaria de contratação de pelo menos mais 20 docentes para que o curso funcionasse com qualidade, em especial pelo número de alunos e turmas que a escola em questão possui: “a gente precisa, pra funcionar bem... a gente precisa ter em torno de 60 professores... Hoje a gente tem 40” (Entrevistado(a) G)

¹¹⁸ É importante lembrar a instituição do professor temporário pela Medida Provisória n.º 525 de 2011, já no governo Dilma, com o propósito de manter e garantir a expansão necessária do REUNI sem compromisso público com professores titulares.

¹¹⁹ Neste caso a média foi calculada de todas as instituições. A Tabela 11 mostra essa variação individualmente.

Algumas instituições ficaram preocupadas em apresentar justificativas para a carência de docentes com supostas soluções futuras. Essas justificativas merecem algum questionamento especialmente porque a entrevista não buscava esse tipo de posicionamento preocupado dos(as) entrevistados(as). Entretanto, com as respostas que iremos expor abaixo, parecia que havia uma intenção de defender seus cursos e justificar as falhas, por parte daqueles que surgiram em decorrência do REUNI:

[...] ele é ... ele está sendo suficiente, esse ano nós teríamos que ter tido mais um concurso, mas em função das eleições, do processo eleitoral, aí... nós não pudemos realizar novos concursos, mas está previsto aí... a contratação de mais três professores... com esses três professores a gente acredita que... que vá... contemplar esse universo de unidades temáticas que nós temos... é um pouquinho apertado (Entrevistado(a) D).

Mas assim é isso que eu quero que você veja, é uma construção porque os concursos estão abertos, mas a gente tem um problema com relação ao Ministério da Educação, porque uma vez feito esses concursos, né?... as cinco vagas preenchidas [...] a gente depende o que, da provisão de cargo do Ministério do... da Educação... ou seja, o salário.. as vagas estão liberadas, o problema é que oficialmente eles tem que liberar o salário, então você tem que esperar na vaga [...] o que eu tô te falando que que acontece você tem as vagas, mas você tem que ter o orçamento, a previsão do orçamento pros salários daquele professor (Entrevistado(a) H).

Essa realidade de docentes nas escolas de Serviço Social é reflexo, em parte, da escassez de recursos destinados aos cursos de Serviço Social, o que não é muito diferente nos demais cursos. Essa insuficiência ocorre ou porque o curso não aderiu ao REUNI, ou porque é um curso considerado de baixo custo, de “cuspe e giz”, conforme expressão utilizada por um(a) dos(as) entrevistados(as).

Entretanto, uma postura de não aceitação e de reivindicação tem sido adotada por parte dos cursos de Serviço Social. Em um deles, da UFF, inclusive, foi tomada a ousada decisão de não ofertar vagas para uma de suas turmas no vestibular de 2011, em razão da falta de condições do curso, em especial pelo quadro de poucos docentes que possui.

O que vem acontecendo com a UFF é um exemplo claro e atual do desrespeito a essa questão de manutenção da qualidade¹²⁰. Docentes e discentes do campus de Rio das Ostras pedem providência ao governo federal apresentando

¹²⁰ De acordo com o projeto de formação profissional do Serviço Social, um curso com qualidade deve garantir a formação de um profissional crítico, propositivo, criativo e atuante. Deve primar pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e entre supervisão acadêmica e de campo de estágio. Deve conter oficinas e laboratórios, além de disciplinas comuns, deve respeitar a capacitação continuada e o compromisso com a sociedade (ABESS, 1996). Por qualidade, entende-se uma formação que prima pela efetivação do que está estabelecido no projeto de formação do assistente social.

as condições aviltantes em que o curso está sendo realizado nesta unidade, com salas de aulas funcionando, inclusive, dentro de *trailers*.

Tal situação, de elevado número de professores em relação ao de alunos no curso, levou o corpo de docentes, em assembleia geral, apoiados pelos órgãos sindicais e associações do Serviço Social, a optar pela suspensão do vestibular de 2012, para o curso vespertino (com oferta de 110 vagas anuais neste turno), até que os recursos humanos necessários à manutenção da qualidade do curso ofertado sejam concedidos.

Essa opção está sendo amplamente divulgada, inclusive nos *sítes* oficiais da categoria, e representa mais uma forma de resistência à precarização do ensino superior público, que precisa não apenas ser destacada e valorizada, como especialmente apoiada e, quem sabe imitada em muitas instituições com processos semelhantes ao da UFF.

Tal postura tem revelado o compromisso com o projeto de formação e, mais ainda, uma abertura a discutir a precarização também dentro das instituições públicas de ensino, deixando de lado a ironia e hipocrisia de criticar apenas o ensino privado, revelando que o ensino público também precisa de algumas garantias para que a qualidade não se perca e de fato aconteça.

Sendo assim, apenas ser um curso em uma universidade federal não é garantia imediata de que a formação ofertada está de acordo com o que preveem as Diretrizes Curriculares. Questões como as que trabalhado nesta pesquisa precisam fazer parte dos debates e em ser melhor consideradas pelas escolas para que avaliem se de fato a formação que estão oferecendo está de acordo com o projeto de formação.

A capacitação docente também é um elemento fundamental nesse processo e deve ser mais bem trabalhada dentro dos cursos. As publicações na área, não apenas para cumprir metas, mas para publicizar pesquisas e trocar informações, devem ser parte do compromisso docente, em especial daquele que se encontra em universidades públicas. Isso porque esses, apesar de toda a precarização que sofrem, conforme se pôde perceber com a sobrecarga de trabalho¹²¹ que se agrava cada vez mais, ainda possuem melhores condições de

¹²¹ A sobrecarga do trabalho docente em instituições públicas de ensino se expressa: pela pressão na produção acadêmica, tendendo à aceleração e ao empobrecimento dela; no processo administrativo dos cursos, levando docentes a assumirem diversas funções sem necessariamente disporem de tempo para tanto; na dedicação aos projetos de pesquisa e extensão, que se vê prejudicada pela sobrecarga de trabalho; nas orientações de TCCs,

trabalho que os professores de instituições privadas de ensino, em especial pelo regime de dedicação exclusiva e a liberdade de expressão garantida pela estabilidade funcional que possuem.

Diante do que até aqui foi revelado pelas entrevistas, importa entender aqueles elementos que acabam defendendo que a concretização do projeto de formação está para além do discurso de que o curso está em conformidade com o que preveem as Diretrizes. Neste sentido, todos(as) os(as) entrevistados(as) alegaram que as Diretrizes são seguidas e implementadas em seus cursos e currículos, conforme será visto adiante.

3.3.8 Relação do projeto pedagógico com as Diretrizes Curriculares

Quando foram questionados(as) sobre se o curso do qual fazem parte está ou não de acordo com o que preveem as Diretrizes Curriculares, todos(as) foram unânimes em defender positivamente. Alguns (algumas) exemplificaram essa efetivação e outros(as) foram cuidadosos(as) ao alegar que as Diretrizes são garantidas, apesar de ainda existirem muitas questões que precisam ser mais bem trabalhadas. No caso daquelas instituições mais antigas na oferta dos cursos de Serviço Social, o destaque conferido a esta questão foi, de maneira detalhada, naqueles pontos que entendiam representar essa efetivação das Diretrizes:

Então, assim, em termos dos princípios, do tipo de profissional que a gente quer formar, isso tudo é bem orientado por essas Diretrizes Curriculares, é claro que a gente ainda tem nós, né?... na nossa formação profissional, coisas que a gente ainda tá tentando, até hoje, [...] ajeitar... mas é sempre o nosso norte, né?... a nossa... a formação de um profissional crítico, de um profissional propositivo, né?... de um profissional onde as dimensões, as três dimensões lá sejam trabalhadas, né?... de forma integral... a...a... vamos dizer assim, a...a... o... compromisso nosso com os três núcleos que as Diretrizes propõem, né?...(Entrevistado(a) A).

Está...em...em conformidade com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS porque nós temos dentro do nosso projeto pedagógico todos os núcleos, né?... é... que a ABEPSS propõe, mas [...] existem algumas questões que precisam ser bem elaboradas no projeto pedagógico e, a partir da formação da primeira turma, nós estamos fazendo esta... esta... a. [...] esta avaliação do projeto pedagógico, pra que esse projeto pedagógico esteja muito mais em conformidade com as Diretrizes estabelecidas pela ABEPSS (Entrevistado(a) B).

Olha só, o nosso curso ele tem aquela duração que... que as Diretrizes colocam, a gente tem procurado fazer... desenvolver atividades na área de ensino, pesquisa e extensão de modo que o aluno possa realmente ter uma formação diversificada, uma formação que permita a ele ter contato com a realidade. A carga horária dele de estágio é de 480 horas. É.. supervisão de estágio em campo... A gente tem procurado fazer... desenvolver os núcleos de estudos... de pesquisa e extensão... envolvendo os estudantes da graduação e da pós-graduação... é... Que mais que eu posso te dizer? Talvez a gente não tenha conseguido, mas a gente vai fazer isso agora na reforma do currículo, é uma ênfase na discussão de trabalho e questão social. Isso, no currículo anterior, acho que a gente não... não tinha com muita... ao longo de todo o currículo essa discussão ela não.. não passava, ela não aparecia. Mas, por exemplo, a gente não separa mais a discussão de fundamentos, de metodologia... Isso nós conseguimos... unificar... compatibilizar (Entrevistado(a) E).

Já entre os cursos decorrentes do REUNI, um(a) dos(as) entrevistados(as) também apresentou em sua fala o domínio do que entende ser a comprovação de que a formação ofertada por sua instituição está dentro do que preveem as Diretrizes, quando alegou:

[...] tenho essa certeza.. por quê? ... porque curso ele tem é... né? o que que a Diretriz coloca, né?... em termos do que que é o Serviço Social, né?... então ele ali ele é compreendido, né? a profissão do Serviço Social inscrita na divisão sociotécnica do trabalho e a categoria trabalho e a questão social ela é privilegiada é.. na compreensão, né? e na estrutura curricular e na estrutura curricular do curso a adoção é... tem a pluralidade, né? [...] há uma há uma...uma...uma... direção social ali clara uma opção é clara ali pela teoria social de Marx [...] então nós temos né essa é...é...é... espinha dorsal que...que... que busca possibilitar essa...essa.. é... formação onde o assistente social ele vai atuar nessas múltiplas expressões da questão social... então a compreensão do Serviço Social na história dessas manifestações é.. da questão social como a gente se apropria é.. né?... disso que é colocado como objeto, né, da profissão, então ela tá garantido é.. no que a Diretriz, né, coloca e a gente vem trabalhando nesse sentido, inclusive ao privilegiar, ao dar destaque e centralidade ao estágio [...] (Entrevistado(a) C).

Para outro(a) entrevistado(a), de uma escolas participante deste estudo, a qual compõe esse mesmo grupo, o projeto político-pedagógico que está em construção vem primando por garantir o que determinam as diretrizes curriculares:

A gente só tem um ponto que aí você também pode colocar, por isso que eu não quero... né? ou..a... a questão do projeto político-pedagógico, porque a gente tá revendo... é aumentar a carga horária não no que se refere à quantitativa pura e simples, a gente tá além da carga horária mínima, a gente não está com a carga horária mínima, a gente tá a mais... de cabeça... juntando tudo...? 3190 eu acho ou 3380... agora de cabeça eu não tenho, a gente está remontando... como é que tá composta... disciplinas teóricas optativas é... o estágio e as 400 horas de atividades complementares que a gente já está desenvolvendo essas 400 horas é... a escola, a própria escola já tá oferecendo... então a gente já tá oferecendo grupos de estudos, a gente montou um laboratório... a gente montou um projeto do laboratório de pesquisa e extensão em Serviço Social [...] (Entrevistado(a) H).

Curiosamente, um(a) dos(as) entrevistados(as) de um dos curso, também fruto do REUNI, ao alegar estar dentro, totalmente dentro, do que preveem as Diretrizes, expôs como um exemplo disso a existência, na grade curricular do curso, de um “ciclo comum”, no qual as disciplinas do Serviço Social são ofertadas de maneira conjunta com outros cursos.

Nesses ciclos comuns, existem disciplinas inclusive estranhas à formação em Serviço Social, as quais compõem a grade curricular do curso. São algumas delas: Serviço Social, novas tecnologias de comunicação e gestão do conhecimento; Letramento matemático; Comunicação, educação e tecnologia¹²². Apesar de alegar que o ciclo comum é distinto dos ciclos básicos do REUNI, o que, de fato, é¹²³, percebe-se que, nesse tipo de processo formativo, o Serviço Social acaba deixando de ter uma formação específica dentro do que preveem as Diretrizes, mesmo que apenas neste período “comum”:

Sim... inclusive é isso o que eu queria abordar, nós estamos é... totalmente, dentro das Diretrizes Curriculares do curso, dita pela ABEPSS, né?...nós... nos baseamos nas nossas ações sem perder a... sem perder a visão das Diretrizes, jamais [...] A nossa grade, ela é diferenciada porque a gente está no ciclo comum, tá?... nós temos o primeiro ano é o ciclo comum de formação é junto com outras pessoas [...] não é um ciclo básico, é um ciclo comum de formação é diferente do ciclo básico [...] então, o ciclo comum de formação, a...é... a perspectiva dele é de formar um sujeito com uma visão crítica sobre o mundo, né?... um sujeito onde que ele possa transitar em várias áreas do conhecimento, tá?... pra que... não fique na sua especificidade, mas que ele seja um sujeito generalista, mas que ele possa fazer essa intermediação entre essa visão de mundo crítica e reflexiva sobre esse processo todo... e como eles são trabalhadores, nesse ciclo de formação ele tem uma... a gente tem uma visão de oportunizar unidades temáticas para ele [...] (Entrevistado(a) D).

Entre as disciplinas deste ciclo comum, encontra-se como **optativa** uma que deveria ser central na formação, que é a chamada: Questão social. Sendo assim, o estudo da questão social em particular aparece no currículo do curso como optativa¹²⁴.

¹²² Essas disciplinas, bem como suas ementas, podem ser encontradas no projeto pedagógico do curso de Serviço Social, no qual quando a grade curricular é apresentada ao final, as disciplinas são divididas em teóricas e práticas, fugindo completamente ao objetivo e à lógica das Diretrizes Curriculares, que não faz esse tipo de separação. Também existem disciplinas na modalidade a distância.

¹²³ A distinção essencial entre os ciclos básicos do REUNI e o ciclo comum de formação presente nesta instituição é que, enquanto no primeiro é conferido um diploma após sua conclusão, ele dura dois anos e o vestibular é unificado, no segundo caso o vestibular é para o curso específico e a conclusão de um ano do ciclo comum não confere nenhum diploma superior.

¹²⁴ Com isso, não se quer afirmar que o curso não possui centralidade na questão social como preveem as Diretrizes, mas apenas que tal disciplina, que é de tamanha importância na formação, não deveria ser tomada apenas como uma opção que o docente pode ou não cursar.

São os cursos de licenciatura e o Serviço Social, então nós temos algumas unidades temáticas que não fogem às nossas Diretrizes Curriculares, mas é feito junto com esses outros cursos [...] são unidades temáticas [...] nós temos uma unidade temática que existe a questão da interdisciplinaridade, com método e rigor inclusive, quando a gente aborda... tem uma disciplina chamada homem, sociedade e cultura que ela aborda todo o enfoque da filosofia, da antropologia, da sociologia e da economia política [...] nós temos outra trabalho e sociabilidade, temos produção de texto, metodologia, todas aquelas... é... todas aquelas unidades temáticas das disciplinas, né?... como vocês enfocam, das nossas diretrizes curriculares, né?... ela também está inserida na nossa grade, e temos também algumas eletivas: questão social e realidade local e regional, oferecida por nós do Serviço Social e que faz o maior sucesso, que é dirigida para os nossos alunos, uma turma só para nossos alunos e uma outra turma para os das várias unidades temáticas [...] nós temos uma outra também eletiva superinteressante, chama raízes da modernidade, que tem todo um enfoque histórico, né?... sócio-histórico, dessa unidade temática, então os alunos saem desse ciclo comum com uma base... interessante... pra... pra continuar nas específicas [...] pro Serviço Social mesmo (Entrevistado(a) D).

Questões como essa acabam revelando que o REUNI tem afetado diretamente a garantia do projeto de formação. Mesmo que não seja uma situação comum a todos os cursos de Serviço Social, a existência dessa proposta curricular revela que, em muitos casos, as concessões que estão sendo feitas extrapolam o limite do que é possível abrir mão sem perder o essencial do projeto de formação.

Outro(a) entrevistado(a), esse que faz parte dos cursos anteriores ao REUNI, ressaltou que, para um curso estar de acordo com o que preveem as diretrizes, é preciso muito mais do que um discurso, é necessário pegar o projeto de formação e analisar como ele se traduz no cotidiano:

Ele tá em conformidade, ou seja, ele é... se baseia nos três núcleos é... centrais é... enfim, ele tem uma direção teórica crítica, ele busca firmar um perfil de profissional que... formado, né... num tripé de pesquisa, ensino extensão, agora... é a gente entende... isso a gente afirma o que que a gente tá criando hoje, estratégias pra colocar condições objetivas, porque não adianta fazer um discurso se a gente tá com um processo de mercantilização, né? da educação superior e de... sucateamento da universidade pública, então a gente precisa pegar esse projeto e como é que a gente no cotidiano traduz esse projeto em ações efetivas, né?

[...]

Então é uma situação e eu tô falando que não adianta a gente fingir que estamos fazendo um curso de qualidade se segunda a sexta, né? a gente precisa criar uma condição pra que aquele aluno possa estudar, e isso é uma mudança muito difícil porque uma coisa é você falar de qualidade, qualidade, qualidade, mas como é que você efetiva a qualidade no cotidiano? (Entrevistado(a) G).

No caso deste curso, uma das saídas adotadas para garantir as Diretrizes foi a ampliação do tempo de formação, a fim de que os discentes de fato estudem e tenham condições de ter contato com experiências de extensão e pesquisa:

Então, por exemplo, uma ação efetiva pra gente poder, quando a gente tá falando de qualidade é... ampliar o tempo de formação, porque o que que a gente tá vendo... o aluno tá fazendo cinco disciplinas de segunda a sexta-feira, ele acorda às cinco da manhã, vai pro trabalho, passa o dia inteiro no trabalho, sai do trabalho às cinco, chega [...] geralmente atrasado, lógico, sai da Uf... às 10, a maioria dos nosso aluno mora fora [...] mora em outro município, esse aluno chega em casa quase meia-noite, vai dormir, não vai estudar, que horas ele estuda? Dorme, acorda cinco da manhã de novo e começa. Quando é que ele estuda, quando é que ele tem tempo de estudar? Sábado e domingo. Só que esse aluno geralmente é casado, é mais velho, tem filho, é mulher, dentro aí a questão de gênero, né?... tem um série de atribuições em casa de ordem doméstica, né? então que que a gente percebeu que a gente precisava criar uma estratégia pra gente fazer, né?...e...e...e... tornar as Diretrizes Curriculares da ABEPSS ação, né?... efetivar, que que a gente precisa? Criar condições concretas, uma delas foi uma mudança curricular, né?... que a gente criasse estratégias que desafogasse a gente no trabalho docente, né?...pra que a gente pudesse ter mais qualidade no curso.

[...]

Então, primeiro a mudança curricular, depois a nova periodização, de quatro para cinco anos e um terceiro momento essa periodização ela permitiu o quê? Ela permitiu que o aluno passe a ter quatro disciplinas por semana e não cinco. Então ele vai ter um dia livre, entendeu? Esse dia livre para ele, pra que que a gente quer esse dia? Esse dia a gente quer que o aluno use pra estudar, pra que ele possa ler os textos, porque qual que é o grande problema, Débora? Os alunos não estão lendo, eles vão pra sala de aula sem ler nada [...] então é algo extremamente preocupante porque o aluno lê, quando lê, lê pra prova, né? Então a gente tá percebendo problemas graves de falta de leitura, problemas graves de muitas faltas porque os alunos não têm tempo pra estudar, quando tem prova eles faltam às aulas pra estudar, né? (Entrevistado(a) G).

Visando atingir esse ideal, as declarações acerca da direção social adotada pelos cursos entrevistados revelaram o compromisso com o projeto de formação do Serviço Social. A direção marxista foi enfatizada: “A direção... o...é... a... a direção social do curso de Serviço Social é a direção crítica... é a direção é... baseada na direção crítica da perspectiva marxista” (Entrevistado(a) B).

A gente trabalha, né?... com a perspectiva da teoria crítica, né?... dando ênfase à questão da tradição marxista, né?... da tradição marxiana marxista, na compreensão de que é na verdade a direção teórica que mais tem condições de responder hoje às demandas e aos enfrentamentos que a profissão tem, então é... pra gente isso é muito claro, embora a gente tenha, né?... é... durante a graduação um debate plural, né?... com nossos alunos, mas sempre deixando claro qual é a orientação que a gente tem (Entrevistado(a) A).

É crítica, é crítica... (risos) e mesmo porque é... nós o nosso currículo... está garantindo as Diretrizes e nós sabemos que a ABEPSS tem toda uma é... uma intenção de formação do Serviço Social crítico, né?... claro... reformulado e crítico. Agora, é... nós temos uma série de professores que não necessariamente estão alinhados com a formação crítica... aqui existe de tudo, como existe de tudo na universidade, então... por enquanto a gente está tentando conservar... essa hegemonia... ,mas não... não... não... não é fácil, não é fácil e, além de tudo, isso aqui é uma casa de formação, e isso não pode excluir outro tipo de... de... de discussão teórica, claro, e de... de... adesão teórico-política, então...(Entrevistado(a) F).

Por fim houve uma entrevista em que foi destacado que essa direção social adotada pelo curso é a hegemônica, sem esquecer, entretanto, que ela convive com outras correntes como as da pós-modernidade, que são, inclusive, adotadas por alguns docentes dentro do curso:

A hegemônica é ainda uma direção teórica marxista, crítica... é... mas a gente tem a convivência é... de professores que têm uma, né...é... uma proximidade uma aderência ao pós-modernismo, mas a pós-modernidade com uma perspectiva crítica, entendeu? porque a pós-modernidade, dentro da pós-modernidade, você tem, né? posições regressivas e progressista, então são professores é.. que questiona inclusive a teoria marxista, mas que são professores, por exemplo, que discutem gênero numa perspectiva progressista sem ser uma discussão que fale a discussão da classe social, por exemplo, entendeu? Eles não são marxistas, mas não são... retrógrados, entendeu? São progressistas [...] aderem a uma visão progressista do ponto de vista da discussão de gênero, de família, enfim...(Entrevistado(a) G).

Fugindo de discursos vazios acerca da garantia das Diretrizes, a preocupação deve estar em qual tem sido as reais e objetivas condições de efetivação do que elas preveem no cotidiano dos cursos? Isso porque um discurso propositivo e afirmativo deve ser capaz de efetivar as Diretrizes, sem deixar de entender os limites do cotidiano.

Eu acho que é importante você perceber isso assim, né?... como é que tem sido desenvolvidos, né?... como é que tem sido desenvolvido nesses cursos estratégias de resistência de ofensiva, né? Agora eu acho que é muito interessante, assim, ter clareza que não é um processo de mão única, é de mão dupla, né?... segundo perceber que há possibilidades de resistência, agora é lógico que a gente precisa entender que é muito desfavorável, né?, a correlação de forças é muito desfavorável. Agora não significa que a gente não vai ter... não vai desenvolver estratégias de resistência, né? Agora eu acho que é muito importante a ABEPSS ficar atenta a isso, né? Atenta a esse processo de resistências e atenta a como as Diretrizes vêm sendo efetivadas no cotidiano... né? Isso implica discutir as condições do trabalho docente, né... é o que eu tava falando pra você.... não adianta o perfil crítico propositivo formado no tripé ensino, pesquisa e extensão se a gente não tem numa universidade pública federal [...] se a gente não tem ali condições de realizar isso efetivamente, então eu acho que é algo que a gente precisa problematizar, colocar a nú... pra que a gente possa através de um discurso propositivo, afirmativo, de uma formação de qualidade...

efetivar isso... efetivar entendendo os limites no cotidiano, né... disso [...] (Entrevistado(a) G).

Diante destas questões, é preciso conferir maior destaque aos impactos objetivos do REUNI sobre os cursos, as vantagens de criação de novos cursos de Serviço Social em instituições federais de ensino e quais são as estratégias adotadas para realmente garantir e efetivar o que prevê o projeto de formação profissional. Isso porque fica cada vez mais evidenciado, diante dos critérios apresentados, que a proposta do governo federal, quando não atinge diretamente o curso de Serviço Social precarizando a formação e dificultando a efetivação do projeto, também não auxilia que seja feito diferente, não coopera para vencer essas dificuldades históricas.

3.4 As estratégias e saídas encontradas pelos cursos na luta pela efetivação do projeto de formação em tempos atuais

Neste momento, serão destacados das entrevistas realizadas aqueles elementos apresentados pelos(as) entrevistados(as) como os rebatimentos do REUNI nos seus cursos, bem como o que apontaram como estratégias adotadas para que as Diretrizes e o projeto de formação se efetivem, se operacionalizem na formação dos assistentes sociais de suas unidades.

Manteve-se, também, a separação em: o grupo de anteriores ao REUNI e aqueles que surgiram em decorrência do referido programa. Isso porque, ao ser expressa tal realidade em dois grupos distintos, pode-se ver em cada um deles os reflexos do REUNI que contribuem e os que prejudicam a formação dos assistentes sociais dentro do que prevê o projeto de formação. Da mesma maneira, as estratégias adotadas serão, ao longo do texto, apresentadas e será visto como cada grupo tem se posicionado diante do REUNI e de seus preceitos.

3.4.1 Os cursos originados do REUNI

Neste grupo, composto por três cursos de Serviço Social, os argumentos foram no sentido de apresentar as dificuldades que têm sido encontradas de garantir a operacionalização do projeto de formação (sendo parte de uma proposta de precarização do governo federal). Entretanto, também foram apresentados

consideráveis ganhos que o próprio programa trouxe e até mesmo o curso tem, dentro da perspectiva crítica conquistado dentro da própria universidade.

Uma dos proveitos apontados por um(a) dos(as) entrevistados(as) decorrente do REUNI são as possibilidades de construção de laboratórios e de aquisição de materiais. Segundo um(a) dos(as) entrevistados(as) deste curso, o REUNI possui recursos, e essa tem sido a principal vantagem na qual tem apostado para acrescentar à formação profissional em sua unidade.

E quando eu falei eu preciso de um laboratório de informática [...] eu preciso! Como também o laboratório de trabalho profissional, que é um laboratório que não tem nas outras universidades, que é uma coisa nova [...] um laboratório onde você faz as simulações.. ali dentro você tem a câmera escura, você tem os alunos.. quem tá lá dentro não vê quem tá do lado de fora e quem tá do lado de fora consegue assistir, então eu tenho equipamentos, eu tenho que ter equipamentos pra poder filmar, pra poder gravar, pra fazer as simulações. Isso é material que eu posso trabalhar em sala de aula... Então quando eu vi que tinha possibilidade [...] que ele falou... não é porque eu tô falando não... ele falou assim... gente, o REUNI tem dinheiro.

[...]

Então ele disse em uma reunião... o REUNI tem dinheiro, então peçam o que precisam, peçam porque tem dinheiro e aí eu falei: tem dinheiro? Então eu quero esse , né... do trabalho profissional e eu encaminhei junto ao projeto do curso e veio o laboratório [...] a verba tem...(Entrevistado(a) C).

Contraditoriamente ao que foi acima exposto, um dos problemas que tem sido apontado por outro(a) entrevistado(a) em relação ao REUNI é exatamente a falta de recursos, em especial no que diz respeito à contratação de docentes. Neste sentido, percebe-se que tal carência não acontece apenas com os cursos anteriores ao REUNI e em decorrência de uma não adesão ao programa; cursos que surgiram do próprio programa governamental convivem com a falta e o número reduzido de docentes.

Esses mesmos cursos têm apontado como “ponto positivo” do REUNI uma flexibilidade curricular que pode até ser questionada, uma vez que ela acaba sendo sinônimo da participação do curso de Serviço Social nos ciclos comuns de formação, que já foram analisados acima:

Eu acho que a precariedade dos professores... Sim, o número de professores é ainda insuficiente e... se realmente nós estamos com um certo receio, agora, com a nova política é... estadual, né... de que... é... o número continue ainda precário [...] Um rebatimento positivo que eu vejo é essa questão da flexibilidade curricular... que eu acho que é altamente interessante, os nossos alunos conviverem com esse círculo comum de formação... conviverem com outros saberes e conseguirem fazer esta

interrelação, não só conseguirem fazer inter-relação e mostrar também... dar visibilidade para o Serviço Social junto às licenciaturas, junto aos outros cursos de saúde... acho que esse é um diferencial muito grande que o REUNI trouxe também (Entrevistado(a) D).

A criação do curso de Serviço Social, por si só, acabou por trazer efetivos “ganhos” dentro da própria universidade, sendo reconhecido pela discussão marxista em grupos de estudo e pesquisa e, assim, representando a defesa do que o projeto de formação propõe:

Olha, eu avalio o seguinte.. que, quando ele foi criado, eles não sabiam o que era o Serviço Social (risos), eles desconheciam mesmo o que era o Serviço Social. Mas e com a nossa chegada... é... eles viram o impacto, né... bom precisa de mais professor, precisa disso, mas ao mesmo tempo eu vejo dos da... das instâncias superiores uma... uma... uma... não é abertura o termo uma... é.. vê com bons olhos o curso de Serviço Social, como um reconhecimento e um curso que vai colaborar com a [...] né... com a instituição como um todo, então assim, nós , né, a [...] tem o outro instituto [...] que ele os alunos eles têm procurado, né... o curso de Serviço Social porque tem lá um grupo de estudo marxista, então assim... aqui a gente estuda, é os próprios alunos têm procurado, né... participar de eventos que o curso promove e de participar de grupos de estudo...

[...]

O curso de Serviço Social é que o curso vem sendo também requisitado pela universidade para coordenar e presidir concursos de técnicos em Serviço Social, né? Então isso eu achei assim... muito interessante porque é... eles... né... ou faziam com os técnicos que... que já são assistentes sociais lá ou chamavam outras... ou chamavam outras... é... vai ter agora um concurso pra técnico, né.. nível técnico em Serviço Social pra fazer parte do corpo técnico da...da [...] e do curso foi chamado pra poder... é elaborar concurso, né... a prova fazer correção... é.. bibliografia... é... presidir o concurso [...] (Entrevistado(a) C).

Com uma perspectiva crítico-dialética, um(a) dos(as) entrevistados(as) apontou que o REUNI não deve ser encarado com um programa que trouxe pontos “positivos” e “negativos”. As estratégias criadas pelos cursos devem representar as saídas, as perdas e até o que pode resultar em proveitos para a formação. Elas acabaram apontando para as possibilidades de efetivação do projeto de formação mesmo diante dos desmontes da política de educação superior do país, especialmente do REUNI.

Um dos problemas apontados e das dificuldades encontradas pelos cursos que surgiram em decorrência do REUNI para garantir a formação de acordo com o que o projeto de formação profissional defende foi em relação ao projeto pedagógico dos cursos. Isso porque a proposta da intredisciplinariedade, que, como

já pôde ser percebido, é vista por uns como um ganho do REUNI e por outros como um desafio para ser garantido sem precarização, nos moldes das Diretrizes¹²⁵.

Para outro(a) entrevistado(a), o projeto pedagógico de sua instituição foi formulado inicialmente dentro de uma proposta de acelerar a formação, sendo o curso criado sem qualquer embasamento, inclusive com grande parte de disciplinas ofertadas na modalidade a distância.

Eu fui a primeira professora, né... é... nomeada e eu pedi o projeto pedagógico e tudo... o projeto pedagógico quando eu dei conta, mas cadê, né... cadê o ementário?... cadê a bibliografia? Não tinha... tinha um projeto que foi feito por um... grupo, né, [...] E aí quando eu perguntei, mas cadê ementário, cadê bibliografia? A não, né... nós estávamos esperando um especialista, né... da área mesmo chegar porque foi um projeto que foi criado, elaborado é... por quem não era assistente social... tinha uma assistente social lá que é uma técnica é... da [...], mas que é... diferente, né... quer dizer não contou com uma assessoria da ABEPSS, não... foi algumas pessoas ali que se reuniram e, né, viram currículos dali de acolá e buscaram criar e aí a gente viu que tinha muita coisa que precisava ser alterada.

[...]

inclusive porque... dentro dessa proposta de criação do curso de Serviço Social nesse plano de reestruturação REUNI, colocou-se que a cada semestre uma disciplina seria oferecida a distância, e quando eu me deparei com isso, eu falei: , como? Nós vamos ter... então é um curso semi-presencial e tal... e foi muito interessante que, no primeiro mês, eu comecei a pesquisar o que que era... né... ali obrigatório o que que não era e tudo... já que me deram autonomia que eu tinha que criar, né... todo um ementário, né... a bibliografia e tudo... e aí eu descobri que se até dia 8 de março nós tivéssemos com um currículo, ou com alterações a ser feitas no curso podia ser encaminhada inclusive já ser implementada naquele semestre [...] é...é...é... dos trâmites, a questão política... não poderia ser como um novo currículo, seria alteração curricular... ,mas na verdade nós mudamos tudo, né... a gente colocou o currículo dentro das Diretrizes da ABEPSS, com tudo, né... que a gente acredita e que ia ao encontro do que é o projeto ético-político da profissão hoje defende... e aí foi possível então eu percebi que [...] nós tivemos total autonomia pra fazer as mudanças ali necessárias... retiramos todas as disciplinas a distância, colocamos... e isso tem um impacto, né... porque o impacto era na quantidade de é...é...é... professores que iriam ser necessários posteriormente, nós tínhamos inicialmente 12 assistentes sociais e a gente precisa de no mínimo 17 com essa mudança, na verdade a gente precisa até de mais e que isso a gente tá em processo, né...de... de...de... de...luta mesmo pra conseguir (Entrevistado(a) C).

Cooperando com o entendimento do REUNI de acelerar e baratear a formação, a garantia legal de que até 20% da grade curricular de um curso presencial possam ser ofertados na modalidade a distância também fez parte da

¹²⁵ Segundo as Diretrizes Curriculares, a formação profissional em Serviço Social deve ter um caráter interdisciplinar, estabelecendo um diálogo com as demais ciências, sem, contudo, perder sua direção social hegemônica.

realidade destes cursos. Em um dos cursos objetos desta pesquisa, algumas disciplinas eram ofertadas dessa maneira, conforme foi possível constatar da análise de seu projeto pedagógico e grade curricular, enquanto outro conseguiu garantir a retirada desta previsão dentro do projeto pedagógico que fora aprovado como uma estratégia de defesa do que entende ser adequado dentro do projeto de formação, conforme constatado do depoimento registrado acima.

A contratação de docentes é colocada como outra estratégia por um(a) dos(as) entrevistados(as). Segundo ele(a), os concursos devem ter o cuidado de aprovar professores que tenham observância com o que defende as Diretrizes e que, assim, irão contribuir para a formação dos alunos na perspectiva crítica:

A gente tá com cinco concursos, cinco vagas de concurso aberta, então tem cinco vagas, cinco vagas de concurso aberta pra assistente social, três doutores e dois mestres... Já estamos com o projeto de pedir mais cinco vagas porque a gente tem que garantir o que, né?... pessoas que foram formadas na... sobre as Diretrizes da ABEPSS para poder formar pessoas nessa mesma Diretrizes... as estratégias que ... estamos ocupando os espaços das disciplinas e grupos de estudos.. que é isso que eu falei pra você, a gente montou um laboratório que ainda não veio a verba pra montar esse relatório e a gente tá montando grupo de estudos, né... (Entrevistado(a) H).

Neste mesmo sentido, o banco de professores equivalentes foi utilizado como estratégia. A própria opção por docentes de dedicação exclusiva representou uma resistência dos cursos em precarizar a formação. Isso porque o governo poderia prever que eles iriam optar por docentes de 20 ou 40 horas o que não sobrecarregaria os docentes já existentes, mas acabaria precarizando ainda mais a formação, com redução da dedicação a atividades como pesquisa e extensão, além de dividir o quadro de professores do curso: “[...] dedicação exclusiva, dedicação exclusiva, tá... isso é importante registrar é outra estratégia, por isso que a gente... por isso que eu tô falando... as duas **[professoras assistentes sociais]** com dedicação exclusiva **[acréscimo meu]** (Entrevistado(a) H).

Apenas um(a) dos(as) entrevistados(as) falou que o REUNI tem o propósito de transformar os departamentos e cursos em institutos. Esse apontamento, que surgiu na entrevista em questão, foi uma especificidade sobre a qual não é possível ter certeza se isso se propõe apenas na sua universidade ou se é uma determinação geral do projeto do REUNI, colocada para todas as IFES.

A referida proposta vai no sentido de precarizar ainda mais o ensino superior. Neste caso, em especial, o(a) entrevistado(a) aponta que existe uma resistência dentro da decania da qual o curso de Serviço Social faz parte (que não decorre apenas deles) de não aceitar a transformação em institutos. Essa tem sido mais uma estratégia adotada não apenas pelo Serviço Social, mas também por ele:

[...] as coisas estão ficando amplamente é...é... separadas... porque tão... porque antes você tem uma...uma... escola de Serviço Social que você pode ter um curso de graduação de pós-graduação como são as escolas, as faculdades... aqui vão ser separados, vão ficar duas instâncias separadas, não vai ter mais chefia... duas instâncias separadas na verdade é... estruturalmente... porque a grande defesa disso é que vai ter financiamento direto pra graduação e pra...é... que vai ter financiamento direto... ,todavia questiono a você e é o que a gente questiona, né... porque o meu decano... a sorte é que o meu decano é bem progressista, ele não pactua dessa...dessa reestruturação institucional no sentido de criar os institutos [...] uma balela porque na verdade você tinha que descentralizar, porque na verdade o que está sendo é uma desconcentração. Não uma descentralização do poder, pelo contrário você está desconcentrando... a...a... a estrutura universitária, na verdade você tá jogando um pepino quente porque você... cadê os funci... cadê o dinheiro pra contratar os funcionários... aí não tem dinheiro pra contratar os funcionários, vem um pessoal que não tem uma clareza crítica do...da... reestruturação da reforma, da contrarreforma do Estado, aí fala assim: vamos terceirizar... porque a defesa a gente vê isso... ah... a gente vai ter dinheiro pra poder terceirizar funcionários, a gente vai ter dinheiro pra poder fazer isso e na verdade não... não compreende a lógica perversa de privatização por dentro do Estado que é essa lógica (Entrevistado(a) H).

Outra importante estratégia foi articular com os alunos do curso no sentido de motivar a participação deles nos debates, no movimento estudantil, para que, assim, eles ampliem a percepção crítica essencial na formação profissional.

Qual foram as estratégias também... de articular os alunos aos alunos do MESS, então assim, a gente já tem sete alunos que são da chapa do DCE que ganhou, agora vai pra próxima gestão do DCE, então quer dizer... os nossos alunos também eles estão muito articulados com os outros alunos... talvez isso seja uma característica do **[estado onde o curso está inserido]** [...] a gente consegue essa...essa... garantia assim, por exemplo, a garantia do debate crítico, os alunos já percebem, os alunos do Serviço Social já percebem com toda clareza...a...a...as fragilidades do REUNI, alunos do segundo período, gente... o aluno que não teve trajetória de...de...de... não veio do MST, não veio do MTD, não veio de movimento social... **[acréscimo meu]** (Entrevistado(a) H).

Isso significa articular sem deixar de trabalhar com esses discentes a perspectiva da contradição, a confiança e a luta, o posicionamento e a perspectiva de mudanças e de buscá-las por meio de críticas construtivas:

Entenda que você é um sujeito político, um sujeito histórico e pode construir isso... né... e daí o que.. pressionando cadê o dinheiro, como é que não tá...

cadê as estratégias?... só que assim as coisas têm que ter a paciência histórica, isso eu entendo e eu falo pra eles, né... a formação de vocês está garantida... o pensamento crítico... as estratégias de intervenção, os espaços ocupacionais, isso está sendo garantido e com muita dedicação, então não se deixem... porque aí, infelizmente, você tem também que trabalhar com a confiança em relação aos alunos... e isso eu vou metendo pé não adianta ... é... confiança... porque a...a... parece que eles a... eu não tenho isso, eu não tenho aquilo, começa a perder uma confiança em relação ao curso... né... a diminuir a autoestima... embora a gente não trabalhe essa perspectiva da autoestima, mas assim é... começa a diminuir a... começa a diminuir a vontade, o conhecimento.. a vontade, o reconhecimento e isso não a gente estimula e assim [...] então é sim os alunos têm que entender isso [...] a gente tá trabalhando com prazos[...] então a pressão é feita, né? mas a gente entende que ela...ela... é construída por sujeitos históricos (Entrevistado(a) H).

Nesse processo de estratégia e de posicionamento, é necessário não se ter uma visão maniqueísta da situação. Isso porque a análise tem que ser construída levando-se em consideração de qual projeto de educação se está tratando; é preciso conhecer a conjuntura contra a qual se está lutando e que esse é um processo coletivo.

E aí, Débora, eu acho o seguinte: essa coisa, né... é... tem hora que é... claro que quem tá no estado não é bobo, mas eu acho que a gente deve ter então o cuidado de não ter uma visão maniqueísta do bom e do mau, né? do dá rasteira e não dá porque, na verdade, eles estão defendendo um projeto de educação e é um projeto de educação que acha que eu só vou adestrar determinadas pessoas, treiná-las pra elas executarem... elas não precisam pensar [...] porque essa proposta educacional tem um teor de naturalização dessas relações, então eu acho que é... quem não concorda com isso que tem uma outra perspectiva de educação... aí tem que trabalhar realmente no sentido de...é... é...é...é... criar situações... criar situações, a gente só cria situações se eu conheço o ambiente e o contexto dos sujeitos que estão envolvidos no processos e aí eu tenho que ter realmente esse conhecimento, né?... eu tenho que fazer uma leitura é... uma leitura comprometida dessa realidade, com essa perspectiva educacional e aí eu consigo.. é... é o coletivo [...] e que a gente tem que é...é...é... socializar as informações, né... eu acho que é... o.. curso de Serviço Social quando esse projeto ele foi aprovado todos os alunos receberam por *e-mail* o projeto político-pedagógico do curso de Serviço Social, né?... esse é um mérito, né?... do professor [...] que ele encaminhou, à época pra todos os alunos do curso uma cópia na íntegra do projeto político-pedagógico é isso é pros alguns, né.. olha, vocês têm que sentar têm que ler... a gente discute, eles participam, né?... das reuniões do colegiado (Entrevistado(a) C).

Não ter essa visão maniqueísta é essencial, em especial porque o REUNI também trouxe consigo a abertura de muitos cursos de Serviço Social em instituições federais de ensino. Não se deve esquecer desta realidade ao se analisar seus impactos e criticar sua implantação e proposta. Certo é que esse não é o melhor caminho, não foi da forma como aqui foi defendida tal expansão. Entretanto, a criação de cursos em IFES é, inquestionavelmente, um avanço e deve ser motivo

de comemoração e ampliação da luta. Essa expansão e criação de novos cursos também resultou em maior visibilidade para a profissão e por isso deve ser tomada como um avanço, inclusive, para o que defende o projeto de formação.

A abertura do curso, ela foi pra... pra região [...], ela foi de fundamental importância, sabe... eu acho que vai dar uma visibilidade muito grande [...] tem dado uma visibilidade pra nossa profissão como ninguém, então eu acho que esse que é o diferencial, dali do curso... Pra você ter uma ideia, a gente ainda sem uma divulgação, né... do curso, o curso ainda nem terminou, nós temos uma média de 4.70 de procura.

[...]

Então, e o que eu acho que a gente vai precisar de garantir, nós que estamos lá... tudo bem o REUNI está aí e aí? Está! O que que eu vou fazer? Sou do REUNI, vou criticar esse REUNI? Não... já que estou ali dentro, eu tenho condição de fazer um curso de qualidade. Certo? É... voltado pra... pras nossas necessidades, pra aquilo que a gente acredita [...] pra nossa realidade regional, tá... tem como a gente fazer isso... com qualidade, com profissionais de qualidade [...] aquilo que a gente sempre defendeu porque lá a gente... isso e ao mesmo tempo uma crítica que o pessoal faz é que... a...vem do REUNI, não tem projetos de pesquisa, não tem projetos de extensão... as pesquisas são direcionadas, ou o projetos de extensão são muito direcionados pra questão da... orçamento de serviços... a gente não tem isso lá... tá? As nossas pesquisas são com agências de fomento, que passaram por um crivo... então são pesquisas boas... pesquisas de qualidade, tá? E ao mesmo tempo os nossos projetos de... de extensão, da mesma forma... (Entrevistado(a) D).

Sendo assim, esses cursos representam em si a própria contradição de um programa como o REUNI, que, ao mesmo tempo que tem uma proposta com tantas lacunas em relação à qualidade da formação, conforme se pôde observar pela análise no primeiro capítulo deste trabalho, também representou a criação de novas universidades, novos cursos e novas vagas em instituições públicas de ensino superior, como fica exemplificado na abertura dos próprios cursos de Serviço Social.

3.4.2 Os cursos anteriores ao REUNI

No caso deste grupo de cinco cursos de Serviço Social, a exposição das dificuldades parte tanto da percepção do que representa o próprio programa, quanto de como ele se desenvolve na instituição e de como paralelamente o curso tem sido atingido com esse desenvolvimento tendo ou não aderido individualmente ao programa.

A não adesão ao REUNI pode até, em parte, para alguns cursos, ter resultado em falta de novos recursos e de vagas de docentes. Entretanto, um(a)

dos(as) entrevistados(as) fez questão de ressaltar que a decisão por não aderir foi a mais correta e aquela que mais acrescentou à formação dos seus alunos.

As dificuldades acabam se dando não apenas em decorrência do próprio programa governamental, mas de como a filosofia dele se expressa na universidade em questão, que tem fechado as portas para negociações com aquelas faculdades que não aderiram. Essa posição de não repassar verbas de origem do programa para aqueles cursos que não aderiram a ele, conforme se verá, não foi unânime em todos as IFES:

Por várias vezes a gente ouve isso: a não isso é só pros cursos que aderiram ao REUNI, né... então assim, se você me pergunta se o nosso curso piorou porque não aderiu ao REUNI... não... muito pelo contrário... eu acho que a gente tá... tá apertado em termos de professores, né... porque, por exemplo, quando a gente vai reivindicar professor, um dos argumentos que nós temos é: as vagas que nós temos são de REUNI, né... como a faculdade não aderiu, então a gente não tem acesso. Então assim, o curso piorou porque a gente não aderiu ao REUNI? Não. é...,mas de uma certa forma, a filosofia do REUNI... dentro da universidade, nos deixa às vezes em uma situação que a gente não tem muito para onde correr, pra onde negociar, né...,mas eu volto a dizer que eu acho que foi... em nenhum momento eu duvido que a nossa decisão foi correta naquele momento de, né... (Entrevistado(a) A).

Eu acho que de forma pessoal concordo com a posição da escola, eu acho que a escola nessa conjuntura não poderia ter tido outra posição e eu acho que está muito correto porque se marca uma posição das ciências humanas certo que nesse [...] nessa estrutura que a gente tem está cada vez é....é... se colocando cada vez em uma posição mais é... desvantajosa, digamos...(Entrevistado(a) F).

De fato não receber novos recursos não é o que qualquer curso gostaria. Entretanto, fica evidente que os(as) entrevistados(as) se recusavam a abrir mão do que acreditavam em prol de mais verbas. O interessante é que, quando destacam que o posicionamento de sua universidade é dizer: “ah, não, isso é só pros cursos que aderiram ao REUN”, precisam ter em mente que essa postura nada mais é do que o mais aceitável dentro de uma proposta governamental de contrato de gestão, em que, conforme já destacado por diversas vezes neste trabalho, só recebem as regalias aquele curso que cumpre as exigências do programa.

Apesar de o REUNI ter levantado e acendido, inclusive dentro do Serviço Social, a discussão sobre a formação profissional, o que foi indiscutivelmente um reflexo satisfatório¹²⁶; o programa também acabou por ampliar ainda mais o fosso entre os cursos, as universidades e até mesmo os docentes, desvalorizando a

¹²⁶ Realmente, depois deste programa governamental esse tema passou a fazer parte com mais expressão dos debates profissionais tanto dentro das universidades quanto fora delas.

prática pedagógica cotidiana e uma boa aula, conferindo destaque e valorização aos docentes com muitas produções e às instituições com tradição em pesquisa; conforme destacado no depoimento do(a) entrevistado(a) abaixo:

Olha só, Débora, eu acho o seguinte: o REUNI fez eu acho que assim... acender muito o debate sobre a formação, acho que isso foi interessante... Agora, é lógico que a gente tá num contexto nada... a gente tá num contexto assim... extremamente desfavorável, né... a uma educação de qualidade, ao trabalho docente, a uma lógica de um trabalho docente que prime, né... é... pela relação pedagógica, porque na verdade hoje o que vale não é professor, é ser pesquisador, que publica artigos. Se você vai dar aula... é... se você dá, por exemplo, se você é um professor que prepara aula, que tem uma relação pedagógica superfértil com seus alunos... isso não vale nada, né... isso vale pra você enquanto professor, pra sua vida do ponto de vista pessoal, inclusive da sua satisfação e pros alunos, é lógico..., mas do ponto de vista das instâncias, né... é.. por exemplo, agências de fomento, a própria universidade o que vale é esse cara que não é mais o professor, é o pesquisador, bolsista de produtividade que publica, publica, publica, então primeiro o REUNI ele vem, ao meu ver, ampliar esse fosso entre o topo da pirâmide, entre aqueles que publica, pesquisa, aqueles que são os produtivos e os caras da graduação, que vão ficar com um monte de aluno em sala de aula (Entrevistado(a) G).

A situação acima apontada foi abordada no capítulo um deste trabalho quando se abordou cálculo realizado para estabelecer a relação professor-aluno ideal do REUNI, de 18:1. Ficou evidenciado que, neste calculo, nas universidades com mais pesquisa, a relação é ficticiamente ampliada, fazendo com que, na realidade, a relação seja menor, pois um aluno de pós-graduação *stricto sensu* vale mais que um aluno de graduação na relação com o número de docentes. Sendo assim, o que este(a) entrevistado(a) revelou não é nada menos do que aquilo que de fato tem acontecido diante da lógica do REUNI.

Mais uma vez, a ausência de vagas para docentes acaba aparecendo entre as falas das entrevistas como uma consequência “negativa” da não adesão ao programa do governo Lula. Não receber novos professores tem sobrecarregado ainda mais os existentes¹²⁷:

O nosso curso teve consequências ruins... se você pega, por exemplo, um curso que aderiu hoje ao REUNI, que tá recebendo um número de professores, né... gigantesco, 5, 5, 7,8, 10 vagas, pra esses cursos que aderiram ao REUNI, né... então eu acho assim que, nesse sentido, que...que... que foi uma consequência negativa no sentido de que, como nosso quadro docente não ampliou, a gente acabou tendo nos últimos anos uma intensificação do nosso trabalho docente, né... porque a gente precisa

¹²⁷ Apesar de em algumas UFAs a realidade ser de sobrecarga de alunos por professores, conforme se pode ver na Tabela 11 deste capítulo existem cursos em que essa relação não é tão acirrada. Entretanto, é importante destacar que o cálculo da referida Tabela levou em consideração o quadro total de docentes (que atendem inclusive à pós-graduação), e o quadro de discentes apenas da graduação.

garantir a mesma qualidade e isso sobrecarregou os nossos professores...(Entrevistado(a) A).

Essa sobrecarga, tem resultado, em alguns casos, no adoecimento de alguns docentes, situação presente no depoimento de alguns(algumas) entrevistados(as), em especial, no depoimento destacado abaixo:

Tem professores em processo de adoecimento [...], nós temos, assim, colegas que a gente sabe que estão doentes... inclusive fisicamente, não é só o sofrimento mental... Em decorrência do excesso de trabalho. E não é só o excesso de trabalho também não... É a pressão pela produção. Para os professores que estão no mestrado, é uma pressão muito violenta. É produzir tantos artigos por ano, é publicar... é fazer a pesquisa... eu não sei quantos orientandos, é dar aula na pós... é... apresentar trabalho não sei aonde... é, assim, é uma pressão mesmo, tá? Pressão quantitativa. [...] olha, é uma pressão muito forte. [...] Fora que você vai perceber, eu estou sentindo isso agora, como eu te disse, eu estou com uma sobrecarga de trabalho grande, você vai começar a fazer com menos qualidade determinadas atividades. Porque você não tem condições até físicas de fazer aquele trabalho, tá? Então a qualidade do seu trabalho, do seu desempenho, ela também vai diminuir (Entrevistado(a) E).

Mesmo assim, um(a) representante desse esse curso considerou ser ainda “positiva” a escolha por não aderir ao REUNI por tal fato reafirmado o que a categoria defende, não aderido a modismos acadêmicos: uma forma de declarar que é contra a maneira como as coisas estão sendo feitas nas universidades.

Até hoje tenho certeza que a gente tomou a decisão certa... né... que uma adesão naquele momento, na forma como foi, né...naquele momento iria contra os nossos princípios acadêmicos, pedagógicos, então hoje, assim, eu pelo menos, não sei outros professores da faculdade, eu tenho certeza de que foi a melhor decisão realmente que a gente tomou. Eu acho que nesse sentido teve também uma consequência boa, vamos dizer assim, essa não adesão ao REUNI, porque isso reafirmou um pouco os nossos princípios, né... as nossas opções na faculdade, isso fortaleceu a nossa posição diante da Reitoria, né... como uma faculdade que não segue modismos acadêmicos, né.. não segue modismos cultural de um governo ou de outro, né... eu acho que a gente conseguiu deixar claro com essa não adesão e essa firmeza na nossa não adesão é... que a gente era contra a forma como as coisas estava acontecendo.... Isso eu acho que politicamente foi uma consequência boa...(Entrevistado(a) A).

Neste sentido, o curso de Serviço Social marcou oposição, explicitando a posição contrária à precarização do ensino superior que possuem:

Eu penso que houve alguns ganhos no sentido que o Serviço Social marcou posição no enfrentamento a condições de precarização do ensino, né... o curso de Serviço Social ele é um curso [...] que ele tem uma política ampla de estágio. [...] temos uma política de extensão comprometida com **[a região]**, mas nós temos a inserção de estudantes nos projetos de extensão e as nossas pesquisas também são obviamente pra se comprometer, né... às especificidades... às especificidades da região. Então... é... você pode perceber que um curso com a política de monografia, como nós temos, de

trabalho de conclusão de curso do Serviço Social, nós não podemos é... abrir mão da qualidade e de... um número... de um número significativo de professores... então é... quando nós no... os professores, eu não estava lá na época, mas quando os professores, se... se colocaram contrários ao REUNI, é exatamente querendo garantir que os professores dessem conta, não apenas do ensino, mas dessem conta da política de trabalho de conclusão de curso, da política de extensão, da implementação da política de estágio e da pesquisa **[acréscimo meu]** (Entrevistado(a) B).

Um(a) dos (as)entrevistados(as) identificou como um problema decorrente do REUNI o banco de professores equivalentes. O interessante é que, conforme se pôde perceber no capítulo primeiro deste trabalho, o banco de professores equivalentes não é parte do programa do REUNI. Isso porque, tendo o curso aderido ou não ao REUNI, essa é a política de contratação de professores que tem prevalecido¹²⁸. Além disso enquanto para um(a) dos(as) entrevistados(as) de um curso essa situação foi considerada prejudicial e acabou reduzindo o número de docentes, o mesmo fato não aconteceu com outros que acabaram se beneficiando com o referido banco:

Esse também é um problema, porque, junto com o projeto do REUNI, foi criado também o chamado banco de equivalentes para suprir as vagas decorrentes de aposentadorias. O que que o banco de equivalentes fez? Ele reduziu o número de vagas, né? O próprio pró-reitor de administração numa reunião com... os diretores... o diretor de centro e mais os coordenadores de curso, os chefes de departamento, ele colocou com todas as letras que o Governo sabia que havia um déficit, mas que a única maneira para ele, o Governo Federal, de sanar o déficit era reduzir esta cobertura, ou seja, ele vai sanar uma parcela do déficit, vai zerar, e o banco de professor equivalente foi isso, ou seja, um professor... dois professores... é... dois professores vinte horas... e... é um e meio, é assim: é um professor de dedicação exclusiva equivale a um e meio professor... Ou seja, eu sei que, no final das contas, nós tínhamos seis professores aposentados e só pudemos contratar quatro professores. E, agora, não podemos contratar mais ninguém. Perdemos duas vagas. Então esse é um problema...

[...]

Perdas houve. Como eu te falei, por conta que, no pacote da REUNI, foi criado o banco de professor equivalente, nós perdemos... Nós perdemos, e também porque a gente decidiu, na hora de fazer as contratações, fazer a contratação de professor de quarenta horas, dedicação exclusiva. Porque vários cursos, [...] para ter um número maior de professores, decidiram fazer a contratação de professores de vinte horas ou de quarenta horas. E nós temos uma compreensão de que o professor, ele tem que ter carga horária, salário, e condições para ficar em dedicação integral à universidade e fazer ensino, pesquisa e extensão. Então houve uma perda neste sentido, porque nós temos trabalhado muito mais do que trabalhávamos no passado,

¹²⁸ Tanto o banco de professores equivalentes quanto o Prouni, bem como o EAD, apesar de não serem parte do REUNI, somam-se a ele na política de educação superior proposta, representando uma verdadeira contrarreforma desta política e precarizando ainda mais a formação profissional do país. Todos esses programas acabam unindo-se no propósito de reduzir os custos, ampliar as estatísticas sem garantia da qualidade do ensino superior, entre eles o que é ofertado em instituições públicas.

porque houve uma redução no número de professores, a gente ainda tem um número... é... até grande de substitutos... (Entrevistado(a) E).

Quanto, quantos professores entraram nesse processo de equivalência porque isso foi um ganho, ou seja, diminuindo o número de substitutos, né?... e ao mesmo tempo e abrir vagas pra efetivos eu acho que isso é um ganho, agora o grande problema é que ... como durante os oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso a gente teve a torneira completamente fechada, quando entra no governo Lula o que está se fazendo é ampliar vagas e abrir... ampliar vaga de graduação, abrir vaga pra docente pra repor aquele passivo, entendeu?

[...]

Ainda continua com déficit porque, na verdade, tá ampliando vaga de graduação e ainda tá ampliando vagas de docentes, sim a gente não pode negar que tá aumentando... tá aumentando...,mas tá aumentando pra matar, entre aspas, aquele déficit do governo Fernando Henrique Cardoso... porque o governo Fernando Henrique Cardoso foi... zero... né... tivemos zero de vagas, então, mesmo abrindo essas vagas e entrando cerca de 10 professores na escola novos, a gente não teve é... o suficiente... entendeu? (Entrevistado(a) G).

Assim como também foi apontado por um(a) representante de um dos cursos que compõe o outro grupo já apresentado, neste também houve destaque a não se estabelecer uma relação dicotômica dentro do REUNI. Na verdade, o programa, para este curso não deve ser visto apenas como desvantagens e perdas, deve ser encarado sem a oposição bom X ruim. O REUNI resultou na criação de estratégias que acabaram trazendo conquistas para o próprio perfil de formação aqui defendido. Os cursos saíram de um certo comodismo e começaram a se posicionar, a afirmar princípios e diretrizes e a buscar resistências concretas, como, por exemplo, não aceitar docentes que não sejam de dedicação exclusiva:

[...] então o REUNI ele... propõe isso, eu acho que assim o REUNI não é algo que veio... assim. Então... a que bom é... veio, trouxe coisas positivas e negativas, acho que não dá pra gente analisar dessa forma, né?... o positivo e o negativo, mas eu acho que, do ponto de vista dos desafios que a gente se colocou, a gente não tá recebendo isso de uma forma passiva, de uma forma ou meramente dizendo não e acabou... a gente tá bem, a escola tá buscando estratégias, e eu acho que isso tem a ver também com o quadro de professores que entrou, né? A gente tá buscando estratégias pra resistir a esse processo, e não só resistir mas também criar uma ofensiva, né... as estratégias que eu já pontuei... pois é... Agora, por exemplo, uma coisa interessante não tem a ver com o curso de Serviço Social, mas tem a ver com a universidade que na época que o REUNI foi aprovado algo que o ANDES dizia que [...] criticava muito também era que a história do banco de professor equivalentes lembra... um professor efetivo 40 horas DE vale muito mais do que um 20, então o que que a gente dizia na época que os departamentos iriam escolher pelos de 20 horas e não o DE, por quê? Porque o de 20h dá muita mais disciplina... aula.. do que o DE, porque o DE tem carga horária pra pesquisa. Na época o ANDES imaginava isso, que os departamentos fossem na hora escolher os de 20 horas e não os DEs, e não tá acontecendo isso... então isso foi interessante, eu acho que o

governo também não esperava isso... os departamentos não foram tão pragmáticos, entendeu?... Por exemplo, o nosso departamento... se nós fôssemos pensar pragmaticamente, a gente deveria ter escolhido todos 20 horas, entendeu? Aí poderia, resolveria o nosso problema... de salas de aula, resolveria entre aspas, [...] só que o que que a gente tá pensando... a gente tá pensando a médio e longo prazo... a gente quer uma universidade que pesquise, a gente quer um curso que tenha pesquisa, extensão e ensino, então mesmo sabendo que a gente tá afogado agora com o trabalho, a gente escolheu vaga de DE (Entrevistado(a) G).

Porque uma coisa, por exemplo, se nós... a história do professor equivalente é muito sintomático desse projeto que eu te falei: de otimizar os recursos da universidade, expandir vagas, mas sem gastar muito com isso. No banco de professor equivalente, nós poderíamos ter mais professores se nós tivéssemos a opção de contratar professores de vinte horas. Só que o que significa contratar professores de vinte horas? Significa exatamente abrir mão do nosso projeto de ter uma formação de qualidade, de ter uma formação que exige um professor, não só na sala de aula, mas na pesquisa e na extensão. O professor de vinte horas não vai fazer isso, até porque o salário do professor de vinte horas é bem menor. O que que supriríamos? Que demanda nós supriríamos se nós tivéssemos contratado professores de vinte horas? Sala de aula... que é o que o Governo Federal quer. Entendeu, só o ensino... Você não vai trabalhar com a universidade com aquilo que a gente acredita que a universidade deve fazer, que é produzir conhecimento. É oferecer conhecimento. É prestar serviços. Ou seja, para a gente era mais interessante ter um professor com dedicação exclusiva que fizesse esse trabalho dentro da concepção de universidade que a gente tem. Contratar professores de vinte horas nós ampliariamos o número de professores, mas só para a sala de aula (Entrevistado(a) E).

Ainda como estratégias que os cursos adotaram para garantir, dentro da formação que oferecem, a efetivação do que está estabelecido no projeto de formação profissional, em especial, para efetivar as Diretrizes Curriculares, encontrou-se uma diversidade de respostas. Algumas delas apontaram de início que a própria não adesão ao REUNI já representou uma estratégia, pois, desta maneira, demonstravam oposição a uma forma de formação precária.

[...] eu não quero que fique parecendo que eu estou dizendo assim os cursos que aderiram ao REUNI foram contra as Diretrizes, no nosso caso eu acho que sim, né... assim o compromisso que a gente tinha com o perfil de profissional que a gente quer formar, com a qualidade do nosso ensino, com a possibilidade do debate, né... da...da... construção coletiva dos enfrentamentos dentro da...da... da faculdade, com a manutenção de um currículo que preza pela sua... pela manutenção de alguns eixos transversais, então isso tudo foi... não sei se de uma forma explícita, mas isso tudo pesou na balança na hora de aderir ou não ao REUNI... então assim, no nosso caso, a não adesão ao REUNI eu acho que foi também influenciada pela...pela... pelo compromisso que a gente tinha com as Diretrizes Curriculares (Entrevistado(a) A).

É uma estratégia para garantir o projeto de formação, agora não sei se mesmo assim a gente vai conseguir garantir [...] Por isso eu estou dizendo pessoalmente e em termos institucionais: é eu acho que não poderia ter sido outra posição da escola pela conjuntura que está na universidade, ou seja, como a gente consiga se colocar e sabemos que não teremos por

enquanto nenhuma retaliação... agora não sei mais na frente porque a gestão também passa (Entrevistado(a) F).

No caso do(a) entrevistado(a) A, este(a) fez questão de tomar cuidado ao expor tal posição, uma vez que ressaltou que o posicionamento do seu curso, especificamente, representou um compromisso com o projeto de formação. Isso porque não quis deixar parecer que queria afirmar que os cursos que aderiram ao REUNI, automaticamente, se opunham ao projeto e/ou às Diretrizes:

A gente não queria fazer, por exemplo, o que alguns cursos fizeram, colocar 150 alunos em uma sala de aula... isso pra gente é contra o que a gente acredita... entendeu? A gente não queria aderir, por exemplo, aos bacharelados interdisciplinares, porque isso pra gente não tem nada a ver hoje com o tipo de formação que a gente quer dar, né? Assim, essa coisa de um ciclo básico e um ciclo profissionalizante, isso pra gente não existe, né? Então, de um certa forma, os princípios das Diretrizes Curriculares, confrontados com a proposta do REUNI nos fizeram dizer não... não é o tipo de expansão que a gente quer fazer... ,mas... não sei outros cursos como é que isso foi... (Entrevistado(a) A).

Outro ponto destacado como estratégias adotadas foi a própria discussão das disciplinas e seus conteúdos, no sentido de procurar perceber se elas estavam ou não de acordo com o que preveem as Diretrizes. Esses debates foram construídos e acabaram, em alguns casos, por resultar em reformas das grades curriculares e dos projetos pedagógicos dos cursos, para que se adequassem melhor ao que defendem e apregoam as Diretrizes:

Olha, o curso de Serviço Social tem feito amplos debates a respeito das disciplinas, da condução das disciplinas, socialização das ementas, das disciplinas no colegiado... pra... garantir que essas disciplinas, né? [...] dentro da...da... do que... do...que... é... do que propõe as Diretrizes da ABEPSS, então os professores que não são do Serviço Social e mesmo os que são, né.... tem um espaço pra discussão da disciplina, do significado da disciplina, do significado dos núcleos de trabalho dentro dos projetos pedagógicos pra garantia dessas... dessa Diretrizes Curricular (Entrevistado(a) B).

É, em relação à nossa... ao cumprimento das Diretrizes, isso é um esforço nosso, coletivo. A ideia é de reformular o currículo, é exatamente para assegurar que ele expresse melhor as Diretrizes. Porque a gente fez uma reformulação exatamente por acreditar que o currículo em vigor não... Apesar de bom não era suficientemente talvez... articulado àquilo que as Diretrizes Curriculares preveem. É... a gente... Eu acho que a maior dificuldade agora é a gente conseguir manter com qualidade esse tripé do ensino, pesquisa e extensão. Porque, quando os professores se dedicam a essas atividades, eles realmente ficam sobrecarregados. Porque, como o número de professores não é suficiente para atender a todas as necessidades do curso, alguns ficam muito mais sobrecarregados que outros. Compromete, como eu te falei, a qualidade do curso, porque a gente é procurado dividir mais as tarefas. Assim, tentar contar mais com a solidariedade dos colegas [...]. (Entrevistado(a) E).

Neste sentido, a construção dessa revisão curricular deve respeitar a participação de todos no processo, inclusive dos discentes que, ao se envolverem, acabam por entender ainda melhor de qual formação estão fazendo parte:

Essa proposta de...de...da...da...da avaliação das Diretrizes Curriculares se deu sobre a forma de grupos de trabalho, né? Mas houve uma adesão muito grande dos professores assistentes sociais mas também daqueles professores de outros departamentos, de outras áreas do conhecimento... que dão aula no Serviço Social e uma... um... um... um... eu penso que um ponto muito positivo que eu... que houve na revisão das Diretrizes foi a presença do estudantes pela via da representação discente, no caso os estudantes do CA participando dessa revisão e podendo ali contribuir, né... na... nessa avaliação... (Entrevistado(a) B).

Uma das estratégias também adotadas tem sido no âmbito das negociações dentro da própria universidade, no sentido de que o curso, mesmo não aderindo ao REUNI, consiga participar da distribuição de recursos. Um dos argumentos adotados diante da direção da instituição tem sido que, mesmo não aderindo ao REUNI, os cursos devem manter a mesma qualidade, não podendo ser prejudicados, inclusive na infraestrutura:

Olha... Em relação ao espaço físico, é aquilo que eu já te falei, a gente tem procurado fazer com que o centro compreenda que não é porque a gente não aderiu ao REUNI que a gente não vai ter direito a usufruir de um recurso que é público e veio para a universidade, não veio só para os cursos de REUNI, que é o que a gente acredita. Se a ideia da universidade é ter um curso de qualidade, uma formação de qualidade, então não é só uma formação de qualidade para quem está no REUNI, para quem aderiu ao REUNI, mas é também para quem não aderiu (Entrevistado(a) E).

A proposta ousada de um dos cursos foi a ampliação do tempo de formação com uma alteração curricular da grade visando melhorar a qualidade. O curioso foi que, neste processo, na tentativa de garantir uma formação de maior qualidade e em sintonia com o que estava previsto nas Diretrizes Curriculares, a direção foi surpreendida com uma revolta dos alunos – inclusive do movimento estudantil – os quais não aceitavam ter que estudar por mais tempo.

O questionamento para esses discentes se fez no sentido de lembrá-los de que essa é uma medida contrária ao enfoque do REUNI de acelerar a formação, sendo assim, se eles eram tão contrários ao REUNI, como poderiam se posicionar desta maneira em relação a uma medida que se opunha à precarizar a formação?

[...] por exemplo, quando eu, como coordenadora de curso, fui apresentar, né.. a decisão do colegiado do curso pros alunos, os alunos muitos contrários, inclusive infelizmente, é... alguns da liderança, né... que são

vinculadas ao movimento estudantil... E a primeira coisa que eu perguntei pra eles foi o seguinte: Vocês são a favor do REUNI? Eles: não não somos, né... Sim, mas então por que que vocês são contra os cinco anos, porque quando a gente propõe cinco anos, a gente tá indo na contramão do REUNI, né [...] e... eu coloquei isso pros alunos, olha a gente tá inclusive é... se colocando... né... é aquela história, dando a cara a tapa, né... porque a gente tá efetivamente dizendo não queremos a aceleração... (Entrevistado(a) G).

Com isso, no caso deste curso, a duração, que era de quatro anos, passará para cinco. Tal posicionamento tem acarretado muita polêmica dentro da própria instituição, decorrente, em especial, conforme já dito, dos próprios discentes.

Vai durar cinco anos. Isso foi muito polêmico, né... Olha, a gente tem feito isso... como a gente sabe que a gente não vai receber mais vagas... que a gente não.. a gente... não ampliou porque eles também não deram as vagas que a gente solicitou, então o que a gente tá fazendo... então a gente não vai entrar nesse conto de novo que a gente vai ampliar e depois vocês mandam pra gente não, a gente quer primeiro ter as condições pra depois ampliar e algo que a gente vem discutindo entre o corpo docente, por exemplo, a questão de ampliar o... os anos de formação... eu achei interessante o seguinte, não teve nenhuma resistência da Reitoria, agora por parte dos alunos, foi impressionante, né... a resistência de uma parte que querem por que querem se formar em quatro anos (Entrevistado(a) G).

Outro passo que precisa ser considerado é a preocupação deste curso com o fato de que os elementos essenciais à formação profissional, como o tripé pesquisa, ensino e extensão, sejam garantidos. Por isso, ao ampliar o tempo de formação, parte da grade será liberada para que os discentes possam participar de grupos de pesquisa, de projetos de extensão, de iniciação científica, de monitorias. Essa proposta acaba saindo, então, do mero discurso que argumenta que os elementos das Diretrizes existem, que de fato estão sendo propiciados para os alunos durante sua formação, fazendo parte da vida acadêmica da maioria dos alunos; para perceber que a realidade é bem distinta desse ideal e alcançá-lo exige muito esforço.

É uma outra estratégia que a gente tá fazendo, por exemplo, pra ter esse perfil de profissional que as Diretrizes afirmam, né?... da ABEPSS, é criar isso. Criar uma política do aluno, do quinto, a partir do quinto período ele vai ter esse dia livre em todos os períodos do primeiro ao décimo, mas a partir do quinto período, a gente tá criando uma política que o aluno do quinto sexto e sétimo, ele vai ser direcionado pra entrar em projeto de pesquisa e extensão e/ou monitoria, então a gente vai criar vagas voltadas pra esse aluno da noite principalmente, por exemplo, fazendo grupo de pesquisa à noite, porque geralmente a gente faz o quê? Pois é... essa nova periodização vai dar espaço pra gente também fazer esse tipo de trabalho com o aluno da noite, né? Por exemplo, terça-feira... vamos supor que quarta-feira a turma do quinto período tenha livre... nesse dia a gente... vários professores podem fazer grupos de pesquisa de estudo, né? E pesquisa voltado para o quinto período da noite, então seria quatro horas ali

que o aluno estaria se dedicando à pesquisa, à coleta de dados, à discussão em grupos de estudos e tal... Esse é um projeto, vou dizer pra você, a gente fez um levantamento no início desse ano menos de 30% dos alunos tinham passado por algum tipo de projeto de pesquisa, extensão ou monitoria. A nossa meta é dobrar isso que pelo 60%, né... tenha algum tipo de inserção, não sei se vamos conseguir, estamos tentando, mas a meta é essa, porque a gente tem clareza de que um aluno que não passa por projetos extraclasse ele não vai viver a universidade, viver o sentido do que é a universidade, né? E aí perde todo o sentido que tá nas Diretrizes... (Entrevistado(a) G).

O curso que aderiu ao projeto do governo acabou por não atender às exigências estabelecidas, sob a alegação de que só cumpririam sua parte do contrato, ampliando a entrada de alunos, caso o governo cumprisse antes a dele.

Sendo o REUNI um contrato de gestão, não fica estabelecido quem vai cumprir primeiro sua parte no contrato. Desse modo, acaba sendo um processo que pode e deve ser questionado e servir de meio de luta e articulação política, como vem acontecendo com essa instituição em especial. Nesta contracorrente, o curso tem, até mesmo, criado metas no sentido de reduzir o número de discentes por turma, a fim de não precarizar a formação.

Por exemplo, eu coloquei pra você, eles apresentaram esse ano, né... a...o... o setor lá, a pró-reitoria de planejamento veio com um documento dizendo que a gente tinha que aumentar a vaga pra 60, o módulo pra 60 alunos por turma. Isso significaria a gente ter quase 70 alunos por sala, porque a gente tem que levar em conta os reprovados, os desperiodizados, nós dissemos não e uma discussão que a gente tá tendo dentro do colegiado do curso e na plenária departamental é que a gente precisa reduzir vaga e não ampliar, entendeu? Ou seja, a gente precisava reduzir vagas pra 45 alunos pra trabalhar com um contingente de 50 alunos, entendeu? Por sala de aula. [...] Assim a gente reduziria, né? Agora essa redução, essa é uma discussão que a gente tá tendo porque ou a gente aumenta o número de professores, ou a gente vai ter que fazer essa redução, né... e é isso... é com uma perspectiva é.. de qualificar a formação né? (Entrevistado(a) G).

A lógica da aceleração da formação é percebida de maneira mais ampla do que uma proposta governamental específica do REUNI. Isso porque, se esse programa tem essa diretriz, ela não é mera imposição, mas, ao contrário, comunga com as ideias da própria população. Tal situação pode ser comprovada com os questionamentos apresentados pelo(a) entrevistado(a), os quais foram feitos pelos próprios discentes do curso:

Existe uma política governamental que... que efetivamente quer acelerar, existe, agora existe, uma cultura também muito forte na formação hoje que é uma cultura geral da sociedade que é de acelerar também, né... que então é interessante assim... a gente fez essa mudança... e muitas críticas foram dadas, ou seja, perguntas do tipo: agora a gente vai ter que estudar como o

pessoal do Direito, né? O direito é cinco anos, e aí eu perguntava: por que nós somos diferentes... nós temos que estudar menos, então é muito interessante assim como é...é... os próprios alunos introjetam a questão da aceleração também, né?... do aligeiramento enfim fizemos isso, não recebemos ainda nenhuma reprimenda, mas entendo que iremos receber, porque um... porque a gente tá fazendo alterações, né... exatamente que vão contra uma lógica de aceleração [...].(Entrevistado(a) G).

Nesse processo de tantas dificuldades, os próprios alunos, maiores prejudicados, acabem deixando de ser aliados na luta contra a precarização e se unam ao processo de aceleração de sua formação como se fosse para eles vantajoso esse estilo de graduação.

Na verdade tal situação precisa ser problematizada uma vez que os docentes possuem uma justificada visão pragmática e querem se formar até mesmo por uma questão de sobrevivência. Isso não é ilegítimo! Especialmente alunos trabalhadores de nível médio que percebem no curso superior uma chance de “melhorar de vida”, temem perder com o aumento do tempo do curso e esse temor e até certa posição contrária deve ser compreendida.

Diante dessa realidade exposta neste último momento de reflexão do presente capítulo, pode-se perceber com essas entrevistas que os desafios são muitos, as dificuldades maiores ainda, mas as estratégias existem, são objetivas, estão sendo aplicadas e, melhor ainda, têm trazido resultados e vêm expressando um curso em consonância com o projeto de formação e com as Diretrizes Curriculares de 1996. Espera-se que as estratégias apresentadas possam não apenas servir de exemplo para os cursos de Serviço Social pelo país, como de ânimo para aqueles que porventura estejam enfraquecidos na luta cotidiana e desacreditados de que é possível fazer diferente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a universidade Laica do Século XIX é a ruptura com a Igreja, a libertação dos mercados é a nova laicização ao conhecimento socialmente referenciado na maioria da população.

(CISLAGHI, 2010, p.20)

Tecer comentários finais acerca de um fenômeno como o analisado neste trabalho é uma ousadia que deve ser, em alguns pontos, contida e cautelosa. Isso porque os resultados da pesquisa realizada apontam para uma situação em formação e desenvolvimento, da qual esse estudo conseguiu recortar um período histórico ainda muito inicial e, por isso, carente de maiores e continuados retornos ao fenômeno, a fim de entender como muitos dos pontos levantados, de fato, se concretizam.

Com a análise construída, foi possível perceber que a política de educação superior do governo Lula – continuada no atual governo Dilma, com particularidades que este trabalho não tem a intenção de ressaltar – acaba representando o processo de precarização deste nível educacional no país, com destaque concedido ao ensino federal.

Merece ser ressaltado, contudo, que essa precarização é ainda mais grave, já que o REUNI não se apresenta neste cenário como política ou programa isolado. Ele se encontra conjugado com outros fatores, sucintamente apontados por esta pesquisa, como a interiorização das universidades, o banco de professores equivalentes e o ensino a distância.

Em todas as entrevistas realizadas, foi possível perceber os paradoxais efeitos do REUNI sobre a formação profissional dos assistentes sociais: se, de um lado, ele representa a real expansão dos cursos de Serviço Social em universidades federais (o que é indiscutivelmente um avanço e uma conquista), de outro, não garante a qualidade desta formação e acaba contribuindo, em alguns momentos, para o seu processo de debilitação.

Tal ocorre, por exemplo, ante a não garantia de recursos suficientes, da previsão de uma formação acelerada, da defesa da certificação em larga escala e quantitativa, da preocupação com aumento de vagas sem o correspondente

aumento de recursos humanos e materiais, e da ampliação da distinção entre as unidades formadoras, dividindo-as: entre centros de excelência e pesquisa e espaços apenas do ensino.

Nesta pesquisa, inova-se este campo de estudo ao trazer e conferir destaque à realidade da formação profissional em oito instituições de ensino federais do país. Apresentam-se as realidades distintas e as formas encontradas pelos cursos para enfrentar as imposições do REUNI e da política educacional superior brasileira.

Por apresentar a visão dos(as) coordenadores(as) e/ou chefes de departamentos dos cursos em questão, ou seja, daqueles(as) que, de fato, inserem-se na realidade pesquisada e experimentam os seus efeitos nefastos, coopera-se com a apresentação e o debate empírico – e não meramente teórico – de um rol de dificuldades, de estratégias, de saídas e de desafios enfrentados no cotidiano por estes cursos na defesa do projeto de formação profissional do Serviço Social.

As realidades consideravelmente distintas entre os cursos pesquisados, já que alguns deles são resultado e fruto do próprio REUNI, possibilitaram, mais uma vez, a percepção de que uma análise do real, na perspectiva dialética crítica, considera, necessariamente, as contradições que ele apresenta.

Entretanto, assim como destacado no início destas considerações finais, essa pesquisa não pode ser considerada uma análise completa e definitiva de se/como, em especial esses cursos recentes e decorrentes do REUNI, estão garantindo a efetivação do que defende o projeto de formação profissional dos assistentes sociais. Isso porque, uma vez que são cursos muito recentes, ainda é cedo e seria muito arriscado fazer suposições especialmente acerca de algumas questões, uma vez que, à época da realização das entrevistas, nenhum deles, por exemplo, contava com turmas em estágio obrigatório, nem com o desenvolvimento dos trabalhos de conclusão de cursos.

Sendo assim, elementos tão essenciais ao processo de formação profissional, em consonância com o que defendem as Diretrizes Curriculares, não puderam ser profunda e realmente analisados, sobretudo no caso destes cursos decorrentes do REUNI; essa é uma questão que só o tempo há de responder.

As considerações construídas nas entrevistas e apresentadas por tais cursos, no último capítulo deste trabalho, limitaram-se a apontar o projeto de operacionalização destas etapas formativas, ou seja, as propostas que construíram

e estão construindo acerca de como entendem que serão implementados os estágios e os TCCs.

Como realmente estão e irão acontecer é um processo que merece ser abordado em outro estudo. Nele se poderá perceber, inclusive, o que de fato se efetivou, os acertos que necessariamente foram realizados e aquelas carências que precisam ainda ser sanadas no desenvolvimento do curso. Novos estudos sobre o assunto necessitam ser, então, realizados com o passar dos anos, pois é necessário esperar que essas questões amadureçam nos cursos decorrentes do REUNI, que as atividades se iniciem, que as primeiras turmas sejam formadas, para, aí sim, ser possível entender, compreender e analisar as concretudes ou não do que esta pesquisa apontou como as propostas apresentadas por tais cursos.

Impende esclarecer, no entanto, para desde já afastar qualquer falsa impressão contrária, que tais limites encontrados por esta pesquisa ao desenvolver o tema em questão decorrem tão somente do tempo histórico no qual esta se realizou.

Não obstante, os fatos que não puderam ser por ela analisados em concreto – posto que futuros – não deverão de desmerecer as suas conclusões em relação aos impactos do REUNI, inclusive sobre os cursos recém-criados. Isto não só por causa da existência de outros relevantes fatores – já consumados – que puderam ser levados em consideração, mas em razão de que aqueles outros foram também apurados ainda que em perspectiva.

O certo é que se pode concluir que as dificuldades cotidianas enfrentadas pelas instituições de ensino superior, apontadas no decorrer deste trabalho, revelaram também que, na sua maior parte, não são fruto única e exclusivamente do REUNI e da política de educação superior do governo Lula. Na verdade, acabam por representar uma continuidade dos governos anteriores que tais medidas governamentais, em muitos casos: ou não deram conta de solucionar – como o caso das bibliotecas e infraestrutura dos cursos – ou acabaram agravando – como no caso da redução da relação professor-aluno e a falta de investimentos em pesquisa e extensão.

Tendo ou não aderido ao programa, os cursos enfrentam historicamente dificuldades de efetivar uma formação em Serviço Social de acordo com o que prevêm as Diretrizes Curriculares. Essa situação foi verificável quando o estudo apresentou os depoimentos dos(as) entrevistados(as) que faziam parte de cursos

anteriores ao REUNI, cuja maior parte, inclusive, nem sequer aderiu individualmente ao programa governamental.

Entre os cinco cursos deste grupo também ficou demonstrado que a defesa do projeto de formação é um desafio muito grande e que, no cotidiano, nem sempre de fato se concretiza. Na verdade, foi possível perceber em alguns entrevistados verdadeiro espanto ao serem levados a refletir sobre a realidade de seus cursos com o objetivo de responder às questões propostas. Enquanto houve maior cautela nas ponderações de alguns, outros explicitaram sem medo e receio os problemas reais com os quais convivem.

O que restou explicitado por esta pesquisa é que o REUNI, somado aos demais elementos da política de educação superior do governo Lula, representa, no mínimo, uma ameaça para a defesa da formação profissional do assistente social. Mas vai além ao ser a efetivação da precarização no ensino superior público federal do país. É uma verdadeira contrarreforma que, por suas promessas ludibriadoras e sedutoras, acaba dificultando o processo de luta coletiva por um ensino superior público que realmente prime pela qualidade e pela necessária e indispensável garantia do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Entretanto, além desse desmonte, foi possível perceber nesta pesquisa que a contradição é inerente, uma vez que foi decorrente do REUNI que apenas na região analisada houvesse um crescimento de mais de 100% no número de cursos de Serviço Social ofertado em IFES no país. Tal e expressivo aumento não pode ser considerado um retrocesso, nem ser desvalorizado.

Além disso, é preciso perceber que, diante da atual política governamental, a ampliação e abertura de novos cursos em instituições federais que a categoria do Serviço Social tanto defende, só se fará mediante o referido programa. O certo é que, depois de constituídos, cabe aos profissionais que o compõem lutar pela efetivação do projeto de formação. Luta essa que se percebe nem sempre será mais ou menos difícil que aquela que, há anos, os demais cursos anteriores ao REUNI já vêm travando.

O presente estudo representa, ainda, uma quebra de paradigma proporcionada pelas relevantes contribuições de alguns dos entrevistados: por ele é possível concluir-se que a luta pela efetivação do projeto de formação profissional envolve, inclusive, um desmascaramento da realidade dos cursos públicos do país. Deve ser superada a hipocrisia e apontadas as mazelas que muitas vezes são

consideradas existentes apenas nos cursos privados, mas que se repetem, infelizmente, nas instituições públicas federais.

Muitas vezes aponta-se para a precarização da educação superior como se ela acontecesse fora das instituições públicas, como se bastasse um curso acontecer em uma universidade federal para que ele representasse a excelência e a garantia de qualidade na formação profissional, para que fosse a expressão da operacionalização do projeto de formação. O que essa pesquisa permitiu perceber é que esse processo de uma educação mercantilizada, acelerada e despreocupada com a qualidade, com a pesquisa, com a extensão e com um ensino compromissado com a sociedade também tem encontrado espaço intramuros federais.

Entretanto, se de um lado existem dificuldades –que são discutidas neste trabalho – não deve ser adotada uma postura desanimadora ou fatalista, pois a pesquisa também aponta soluções encontradas, estratégias, inclusive objetivas e que vêm sendo operacionalizadas pelos cursos com sucesso. O que, infelizmente, não foi viável de se considerar neste estudo é quais têm sido os resultados destas estratégias, especialmente porque estão se iniciando, começando a ser colocadas em prática pelos cursos. Esse é, então, mais um motivo para que o trabalho aqui desenvolvido possa ter continuidade em outros estudos ao longo dos anos, para que estes possam ter condições de verificar os resultados das estratégias aqui apresentadas.

Se, ao final, esta pesquisa conseguir apontar para a categoria e para os demais profissionais que atuam com a formação em Serviço Social que a defesa do projeto profissional continua atual, urgente e ideal, terá cumprido sua maior realização: a defesa de uma formação profissional de acordo com o que defende o projeto, em consonância com a luta pelo fim da exploração de classes. Pois é certo que “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉZSÁROS, 2005, p.27).

REFERÊNCIAS:

ABEPSS. **Nota sobre o descredenciamento da UNITINS**. 2009.

_____. A ABEPSS e o Fortalecimento da Pesquisa na Área de Serviço Social: a estratégia dos Grupos Temáticos de Pesquisa (GTPs). 2009b.

_____. **Política nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social** – ABEPSS. 2010.

ABESS/CEDEPSS. **Proposta básica para o projeto de formação profissional. Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 50, p. 143-171, 1996b.

_____. **Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social** (Texto na íntegra aprovado em Assembleia em novembro de 1996). Rio de Janeiro, 1996.

ABRAMIDES, M. B. C. O projeto ético-político profissional do Serviço Social brasileiro. 2006. 426f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação da Escola de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

ABREU, M. M.; LOPES, J. B.; CARDOSO, F. C. Avaliação Institucional da Universidade Brasileira e os Cursos de Graduação em Serviço Social. In: **Revista Temporalis**, Brasília, n.1, p.109-134, 2000.

ALVES, A. F. A. **Assistência Social: história, análise crítica e avaliação**. Curitiba: Juruá, 2008.

ANDES. 6º CONAD Extraordinário do ANDES - Sindicato Nacional. **Caderno de Textos**. Brasília, 2005.

_____. **A Contrarreforma da Educação Superior: uma análise do ANDES das principais iniciativas do governo Lula da Silva**. Brasília, ago. de 2004.

_____. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. **Caderno ANDES**. Brasília, n.25, 2007.

_____. **Fundações Privadas X Universidades Públicas: uma relação incompatível**. Brasília. 2008. Disponível em: <http://www.andes.org.br/cartilha_abril.pdf> Acesso em: 25 de jul. de 2011.

ANDIFES. **Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Brasília: ANDIFES, 2010.

ANDRÉS, Aparecida. **O Programa Universidade para Todos (PROUNI) - estudo**. Brasília: Câmara de Deputados, 2008.

ANTUNES, R. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2.ed. Campina: Autores Associados, 2005.

AQUINO, D. C. de. **Os desdobramentos das contradições do processo de reprodução do capital:** elementos para o entendimento das crises. 2007. 135fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico, Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Sociais Aplicadas. Paraná, 2007. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/52134375/3/O-DEBATE-MARXISTA-SOBRE-A-CONTRADICAO?query=A+dial%20tica+estrutural+%20decorrente+de+uma+natureza+espec%20fica+de+uma+forma%20social%20>>. Acesso em: 06 de jul. de 2011.

ARRUDA, M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.41-73.

ÁVILA, R.; FATTORELLI, M. L. **Auditoria Cidadã da Dívida**. Coordenação da Auditoria Cidadã da Dívida. Brasília: 8 de julho de 2011, p. 3.. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-23558339.pdf>>. Acesso em: 25 de jul. de 2011.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior – las lecciones derivadas de La experiencia**. 1994. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/servlet/main?menuPK=64187510&pagePK=64193027&piPK=64187937&theSitePK=523679&entityID=000090341_20050614161209>. Acesso em: 08 de set. 2009.

_____. **Priorities and strategies for education:** a World Bank sector review. Washington, D. C. 1995.

BARROCO, Maria Lúcia Silva - **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos**. 6.ed. São Paulo:Cortez, 2008.

_____. A inscrição ética dos direitos humanos no projeto ético-político do Serviço Social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 79, p. 27-41, 2004.

BASTOS, Alexandre Fleming Vasques. **A Reforma da Universidade no Brasil:** um discurso (re)velador. Maceió: Edufal, 2007.

BEHRING, E. **Brasil em contrarreforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BOSCHETTI, I. Exame de proficiência: uma estratégia inócua. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 94, p.05-21, 2008.

BRASIL, Governo Federal. Grupo de Trabalho Interministerial. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira**. Brasília: DF, 2003. Acesso em 08 de mar. de 2011. Disponível em: <<http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>> Acesso em: 17 de ago. de 2009.

BRASIL, **Sinopse das Ações do Ministério de Educação**. MEC, nov. 2010. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/download/sinopse_acoes_mec.pdf> Acesso em: 09 de mar. de 2011.

_____. Tribunal de Contas da União. Acórdão n.º 2731. In: _____. **Acórdão**. Brasília, 2008. Plenário.

_____. Tribunal Regional Federal (1.Região). **Acórdão**. Autos n.º AMS 21803 GO 2005.35.00.021803-6. Goiás, 2006.

BRAZ, M. O governo Lula e o projeto ético-político do Serviço Social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 78, p. 48-68, 2004a.

_____. Notas sobre o projeto ético-político do Serviço Social. **Assistente social: ética e direitos**. Minas Gerais: CRESS 6ª R, 2004b

BRAZ, M.; TEIXEIRA, J. B. O projeto ético-político do Serviço Social. In: **Capacitação em Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília: CEAD/ABEPSS/CFESS, 2009.

CARVALHO, C. da C. **Serviço Social e precarização do ensino** – a precarização do trabalho docente nas instituições privadas de ensino superior na Zona da Mata mineira. 2009. 202f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação da Escola de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2009.

CASSAB, M. A. T.; LIMA, K. R. de S. O ensino de graduação no Serviço Social – principais impasses e importantes potencialidades. **Temporalis**: ABEPSS, Ano III, Suplemento, p.77-88, 2002.

CFESS. **Código de Ética do/a Assistente Social**. 9ªed. Revista e Atualizada. Câmara São Paulo: Câmara Brasileira do Livro. 2011.

_____. **Plano de Lutas Em Defesa do Trabalho e da Formação e Contra a Precarização do Ensino Superior**. GT Trabalho e Formação Profissional. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/Plano_de_Lutas.pdf>. Acesso em: 25 de abr. de 2011.

CFESS/ABEPSS/ENESSO/CRESSs. **Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social**. Brasília, set. de 2010

CHAUÍ, M. Reforma do ensino superior e autonomia universitária. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 61, p.118-126, 1999.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Outubro**. Revista do Instituto de estudos Socialistas, n.5, 2001.

CISLAGHI, J. F. **Análise do REUNI**: uma nova expressão da contra-reforma universitária brasileira. 202f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós Graduação da Faculdade de Serviço Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman. 2003.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.75-123.

CRESS 17º Região. **Dossiê**: Ensino a distância em Serviço Social no Espírito Santo. Disponível em: www.cress-es.org.br/cress/imagens/image/.../dossie_final.pdf. Acesso em: set. 2009.

CUNHA, L. A. Reforma Universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. 3.ed. Petrópolis: Vozes, p.125-148, 2001.

DIRETRIZES GERAIS DO PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE ESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS – **REUNI**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 01 de out. de 2008.

DIRETRIZES GERAIS PARA O REUNI. Brasília. Jul. 2007.

DURIGUETTO, M. L. **Sociedade Civil e Democracia**: um debate necessário. São Paulo: Cortez, 2007.

ENADE/MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/ENADE/>>. Acesso em: 17 de ago. de 2009.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERREIRA, I. B. A Atuação da ABEPSS no Ensino e Pesquisa em Serviço Social: Balanço da Gestão 1988-2000. **TEMPORALIS**. ABEPSS: Brasília, ano 2, n. 3, p.63-88, 2001.

FRAUCHES, C. da C. **SINAES e os critérios de avaliação na educação superior**. Disponível em: <<http://www.abmeseduca.com/?p=1519>>. Acesso em: 26 de mar. de 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006, p. 55-70.

FUKUYAMA, F. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992

GONH, M. da G. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (orgs) **A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

GRANEMAMM, S. Políticas Sociais e Financeirização dos direitos do Trabalho. **Revista em Pauta**. Vol. 1, n.1, Rio de Janeiro, 1993.

IAMAMOTO, M. V. Reforma do Ensino Superior e o Serviço Social. In: **Revista Temporalis**, n.1. Brasília, p.35-79, 2000.

_____. O Ensino do Trabalho Profissional: desafio para a afirmação das diretrizes curriculares e do projeto ético- político. In: **Revista Temporalis**. Brasília: ABEPSS, n. 08, p. 17-30, 2004.

_____. Implicações da Reforma do Ensino Superior para a Formação do Assistente Social: Desafios para a ABEPSS. In: **Revista Temporalis**, n.1. Brasília, p.81-97, 2000.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IAMAMOTO, M. V.; FERREIRA, I. B.; CARDOSO, F. G. Os Cursos seqüenciais na Reforma do Ensino Superior. In: **Revista Temporalis**, n.1. Brasília, p.149-163, 2000.

IGNÁCIO, P. C. de S. **Capitalismo, acumulação flexível e educação profissional no Brasil: polivalência ou politecnia?** 2009. 228f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas/SP. Campinas/ São Paulo, 2009.

INEP/MEC. **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior de 2009**. Brasília: Censo 2010b.

IPEA. **15 anos de Gasto Social Federal: notas sobre o período de 1995 a 2009**. Comunicado do IPEA n.º 98. 8 de julho de 2011, p. 12. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110708_comunicadoipea98.pdf>. Acesso em: 24 de jul. de 2011.

KOSIK, K. O mundo da pseudoconcreticidade e a sua destruição. In: KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, p.9-20.

LATHAM, M. A terceira Via: um esboço. In: GIDDENS, A. (org.). **O debate global sobre a Terceira Via**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

LEHER, R. **Conflitos sociais no campo da educação** – América Latina. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/Documentos/conflitos/area_trabalho/0392.pdf>. Acesso em: 17 de ago. de 2009.

LEHER, R.; LOPES, A. **Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação**. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Roberto%20Leher.pdf>. Acesso em: 17 de ago. de 2009.

_____. **O setor privado critica o Ante-Projeto, logo o Ante-Projeto é bom.** Um mau silogismo para defender a contrarreforma. Disponível em: <http://www.andes.org.br/imprensa/Uploads/artigo_roberto_leher_anteprojecto.pdf>. Acesso em: 19 de ago. de 2009c.

_____. **Um novo Senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Disponível em: <http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Textos_Videos/Lizia_Nagel/CASCADELEstadopol.pdf>. Acesso em: 04 de nov. de 2009b.

LIMA, K. R. de S. Capitalismo dependente e “Reforma Universitária consentida”: a contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros. In: SIQUEIRA, A. C. de; NEVES, L. M. W. (Org.). **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006. p.19-42.

_____. Educação a distância na reformulação da educação superior brasileira. In: SIQUEIRA, A. C. de; NEVES, L. M. W. (Org.). **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006b. p.147-177.

_____. **Reforma da educação superior nos anos de contrarrevolução neoliberal:** de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva. 466f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2005.

_____. Reforma universitária do governo Lula: O relançamento do conceito de público não-estatal. In: NEVES, L. M. W. (Org.) **Reforma universitária do governo Lula:** reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004. p.23-46.

LOYOLLA, W.; LISONI, J. A. **Custos:** uma análise comparativa entre a educação presencial e a distância. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=33>. Acesso em: 26 de mar. de 2011.

LUCAS, L. C. G. Entrevista com o presidente do ANDES-SN. In: NEVES, L. M. W. (Org.) **Reforma universitária do governo Lula:** reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004. p.147-160.

MACIEL, A. L. S. **Universidade em crise:** uma travessia necessária para a formação em Serviço Social. 2006. 220f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós Graduação da Escola de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: MartinClaret, 2003.

McCOWAN, T. Perfil de seis empresas líderes em educação superior. In: **Tema em Debate: Mercantilização do Ensino Superior**. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0590.pdf>>. Acesso em: 27 de set. 2009.

MEC. **Padrões de Qualidade para autorização e reconhecimento de cursos de graduação em Serviço Social**. São Paulo: 1997.

_____. Disponível em:
<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp>. Acesso em: 08 de set. de 2009.

_____. **Sinopse da Educação Superior 2009**. Brasília: Censo, 2010.

_____. **CHAMADA PÚBLICA MEC/SESU nº08/2007**– REUNI. Seleção Pública de Propostas para Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. 2007b.

MEC/CEAD. **Referencias de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. Brasília, ago. 2007. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>. Acesso em: 17 de ago. de 2009.

MEC/INEP. **Educação para todos: avaliação da década**. Brasília-DF, 2000.

MEC/SESU. **Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Brasileiras** – REUNI. 2007.

MEC/SESU. **REUNI, 2008** – Relatório de Primeiro Ano de 2009.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **SINAES- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. 4.ed. Brasília: INEP, 2007.

MINISTÉRIO DA FAZENDA: SECRETARIA DE POLÍTICA ECONÔMICA (SPE)- Gasto Social do Governo Central: 2001 e 2002. Brasília, 2003.

MINISTÉRIOS DE ADMINISTRAÇÃO FEDERAL E DA REFORMA DO ESTADO (MARE)- **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

MINTO, L. W. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MOTA, A. E. **O feitiço da Ajuda**. São Paulo, Cortez, 1991.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, J. P. A Construção do Projeto Ético-político do Serviço Social rente à crise contemporânea. **Módulo 1**. Brasília: CEAD, 1999.

_____. **Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Ditadura e Serviço Social: uma análise de Serviço Social no Brasil pós-64**. São Paulo: Cortez, 11 ed., 2007.

_____. Reforma do Estado e Impactos no Ensino Superior. In: **Revista Temporalis**, n.1. Brasília, p.11-33, 2000.

_____. Transformações Societárias e Serviço Social – notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 50, p.87-132, 1996.

NEVES, L. M. W. Legislação e planejamento no processo de privatização da educação superior. In: NEVES, L. M. W. (Org.) **O empresariamento as educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p.137-150.

NEVES, L. M. W.; FERNANDES, R. R. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, L. M. W. (Org.) **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p.21-40.

NEVES, L. M. W.; MARTINS, A. S. A proposta de autonomia universitária do governo Lula. In: NEVES, L. M. W. (Org.) **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004. p.91-110.

O PROGRAMA... Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/prouni/index.php?option=com_content&task=view&id=139&Itemid=134>. Acesso em: 06 de maio de 2009.

OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M. A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 3.ed. 2001. p.179-189.

ORTIZ, F. da S. **O Serviço Social e a sua imagem: avanço e continuidades de um processo em construção**. 2007. 295f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós Graduação da Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

OTRANTO, C. R. **A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação**. Disponível em: <<http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho15.htm>>. Acesso em 17 de ago. de 2009.

PAULA, J. A. de A longa servidão: a trajetória do capitalismo no Brasil. In: PAULA, J. A. de (Org) **Adeus ao desenvolvimento: a opção do governo Lula**. São Paulo: Autêntica, 2005.

PEREIRA, L. C. B. Da administração pública burocrática à gerencial. In: SPINK, P.; PEREIRA, L. C. B; SPINK, P. (org). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

PEREIRA, L. D. Mercantilização do Ensino Superior e a Precarização do Trabalho Docente: faces da negação do direito social pá educação. In: MARCONSIN, C.; MARQUES, M. C. S. (Org.). **Trabalho e direitos: conquistas e retrocessos em debate**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011. p.153-169.

_____. A reação burguesa à crise capitalista e o processo de mercantilização do ensino superior no pós-1970. **Revista Virtual Textos & Contextos**, n.5, nov. de 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/1023/803>>. Acesso em: 17 de ago. de 2009.

_____. **Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da Formação Profissional**. São Paulo: Xamã, 2008.

PNAD/IBGE. **14,4% da população entre 18 e 24 anos frequentavam ensino superior em 2009**. Disponível em:

<<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2010/11/18/ibge-14-4-da-populacao-entre-18-e-24-anos-frequentavam-ensino-superior-em-2009>>. Acesso em: 12 de mar. de 2011.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2005.

REPORTAGEM. **Brasil vai emprestar dinheiro ao FMI**. Reportagem do portal R7 do dia 05 de outubro de 2009. Disponível em:

<<http://noticias.r7.com/economia/noticias/brasil-vai-emprestar-dinheiro-ao-fmi-20091005.html>>. Acesso em: 11 de mar. de 2011.

REUNI. Disponível em: <<http://www.proplan.ufes.br/materia.asp?codMater=129>>. Acesso em: 10 de mar. de 2011.

REUNI/MEC. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 de ago. de 2009.

RIBEIRO, M das G. M. **Crise do capital, neoconservadorismo e educação superior**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1113t.PDF>>. Acesso em: 17 de ago. de 2009.

RODRIGUES, I. M. - Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social: o processo de implementação das diretrizes na regional ABEPSS - Sul II-b. Monografia: TCC.

Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC: São Paulo, 2001.

SANT'ANA, R. S. O desafio da implantação do projeto ético-político do Serviço Social. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 62, p.73-92, 2000.

SANTOS, C. M. dos. **Os Instrumentos e Técnicas: mitos e dilemas na formação profissional do assistente social no Brasil**. 2006. 248f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação da Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional da Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Minuta do Acordo de Metas nº044**. Brasília. Mar. 2008.

_____. **Minuta do Acordo de Metas nº051**. Brasília. Mar. 2008.

SGUISSARDI, V. **O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e suposições?** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1111t.PDF>>. Acesso em: 17 de ago de 2009.

SILVA, L. I. L. da **Carta ao povo brasileiro**. São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.iisg.nl/collections/carta_ao_povo_brasileiro.pdf>. Acesso em: 13 de nov. de 2009.

SIMÕES, P. **Cursos de Serviço Social no Brasil – Catálogo**. Fundação Universitária José Bonifácio. Laboratório de dados Sociais. UFRJ, 2007. SINAES/MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/sinaes/autorizacao.htm>>. Acesso em: 17 de ago. de 2009.

SIQUEIRA, A. C de Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. In: NEVES, L. M. W. (Org.) **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004. p.47-71.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.15-40

SOBRINHO, J. D. Avaliação e privatização do ensino superior. In: TRINDADE, H. (Org.) **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 3.ed. 2001. p. 61-72.

_____. Concepção de universidade e de avaliação institucional. In: TRINDADE, H. (Org.) **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 3.ed. 2001b. p.149-169.

SOUZA FILHO, R. de. Apontamentos sobre o materialismo dialético. **Libertas**, v.2, n.2 jul/dez/2002 – v.3, n.1 2 n.2 jan/dez/2003. Juiz de Fora: UFJF/FSS, 2003, p.115-130.

TRINDADE, H. Universidade, ciência e Estado. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 3.ed. 2001. p.9-23.

UFES. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): 2010-2014**. Vitória, 2010.

UFF. **O que é o REUNI?** Niterói: UFF. Disponível em: <<http://www.uff.br/reuni/>>. Acesso em: 10 de mar. de 2011.

UFJF. **Plano de Expansão e Reestruturação**: Proposta para apreciação do Conselho Superior da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora: UFJF, out. de 2007.

UFOP. **Projeto REUNI – 2008-2012**. Ouro Preto: UFOP, mar. de 2008.

UFRJ. **Expansão e Reforma da UFRJ uma Proposta Alternativa para o Debate**. Rio de Janeiro, 2007.

_____. **Programa de Reestruturação e Expansão da UFRJ, 2008-2012**. Rio de Janeiro, 2008.

UFTM. **Relatório de Gestão 2009**. Uberaba: UFTM, mar. de 2010.

UFVJM. **Formulário de Apresentação de Propostas**. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/universidade/reuni.html?lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT>. Acesso em 10 de mar. de 2011.

_____. **Implementação do Plano Estratégico da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri em 2009**. Diamantina: UFVJM, jul. 2009.

UNIRIO. **Formulário de Apresentação de Propostas**. Rio de Janeiro: UNIRIO, dez. de 2007. Disponível em: <http://200.156.25.73/Reuni/docs/proj_encaminhado_ao_mec.pdf>. Acesso em: 10 de mar. de 2011.

YASBEK, M. C. A Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação em Serviço Social no contexto da Reforma da Política de Ensino Superior no Brasil. In: **Revista Temporalis**. Brasília, n.1. p.135-148, 2000.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

DADOS PESSOAIS DO ENTREVISTADO

Nome:

Cargo:

Formação acadêmica:

Quanto tempo na instituição:

Quanto tempo no cargo:

Contato:

Endereço da Instituição:

Filiada individualmente à ABEPSS: SIM NÃO

Por quê:

DADOS SOBRE A UNIVERSIDADE

Sua universidade aderiu ao REUNI? SIM NÃO

Se sim, você conhece o projeto de adesão que apresentou? SIM NÃO

O curso de Serviço Social aderiu ao REUNI? SIM NÃO. Por quê?

Se não, vocês não aderiram ou não concordam com o REUNI?

Se sim, você conhece o projeto de adesão que apresentou? SIM NÃO

Se a universidade aderiu e o curso não, você poderia dizer se há consequências para o curso? Quais?

Qual é o projeto? Comente.

Como foi o processo interno de elaboração e aprovação do projeto de adesão:

Como se constitui esse projeto, em linhas gerais?

DADOS SOBRE O CURSO

Quantos alunos estão atualmente em curso?

Qual a duração do curso?

Qual o turno do curso? noturno diurno noturno e diurno

Você diria que o curso de Serviço Social oferecido por sua instituição está em conformidade com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996? SIM NÃO.

Por quê?

Com relação à adesão ao REUNI, qual sua avaliação acerca do posicionamento do curso de Serviço Social da sua instituição? Considera que teve ganho? Perda? Quais? Comente.

A quanto tempo existe o curso de Serviço Social nesta universidade?

A escola é associada à ABEPSS? SIM NÃO

Se não, por quê?

CONDIÇÕES OBJETIVAS

Qual o orçamento para o curso de Serviço Social?

Esse orçamento modificou com o REUNI?

Atingiu o planejamento (para o caso dos cursos que surgiram com o REUNI)?

De quanto é?

De onde ele vem?

Quais são as rubricas?

Número de professores e qualificação profissional:

O corpo docente é suficiente para atender às necessidades do curso?

Como se dá a capacitação dos docentes do curso?

Como é a pesquisa no curso de Serviço Social da sua instituição? Quantos são os projetos? Quantos são os bolsistas?

E a extensão? Quantos são os projetos? Quantos são os bolsistas?

Qual o organograma da instituição? Onde o Serviço Social se encontra (curso, escola, faculdade, departamento...)?

Comente sobre a estrutura física da instituição:

Qual o número de alunos por sala de aula?

Como é a biblioteca da instituição?

Carga horária do curso:

Como é a realização do estágio? Períodos de realização, convênios, número de alunos em estágio, campos de estágio?

Existem campos para todos os alunos? Quem busca os campos de estágio?

Quantos alunos são por supervisor acadêmico? Existe fórum de supervisores?

Como se dão as decisões no curso? (colegiados, conselhos...)

Como você avalia o grau de autonomia do curso em relação à universidade?

Com qual constância e regularidade o curso oferece aos discentes a realização de eventos extracurriculares?

Qual a direção teórica do curso?

Orientação de TCC: são feitos em grupo? Quantos orientandos por professor?

Como é a questão da evasão dos alunos no curso? Existem dados? É alta?

SOBRE O REUNI E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL

Na sua percepção, quais os rebatimentos do REUNI para o curso de Serviço Social da sua instituição?

Quais são as estratégias e saídas que têm adotado para garantir que o seu curso siga as Diretrizes Curriculares?

Como você avalia a abertura do curso de Serviço Social nesta universidade? (para o caso daquelas que abriram com o REUNI)?

ANEXO

Apresentação do cálculo adotado pelo REUNI a fim de estabelecer a relação professor-aluno de cada instituição

Detrai-se do documento *CHAMADA PÚBLICA MEC/SESU Nº08/2007–REUNI* – que prevê uma seleção pública de propostas para apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais, que esse cálculo deve ser realizado adotando-se a seguinte fórmula:

Relação de Alunos de Graduação por Professor (RAP): relação da matrícula projetada em cursos de graduação presenciais e a medida ajustada do corpo docente.

$$RAP = \frac{MAT}{DDE - DPG}$$

Fonte: *CHAMADA PÚBLICA MEC/SESU Nº08/2007–REUNI*, p.7

em que “MAT” corresponde à Matrícula Projetada em Cursos de Graduação Presencial a ser

[...] realizada com base no número de vagas de ingressos anuais de cada curso de graduação presencial, a sua duração padrão (tempo mínimo, medida em anos, para integralização curricular) e um fator de retenção estimado para cada área do conhecimento (MEC/SESU, 2007, p.4).

E o DDE corresponde aos Docentes com Equivalência de Dedicção Exclusiva, que é o cálculo que o documento: Chamada Pública MEC/SESU n.º08/2077 diz que deve ser feito tomando por base o banco de professores equivalentes.

O outro denominador: “DPG” equivale à Dedução da Pós-Graduação. Esta dedução é feita por meio de dois tipos de cálculos diferentes, tomando por base:

- (a) o número de alunos de mestrado e doutorado matriculados nos programas da universidade, ponderado pelo fator Fav que é função da avaliação CAPES dos programas.
- (b) o número de alunos de mestrado e doutorado que a universidade possuiria se tivesse a média nacional atual de 1,5 alunos de pós-graduação por professor (MEC/SESU, 2007, p.6).

Para aquelas universidades cuja relação de alunos de pós-graduação por professor está acima da média nacional, é feita uma dedução de docentes referente

à pós-graduação de acordo com a equação demonstrada abaixo, garantido, ainda, um mínimo de 5% de DDE:

$$DPG_a = \frac{\sum (m_i + d_i) Fav_i - 1,5DDE}{6}$$

m_i = alunos no curso i de mestrado

d_i = alunos no curso i de doutorado

Fav_i = fator de avaliação CAPES do curso i

$Fav_i = 1,0$ para cursos 3

$Fav_i = 1,1$ para cursos 4

$Fav_i = 1,2$ para cursos 5

$Fav_i = 1,3$ para cursos 6

$Fav_i = 1,5$ para cursos 7

Fonte: CHAMADA PÚBLICA MEC/SESU Nº08/2007– REUNI, p.6

Ou seja, neste caso, o cálculo da dedução da pós-graduação é realizado como: o máximo entre o resultado da equação DPG e 5% sobre o DDE. Já para aqueles programas de pós-graduação que têm uma média de alunos por DDE inferior a 1,5 terão como dedução neste quesito o produto que se retira do cálculo abaixo, limitado a 5% do DDE:

$$DPG_b = \frac{\sum (m_i + d_i) Fav_i}{6}$$

m_i = alunos no curso i de mestrado

d_i = alunos no curso i de doutorado

Fav_i = fator de avaliação CAPES do curso i

$Fav_i = 1,0$ para cursos 3

$Fav_i = 1,1$ para cursos 4

$Fav_i = 1,2$ para cursos 5

$Fav_i = 1,3$ para cursos 6

$Fav_i = 1,5$ para cursos 7

Fonte: CHAMADA PÚBLICA MEC/SESU Nº08/2007– REUNI, p.6