

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Carla Agda Gonçalves

**O PROGRAMA REUNI: significados e ressonâncias da implantação
do curso de Serviço Social da UFG/CCG**

2008/ 2012

DOUTORADO EM SERVIÇO SOCIAL

SÃO PAULO

2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Carla Agda Gonçalves

**O PROGRAMA REUNI: significados e ressonâncias da implantação
do curso de Serviço Social da UFG/CCG
2008/ 2012**

DOUTORADO EM SERVIÇO SOCIAL

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de **Doutor em Serviço Social**, sob a orientação do **Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Carvalho da Silva**.

SÃO PAULO

2013

Pesquisadora: Carla Agda Gonçalves – matrícula: 08101435

O PROGRAMA REUNI: significados e ressonâncias do curso de Serviço Social da UFG/CCG – 2008/2012

ERRATA

PÁGINA	PARÁGRAFO	LINHA	TEXTO REDIGIDO	ALTERAR
23	4º	1ª	as	Os
25	1º	6ª	...transmissora cultural	Acrescentar: "...produtora e transmissora cultural..
28	1º	1ª	189	183
28	Tópico 5	1ª	em Direito (duplicado)	Suprimir apenas 1
110	Nota de rodapé 90	5ª	ABESS	ABEPSS
149	4º	1ª	2007	Suprimir
158	1º	1ª	2006	Suprimir
158	3ª citação	5ª	eminspiração	Separar: em inspiração
177	1ª citação	8ª	eno	Separar: e no
194	4º	1ª	adentra	Adentrar
205	1º	1ª	Durado	Dourado
211	3	1ª	Umas	Suprimir
211	2ª citação	5ª	OREUNI	Separar: O REUNI
224	Nota de rodapé 145	1ª	Item 3	Item 2
242	2º	5ª	A seguir (duplicado)	Suprimir apenas 1
317	Legenda Gráfico 22	-		1%: Outros
352	3º	2ª	possibilitando	Possibilitou
353	1º	5ª	possívelascensão	Separar: possível ascensão
354	5º	1ª	explicitadaainda	explicitada, ainda,
368	1º tópico	2ª	bem como (duplicado)	Suprimir apenas 1
397	Mapa		Goiânia	Goiás

Banca Examinadora

Dedico esse trabalho aos sujeitos que lutam na defesa de uma universidade pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada a toda a população.

Agradecimentos

Os agradecimentos na Tese representam, *a priori*, o término do trabalho, entretanto, explicitam o movimento na busca incessante do conhecimento. Nesse sentido, muitas lembranças vêm à tona: histórias, alegrias, choros enfim, aprendizados advindos das experiências individuais, mas que foram construídas coletivamente diante desse processo rico em sabores e (des)sabores. A compreensão de que a Tese é um processo individual, mas não necessariamente solitário permite agradecer a várias pessoas que direta, ou indiretamente me auxiliaram – cada um em seu tempo, e seu movimento, estiveram presentes e participaram dessa construção...

Especialmente, gostaria de agradecer aos meus familiares: meus pais, **João e Luzia**, meus irmãos, **Gabriel, Ana Raquel e Caio**, minha avó Elvira (*in memoriam*) e meu marido, **Ricardo** – vocês não pouparam esforços para que este sonho se concretizasse, mesmo que isso implicasse ausências. OBRIGADA! Amo vocês.

Ao Programa de Serviço Social da PUC-SP que nos acolhe com tanta afetividade, repleto de carinho e conhecimento. Em “especialíssimo” a **Profª. Drª Maria Lúcia Carvalho da Silva**, que me recebeu e acompanha desde 2004, quando ingressei no mestrado: o carinho e a dedicação constante me faz refletir, indagar, buscar e nunca desistir dos sonhos. **Malú seus ensinamentos serão eternos! MUITO OBRIGADA!!!**

A Banca de Qualificação da Tese, **Profª Drª Maria Carmelita Yazbek** e ao **Profº Drº Luiz Educardo W. Wanderley**, obrigada pelas contribuições e por continuarem nessa jornada, aceitando em participar da Banca da Defesa. E, somando a essa constelação nesta Banca de Defesa da Tese, agradeço aos professores: **Profª Drª Cirlene Aparecida H. da Silva Oliveira, Professor Waldemar Sguissardi, Professora Maria Lúcia Martinelli e Profª Drª Maria Liduina de Oliveira e Silva.**

Agradeço aos sujeitos da pesquisa de campo, obrigada por partilhar comigo essas reflexões. Em especial, um agradecimento a TODOS os alunos do curso de Serviço Social da UFG/CCG, obrigada pelo carinho, receptividade, acolhida e respeito nessa trajetória.

Agradecimentos especiais à Cassia Rosa, Maria Helena Severiano, Ariele Silva, Júnior Côrtez, Gabriel Gonçalves (Bi), Geraldo Witeze, Neimy Batista, Ricardo Delgado e Mauricéia Lígia, obrigada pelo carinho e atenção fundamental para com a Tese.

Aos amigos: da PUC-SP que me acompanham desde o início, os amigos de Sorocaba que respeitaram e entenderam minhas ausências e distâncias, e mais recentemente as amigadas construídas em Goiás, todos vocês foram fundamentais nessa caminhada. Um “cheiro” especial à amiga Mauricéia Neves, abraços calorosos e apertados à Renata Arruda, Maria da Conceição da Silva, Cecília Bastos, Patrícia Higuchi, Sonia Nozabielli, Débora Gomides e Régis Flor – cada um em seu tempo e seu momento partilharam angústias, alegrias, tristezas, presenças e distâncias – ensinaram-me que uma amizade verdadeira está sempre perto, mesmo quando longe.

À todas e todos, o meu muito obrigada!

A estrada da vida pode ser longa e áspera. Faça mais longa e suave. Caminhando e cantando com as mãos cheias de sementes. (CORA CORALINA)

GONÇALVES, Carla Agda. **O PROGRAMA REUNI: significados e ressonâncias da implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG – 2008/ 2012.** Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2013, 401p.

RESUMO

A presente Tese define como objetivo geral, conhecer e analisar os significados e ressonâncias do processo de proposição e implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG, pelo REUNI, pioneiro no estado de Goiás. Formula como hipótese central, que o processo de proposição e implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI, em seu pioneirismo no estado de Goiás representa um marco de expansão e interiorização da formação de profissionais do Serviço Social. Os conceitos adotados como referencial teórico são **Universidade e Qualidade da Educação Superior**, fundamentados nas áreas de Ciências Sociais, Educação e Serviço Social. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, abrangendo: pesquisa bibliográfica, em autores brasileiros e contemporâneos; pesquisa documental, principalmente referente ao REUNI; e pesquisa de campo. Esta última teve como sujeitos significativos representante do CRESS-GO, assistente social da PROCOM/UFG, dirigentes, assessor da reitoria, docentes e discentes que participaram do processo de proposição e implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG, tendo sido realizadas 15 entrevistas semi-estruturadas, com base em um roteiro norteador. Para a apreciação dos dados coletados foi adotada a análise de conteúdo que possibilitou revelar como resultados da pesquisa: os significados da proposição e implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI, que se evidenciaram de forma distinta conforme os sujeitos – predominância da aceitação favorável ao REUNI pelos dirigentes e discentes; predominância de críticas ao REUNI pelos docentes, havendo, porém uma concordância geral de que a implantação do curso é um marco relevante para a formação profissional de Serviço Social no estado de Goiás. Quanto às ressonâncias da implantação do referido curso, foi evidenciado que se trata de um processo em construção, ainda recente com avanços, limites e desafios, exigindo um debate mais amplo da universidade sobre a questão primordial da qualidade da educação superior.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior. Universidade. REUNI. Qualidade da educação superior. Serviço Social.

GONÇALVES, Carla Agda. **THE REUNI PROGRAM:** meanings and resonances of the implantation of the course of Social Service for the UFG/CCG – 2008/ 2012. Thesis (Doctorate in Social Service) – Graduate Program in Social Service, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2013, 401p.

ABSTRACT

This thesis defines as general objective, to know and to analyze the meanings and resonances of the process of proposing and implementing the course of Social Service for the UFG/CCG, by REUNI, pioneer in the state of Goiás. Formulate as central hypothesis, that the process of proposing and implementing the course of Social Service for the UFG/CCG by REUNI, in its pioneering spirit in the state of Goiás, represents a march of expansion and internalization of the professionals' formation in the Social Service. The adopted concepts as theoretical framework are **University and Quality of Higher Education**, based in the areas of Social Sciences, Education and Social Service. From a methodological point of view, it is a qualitative research, spanning: Bibliographic research in Brazilian authors and contemporary; documentary research, mainly concerning the REUNI; and field survey. This latter has had as significant subjects a representative of CRESS-GO, a social worker of PROCOM/UFG, leaders, advisor of the rectory, lecturers and the students who participated in the process of proposing and implementing the course of Social Service for the UFG/CCG, having been conducted 15 semi-structured interviews, on the basis of a script guiding. For the analysis of the data collected was adopted to content analysis, which allowed reveal how search results. The meanings of proposition and implantation of the course of Social Service for the UFG/CCG by REUNI, which is evidenced in a distinct manner according to the subjects predominance of acceptance favorable to the REUNI by the leaders and lecturers; predominance of criticism to the REUNI by the lecturers, although, there is a general agreement that the implantation of the course and a relevant goal for the professional Social Service's formation in the state of Goiás. As for the resonances of the implantation of the course, it was evidenced that is a process in building, even with recent advances, limits and challenges, requiring a broader debate of the university on the overriding issue of the quality of higher education.

KEY WORDS: Higher Education. University. Quality of Higher Education. Social Service.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01– Expansão da educação superior brasileira de 1964 a 1984	78
Tabela 02 – Evolução no Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010.....	98
Tabela 03 – Evolução do Número de Matrículas por Natureza Administrativa – Brasil – 2001-2010	99
Tabela 04 – Surgimento dos cursos de Serviço Social e seus respectivos sujeitos criadores no período de 1936-1952	108
Tabela 05 – Número de Vagas nos cursos de graduação a partir do REUNI	234
Tabela 06 – Cursos de Serviço Social distribuídos segundo período de autorização e natureza jurídica	247
Tabela 07 – Dados da Expansão de vagas – Região Sul	252
Tabela 08 – Dados da Expansão de vagas – Região Norte	253
Tabela 09 – Dados da Expansão de vagas – Região Nordeste	254
Tabela 10 – Dados da Expansão de vagas – Região Centro-oeste	255
Tabela 11 – Dados da Expansão de vagas – Região Sudeste	256
Tabela 12 - Número de Vagas dos Cursos de Serviço Social das IFES com a implantação do REUNI	258
Tabela 13 – Composição do PIB no município de Goiás (2009)	272
Tabela 14 – Setores da economia e quantidade de empregos por gênero	272
Tabela 15 – Evolução no quadro de docentes da UFG – por qualificação	291
Tabela 16 – Número de matrículas distribuídas por nível de ensino (ano referência 2011)	292

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Modelo Unificado Europeu (Processo de Bolonha)	181
Figura 02 – Arquitetura curricular do Modelo Universidade Nova	189
Figura 03 – Expansão das Universidades Federais	243
Figura 04 – Localização Espacial da cidade de Goiás	269
Figura 05 – Evolução populacional da cidade de Goiás, do Estado de Goiás e do Brasil	271
Figura 06 – Cidades do estado de Goiás que se configuram as ações da UFG.....	283
Figura 07 – Estrutura Organizacional Colegiada – UFG: Administração e Órgãos Executivos Centrais	285
Figura 08 – Estrutura Organizacional Colegiada – UFG: Unidades Acadêmicas	286

LISTA DE QUADRO

Quadro 01– Expansão da Rede Federal Educação Superior/REUNI	242

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01- Expansão das Universidades Federais de 1995-2010	96
Gráfico 02 – Linha do tempo da criação das universidades	97
Gráfico 03 – Sujeitos criadores dos cursos de Serviço Social 1953-1963	116
Gráfico 04 – Processo de incorporação das Escolas Isoladas de Serviço Social às Universidades no período 1945-1963	117
Gráfico 05 – Sujeitos criadores das ESSs 1964-1985	122
Gráfico 06 – Cursos de Serviço Social surgidos de 1984-1989	133
Gráfico 07 – Surgimento de ESSs por natureza jurídica e região	150
Gráfico 08 – Aumento da oferta de vagas em graduação presencial	244
Gráfico 09 – ESSs com gratuidade em 2013	250
Gráfico 10– Localização geográfica das Universidades Federais que possuem o curso de Serviço Social (2013)	251
Gráfico 11 – População residente na Cidade de Goiás por Gênero	270
Gráfico 12– Percentual de alunos que responderam os questionários	310
Gráfico 13 – Idade dos discentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG	310
Gráfico 14 – Estado Civil dos discentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG	311
Gráfico 15 – Gênero dos discentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG	312
Gráfico 16 – Local de residência dos discentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG	313
Gráfico 17– Renda Familiar dos discentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG ...	314
Gráfico 18– Natureza do ensino médio cursados pelos discentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG	315
Gráfico 19 – Escolaridade dos pais dos discentes em formação de nível superior	315
Gráfico 20 – Fatores que influenciaram na escolha pela UFG/CCG	316
Gráfico 21 – Possibilidade do aluno cursar Serviço Social em algum campus de Goiânia da UFG	317
Gráfico 22– Fatores que influenciaram na escolha pelo curso de Serviço Social da UFG/CCG	317
Gráfico 23 – Elementos identificados como positivos da UFG/CCG na perspectiva da qualidade da educação	318
Gráfico 24 – Elementos identificados como negativos da UFG/CCG na perspectiva da qualidade da educação	319
Gráfico 25 – Gênero dos docentes que ministravam disciplinas no curso de Serviço Social da UFG/CCG	321
Gráfico 26 – Idade dos docentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG	321
Gráfico 27 – Naturalidade dos docentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG	322
Gráfico 28 – Fator que levou a vinda à cidade de Goiás	323
Gráfico 29 – Local de residência fixa do docente	323

Gráfico 30 – Tempo que o docente trabalha na UFG/CCG	324
Gráfico 31 – Experiência profissional docente anterior a UFG/CCG	325
Gráfico 32 – Regime de Contratação em relação ao Programa vinculado	326
Gráfico 33 – Área de formação – graduação dos docentes	327
Gráfico 34 – Titulação dos Docentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG	327
Gráfico 35 – Área de concentração dos Docentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG	328

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABAS	Associação Brasileira de Assistentes Sociais
ABESS	Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ACE	Avaliação das Condições de Ensino
AI	Ato Institucional
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BI	Bacharelado Interdisciplinar
Bird	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCG	Campus Cidade de Goiás
CD	Conselho Diretor
CEAS	Centro de Estudos e Ação Social
CECA	Comunidade Europeia do Carvão e do Aço
CEDEPSS	Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social
CEEa	Comunidade Europeia de Energia Atômica
CFE	Conselho Federal da Educação
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSUNI	Conselho Universitário
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializada da Assistência Social
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CRESS-GO	Conselho Regional de Serviço Social do Estado de Goiás
CSS	Curso de Serviço Social
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DE	Dedicação Exclusiva
DIFES	Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino
DSI	Doutrina Social da Igreja
DSS	Departamento de Serviço Social
EAD	Educação a Distância
EAPES	Equipe de Planejamento do Ensino Superior
ENC	Exame Nacional de Curso
ENESSO	Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social
ENQA	Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior
ESSs	Escolas de Serviço Social
ESSSP	Escola de Serviço Social de São Paulo

ESSRJ	Escola de Serviço Social do Rio de Janeiro
FACHUTSST	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Serra Talhada
FAFIPA	Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí
FAPSS	Faculdade Paulista de Serviço Social
FE	Formação Específica
FECEA	Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana
FG	Formação Geral
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FICA	Festival Internacional de Cinema Ambiental
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
GATS	Acordo Geral sobre Serviços
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
GT	Grupo de Trabalho
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
HC	Hospital das Clínicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFETS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFG	Instituto Federal de Goiás
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
ISPER/RAIS	Informações para o Sistema Público de Emprego e Renda / Relação Anual de Informações Sociais
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MUE	Modelo Unificado Europeu
MUP	Movimento por uma Universidade Popular
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não-Governamental
OREALC	Oficina Regional da Educação para a América Latina e Caribe
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAEG	Plano de Ação Econômica do Governo
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEEXIU	Programa de Expansão, Excelência e Internacionalização das Universidades Federais
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional da Educação

PROCOM	Pró-reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária
PRONATEC	Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RAP	Relação Aluno-Professor
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINAPES	Sistema Nacional de Proteção Escolar
TCG	Taxa de Conclusão dos Cursos de Graduação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UB	Universidade do Brasil
UCG	Universidade Católica de Goiás
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UDF	Universidade do Distrito Federal
UE	União Europeia
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEE	União Estadual dos Estudantes
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCG	Universidade Federal da Campina Grande
UFCSPA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFERJ	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal de Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará

UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
UNIAM	Universidade de Integração da Amazônia
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I – PRINCIPAIS MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUA EXPANSÃO NO BRASIL – 1808/1996	32
1. Breves antecedentes	33
2. Primeiras escolas isoladas de educação superior	37
3. Primeiras iniciativas de criação de universidade no Brasil e o Estatuto das universidades de 1931	45
4. O processo de federalização da educação superior e a promulgação da LDB de 1961	58
5. Reforma Universitária de 1968: decorrências e contradições	67
6. Constituição Federal de 1988 e LDB de 1996: desdobramentos e questões emergentes	80
CAPÍTULO II – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EXPANSÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: aspectos históricos relevantes – 1936/1996	103
1. Elementos institucionalizantes da formação profissional de Serviço Social no Brasil – 1936/1952	103
2. Reconhecimento do Serviço Social como curso de nível superior e o início do processo de integralização das Escolas de Serviço Social nas Universidades Federais: 1953/1963	112
3. Reforma Universitária de 1968: rebatimentos no Serviço Social	119
4. Currículo mínimo de 1982: incidências e dilemas na formação profissional	128
5. Projeto Ético-político do Serviço Social: redirecionando a formação profissional	137
6. Diretrizes Curriculares de 1996: proposições e desafios para a formação profissional do Serviço Social	144
CAPÍTULO III – CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO – referências significativas	154
1. Universidade: concepções, princípios e funções	155
1.1 O processo de Bolonha	174
1.2 Projeto Universidade Nova	183
2. Qualidade da Educação Superior: concepção e parâmetros	194

CAPÍTULO IV – O PROGRAMA DE APOIO AOS PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS (REUNI): 2007/2012	207
1. A proposta do Programa REUNI	207
1.1 O Decreto 6.096/07	209
1.2 As Diretrizes Gerais do REUNI	218
2. O processo de implantação e efetivação do REUNI no Brasil	228
3. Particularidades da implantação do REUNI no Serviço Social	246
 CAPÍTULO V – SIGNIFICADOS E RESSONÂNCIAS DA IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – CAMPUS CIDADE DE GOIÁS (UFG/CCG) PELO REUNI: 2008/2012	263
1. A caracterização da Cidade de Goiás e da UFG/CCG	263
1.1 A Cidade de Goiás	263
1.2 Das primeiras Faculdades à criação e expansão da UFG	275
1.2.1 A implantação do Campus Cidade de Goiás pelo REUNI	293
2. A proposição e o processo de implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI	299
3. Mapeamento do universo de discentes e docentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG	309
3.1 Universo dos discentes	309
3.2 Universo dos docentes	320
4. Análise do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI: um processo em construção	331
4.1 Vozes e percepções dos sujeitos significativos da pesquisa	331
4.2 Significados e ressonâncias da implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo Programa REUNI: avanços, limites e desafios	352
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	365
 REFERÊNCIAS	370
 APÊNCIDE	389
 ANEXO	400

INTRODUÇÃO

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem (CHIZZOTTI, 2006, p.11).

A epígrafe acima inspirou o processo de indagação, de busca, de observação, de pesquisa e de reflexão que direcionou a pesquisadora dessa Tese ao tema apresentado, qual seja: a implantação do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Goiás/ Campus Cidade de Goiás (UFG/CCG) pelo REUNI.

A opção de estudar a temática decorreu da vivência, inicialmente enquanto docente do curso de Serviço Social inserido na Universidade Federal de Goiás – Campus Cidade de Goiás (UFG/CCG), e posteriormente enquanto coordenadora desse mesmo curso – pioneiro no estado de Goiás e na universidade.

As inquietações provieram do cotidiano docente frente às condições materiais e objetivas apresentadas no processo de implantação do curso de Serviço Social, bem como os direcionamentos sinalizados nesse percurso – o que nos levava a questionar a qualidade da formação profissional apresentada nos marcos da contrarreforma da educação superior.

Nesse sentido, a presente Tese é resultante do desafio da pesquisadora em compreender a trajetória sócio-histórica nos marcos das políticas de educação superior, com ênfase à expansão deste nível de ensino na particularidade da implantação do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI): 2007/2012.

Um primeiro aspecto de relevância da Tese é que a mesma apresenta-se como inovadora no Programa de Estudos Pós Graduais em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) ao discutir o REUNI, em sua particularidade a implantação do curso de Serviço Social inserido em uma universidade federal – correspondendo à área de concentração: “POLÍTICA SOCIAL: ESTADO, MOVIMENTOS SOCIAIS E ASSOCIATIVISMO CIVIL”.

Outro aspecto de relevância e pertinência do tema se verifica pela agenda de debates construídos na categoria de Serviço Social, diante das configurações

assumidas pela educação superior na realidade brasileira e sua particularidade no Serviço Social, que tendem a transformar os direitos à educação em serviço, com rebatimentos à qualidade da formação profissional.

Vale ressaltar que a Constituição Federal de 1988 apresenta, em seu artigo 205, a educação como direito de todos, mas também aponta como dever do Estado e da sociedade para a qualificação e preparação do indivíduo com vistas à cidadania, estabelecendo, para tanto, responsabilidades específicas e prioritárias a diferentes entes federados: Municípios, Estados e a União.

Em sequência, o artigo 206, em seu inciso primeiro, estabelece como princípio a igualdade de condição para o acesso e permanência na escola. E, aqui vale ressaltar que as condições de acesso e permanência devem estar presentes tanto na educação básica quanto na educação superior.

Todavia, a processualidade da lei se apresenta com grandes disparidades econômicas, políticas, culturais, sociais entre outras, frente às realidades regionais e locais da sociedade brasileira, alicerçadas pelas contradições do modo de produção capitalista.

Fazendo um recorte para a educação superior, tais contradições tomam uma evidência ainda maior diante do processo histórico apresentado pelas universidades na realidade brasileira: a universidade enquanto uma instituição criada pela integralização de várias Faculdades e Institutos com vistas à formação da elite, seja para os cargos da burocracia estatal, seja para a formação de intelectuais responsáveis pela reprodução da ideologia dominante entre outras.

Essas configurações vão imprimindo lutas e mobilizações históricas na perspectiva da expansão desse nível de ensino, sobretudo a partir da década de 1950, diante do denominado processo de federalização das faculdades privadas e estaduais e posterior integralização em universidades – responsável pelo aumento do número de vagas na educação superior, bem como pela criação da maior parte das universidades federais hoje existentes (CUNHA, 2003).

Entretanto, é nas décadas de 1960 e 1970 que a expansão assume feições diferenciadas e em proporções substantivas expressas com a Reforma Universitária de 1968, no contexto ditatorial e sob forte influência dos Estados Unidos decorrendo na expansão com direcionamentos à privatização: a partir de um acentuado

incentivo à expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, bem como a criação das fundações nas IES públicas.

Essas configurações rebateram na educação superior nas décadas seguintes, se apropriando da gestão organizacional, com forte tendência empresarial; contribuindo na transformação do direito em serviço. Em contrapartida, as IES públicas se deparam, ainda, com grande movimentação em seu interior – alicerçado pelas mobilizações da década de 1980 na luta por direitos sociais – que possibilita a busca pela autonomia didático-pedagógica, bem como a participação nas instâncias de decisão das universidades, tendo como “fio condutor” a garantia por uma universidade pública, gratuita, laica e de qualidade.

Avanços significativos são expressos nesse processo, sendo que eles possibilitam, entre outros, a garantia da educação enquanto o primeiro direito social expresso no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, assim como, no que se refere à educação superior, a garantia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão às universidades com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), de 1996.

Todavia as antinomias apresentadas diante da ofensiva neoliberal que tende a transformar os direitos sociais em mercadorias, seguido pelos direcionamentos dos organismos internacionais, apresentam marcas de continuísmos que aceleram a privatização da educação superior propiciando a diversificação e diferenciação institucional que tendem a ranquear e acentuar as disparidades entre as IES. Os rebatimentos desse contexto influenciam diretamente as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) diante do arrefecimento de investimento que decorre em prejuízos à qualidade da formação.

Diante desse panorama em que a educação superior está inserida, adentra-se no século XXI com a emergência de crises e contradições que se tensionam cotidianamente na busca da educação como um direito social, com garantia de acesso e permanência à população e que esta possa ser referenciada com qualidade social – exigindo a urgência da Reforma Universitária com vistas a reverter o quadro apresentado. Entretanto, as ações sinalizadas demonstram o continuísmo nos direcionamentos da educação superior, configurando assim, a contrarreforma desse nível de ensino.

Essa contrarreforma sinalizada tem como um dos seus expoentes o Programa REUNI, lançado em 2007, tendo como objetivo a ampliação do acesso e permanência na educação superior de natureza pública e caráter federal, assim como a garantia de qualidade para esse nível de educação.

Entretanto, o REUNI vai assumindo configurações diferenciadas na realidade brasileira, a partir de suas especificidades locais e regionais. E, mesmo no interior das IFES, as feições são diferentes conforme a correlação de forças apresentadas. Tais diferenças mostram, muitas vezes, instituições sem as condições básicas necessárias para o seu funcionamento, como: espaço físico improvisado, ausência de qualificação docente, quadro docente insuficiente, biblioteca não atualizada, dentre outros que afetam a qualidade da educação.

Nesse contexto, o Serviço Social foi sendo constituinte e constitutivo nos marcos da educação superior diante de seu processo de formação profissional: uma profissão que, historicamente inserida na sociedade capitalista, vai tecendo suas alterações e reformulações frente às mudanças societárias. O Brasil tem a criação de suas primeiras escolas na década de 1930, e, desde então, expande as Escolas de Serviço Social, tendo, inicialmente, como principal sujeito criador, a Igreja Católica.

Vale ressaltar que diante de muitas lutas, tensões e mobilizações, a profissão de Serviço Social construiu seus direcionamentos e bases fundantes que, frente às mudanças significativas, destacam-se: reconhecimento como curso de nível superior; integralização do Serviço Social às universidades; implantação do mestrado e doutorado; apropriação da teoria social crítica de Marx; reconhecimento como área de pesquisa; Lei de Regulamentação Profissional; Código de Ética; Diretrizes Curriculares.

Todavia, as antinomias expressas pela política de educação superior rebatem no Serviço Social conduzindo à expansão crescente das IES privadas. Tais direcionamentos trazem, tanto para as IES privadas como as públicas, a precarização da formação profissional e das condições de trabalho docente, interferindo negativamente nas ações de ensino, pesquisa e extensão.

Foi neste contexto, que desencadearam as inquietações e indagações gerais para a pesquisadora, entre elas:

- Quais os significados do Programa REUNI para a formação profissional em Serviço Social?
- O REUNI possibilita a efetivação da qualidade da educação superior?
- Que rebatimentos o REUNI trouxe para a comunidade local e regional onde essas universidades se situam?
- O que levou à UFG decidir pela implantação do curso de Serviço Social?
- Como vem ocorrendo a implantação do curso de Serviço Social da UFG pelo REUNI?

Nesse sentido, foi delineado-se o problema da pesquisa. Para Chizzotti,

o problema, na pesquisa qualitativa não é uma definição apriorística, fruto de um distanciamento que o pesquisador se impõe para extrair as leis constantes que o explicam (...), a identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma emersão do pesquisador na vida e no contexto (...) o problema decorre, antes de tudo, de um processo indutivo que se vai definindo e se delimitando na exploração do contexto (...) (CHIZZOTTI, 2000, p.81)

A partir destas indagações delimitou-se como pergunta norteadora para a pesquisa: Que significados e ressonâncias podem ser percebidos e analisados com o processo de implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI?

Esta pergunta permitiu a formulação das seguintes hipóteses para a pesquisa:

- o processo de proposição e implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI, em seu pioneirismo no Estado de Goiás representa um marco de expansão e interiorização na formação de profissionais do Serviço Social;
- a implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI possibilitou avanços principalmente quanto ao acesso de docentes e discentes à universidade federal, bem como contribuições ao processo de implantação do campus, alterações em âmbito local e regional e a possibilidade de abertura de novos espaços sócio-ocupacionais ao assistente social; e
- o processo de implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI apresentou avanços, limites e desafios, particularmente, quanto à

precarização do trabalho docente e da formação profissional, com lacunas para a qualidade da educação superior.

A delimitação do objeto da pesquisa definiu-se como: os significados e ressonâncias do processo de implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG, pelo REUNI, pioneiro no estado de Goiás.

Vale ressaltar que etimologicamente o termo *significado* é: “relação de reconhecimento, de apreço; valor, importância, significação, significância” (HOUAISS, 2009). Quanto ao termo *ressonância*, etimologicamente é: “estado de um sistema que vibra em frequência própria, com amplitude acentuadamente maior, como resultado de estímulos externos que possuem a mesma frequência de vibração.” (HOUAISS, 2009).

Sendo assim, a análise dos significados e ressonâncias permite apreender e obter conhecimentos sobre o processo de implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI.

O objetivo geral, então, proposto foi de conhecer e analisar os significados e ressonâncias do processo de proposição e implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI, pioneiro no estado de Goiás.

Desdobraram-se como objetivos específicos:

- conhecer e analisar o processo de proposição e implantação do curso de Serviço Social da UFG;
- conhecer e analisar os significados e as ressonâncias dessa implantação pelo REUNI no curso de Serviço Social da UFG/CCG na perspectiva da qualidade da educação superior;
- conhecer e analisar os rebatimentos que o curso vem trazendo para a comunidade local e regional da cidade de Goiás, bem como a possibilidade de abertura de novos espaços sócio-ocupacionais para o assistente social.

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico que visava buscar produções acadêmicas sobre o REUNI. Nesse sentido, tal levantamento se deu no site da PUC-SP, especificamente, nos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social, Educação e Ciências Sociais.

Diante do fato de não ter sido encontrado textos informativos sobre o REUNI, realizou-se a o levantamento em sites de busca, o que levou ao encontro de produção acadêmica de Teses e Dissertações a partir dos sites da Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

O levantamento bibliográfico deu continuidade com a produção científica em livros, artigos entre outras que versavam sobre o REUNI. Foram encontrados autores que tinham publicações na área do Serviço Social, entre eles LIMA (2009; 2007), Pinto (2007a; 2007b), Pereira (2009) e autores que tinham publicações na educação, destacando: Amaral (2008; 2009), Paula (2009), Sguissardi (2009).

Foram pesquisados outros sites de organizações e associações da educação como ANDIFES, ANDES-SN, e sites oficiais como do MEC, com produções de artigos e revistas especializadas sobre o REUNI.

A partir desse processo, foram identificados alguns conceitos preliminares, quais sejam: Educação Superior, REUNI, Universidade e Qualidade da Educação. Para tais conceitos preliminares foram pesquisados os seguintes autores: Cunha (2009; 2007a; 2007b; 2007c), Coimbra (2011), Dourado (2010; 2007; 2006; 2001), Sguissardi (2009; 2008; 2006), Teixeira (2010; 1999; 1989), Wanderley (2003), Chauí (2003; 1999), Lima (2009; 2007), Pereira (2008, 2007a, 2007b), entre outros.

A partir desses autores, foi entendido que Educação Superior pressupõe uma visão ampliada, visto que ela está envolta por um sistema pós-ensino médio que abrange uma rede diversificada e diferenciada na perspectiva da formação profissional¹.

Compreende-se, ainda, que Educação Superior abrange o Ensino Superior, mas revela-se mais que isso, visto que possibilita o desenvolvimento do indivíduo na perspectiva da formação profissional e pessoal com vistas à cidadania.

¹ Nesta Tese compreende as IES na realidade brasileira estão organizadas segundo Natureza e Caráter. Enquanto natureza, as IES são diferenciadas conforme a natureza jurídica de suas mantenedoras, podendo ser Públicas ou Privadas. No tocante ao Caráter, estão assim designadas conforme categoria administrativa: as Públicas, que se dividem em Federais, Estaduais e Municipais. Já as Privadas se dividem em 02: 1) privadas com fins lucrativos (mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado); e 2) sem fins lucrativos – que se subdividem em 03, quais sejam: Confessionais (constituídas por motivação confessional ou ideológicas); Comunitárias (seus colegiados possuem representantes da Comunidade); e Filantrópicas (mantenedora obteve junto ao CNAS o Certificado de Assistência Social) (SESu, 2010).

Já Universidade, se caracteriza como uma instituição constituinte e constitutiva do processo histórico mais amplo em que está inserido, o que lhe permite afirmar diferenças e alterações significativas e contorno diferenciados na realidade brasileira. Esses processos refletem diretamente em suas funções precípuas, quais sejam: busca e desenvolvimento do saber, formação profissional e transmissora cultural.

No tocante à Qualidade da Educação Superior, compreende-se como um conceito polissêmico e não estático, construído socialmente. Nesse sentido, os direcionamentos nos marcos das políticas de educação superior no Brasil tendem a associar padrões de qualidade da educação à quantidade, tempo e custo. Romper com essa perspectiva implica em compreender a qualidade enquanto uma educação que possibilita, por intermédio do conhecimento, a formação crítica, ética, política, cidadã.

A partir dessas compreensões, definiu-se como referencial teórico nas áreas do conhecimento das Ciências Sociais, Educação e Serviço Social, para os conceitos chave: **Universidade e Qualidade da Educação**.

O referencial teórico teve por fundamento o método dialético que forneceu as bases para uma leitura mais totalizante da realidade, compreendendo as multideterminações sócio-históricas e críticas apresentadas diante das relações de forças frente ao movimento. Não é possível conceber os conhecimentos advindos dos resultados aqui apresentados como algo pronto e acabado, expressando a realidade concreta sem possibilidades de indagações e/ou modificações, até porque “(...) ao refletir a realidade, o conhecimento oferece sempre uma imagem mais grosseira do que o real (...)” (MINAYO, 2004, p.90). Sendo assim, o caminho metodológico adotado foi de aproximação da realidade.

O conhecimento acerca da realidade não pode ser expresso em sua imediatez, mas por um processo contínuo e incessante de reflexão da realidade e de suas prováveis determinações, alicerçado pelas referências conceituais que serviram de parâmetros para a análise do objeto.

Com respeito à metodologia, a pesquisa é de natureza qualitativa, segundo Chizzotti “A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito” (CHIZZOTTI, 2000, p.81). Esse mesmo

autor evidencia, ainda, que o pesquisador é parte integrante do processo de conhecimento; valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa (CHIZZOTTI, 2000).

Portanto, a pesquisa qualitativa compreende o movimento como parte constituinte da realidade, repleto de contradições. Esta Tese se referencia no método dialético, com vistas à compreensão sócio-crítica do movimento da realidade. Diante disso, percebe-se o movimento como contraditório e em constante alteração, fruto da dinamicidade da vida – influenciando e sendo influenciado pelas relações históricas. Como enfatiza Minayo:

A postura interpretativa dialética reconhece os fenômenos sociais sempre como resultados e efeitos da atividade criadora tanto imediata quanto institucionalizada. (...) Toma como centro da análise a prática social, a ação humana e a considera como resultado de condições anteriores, exteriores, mas também como práxis. (MINAYO, 2004, p. 232).

Desta forma, a pesquisa compreendeu: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo – que se inter-relacionam com vistas à compreensão e análise do objeto explicitado.

A pesquisa bibliográfica percorreu todo processo de estudo e elaboração da Tese. O referencial teórico balizou o levantamento da produção acadêmico-científica de Teses, Dissertações, artigos, bem como outras fontes bibliográficas e sites existentes sobre a temática.

O levantamento da produção acadêmica foi realizado na PUC-SP, não sendo encontrada nenhuma Tese ou Dissertação sobre o REUNI. Foram encontradas Teses e Dissertações sobre os conceitos de Educação Superior, Universidade e Qualidade da Educação. Tais procedimentos possibilitaram reconhecer que a presente Tese é inédita na área do Serviço Social da PUC-SP.

A partir desta constatação, pesquisou-se a produção acadêmica sobre REUNI em sites de busca, encontrando-se Teses e Dissertações principalmente nas UFF, UFPA e UFJF.

Já em números mais expressivos foram encontradas Teses e Dissertações sobre o conceito de Educação Superior, Universidade e Qualidade da Educação em outras universidades, além das três acima citadas.

A pesquisa bibliográfica compreendeu, ainda, outras fontes bibliográficas, predominantemente obras publicadas por autores brasileiros e contemporâneos, constantes no item Referências. Quanto aos artigos, foram localizados, principalmente em revistas de editoras de universidades ou do mercado editorial, bem como em sites diversos.

No tocante à pesquisa documental, segundo Chizzotti: “Visa responder as necessidades objetivas da investigação, é parte integrante de qualquer pesquisa sistemática (...)” (CHIZZOTTI, 2000, p.18). Desse modo, esta pesquisa abarca Leis, Decretos, Diretrizes Gerais do REUNI, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Regimento e Estatuto da UFG, Resoluções, Projeto Pedagógico de Curso, fontes estatísticas como IBGE e ISPER/RAIS entre outros.

A pesquisa de campo tem como sujeitos significativos: dirigentes da UFG, assessor do Reitor, representante do Conselho Regional de Serviço Social Goiás (CRESS-GO) e representante das assistentes sociais da Pró-reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária (PROCOM), bem como docentes, discentes.

Os critérios para a escolha dos dirigentes, assessor da reitoria, representante do CRESS-GO e Assistente Social da PROCOM, foram: a participação no processo de implantação do REUNI na UFG; a criação do Campus da Cidade de Goiás da UFG; e a proposição e a implantação do curso de Serviço Social da UFG.

Quanto aos discentes, o critério de escolha recaiu pelo protagonismo nas ações do movimento estudantil. E, quanto ao critério para escolha dos docentes, referiu-se à trajetória de participação dos docentes em lutas do movimento estudantil ou dos órgãos da categoria de assistentes sociais.

Em seguida, tendo em vista conhecer o universo dos discentes, aplicou-se um questionário (APÊNDICE 1), que foi entregue em salas de aula, para que eles pudessem responder naquele momento – foi ressaltado que a participação era opcional, assim como não havia nomes que poderiam identificá-los (apenas a turma em que os discentes estavam matriculados).

Com esse mesmo intento, foi entregue aos docentes que ministravam disciplinas no curso de Serviço Social da UFG no 1º semestre de 2012 um formulário (APÊNDICE 2) com perguntas fechadas e abertas a ser devolvido em data mais conveniente para o docente com prazo estabelecido de 4 meses. A entrega dos

formulários aos docentes foi feita pessoalmente, contudo diante da dificuldade de devolução dos mesmos, solicitou-se algumas vezes por email, quando necessário.

Dos 189 discentes matriculados no curso de Serviço Social da UFG no 1º semestre de 2012, 144 responderam o questionário. Entre os docentes, foram encaminhados 15 formulários, sendo respondidos 12.

Com os dados obtidos foram definidos 15 sujeitos significativos da pesquisa, entre os quais: 4 dirigentes, 1 assessor da reitoria, 1 representante do CRESS-GO, 1 assistente social da PROCOM; 4 discentes e 4 docentes.

Uma vez identificados os sujeitos foi entregue a eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 3), em que os mesmos assinaram e com o qual concordaram quanto à participação na pesquisa, não havendo alterações ao mesmo. Os sujeitos foram identificados por letras e números, visando preservar o sigilo de seus nomes.

Desse modo, os dirigentes e assessor da reitoria estão assim identificados: S 1 ao S 5, representante do CRESS-GO S 6 e o assistente social da PROCOM S 7. Quanto aos docentes estão identificados de DO 1 à DO 4, e os discentes identificados como DI 1 à DI 4.

A seguir alguns dados sobre os sujeitos:

- SI 1 – graduado em Direito, docente e dirigente da UFG;
- SI 2 – graduado em Física, docente e assessor da reitoria;
- SI 3 – graduado em Pedagogia, docente e dirigente;
- SI 4 – graduado em Direito, docente aposentado; no processo de implantação do REUNI era dirigente;
- SI 5 – graduado em Direito em Direito, docente, no processo de implantação do REUNI era dirigente no Campus Cidade de Goiás.
- SI 6 – graduada em Serviço Social, representante da PROCOM no processo de proposição e implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG;

- SI 7 – graduada em Serviço Social, representante do CRESS-GO no processo de proposição e implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG.
- DI 1 – aluno do 1º semestre de Serviço Social da UFG/CCG.
- DI 2 – aluno do 3º semestre de Serviço Social da UFG/CCG.
- DI 3 – aluno do 5º semestre de Serviço Social da UFG/CCG.
- DI 4 – aluno do 7º semestre de Serviço Social da UFG/CCG.
- DO 1 – graduado em História, docente do curso de Serviço Social da UFG/CCG;
- DO 2 – graduado em Serviço Social, docente do curso de Serviço Social da UFG/CCG;
- DO 3 – graduado em Serviço Social, docente do curso de Serviço Social da UFG/CCG;
- DO 4 – graduado em Serviço Social, docente do curso de Serviço Social da UFG/CCG.

Para as entrevistas com os 15 sujeitos foi utilizada a entrevista semi-estruturada, com base em 04 roteiros norteadores diferentes entregues a todos os sujeitos com antecedência – essa especificidade dar-se-á conforme o lugar que os sujeitos ocupam, sendo: 01 roteiro a cada um dos sujeitos dirigentes (APÊNDICE 4); 01 roteiro ao sujeito representante do CRESS e outro ao sujeito assistente social da PROCOM (APÊNDICE 5); 01 roteiro a cada um dos sujeitos discentes (APÊNDICE 6); e 01 roteiro a cada um dos sujeitos docentes (APÊNDICE 7). Todas as entrevistas foram agendadas previamente com os sujeitos, segundo hora e local de sua preferência.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, sendo devolvido aos sujeitos o material para que fizessem uma revisão e, caso houvesse necessidade, realizassem alterações, tendo em vista a fidelidade de suas falas. Esta revisão foi feita por alguns sujeitos, mas não por todos. Aos que fizeram, foram acrescentadas algumas alterações.

Durante a realização das pesquisas algumas dificuldades foram encontradas, entre elas: a devolução dos formulários pelos docentes, sobretudo pelo fato de que a UFG/CCG aderiu à greve das IFES; intercorrências que desencadeavam na ausência dos sujeitos nos dias marcados. No tocante às facilidades destacam-se: possibilidade de gravação das entrevistas, disponibilidade de acesso às informações, indicações de possíveis sujeitos entre outros.

Após as entrevistas, realizou-se a sistematização dos dados coletados e sua análise. Foi adotada a análise de conteúdo, que teve por objetivo compreender criticamente os significados e os sentidos das falas, seu conteúdo explícito e implícito. A análise de conteúdo baseou-se nos seguintes elementos temáticos: compreensão de Universidade, Qualidade da Educação Superior e REUNI, o processo de implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG, pelo REUNI.

Os conteúdos analisados possibilitaram a elaboração dos significados e ressonâncias do processo de implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI, com avanços, limites e desafios.

A Tese foi estruturada em cinco capítulos que se complementam e se interconectam, quais sejam:

O capítulo I, denominado **Principais Marcos Históricos da Educação Superior e sua Expansão no Brasil – 1808/1996**, buscou historicizar marcos que foram constitutivos e constituintes da política de educação na realidade brasileira e que possibilitaram compreender quais os direcionamentos sinalizados na contrarreforma da educação superior.

O capítulo II, intitulado **Formação Profissional e Expansão do Serviço Social no Contexto da Educação Superior no Brasil: aspectos históricos relevantes – 1936/1996**, aborda a trajetória do Serviço Social, com ênfase à expansão enquanto curso de nível superior, bem como aspectos significativos para a formação profissional de Serviço Social.

O capítulo III, denominado **Concepções de Universidade e Qualidade da Educação – referências significativas**, apresenta uma reflexão sobre a concepção e função da universidade, bem como as ideias germinadoras do REUNI; assim como apresentou a concepção e significados de Qualidade da Educação.

O capítulo IV, cujo título é **O Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI): 2007/2012**, dedica-se à apresentação direcionada ao Programa REUNI, fundamentos legais e diretrizes do Programa, bem como o processo de implantação dele no Brasil, com realce aos cursos de Serviço Social.

O capítulo V, intitulado **Significados e ressonâncias da implantação do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Goiás – Câmpus Cidade de Goiás (UFG/CCG) pelo REUNI: 2008/2012**, apresenta algumas particularidades da Cidade de Goiás, o surgimento e a expansão da UFG. Este capítulo traz, ainda, o processo de proposição e implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI, bem como a análise de seus significados e ressonâncias.

As **Considerações Finais** destacam alguns resultados da pesquisa considerando seus limites, avanços e desafios, assim como novas questões que sugerem outras pesquisas para o aprofundamento do tema REUNI, particularmente sua vinculação com o Serviço Social.

CAPÍTULO I – PRINCIPAIS MARCOS HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A EXPANSÃO NO BRASIL – 1808/1996

(...) a história não é uma prisão com paredes de pedras e grades de ferro, limitadoras da mobilidade social. Ela também nos oferece um horizonte de possibilidades! (BAUER, 2010, p.25).

Na realidade brasileira, a educação superior vai assumindo contornos diferenciados, instituídos e institucionalizados na sociedade capitalista a partir das lutas e pressões entre as classes. Nessa sociedade classista, normalmente os interesses da burguesia sobrepõe-se aos da classe trabalhadora na manutenção do *status quo*; ao mesmo tempo em que a classe trabalhadora não aceita isso sem resistências. Sendo assim, esta última, busca imprimir suas ações a partir de seus interesses, conflitos, lutas e mobilizações que vão sendo construídas, em cada conjuntura, diante de circunstâncias diferenciadas e contraditórias estabelecidas num processo contínuo de correlação de forças entre ambas as classes.

Os conflitos estabelecidos, pautados em interesses políticos, sociais e econômicos também desencadeiam as disputas ideológicas e culturais na busca de interesses específicos de uma determinada classe na manutenção do poder; em sua particularidade, isso se vê premente com a classe burguesa. Para tanto, constrói-se um arcabouço ideológico com vistas a justificar tal processo – e a educação adentra como um determinante fundamental.

Nesta perspectiva, a educação superior² assume a centralidade frente às exigências apresentadas pela burguesia, constituindo uma arena política na qual se dirimem questões problematizadas e colocadas pela agenda socialmente vigente. Portanto, a evolução histórica da educação superior expressa, assim, os processos pelos quais diferentes correlações de forças e fontes mutantes de contradição social foram se tornando constituintes e constitutivas do processo no enfrentamento de tais questões, em sua particularidade na sociedade brasileira.

² Vale ressaltar que diante do objeto desta Tese optou-se por enfatizar as particularidades nos marcos da educação superior, todavia isso não desconsidera a relação que este nível de ensino tem com a educação básica, assim como a importância da educação básica na realidade social. Também não se desconsidera a educação informal enquanto processo constituinte e constitutivo das relações sociais.

Diante desse quadro, constatamos a necessidade de percorrer os principais marcos históricos da educação superior na realidade brasileira; levando em consideração suas particularidades, contradições, correlações de forças existentes e significados no interior das relações sociais; bem como o processo que a partir dessas políticas sinalizadas possibilitaram a expansão da educação superior.

Nesse percurso duas sinalizações se fazem necessárias: a primeira é que não temos a pretensão de fazer um estudo minucioso do contexto histórico da educação superior³, mas trazer alguns apontamentos significativos que possam contribuir com o objeto de pesquisa da tese ora apresentada.

A segunda sinalização que vale ser ressaltada é que as demarcações utilizadas no decorrer desta tese foram escolhidas por compreender que balizam os direcionamentos das políticas de educação; contudo os espaços temporais dos marcos históricos em pauta não evidenciam linhas e pontos estanques do processo em estudo, mas expressões desse contexto em que perpassa a educação.

Sendo assim, a lógica apresentada neste texto evidencia em sua contextualização sócio-histórica elementos que possibilitam a compreensão “(...) das transformações e persistências interiores no campo educacional e das articulações deste com os demais.” (CUNHA, 2007a, p.20).

1. Breves antecedentes

Dadas às peculiaridades de nossa colonização, a história do ensino superior é marcada pela coexistência de elementos diversos, o que vai se refletir também nas instituições universitárias (FÁVERO, 2000, p.29).

Esta epígrafe acima aborda um pouco o processo de constituição da educação superior na realidade brasileira – configurando-a mais enquanto instituições de ensino de formação superior do que como universidade propriamente dita.

O Brasil colônia traz consigo uma dependência com a metrópole enquanto processo exploratório a partir de uma conquista de dominação cultural, econômica, social e política – com clara demarcação pelos interesses comerciais. A educação

³ Para isso ver Cunha (2007a; 2007b; 2007c); Cury (2000); Mendonça (2000); FÁVERO (2000); Fernandes (1966; 1975) entre outros.

primária não se configurava como prioridade, sob o julgo de “não difundir uma arma cívica”; deixando-a inicialmente nas mãos dos jesuítas, e posteriormente a cargo do Estado que a provia de forma inadequada (CARVALHO, 2004).

No que se refere à educação superior, a situação era muito pior, pois estava configurada por um ensino desprovido de caráter nacional, influenciada por questões colonialistas e colonizadoras na manutenção do poder e do controle populacional. Todas essas questões materializavam-se a partir de um grande fosso no acesso a esse nível de ensino por condições de renda, posses e poder. “Mantinha-se o privilégio de se fazer um curso superior, pela simples razão de persistir o privilégio de riqueza e de classe.” (FÁVERO, 2000, p.29); uma vez que o acesso só era possibilitado a esses estudos recorrendo à Coimbra. Desta forma,

a Universidade de Coimbra passa a ter um papel de grande importância na formação de nossas elites culturais; nela são formados profissionais graduados no Brasil nos primeiros séculos de nossa existência, até os primeiros anos do século XIX. (FÁVERO, 2000, p.20).

Embora a primeira universidade no Brasil tenha seu nascedouro no período denominado como 1ª República, é possível constatar algumas divergências no que se refere ao surgimento dos considerados cursos de formação superior. Alguns autores enfatizam que no período Colônia não se tem registro de criação de nenhum curso de ensino superior⁴. Outros autores, já evidenciam algumas proposições sinalizando uma equivalência entre os colégios jesuítas às universidades hispano-americanas⁵. Segundo Mendonça (2000) se utilizarmos como referência uma comparação com as universidades européias, poderíamos afirmar que na realidade brasileira nunca existiu universidades no período colonial.

Compreende-se que fazer uma comparação com as colônias hispano-americanas seria superficial e poderia correr o risco de enviesar dados históricos – tamanha a imprecisão frente à falta de elementos e dados, bem como por se tratar de realidades tão díspares. Nesse sentido, Cunha sinaliza: “(...) as lutas pela criação

⁴ Ver Cunha (2007a).

⁵ Com relação ao surgimento das Universidades, comumente depara-se com estudos que apresentam que na América Latina, os países colonizados por espanhóis, viram suas Universidades emergirem a partir do século XVI, algumas de vida curta, outras de vida mais longas, quais sejam: São Domingos (1538), México (1553), posteriormente foi surgindo Universidades no Peru, Chile, Argentina entre outras. Totalizando no século XIX, segundo Teixeira (1989), aproximadamente 27 Universidades que se caracterizam por três cursos usuais: Filosofia, Direito e Teologia (mais tarde medicina).

da universidade no Brasil são lutas diferentes, de pessoas e grupos diferentes que, em momentos diferentes, buscam instituições diferentes (...)” (CUNHA, 2007a, p.17).

Essa compreensão não isenta a apresentação de alguns apontamentos que contribuíram com o processo de implantação e surgimento da educação superior na realidade brasileira.

Os jesuítas, através da Companhia de Jesus⁶ trouxeram o ensino de Filosofia e Teologia ao Brasil, no século XVI (ensino este que perdurou até o século XVIII). Alguns registros demonstram que havia outras ordens religiosas, contudo, verifica-se que os mesmos estavam voltados para a reprodução interna de seus quadros.

Sendo assim, os jesuítas mantinham o ensino das primeiras letras; ensino secundário; e também mantinham o ensino de formação superior – este último estudo oferecido tinha três finalidades básicas: formar padres para a atividade missionária; formar quadros para o aparelho repressivo da metrópole, bem como a capacitação dos filhos da elite dominante.

Cunha ressalta que o primeiro colégio jesuíta fundado no Brasil foi em 1550, na Bahia, e teve em 1553 o início do funcionamento do curso de Humanidades e, em 1572, os cursos de Artes e Teologia (CUNHA, 2007a). Posteriormente outros colégios jesuítas surgiram nos estados do Rio de Janeiro e Pernambuco, entre outros.

Embora os estudos obtidos no colégio da Bahia fossem similares ao colégio de Évora, em Portugal – também dirigidos por jesuítas, a metrópole determinava que os colégios brasileiros não dispusessem das mesmas prerrogativas dos colégios portugueses⁷ para o ingresso dos alunos nas universidades Portuguesas; o que, segundo Mendonça (2000), reforçava a dependência das Colônias diante da busca pela formação superior. Após alguns embates, no ano de 1689, houve a possibilidade dos estudantes de Filosofia dos colégios jesuítas brasileiros ingressarem diretamente à Universidade de Coimbra.

⁶ A Companhia de Jesus (criada em 1540) era formada por padres que chegaram ao Brasil em 1549, com a missão de cumprir o mandato real de conversão de indígenas e dar apoio religioso aos colonos. Para tanto, recebiam subsídios do Estado. Os estudos realizados diante desta tese verificaram que embora sua missão estivesse pautada na conversão dos indígenas, a fundação dos Colégios Jesuítas tornou-se sua principal ação com o ensino das letras, ensino secundário e ensino superior. Ver Cunha (2007).

⁷ Os alunos formados no colégio brasileiro teriam, por exigências da Metrópole, que repetir parte considerável de seus estudos em Coimbra ou Évora, ou ainda, prestar exames de equivalência (MENDONÇA, 2000; CUNHA, 2007a).

Nos séculos XVII e XVIII estreitaram as relações entre Inglaterra e Portugal, decorrendo em três medidas que direcionou a nova política econômica em Portugal, quais sejam: primeiro, um incentivo às manufaturas na Metrópole (proibindo a manufatura nas Colônias); segundo, um incentivo à acumulação de capital público e privado, pela concessão do privilégio do monopólio do comércio a determinadas companhias; e terceiro, a substituição das ideologias vigentes orientadas para uma sociedade capitalista.

Com esses direcionamentos, no século XVIII, os jesuítas foram expulsos do Reino Português e, por consequência, de suas colônias⁸ (conhecido como período Pombalino). Seus bens e demais propriedades foram expropriados – direcionando finalidades diferenciadas conforme a estrutura que lhe conferiam, bem como os interesses políticos. Essa expulsão dos jesuítas desencadeou grandes transformações no panorama escolar com novos currículos, novas metodologias e estruturação escolar – sob os cuidados governamentais.

Para tanto, fazia-se necessário o fortalecimento do poder do Estado a partir da restrição da influência da nobreza e da substituição por ideologias que pudessem viabilizar a sociedade capitalista – daí a perseguição aos jesuítas que caminhavam com algumas propostas contrárias ao reforço da acumulação e, por conseguinte, ao desenvolvimento do modo capitalista de pensar.

A partir do século XVIII, esses direcionamentos ganham novos sentidos políticos e culturais. Os portugueses substituíram o ensino vigente por novos métodos que pudessem atender a classe dominante frente às demandas por qualificação necessária ao mercado de trabalho diante da ampliação das relações comerciais. Essas questões contribuíram com a criação de cursos superiores estruturados no Rio de Janeiro e em Olinda, destinados à preparação de sacerdotes, porém também eram frequentados por leigos.

Pelo exposto, essas breves considerações denotam que os encaminhamentos postos à educação superior nos marcos históricos do Brasil colônia permeavam ações isoladas, sob os ditames da Metrópole portuguesa com

⁸ Cunha sinaliza ser bem possível que o ensino jesuíta tenha como direcionamento certo conteúdo anticapitalista. Uma vez que: “A ordem nasceu no século XVI, quando a unidade institucional e doutrinária da Igreja Católica estava seriamente ameaçada pela Reforma Protestante...” (CUNHA, 2007, p. 45). A Igreja Católica, por interesses privados, defendia as relações de produção da sociedade feudal, mesmo que neste período já apresentado em decadência.

vistas à formação de um pequeno quantitativo de alunos advindos da classe dominante, como forma de manutenção do poder.

Posteriormente, sob a responsabilidade do Estado, mas ainda sob as determinações seguidas pelas imposições da Metrópole, permanecia tanto a proibição de instalar universidades, como a necessidade de formação à alunos da classe dominante, posto que poderiam arcar com os custos e manutenção desses estudos em universidades portuguesas – panorama este que apresentará pequenas alterações com a vinda da família real portuguesa, apresentado a seguir.

2. Primeiras escolas isoladas de educação superior

A vinda da família real ao Brasil, no início do século XIX, tem a marca das influências externas em razão dos conflitos europeus. De um lado, a França (sob a liderança de Napoleão Bonaparte), com suas exportações e todo o aparato jurídico-político pós-Revolução; de outro, a Inglaterra (com fortes traços aristocráticos), com quem Portugal havia feito acordos; mas que rivalizava com a França pela disputa de poder.

Essas questões apresentaram uma clara contradição ao Brasil frente à situação que Cunha chama de: “(...) dependência divergente. A Inglaterra foi o pólo dominante em termos de política e de economia, e a França, em termos culturais.” (CUNHA, 2007a, p.127). Na prevalência das questões políticas e econômicas, a Inglaterra estreitou seus laços com Portugal, possibilitando o comércio diretamente com a Colônia (sem intermediários), bem como a utilização dos portos brasileiros como escala para comercializações em outros países da América.

No que tange aos marcos sinalizados à política de educação superior, a transferência da sede do governo para a Colônia (1808), fez com que mudanças, já ocorridas em Portugal, ressoassem aqui no Brasil: um mix de continuísmo no que tange ao restrito acesso à educação superior, mas avanços que sinalizavam um marco importante a essa educação, com implantação e expansão de cursos de nível superior.

As influências culturais oriundas da França possibilitaram a criação de cursos de formação superior; mas esses direcionamentos, embora contribuíssem ao desenvolvimento de uma educação com vistas à formação profissionalizante

(modelo napoleônico) não obtiveram forças suficientes para o surgimento de universidades, visto que atemorizava a corte diante de possíveis manifestações. Nesta perspectiva, a criação de Institutos isolados vinha ao encontro dos desígnios portugueses, pois favorecia a fragmentação e desmobilização dos estudantes.

Sendo assim, alguns Institutos isolados de formação profissional são criados, contrariando o modelo da Universidade de Coimbra, bem como das universidades europeias. Estes Institutos isolados foram concebidos, sobretudo para criar uma infraestrutura necessária à “sobrevivência” da família Real na Colônia, a partir da qualificação de pessoas que pudessem garantir o suporte em formações determinadas. “O novo ensino superior nasceu sob o signo do Estado nacional, dentro ainda dos marcos da dependência cultural ao qual Portugal estava preso.” (CUNHA, 2007a, p.63).

As primeiras escolas isoladas de educação superior, portanto, foram criadas com o intuito de propiciar condições à corte – motivo este que a maioria dos cursos criados tenha como cede a cidade do Rio de Janeiro voltada à necessidade de gerar infraestrutura frente à defesa nacional, ao cuidado com as doenças e ao desenvolvimento das relações comerciais. Para tanto, os cursos criados foram: Academia da Marinha (1808); Curso de Anatomia e Cirurgia (1808); Medicina (1809); Academia Real Militar (1810); Química (1812); e Agricultura (1814).

Os cursos criados em outras localidades visavam atender os interesses políticos de uma elite colonial, como evidencia Cunha: “Cursos destinados para formar burocratas para o Estado, e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto para formar profissionais liberais.” (CUNHA, 2007a, p. 63). Entre esses cursos criados, se destacaram: na Bahia, os cursos de Economia (1808); Agricultura (1812); Química e Desenho Técnico (1817); em Pernambuco: Matemática (1809); em Vila Rica: Desenho e História (1817); em Paracatú/MG: Retórica e Filosofia (1821) (MENDONÇA, 2000).

Portanto, as contradições da educação estavam postas na realidade brasileira com a vinda da família Real: por um lado avanços significativos com a criação de Institutos isolados; por outro lado, marcas de uma educação superior elitizada que vão ressoar por outros períodos, criando dificuldades no acesso que visavam atender os desígnios da classe que estava no poder, reforçando a ideia de que os cursos superiores contribuíam para a manutenção do *status quo*.

Algumas questões políticas fomentaram o processo de Independência do Brasil, entre elas: pressões da sociedade portuguesa, grandes revoltas dos escravos, a necessidade, por parte da classe dominante de comercialização e produção (forte ênfase à liberdade pautada na doutrina liberal), abertura dos portos; tratado de alianças no comércio e navegação; redução de taxas postais e direitos de ancoragem a navios ingleses entre outros – mecanismos estes que beneficiavam diretamente a Inglaterra. Todas essas questões direcionavam os interesses da classe dominante à luta pela Independência.

É nesse contexto que adentramos ao Império no Brasil: um país independente, mas trazendo em suas heranças colonialistas as contradições apresentadas com grandes traços de dependência, e marcadas por uma população predominantemente analfabeta e escravocrata. A base de sua economia encontra-se fundada na produção rural, sobretudo açucareira, e que demarca sob os auspícios da escravidão e da grande propriedade a forma que o Brasil encarava seus cidadãos. Carvalho enfatiza que,

os escravos não eram cidadãos, não tinham os direitos civis básicos à integridade física (podiam ser espancados), à liberdade e, em casos extremos, à própria vida, já que a lei os considerava propriedade do senhor, equiparando-os a animais. Entre os escravos e senhores, existia uma população legalmente livre, mas a que faltavam quase todas as condições para o exercício dos direitos civis, sobretudo a educação. Ela dependia dos grandes proprietários para morar, trabalhar e defender-se contra o arbítrio do governo e dos outros proprietários (...) os senhores eram potentados que absorviam parte das funções do Estado (...) em suas mãos à justiça que tornava-se simples instrumento de poder pessoal. O poder do governo terminava na porteira das grandes fazendas (CARVALHO, 2004, p.21).

Essas questões marcam o Brasil enquanto um período configurado por ranços e heranças profundas que vão imprimindo grandes tensionamentos no interior da sociedade e que se prolongam durante todo Império – período este configurado por centralismo, autoritarismo e grandes violências por parte do Estado. Tais estratégias possibilitaram a ampliação e consolidação do aparelho repressivo do Estado, na perspectiva de manutenção da ordem e promoção dos interesses dominantes.

O final do século se aproximava e vários acontecimentos depunham contra o Império. Entre eles a necessidade de mão de obra abundante e disponível – que não era mais possível diante da escassez de mão de obra escrava. Os interesses

internacionais balizavam as leis impedindo a comercialização de escravos com vistas ao desenvolvimento do capital frente às relações de trabalho instauradas, bem como os interesses de acumulação da emergente burguesia industrial. Estas questões se adensavam com a decadência do ciclo do ouro e a emergência da exportação; todas elas compuseram condicionantes significativos na formação e desenvolvimento do Império e, paradoxalmente, contribuíram para seu término.

Outros acontecimentos como a vinda dos imigrantes europeus e as pressões por parte dos próprios negros e mulatos, que através de lutas e manifestações buscavam a abolição, também adensavam as mobilizações para o término do Império. Além disso, existiam ainda as pressões advindas dos chamados liberais que, convenientemente, depunham a favor da abolição – permeados por interesses econômicos “na defesa” do término da escravidão, propondo generalização do trabalho assalariado.

Essas pressões foram sendo incorporadas pela elite cafeeira que começaram a aderir às vantagens da abolição – contribuindo decisivamente com a queda da monarquia. O movimento republicano foi ganhando espaço frente ao centralismo do Estado monárquico, o que desencadeou uma aproximação do paradigma republicano adotado nos Estados Unidos, referência para os liberais (CUNHA, 2007a).

A República é proclamada no ano de 1889, instaurando um período denominado como República Velha, ou 1ª República – que permanece até 1930. Embora com representação política e descentralização nos estados, o que deveria possibilitar avanços nos direitos políticos e civis, a República reiterou os traços conservadores da monarquia com novos conteúdos na mesma forma, denominada por Carvalho (2004) de “república dos coronéis”. “O coronelismo era a aliança desses chefes com os presidentes dos estados e desses com o presidente da República.” (CARVALHO, 2004, p.41).

A herança escravista foi outra marca herdada do Império, cujos fundamentos permaneceram na República: predomínio de uma classe que detinha o poder e que não reconhecia direitos de liberdade e igualdade como parte do processo de desenvolvimento de uma nação – até porque a lógica que vigorava pautava-se mais na manutenção e ampliação do poder do que em alterações substantivas advindas da realidade - mesmo entre os ditos “abolicionistas”.

Cunha evidencia que “A instituição do regime republicano resultou de um rearranjo jurídico-político que propiciou um período de prosperidade econômica, resultado, em grande parte, do crescimento da cafeicultura.” (CUNHA, 2007a, p.140). Mas, esse mesmo autor complementa que algumas atividades econômicas no Brasil viram seu declínio com o crescimento da economia cafeeira, como o caso da exploração da borracha feita na Amazônia.

Para propiciar o desenvolvimento da economia diante do cultivo do café, várias ações foram implementadas, dentre elas a construção de estradas de ferro que ligavam São Paulo às demais regiões, contribuindo com a expansão das zonas produtoras. Nesse sentido,

o capital acumulado pela burguesia cafeeira e centralizado pelo sistema bancário permitia a instalação de indústrias que se propunham atender à demanda de um crescente mercado interno induzido pelo crescimento das classes trabalhadoras e das camadas médias (CUNHA, 2007a, p.142).

Diante do contexto apresentado, verificamos que com a inserção de empréstimos externos, houve a possibilidade de entrada de empresas norte-americanas e, com elas, uma hegemonia de controle norte-americano na economia brasileira – a industrialização vem sob o jugo da democracia. Os imigrantes que eram agricultores, aos poucos iam se tornando operários – devido a sua experiência artesanal ou industrial.

Aumentavam as contradições advindas do processo de acumulação do capital, em que são suscitadas por crises constantes e o desenvolvimento do movimento operário. O agravamento das condições de vida da classe trabalhadora desencadeava a frequência e duração das greves, lideradas, muitas vezes, pelos trabalhadores estrangeiros e também sob a influência das ideias anarquistas na luta por direitos – embora, limitados a pequenos grupos que eram duramente rechaçados pelo governo e pelos patrões.

Neste contexto de transição do período Império à República, a educação sofre os rebatimentos, tendo em seus desdobramentos alterações delineada conforme os interesses que se instalavam no interior da sociedade capitalista emergente. Para tanto, algumas mudanças significativas são apresentadas, entre

elas a garantia constitucional pela gratuidade da “instrução primária” aos homens considerados cidadãos, exceto os escravos.

No que tange a educação superior, poucas iniciativas concretas vieram a se efetivar no Brasil Império – muitas vezes, limitadas à regulamentação das que já existiam. Várias propostas emergiram durante o Império para a criação de universidades no Brasil, mas sempre eram vetadas pelo governo central⁹ (MENDONÇA, 2000).

Algumas medidas importantes foram tomadas, entre elas a tentativa de descentralização da educação em todos os níveis de ensino às Províncias – sob o Ato Adicional de 06/08/1834. Todavia, as características econômicas e políticas das Províncias inviabilizavam as transferências de responsabilidades, o que repercutiu a degenerescência da educação superior (AMARAL, 2009).

Neste contexto, o Estado assume maior centralidade no controle da área educacional, mas com competências diferentes dos entes federados¹⁰ – o que pressupunha privilégios diferenciados entre aos alunos¹¹. Tal procedimento era extremamente conveniente ao Estado, pois ele estaria contribuindo com o aumento da força de trabalho.

A educação superior segue sob responsabilidade exclusiva do Estado, com financiamentos advindos de doações, mensalidades dos alunos, matrículas, entre outros, até o ano de 1879, quando mediante o Decreto nº 7.247 de 19 de abril, abre possibilidade de implantação do ensino privado em todo o país, com a abertura das “Faculdades Livres” (AMARAL, 2009).

Com isso, aumenta a tentativa de exclusão da centralidade do Estado da tarefa educacional, tanto por parte dos proprietários de escolas privadas como da

⁹ Teixeira (1968) evidencia em seu estudo a forte resistência por parte do Imperador à criação de Universidades no Brasil.

¹⁰ Essa correspondência variava conforme nível de escolaridade e localidade das escolas. O nível secundário era de responsabilidade do Estado, porém subdividido em escolas secundárias criadas pela Assembléia Geral e escolas secundárias criadas pelas Assembléias Provinciais. Nesta esfera de competência nacional também abrangia as escolas que ministravam educação primária e secundária no município da Corte, bem como o ensino superior em todo o país. Já as províncias responsabilizavam-se à educação primária e secundária de suas respectivas localidades (CUNHA, 2007a).

¹¹ O Colégio Pedro II foi criado no ano de 1837 na cidade do Rio de Janeiro para ministrar educação secundária, mantido diretamente pelo poder estatal central. Seus alunos diplomados tinham o privilégio de ingressar diretamente à educação superior; já os alunos da educação secundária advindos das escolas das províncias eram obrigados a prestar exames de habilitação; esse mesmo aspecto ocorria com os alunos que haviam estudado nas escolas secundárias particulares.

elite rural e dos políticos liberais – sob a justificativa da liberdade de opinião e de crença. Depreende-se que tais questões permeavam interesses na eliminação de restrições à capacidade de diplomação, que estava sob o controle do Estado, possibilitando a expansão do ensino privado. Tais questões desencadearam divergências quanto às formas de controle¹² – a partir de diferentes segmentos da sociedade.

Frente à correlação de forças apresentadas, houve “um alargamento” à elite na obtenção da diplomação a partir da livre abertura de cursos em faculdades privadas e o estabelecimento de inscrições livres: estas consistiam na possibilidade do aluno cursar disciplinas isoladas e, se tivesse sido aprovado em todas, obteria o diploma com validade igual aos alunos que cursaram regularmente a educação superior. Tal medida desencadeava resistências, sob o argumento da possibilidade de queda de qualidade da educação.

Assim, denota-se que as discussões acerca da qualidade da educação, ou melhor, de perda da qualidade diante da expansão da educação superior, não é recente na realidade brasileira. Nesse sentido, depreende-se que a preocupação com a qualidade da educação perfaz mais uma postura conservadora de manutenção da ordem e do controle vigente, do que uma preocupação com a qualidade da educação propriamente dita. Essa afirmação parte do pressuposto que a expansão implica em aumento da quantidade de pessoas que acessam a educação, não sendo conveniente à classe dominante, pois pressupõe novas formas de compreensão da realidade e a possibilidade de enfrentamento por parte da população, ameaçando a ordem.

Cunha ressalta dois posicionamentos que se faziam presentes: por um lado os que defendiam a criação da universidade do Brasil com vistas à formação de uma elite preparada, competente e capaz; por outro lado, os que se opunham, sob a alegação que no Brasil já existiam muitos cursos para a formação de profissionais, não sendo, assim, necessária, visto que a criação de uma universidade traria muitos custos ao país, bem como atenderia apenas aos desígnios de retrógrados e anarquistas (CUNHA, 2007a).

¹² Uma frente entendia que o controle deveria partir das escolas de ensino superior que estavam sob responsabilidade do Estado. Já outra frente compreendia que o controle deveria ser responsabilidade de órgãos burocráticos criados para este fim em cada Província.

Depreende-se que ambas as posturas estavam encobertas pelo pensamento conservador na manutenção dos interesses econômicos, políticos e sociais de uma classe.

Manifestações por parte de vários segmentos dos trabalhadores, sobretudo os imigrantes, expressavam reivindicações pelo acesso à educação superior, pois compreendiam ser este o caminho para libertar-se da exploração e galgarem cargos públicos em busca de ascensão social. Além do status adquirido no Brasil aos portadores de diplomas, estava a necessidade, por parte dos estados, de organizar as repartições e com elas, a criação de cargos – após a transferência de responsabilidade aos estados pela nação.

Assim sendo, impõe-se uma nova forma para que os interesses dominantes permaneçam como estavam, em que,

o preço pago pela homogeneidade da elite brasileira foi uma educação superior restrita, primeiro em Coimbra, durante a Colônia, depois em algumas poucas faculdades, durante o Império. Ao elemento homogenizador propiciado pela convivência estudantil, somou-se o das carreiras na burocracia do Estado (...) (CUNHA, 2007a, p.13).

Esse mesmo autor complementa que mesmo correndo o risco de cair numa transposição mecânica, mantém a proposição de que houve uma socialização política da e entre a elite, propiciada pelas faculdades imperiais brasileiras, que serviram também de fonte de recrutamento de quadros, na linha do mandarinato, guardada as devidas proporções (CUNHA, 2007a).

Tais proposições contribuíram à apropriação do espaço público pela elite dominante, impedindo o surgimento de outras faculdades, bem como a expansão deste nível de ensino pelo Estado, mantendo seu caráter restrito no ingresso.

Essas questões desencadearam, ainda, a expansão das faculdades privadas, permanecendo a resistência frente à criação de universidades – com temores de perda de controle do poder dominante. Segundo Cunha a expansão,

seria a recondução da escola, especificamente a superior, ao desempenho da sua função social/cultural, a serviço das classes dominantes, comprometida pela facilitação do acesso aos seus cursos de alunos sem o preparo tido como adequado (CUNHA, 2007a, p.117).

Diante das pressões e lógicas culturais assumidas neste contexto, houve o desencadeamento da expansão das instituições de formação superior, ainda que tímida, mas considerável para o período. Amaral apresenta um quantitativo de 14 escolas isoladas no final do o período Imperial (AMARAL, 2009).

Pelo exposto, as primeiras iniciativas de escolas isoladas de educação superior têm como marco inicial a vinda da família real ao Brasil – acontecimento que impulsionou pontualmente o surgimento dos cursos de formação. Mas, que no decorrer do Império, vê seu arrefecimento com os tensionamentos marcados por este período. A transição para a República ressalta a necessidade de desenvolvimento do capital consubstanciado pelas ideias liberais, cobrando o surgimento de novos cursos de formação. Com configurações diferenciadas, os marcos desse processo imprime à educação superior traços de continuísmo referendado pela elitização ao acesso a esse nível de ensino.

Todas essas questões vão se adensar nas primeiras décadas do século XX diante das lutas pela constituição de uma universidade no Brasil.

3. Primeiras iniciativas de criação de universidade no Brasil e o Estatuto das universidades de 1931

A primeira metade do século XX expressa profundas alterações na realidade brasileira. O século se inicia com ranços e heranças do período anterior, marcado pela República dos Coronéis, em seus traços colonialistas e patrimonialistas que direcionavam os rumos políticos e econômicos da sociedade brasileira.

Em meio à crise cafeeira e com acentuado êxodo rural, adensados aos direcionamentos postos pela realidade mundial, a aliança oligárquico-burguesa se vê em crise e compelida a atender às exigências da modernização capitalista. A década de 1930 marca a transição do eixo agro-exportador para o eixo urbano-industrial, uma transição presidida por uma burguesia que se distanciava da orientação democrática e nacionalista, denominada por Fernandes (1975) de “democracia restrita” (restrita aos membros da classe dominante) cuja única socialização perpassa por seus valores ideológicos na manutenção do *status quo*.

O processo de modernização e industrialização no Brasil ocorre diante à repressão da classe trabalhadora com vistas à expansão do capitalismo monopolista das economias centrais.

As características das políticas sociais a partir dos anos de 1930 foram marcadas por traços de autoritarismo e centralização técnico-burocrático do poder central – sob o cunho do nacionalismo havia um predomínio de ações populistas e paternalistas. O foco estava direcionado à legislação trabalhista, ofertadas como concessão a partir de uma estrutura burocrática e corporativista, que tinha no aparato institucional o controle da população com vistas ao desenvolvimento do capital.

A área da educação deparou-se com mobilizações e aspirações antigas da classe dominante na luta pela criação da universidade no Brasil, bem como traz avanços significativos que expressam contornos diferenciados à realidade brasileira nos marcos históricos das políticas de educação superior. Se no Império, portanto, deparou-se com o ritmo desacelerado na criação de novos cursos, são estes mesmos interesses que, contraditoriamente possibilitaram a expansão e uma alteração na arquitetura da educação superior no Brasil.

Essa expansão inicia-se a partir da agregação dos Institutos e Faculdades isolados em universidades, bem como alterações no sistema de admissão – o que não pressupõe acesso a todos. Tais questões são mediadas por interesses do capitalismo emergente, calcadas por princípios liberais sob o jugo de liberdade dos indivíduos; o que na verdade pressupunha como desejo latente a manutenção e expansão dos interesses da burguesia cada vez mais em ascensão. Cunha acrescenta sobre a educação superior: “Seu início coincide com a influência positivista na política educacional (...)” (CUNHA, 2007a, p.133).

Com a República, algumas reformas são sancionadas e acabam por contribuir significativamente para a criação da 1ª universidade no Brasil. A Reforma Educacional Benjamim Constant¹³ imprime uma facilitação no acesso ao ensino

¹³ Este nome é atribuído ao elaborador desta Reforma, o então ministro da Instrução Pública, Correio e Telégrafos, pelo decreto n. 981 de 08 de novembro de 1890 – que aprova o regulamento da instrução primária e secundária no Distrito Federal. Verificamos que esta reforma emerge num contexto de transição social, política e econômica da realidade brasileira, tornando-se necessário adaptar as políticas educacionais, bem como a formação à necessidade da elite cafeeira. Disponível em

superior envolto pelas contradições de uma sociedade classista e desigual. Conforme complementa Frauches:

A legislação permite a existência de estabelecimentos particulares, sob a denominação de "Faculdades Livres", como concessão do Poder Público, "com todos os privilégios e garantias de que gozarem as faculdades federais". (grifos do autor). (Frauches, *on line*, s/d, p.2).

A partir de então, alguns decretos foram outorgados: 1.232-G e 1.232-H (ambos em 1891) – o primeiro decreto instituiu o Conselho de Instrução Superior com competência para aprovar os programas de ensino das escolas federais; regulamentos de inspeção etc. E o segundo decreto instituiu novo regulamento para a criação de faculdades de Direito, bem como possibilitava a fundação de faculdades de Direito particulares e estaduais.

Outras leis e decretos foram deliberados com o intuito de possibilitar a expansão das escolas de educação superior, porém as condições de equiparação dos cursos não atendiam às exigências – o que sem fiscalização, desencadeou a criação de escolas superiores privadas, porém sem a preocupação de equiparação.

Cunha enfatiza que,

o resultado de todo esse movimento expansionista foi a alteração quantitativa e qualitativa do ensino superior, os estabelecimentos de ensino se multiplicaram e já não eram todos os subordinados ao setor estatal nem a esfera nacional: os governos estaduais abriam escolas, assim como pessoas e entidades particulares. As estruturas administrativas e didáticas se diferenciavam, quebrando a uniformidade existente no tempo do Império (CUNHA, 2007a, p.157).

O movimento expansionista possibilitou um aumento considerável das escolas de educação superior, expressando as aspirações da aliança oligárquico-burguesa por esse nível de ensino. Amaral (2009) apresentou os dados desse período – compreendido entre o início do período republicano até meados da década de 1930 (mas precisamente 1937) – em que a expansão representou o quantitativo de 86 Instituições de Ensino Superior (IES).

A expansão compreendeu um crescimento, sobretudo, dos estabelecimentos privados de ensino com uma diminuição da centralidade do Estado, desencadeando um processo de diferenciação dos estabelecimentos com forte tendência à desoficialização¹⁴ do ensino. Esse processo ganhou um reforço no período da República, inicialmente com os liberais e posteriormente, impulsionados pelos positivistas – sob o jugo, conforme já salientamos, de liberdade de ensino (CUNHA, 2007a).

Nesta perspectiva, os preceitos constitucionais reiteram a proposição de liberdade de ensino, o que repercutia numa defesa de abolição dos privilégios nos diplomas acadêmicos. Concomitante a isso, pretendia-se transferir as responsabilidades da educação superior ao governo estadual e reforçar ainda mais para a iniciativa privada.

Assim, algumas medidas passam a ser inseridas – na tentativa de minimizar os problemas subjogados enquanto déficit acerca da qualidade do ensino secundário e superior – desencadeando uma ampla reforma nestes respectivos níveis de ensino. No ano de 1911 é decretado a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental¹⁵, conhecida como Reforma Rivadávia Corrêa¹⁶.

Tal lei pressupunha o fim dos privilégios aos estabelecimentos de ensino superior e secundário criados pelo governo federal: autonomia didática, administrativa e financeira aos estabelecimentos de ensino governamental (e com ela, a possibilidade de eleger o diretor da Instituição, receber doações, legado e outros bens¹⁷); ampliação do corpo docente e dos funcionários administrativos; a

¹⁴ Por desoficialização estamos utilizando Cunha, “(...) retração do setor estatal em proveito do setor privado.” (CUNHA, 2007 b, p.160).

¹⁵ Decreto 8.659 de 5 de abril de 1911 e na Escola Normal pelo Decreto 838, de 20 de outubro do mesmo ano. Ver a lei, disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%208659%20-%201911%20lei%20org%E2nica%20rivad%E1via%20correia.htm Acessado em 04/08/2011.

¹⁶ Nome este atribuído pelo fato de ter sido redigida pelo Ministro do Interior, o deputado gaúcho Rivadávia da Cunha Corrêa; esta lei trouxe muitas modificações no âmbito da instituição, começando por sua autonomia. “A Reforma Rivadávia pregava que o ensino secundário fosse o formador do cidadão e não mais passagem às faculdades, incentivando a liberdade do ensino – sob o viés positivista. E, ainda, previa a abolição do diploma pelo certificado de frequência e aproveitamento, transferindo os Exames de admissão ao ensino superior às faculdades”. Ver: <http://cemiiserj.blogspot.com/2008/08/reforma-rivadvia-corra-na-escola-normal.html> Acesso em 04/08/2011.

¹⁷ O artigo 8º estabelece: “As doações e legados, destinados a determinados fins, serão aplicados segundo os designios dos doadores” (Decreto 8.659/1911).

institucionalização do exame de admissão¹⁸, bem como a cobrança de taxas aos candidatos que forem prestar tais exames; desobrigação da fiscalização, pelo governo, às escolas privadas e estaduais (isso incluía a ‘liberdade’ de seus currículos serem construídos por seu corpo docente).

Um aspecto importante trazido por esta lei é a criação do Conselho Superior de Ensino que seria constituído por diretores e docentes, nomeados pelo governo, de cada uma das faculdades mantidas pelo mesmo. “A função desse Conselho seria de substituir a função fiscal do Estado, dirigindo o ensino superior até sua completa independência do governo federal.” (CUNHA, 2007a, p.163).

Se por um lado, a lei veio ao encontro de um grupo de pessoas que se apresentavam inquietas sob o objetivo manifesto da qualidade da educação secundária e superior, e que acreditava na autonomia das escolas e institucionalização do exame de admissão como solução para os problemas postos à educação superior; por outro lado, o grupo contrário à lei expressava o argumento de que tal lei possibilitou maior flexibilidade ao controle e fiscalização do Estado às escolas privadas, bem como a baixa das exigências frente ao exame de admissão.

A lei, embora, venha sob a justificativa de preocupação com a qualidade da educação e com o término nos privilégios ocupacionais, denota-se em seu sentido latente a preocupação com a propagação do saber dominante, correspondendo às práticas que sejam capazes de reproduzir a ideologia dominante e que possibilite as transformações necessárias para o desenvolvimento da ordem capitalista. Isso se presentifica diante de ambos os posicionamentos acerca da Reforma, em proporções e interesses diferenciados, os interlocutores têm como epicentro a manutenção de seus interesses – tanto a proposição de defesa de autonomia das instituições, como seu contrário que defendia uma maior centralidade do Estado na manutenção do poder dominante e do controle.

Em 1915, outro decreto foi promulgado com vistas a reorganizar o ensino secundário e superior, reconhecidamente como Reforma Carlos Maximiliano¹⁹. Com

¹⁸ Embora a lei Rivadávia Corrêa institucionalizasse o exame de admissão, verificamos que havia dispositivo próprio nos Estatutos das Universidades, como é o caso da Universidade do Paraná – Cunha (2007a) denominou de “Universidade de Vida Curta” – que não atendiam estas exigências legais.

¹⁹ Decreto 11.530 de 18 de março de 1915, conhecida como reforma Carlos Maximiliano (nome do Ministro do Interior naquele período) que reorganiza o ensino secundário e o superior na República. As proposições sinalizadas na Lei Rivadávia Corrêa são reiteradas neste decreto, com vistas a possibilitar maior autonomia

esta lei o exame de admissão passa a ser denominado vestibular, e realizado por todos os interessados ao ingresso na educação superior. Ao Conselho Superior de Ensino caberia fiscalizar as escolas privadas a partir de critérios que pudessem validar seus diplomas.

Vale ressaltar que em meio às pressões pela ampliação da educação superior, marcado por interesses antagônicos, é que possibilitou o surgimento das “Universidades de vida curta” e a “Universidade de vida longa”. Segundo Cunha, enquanto “Universidades de vida curta”²⁰, se destacam: Universidade de Manaus (1909-1926)²¹; Universidade de São Paulo (1912-1917)²²; e Universidade do Paraná (1912-1915)²³ (CUNHA, 2007a).

As “Universidades de vida curta”, portanto, foram criadas num contexto de desoficialização do ensino superior, sob influência do positivismo, possibilitava uma diminuição na subvenção governamental. Sendo assim, estas universidades se caracterizavam como tentativas independentes, e por assim dizer, contrárias às proposições legais.

As “Universidades de vida longa”²⁴, tem seu marco com a Universidade do Rio de Janeiro²⁵, criada no ano de 1920 pela aglutinação de três escolas, quais sejam: a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Escola de Direito – permeada por

didática e financeira à educação superior. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html> Acessado em 04/08/2011.

²⁰ Segundo Cunha, Universidades de Vida Curta são assim denominadas, pois surgiram em momentos históricos, políticos, sociais e econômicos determinados; e tão logo se desfizeram fragmentando-se em institutos isolados (CUNHA, 2007b).

²¹ Surgiu inicialmente como Escola Universitária Livre de Manaus. Diante do período áureo do ciclo da borracha transformou-se em Universidade de Manaus (1913). Com o declínio econômico e a crise da borracha, a Universidade sem subsídio estatal e por falta de aluno fechou.

²² Esta Universidade cresceu rapidamente a partir da associação dos estabelecimentos de Medicina, Odontologia e Farmácia, com a Academia de Ciências de São Paulo e Associação Beneficente Universitária. Seus diplomas não foram validados pelo governo federal, por questões políticas e desencadearam grandes conflitos que levam a inferir como causa do possível fechamento – sem restar um instituto isolado.

²³ Esta Universidade foi reconhecida pelo governo estadual, considerada uma associação civil que gozava de autonomia científica, didática e econômica. Sua principal fonte de arrecadação era as taxas escolares, devido à Reforma Carlos Maximiliano esta Universidade foi fechada por determinação governamental, visto que havia um impedimento legal na existência de Escolas Superiores sediadas em cidades com menos de 100 mil habitantes (CUNHA, 2007a).

²⁴ Assim se caracterizam por transcorrer toda a República Velha; algumas existindo até os dias atuais.

²⁵ A Universidade do Rio de Janeiro foi criada pelo decreto 13.343 no dia 7 de setembro de 1920, pelo ministro Alfredo Pinto, promulgado pelo presidente Epitácio Pessoa.

interesses políticos²⁶, econômicos e culturais – num contexto de desoficialização do ensino superior.

Diante das iniciativas anteriores mal sucedidas fez-se imprescindível e necessário a criação de uma universidade como forma de manutenção do controle e do poder, possibilitando a criação, em 1927, da Universidade de Minas Gerais – também pela aglutinação de Escolas isoladas.

Sendo assim, no Brasil o surgimento de universidades se configurou a partir da aglutinação de Escolas, o que desencadeou muitas críticas: pois sob a aparência de Universidade estavam constituídos modelos de cursos isolados, mantendo a mesma organização político-administrativa; segundo Cunha (2007a), a existência de uma Reitoria era muito fraca e permeava o caráter decorativo. Outro alvo de críticas era com relação à qualidade da educação – novamente vindo à tona como inquietações por parte de vários segmentos.

Todas essas questões denotavam as características na criação das universidades na realidade brasileira, enquanto: instituições autônomas que possibilitam o conhecimento, mas que se constituem dentro de um solo mercado pelos interesses de uma aliança oligárquico-burguesa com fortes traços de dominação para a manutenção dos interesses particulares e antidemocráticos, acentuando grandes desigualdades.

É nesse terreno de disputas e interesses de manutenção da ordem que continuam sendo gestadas as Reformas educacionais. Entre a criação das duas primeiras “Universidades de vida longa”, foi instituída em 1925, pelo decreto 16.782-A, a Reforma Rocha Vaz²⁷. No que tange à educação superior alterou o currículo de alguns cursos de graduação, instituiu número de vagas aos cursos (definidos pelo diretor), ou seja, o vestibular passaria a ser discriminatório e classificatório, com o argumento de diminuir a demanda por alguns cursos e aumentar a procura por

²⁶ Alguns autores ressaltam que esta Universidade surge diante de uma visita do rei da Bélgica na capital do governo federal, sendo necessário ter uma Universidade para a atribuição do título de doutor *honoris causa* (CUNHA, 2007a; MARTINS, 2000).

²⁷ Verificamos que esta reforma não ficou conhecida com o nome do ministro (João Luiz Alves), mas sim com o nome de seu redator, o catedrático Juvenal da Rocha Vaz. Esta Reforma, mesmo que timidamente, avança em todos os níveis de ensino e cria o Departamento Nacional de Ensino em substituição ao Conselho Superior de Ensino. O decreto 16.782-A de 13 de janeiro de 1925. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu2014.htm> Acesso em 04/08/2011.

outros. Outra alteração foi a extinção da forma de regime parcelado instituído pela Reforma anterior.

Tais alterações elitizariam ainda mais a educação superior, visto que diminuiria o acesso aos alunos a esse nível de ensino. Cunha (2007a) denominou esse processo de movimento contenedor. Esse movimento,

foi iniciado pela introdução dos exames vestibulares (exames de admissão), em 1911; aperfeiçoado pela exigência de certificados, em 1915; e burilado pela limitação de vagas e a introdução do critério classificatório na lei 1925 (CUNHA, 2007a, p.172).

Toda a contenção, porém, não estava isenta de inquietações por parte da população que aspirava a educação superior como possibilidade de mobilidade social. É no bojo destas contradições que a Reforma de 1925 reforçava a chamada polícia acadêmica (agora estendida à educação escolar) com objetivo de manutenção da ordem e da moral. Contraditoriamente, permitia a existência de associação de estudantes “(...) para fins científicos, literários ou de assistência escolar.” (CUNHA, 2007a, p.176), sob a supervisão do Estado. Nesse sentido,

O reconhecimento e o apoio, até mesmo com dinheiro, de associações de estudantes consistiam em mecanismos de assimilá-las e até submetê-las ao controle das direções e dos estabelecimentos e, indiretamente, do governo, no caso das escolas estatais (CUNHA, 2007a, p.176).

O Estado ampliava sua forma de cooptação dos estudantes a partir da ingerência de ações que enfraqueciam ou desmobilizavam o movimento desenvolvido pelos estudantes, assim como também fazia com os professores diante de uma relação trabalhista que os tolhiam ainda mais.

Vale ressaltar que uma estratégia que inovava na Reforma de 1925 era o caráter de excepcionalidade na gratuidade de alunos conforme mérito ou indicação, a partir da concessão de bolsas de estudos.

Posteriormente é promulgado o Decreto 5.616 em 1928, que estabelece uma relativa autonomia às universidades, sob fiscalização e supervisão do Departamento Nacional de Ensino.

Se por um lado esse período possibilitou a criação da primeira universidade no Brasil, por outro lado apresentaram as contradições postas à realidade brasileiras

com viés centralizador numa perspectiva de coerção e consenso diante dos interesses da classe dominante. Ao mesmo tempo, sobressaiam pressões por parte de segmentos populacionais, bem como pressões internacionais para acalmar a população. Todas essas questões evidenciam avanços com relação ao período anterior, mas que atribuem um ritmo lento repleto de continuísmos e enraizamentos em que o novo apenas transpõe enquanto desdobramento do velho. Conforme sinaliza Telles (1999):

(...) a sociedade brasileira carrega todo o peso da tradição de um país com o passado escravagista e que fez sua entrada na modernidade capitalista no interior de uma concepção patriarcal de mando e autoridade (TELLES, 1999, p.88).

Essas características direcionaram as políticas educacionais no limiar da década de 1930, alicerçadas pelo surgimento: “(...) de duas políticas educacionais opostas: a liberal e a nacionalista.” (CUNHA, 2007b, p.206) – embora emergentes na Era Vargas, tem suas origens fincadas na primeira República.

A primeira, política educacional liberal, tem sua perspectiva no liberalismo – mantendo em sua gênese os princípios da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia. Nesta perspectiva, a educação se apresenta como desencadeador do desenvolvimento nos talentos individuais e em suas vocações. Há uma propagação ideológica da liberdade, estimulada pela competição e pelo individualismo – deslocando a responsabilidade pelos ganhos e pelas perdas à capacidade do indivíduo, assim justifica e naturaliza os privilégios e a manutenção do *status quo*.

Essa perspectiva direcionou suas ações na área da educação centradas na “formação de escolas das classes médias e das classes dirigentes” (CUNHA, 2007b). Outro aspecto é que a escola assumiu um caráter utilitarista na formação dos jovens, isto é, com preocupações voltadas estritamente à profissionalização, bem como a propagação ideológica do modo capitalista de pensar. Sendo assim, contribuiu decisivamente para justificar a emergência de algumas ações, quais sejam: o aumento das escolas particulares, criação dos cursos seriados, estabelecimentos do ensino pós-primário com os cursos profissionalizantes para o comércio, a indústria e o magistério; referendando as discussões sobre qualidade da educação, na lógica do capital.

A segunda perspectiva, a política de educação de cunho nacionalista, imprimiu características de uma política educacional autoritária, assumida no âmbito federal na perspectiva do Estado centralizador que,

seria capaz, ao mesmo tempo, de responder às demandas de maior centralização política (...) o sistema de poder emerge de condições reais de atendimento das exigências da divisão social do trabalho, e não das necessidades do domínio de uma elite ou uma classe sobre toda sociedade (...) desempenha, então a função de árbitro e interventor na realidade social (CUNHA, 2007b, p.251).

Sob essa perspectiva, a educação passou a ter um papel nos direcionamentos do rumo da nação, a partir da formação moral dos sujeitos e de sua consciência cívica. E, por assim dizer, a elite cultural tornou-se responsável pela propagação desta ideologia, como: “(...) centro de elaboração ideológica e núcleo de irradiação do pensamento nacional que ela sublima e coordena.” (CUNHA, 2007b, p.252).

Embora com predomínio da corrente autoritária – até porque nessa perspectiva o Estado contava com o forte apoio da Igreja Católica que defendia padrões de comportamento, com base nas encíclicas²⁸, que deveriam ser seguidos na “manutenção da ordem” – a corrente liberal ainda mantinha com alguns direcionamentos que convinham à elite dominante (o que denota estreita relação entre ambas).

Com isso, o ensino religioso passa ser inserido nas escolas oficiais. “(...) a Reforma de Campos considerava a educação como um processo destinado a criar, conservar e recuperar certos valores perdidos: a Religião, a Família e a Pátria.” (CUNHA, 2007b, p.257). Já na educação superior, no âmbito da lei, estava isento de tal obrigação, embora denota-se que nesse período emergiram as Universidades Católicas, bem como cursos de formação ligados à Igreja Católica²⁹.

Alguns marcos históricos nas políticas educacionais, com recorte à educação superior, expressaram os direcionamentos do Estado com vistas ao controle, quais

²⁸ Ver Capítulo II desta Tese.

²⁹ Como é o caso do Curso de Serviço Social. Ver capítulo II desta Tese.

sejam: criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública³⁰ (1930) e do Conselho Nacional de Educação; mas, sobretudo, a elaboração do Estatuto das Universidades – Decreto 19.851/31³¹ (1931).

O Estatuto das Universidades estabeleceu padrões de organização didático-administrativo à educação superior. Cunha (2007b) sinaliza que,

o Estatuto admitia duas formas de organização do ensino superior: a universidade, forma própria deste ensino, e o instituto isolado. A universidade poderia ser oficial ou livre. A oficial seria aquela mantida pelo governo federal ou pelo estadual. A universidade livre seria mantida por fundações ou associações particulares (CUNHA, 2007b, p.263).

Segundo o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, o ensino superior no Brasil deveria obedecer ao sistema universitário, a partir das deliberações instituídas pelo decreto, porém admitindo a possibilidade de existência de institutos isolados – estabelecendo, portanto a dualidade na manutenção e disseminação da educação superior. Em seu artigo 9º delibera que as universidades gozarão de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, didática e disciplinar, porém esse mesmo artigo reitera que tais proposições devem se pautar nos limites estabelecidos pelo decreto.

Outro apontamento significativo apresentado nos artigos do Estatuto e que reitera a centralidade governamental era a proposição de que a organização das universidades deveria atender “primordialmente” ao critério e designações de necessidade do país orientada por fatores nacionais. Essas questões imputavam à existência das universidades condicionadas as determinações do Estatuto, pela composição do Reitor e por um Conselho Universitário (este composto pelos diretores dos Institutos – que teriam certa autonomia jurídica)³²; e o Reitor seria escolhido pelo ministro a partir de uma lista tríplice.

³⁰ O Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública foi criado pelo decreto 19.402, de 14 de novembro de 1930. “Sua função era de controlar a reprodução da força de trabalho e das elites dirigentes.” (CUNHA, 2007, p.253).

³¹ Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, denominado Estatuto das Universidades Brasileiras, estabelecendo os padrões de organização didático-administrativo do ensino superior. Ver www.fis.ufba.br/dfes/PDI/financ/decreto%2019.851.doc Acessado em 16/08/2011.

³² De acordo com o artigo 5º, Inciso I do Estatuto das Universidades a constituição de uma universidade brasileira deverá atender como exigência, a congregação em uma unidade universitária, de pelo menos, três

Segundo Cunha, o Estatuto apresentava características como: modelo único de universidade (admitindo algumas variantes regionais); pequena autonomia didático-administrativa³³; organização da comunidade acadêmica por critérios corporativos com finalidades específicas de benemerência entre outros; e por último a universidade deveria ser concebida como difusor de ideologia (CUNHA, 2007b).

O Estatuto das Universidades, portanto, expressava a política educacional vigente no contexto de governo Vargas, a partir de um forte centralismo e direcionamento autoritário sob a aparência populista. Embora apresente inovações às universidades, como por exemplo, a autonomia, traz consigo alguns limites que deflagram o controle na manutenção da ordem vigente.

Em contraposição a centralidade das políticas educacionais do governo federal, emergiu o Movimento Escola Nova³⁴, no ano de 1932, lançando em seu manifesto proposições que evidenciavam a função tríplice da universidade, quais sejam: criadora do saber, transmissora de conhecimento e popularizadora do saber (MENDONÇA, 2000). Denota-se um aspecto fundamental que diferencia da nítida tendência profissionalizante apresentada pelo governo: a importância da pesquisa na perspectiva da qualidade da educação.

Tais contraposições possibilitaram a criação da Universidade de São Paulo³⁵ e da Universidade do Distrito Federal³⁶ – de cunho liberal – que contrapunham a

curso, dentre as opções: Direito, Medicina, Engenharia, Ciências e Letras ou Educação – dirigidos por uma congregação de professores, em que seu diretor seria escolhido pelo Ministro.

³³ Cunha (2007b) ressalta que o discurso vigente para a pequena autonomia às Universidades era atribuído sob a justificativa de que as mesmas estavam iniciando seu percurso, sendo, portanto, incipientes, sem prática ou experiência. Tornando-se o mais “prudente” a centralidade governamental.

³⁴ Sobre o Movimento Escola Nova estaremos mencionando no Capítulo IV desta tese, por compreendermos que contribuiu com as idéias basilares para o Reuni.

³⁵ No ano de 1934 foi criada a Universidade de São Paulo (USP), diferentemente do modelo criado na Primeira República, essa universidade se caracterizou com subsídios do governo estadual. Reunia muitos professores advindos da Europa o que possibilitaram condições para o desenvolvimento da ciência, e com isso, agregando a pesquisa como uma forte aliada. Segundo Fávero referindo à USP: “(...) surge como um centro de renovação e de formação das elites culturais e políticas.” (FÁVERO, 2000, p.57). Esta mesma autora, ainda, enfatiza que a USP surgiu em plena crise das oligarquias paulistas o que lhe atribui um caráter político explícito, com vistas à formação da elite dirigente, com conhecimentos científicos, bem como prepará-los para novas formas de atividade emergente na sociedade (FÁVERO, 2000). Tais incorporações contribuíram, posteriormente, para o desenvolvimento da universidade e os rumos tomados pela mesma, como por exemplo, a partir da luta pelo aumento da receita advindo do governo estadual – garantida em lei na Constituição estadual de 1947. Estes ganhos possibilitaram à USP tornar-se uma das universidades brasileiras que mais congregam atividades de pesquisa, bem como atividades de ensino que são referências nacionais.

³⁶ A Universidade do Distrito Federal (UDF) foi criada em 1935, um projeto que teve como um dos maiores idealizadores Anísio Teixeira, e que contrapunha o projeto autoritário do governo federal em vigência. Segundo Fávero: “Esta Universidade surgiu com vocação científica e estrutura totalmente diferente das universidades

centralidade da política governamental, em seu caráter autoritário sintetizado no Estatuto das Universidades. Essas duas universidades, salvas suas particularidades, sobressaíram pela atenção com relação entre ensino e a pesquisa, orientados pela perspectiva da autonomia e da busca pelo saber desinteressado. Diante do contexto apresentado, Dourado enfatiza que “Ambas sofreram a reação conservadora, num contexto de forte centralismo estatal.” (DOURADO, 2010, p.121).

Tais diferenças entre o modelo de universidade proposta pelo governo (de cunho autoritário) e o modelo na perspectiva liberal é apresentado por Cunha (2007b) como relevante no que tange à legitimação da ideologia e nos objetivos pretendidos, ressaltando que

no *modelo paulista* (grifo do autor), a ideologia liberal elitista, legitimava um regime político liberal-democrático, viabilizado pela formação das elites dela imbuídas; no *modelo federal*, a ideologia autoritária legitimando um regime político autoritário, organizado por elites nela formadas e difusoras dessa mesma ideologia por toda “coletividade” (grifo do autor) (CUNHA, 2007b, p.270).

Vale ressaltar que o golpe de 1937 não precisou alterar a estrutura do ensino superior, visto que esse nível de ensino tinha seus direcionamentos pautados no Estatuto das Universidades – que já demarcava bem o seu caráter autoritário. Alguns acréscimos, contudo, foram adensados com a promulgação de leis orgânicas que articulavam à realidade e as relações com os outros níveis de ensino. Como, por exemplo, a possibilidade do candidato concludente do ensino secundário profissional poder se candidatar aos cursos superiores relacionados com sua profissionalização (o que antes só era permitido o ingresso ao ensino superior ao candidato concludente do ensino secundário).

Pelo exposto, esse período caracterizou pela criação de universidades, expansão das faculdades isoladas, criação do Estatuto das Universidades, bem como outras leis e decretos que visavam à centralidade do Estado no controle das

existentes no país (...)” (FÁVERO, 2000, p.65). Várias dificuldades são criadas pelo governo central no impedimento desta universidade, sob o julgo de que a mesma contrariava as determinações legais do Estatuto das Universidades. Sendo assim, foi rapidamente controlada por medidas autoritárias do Estado – cada vez mais centralizador em seu poder de controle sobre o ensino superior federal. O que nos leva a inferir que tais medidas contribuíram para que a UDF tivesse sua “vida curta” – até porque a burguesia tinha clareza da importância da educação enquanto um poderoso instrumento de propagação da ideologia dominante. Vale ressaltar que a condução e direcionamentos enfatizados nas finalidades da UDF a mesma representava um grande temor a ordem vigente. Maiores informações ver Fávero, 2000.

ações. Centralidade esta expressa contraditoriamente no Estatuto: por um lado marcado por avanços em prerrogativas que imputavam autonomia às universidades (didático, administrativo e disciplinar); e por outro, diante da ausência de qualquer autonomia política, o que fragilizava os parcos ganhos anteriormente conquistados, presentificando uma forte centralidade e controle por parte do Estado.

O continuísmo nos marcos das políticas de educação superior no Brasil que tangenciam as discussões sobre a necessidade da expansão deste nível de ensino denota que, apesar do crescimento significativo com relação ao período anterior, essa política continuava restrita a uma pequena parcela da população, sobremaneira à classe dominante (reforçando a elitização). Contudo, a ruptura com esse período se fez presente diante dos novos direcionamentos apresentados às políticas de educação superior que veremos no próximo item.

4. O processo de federalização da educação superior e a promulgação da LDB de 1961

O processo de federalização da educação superior já dava indícios no período anterior diante da necessidade de formação profissional para o desenvolvimento do capital. Mas, tem seu germe no contexto de queda do Estado Novo com a organização da sociedade brasileira frente à perspectiva desenvolvimentista – era a possibilidade cada vez maior de penetração do capital internacional por meio da inserção da propaganda “liberdade americana”.

O contexto apresentado não mais coadunava com ações autoritárias e centralizadoras do período, pressionando Vargas à “redemocratização” do país. Na tentativa de manutenção da direção do país em consonância com a pressão para a construção da democracia, Vargas sinalizou a data para as eleições. Contudo, em dezembro de 1945, após vários determinantes políticos, econômicos e sociais, Vargas renunciou e, Gaspar Dutra foi eleito.

E em Assembléia Constituinte, o Congresso Nacional vota a Constituição de 1946, demarcando a supressão de alguns aspectos autoritários mais explícitos, até pelo fato de que impediam os avanços do capital. A garantia dos direitos individuais de expressão, reunião e pensamento (ao menos formalmente) eram imprescindíveis

ao paradigma liberal na perspectiva de monopolização do capital, contraditoriamente vinha ao encontro das inquietações e aspirações populares.

Vale ressaltar que se até início da II Guerra Mundial a economia brasileira direcionava suas ações na expansão do capitalismo internacional, a partir dos anos de 1950 esse quadro econômico “(...) não concorre para intensificar o crescimento monopolista no exterior, ela se incorpora a este crescimento, aparecendo daí em diante, como um dos seus pólos dinâmicos na periferia.” (IAMAMOTO, 2007, p.131).

Para tanto, operando na construção ideológica dos temores da Guerra Fria, perfazia um movimento em espiral que direcionava suas ações: transitando pela ampliação dos direitos (principalmente os civis que atende os desígnios do capital); ao mesmo tempo em que repassava os ônus econômicos aos consumidores, a partir do repasse no valor dos produtos.

Segundo Cunha (2007), esse aumento,

espiral preço-salário (...) foi contida pela combinação de medidas de política monetária com repressão aos sindicatos, de modo que mantivesse os salários estáveis ou mesmo declinantes. A repressão aos trabalhadores foi feita sob o manto ideológico da “guerra fria” (grifos do autor) (CUNHA, 2007, p.32).

Outras medidas foram desencadeadas na política econômica com vistas à aceleração do capital, a partir do incentivo à industrialização. A matriz populista encobria tais interesses, sob forte estímulo ao desenvolvimentismo e ao expansionismo – possibilitando a monopolização do capital.

O avanço da industrialização desencadeou o aumento da necessidade de mão de obra e, com ela, a perspectiva de emprego e/ou de melhores salários e condições de vida e/ou respeito às leis trabalhistas; rebatendo no êxodo rural, com predominância à busca do eixo centro-sul. Assim, a demanda por emprego intensificou, incentivada pelos donos do capital, com vistas a atender seus objetivos a partir de estratégias como o rebaixamento dos salários.

Concomitantemente a isso, foi sendo construída uma cultura ideológica a segmentos da população brasileira apontando que a forma de ascensão social e de modelo de sucesso socioeconômico na lógica capitalista da realidade brasileira seria através da inserção na alta burocracia do Estado e/ou nas empresas privadas. Para tanto, tornava-se necessário a qualificação escolar como meio de admissão,

promoção de salário e/ou prestígio. O que objetivamente representava melhoras, ao menos superficial, das condições de vida desses segmentos, sobretudo pelos segmentos médios da classe trabalhadora, encobrindo e camuflando o avanço desenfreado do capital.

Neste contexto, a política educacional passa a ter sua demanda aumentada, e com ela alguns liberais retomaram seus projetos propostos no início da década de 1930, o que garantiu na Constituição de 1946 a retomada de aspectos já promulgados na Constituição de 1934, mas que até então haviam sido suprimidos na Constituição do Estado Novo, de 1937.

No que tange ao ensino superior, verifica-se que foi um período profícuo às transformações no sistema educacional tal como a federalização e, com ela, a expansão deste nível de ensino; a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases – representando os alicerces à implantação da Reforma Universitária de 1968 – em um período que Cunha denominou de “Universidade Crítica”³⁷.

É datada neste período, a criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), no ano de 1955³⁸, e do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb)³⁹. Sendo assim, depreende-se a criação de mecanismos institucionalizados pelo Estado para produzir e assessorar a burguesia ao seu desenvolvimento, bem como difundir a ideologia dominante.

³⁷ Cunha atribui essa denominação em seu duplo e contraditório sentido: primeiro por ter sido um período em que a Universidade se encontra em “situação crítica”, pois para além da crise de crescimento denota que as contradições apresentadas neste período distanciavam a Universidade de sua legitimidade na atividade sociopedagógica. O segundo sentido atribuído por este autor, que em certa medida desdobra do primeiro, é que ao a Universidade tornar-se crítica de si própria e da sociedade, a tônica do ensino pautava-se numa combinação de arcaísmo e conformismo, ela se vê, nesse período, paulatinamente substituída por posições políticas mais explícitas de vários segmentos da sociedade, por uma postura mais crítica, “(...) denunciando a realidade existente para os estudantes e para o povo em geral.” (CUNHA, 2007b, p.211).

³⁸ O Ministério da Educação e Cultura foi criado em 1930 com a denominação de Ministério da Educação e Saúde Pública que congregava atividades pertinentes à educação, saúde, meio ambiente e esporte. No ano de 1953 ocorre a desvinculação do Ministério com a autonomia da área da Saúde, e surge então o Ministério da Educação e Cultura, sob a sigla conhecida como MEC. Ver portal do MEC, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171 Acesso em 18/06/2012.

³⁹ Esse órgão, criado em 1955 e vinculado ao MEC para ser um centro permanente de altos estudos políticos e sociais pós-universitários que pudessem propagar as idéias desenvolvimentistas na perspectiva de construção da ideologia com vistas a orientar e fortalecer a burguesia em seu processo de desenvolvimento econômico, social e cultural. Sendo assim, tinha como principal função a elaboração e irradiação das idéias desenvolvimentistas na difusão da ideologia do Estado durante o período de Juscelino Kubitschek – extinto após o golpe militar em 1964. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Instituto_Superior_de_Estudos_Brasileiros&oldid=19923136 Acesso em 18/06/2012.

As medidas com vistas à produção de mão de obra ao mercado de trabalho, bem como à burocracia estatal possibilitaram a inserção de jovens à educação de nível médio, o que rebatia em um aumento da demanda pela educação superior – havendo a necessidade expandir esse nível de ensino, sobretudo, pelas pressões dos estudantes. Tais pressões pela expansão das faculdades e de escolas isoladas, bem como sua integralização às universidades, com o processo de federalização, têm seu ponto inicial com a corrosão do valor das mensalidades pela inflação, até sua completa extinção.

Não houve, contudo, a promulgação de nenhuma lei que possibilitasse a extinção das mensalidades, o que de certa forma parece preocupante, pois não foi um direito construído e garantido legalmente; fragilizando-o enquanto direito adquirido⁴⁰. Vale ressaltar que os direitos são historicamente construídos, sendo alterados conforme as conjunturas apresentadas, com isso, o fato de estarem garantidos em leis não pressupõe inalterações, mas contribuem diante das conquistas advindas de lutas e aspirações por sua efetivação.

No tensionamento da luta pela expansão da educação superior desencadeia a integralização das escolas isoladas, política que ficou conhecida como processo de federalização (por ter sua predominância em agregar os cursos isolados às universidades federais). Portanto, esse processo se materializou pela lei 1.254/50⁴¹, estabelecendo a federalização do ensino superior a partir da incorporação à União das universidades e dos institutos isolados – de natureza estadual e/ou municipal, caráter público ou privado.

O processo de federalização, entretanto, expressou as contradições de um governo populista, que diante da contenção de pressões populares e atendimento

⁴⁰ As explicitações acerca da cobrança de mensalidade e com ela a não garantia legal pela gratuidade se vêem mais presentes quando, em determinados contextos, emergem proposições de possíveis cobranças de mensalidade às universidades federais (como houve tais proposições no período ditatorial). Essas questões vieram novamente à tona no governo de Fernando Henrique Cardoso, e reiterados por alguns políticos no governo Lula com a possibilidade de cobrança de mensalidades aos egressos das universidades públicas federais e estaduais.

⁴¹ A Lei nº 1.254 foi sancionada pelo governo federal em 04 de dezembro de 1950 e dispõe sobre o sistema federal de ensino superior. Em seu artigo 1º apresenta a integralização do ensino superior de caráter público ou privado, de natureza estadual ou municipal, afirmando que serão incluídos à União sem prejuízos de outros auxílios que venham a receber. Este processo de integralização, conhecido como federalização, fora realizado gradativamente com vistas a garantir a eficiência de seu funcionamento, o atendimento a todos os alunos, bem como e à sua projeção nos meios culturais, como centros unificadores do pensamento científico brasileiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/1950-1969/L1254.htm Acesso em 28/11/2012.

aos interesses burgueses interveio no financiamento e no controle administrativo da educação superior, até então mantidos pelos governos estaduais e municipais, bem como pelo setor privado.

Dourado enfatiza que “O processo de federalização de instituições de ensino superior e a criação de novas universidades federais constituiu movimentos de grande importância da década de 50 e 60 no Brasil.” (DOURADO, 2010, p.122).

O processo de federalização foi um marco histórico nas políticas de educação superior no Brasil, sobretudo à educação superior pública: primeiro por federalizar a educação superior, e com isso abrir novos caminhos com o surgimento das universidades federais (dentre elas a UFG – *lôcus* deste estudo), mas também por contribuir significativamente com a expansão deste nível de ensino.

Todavia, para além dos avanços com as universidades federais, esse processo imprimiu um re-desenho na arquitetura da educação superior, entre elas, a flexibilidade nas exigências dos cursos mínimos para sua organização enquanto universidade – possibilitando, também a transformação das escolas católicas em universidades.

A incorporação das escolas isoladas em universidades, confessionais ou federais, aumentou o número de universidades neste período, possibilitando o surgimento de novas universidades. Cunha evidencia que um dos principais vetores de transformação até 1964 foi a criação de 39 universidades (CUNHA, 2007b).

Segundo Amaral (2009), com a queda do Estado Novo (1945), o Brasil tinha o quantitativo de 181 instituições, o que representava um número de 37.548 matrículas. Com o processo de federalização até o início do Regime Militar, em 1964, o número de instituições chegou a 404, com o representativo de 142.386 matrículas. Complementando que,

A grande expansão ocorrida de 1945 a 1964, mais de 120% de expansão no número de instituições e quase 280% no número de matrículas ocorreu basicamente no setor público, uma vez que cada unidade da federação passou a contar em suas respectivas capitais, com uma universidade pública federal (AMARAL, 2009, p.10).

Cunha enfatiza, contudo, que mesmo diante dessa expansão significativa não foi suficiente para atender uma demanda cada vez crescente de alunos na busca

pela educação superior (CUNHA, 2007b). A problemática decorrente desse processo foi denominada como a questão dos excedentes: um contraponto entre as vagas disponíveis em relação ao número de aprovados e os classificados nos exames de vestibular, desencadeando tensionamento entre o movimento estudantil e o governo, que não conseguia conter a população.

Nesse sentido, a problemática dos excedentes reforçava a elitização no acesso à educação superior, acentuada pela localização das universidades, construídas nas capitais dos estados – tornando mais inacessível à maioria da população.

As contradições dessa lógica elitista no acesso à educação superior foram ressaltadas pela deliberação do Conselho Federal da Educação (CFE) à gratuidade restrita, sob a justificativa de ônus ao Estado diante de um nível de ensino supérfluo à realidade brasileira. Esses fatos expressavam a compreensão da classe dominante acerca da educação superior: educação como serviço, e, portanto acessado mediante pagamento, excepcionalmente alguns trabalhadores obteriam gratuidade – mediante capacidade – com vistas ao mercado.

Vale ressaltar que as décadas de 1940 e 1950 imprimiram pressões tanto por parte da União Nacional dos Estudantes (UNE), como dos professores na luta pelo acesso à educação superior; destacando: a problemática dos excedentes, a flexibilidade na realização do vestibular e as leis de equivalência⁴². Essas demandas na educação superior, nascentes no Estado Novo, têm seu marco histórico no ano de 1948 com o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e sua promulgação, após 13 anos, em 1961. Todas essas questões acenavam bandeiras de luta na busca por uma universidade pública, gratuita e laica.

Segundo Dourado, a LDB trouxe, nos limites da lei, autonomia às universidades; mas diante de um contexto sob os determinantes do capital, contraditoriamente restringiu-a, submetendo as universidades à regulamentação do CFE (DOURADO, 2010).

⁴² As leis de equivalência têm sua base construída no Estado Novo a partir da eliminação das barreiras entre os níveis de ensino. Sua efetivação ocorre a partir de dispositivos legais no ano de 1950, estendendo-se até o ano de 1957 com o acesso pelos alunos advindos de qualquer curso de ensino médio (inclusive cursos de formação de oficiais das polícias militares) a se candidatar ao vestibular para qualquer curso superior. Ver Cunha (2007b).

Depreende-se que mesmo a LDB avançando na efetivação do acesso à educação superior, não significa que ele estava isento de contradições. Críticas sinalizadas por alguns autores⁴³ evidenciam a aparente abertura que reiterava implicitamente a política discriminatória e elitista para o ingresso à educação superior, encontrando o “gargalo” no nível do médio de ensino⁴⁴.

Cunha enfatiza,

Quebrada a estrutura dual no ensino médio, pelas “leis de equivalência” e pela LDB, os exames vestibulares passaram a ser a grande e visível muralha a obstruir a caminhada das camadas médias em busca dos diplomas superiores, requisitos de ascensão ocupacional/social (CUNHA, 2007b, p.72).

Assim sendo, a demanda pela educação superior aumentava progressivamente no início da década de 1960, e com ela o número de excedentes de alunos, exigindo medidas urgentes. Contudo, denota que uma das medidas afloradas para minimizar essa crise e assim acalmar as massas se expressou na proposição de criação da Universidade do Trabalho⁴⁵ – com vistas a um ensino superior dirigido aos jovens trabalhadores, com formação mais voltada à especialização profissional e tecnológica.

Após a renúncia de Jânio Quadros este projeto foi engavetado e retomado apenas em 1975, sem a denominação de Universidade do Trabalho, porém com a apropriação do currículo com vistas à formação de tecnólogo. Mesmo assim, essas questões não diminuíram as inquietações dos estudantes e dos trabalhadores pela educação superior – tornando-se a Reforma Universitária enquanto algo urgente.

Outra marca desse período foi a criação da Universidade de Brasília (UNB)⁴⁶ apresentada como modelo fundacional. Esta universidade paradoxalmente refletia

⁴³ Ver Cunha (2007), Oliveira (2000), Saviani (2009; 2008).

⁴⁴ Havia diferenças entre os currículos do ensino médio, conforme a característica do curso (profissionalizante ou propedêutico) e a localização espacial em que o mesmo se encontrava.

⁴⁵ Essa Universidade advém do Decreto 50.588/1961 em que institui a comissão executiva da Universidade Nacional do Trabalho. Complementado, posteriormente, pelo Decreto 51.196/1961 que dispõe sobre a cessão de edifícios para tal Universidade. Segundo o presidente vigente, Jânio Quadros, essa universidade deveria assegurar aos jovens trabalhadores maiores oportunidades de estudo e acesso aos cursos de nível superior com formação tecnológica e especialização profissional.

⁴⁶ Em 15 de dezembro de 1961 o então presidente João Goulart sancionou a Lei 3.998, autorizando a criação da UNB – fundada oficialmente em 21 de abril de 1962. A UNB foi considerada expressão do avanço devido algumas diferenciações em seu surgimento que até então não existia na realidade brasileira, entre elas: criada sob o modelo universitário pautado na fundação; planejada numa perspectiva revolucionária em termos dos critérios urbanísticos e arquitetônicos; criada sob um paradigma moderno de universidade reunindo amplos

um continuísmo na centralização, uma vez que estava implícita a necessidade de manter junto à burocracia governamental uma reserva de especialistas de alta qualificação. Em contrapartida, vinha ao encontro da perspectiva desenvolvimentista e com ela assumia o caráter privatista da política educacional: a UNB seria definida enquanto uma autarquia, o que pressupunha certa autonomia (inclusive no provimento financeiro).

Seguindo essa mesma lógica, é criado o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA)⁴⁷ – por um lado, representando a ruptura com o modelo até então instituído na educação superior (no que tange à contratação de professores e currículo delineado), mas repleta de continuísmos, na medida em que reproduz a lógica dominante – atendendo os desígnios do mercado, sob o rótulo de desenvolvimentismo.

A consequência do avanço contribuiu diretamente para a criação, em 1951, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁴⁸ – que inicialmente centrou suas atividades no campo da energia nuclear, associado também ao desenvolvimento industrial e ao incremento armamentista (a partir da criação da indústria bélica). Posteriormente, o CNPq abrangeu suas pesquisas na área de exatas e biológicas e, por último a todos as áreas de conhecimento.

O processo de federalização teve sua maior expressão até 1962, visto que após a elaboração do Plano de Educação (previsto pela LDB), o CFE expressou sua oposição à federalização com o argumento de que a verba disponível não possibilitaria nem a manutenção das universidades já federalizadas, quanto mais à criação ou incorporação de novas; sob a proposição de “melhor aproveitamento dos recursos disponíveis” (CUNHA, 2007b, p.85). Entretanto, após esse período, alguns cursos ainda se federalizaram, como exemplo alguns cursos de Serviço Social.

campos do saber (sem a aglutinação de escolas isoladas). Ver Teixeira (2010); site da UNB disponível em http://www.unb.br/sobre/principais_capitulos/criacao Acesso em 12/01/2012.

⁴⁷ Na perspectiva de grande incentivo à tecnologia e a pesquisa científica – com vistas atender o capital em sua necessidade de mão de obra qualificada e, ao mesmo tempo baratear os custos da mesma é que se cria o ITA no ano de 1947. O ITA passa a ser pleiteado como um modelo de ensino superior a ser seguido pelas questões assumidas na flexibilidade de currículo, pelas cátedras, pela departamentalização, mas principalmente por assumir um caráter inovador na realidade brasileira no que tange à pesquisa e a ciência – contribuindo para o caráter “modernizador” da sociedade brasileira. E assim, incentivar a indústria bélica. Ver Cunha (2007b).

⁴⁸ Decreto lei 1.310 de 15 de janeiro de 1951 cria o CNPq e com a finalidade expressa em seu artigo 1º de promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1310-15-janeiro-1951-361842-publicacaooriginal-1-pl.html> Acessado em 20/08/2011.

Pelo exposto, diante das ocorrências sinalizadas, a “República populista”, nos marcos históricos das políticas educacionais, vai evidenciando os sinais de uma associação entre repasse de recurso e produtividade; destacando um período permeado por continuidades, rupturas, avanços e possibilidades.

Continuidades por carregar em seu bojo algumas marcas da Era Vargas impressa, sobretudo, pelo Estatuto das Universidades a partir de uma postura governamental fortemente centralizadora. Ao mesmo tempo, em que denotava uma clara tendência nas políticas educacionais voltada aos desígnios do capital – propagando esta ideologia como a única possível.

As rupturas se visualizam, principalmente, com a criação da UNB que se configurou um modelo de universidade com amplos campos do saber. Esse discurso de inovação, contudo, encobria a marca da continuidade a partir da construção de um modelo universitário fundacional que possibilitou a diversificação das fontes de financiamento – reiterando a lógica do capital que, na verdade, não pressupõe ruptura, mas especializações e lapidações na maneira como o capitalismo se apropria e invade os diversos espaços societários com vistas aos seus objetivos,”seu poder metabólico” (MÉSZÁROS, 2008).

Muitas universidades (hoje federais) foram surgindo nesse período, e despontavam com a criação das cidades universitárias (*campi*), um *mix* de ruptura, avanços e continuísmos. Se por um lado, possibilitava maior construção de um modelo de universidade, em que as escolas e os institutos poderiam se concentrar para a possibilidade de um trabalho mais coletivo – e com ela a integração; por outro lado, a logística assumida na construção dos *campi* permeava mais uma forma de controle, de separação das universidades com as cidades, uma vez que era construída na periferia das cidades as quais estavam inseridas – tanto pela exigência do espaço físico requerido para congregar todas as atividades de ensino, pesquisa e questões administrativas, quanto por questões políticas (isso fica mais evidente no período que se segue); o que distancia a universidade da comunidade.

As contradições gestadas no interior da sociedade possibilitaram, ainda, condições para que desencadeassem, no interior das universidades, novos paradigmas, grandes narrativas entre outros. Fatos e acontecimentos que expressavam o desenvolvimento e possibilitavam a interlocução entre as áreas do saber.

Sendo assim, o período sinalizado perfaz com avanços, continuísmos, rupturas e possibilidades. A educação superior avançou consideravelmente – principalmente com o processo de federalização das universidades particulares, municipais e estaduais. Todo processo, porém, não está isento de contradições, visto que permaneceram os gargalos que demarcaram continuísmo no processo político de elitização da educação superior.

Cunha ressalta que,

a crise da universidade, então calada em sua crítica, continuou se aprofundando. Foi para inverter essa tendência que o Estado promoveu a “reforma universitária” de 1968, arrebatando uma bandeira hasteada pela UNE três décadas antes (...) (CUNHA, 2007b, p.210).

Nesse sentido, a universidade foi gestando sua crise, diante de conjunturas tão adversas que refletiam na diminuição das possibilidades de sua legitimidade, bem como as contradições apresentadas levaram seus sujeitos a assumirem uma postura política e mais combativa, ou seja, a partir de mobilizações dos professores e dos movimentos estudantis desencadearam a necessidade urgente da Reforma Universitária – apresentada a seguir.

5. Reforma Universitária de 1968: decorrências e contradições

Desde o Estatuto das Universidades, em 1931, a política de educação superior foi marcada por forte centralização e autoritarismo. Mesmo com a queda do Estado Novo, estes traços se arrastaram diante do processo de federalização. A Constituição Federal de 1946 conseguiu revogar proposições mais autoritárias apresentadas às políticas educacionais brasileiras, permanecendo um mix de autoritarismo e liberalismo – expressa na LDB de 1961.

Portanto, o início dos anos de 1960 recebeu as marcas advindas desde o final do Estado Novo, caracterizado por uma política governamental que assumiu a industrialização, sobretudo internacional, como projeto de desenvolvimento. Esse mesmo período caracterizou-se pelo regime político liberal-democrático que expressava uma maior autonomia dos movimentos sociais, com ênfase aos sindicatos. Com isso, a participação popular estava cada vez mais reforçada e aprofundada pelo ciclo de lutas econômicas desencadeadas pela inflação

(aumentando progressivamente), constituindo uma relação dialética entre inflação e democracia (CUNHA, 2007b).

Vale ressaltar que a acumulação do capital, em seu processo de monopolização teve na indústria seu setor mais dinâmico, principalmente pelos investimentos internacionais. Nesta perspectiva desenvolvimentista, a busca pelo aumento dos lucros passa a ser alicerçada pelo emprego da tecnologia (exigência dos monopólios). Tais medidas de industrialização provocaram a intensificação da urbanização, exigindo o aumento da participação do Estado – visto que as relações entre Estado e empresas multinacionais já se viam interconectadas. Segundo Cunha,

Essa intervenção estatal se deu por vários mecanismos. Primeiro, pela organização de empresas de grande porte (...). Segundo, pela montagem de mecanismos de planejamento (...) Terceiro, a organização de superintendências (...) (CUNHA, 2007c, p.44-45).

A década de 1960 foi marcada por grandes alterações políticas e econômicas, sob a perspectiva desenvolvimentista, que apresentou um cenário constituído pela alta inflacionária, estagnação agrária, dificuldades na balança de pagamento, bem como a exaustão no mercado de consumo de bens duráveis. Nesse contexto, assumiu João Goulart que imprimiu medidas com viés nacional-reformista: limitando os investimentos internacionais, ao mesmo tempo em que criou mecanismos que estimulava a pequena e média empresa, bem como políticas direcionadas à classe trabalhadora (DREIFUSS, 1981).

Incoerências se afloraram e a classe dominante (alicerçadas pelas empresas multinacionais) se via ameaçada diante das demandas populares e pela retração nos investimentos internacionais. Instalou-se uma enorme recessão desencadeada na conjuntura nacional, sobretudo com o apoio e interesses dos grandes grupos norte-americanos – mediante a concessão de impostos advindos do FMI, Banco Mundial.

Ao mesmo tempo, em que a perspectiva desenvolvimentista ganhava um novo fôlego, sobretudo o capital internacional diante da reorganização do sistema financeiro com estímulo ao aumento da economia de mercado. Em contrapartida, as mobilizações sociais passaram a ser rechaçadas pela interpretação de ameaça a

ordem estabelecida. Tais direcionamentos no final da década de 1960 representaram à sociedade brasileira como um dos mais perversos momentos históricos mediante a ação político-ideológica e militar.

Nesse contexto, a demanda por serviços, tanto nas empresas multinacionais, como no Estado, reiterou a compreensão, por parte da população, da necessidade do diploma como possibilidade de ascensão social e, portanto melhores condições de vida. Com isso, aumentou a busca pela educação superior, alicerçada pelo capital, como alternativa individual às mudanças objetivas na realidade dos sujeitos. Saviani (1985) reitera que,

a modernização da economia fazia da escolarização, senão a única, pelo menos a principal via de ascensão social. Daí a forte pressão das classes médias no sentido da “democratização” (grifo do autor) do ensino superior (SAVIANI, 1985, p.146).

Naquele momento, Fernandes já evidenciava que,

o surto de desenvolvimento industrial aumentará tanto a demanda por mão de obra especializada, como por uma base de profissionais de “nível superior” e recursos de pesquisa na área tecnológica e científica. Neste período ocorrerá um dos maiores crescimentos do ensino superior brasileiro (FERNANDES, 1975, p.61).

Portanto, aumentava a procura pela educação superior, com oferta menor que a demanda – acentuando ainda mais as inquietações e rejeições ao governo militar por parte de segmentos dos trabalhadores, sobretudo de segmentos médios da classe trabalhadora – adensados à “problemática dos excedentes”. O descompasso entre a oferta e a demanda, num contexto de monopolização do capital e diante da conjuntura sinalizada desencadeou a chamada “crise da universidade”, possibilitando o terreno fértil para se gestar alterações nas políticas de educação superior no final da década de 1960.

Fávero (2006) evidencia que os seminários da UNE no início da década de 1960 apontavam para a discussão da Reforma Universitária, sempre fazendo as relações com a LDB e com questões políticas mais globais. A Reforma Universitária, portanto, tornou-se agenda política demandada por diferentes setores da sociedade, inclusive governamental, com justificativas divergentes frente à necessidade de

efetivação da reforma – dependendo da correlação de forças existentes e do local em que o sujeito está inserido, bem como das questões políticas inseridas nesse processo.

Martins evidencia bem essa situação,

Após o golpe de 1964, permanecia entre estudantes e professores um clima de insatisfação com a estrutura universitária existente. Em várias instituições, alunos e professores realizaram “cursos paralelos” (*grifo do autor*), expressando sua discordância com relação aos currículos existentes. Paralelamente, os estudantes se mobilizaram diante da incapacidade do ensino público para absorver os alunos aprovados nos vestibulares. Em 1960, 29 mil estudantes não conseguiram vagas nas instituições para as quais tinham sido aprovados, número que aumentou para 162 mil em 1969. A questão dos “excedentes” (*grifo do autor*) constituiu-se num constante foco de tensão social (MARTINS, 2009, p.19).

A demanda pela educação superior aumentou substantivamente, o que desencadeava tensionamentos no interior da sociedade, tanto pela necessidade de vagas, como pela adaptação curricular à modernização. Tais questões exigiram medidas urgentes. Entre essas medidas destacavam-se, sobretudo, os planos de assistência técnica estrangeira, que contribuíram sensivelmente na Lei de Reforma Universitária, quais sejam: os acordos MEC-USAID; o Plano Atcon; bem como uma avaliação brasileira expressa pelo Relatório Meira Matos⁴⁹.

Os acordos MEC-USAID, inicialmente assinados em 1965, visavam promover a reforma da educação superior brasileira, a partir da assessoria técnica norte-americana. Para tanto, argumentavam a necessidade de adaptação das políticas de educação superior aos pressupostos da “modernidade”. Segundo Fávero abrangia “(...) três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar (...)” (FÁVERO, 1994, p.152). Nesse acordo foi constituída uma comissão, Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EAPES), composta de educadores brasileiros e americanos. Sendo assim:

⁴⁹Os acordos MEC-USAID e o Plano Atcon foram medidas desenvolvidas a partir de da busca por consultores nos Estados Unidos para traçarem as diretrizes desse nível de ensino na realidade brasileira. Já o Relatório Meira Matos (esse nome é atribuído ao Presidente da Comissão que desenvolveu este estudo) adveio de um longo estudo realizado por uma comissão brasileira, mas que também possuíam pontos de convergência com as proposições sinalizadas pelos acordos norte-americanos.

A competência atribuída à Eapes pelo convênio era bastante ampla. Ela não só faria o cotejo da realidade diagnosticada com “um sistema ideal de ensino superior para o Brasil” (*grifo do autor*), definindo a direção da transformação de acordo com as necessidades de desenvolvimento do país, como também faria sugestões em termos de currículos, métodos didáticos e programas de pesquisa; estruturas de organização e provimento dos quadros de pessoal docente, administrativo e de pesquisa; e de outras questões não menos vitais para o ensino superior (CUNHA, 2007c, p.162).

Cunha enfatiza, ainda, que a amplidão das ações propostas à EAPES, configurava-se um controle do Estado nas políticas de educação superior. Tais questões foram reafirmadas diante da escolha dos membros desta equipe pelo presidente da República; que deliberou à EAPES a competência de intervir nos rumos das universidades brasileiras – rompendo ainda mais com a tão almejada autonomia e remando na contramão da LDB (CUNHA, 2007c).

O relatório da EAPES (1967) apresentou críticas à universidade brasileira, compreendendo que a mesma deveria focar no papel de difusor da cultura e formação da elite. Para tanto, as proposições seguiram as diretrizes dos acordos MEC-USAID (1965) com vistas à redução dos custos a partir das mudanças na diversificação das fontes de financiamento das universidades e na busca pela autonomia financeira.

Nessa mesma direção, encontra-se o Plano Atcon⁵⁰, com propostas que visavam transformar as universidades brasileiras numa “empresa”, atendendo a racionalização administrativa e financeira da lógica organizacional – com uma clara tendência à privatização das universidades.

Para Atcon, as universidades brasileiras, principalmente as federais, precisavam de autonomia, entendida como a não intervenção do Estado na administração financeira, acadêmica e científica da universidade. Significaria sua liberdade para selecionar, contratar ou remover pessoal, moldar sua própria estrutura e administração, elaborar sua política de desenvolvimento e crescimento, organizar e eliminar cursos, ensinar e pesquisar sem interferências e pagar os salários que cada universidade determinasse (...) as universidades deveriam fazer sua reforma administrativa, entendida como a implantação de uma administração central baseada nos princípios de eficiência da empresa privada (...) (CUNHA, 2007c, p.190-191).

⁵⁰Estudos denotam que o Plano Atcon consistia num documento elaborado pelo professor norte-americano Rudolph Atcon após um estudo realizado pelo mesmo sobre a educação superior brasileira com vistas à adequação das universidades brasileiras à realidade do país. Ver Cunha (2007c).

A terceira medida que se destacou neste período foi o relatório Meira Matos⁵¹, segundo entrevista do General concedida a Machado (2006), a comissão presidida pelo general tinha como objetivo prioritário avaliar as causas da crise da educação superior no Brasil, e não o conteúdo do ensino. Fávero (2006) aponta as finalidades:

a) emitir pareceres conclusivos sobre reivindicações, teses e sugestões referentes as atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro do Estado (FÁVERO, 2006, p.31).

O general Meira Matos enfatiza em entrevista concedida a Machado no ano de 2003 que seu relatório elaborado em 1968 não foi influenciado pelos relatórios americanos, ressaltando, como exemplo, sua perspectiva contrária à autonomia universitária. Para ele, a centralização e o controle estatal era fundamental nas deliberações da educação superior com vistas à qualidade, e acrescenta: “Quando a Universidade se politiza, o objetivo que sempre era o ensino não se cumpre” (MACHADO, 2006, p.12).

Fávero avalia que algumas recomendações da Comissão foram apropriadas pela Reforma Universitária, destacando a necessidade de fortalecimento da autoridade governamental – o que se explicita bem com a promulgação do AI-5 (Ato Institucional nº 05) e o decreto-lei nº 477, que tratavam das infrações disciplinares a estudantes e professores, bem como funcionários em geral que atentassem contra a ordem vigente. (FÁVERO, 2006).

A necessidade de Reforma da Educação Superior bem como a racionalização das universidades públicas emergiu como pontos de convergência entre as três propostas. No que tange à racionalização,

A educação superior deveria ter objetivos práticos e adaptar seus conteúdos às metas do desenvolvimento nacional (...). O objetivo a ser alcançado era obter o máximo de atendimento da demanda com menor custo financeiro. A reformulação do ensino superior deveria pautar-se por uma racionalização dos recursos e orientar-se pelos princípios de flexibilidade estrutural (...) (MARTINS, 2009, p.20).

⁵¹ Atribuiu-se este nome ao relatório advindo do resultado do estudo obtido pela comissão criada por meio do decreto 62.024/67 e presidida pelo General Carlos de Meira Matos. Ver Machado (2006). Disponível em www.ichs.ufop.br/cadernosdehistoria. Acesso em 01/09/2011.

A educação passa a ser vista sob o viés tecnicista na lógica do mercado, perfilado pelos ditames do capital, com forte tendência ao capital internacional, predominantemente norte-americano. Sendo assim, os Estados Unidos passaram a intervir de forma maciça, a partir de seminários, palestras, treinamentos entre outros. A educação assumiu uma configuração voltada à formação profissional e passou a subordina-se à ditadura, reputando a capacidade de gerenciamento dessa área somente aos militares e aos técnicos norte-americanos.

Com isso, traçaram o panorama, as regras e os caminhos a serem seguido sob a justificativa da “ameaça comunista”, que diante dos discursos constituídos na universidade, esta era considerada subversiva à ordem estabelecida; sendo necessário instaurar a ordem frente à “des-ordem” a partir das intervenções coercitivas⁵² lideradas pelos militares. Os meios de comunicação, muitas vezes, contribuíram para propagar essa ameaça como forma de justificar e encobrir as atrocidades políticas e os reajustes econômicos.

Uma das medidas coercitivas mais visíveis à política da educação superior diante da lei sancionada foi a deliberação de plenos poderes ao CFE nos direcionamentos dos caminhos da universidade, rompendo com qualquer tentativa de autonomia didática.

Cabe ressaltar que, segundo Cunha (2007c) duas estratégias foram apresentadas enquanto respostas às pressões dos estudantes, quais sejam: a criação do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) – consistia na inserção de estudantes nas empresas como estagiários, tendo como contrapartida o recebimento de “bolsa-auxílio”; e como segunda estratégia a introdução da extensão universitária – ideia que perpassava o dever da universidade emitir ações à serviço da comunidade. Essas estratégias foram reforçadas, no viés economicista pelo PAEG (Plano de Ação Econômica do Governo). Segundo Cunha,

Apresentado em maio de 1965, foi nesse plano que a educação passou a ser oficialmente definida como “capital humano”, razão de sua inclusão como item

⁵² Estudos demonstram que várias universidades sofreram intervenções com a nomeação de reitores *pro tempore* por parte do governo militar, bem como tiveram seu corpo docente demitido e/ou exilado no exterior – diante das pressões e deliberações governamentais. Ver Cunha (2007c), Martins (2009), Fávero (2006), Fernandes (1976). Houve uma repressão generalizada aos estudantes, expressa na Lei Suplicy de Lacerda, Lei nº 4.464/64. Esta lei não reconhecia a UNE e nem a União Estadual dos Estudantes (UEE), que passavam a atuar na clandestinidade. A UNE foi substituída pelo Diretório Nacional dos Estudantes, subordinada ao Ministério da Educação, só se reunia nas férias escolares e sob determinação do regime militar. Ver <http://www.gedm.ifcs.ufri.br/upload/legislacao/357.pdf> Acesso em 25/08/2011.

de um plano de ação *econômica* (grifo do autor), elaborado pelo Ministério do Planejamento e da Coordenação Econômica (CUNHA, 2007c, p.68).

O PAEG, portanto, acentua o viés economicista e desencadeia o *rankeamento* entre as universidades públicas; uma vez que o repasse de recursos levava em consideração a produtividade, a organização e a estruturação da universidade⁵³. Nesta perspectiva, havia uma clara defesa ao processo de privatização das universidades federais diante de proposições que viabilizassem a abertura à arrecadação monetária advindas dos estudantes⁵⁴, das empresas entre outros – com um discurso de eficiência e eficácia que otimizaria e reduziria os ônus à máquina pública – o que Cunha denomina de “modernização institucionalizada” (CUNHA, 2007c)

Nesta perspectiva, Dourado (2001) sinaliza que três alternativas despontaram ao encontro do viés privatista no período ditatorial, quais sejam: implementação das fundações educacionais; expansão com contenção das universidades federais; e o terceiro foi o incentivo e subvenção das universidades e faculdades privadas. Sendo assim, nos marcos das políticas de educação superior no Brasil no período ditatorial denota-se encaminhamentos e incorporações da necessidade de expansão da educação superior pela iniciativa privada.

Esses direcionamentos aproximam as políticas de educação superior ao modelo norte-americano, na medida em que gradualmente se apropriam dos objetivos, métodos e técnicas – modelo este decisivo na Reforma Universitária de 1968.

Para tanto, institui-se o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU)⁵⁵, que segundo Martins visa “(...) propor ‘soluções realistas’ e ‘medidas operacionais’ com o objetivo de conferir eficiência e produtividade ao sistema.”

⁵³ As medidas de *rankeamento* se vêem mais presentes nas décadas seguintes, mas inferimos seu embrião nesse processo de racionalização dos recursos aferidos com o PAEG.

⁵⁴ Novamente vêm à tona proposições que direcionam as universidades públicas federais ao pagamento de mensalidades por parte dos alunos sob a justificativa de que os custos disponibilizados às universidades oneram os cofres públicos, prejudicando os demais níveis de ensino. Aqui verificamos uma construção ideológica que associa os altos custos da educação superior à precariedade dos demais níveis de ensino, reforçando a lógica assumida na perspectiva economicista. Além de questões mais amplas que se põe em “xeque”: a relação público-privado, na medida em que a natureza e o caráter da universidade pública passam a ser revertido pela proposta de cobrança de mensalidades.

⁵⁵ Decreto instituído nº 62.937 de 02 de junho de 1968 que dispõe sobre a Instituição de Grupo de Trabalho para Promover a Reforma Universitária e da Outras Providências.

(MARTINS, 2009, p.20). O decreto apresentou como objetivo do grupo: “(...) estudar a reforma da Universidade brasileira, visando a sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos de alto nível para o desenvolvimento do país.” (Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, 1968, p.15).

A constituição desse grupo, embora enfatizam crítica aos planos anteriores, produziu um relatório do GTRU que contou com tais referências para construir sua proposta sob a alegação de não disporem de tempo hábil para a realização de um estudo mais minucioso. Apresentavam, ainda, como tônica central a busca de estratégias para o enfrentamento da problemática da educação superior com vistas à racionalização de recursos.

Martins ressalta como proposta do GTRU o,

o princípio da *expansão com contenção* (grifo do autor) e a recomendação de plena utilização dos recursos materiais e humanos das instituições universitárias, o que levou a propor (...) criação dos departamentos, a institucionalização da carreira acadêmica, a introdução do ciclo básico, o regime de créditos (MARTINS, 2009, p.21).

O discurso de ausência de recursos possibilitou um terreno fértil para a implantação de medidas de complementaridade, a partir da expansão da rede privada. Contraditoriamente, deparou-se com a criação de um sistema de fomentos ao desenvolvimento científico-tecnológico – o que contribui para o surgimento da pós-graduação, bem como ao incentivo à criação de alguns cursos específicos em universidades públicas sob o modelo fundacional.

Sendo assim, grande parte das propostas apresentadas pelo GTRU⁵⁶ foi absolvida pela reforma e passou a expressar-se a partir da lei 5.540⁵⁷ – conhecida como Lei de Reforma Universitária. Vieira (2009) ressalta que,

⁵⁶ Algumas mudanças vieram pela incorporação das críticas feitas no relatório do GTRU acerca do modelo, que até então, estava estruturado a educação superior: “A universidade se expandiu, mas em seu cerne aparece a mesma estrutura anacrônica a entrar o processo de desenvolvimento e os germes de inovação.” (Relatório do GTRU, 1968, p.19).

⁵⁷ Decretada em 28 de novembro de 1968, a Lei nº 5.540/68 fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com o nível médio de escolaridade, bem como estabelece outras providências no nível de escolarização superior. Essa lei ficou conhecida como a Reforma Universitária ocorrida em 1968 e, em consonância com essa lógica vigente, contribuiu para orientar o ensino superior estabelecendo suas diretrizes de expansão a partir de universidades e de estabelecimentos isolados com parâmetros diversificados e diferenciados. Segundo Saviani (2004) esta lei veio reformar a lei 4.042/61 – que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O Relatório é o mais completo documento de fundamentação da reforma de 1968 e representa uma peça fundamental ao seu entendimento. Nele estão sintetizadas as principais idéias relativas à sua concepção, metas e estrutura (VIEIRA, 2009, p.9).

Fávero (2006) especifica as medidas apresentadas pela Reforma Universitária,

Entre as medidas propostas pela Reforma, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado⁵⁸, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação. Apesar de ter sido bastante enfatizado que o “sistema departamental constitui a base da organização universitária” (grifo da autora), não seria exagero observar que, entendido o departamento como unidade de ensino e pesquisa, a implantação dessa estrutura, até certo ponto, teve apenas caráter nominal. Por sua vez, embora a cátedra tenha sido legalmente extinta, em muitos casos foi apenas reduzida sua autonomia (FÁVERO, 2006, p.34).

Salva as devidas especificidades do contexto, concordamos com Saviani (1985) que a Lei de Reforma Universitária inova com relação à lei 4.024; depreendendo que esses avanços a partir de conquistas como: a substituição das cátedras pelo modelo departamental, a incorporação do regime de dedicação exclusiva (artigos 32 e 33) e a necessidade de qualificação do corpo docente, recursos às universidades federais direcionados à estrutura física como a implantação de laboratórios, a ampliação das bibliotecas e a construção de novos *campi*, bem como a implantação da indissociabilidade entre pesquisa e ensino (somente às universidades).

Se, por um lado, isso beneficiou a universidade pública diante da estrutura que possibilitava o desenvolvimento de pesquisas, bem como a inserção de políticas de fomento à pós-graduação⁵⁹ (garantida em seus artigos 24 e 25), por outro lado, as vagas oferecidas na graduação continuavam aquém da demanda apresentada. Para Martins (2009),

Estruturava-se, nesse momento, um modelo duplamente seletivo de universidade federal: no plano social, suas vagas passariam a ser ocupadas

⁵⁸ Essa mesma autora evidencia, posteriormente, que foi introduzido o vestibular unificado e **classificatório** (grifo nosso) com dupla finalidade: “(...) racionalização no aproveitamento do número de vagas e admissão do ingresso não para determinado curso, mas para determinada área de conhecimento.” (FÁVERO, 2006, p.35).

⁵⁹ Cunha enfatiza o grande interesse do Estado ditatorial na implantação dos programas de pós-graduação reiterados pela rapidez em que foram criados, pela amplitude e legitimidade (CUNHA, 2003).

por um grupo restrito de estudantes dotados de razoável volume de capital econômico e/ou cultural; no plano acadêmico, procurava-se concretizar um elevado padrão de qualidade acadêmica, fundado na associação entre ensino e pesquisa, no interior do qual a pós-graduação exerceria um papel central. A motivação subjacente a esse modelo era preservar as universidades federais de um eventual processo de massificação (MARTINS, 2009, p.21-22).

Essa citação reitera o histórico processo de elitização da educação superior pública numa realidade tão excludente quanto à brasileira, que gera um *apartheid* social. Em que, sob justificativas como o “medo de massificação” e/ou “perda da qualidade”, torna-se esse nível de conhecimento inacessível à maioria da população – reforçando a lógica de acesso restrito a quem comumente possui condições sócio-econômicas favoráveis na sociedade capitalista.

A Lei de Reforma Universitária possibilitou a criação dos estabelecimentos isolados, em caráter de excepcionalidade, sob deliberação do CFE; representando um crescimento maior da iniciativa privada do que da das IES de caráter pública.

Benda (1984) reflete:

(...) dado o grande número de incentivos oficiais – o preço das mensalidades, as retiradas subvenções (“empréstimos sem retornos”), a precariedade da fiscalização, conseguiram sem esforço realizar a “proeza” da “democratização do ensino” (BENDA, 1984, p.02).

A partir disso pode-se constatar que a educação tornou-se um negócio, tendo a Reforma Universitária, nos marcos legais, a mola propulsora para o surto expansionista, a partir do crescimento sem precedente e desordenado.

Segundo Amaral (2009),

O período militar foi responsável, percentualmente, pela maior expansão na educação superior brasileira e, em especial do setor privado (...) acabou invertendo os percentuais de matrículas entre públicas e privadas; em 1964 eram em torno de 60% públicas e 40% privadas e no final do período militar, 40% públicas e 60% privadas (AMARAL, 2009, p.07).

Em entrevista realizada com Amaral (2011), na presente pesquisa, o mesmo reafirma esta citação e ainda acrescenta que tal comparativo comprova-se mesmo diante do período atual (nesta fase de mercantilização do ensino superior), visto ter

ocorrido a inversão do percentual das matrículas entre o setor público e o privado. Amaral traz, também, os números desta expansão no período da ditadura militar, segue:

Tabela 01 – Expansão da educação superior brasileira de 1964 a 1984

Ano	Nº total de Matrículas	Matrículas públicas		Matrículas privadas	
		Número	%	Número	%
1964	142.386	87.665	61,6	54.721	38,4
1974	937.593	341.028	36,4	596.565	63,5
1984	1.399.539	571.879	40,9	827.660	59,1
% (1964-1984)	883%	552%		1.413%	

(Fonte: AMARAL, 2009, p.11).

Esses dados comprovam a expansão da educação superior com ênfase no ensino privado, que supera as matrículas do ensino público em mais de 50%. Dourado acrescenta que a

expansão no período pós-64 e na década de 1970 foi marcadamente com o predomínio dos estabelecimentos privados (...) já a expansão do ensino público foi tímida e, majoritariamente, consistiu em expansão intra-instituições com pequena expansão das redes, através da criação de novas escolas (DOURADO, 2001, p.31).

Saviani complementa que a privatização também foi sendo introduzida no ensino superior público. Como salientado:

Para além desse fortalecimento do setor privado do ensino, cabe considerar, também, que o próprio setor público foi sendo invadido pela mentalidade privatista, traduzida no esforço em agilizar a burocracia aperfeiçoando os mecanismos administrativos das escolas; na insistência em adotar critérios de mercado na abertura dos cursos e em aproximar o processo formativo do processo produtivo; na adoção dos parâmetros empresariais na gestão do ensino; na criação de “conselhos curadores”, com representantes das empresas, e na inclusão de empresários bem sucedidos como membros dos conselhos universitários; no empenho em racionalizar a administração do ensino, enxugando sua operação e reduzindo seus custos, de acordo com o modelo empresarial (SAVIANI, 2008, p.300-301).

A citação revela que as universidades públicas também se apresentaram diante do viés privatista. A partir das pressões de vários movimentos sociais pelo alargamento das vagas e a expansão de novos *campi* e novas universidades

públicas, o governo apresentou uma proposta de expansão, mas numa conjuntura de contenção, ou seja, ocorreu a “expansão com contenção” (DOURADO, 2001) – este princípio foi reiterado na política educacional que pressupunha: “O objetivo a ser alcançado era obter o máximo da demanda com o menor custo financeiro.” (MARTINS, 2009, p.20).

Saviani afirma que a Reforma Universitária é um dos reflexos deste contexto em que se expressou a perspectiva tecnicista, com as decorrências e contradições em pauta:

Esse legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação. Esta resistiu às críticas de que foi alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica, tendo orientado a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001 (SAVIANI, 2008, p.298).

Cunha complementa que,

a modernização do ensino superior empreendida pela reforma universitária de 1968 destinava-se a colocar a universidade a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho requisitada pelo capital monopolista organizado nas formas estatal e privada “multinacional” (CUNHA, 2007c, p.12).

Pelo exposto, a Reforma Universitária de 1968, nos marcos das políticas educação superior na realidade brasileira, por um lado, sinalizou continuísmos do período anterior, por outro lado trouxe rupturas: a partir da construção de uma nova arquitetura desse nível de ensino.

Essa nova arquitetura decorrente da Reforma Universitária trouxe avanços à educação superior, sobretudo às universidades: com a inserção da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a implantação da pós-graduação, a necessidade de qualificação docente, o regime de dedicação exclusiva entre outros. Avanços que reforçaram a compreensão da universidade enquanto espaço de produção do conhecimento.

As decorrências, contudo, trouxeram contradições que demarcaram as políticas de educação superior nesta nova arquitetura delineada, tendo como referência o modelo norte-americano, com viés tecnicista, compreendendo a educação sob a lógica empresarial. Para tanto, ocorreu um estímulo à expansão das

IES privadas, propagado enquanto única resposta às demandas apresentadas pela sociedade diante da problemática dos excedentes.

Tais configurações propiciaram uma dualidade na educação superior entre as IES com natureza e caráter diferentes, gestando um terreno fértil para a diferenciação institucional. Ao mesmo tempo, em que contribui para o tensionamento desse nível de ensino que decorrerá em novas lutas e construções num contexto de busca pela democratização.

6. Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996: desdobramentos e questões emergentes

As décadas que se seguiram após a abertura política, com o fim da ditadura, apresentaram como significativas no Brasil, trazendo contornos e avanços diferenciados, sobretudo com a promulgação da Constituição de 1988, bem como as contradições postas à sociedade brasileira. Esses marcos ganharam sentido e inteligibilidade diante da compreensão da conjuntura que possibilitou adentrar e percorrer a década de 1980, tecendo os direcionamentos na década de 1990 e sobretudo, desdobrando as questões emergentes no limiar do século XXI.

A década de 1980 adentrou com sinais de esgotamento do chamado “milagre econômico” – o que possibilitou o questionamento do regime ditatorial. Dourado definiu como “(...) a desmistificação da ‘eficácia’ (*grifo do autor*), a política do regime militar.” (DOURADO, 2001, p.54).

Couto sinaliza que,

pode-se demarcar que do ponto de vista dos direitos políticos, civis e sociais, os governos que se sucederam de 1964 a 1985 primaram por aniquilar os direitos políticos e civis e por novamente acionar, ainda que de maneira restrita, medidas na área social, desenhando o perfil limitado e autoritário na concepção dos direitos sociais, onde os mesmos tinham a finalidade de assegurar a sustentação política do regime (COUTO, 2004, p.135).

Essas questões refletiram na década de 1980 como a “década perdida” para a economia, mas uma década profícua à ascensão e mobilização nas conquistas

sociais – tendo como “pano de fundo” a democratização do país. Couto (2004) evidencia as contradições:

A década de 80 mostrou-se um país com enormes dificuldades geradas pela grande concentração de renda e por uma política econômica restritiva do ponto de vista da participação da população na riqueza nacional (...). Ao mesmo tempo, foi uma década pródiga em movimentos sociais e em participação da sociedade, organizando-se por meio de entidades organizações não-governamentais (ongs) e sindicatos, para participarem do movimento pré-constituente (COUTO, 2004, p.137).

Sendo assim, a Constituição de 1988, considerada como a “Constituição Cidadã”, trouxe à tona aspectos até então não evidenciados em outras circunstâncias: elegendo direitos à população e responsabilidade ao Estado, a participação popular como uma das formas de efetivação dos direitos sociais, mas, sobretudo a configuração de um Sistema de Proteção Social com a Seguridade Social⁶⁰. Carvalho afirma que

Os direitos políticos adquiriram amplitude nunca antes atingida. No entanto, a estabilidade democrática não pode ainda ser considerada fora de perigo. A democracia política não resolveu os problemas econômicos mais sérios, como a desigualdade e o desemprego (CARVALHO, 2004, p.199).

Contraditoriamente, deparou-se no final desta mesma década, com questões emergentes às políticas que remavam na “contramão” destes direitos garantidos – o que rebateu, por vezes, em um grande fosso entre os direitos apresentados e a efetivação dos mesmos – isso não desmereceu, em hipótese alguma, as conquistas alcançadas.

Couto salienta as contradições postas à realidade nesta efervescência do processo de construção por direitos no Brasil: o país ainda seguia as determinações dos organismos financeiros internacionais, por meio de orientações acordadas no Consenso de Washington. Sob a ofensiva neoliberal, estava: “a indicação para a desestruturação dos sistemas de proteção social vinculadas às estruturas estatais e

⁶⁰ A configuração de um Sistema de Proteção Social representou avanços significativos na Constituição de 1988. Estes avanços, contudo, devem empreender lutas por conquistas mais ampliadas, uma vez que embora a educação tenha sido expressa constitucionalmente como um direito, ainda muito tenha que trilhar para fazer parte de um sistema educacional construído de forma coletiva e articulada – não pela sobreposição de planos, leis e normas operacionais como vem se apresentando na realidade brasileira e que muitas vezes se contradizem.

a orientação para que passassem a ser gestados pela iniciativa privada.” (COUTO, 2004, p.145).

A ofensiva neoliberal pressupunha a diminuição nos gastos do Estado para com as políticas sociais, visto ser a única alternativa apresentada pelo poder dominante com vistas à diminuição do *déficit público*, investindo em novas frentes de trabalho diante do aumento da crescente robotização e acirramento da competitividade.

No Brasil, em 1989, o presidente eleito Fernando Collor de Mello impulsiona o neoliberalismo em detrimento das políticas sociais. Ocorre um *continnum* no processo de reestruturação global no cenário da economia nacional, ampliando as precárias condições de vida da população brasileira, agravadas pela retração estatal em suas responsabilidades sociais.

Na década de 1990, as propostas da ofensiva neoliberal continuou expandindo “a todo vapor”. Os governos que assumiram a Presidência da República nesta década direcionaram suas prioridades no controle da inflação e na estabilidade da moeda – em detrimento da questão social. Devido aos avanços na questão econômica, camuflando as problemáticas sociais com políticas paliativas e focalizadas, o governo Itamar Franco contribuiu para a eleição de seu ministro da fazenda, Fernando Henrique Cardoso (FHC), que permaneceu no poder por oito anos (1995-2002).

Os direcionamentos assumidos por FHC acentuaram a hegemonia neoliberal no sentido de desestabilizar o Estado na área social e no enfrentamento da questão social, acirrando as desigualdades. O Estado se retraiu na responsabilidade para com as políticas sociais que assumiram as configurações do mercado, enquanto serviço – proposição ditada, sobretudo, pelos organismos internacionais.

Todas essas questões desencadearam insatisfações populares que viram na eleição do Partido dos Trabalhadores (PT) a possibilidade de alteração do contexto vigente, bem como suas aspirações e lutas sociais inseridas na pauta da agenda governamental. Portanto, em 2001 foi eleito o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula).

Um mix de continuísmos e rupturas caracterizou os dois mandatos do presidente Lula. Por um lado, o Programa de governo elaborado pelo PT

evidenciava a necessidade de romper com a “herança maldita do neoliberalismo” (LIMA, 2004); por outro lado, medidas governamentais indicavam que os ajustes fiscais estavam na prioridade do governo, relegando os projetos sociais para o segundo plano.

Lima evidencia, ainda, que como alternativa sinalizada pelo PT para romper com esse modelo herdado seria um pacto entre as classes sociais, “articulando crescimento econômico com justiça social” – o que denota-se a proposição de reiterar alguns acordos financeiros. Assim expressa,

A sintonia do governo Lula com os organismos internacionais, principalmente FMI e BM, tem dado o tom das políticas econômicas e sociais implementadas no Brasil (...). Da sintonia nas diretrizes econômicas em sentido restrito (crescimento econômico, ajuste fiscal para pagamento das dívidas, implantação de reformas estruturais para atrair capital internacional) se evidenciam também as sintonias com a direção das políticas sociais, como a educação e mais especificamente a educação superior (...) (LIMA, 2004, p.63).

A breve contextualização histórica expressa até o momento demarcou o “fio condutor” das políticas de educação superior, desde o final da ditadura até a implantação do Programa REUNI. A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, nos marcos das políticas de educação, trouxeram grandes desdobramentos que encaminharam para uma nova arquitetura na particularidade da educação superior. Essa construção, contudo, não se faz isoladamente, mas, perfazem questões mais amplas constituídas ao longo do processo, conforme a correlação de forças no interior da sociedade brasileira.

Nos marcos da política de educação superior, o paradoxo apresentado pelo final da década de 1970, expressou por um lado, os rebatimentos dessa nova morfologia encadeada pelo processo de expansão com ênfase à privatização desse nível de ensino; por outro lado, adensados a conjuntura apresentada, novas configurações estavam postas às lutas e mobilizações sociais,

O movimento estudantil havia perdido grande parte de seu ímpeto, mas muitos dos novos professores tinham experiência de organização política, e levaram à sua nova categoria social as plataformas e as práticas organizacionais dos estudantes do início da década de 60. Assim, se a década de 70 assistiu, no Brasil, à desmobilização do movimento estudantil, presenciou o nascimento do movimento docente de caráter sindical, baseado em associações de professores de cada universidade, reunidas na Associação Nacional dos

Docentes do Ensino Superior – Andes⁶¹, depois Sindicato Nacional (CUNHA, 2003, p.192).

As vicissitudes da conjuntura política desencadearam fortes pressões no interior da universidade, que “No início da década de 80, quando se esgotou o regime autoritário, a universidade brasileira foi, ao mesmo tempo, protagonista ativa e beneficiária do movimento de redemocratização do país.” (CUNHA, 2003, p.179). Grandes avanços se devem sobretudo à maneira das pesquisas desenvolvidas, no interior das universidades, pelos programas de pós-graduação, que passam a ter um papel fundante na luta pela democratização, desenvolvendo crítica às políticas governamentais em diferentes áreas.

Os programas de pós-graduação vieram a constituir o verdadeiro motor da universidade brasileira, uma espécie de enclave moderno nas universidades arcaicas (se antigas) ou inexperientes em termos acadêmicos (se recentes) (CUNHA, 2003, p.184).

Portanto, a implantação da pós-graduação se apresenta diante de um paradoxo: de um lado gestada, inicialmente, para o desenvolvimento da ciência e tecnologia com vistas ao atendimento da lógica do capital (impulsionada pelos relatórios das assessorias norte-americanas), sobretudo do capital internacional; por outro lado transforma-se em uma das protagonistas expressivas do desenvolvimento teórico-crítico na luta frente à situação apresentada.

Embora implantada segundo o espírito do projeto militar do “Brasil grande” (grifo do autor) e da modernização integradora do país ao capitalismo de mercado, a pós-graduação se constituiu num espaço privilegiado para o incremento da produção científica. No caso da educação, contribuiu de forma importante para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, gerando estudos consistentes a contrapelo da orientação dominante, alimentou um movimento emergente de propostas pedagógicas contra-hegemônicas (SAVIANI, 2008, p. 310).

⁶¹“A ANDES-SN foi fundado em 1981 como Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior. Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, passou a ser Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.” Desde então vem construindo propostas a partir de estudos da realidade dos trabalhadores docentes, bem como “a relação permanente com as experiências de outros trabalhadores que lutam pelo reconhecimento dos direitos sociais a todos os brasileiros”. Ver <http://antigo.andes.org.br/historia.htm> Acessado em 15/09/2011.

Vale ressaltar que o tensionamento dado às políticas educacionais, advindos de diversos segmentos da sociedade culminou com a agenda governamental sinalizando a necessidade da Reforma Universitária. Para tanto, criou-se, em 1985, a Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior⁶², com o propósito de “(...) estudar a situação e formular propostas que possam ser imediatamente consideradas.” (Relatório final da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, 1985, p.06). Diante de novas pressões, no ano seguinte foi criado o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES)⁶³.

Segundo o relatório apresentado pelo GERES, em setembro de 1986, suas ações compreenderam trabalhos “internos e externos”. O trabalho interno consistia em re-estudar as proposições apresentadas no relatório final “UMA NOVA POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR” (elaboradas pela Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior em 1985) e, quando necessárias, reformulá-las. Já, por trabalho externo, compreendiam as contribuições recebidas da comunidade acadêmica e da sociedade civil em geral; a partir de debates promovidos pelo GERES com a comunidade acadêmica⁶⁴ com vistas “(...) a embasar a política oficial da reforma da educação superior.” (GERES, 1986, p.03).

Diante das propostas contidas no relatório do GERES sobressairam medidas que tinham conotações de resoluções mais administrativas (exemplo a necessidade de uma política de avaliação); outras com resoluções mais jurídicas como o papel do CFE, a criação de um regime jurídico único aos funcionários públicos e, sobretudo, a necessidade de reformulação da LDB de 1996.

As proposições do GERES continham, também, os direcionamentos já germinados na ditadura e reforçados diante da conjuntura vigente, sinalizando à expansão da educação superior privada e a ênfase na dualidade entre as IES: ao

⁶² A Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior foi instituída pelo decreto 91.177/85 de 29 de março de 1985, porém instalada pelo Presidente da República em 02 de maio do mesmo ano. Para maiores informações ver o relatório na íntegra em <http://www.schwartzman.org.br/simon/comissao.htm> Acessado em 30/09/2011.

⁶³ O GERES foi criado pela Portaria nº100, de 06/02/1986, e instalado pela Portaria nº170 de 03/03/1986. Um grupo interno ao MEC com o objetivo de “(...) sistematizar os subsídios oferecidos pelo MEC sobre as questões suscitadas no relatório, como para convocar a comunidade ao debate e preparar as medidas administrativas e legais de reformas necessárias (...)” (GERES, 1986, p.02).

⁶⁴ Segundo o relatório do GERES foi enviada esta solicitação por correspondência: “(...) à quarenta sociedades científicas brasileiras, à treze Associações de ensino e pós-graduação, ao Conselho de Reitores, as associações de docentes, de servidores técnico-administrativos e de estudantes, à Associação Brasileira de Mantenedoras, e aos Reitores de todas as universidades públicas e particulares (...)” (GERES, 1986, p.02-03).

ensino privado cabia a formação da massa de trabalhadores para o mercado de trabalho, em contraposição às instituições federais de ensino superior que deveriam sinalizar uma ênfase no conhecimento, demonstrado:

(...) é conveniente manter a distinção entre universidade e estabelecimento isolado de ensino superior, já que é possível estabelecer diferenças claras de natureza e funções (...) Por sua natureza, a escola isolada é essencialmente uma escola de formação profissional, voltada para o atendimento de uma função social específica e de alta relevância no contexto das sociedades modernas. Acompanhamento permanente do comportamento do mercado de trabalho (...) As universidades públicas deveriam ser consideradas como instituições de excelência (GERES, 1986, p.07).

Vale ressaltar que a Constituição Federal de 1988 apresenta a educação como o primeiro direito social expresso em seu artigo 6º (dos direitos Sociais), enquanto **dever** de Estado garantido pela universalização no que tange à gratuidade dos estabelecimentos públicos oficiais em qualquer nível de ensino. Assim, como também desdobraram avanços significativos à educação superior: autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades.

Contudo, assim como em outras áreas, a educação também apresenta as contradições presentes na realidade brasileira: com direitos apresentados formalmente, mas que tem em sua efetivação os determinantes estruturais e conjunturais, sobretudo os direcionamentos da ofensiva neoliberal. As ações de Collor em relação à educação superior desencadearam uma série de medidas que atrelavam o repasse de verbas e a expansão a mensurações estabelecidas nos critérios de avaliação⁶⁵ – acirrando uma competição entre as IES a partir do *ranqueamento* e promovendo a expansão com contenção.

Tais questões reforçam e reiteram a diferenciação institucional, bem como a diversificação das fontes de financiamentos⁶⁶. Segundo Sguissardi, a diferenciação institucional,

⁶⁵ Passam a serem estabelecidos como parâmetros para o repasse de recurso às necessidades das IFES segundo o desempenho das mesmas, como por exemplo, a relação professor-aluno, o histórico de pesquisa desenvolvida pela IFE, as condições físicas e estruturais entre outros. (AMARAL, 2009).

⁶⁶ Não temos a pretensão de adentrar nas discussões acerca do financiamento, até por não ser objeto deste estudo, mas salientar esta questão com vistas a compreender processo de mercantilização da educação superior em que se deparam as IES. Uma discussão mais pormenorizada acerca da vinculação expansão-avaliação-financiamento encontra-se em Amaral (2008).

trata-se da 'tese' de que a educação superior baseada no princípio da associação ensino, pesquisa e extensão seria, a curto e médio prazo, inviável teórica e financeiramente, disto decorrendo, em outras palavras, a recomendação de estabelecer-se de modo claro e oficial a dualidade institucional *universidades de pesquisa* – que associaria ensino-pesquisa-extensão – e, *universidades de ensino*, no caso presente representado pelas IES não universitárias (...) (grifos do autor) (SGUISSARDI, 2000, p.48).

No que tange à diversificação das fontes de financiamento,

reporta-se à tese de que o conhecimento propiciado pelo ensino superior deve ser visto cada dia mais como investimento produtivo (...) mercadoria de interesse individual negociável no mercado de trocas, disto decorrendo, portanto, a recomendação de que o Estado, enfraquecido pelo *déficit* público, gradativamente se afaste (ainda mais) da manutenção deste nível de ensino (...) educação, mormente superior, seria um serviço público não exclusivo do Estado (SGUISSARDI, 2000, p.48).

Destaca-se que a diferenciação institucional não ocorre apenas entre as IES por natureza jurídica: pública ou privada, ou ainda, pela categoria administrativa, federal, estadual, municipal ou particular (SGUISSARDI, 2000). Esse processo ocorre entre as universidades de mesma natureza, bem como no interior da própria universidade. Sendo assim, a universidade pública passa a atender a lógica privatizante para se equilibrar nesse contexto,

A privatização por dentro das universidades públicas é caracterizada, sobretudo, pelos cursos de pós-graduação "autofinanciáveis", na verdade pagos pelos estudantes, pelas pesquisas encomendadas por empresas e pelos serviços prestados e cobrados à sociedade de mercado, desfigurando o conceito de extensão como forma de socialização de conhecimentos e práticas da universidade para a sociedade. O que significa, em última instância, a privatização, dentro e a partir das instituições públicas, de um conhecimento socialmente produzido pela comunidade acadêmica (PAULA; AZEVEDO, 2006, p.04).

Essas questões se explicitam principalmente diante da contingência de recursos, impossibilidade de concursos para a contratação e/ou reposição do quadro docente, congelamento de salário, estimulando os docentes complementar o salário com as pesquisas, etc. Segundo ANDES, "(...) quando, na verdade, o salário passa a ser complemento." (ANDES-SN, 2004, p.02).

O processo de diversificação e diferenciação institucional, portanto, vem ao encontro das prerrogativas sinalizadas pela ofensiva neoliberal sob a justificativa de

maior flexibilidade entre as IES, possibilitando uma heterogeneidade e diversidade entre as universidades. Nessa perspectiva, a privatização apresenta-se como alternativa à redução dos gastos com a educação superior. Tais direcionamentos têm como fio condutor as deliberações apresentadas pelo Banco Mundial no documento publicado em 1994: “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia – (El desarrollo en la práctica)”, propondo,

El examen de las experiencias de los países indica que hay cuatro orientaciones clave para la reforma:

- Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluyendo el desarrollo de instituciones privadas
- Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados
- Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior
- Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad (BANCO MUNDIAL, 1994, p.4).

Neste contexto é sancionada a nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional⁶⁷, tendo como expoente prioritário a “dobradinha”: expansão e privatização. Segundo Sguissardi, a LDB é uma “(...) espécie de guarda-chuva jurídico que possibilitou a edição de diversos decretos normatizadores imbuídos dessas recomendações.” (SGUISSARDI, 2008, p.1000). Ou ainda, pelo decreto 2.306/97⁶⁸, que “(...) reconhecia a educação superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como um objeto de lucro ou acumulação, uma mercadoria-educação ou a educação-mercadoria ⁶⁹, de interesses dos empresários da educação (...)” (SGUISSARDI, 2008, p.1001).

⁶⁷ A LDB-EN, nº 9.394/96 também conhecida como Reforma Darcy Ribeiro. O texto contido nesta lei expressou a correlação de forças vigente naquele contexto, visto ter sido aprovado sorrateiramente após um longo processo de discussão entre duas propostas antagônicas. Uma construída abertamente em conjunto com diversos segmentos da sociedade civil organizada, conhecida como Projeto Jorge Hage. A outra proposta, que foi basilar na constituição da LDB de 1996, foi elaborada pelos, então senadores: Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa – orquestrada pelo MEC teve seu projeto sancionado de uma forma obscura, permeada por vários tensionamentos entre diversos interesses políticos, sociais e econômicos.

⁶⁸ Essa lei dispõe sobre a regulamentação e organização da Educação Superior; porém revogada pelo decreto 3.860/01.

⁶⁹ Sguissardi reporta-se à Rodrigues (2007) para analisar esse processo de mercadorização da educação superior; segundo o autor as IES possuem duas formas de serem vistas: “educação-mercadoria” e a “mercadoria-educação” – enquanto estratégias do capital para se autovalorizar (SGUISSARDI, 2008).

Esse mesmo autor complementa, em outro estudo, que a LDB apresenta timidamente o que o decreto 2.306/97⁷⁰ deixando demarcado que,

Esse decreto estabelece distinções inéditas para o sistema de ensino superior brasileiro: IES públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos. Põe a nu o que o artigo 45 da nova LDB encobria (...) (SGUISSARDI, 2000, p.30).

E, Sguissardi reitera, ainda, os pontos significativos da LDB de 1996 na direção da distinção entre universidades de ensino e universidades de pesquisa; especificidade nos estatutos para atender as peculiaridades de sua estrutura, enfim, questões que possibilitam uma diferenciação institucional (SGUISSARDI, 2000); atrelado à diversificação nas fontes de financiamento institucional – só que agora demarcado formalmente na LDB (1996), assim expresse: “(...) as universidades deverão buscar fontes adicionais de recursos junto a outras esferas de poder público e à iniciativa privada para ampliar o atendimento a outras demandas.” (BRASIL, 1996).

A LDB (1996) desencadeia, ainda, um processo de flexibilidade institucional à educação superior de acordo com sua organização e respectiva prerrogativa acadêmica, as IES se apresentam a partir de “cinco formatos diferenciados”, quais sejam: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos ou Escolas Isoladas (Lei 9.394/96 e Decreto 2.207/97). Questões relacionadas a esses formatos estão expressas no artigo 5º: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas e privadas, com variados graus de abrangência e especialização.” (BRASIL, 1996).

Vale ressaltar que os desdobramentos dessa flexibilização na educação superior são re-organizados e adaptados pelo Decreto nº 5.773/06 quando reduz a organização da educação superior em três formatos: Universidades, Centros Universitários e Faculdades⁷¹. Segundo Aguiar (2000),

⁷⁰ O decreto nº 2.306/97 regulamenta o Sistema Federal de Ensino nas disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos artigos 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da LDB – principalmente nas questões “obscuras” contidas na LDB. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm Acessado em 23/04/2012.

⁷¹ À Universidade reafirma o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Os Centros Universitários caracterizam-se como instituições pluricurriculares que abrangem uma ou mais áreas do conhecimento e são reconhecidas pela excelência no ensino, contudo não desenvolvem pesquisa; mas

Essa foi também uma forma engenhosa de, sem despendar mais recursos para a manutenção do ensino superior, responder aos interesses e pressões dos diversos grupos: as universidades passam a ser suposto reduto da *intelligentsia*; os centros universitários, reinos da *excelência* do ensino; faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores, a grande alegria das massas que agora terão mais acesso (facilitado, é bem verdade, mas pago, com certeza!) ao ensino superior! (AGUIAR, 2000, p. 85).

Sendo assim, os marcos principais das políticas de educação superior que decorreram da LDB (1996) seguem os ditames dos organismos internacionais sob o viés da privatização, com vistas a regulação das relações produtivas. Nessa perspectiva algumas medidas são implementadas com a tônica da avaliação a partir da centralização, regulação e padronização do sistema com forte controle contabilista (SILVA JÚNIOR; CATANI & GIGLIOLI, 2003); quais sejam: Exame Nacional de Curso (ENC) – instituído pela Lei nº 9.131/95, mas implementado a partir de 1996 (conhecido como “Provão”); Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação – conhecido como Avaliação das Condições de Ensino (ACE) pelo decreto 2.026/96; Censos Anuais; Gratificação de Estímulo à Docência (GED) – instituída pela lei nº 9.678/98 e regulamentado pelo decreto 2.668/98; Financiamento Estudantil (FIES).

A Reforma Universitária iniciada com FHC apresenta-se numa perspectiva contábil, com ênfase na lógica da qualidade empresarial. Nesta perspectiva,

as IES são consideradas agências prestadoras de serviços, destinadas a obter “resultados” que demonstrem sua “eficiência” na produção, organização e assessoramento empresarial, portanto baseada numa concepção pragmática de IES voltada para o mercado e para a consolidação de um pacto social cujo objetivo é o consenso entre antagônicos. Assim, a avaliação assume papel preponderante: as diversas instâncias universitárias e suas dinâmicas são fragmentadas em padrões e produtos mensuráveis (por exemplo, a “produção acadêmica”) supostamente capazes de determinar sua qualidade unicamente através dos meros elementos quantitativos (SILVA JUNIOR; CATANI & GIGLIOLI, 2003, p.11).

Diante dessas questões emergentes é promulgada a Lei nº 10.172/01, conhecida como Plano Nacional de Educação (PNE)⁷². No que tange à educação superior, o PNE (2001-2011) traz em sua primeira meta, e supostamente a mais

possuem as mesmas prerrogativas de autonomia das Universidades. Já as Faculdades caracterizam-se por cursos isolados com vistas apenas à formação ao mercado de trabalho. (MANCEBO & SILVA JÚNIOR, 2004). Ver PNE disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em 19/04/2012.

⁷² As discussões sobre o PNE (2001-2011), seus antecedentes históricos, políticos, planejamentos, limites, concepções em disputas, avaliação entre outros, ver Dourado (2011).

importante no desdobramento das demais políticas educacionais, o compromisso de 30% de jovens de 18 a 24 anos matriculados na educação superior⁷³. Essa meta passa a ser obtida a partir da flexibilidade e diversificação das IES, ou seja, sinaliza que a expansão é necessária tanto por parte das IES públicas como privadas. Estas últimas passam ser estratégia importante na obtenção do objetivo diante do veto presidencial da meta que responsabilizava o Estado na oferta de, pelo menos, 40% da educação pública superior.

Segundo Dourado,

o PNE caminha na contramão da intensa mobilização da sociedade civil, é reveladora para o seguinte indicativos de políticas para a educação superior: diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior, a não-ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação, ampliação do crédito educativo envolvendo recursos estaduais, ênfase no papel da educação a distância (DOURADO, 2011, p.128).

Tais ações foram garantidas a partir da justificativa da educação como instrumento de preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho diante da propagação da concepção ideológica de mundo empresarial. Os direcionamentos sinalizados com a meta do PNE (2001-2011), sobretudo pela expansão desenfreada, denotam-se enquanto elemento de continuidade nas ações governamentais da próxima gestão presidencial assumida em 2002 pelo presidente Lula.

Diante de grandes tensionamentos por parte da sociedade, Lula assume o governo com a prerrogativa de propor novas alterações à Reforma Universitária – tendo como fio condutor a expansão da educação superior – com vistas ao enfrentamento da chamada crise da universidade. Para tanto, a fórmula inicial realizada reproduziu o processo histórico brasileiro com a criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)⁷⁴ que produz o documento intitulado “Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a

⁷³ Segundo o PNE (2001-2011), atualmente o número de jovens que frequentam a educação superior é de 12%. Alguns autores criticam a meta proposta em 30%. Ver Amaral (2010); Ristoff & Sevegnani (2006).

⁷⁴ O GTI foi criado por decreto presidencial em 20/10/2003 composto por membros da Casa Civil e da Secretaria Geral da Presidência da República, e dos Ministérios da Ciência e Tecnologia, do Planejamento, Orçamento e Gestão, da Fazenda e da Educação. Disponível em: http://www.lpp-buenosaires.net/outrobrasil/exibir_dossie_tematico_ver.asp?id_Sub_dossie=26 Acesso em 20/06/2012.

Reforma Universitária brasileira” (nome atribuído ao próprio objetivo designado ao grupo). Maués evidencia que,

em dezembro de 2003, o GTI apresentou o relatório, que teve uma divulgação restrita, composto de três grandes partes, a saber: a primeira, relativa às chamadas **Ações Emergenciais**; a segunda, à **Autonomia das Universidades Federais** e a terceira, aos **Primeiros Passos para o Redesenho do Quadro Atual** (grifos da autora) (MAUÉS, 2006, p.23).

As proposições sinalizadas nesse documento reiteram a crise da educação superior e a insuficiência do Estado na provisão deste nível de ensino, apontando soluções com vistas à flexibilização dos currículos, adaptação às necessidades do mercado, incentivo à expansão das IES privadas e alterações nos direcionamentos das IES públicas.

As pressões aumentam por parte de vários setores da sociedade e, algumas proposições são apresentadas ao novo ministro da Educação, entre eles documentos: da Confederação Nacional da Indústria (CNI)⁷⁵; e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES)⁷⁶.

Estes documentos representam, com proposições diferenciadas, os anseios pela expansão da educação superior (ponto nevrálgico constituinte e constitutivo da realidade brasileira). Diante das pressões advindas de vários setores da sociedade brasileira, o MEC estabeleceu a Reforma da Educação superior como uma de suas prioridades.

É nessa perspectiva que destacam como principais ações nas políticas de educação superior: a criação do Grupo Executivo de Reforma da Educação Superior (GERES); a medida provisória que institui o SINAPES e no mesmo percurso a Lei do SINAES; as parcerias público-privado; a regulamentação das parcerias entre universidades federais e as fundações de direito privado; Projeto de Lei que trata

⁷⁵ O documento elaborado pela CNI, solicitada pelo Ministro Tarso Genro com vistas a subsidiar a Reforma da Educação Superior evidencia o papel fundante da Universidade na perspectiva da educação para o preparo do indivíduo à sociedade – esta entendida como sociedade da informação e do conhecimento. Apontam como sugestões à crise universitária: Educação Superior como necessária ao desenvolvimento; Regionalização; Pluralidade de modelos; Autonomia; Gestão e Avaliação; Financiamento; Gestão de Competência; Conteúdos programáticos; Interação Empresa-Universidade; Pesquisa e Inovação (CNI, 2004).

⁷⁶ O documento elaborado pela Andifes sinaliza a defesa da autonomia, o estabelecimento de fontes que assegurariam o bom funcionamento das IFES e a implantação de uma política de recursos humanos com vistas à defesa de uma Universidade pública, gratuita e laica. Para tanto, norteiam-se por dois grandes princípios, quais sejam: “A afirmação da educação superior como política de Estado” e “O conceito de educação superior como um sistema nacional.” (ANDIFES, 2004, p.13).

sobre as ações afirmativas (garantindo vagas a estudantes egressos de escola pública, negros e indígenas); a Lei de Inovação Tecnológica (abrindo precedente às empresas privadas na universidade federal por meio de pesquisas); Reforma da Educação Profissional e Tecnológica; os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), o Piso Nacional do Magistério Superior; o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio à Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); e com ele a criação de um Banco de Professor Equivalente – grande parte deles previsto no PL 7200⁷⁷.

Todas essas medidas são reiteradas diante da elaboração Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), em 2007, quando o governo lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 24/04/2007. Saviani (2009) afirma que,

Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC (...) a composição global do PDE agregou, já na origem, outras 29 ações que, no processo de execução do Plano, foram ampliando-se de tal modo que, em março de 2009, o site do MEC estampa, no âmbito do PDE, 41 ações (SAVIANI, 2009, p.5).

Essas medidas sinalizaram que a Reforma Universitária foi uma prioridade na agenda de governo, como Lula havia evidenciado em seu discurso. Os questionamentos perpassam pelos caminhos e rumos que essa prioridade vem seguindo, na contramão dos direitos do cidadão e sob os balizamentos do mercado, sobretudo o capital internacional – configurando o que muitos autores denominam de contrarreforma⁷⁸ da educação superior – reproduzindo uma mercantilização desse nível de ensino.

Nesta perspectiva, a grande visibilidade de política governamental dada com a expansão da educação superior ocorre nas IES privadas que, sob o julgo de um verniz democratizante, implementa o PL nº 3.582 de 28 de abril de 2004, intitulado

⁷⁷ Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nº 9.394/96; 8.958/94; 9.504/97; 9.532/97; 9.870/99; e dá outras providências. Disponível em http://www.contee.org.br/coordenacao/geral/materia_17.htm Acessado em 15/12/2011.

⁷⁸ A contrarreforma da educação superior caracteriza-se por políticas direcionadas a esse nível de ensino na perspectiva de adequar as necessidades do capital. Segundo Cislighi (2011; 2010) na contrarreforma da educação superior ocorre um estímulo à privatização, aceleração tecnológica à necessidade do capital, e isso inclui balizar o perfil da formação profissional para o atendimento do mercado. Todas as ações direcionadas na contrarreforma da educação superior configuram uma nova arquitetura à educação superior sob os ditames do capital.

como Programa Universidade para Todos, conhecido nacionalmente como PROUNI. Este Programa foi regulamentado, posteriormente, pela Lei nº 11.096/ 2005. Segundo o MEC, o PROUNI⁷⁹

É um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece **bolsas de estudo integrais e parciais em instituições de educação superior privadas**, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior. Podem participar os estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais da própria escola (BRASIL/ MEC, 2010).

O PROUNI (2005) configura-se enquanto um programa de grande exponenciação nos marcos das políticas de educação superior na realidade atual brasileira, sobretudo pela ênfase dada à expansão deste nível de ensino com a particularidade das IES privadas e no atendimento à classe trabalhadora.

É nesse mesmo bojo que demarca as contradições da implantação desse programa: diante de um atendimento massificado à classe trabalhadora advindo das IES de natureza privada com a qualidade da educação questionável em detrimento da formação profissional, bem como demarca, ainda, naquele momento, um atendimento à população de forma massificada em detrimento à expansão das IES de natureza pública.

No tocante à expansão das IES públicas federais, o governo Lula iniciou com a implantação do programa denominado: “1º Ciclo – Expansão para o interior” (2003-2006). Este programa de Expansão da educação superior pública federal teve a implantação de 12 novas Universidades Federais, sendo 10 implantadas e 2 consolidadas, quais sejam: 2 consolidadas (UFT, 2003 e UNIVASF, 2004); já as 10 implantadas (UFGD, 2005; UFRB, 2005; UFTM, 2005; UFERSA, 2005; UNIFAL, 2005; UFVJM, 2005; UTFPR, 2005; UFABC, 2006; UFCSPA, 2008; UNIPAMPA, 2008).

Segundo o MEC, o objetivo deste programa era priorização ao atendimento da demanda do interior, bem como a criação e ampliação da oferta de novas oportunidades locais e regionais com vistas ao combate das desigualdades

⁷⁹ Não é objetivo deste estudo debruçar sobre essas questões, mas apenas sinalizá-las na perspectiva assumidas pelo governo federal em reforçar a lógica do mercado com políticas educacionais parcas, pontuais e focalistas de cunho privatizante. Ver Paula (2004); Davies (2004); Maués (2006).

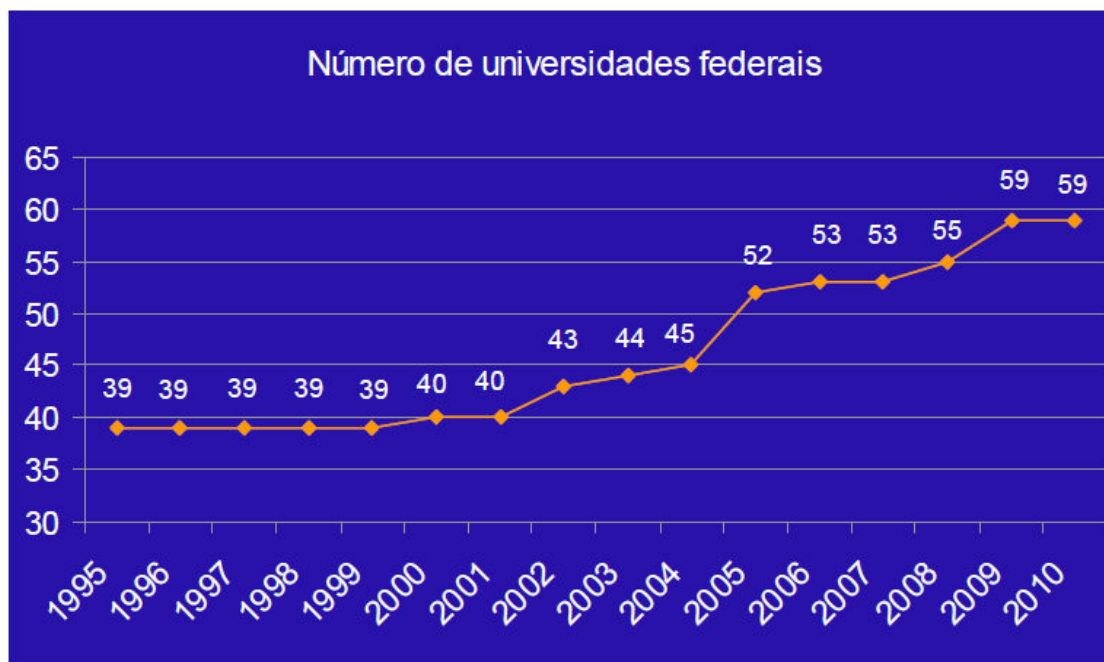
regionais e espaciais (BRASIL/MEC/SESu, 2009). Estudos demonstram que o Programa de expansão e interiorização liberou mais recursos financeiros à manutenção das IES após longo período de estagnação.

E, na continuidade da expansão das IFES foi implantado o denominado 2º Ciclo – Expansão com Reestruturação (2007-2012), pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo decreto 6.096/07 – que será abordado em sua particularidade no 4º capítulo desta Tese.

Após um ano de implantação do REUNI, e ainda em sua vigência, o governo instituiu o denominado 3º Ciclo da Expansão – Expansão com Integração Regional e Internacional (2008-2010). Este ciclo alicerça os componentes da Reforma Universitária com a tramitação de PL para a implantação de novas universidades Federais. Segundo audiência pública realizada pelo MEC (BRASIL/MEC/ SESu, 2009), as IFES criadas neste 3º Ciclo são:

- UNILA, Foz do Iguaçu/PR (Campus sede);
- UNIAM, Santarém/PA (Campus sede + 3 *campi*: Itaituba, Oriximiná e Monte Alegre/ ambos PA);
- UNILAB, Redenção/CE (Campus sede + algumas unidades acadêmicas estaduais e internacionais – África); e
- UFFS, Chapecó/SC (Campus sede + 4 *campi* Erechim/RS, Cerro Largo/RS, Laranjeiras do Sul/PR e Realeza/PR).

Segundo dados do MEC a expansão das universidades federais se expressa a seguir:

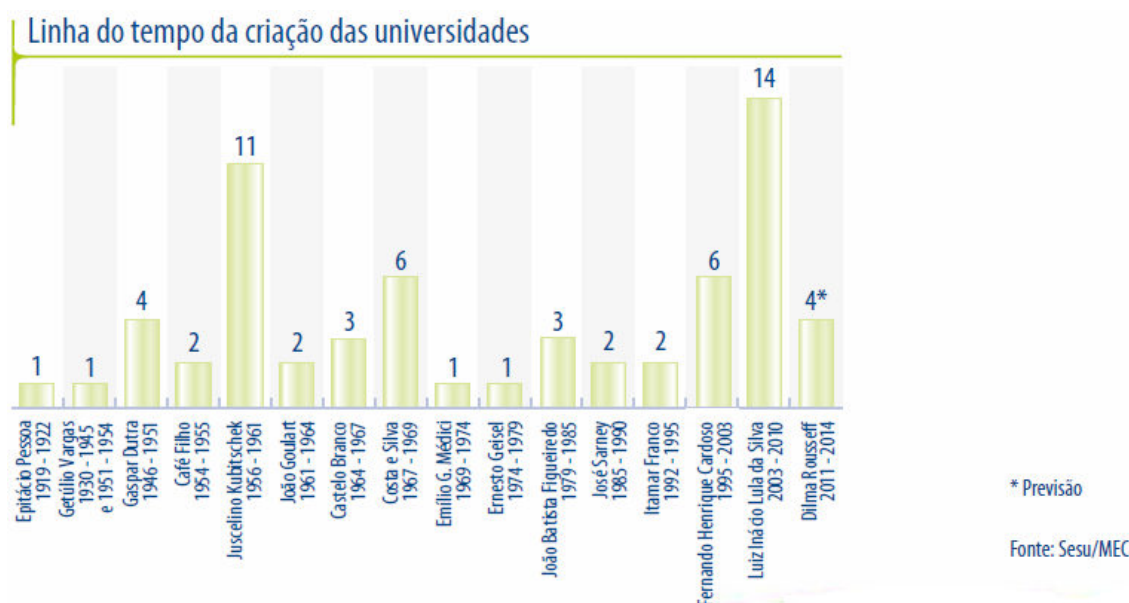
Gráfico 01 – Expansão das Universidades Federais de 1995-2010

(Fonte: BRASIL/MEC/ SESu, 2009).

Segundo o gráfico, no intervalo de 15 anos houve expansão das universidades federais com a implantação de novas universidades, demarcado, sobretudo diante da conjuntura do governo Lula com os direcionamentos e proposições/ações de planos e leis com vistas à Reforma Universitária – entretanto, os contornos assumidos por esta expansão desencadeiam grandes controvérsias.

Como forma de evidenciar elementos de historicidade da expansão da educação superior na realidade brasileira, o MEC elaborou o documento “Sinopse das ações do Ministério da Educação” (2011). Neste relatório aponta o surgimento das IES nos períodos históricos segundo os presidentes em vigor, apresentado a seguir:

Gráfico 02 – Linha do tempo da criação das universidades



(Fonte: Sinopse das Ações do Ministério da Educação, MEC, 2011.)

Esse gráfico evidencia dois momentos de grande expansão das IES, a primeira com o governo Juscelino Kubitschek (como já apresentado), diante do processo de integralização das escolas isoladas e com elas a federalização das universidades; e o segundo momento com o governo Lula, diante do processo de expansão das IFES.

Todas essas medidas demarcam a década de 2000 com forte ênfase à expansão, tanto das IES públicas (embora com uma tímida expansão e ênfase à interiorização), bem como a expansão das IES privadas (implementadas, sobretudo a partir do PROUNI). Os dados do INEP evidenciam a expansão:

Tabela 02 – Evolução no número de IES por categoria Administrativa – Brasil – 2001/2010

Ano	Tot.	Pública								Priv.	%
		Tot.	%	Fed.	%	Estad.	%	Munic.	%		
2001	1.391	183	13,2	67	4,8	63	4,5	53	3,8	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	73	4,5	65	4	57	3,5	1.442	88,1
2003	1.859	207	11,1	83	4,5	65	3,5	59	3,2	1.652	88,9
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4
2010	2.378	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	3,0	2.100	88,3

(Fonte: INEP, 2012, p.30).

A tabela acima apresenta uma grande expansão das IES privadas se comparadas à expansão das IES públicas⁸⁰. Mesmo com a implantação do REUNI a expansão das IES federais não representaram um aumento significativo ao compará-las com as IES privadas, incentivadas pelo PROUNI – configurando nos marcos das políticas de educação superior a ênfase à mercadorização, sobretudo diante das características assumidas pelas IES de natureza privada.

Os contornos assumidos pelas políticas de educação superior demonstram, ainda, que a implantação do PROUNI antecipou a implantação do REUNI – o que depreende-se enquanto uma forma estratégica de conter a demanda populacional pela educação superior, acalmando a população diante da demanda histórica à expansão da educação superior.

No tocante às IES públicas denota-se um aumento, mesmo que tímido, principalmente ao realizar uma comparação com os períodos anteriores demarcados, sobretudo no início da década de 2000, diante da estagnação de incentivo governamental.

Na singularidade dos dados diante da quantidade do número de matrículas por natureza administrativa, esses números tendem a aumentar, uma vez que a

⁸⁰ Os grifos da coluna referente às Universidades Federais foram destacados pela pesquisadora.

política de expansão particulariza o incentivo às universidades com ênfase à privatização. Conforme expressa a tabela a seguir:

Tabela 03 – Evolução do Número de Matrículas por Natureza Administrativa – Brasil – 2001-2010

Ano	Total	Pública								Priv.	%
		Total	%	Fed.	%	Estad.	%	Munc.	%		
2001	3.036.113	944.584	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13,0	514.726	11,3	136.651	3,0	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2,0	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2

(Fonte: INEP, 2012, p.39).

A tabela acima evidencia que o número de matrícula das universidades públicas ampliou significativamente, com destaque às universidades federais sob os marcos das políticas educacionais advindas com a implantação do REUNI, representando um aumento de quase de 100% no número de alunos matriculados.

Todavia, os dados apresentados em números de matrícula por natureza administrativa não evidenciam nem a quantidade de alunos concluintes, muito menos expressam os direcionamentos postos pela expansão das IFES – isso se faz presente diante dos marcos das políticas de educação superior que expressam problemáticas: por um lado, no acesso à educação, mas, sobretudo no tocante a permanência do aluno na universidade; e por outro lado diante dos parâmetros de qualidade estabelecidos às políticas de educação.

Vale ressaltar que a expansão das IFES não representou o decréscimo no número de matrículas das IES privadas. Muito pelo contrário, a expansão do setor privado representou um aumento de mais de 100% ao longo dos anos 2000 – imprimindo a lógica assumida pelas políticas educacionais, referendadas pela LDB de 1996, com vistas à privatização.

Essas características denotam que Lula apresenta proposições à expansão que assume, salva devidas proporções, alguns contornos similares ao governo anterior. Conforme sinaliza Sguissardi (2008):

O pano de fundo manteve-se basicamente o mesmo. Na área universitária, os instrumentos legais e as medidas administrativas, incluídas as financeiras, mostram que até o momento não houve rupturas com o processo anterior, a não ser, em certa medida, na adoção de novo sistema nacional de avaliação, com a recuperação dos montantes de recursos de custeio aos níveis de 1995 e com pequena expansão das IFES (SGUISSARDI, 2008, p.1039).

Pelo exposto, esse período apresenta uma “expansão mercantilizada (...) sustentada por elementos ideológicos que justifiquem tal processo e anulem a concepção de direito à educação pública superior, agora transmutada em um serviço.” (PEREIRA, 2008, p.38).

Assim, esse processo de disseminação ideológica reproduz um discurso que a educação é a chave de solução ao enfrentamento da questão social, e com ela a possibilidade de ascensão social – mas sem questionar a ordem capitalista e obscurecendo as atrocidades que levam a socialização da pobreza à grande parte da população e acumulação da riqueza apenas a uma parcela da classe burguesa.

Diante disso, constata uma tendência ao aprofundamento do processo de privatização e de imposição de uma lógica empresarial para a educação superior brasileira. Esse projeto privatista às IES foi sendo implementado com a Ditadura Militar, sendo que ele percorre as décadas seguintes, e assume centralidade durante o governo FHC. Sob novas roupagens demarca, também, o governo Lula e, passa a ser reiterado pela presidenta Dilma Rousseff (exercício iniciado em janeiro de 2011), elucidando os direcionamentos na atual gestão.

No governo Dilma, a proposta para a educação superior nesse primeiro momento, embora tida como genérica, confirma a continuidade nas ações desencadeadas pelos seus antecessores, evidenciando continuidades e rupturas que tensionam esse nível de ensino. As propostas sinalizadas reiteram, ainda, as determinações dos organismos internacionais, sobressaindo: o aprofundamento da privatização com inserção das empresas estrangeiras, autonomia universitária, diversificação das fontes de financiamento da educação superior, flexibilização curricular entre outras.

Na sequência a esses direcionamentos, em abril de 2012, é apresentado pela ANDIFES a continuidade da expansão com a proposta do Programa de Expansão, Excelência e Internacionalização das Universidades Federais (PEEXIU). Segundo a ANDIFES este programa: “(...) tem por objetivo apresentar diretrizes para um novo ciclo das universidades federais.” (ANDIFES, 2012, p.04).

A ANDIFES (2012), ainda complementa que este programa tem como direcionamentos construir um novo patamar após o REUNI, com vistas a excelência e internacionalização, enfatizando como ações,

adequar academicamente a universidade, em seu aspecto qualitativo e quantitativo, às novas demandas, dinâmicas, escalas e aos novos papéis e contextos globais advindos da sociedade do conhecimento, cada vez mais fortalecido neste início de século;

formar, estrategicamente, mão de obra qualificada para as necessidades sociais, econômicas e com padrões apropriados de sustentabilidade para este novo ciclo de crescimento e desenvolvimento que se expressa atualmente no país e no mundo;

produzir ciência, tecnologia e inovação para inserir o país, com soberania, na nova ordem mundial do conhecimento;

produzir e transmitir um conhecimento que promova a igualdade, a inclusão e auxilie na formação de cidadãos emancipados e portadores de conceitos éticos e humanitários (ANDIFES, 2012, p.06).

Vale ressaltar que esta tese não pretende analisar este programa, até porque o mesmo está em fase de proposição pela ANDIFES (2012), assim sendo, muitas discussões e construções ainda percorrerão, contudo evidencia-se a necessidade de trazê-lo enquanto direcionamentos sinalizados nos marcos das políticas de educação superior no Brasil.

Tais sinalizações construídas atualmente, nas particularidades das IFES, acentuam os direcionamentos da expansão com a criação de novas universidades federais e de *campi* universitários, bem como uma ênfase na expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁸¹. Contudo, diante desse quadro de expansão, as contradições que se apresentam no interior dessas IFES, no tocante, sobretudo à diferenciação e a qualidade de formação profissional, são pontos que, muitas vezes, se esgotam apenas nos dados quantitativos.

⁸¹ Para maiores informações ver http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16973:novas-universidades-e-institutos-federais-vaao-abrir-850-mil-vagas&catid=212&Itemid=86. Acessado em 28/10/2012.

Todas as questões apresentadas ao longo do capítulo nos marcos históricos das políticas de educação superior na realidade brasileira e que se apresentam à cena contemporânea expressam um emaranhado de ações e legislações que caminham, muitas vezes, na contramão de uma política social de educação com qualidade, garantida enquanto um direito de todos, decorrendo no próprio “significado de universidade que se perde e se dilui” (SAVIANNI, 2007).

CAPÍTULO II – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EXPANSÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: aspectos históricos relevantes – 1936/1996

Esse capítulo não tem a pretensão de adensar as discussões acerca do surgimento do Serviço Social – até porque outros autores já o fizeram⁸² – mas, trazer aspectos relevantes da formação profissional e do processo de criação e expansão das Escolas de Serviço Social (ESSs) no Brasil, em sua particularidade, enquanto curso de nível superior, para coerência com o objeto de estudo.

Para tanto, torna-se imperativo trazer algumas considerações sobre o surgimento das ESSs, seu reconhecimento enquanto curso de nível superior, a integralização dos cursos às Universidades (com ênfase à federalização), bem como os ganhos do currículo de 1982 e o processo que referendou as Diretrizes Curriculares de 1996, constituído por avanços e contradições face à educação superior.

1. Elementos institucionalizantes da formação profissional de Serviço Social no Brasil – 1936/1952

O Serviço Social é uma profissão que ganha sentido e inteligibilidade no interior da sociedade em quem está inserido (YAZBEK, 2009a). Isso implica em inferir que o Serviço Social, assim como outras profissões, é uma profissão constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas e que vai direcionando suas posições conforme o tempo e o movimento histórico, permeado por contradições, próprios da sociedade em que está inserido. Implica compreender, ainda, que tais mudanças “(...) é um processo complexo, que contém a possibilidade do novo, do diverso, do contraditório, da mudança.” (YAZBEK, 2009a, p.127).

É nessa trama contraditória, repleta de conflitos, mas também de possibilidades de superação que se gesta o Serviço Social, uma “(...) profissão historicamente situada, configurada como um tipo de especialização do trabalho

⁸² Ver Yazbek (2008; 1977); Martinelli (2009); Iamamoto & Carvalho (1988); Iamamoto (2007; 2000); Netto (2006; 2010) entre outros.

coletivo dentro da divisão social do trabalho (...)” (IAMAMOTO & CARVALHO, 1988, p.71).

Na realidade brasileira, o surgimento do Serviço Social se faz presente num contexto de transição do eixo agroexportador para o eixo urbano-industrial, desencadeado, sobretudo, na década de 1930, diante de um governo populista, centralizador e controlador. Mas, também diante de articulações governamentais com a Igreja Católica – sinalizados por Yazbek,

O Serviço Social se institucionaliza e legitima profissionalmente como um dos recursos mobilizados pelo Estado e pelo Empresariado, com suporte da Igreja Católica, na perspectiva do enfrentamento e regulação da chamada questão social, a partir dos anos 30, quando a intensidade e extensão das suas manifestações no cotidiano da vida social adquire expressão política (YAZBEK, 2000, p.91).

Diante da expansão do capitalismo monopolista, aumentam as contradições fundadas na (re)produção e apropriação da riqueza socialmente produzida, a chamada Questão Social⁸³ – em sua intensidade de expressões e manifestações políticas, bem como acentuando também suas manifestações sociais, como pobreza, desigualdade e exclusão social, em suas diversas expressões e efeitos.

Esse cenário, adensado ao contexto de 1932 que se expressa por grandes transformações na realidade brasileira, e na cidade de São Paulo pela Revolução Constitucionalista, propicia o surgimento do Centro de Estudos e Ação Social (CEAS) que irá se configurar como um importante passo para a criação da primeira Escola de Serviço Social, quatro anos mais tarde.

Segundo Yazbek,

Em 1932 é criado o Centro de Estudos e Ação Social – CEAS – entidade que seria fundadora e mantenedora da Escola. O Centro surge após um curso intensivo de formação social (“Initiation à l’ action sociale”) para moças, organizado pelas Cônegas de Santo Agostinho de 1 de abril a 15 de maio de 1932. A direção desse curso coube à Melle. Adèle de Loneux professora da Escola Católica de Serviço Social da Bélgica (1920) (YAZBEK, s/d, p.02).

⁸³ A questão social compreende-se: “(...) como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade.” (IAMAMOTO, 2000, p.27). E na conjuntura atual novas configurações apontam à questão social na era das finanças “(...) a questão social é mais do que as expressões de pobreza, miséria e “exclusão” (...) *questão social* expressa a subversão do humano própria da sociedade capitalista contemporânea, que se materializa na naturalização das desigualdades sociais e na submissão das necessidades humanas ao poder das coisas sociais – do capital dinheiro e de seu fetiche.” (grifos da autora) (IAMAMOTO, 2007, p.125).

O CEAS era formado, prioritariamente, por voluntárias católicas, com vistas à formação técnica e ética especializada de quadros femininos, com base na Doutrina Social da Igreja Católica (DSI) e no conhecimento dos problemas sociais. Para tanto, a capacitação exigia estudos acerca dos problemas e das injustiças sociais.

Assim sendo, o CEAS representou avanços às ações já desenvolvidas pela Igreja Católica, visto que além da caridade, as mulheres formadas pelo CEAS realizavam um trabalho socioeducativo com as famílias, sobretudo através de aulas de trabalhos manuais, higiene do lar, alfabetização entre outras ações, que possibilitavam diante de seu caráter evangelizador fortalecer a Igreja Católica.

Tais ações possibilitam afirmar o caráter político das práticas desenvolvidas pelas pioneiras do Serviço Social brasileiro. A atuação diferenciava da caridade tradicional, uma vez que o Serviço Social propunha uma ação educativa com a família trabalhadora: atuando com os efeitos, mas também com os problemas sociais, numa perspectiva embasada por forte cunho doutrinário e moralizador (IAMAMOTO, 1995, p.200).

O CEAS, portanto, emerge como uma possibilidade de difusão da Ação Católica, pautado na DSI; essa base tinha como suporte as Encíclicas Papais⁸⁴, sobretudo a *Rerum Novarum*⁸⁵ (1891) e a *Quadragesimo Anno*⁸⁶ (1931). Os direcionamentos pressupunham dinamizar o apostolado da Igreja, com vistas a ações assistenciais e filantrópicas para minimizar as injustiças sociais.

As atividades desenvolvidas pelo CEAS pressupunham uma perspectiva de formação técnica especializada no desenvolvimento da ação católica e social. Nesta perspectiva, a profissionalização era compreendida como algo intrínseco à formação, depreendendo na perspicácia das pioneiras do Serviço Social frente aos direcionamentos para a criação da Escola.

⁸⁴ Encíclica é uma espécie de ‘carta apostólica’, porém dirigida a toda a Igreja Católica, ao clero e aos fiéis do mundo inteiro. Sua função é “(...) manifestar a unidade doutrinária e disciplinar da Igreja Católica, assim como situá-la em face da realidade do mundo” (GUEDES, 2000, p.23).

⁸⁵ A Encíclica *Rerum Novarum*, elaborada no ano de 1891 (pelo pontífice Papa Leão XIII) expressa a primeira forma de sistematização da DSI e servirá de referência para as demais encíclicas. Uma das proposições pretendidas era atenuar a desigualdade social, sem questionar a viabilidade do capitalismo, propondo a Terceira Via. Ver Guedes (2000).

⁸⁶ Já a Encíclica *Quadragesimo Anno* (publicada pelo Papa Pio XI), elaborada após 40 anos da Encíclica *Rerum Novarum*, reafirma os princípios e acrescenta a necessidade da educação cristã a partir da formação de soldados auxiliares da Igreja, com vistas à serem propagadores da fé.

Os desdobramentos das ações desenvolvidas fortaleceram as organizações de jovens católicas, principalmente pela criação dos Centros Operários (também no ano de 1932), que contribuíram, posteriormente, para o surgimento dos quadros das juventudes operárias. Os quadros propiciaram um terreno fértil à criação da 1ª Escola de Serviço Social de São Paulo (ESSSP), em 1936, com referência na DSI, no pensamento de São Tomás de Aquino⁸⁷ e sob a influência franco-belga de ação social⁸⁸. No ano de 1937, com as mesmas bases, foi criada a Escola de Serviço Social do Rio de Janeiro (ESSRJ). Embora não seja possível generalizar os pressupostos motivadores para a criação destas duas ESS: uma a partir do CEAS (ESSSP), e a outra com forte incentivo do Estado diante da localização da capital federal (ESSRJ), ambas as ESSs surgidas convergiam na influência da Ação Católica.

Desta forma, o surgimento do Serviço Social está articulado à formação doutrinária da Igreja, não somente para conhecer, ampliar e propagar a DSI, como também enquanto referência no trabalho às injustiças sociais. O direcionamento inicial do Serviço Social no Brasil é assim sinalizado:

(...) na relação com a Igreja Católica que o Serviço Social brasileiro vai fundamentar a formulação de seus primeiros objetivos políticos/sociais orientando-se por posicionamentos de cunho humanista conservador (...) na busca de recuperação da hegemonia do pensamento social da Igreja face à questão social (YAZBEK, s/d, p.3).

Vale ressaltar que a conjuntura vigente estava demandando o aumento pelo profissional de Serviço Social (crescente a partir de diversos setores), decorrendo na requisição de um profissional com formação técnica mais especializada. Essa demanda reflete na formação profissional diante de alterações na Escola de Serviço Social, Iamamoto (1988) ressalta dois processos de adequações:

O primeiro se dá a partir do convênio firmado entre o CEAS e o Departamento de Serviço Social no Estado, em 1939, para a organização de Centros Familiares. Essa demanda terá por reflexo a

⁸⁷ Para o Tomismo, o homem é um ser essencialmente social devido à sua condição de relação social; e toda autoridade é constituída por Deus.

⁸⁸ A influência franco-belga se fez presente desde a criação do CEAS, após o curso preparatório de formação social, sobretudo com a vinda da Melle. Adèle de Loneux, da Bélgica. Posteriormente, com o retorno, no ano de 1935, das assistentes sociais brasileiras, Albertina Ferreira Ramos e Maria Kiehl, que foram cursar Serviço Social na Bélgica; assim como a influência da então presidente do CEAS, Odila Cintra Ferreira, que possuía formação social obtida nos cursos realizados na França – ambas contribuíram sobremaneira para a criação da ESSSP.

introdução no currículo da Escola de um Curso Intensivo de Formação Familiar: pedagogia do ensino popular e trabalhos domésticos. O segundo se dará, logo em seguida, para atender à demanda das prefeituras do interior do Estado (IAMAMOTO, 1988, p.181).

Esse aumento da demanda por profissionais de Serviço Social passa a ser incentivado, cada vez mais pelo Estado, a partir da concessão de bolsas de estudos aos seus funcionários, bem como através de convênios realizados com instituições sociais e a indústria com vistas a aumentar o número de assistentes sociais formadas.

Sendo assim, a demanda pelo profissional, num contexto de proximidade dos Estados Unidos com o Brasil, adensados aos interesses sociais, políticos e econômicos da conjuntura da II Guerra Mundial tornava terreno fértil às aspirações das pioneiras no tocante à formação profissional.

Vale destacar os interesses norte-americanos em propagar seu jeito de pensar, criando uma cultura que pudesse assimilar seus valores para toda a América do Sul. Para tanto, incentivariam a ida de pessoas que pudessem traduzir essas aspirações, como: artistas, escritores, músicos etc. No tocante à universidade, a estratégia assumida propiciou a concessão de bolsas de estudo de pós-graduação a vários cursos, entre eles o Serviço Social. Somaram 17 bolsas para assistentes sociais na América do Sul, sendo 04 para brasileiras que foram se qualificar (03 para Rio de Janeiro e 01 para São Paulo).

A ida aos Estados Unidos, a partir da possibilidade de se qualificar diante dos cursos de pós-graduação, representava a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos na área de Serviço Social, construindo referenciais técnico-operativos no desenvolvimento de suas ações. Desta forma, a pós-graduação possibilitou às assistentes sociais brasileiras o conhecimento e a aproximação das Ciências Sociais, e com isso a incorporação de metodologias de trabalho social à DSI, quais sejam: método de Caso, Grupo e Comunidade.

Esses métodos não eram antagônicos com as orientações doutrinárias da Igreja Católica referenciadas ao Serviço Social, visto que contribuíram à metodologias de trabalho social sob a fundamentação das Ciências Sociais, representando um avanço ao Serviço Social na medida em que as assistentes

sociais encontraram as ferramentas para o desenvolvimento de ações de forma mais técnica e especializada.

As novas metodologias de trabalho social possibilitaram avanços na atuação profissional que, diante da conjuntura vigente, proporcionou um aumento da demanda pelos assistentes sociais, sobretudo após as ESSs terem formado sua primeira turma (tanto no RJ, como em SP). Todas essas questões intrínsecas ao Serviço Social, adensadas às questões externas, desencadearam a realização de convênios entre Prefeituras e empresas; questões estas alicerçadas pelo Estado coma criação da LBA e pelo denominado “Sistema S”; tais demandas impulsionaram o surgimento das ESSs.

Pesquisa realizada por Pereira (2007a) evidencia a criação das ESSs e seus respectivos sujeitos criadores, assim apresentados:

Tabela 04 – Surgimento dos cursos de Serviço Social e seus respectivos sujeitos criadores no período de 1936-1952

Sujeitos Criadores	Número de cursos novos enfatizados por período		Sub Total
	1936-1945	1946-1952	
Igreja Católica	8	4	12
Estado	5	0	5
Empresariado	1	1	2
	Total		19

(Fonte: dados obtidos em Pereira (2007a). Elaboração da Tabela é de autoria da pesquisadora desta Tese).

Diante da tabela, observa-se que no período de 1936-1945 foram criados 14 Escolas de Serviço Social (ESSs), com predomínio da Igreja Católica enquanto sujeito criador, seguido pelo Estado e 01 escola criada pelo Empresariado. Vale ressaltar que, neste período, destaca-se, como enfatizado no capítulo I desta Tese, o denominado período populista com ênfase na criação das Escolas de formação isoladas.

Já no período seguinte, compreendido entre 1946-1952, a criação das ESSs mantém-se pelo predomínio da Igreja Católica como sujeito criador, entretanto, diante do denominado período desenvolvimentista, não emerge nenhuma ESS criada pelo Estado. A tabela acima demonstra, ainda, que no período entre 1936 a

1952 totalizaram 19 ESSs criadas – dado substantivo se comparado o período de 16 anos.

Desse modo, os cursos de Serviço Social criados nesse período, com suas devidas particularidades na matriz de formação profissional, sofriam influências da Ação Católica, que embora conservassem o pensamento da DSI já contavam com a Introdução das Ciências Sociais, com ações pautadas nos métodos já mencionados de trabalho social.

O aumento dos cursos de formação profissional decorrente da demanda crescente pela ação do Serviço Social na realidade social possibilitou a institucionalização e legitimação pelo Estado da profissão, através da Portaria nº 25, de 08/04/1944, do Conselho Nacional do Trabalho. Sendo assim, tais demandas, tendo no Estado seu maior empregador, rebaterão consideravelmente nos cursos de formação profissional,

No encaminhamento de seu objetivo de “trabalhar em favor ao progresso do Serviço Social”, oferecerá um sólido apoio às escolas especializadas existentes. Estas serão mobilizadas desde o início para a implantação e programação dos serviços da nova instituição e, ao mesmo tempo, subsidiadas para – através da ampliação de suas instalações, expansão dos cursos normais, realização de *cursos extraordinários* e de pesquisas e *inquéritos sociais*, publicação de trabalhos técnicos (...). Através do sistema de bolsas de estudo e da distribuição de recursos financeiros, viabiliza o surgimento de escolas de Serviço Social, nas capitais de diversos Estados, atuando geralmente em convênio com os movimentos de ação social e ação católica. (grifos dos autores) (IAMAMOTO & CARVALHO, 1988, p.258-259).

Todo esse percurso do Serviço Social possibilitou, ainda, a partir de 1945, a ocorrência de Congressos⁸⁹ na área do Serviço Social, tanto no nível nacional como pan-americano – contribuindo para avanços nas discussões acerca da formação profissional. Embora expressasse avanços à profissão, não representou ruptura e/ou uma mudança na atuação pragmática e burocratizada de cunho tradicional do Serviço Social – mas contribuiu significativamente ao fomento de algumas questões na formação profissional: em um mix de continuidades e avanços, os Congressos

⁸⁹ Segundo Iamamoto & Carvalho (1988) ocorreram: o I Congresso Pan-Americano (1945); I Congresso Brasileiro de Serviço Social (1947); e o II Congresso Pan-Americano de Serviço Social (1949). Ver Iamamoto & Carvalho (1988).

desencadearam tensões, mas, sobretudo à afirmação dos direcionamentos teórico-metodológicos postos ao Serviço Social.

Entre as várias temáticas que emergiram nos Congressos, uma convergente que vale enfatizar frente ao objeto desse estudo são as discussões acerca da formação profissional para o Serviço Social. Tais discussões permearam desde normas para o funcionamento das escolas até padrões mínimos de exigências, que naquele momento estavam em larga expansão.

Iamamoto & Carvalho sinalizam outros aspectos relevantes na perspectiva da formação profissional: “(...) a regulamentação do ensino e a luta pelo reconhecimento profissional, que influíram no surgimento da Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS)⁹⁰ e da Associação Brasileira de Assistentes Sociais (ABAS)⁹¹.” (IAMAMOTO & CARVALHO, 1988, p.336).

Tanto a ABESS (tendo como foco inicial promover intercâmbio e colaboração entre as escolas filiadas, com padrões mínimos de ensino), como a ABAS travam uma importante luta no desenvolvimento do Serviço Social no Brasil, principalmente no que refere ao reconhecimento do ensino e da profissão com vistas à qualidade da formação profissional, bem como a defesa de seus interesses profissionais.

Essas discussões avançaram a ponto de no II Congresso Pan-Americano de Serviço Social ter despontado a temática sobre a formação profissional para o Serviço Social, sendo a última central ao congresso. Assim o enfoque foi “(...) a questão do nível das escolas de Serviço Social, pois até aquele momento não havia uma definição – se nível médio ou superior – exigindo as escolas apenas o ginásial

⁹⁰ A ABESS é uma entidade acadêmico-científica da área de Serviço Social; criada em 1946 a partir das três escolas pioneiras de Serviço Social, quais sejam: Instituto Social – RJ; Escola de Serviço Social – SP; e Instituto Social – SP. Posteriormente, teve como um de seus importantes marcos a Convenção de 1979, conhecida como Congresso da Virada, pois “(...) assume a tarefa de coordenar e articular o projeto de formação profissional, transformando-se em Associação Brasileira de **Ensino** de Serviço Social.” (grifo nosso) (ABESS, 2012). Outro marco importante ocorre na década de 1990 “(...) com a mudança do seu nome para Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), justificada em função da defesa dos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da articulação entre graduação e pós-graduação, aliada à necessidade da explicitação da natureza científica da entidade (...)” (ABEPSS, 2012). Portanto, essa alteração representou avanços pela fusão entre o CEDEPSS e a ABESS na perspectiva de construção e desenvolvimento frente aos direcionamentos da formação profissional; assumindo um papel importante na estruturação das diretrizes curriculares, bem como a defesa da formação profissional com qualidade. Para maiores informações ver ABEPSS, 2012. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/abepss.html>. Acessado em: 02/12/2012.

⁹¹ Segundo Iamamoto & Carvalho, a ABAS “(...) se propõe a ‘promover o aperfeiçoamento e a garantia do nível da profissão de Assistente Social’ (grifo dos autores), tem por fim imediato o reconhecimento da profissão e de seus interesses corporativos.” (IAMAMOTO & CARVALHO, 1988, p.337). Ver também Andrade (2008).

como condição para o ingresso das mesmas.” (IAMAMOTO & CARVALHO, 1988, p.341).

A proposição que pretendia manter a formação do curso no nível médio de ensino tinha com argumentação a possibilidade de tornar a formação elitizada caso o Serviço Social tornasse um curso de nível superior. Esses argumentos são adensados às proposições que reiteram o caráter vocacional e apostolado da profissão – de cunho conservador na manutenção do *status quo* – sinalizando, naquele momento, uma aprovação da maioria profissional.

Nesse contexto, vê-se marcos importante à profissão perfazendo o momento vivenciado pelos assistentes sociais, destacando: no ano de 1947, na cidade de São Paulo, a criação do primeiro Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais Brasileiros⁹²; e, no ano de 1949, o reconhecimento do Serviço Social como profissão liberal, pelo Ministério do Trabalho a partir da Portaria nº 35 de 19 de abril⁹³.

Pelo exposto, o período de 1936-1952 representa a gênese do Serviço Social, em sua particularidade enquanto elemento institucionalizante da formação profissional, destacando-se a criação das escolas de Serviço Social. Essas escolas reunidas possibilitaram a criação de entidades dos assistentes sociais, representando um processo, mesmo que incipiente, de organização profissional. Tal processo organizativo desencadeou lutas e tensões na perspectiva da formação profissional com vistas ao reconhecimento do Serviço Social como curso de nível superior, tendo em vista a complexidade da realidade social e a demanda da intervenção profissional qualificada.

⁹² Esse código de Ética foi elaborado em 1945 e aprovado em 1948, com base filosófica pautada no humanismo tradicional, sob a influência da DSI e da perspectiva funcionalista. “Identificamos aí o princípio da conciliação de classes, servindo de sustentação a uma prática profissional visando a harmonia, o equilíbrio e a paz social (...) é uma visão idealista, a-histórica e metafísica, que se inspira no princípio neotomista de perfectibilidade humana” (BONETTI *et. al.*, 2011, p.140).

⁹³ Segundo Yazbek: “Embora o Serviço Social tenha sido regulamentado como profissão liberal no país, o Assistente Social não desempenhava (como atualmente não desempenha) suas atividades como profissional autônomo, não dispondo das condições materiais e organizacionais em seu exercício, o que não significa que a profissão não disponha de relativa autonomia e de características presentes nas profissões liberais (...)” (YAZBEK *In*: CRESS-SP, 2004, p.16).

2. Reconhecimento do Serviço Social como curso de nível superior e o início do processo de integralização das Escolas de Serviço Social nas Universidades Federais: 1953/1963

As características das políticas sociais na trajetória sócio-histórica da realidade brasileira têm a marca das contradições apresentadas pela sociedade capitalista: por um lado diante de conquistas expressas legalmente fruto de mobilizações e lutas populares, bem como expressões de ações governamentais de caráter populista; por outro lado, reflete ações de cunho desenvolvimentista, diante de um Estado liberal que prioriza a expansão da indústria com vistas ao desenvolvimento das relações capitalistas.

No contexto que finda a primeira metade do século XX, as determinações vinham ao encontro de uma política nacional que pressupunha garantir a chamada prosperidade. Sob a falaciosa propaganda de harmonia e equilíbrio, plasmava-se integrar esforços da classe trabalhadora sob a ideologia dominante capitalista norte-americana, que pretendia cada vez mais ampliar seus horizontes e sua forma de controle – uma vez que o mundo se encontrava bipolarizado entre Estado Unidos e União Soviética. Segundo Pereira,

Os interesses imperialistas, a necessidade de internacionalização do processo de acumulação capitalista em seu estágio monopolista e as forças sociais internas, que desejavam este tipo de abertura, pautaram, portanto, o período da “redemocratização” (grifo da autora) (PEREIRA, 2008, p.87).

Essa mesma autora, ainda complementa que as expressões deste período recaem no campo econômico com a inserção de empresas oligopolistas internacionais no país; e na área social com direitos baseados em uma cidadania regulada na perspectiva da histórica subordinação dos valores de equidade e justiça social à maximização econômica (PEREIRA, 2008).

Todavia, as orientações das políticas governamentais no início da década de 1950, com características democráticas, sobretudo advindas de uma Constituição promulgada em 1946, liberal e restituidora de alguns direitos civis, possibilitaram avanços à área educacional – como exposto no Capítulo I desta Tese – com a educação garantida e assegurada constitucionalmente.

Esses aspectos extrínsecos ao Serviço Social, na perspectiva da política desenvolvimentista, bem como nas características assumidas às políticas de educação superior na realidade brasileira, sobretudo diante do processo de integralização das escolas isoladas em universidades (com ênfase à federalização); adensadas aos direcionamentos intrínsecos ao Serviço Social com a contribuição de novos métodos à atuação profissional, criaram novas possibilidades de renovação à profissão.

Todas essas determinações demandavam a racionalização tanto dos processos produtivos quanto da esfera da reprodução social, mais especificamente na prestação dos serviços sociais (PEREIRA, 2007a). Os reflexos foram expressos com a institucionalização do Serviço Social, com destaque às lutas das instituições organizativas da profissão.

A mobilização de algumas assistentes sociais, seja na ida aos Estados Unidos para cursar pós-graduação (desdobrando na apropriação de novos métodos), seja nos Congressos ocorridos na década de 1940, em que emergiam questionamentos sobre a formação profissional, ou nas discussões e mobilizações das organizações profissionais, contribuiu significativamente para o processo de reconhecimento do Serviço Social como curso de nível superior.

É nessa perspectiva que a 3ª Convenção da ABESS, ocorrida no ano de 1953, teve como foco a formação superior em Serviço Social, uma vez que embora o Serviço Social não possuísse um currículo mínimo oficial, as discussões entre as ESSs já demonstravam tal preocupação com vistas à formação de nível superior (WERNER, 2010). Sendo assim, em 13 de junho de 1953, é promulgada a Lei nº 1.889/53⁹⁴; sinalizando os objetivos do ensino de Serviço Social, a estruturação dos cursos, bem como as prerrogativas dos portadores de diplomas tanto dos assistentes sociais como dos agentes sociais⁹⁵.

Alguns avanços são obtidos com esta lei, dos quais se destacam: a estruturação dos cursos de Serviço Social; as prerrogativas necessárias tanto na

⁹⁴Ver <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=108985> Acessado em 12/07/2012.

⁹⁵ A lei definia como agentes sociais pessoas que já executavam as ações profissionais mediante cursos realizados em Escolas de Serviço Social regulamentadas. Segundo o artigo 14 ficam resguardados os direitos aos agentes sociais, bem como lhes facultavam o direito de obtenção do diploma mediante provas prestadas nas ESSs. A lei determinava, ainda, que estavam isentos das provas, os agentes sociais que atuassem como assistentes sociais há mais de 05 anos.

formação quanto ao exercício profissional dos assistentes sociais; o resguardo aos agentes sociais que já executavam as práticas alguns direitos na obtenção de diplomas; e aos cursos existentes imputava a devida adequação às prerrogativas da lei para seu funcionamento (desde que submetidos à supervisão e reconhecimento pelo CNE).

Enquanto aspecto relevante à formação profissional de Serviço Social em seu reconhecimento como curso de nível superior, a lei estabelece em seu artigo 3º:

Art. 3º Dentro da orientação metodológica compatível com o nível superior do curso, a formação teórica e prática de Assistentes Sociais compreenderá o estudo das seguintes disciplinas, no mínimo:

I - Sociologia e Economia Social; Direito e Legislação Social; Higiene e Medicina Social; Psicologia e Higiene Mental; Ética Geral e Profissional.

II - Introdução e fundamentos do Serviço Social: Métodos do Serviço Social; Serviço Social de Casos - de Grupo - Organização Social da Comunidade: Serviço Social em suas especializações; Família - Menores - Trabalho - Médico.

III - Pesquisa Social (BRASIL, 1953).

Depreende-se desse artigo apresentado em lei avanços à formação profissional de Serviço Social diante do reconhecimento do curso como nível superior, sobretudo diante de componentes expressos nas disciplinas obrigatórias a serem ministradas pelas ESSs – divididos em três momentos: componentes mais gerais às Ciências Sociais, componentes mais específicos à intervenção profissional, com destaque ao método de Caso-Grupo-Comunidade; e a particularidade da pesquisa que contribui à qualidade da formação superior.

Esse mesmo artigo da lei, ainda, especifica em seu parágrafo único:

Parágrafo único. As aulas de Serviço Social deverão atingir 1/4 no mínimo do total das aulas e as Escolas de Serviço Social deverão organizar os seus programas, atendendo a que no 1º ano haja preponderância da parte teórica, no segundo ano seja observado o equilíbrio entre a parte teórica e a prática e no 3º ano haja preponderância da parte prática (BRASIL, 1953).

Embora denote uma dualidade entre o que denominavam de parte prática e parte teórica, ministrado no decorrer do curso em seus três anos de formação, pesam os avanços diante da preocupação com as orientações metodológicas

compatíveis com a formação de cursos de nível superior – fruto de conquistas protagonizadas pelas entidades profissionais.

O reconhecimento do curso de Serviço Social como nível superior (artigo 2º) possibilitou, ainda, terreno fértil para o processo de federalização, uma vez que garantiu prerrogativa de subvenção estatal às ESSs, assim expressa: “Art. 15. O Poder Executivo subvencionará as Escolas de Serviço Social já existentes e as que forem fundadas, desde que sejam reconhecidas pelo seu órgão competente.” (BRASIL, 1953).

No tocante a subvenção estatal direcionada às ESSs, embora estivesse garantida em lei, denota-se um descompasso em sua efetivação no repasse das verbas às ESSs, prejudicando seu funcionamento. Tais questões decorrem, segundo Vieira, na contribuição para a integralização das ESSs, e posteriormente ao processo de integração às universidades (VIEIRA, 1992).

Vale ressaltar que outras conquistas advindas de lutas dos assistentes sociais, sobretudo, da então ABESS, passaram a ser expressas na década de 1950 enquanto forma de regulamentar a profissão, entre elas: o Decreto nº 35.311/54 (estabelece o currículo mínimo frente às exigências de especialização das técnicas de Caso, Grupo e Comunidade); a Lei nº 3.252/57⁹⁶ (regulamenta o exercício da profissão de Serviço Social⁹⁷, com prerrogativas de atribuições aos assistentes sociais); e após 05 anos, esta lei foi regulamentada pelo decreto Lei nº 994/62 – “(...) regulamentar a lei, definindo requisitos, atribuições, prerrogativas dos profissionais (...)” (IAMAMOTO & CARVALHO, 1988, p.350).

Portanto, o reconhecimento do Serviço Social como curso de nível superior trouxe um novo status à profissão, visto que possibilitou a integração dos estudantes ao movimento estudantil, UNE e UEE, e alterações nas provas para o ingresso ao curso, bem como a exigência de uma formação mais fundamentada teoricamente, considerando que o contexto do desenvolvimentismo abriu outras inserções profissionais e novas relações interprofissionais.

Outro aspecto importante desse reconhecimento do Serviço Social como curso de nível superior foi à integralização das Escolas isoladas às universidades,

⁹⁶ Esta lei regulamente o exercício da profissão de Assistente Social. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3252.htm Acessado em 15/07/2012.

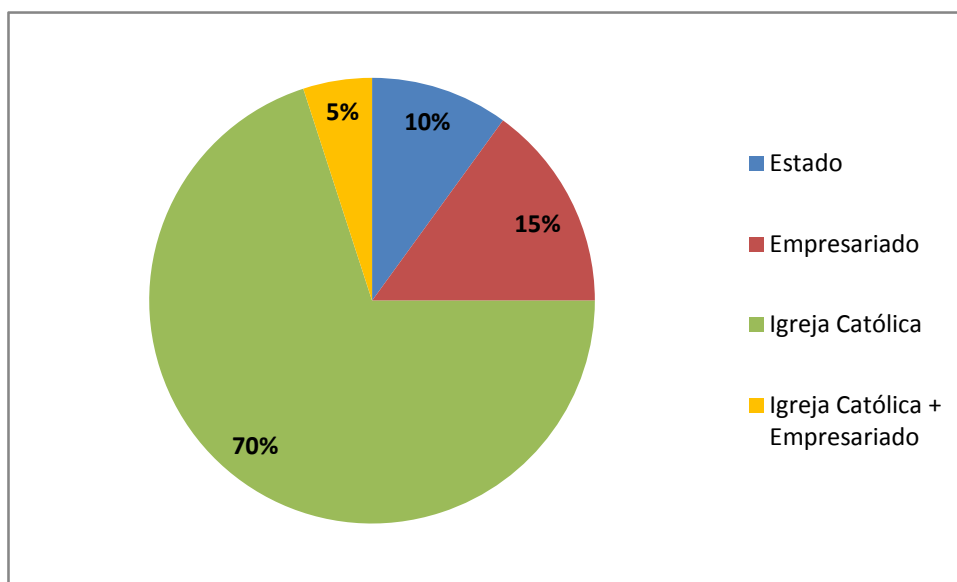
⁹⁷ Esta lei foi revogada pela Lei nº 8.662 de 07/06/1993.

ampliando a interlocução do Serviço Social com outras áreas do saber, principalmente com as Ciências Sociais.

Diante do reconhecimento do Serviço Social como curso de nível superior, Pereira enfatiza que no ano de 1962 decorre uma Portaria Ministerial que fixava o primeiro currículo mínimo do curso de Serviço Social, alterando a duração do curso para 04 anos, bem como trazendo conteúdos que distanciavam das orientações da Igreja Católica – indicando a laicização da profissão e a necessidade de submeter às ESSs à fiscalização do MEC. (PEREIRA, 2007a; 2008).

Todos esses determinantes intrínsecos ao Serviço Social, impulsionados por determinantes conjunturais e estruturais expressos pela sociedade capitalista, contribuíram com o aumento da criação das Escolas de Serviço Social no Brasil. Sendo assim, diante do processo de reconhecimento do Serviço Social como curso de nível superior até o início do período de integralização das escolas isoladas em universidades (1953-1963) foi criado 16 cursos novos, a saber:

Gráfico 03 – Sujeitos criadores dos cursos de Serviço Social 1953-1963



(Fonte: Dados Pereira, 2007a. Elaboração da pesquisadora da Tese, 2012).

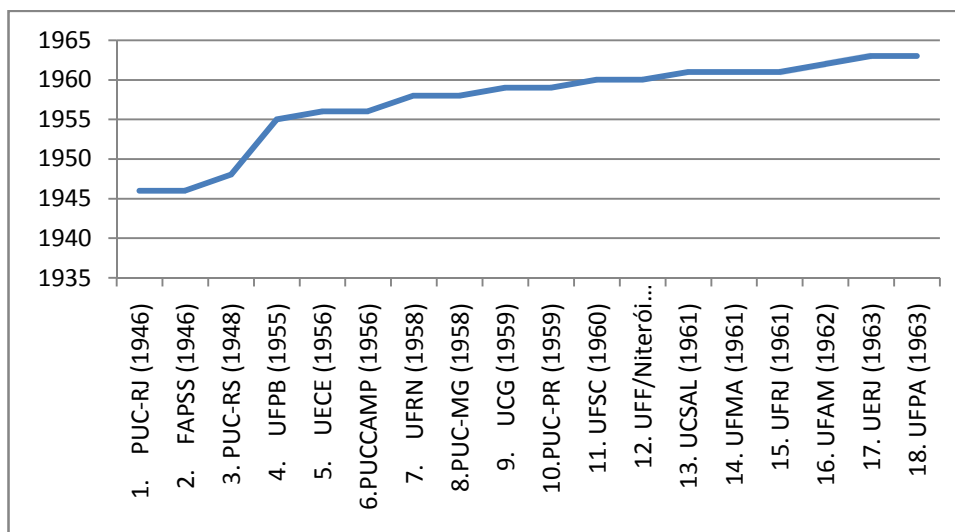
O gráfico demonstra que mesmo diante do processo de federalização, a maioria dos sujeitos criadores deste período continua sendo a Igreja Católica, com 70%. O empresariado também despontou com a criação de 02 ESS (15%) e 01 juntamente com a Igreja, depreende-se, desta ampliação, a participação do

empresariado no período do desenvolvimentismo, demandando a formação de profissionais para o atendimento de seus desígnios.

A partir de um levantamento realizado pela pesquisadora⁹⁸ constatou-se que destes 16 novos cursos de Serviço Social, apenas 02 já foram criados inseridos à estrutura universitária, ambos no ano de 1962, quais sejam: Faculdade de Serviço Social Dom Francisco de Campos Barreto, inseridos à Universidade Católica de Pelotas (UCPEL); e o Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFERJ); que se denominam atualmente: Escola de Serviço Social da UCPEL/RS e Departamento de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense, em Campos dos Goytacazes/RJ.

Neste mesmo levantamento realizado pela pesquisadora desta tese identificou-se que no período de 1936-1963 havia 34 ESSs; destas aproximadamente 50%, ou seja, 18 escolas foram integralizadas às Universidades – seja de natureza pública ou privada, assim apresentadas:

Gráfico 04 – Processo de incorporação das Escolas Isoladas de Serviço Social às Universidades no período 1945-1963



(Fonte: dados PEREIRA, 2007a. Elaboração do gráfico: GONÇALVES⁹⁹, 2012.)

⁹⁸ Este levantamento foi consubstanciado por sites dos cursos de Serviço Social inseridos nas Universidades Federais, emails enviados aos coordenadores de curso dessas IFES e, sobretudo, pelos estudos de Pereira (2007a).

⁹⁹ A elaboração desse gráfico é de autoria do geógrafo Gabriel Alexandre Gonçalves, a partir dos dados encaminhados pela pesquisadora desta Tese.

Sendo assim, denota-se que as primeiras escolas isoladas de Serviço Social incorporadas às universidades são as PUCs, com destaque à PUC-RJ (1946) e a PUC-RS (1948). Nesse estudo, dois pontos merecem destaques: algumas universidades deixaram de existir e outras retomaram a condição de faculdade isolada, como, por exemplo, a Faculdade Paulista de Serviço Social (FAPSS) que surgiu isolada e agregou-se à PUC-SP em 1946, contudo, em 1957 tornou-se Instituto de Ensino Superior ligado à PUC-SP e desde 1972 passou a funcionar isoladamente.

Outro destaque é que esse período marca o início do processo de federalização, em que as demais escolas de Serviço Social, que foram integradas às universidades, serão federalizadas no período seguinte, com a Reforma Universitária em 1968.

Na direção das políticas educacionais, aproximadamente 53% das ESSs existentes integralizaram às Universidades, até como forma de manutenção financeira dos cursos, o que possibilitou os avanços ao Serviço Social. Entretanto, as contradições apresentadas na década de 1950 denotam que apenas 06 cursos de Serviço Social foram federalizados no período de 1953-1963, quais sejam: UFPB (1960); UFF/Niterói (1960); UFMA (1961); UFAM (1962); UFF/Campos dos Goytacazes; e UFPA (1963).

Sendo assim, a ESS da Paraíba se destaca por ter sido incorporada à estrutura Universitária no ano de 1955¹⁰⁰, quando agregou à 11 escolas superiores existentes no estado; segundo levantamento realizado, a ESS-Paraíba foi pioneira no processo de federalização dos cursos de Serviço Social no ano de 1960¹⁰¹, ou

¹⁰⁰ A ESS de João Pessoa foi criada em 1952 pela Igreja Católica (confessional e privada); nesta mesma década foi reconhecida como curso de nível superior e transformou-se em ESS da Paraíba até ser incorporada à Universidade da Paraíba em 1955 (PEREIRA, 2007a).

¹⁰¹ Contudo, vale ressaltar atribui-se esse pioneirismo à UFPB a partir de informações de Pereira (2007a), uma vez que não foi encontrado nada no site que fizesse referência a tal pioneirismo. Foi realizada a tentativa de contato, por email, com a coordenação de curso desta universidade, mas não houve retorno. Também foi feito contato com ex-aluno da UFPB e o mesmo não soube precisar tal informação.

seja, foi o primeiro curso de Serviço Social inserido a uma Universidade Federal¹⁰², mediante o processo de federalização ocorrido nesse período¹⁰³.

Pelo exposto, a década de 1950 e início de 1960 são profícuos enquanto aspectos históricos relevantes no processo de formação profissional do Serviço Social. Inicialmente, enquanto marca substantiva e primordial se dá pela conquista frente ao reconhecimento do Serviço Social enquanto curso de nível superior, e, posteriormente, pela integralização das ESSs às universidades, bem como o processo de federalização que possibilitou a agregação do Serviço Social às Universidades Federais, decorrendo no aumento dos cursos de Serviço Social.

Os avanços possibilitaram intercâmbios entre professores e alunos de Serviço Social das universidades, sobretudo a partir dos encontros realizados pela ABESS com destaque a discussões acerca da formação profissional. Tais intercâmbios desencadearam, também, a interlocução com as outras áreas do saber (sobretudo advindo das Ciências Sociais e Humanas), bem como trocas substantivas entre os professores de Serviço Social – fomentando novos questionamentos à profissão, o que possibilitou o desenvolvimento da massa crítica. Esses elementos vão sinalizando avanços e possibilidades à profissão, constituindo movimentos dialéticos que o Serviço Social vai fazendo com o contexto.

3. Reforma Universitária de 1968: rebatimentos no Serviço Social

Os elementos de historicidade referidos até o momento, tanto nos marcos das Políticas de educação superior, quanto em sua particularidade no Serviço Social, não podem ser compreendidos neles mesmos, nem tampouco reduzidos a períodos cronológicos, mas sim a fatos e acontecimentos constituídos e constituintes de um processo dialético, perpassados pela correlação de forças apresentadas no interior da sociedade. Tais questões depreendem que a Reforma Universitária de 1968 não é dado produzido na década de sua promulgação, mas sim remetida a uma série de condições que foram se fertilizando e tornaram-se terreno profícuo para a sua efetivação.

¹⁰² A criação da Universidade da Paraíba se deu através da Lei Estadual nº 1.366, de 02 de dezembro de 1955; e sua federalização ocorreu com a Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960, passando a denominação de Universidade Federal da Paraíba (site oficial da UFPB, 2012).

¹⁰³ Segundo Pereira: “A ESS da Paraíba foi sendo extinta paulatinamente e, em 1972, foi criado o DSS da UFPB.” (PEREIRA, 2007a, p.312).

Vale ressaltar que na década de 1960 prossegue a política desenvolvimentista, com ênfase ao processo de modernização, acentuando o capitalismo dependente ao grande capital internacional, a partir de alianças das classes detentoras do capital entre os países periféricos e países hegemônicos com vista à expansão do capitalismo. Esses direcionamentos desencadearam assimetrias de poder tanto entre os países como no interior das sociedades, propagando a ideologia dominante como universal.

Tal processo de modernização apresentado por essa ideologia dominante contribuiu ao avanço desenfreado do capitalismo, que direcionado por determinações estrangeiras – sobretudo pela hegemonia norte-americana – traduz, na realidade brasileira, em ações de controle da população a partir da repressão (sob a justificativa de resguardar a “segurança nacional”), bem como políticas sociais pontuais e setorializadas (subordinada à política econômica), com ênfase à tecnocratização e despolitização. Essa lógica encontra terreno fecundo com a Ditadura Militar a partir de 1964.

Sendo assim, a Reforma Universitária de 1968 emergiu ao governo como urgente diante do potencial catalisador do movimento estudantil, e, portanto, tornando necessário antecipar a reforma com vistas à modernização sob a ótica burguesa – reiterando a lógica modernizadora. Essa Reforma, conforme já enfatizado no Capítulo I, se apresenta pela introdução da lógica empresarial, sobretudo com a tecnificação das políticas educacionais em uma racionalidade instrumental – transformando a educação superior em um setor de investimento para o capital privado, com ênfase na expansão desenfreada das escolas privadas.

Netto enfatiza,

Dois momentos no enfrentamento da ditadura para com a educação: um, entre 1964 e 1968, caracterizado especialmente pelo esforço para erradicar as experiências democratizantes que se vinham desenvolvendo; outro, a partir de 1968-1969, marcada pela intervenção direcionada para modelar, pela política educacional, o sistema institucional de ensino conforme as exigências imediatas e estratégicas do projeto “modernizador” (grifo do autor) (NETTO, 2007, p.54).

Netto (2007) evidencia, ainda, que não se trata de ciclos apresentados à educação, pois a lógica do enquadramento se fez como pano de fundo das ações de

todo o período ditatorial. Contudo, as demarcações temporais diferenciadas em períodos são as condições substantivas explicitadas no decorrer do processo em que são apropriadas pela classe dominante como forma de subserviência e controle da classe trabalhadora.

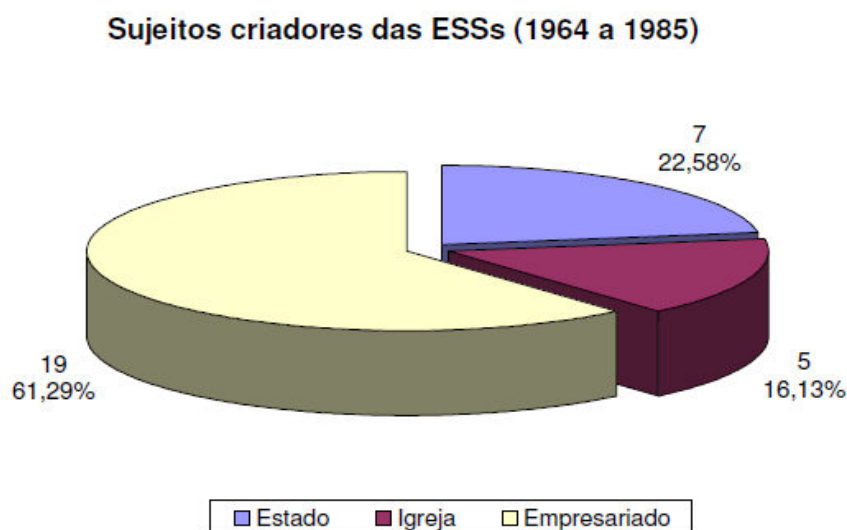
Na perspectiva de viabilizar a lógica da autocracia burguesa¹⁰⁴, o estado ditatorial assumiu um poder na definição e implementação das políticas sociais. Para tanto, tornou-se necessário uma série de ações, bem como gestores, formuladores e executores destas políticas tecnocráticas – dentre os agentes executores encontrava-se o assistente social "(...) cuja formação é colocada a serviço do projeto de modernização" do país (TRINDADE, 2005, p.33).

Essas questões assinalavam uma maior dinamização dos espaços sócio-ocupacionais, para além da estrutura estatal, o assistente social estava sendo requisitado nas médias e grandes empresas – acarretando uma mudança no perfil de formação dos futuros profissionais.

Esses fatores que influenciavam diretamente ao Serviço Social estavam atrelados a processos mais amplos decorrentes dos marcos históricos das políticas de educação superior, como: a luta pela expansão da educação superior e, com ela, a questão dos excedentes; tensões e correlação de forças entre as classes, e mesmo no interior das classes pela Reforma Universitária; os acordos internacionais com o governo norte-americano; o processo de federalização das escolas isoladas (iniciado na década de 1950, mas que repercutiu nos anos seguintes entre outros).

As novas configurações incidiam diretamente na formação profissional, demarcando um aumento significativo das ESSs: no período de 1964 a 1985 foram criados 31 novos cursos de Serviço Social, conforme o gráfico a seguir:

¹⁰⁴ Segundo Netto (2010), a autocracia burguesa caracterizou pela implantação de uma política econômica voltada aos grandes monopólios, tendo no plano ideo-político a repressão sob o viés da necessidade da segurança nacional – instaurada no Brasil com a ditadura militar.

Gráfico 05 – Sujeitos criadores das ESSs 1964-1985

(Fonte: PEREIRA, 2007a, p.171).

Esses dados demonstram que a maioria dos cursos novos de Serviço Social foram criados pelo empresariado, seguido do Estado e, em menor quantidade, pela Igreja Católica. As ESSs, portanto, criadas pelo empresariado naquele período foram cerca de 61,29%, representando um acréscimo de 46,29% com relação aos períodos anteriores (1936-1963), uma vez que os maiores agentes criadores deixaram de ser o Estado e a Igreja Católica para tornar-se o empresariado. Depreende-se, assim, como um dos rebatimentos da Reforma Universitária de 1968 o incentivou e apoio à expansão da educação superior com ênfase as IES de natureza privada.

Nesse mesmo gráfico acima é apontado, no período de 1964-1985, o surgimento de 24 ESSs de natureza privada, seja privada com fins lucrativos, seja confessional ou comunitária. Os estudos de Pereira demonstram que deste universo, 21 ESSs foram criadas em IES não universitárias, e 03 foram criadas em IES universitárias (PEREIRA, 2007a).

Diante desse recorte, vale ressaltar que os cursos isolados criados em faculdades privadas e não-universitárias não tem a obrigatoriedade da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; incidindo diretamente na qualidade da formação profissional. Essa dualidade entre as IES universitárias e

não-universitárias é coetâneo da Reforma Universitária de 1968 que inicia o processo de diferenciação institucional entre as IES.

No tocante às IES universitárias, seja de natureza pública ou privada, realizou-se um levantamento a partir dos estudos de Pereira (2007a), e pode ser constatado que 18 ESSs isoladas foram integralizadas às universidades no período de 1964 a 1985; algumas foram federalizadas, outras agregaram-se às universidades estaduais, outras às PUC's, e ainda há algumas que nos dias atuais não estão em funcionamento. Destas ESSs que foram integralizadas, 08 foram incorporadas às universidades federais, entre elas: DSS/UFS (1968); FSS/UFJF (1969); DSS/UFES (1970); DSS/UFMT (1970); DSS/UFPE (1971); DSS/UFAL (1972); DSS/UNB (1972); DSS/UFPI (1976).

Portanto, a integralização das ESSs iniciada na década de 1950 teve seu processo de federalização reforçado com a Reforma Universitária de 1968, conforme evidenciado: “Ao longo dos anos 1960 e 1970, as ESSs foram primeiramente agregadas e, especialmente após a Reforma Universitária de 1968, incorporaram-se definitivamente à estrutura universitária”. (PEREIRA, 2007a, p.174).

Esse processo de federalização pode ser identificado como um terceiro rebatimento da Reforma Universitária de 1968 (incidindo diretamente nos cursos de Serviço Social incorporados à estrutura das IFES): a agregação dos cursos integrada à estrutura dos departamentos, ou seja, os cursos de Serviço Social enquadraram ao processo de departamentalização diante da Reforma, bem como foram inseridos ao regime de créditos e ao vestibular classificatório, ambas as medidas foram impulsionadas pela lógica da diminuição de custos à graduação com vistas a responderem as exigências do mercado.

Nesta perspectiva de redução de custos, um rebatimento intrínseco ao Serviço Social advindo da Reforma Universitária de 1968 foi a mudança sinalizada no currículo do curso de Serviço Social, através do Parecer 242/70 do Conselho Federal de Educação. Segundo Werner,

(...) o curso passou a ter 2.500 horas/aulas, com no mínimo 3 anos, e no máximo 5 anos de duração; foi dividido em ciclo básico e ciclo profissional, e refletia a ideologia desenvolvimentista, expressando uma preocupação com a cientificidade profissional, caracterizado pelo metodologismo que marcava as profissões de natureza interventiva (WERNER, 2010, p.55).

Essa mesma autora evidencia, ainda, que além da diminuição da carga horária do curso de Serviço Social, a crítica dos profissionais diante das alterações permeava a supressão das disciplinas consideradas imprescindíveis à formação profissional (WERNER, 2010).

Contudo, Netto enfatiza que o enquadramento da educação não tenha sido por completo, permanecendo, ainda grandes lacunas e fraturas, expressando as contradições (mesmo que asfixiadas) da conjuntura apresentada (NETTO, 2007). Tais contradições, decorrentes da Reforma Universitária de 1968 evidenciam um rebatimento positivo no tocante à qualidade da formação profissional com o surgimento dos programas de pós-graduação, evidentemente que sob a lógica burguesa assumida pela tecnificação.

Nessa perspectiva, o surgimento da pós-graduação, como decorrência da Reforma Universitária, possibilitou a inserção do Serviço Social na elaboração e produção de pesquisa, de uma forma sistematizada – o que contribuiu positivamente para que o Serviço Social fosse reconhecido como área de conhecimento pela CAPES no final da década de 1980.

Os avanços das discussões e produções nas universidades possibilitaram internamente ao Serviço Social, questionamentos e inquietações por parte de alguns assistentes sociais com vistas ao rompimento com o Serviço Social tradicional. Tais questionamentos se viam mais presentes diante das produções da pós-graduação (como já salientado), mas também das discussões no interior das associações profissionais, como Congressos, Seminários entre outros, e principalmente a aproximação da categoria às reivindicações da classe trabalhadora diante do contexto brasileiro de grandes ebulições.

Esses determinantes quebraram a homogeneidade e possibilitaram a proliferação de grandes embates. Bravo define as diferenças entre as perspectivas:

(...) a que ressaltava o compromisso político da ação profissional com as classes trabalhadoras e continha elementos de ruptura com o Serviço Social “tradicional” (grifo da autora) e a que defendia a neutralidade científica e o caráter predominantemente técnico do Serviço Social (BRAVO, 2009, p.683).

Diante disso, como desdobramentos da conjuntura apresentada, Netto apresenta três vertentes advindas do Movimento de Reconceituação e que emergem

ao Serviço Social em sua dimensão teórico-metodológica, quais sejam: *Perspectiva Modernizadora*; *Perspectiva Reatualização do Conservadorismo*; e *Perspectiva Intenção de Ruptura* (NETTO, 2007). Essas três vertentes, portanto, expressam as forças e os direcionamentos tensionados na categoria frente à realidade contraditória e repleta de inquietações.

Esse cenário potencializou as mobilizações que impulsionaram alterações significativas, sobretudo a partir do III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, em 1979, denominado de “Congresso da Virada”,

Sintonizando o Serviço Social com a maré montante da resistência democrática que se viu exponenciada pelo protagonismo proletário, mediante o ativismo dos segmentos da vanguarda profissional, o III Congresso deflagrou um processo que, imediatamente político, ao conectar-se com tendências já existentes no corpo profissional, ultrapassou largamente a dimensão política do Serviço Social. Sublinhar a relevância política do III Congresso é fundamental. Entretanto, a sua relevância não se esgota aí: a ruptura com o monopólio político conservador teve implicações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento global do Serviço Social no Brasil (NETTO, 2009, p.669).

Outros acontecimentos ocorridos na categoria demarcaram as sinalizações assumidas pela profissão nesse processo de ruptura com a perspectiva modernizante, bem como diversas polêmicas¹⁰⁵ que sobressaíram no Congresso da Virada, contribuindo sobremaneira à virada teórico-metodológica dos direcionamentos pelos setores de vanguarda da categoria profissional – com destaque aos estudantes e professores.

Essa transição política ideológica nos direcionamentos postos ao Serviço Social brasileiro de ruptura com o conservadorismo busca novas bases de legitimidade à ação profissional em defesa da classe trabalhadora. Tais direcionamentos foram sendo encontrados na construção de novas fundamentações teóricas e alicerçados pela perspectiva teórico-metodológica da teoria social crítica de Marx. Segundo Rodrigues,

O debate fecundo do período inaugurado com o Movimento de Reconceituação, circunstanciado pela efervescência política na sociedade brasileira nos anos subseqüentes, possibilitou à categoria profissional dos

¹⁰⁵ No que refere aos acontecimentos, Bravo destaca o III Encontro Nacional de Entidades Sindicais; o Encontro Nacional de Capacitação Continuada; Convenção para a revisão curricular; Rearticulação do movimento estudantil entre outros. Com relação às polêmicas, essa mesma autora ressalta o caráter antidemocrático da organização, a restrição da participação dos estudantes, homenagem aos dirigentes da ditadura militar e o conteúdo proposto às discussões do congresso que rumavam a uma perspectiva estruturalista (BRAVO, 2009).

assistentes sociais, linhas diferenciadas de fundamentação teórico-metodológica e a construção de novos referenciais fortalecendo a tradição marxista no início da década de 1980, auge dos movimentos pela derrubada da ditadura militar no país (RODRIGUES, 2006, p.72).

Frente ao objeto desta Tese, importa salientar que tais apontamentos revelaram alterações substantivas ao Serviço Social, repercutindo diretamente à formação profissional, sobretudo pela aproximação das leituras marxianas com a vertente de intenção de ruptura no interior das universidades.

Sendo assim, o processo de intenção de ruptura teve sua vertente gestada no final da década de 1950, “(...) freada pela ditadura, ressurgiu em meio à crise do milagre econômico, junto com a transição para a democracia.” (WERNER, 2010, p.59); contudo, ganha visibilidade e expoência com os trabalhos desenvolvidos a partir do meio acadêmico. Para Netto,

O projeto de ruptura evidenciou-se e explicitou-se primeira e especialmente como produto universitário sob o ciclo autocrático burguês (...) mesmo diante de uma universidade que estava enquadrada e amordaçada (...) todavia se encaminharam estrategicamente para a opção mencionada e travavam na universidade um dos combates mais árduos. Se as especificidades do espaço acadêmico em princípio permitiam o acúmulo e o direcionamento de forças para o arranque da intenção de ruptura, as circunstâncias próprias de sua refuncionalização pela autocracia punham enormes obstáculos ao projeto de ruptura (NETTO, 2007, p.251-253).

Pelo exposto, os rebatimentos da Reforma Universitária de 1968 trouxeram ao Serviço Social a afirmação da profissão enquanto carreira universitária, isso reiterado pela continuidade do processo de integralização iniciado na década de 1950. A Reforma Universitária demarca, portanto, a integralização das ESS às universidades, com ênfase ao processo de federalização, expresso pela incorporação das ESSs às universidades federais a partir da criação dos departamentos de Serviço Social.

Tal reconhecimento do Serviço Social enquanto carreira universitária possibilitou a construção de novos conhecimentos, sobretudo a partir da interlocução com outras áreas do saber. Em um processo dinâmico e dialético, emergindo a necessidade da pesquisa e de sua sistematização e que encontra terreno fecundo com a implantação do 1º curso de pós-graduação na PUC-SP (nível mestrado) –

impulsionado pela Reforma Universitária –, vê-se o que expressa ser a decorrência mais substantiva à formação profissional de Serviço Social.

Vale ressaltar que a Reforma Universitária de 1968 definiu que a criação de pós-graduação no Brasil fosse antecedida pelo curso Especial de Doutorado, tendo em vista a formação dos primeiros doutores que seriam os primeiros docentes pesquisadores frente às ações necessárias ao desenvolvimento da pós-graduação nas respectivas áreas de conhecimento.

No tocante a área de Serviço Social, a PUC-SP protagonizou esta proposta com a criação do Curso Especial de Doutorado em Serviço Social, formando os 07 primeiros doutores em Serviço Social no Brasil. São eles: Ada Pellegrini Lemos, Maria do Carmo Brant Carvalho, Maria Lúcia Carvalho da Silva, Martha Terezinha Godinho, Myrian Veras Baptista, Mina Berezovsky e Suzana Aparecida Rocha Medeiros.

Esses avanços obtidos, sobretudo com a implantação da pós-graduação possibilitaram saldos positivos no interior da profissão, principalmente quando adentrado na década de 1980. Mas, contraditoriamente esses saldos vão sendo tensionados diante do projeto alicerçado pela Reforma Universitária e impresso às políticas educacionais com forte ênfase da expansão privada de cunho mercantilista e empresarial em detrimento da qualidade da formação educacional.

Diante da expansão referida com ênfase às IES privadas, a Reforma Universitária possibilitou uma expansão quantitativa dos cursos de Serviço Social, reproduzindo os históricos mecanismos excludentes que refletiam na estrutura de classes: o acesso às universidades que pressupunham educação de qualidade estava restrito à classe dominante, em contrapartida ao acesso de baixa qualidade à classe trabalhadora por meios das faculdades privadas – quando conseguia acessar os sistemas de créditos e financiamento de mensalidades que havia surgido naquele contexto.

A resultante global serviu a consolidação do regime autocrático burguês basicamente porque, provendo o mercado de trabalho com fluxos de qualificados e semi qualificados formais que assegurava tanto a oferta de força de trabalho necessária quanto da excedente (vale dizer: mantendo a alimentação do respectivo exército de reserva), ao mesmo tempo garantiu eficientemente a *neutralização do sistema educacional como topus de problematização e críticas societárias*. (grifo do autor) (NETTO, 2007, p.64).

Sendo assim, as antinomias decorrentes da Reforma Universitária expressaram tensões, mas também avanços no interior do Serviço Social rebatendo em implicações no projeto de formação profissional conforme a explanação a seguir.

4. Currículo mínimo de 1982: incidências e dilemas na formação profissional

A década de 1980 herda as contradições do modelo autocrático burguês refletindo o aumento da pobreza, grande concentração de renda, aumento da dívida externa, arrocho salarial, dependência norte-americana entre outros; este cenário propício para embates possibilitaram a incidência dos movimentos sociais, visto que tinham sido abortados no início da ditadura, travando novas lutas e organizações em torno da democracia.

Nos marcos das políticas de educação superior emergem mobilizações que não se resumiram ao espaço acadêmico, mas como já enfatizado, adensaram as lutas sociais desencadeadas no interior da sociedade brasileira na busca pela democratização do país. Essas lutas também demarcaram o interior da universidade pública na busca pela autonomia didático-pedagógica, bem como pela participação nas instâncias de decisão das universidades, tendo como “fio condutor” a garantia por uma universidade pública, gratuita, laica e de qualidade.

Intrinsecamente, o Serviço Social participava dessas lutas mais amplas na realidade social, e dialeticamente foi constituindo movimentos internos à profissão possibilitando grandes questionamentos que perpassavam a necessidade de romper com os traços conservadores. Tais questões foram somadas às inquietações e insatisfações dos assistentes sociais que se viam compelidos na busca por novas estratégias profissionais, incidindo diretamente na formação profissional. E, na particularidade do processo formativo, emerge a necessidade de realizar uma revisão curricular.

Vale ressaltar que os espaços organizativos, a pós-graduação, a interlocução com a teoria social crítica, os Congressos e Seminários decorrentes do processo de busca pela ruptura entre outros contribuíram com o debate sobre a necessidade da formação profissional, com vistas ao desenvolvimento de uma prática qualificada e

consequente no interior da sociedade de classes; sobretudo pela busca por novas alternativas de intervenção comprometidas com a classe trabalhadora.

Nesse sentido, destaca-se a importância da obra “Relações Sociais e Serviço Social no Brasil – esboço de uma interpretação histórico-metodológica”, publicada por Iamamoto e Carvalho, no ano de 1982, bem como demais produções advindas das contribuições da pós-graduação, a partir das dissertações e pela criação da Revista Serviço Social & Sociedade, no ano de 1979, o que “(...) passaram a preencher essa lacuna e a contribuir para a laicização e difusão da produção do Serviço Social.” (SILVA, 2009, p.601).

Todos esses avanços possibilitaram romper com a postura tradicional, assumindo a profissão enquanto,

- a- especialização do trabalho coletivo inscrito na divisão sócio-técnica do trabalho;
- b- apreensão do significado social da profissão no processo de produção e reprodução das relações sociais;
- c- caráter contraditório da profissão e do trabalho profissional (...);
- d- totalidade da vida social (...);
- e- como prática social institucionalizada, e legitimada, na sociedade brasileira a responder às necessidades sociais (...);
- f- na compreensão de que a gênese e o desenvolvimento da profissão se objetivam a partir da Questão Social (...);
- g- existe em condições sociais historicamente determinadas (ABRAMIDES, 2006, p.148-149).

Nesse sentido, a perspectiva teórica assumida questionou a vinculação com a classe dominante, bem como a pretensa neutralidade política do assistente social. A partir dessa compreensão de profissão, diante do movimento que o Serviço Social faz dialeticamente com o contexto o qual está inserido, repercutiu no cotidiano do assistente social que,

se organiza e se alia ao movimento político-social mais amplo da sociedade, participando das lutas sociais e desenvolvendo um projeto profissional de ruptura com o conservadorismo que marcou a história da profissão e, conseqüentemente, um novo projeto de formação profissional (SILVA, 2009, p.603).

Esse novo projeto de formação profissional tornou-se necessário frente à dinâmica social e aos questionamentos da função social da profissão e incidindo diretamente na construção da revisão curricular que confluiu na “Proposta de

Reformulação do Currículo Mínimo em Serviço Social”, apresentada pela ABESS ao CFE. Segundo Werner,

A nova proposta curricular foi elaborada com um amplo processo de discussão, coordenado pela ABESS. A proposta foi aprovada no Congresso Nacional de Ensino em 1979 e encaminhada ao Conselho Federal de Educação que a promulgou em 1982 (WERNER, 2010, p.59).

A proposta teve sua aprovação pelo CFE/MEC no ano de 1982, mediante o parecer nº 412/82, sobre o processo 7.408/82 – que expressa a exigência da revisão curricular a todos os cursos de Serviço Social. No tocante à formação profissional, o parecer nº 412 assim expressa:

Considera-se que a formação do profissional de Serviço Social tem como referência básica, o homem como ser histórico de uma realidade em que os relacionamentos emergem, principalmente, da correlação de forças e contradições produzidas pela dinâmica da realidade social. (...) Torna-se, portanto, fundamental capacitar o aluno para compreender e analisar de forma crítica a realidade histórico estrutural e o contexto institucional, onde se processa a prática do Serviço Social, habilitando-o a propor e operar alternativas de ação. (...) Trata-se, por conseguinte, de uma formação que se situa no plano da reflexão-ação, tendo em vista o desencadear de um processo de capacitação. (BRASIL, 1982, p.02).

Castro e Toledo (2011) evidenciam que o novo currículo demarca dois eixos temáticos, quais sejam: a formação profissional concebida na problemática da universidade; e a formação profissional em sua relação com a prática profissional. Nesta perspectiva, depreende a formação profissional tanto na relação com as IES (com ênfase na particularidade das universidades e o papel que a mesma ocupa), quanto na relação que o Serviço Social assume no movimento histórico do cotidiano profissional – propondo superar tanto com a perspectiva mecanicista quanto com a idealista.

Oliveira e Andrade evidenciam:

(...) consolidam as intenções em produzir um processo de formação crítico e político, constituído pela fundamentação do saber científico. Esta preocupação demarca e define as bases daquele processo de formação: a compreensão da sociedade brasileira e a capacitação do profissional para proceder sua análise; a capacitação teórico e prática para intervir; a capacitação para a produção do conhecimento sobre a prática profissional e a realidade em que se insere (OLIVEIRA & ANDRADE, 2005, p.09).

Sendo assim, algumas linhas norteadoras apresentadas pela ABESS ressaltavam aspectos ao currículo mínimo de 1982 frente à formação profissional, quais sejam: necessidade de uma visão global da sociedade; romper com o pragmatismo e com a visão fragmentada da realidade social; necessidade de realização de uma análise institucional; compreensão do usuário a partir da inserção em uma classe; resgate da assistência como direito; práticas fundamentadas na problematização da sociedade; compreensão da teoria e prática enquanto unidade dialética entre outros.

Para tanto, o currículo mínimo de 1982 assume a formação profissional diante de um processo dialético, referenciando a apreensão das contradições da sociedade capitalista e do Serviço Social inseridas nessa correlação de forças. O eixo norteador do currículo se constituiu em torno da história, teoria e método – rompendo com a metodologia de Caso, Grupo e Comunidade. Apresentou, ainda, a luz desses pressupostos o currículo subdividido em duas partes: uma expressa pela área de conhecimentos básicos (conhecimento do contexto social e da realidade da “clientela”¹⁰⁶); e outra como área de conhecimentos profissionalizantes (conhecimentos sistemáticos do objetivo, objeto e das habilidades profissionais).

Castro e Toledo explicitam que,

O currículo mínimo sugerido foi subdividido em duas partes: ciclo básico e ciclo profissionalizante. O ciclo básico comportava o conhecimento da realidade social, através das organizações que expressavam o contexto institucional da sociedade e da instituição serviço social como prática específica, e o conhecimento dos usuários do Serviço Social. As disciplinas que faziam parte da área básica eram: Filosofia, Sociologia, Psicologia, Economia, Antropologia, Formação Social, Econômica e Política do Brasil, Direito e Legislação Social.

Já o ciclo profissionalizante, englobava o conhecimento sistemático da função social da intervenção do assistente social e as habilidades (*modus operandi*) quanto às estratégias de intervenção em contextos institucionais diferenciados. As disciplinas da área profissionalizante eram: Teoria do Serviço Social, Metodologia do Serviço Social, História do Serviço Social, Desenvolvimento de Comunidade, Política Social, Administração em Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social, Ética Profissional em Serviço Social e Planejamento Social (CASTRO & TOLEDO, 2011, p.12).

¹⁰⁶ Optou-se por apresentar a terminologia que assim se expressa no currículo, motivo este que se apresenta entre aspas, visto que não é mais utilizada pela categoria profissional por compreender que clientela expressa uma relação utilitarista e mercadológica de serviço prestado associado à compra e venda. Hoje se utiliza usuário, por compreender que é um sujeito de direito que vem garantir direitos expressos e garantidos mediante políticas sociais.

Após a aprovação do Currículo mínimo, a ABESS acompanhou o processo de implantação nas IES, seja a partir de estudos, pesquisas, assessorias com vistas a garantir o processo de formação profissional com qualidade. Em estudo mais recente, a ABEPSS ressalta que “O projeto curricular de 1982 (...) é uma das expressões mais significativas do processo de renovação da formação profissional nos últimos 20 anos.” (ABEPSS/ CEDEPSS, 1996, p.145).

Nesse movimento que o Serviço Social faz com a realidade social, em que é constituinte e constitutivo de relações mais amplas, no decorrer da década de 1980 foi se apresentando novas demandas à profissão. Assim sendo, outros documentos vão sendo requeridos diante dos desdobramentos apresentados ao Serviço Social na confirmação destes novos referenciais teórico-metodológicos e ético-políticos para balizar a profissão, dentre eles: o Código de Ética de 1986¹⁰⁷.

Este código é uma afirmação da recusa com a base filosófica tradicional conservadora que estava posta ao Serviço Social na perspectiva modernizante, explicitando, ainda, a recusa com a “neutralidade”, bem como o reconhecimento da dimensão política na intervenção profissional.

Segundo CFESS “O código de 1986 afirma, ainda, o novo perfil do assistente social que defendíamos, não mais um agente subalterno e apenas executivo, mas um profissional competente teórica, técnica e politicamente” (CFESS, 1996, p.176).

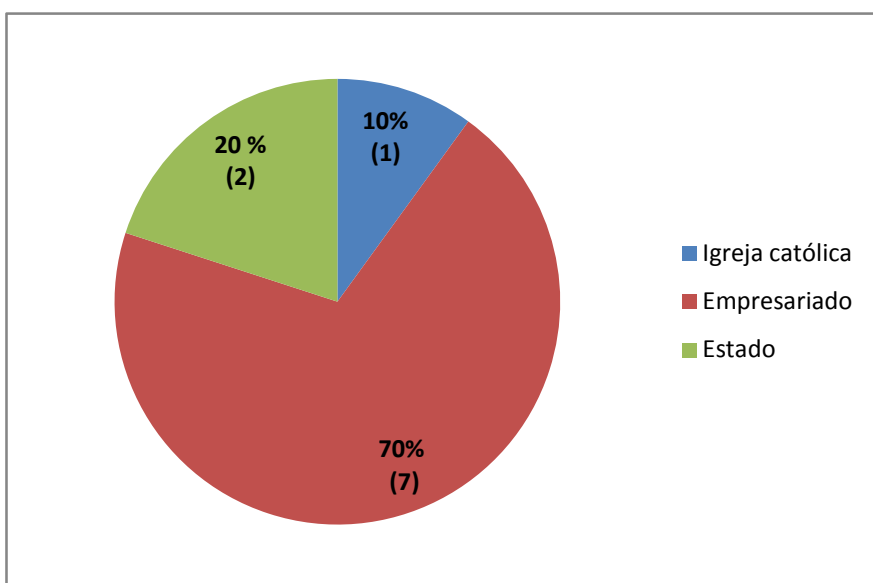
Outra incidência advinda nesse processo de desenvolvimento se expressou diante do reconhecimento do Serviço Social enquanto área de fomento à pesquisa (e com isso passível de recursos na área), possibilitando o aumento dos cursos de pós-graduação e o surgimento do primeiro Programa de Doutorado em Serviço Social, criado pela PUC/SP. A demarcação da dimensão da pesquisa como parte intrínseca ao Serviço Social é reafirmada com a criação, em 1987, do Centro de Documentação e Pesquisas em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS), um órgão acadêmico vinculado à ABEPSS (PEREIRA, 2007a).

Essa trajetória contribuiu sobremaneira ao Serviço Social enquanto profissão, adensadas ao contexto da década de 1980, desencadearam a articulação das

¹⁰⁷ Este código é fruto de muitas discussões, estudos e lutas, principalmente entre as entidades representativas da categoria, diante da preocupação com a construção de um Código que expressasse uma direção em defesa do profissional ligado às aspirações populares. Esse código rompeu com os direcionamentos e princípios neotomistas e positivistas dos Códigos anteriores de 1947, 1965 e 1975. Ver Bonetti *et. al.* (2011).

entidades da categoria profissional (conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS e a ENESSO), bem como potencializou novos encaminhamentos à intervenção profissional, sobretudo pela ampliação do mercado de trabalho¹⁰⁸; decorrendo no aumento de cursos de Serviço Social. No concernente ao surgimento de novos cursos, Pereira evidencia:

Gráfico 06 – Cursos de Serviço Social surgidos de 1984-1989



(Fonte: Dados Pereira, 2007. Elaboração da pesquisadora, 2012).

Diante do gráfico apresentado, percebe-se que os cursos que surgiram na década de 1980 têm como predominância dos sujeitos criadores o empresariado, caracterizando os cursos como sendo de natureza privada, seguido dos sujeitos criadores o Estado e, por último, a Igreja Católica.

Dados pesquisados evidenciam que os 02 cursos criados pelo Estado já surgiram inseridos à estrutura universitária, quais sejam: UNIOESTE e FURB. Vale ressaltar que a UNIOESTE é considerada um curso de natureza pública e caráter estadual; já a FURB é uma universidade de natureza pública, mas com caráter municipal – o que lhe confere a cobrança de mensalidades.

¹⁰⁸ Não é objeto desta tese adentrar nas discussões sobre novos espaços sócio-ocupacionais apresentados ao assistente social, mas sinalizar que a demanda por novos espaços rebateram no aumento de novos cursos de Serviço Social. Ver CFESS/ ABEPSS, 2009.

A realidade apresentada pelos cursos de Serviço Social em seu surgimento reflete os direcionamentos apresentados à política de educação superior, balizados pela Reforma Universitária de 1968 e alicerçados pelo contexto, suscitado no final da década de 1980, expressando o grande realce dado ao surgimento de cursos superiores de natureza privada.

As antinomias apresentadas na sociedade capitalista se fizeram presentes e se intensificaram no final da década de 1980 e limiar dos anos 1990, sobretudo com o avanço das políticas neoliberais. Essa conjuntura que perfaz uma avalanche do capital mundializado em detrimento das políticas sociais recolocou novas questões ao Serviço Social diante do: “(...) conjunto de transformações societárias no qual é desafiado a compreender e intervir nas novas configurações e manifestações da ‘questão social’(grifo da autora)” (YAZBEK, 2009b, p.155).

O Serviço Social, portanto, se deparou nesse emaranhado: por um lado diante de exigências e tensões constantes e iminentes a um complexo de determinações presentes na sociedade de classe, exigindo qualificação continuada e permanente para o enfrentamento dessas questões; por outro lado, possibilitou avanços, questionamentos, novos caminhos, entre outros. Sendo assim, verificou a necessidade de,

direcionar a formação profissional para a criação de um perfil profissional dotado de competência teórico-crítica, com uma aproximação consistente às principais matrizes do pensamento social na modernidade e suas expressões teórico-práticas no Serviço Social. (IAMAMOTO, 2000, p.184-185).

Os direcionamentos traçados pelo Serviço Social diante do movimento que a profissão vai fazendo com o contexto do final da década de 1980 e início da década de 1990 vão trazendo alguns dilemas do Currículo Mínimo de 1982, bem como decorrendo a necessidade de novas agendas, novos compromissos e novas demandas à formação profissional.

Sendo assim, a implantação do currículo de 1982 suscitou novas questões e possibilitou ao longo da década de 1980 dilemas postos à formação profissional, entre eles¹⁰⁹: a discussão acerca do pluralismo e o ecletismo, sobretudo pela

¹⁰⁹ Ver Iamamoto (2000); Pinto (1986) entre outros.

necessidade de apropriação da perspectiva teórico-metodológica marxiana com vistas à compreensão do ser social em sua totalidade, tornando indissociável a articulação entre conhecimento e história na perspectiva das classes sociais, da produção social em suas múltiplas relações e determinações (IAMAMOTO, 2000).

Algumas especificidades no tocante a matriz curricular desenhada no processo formativo também permearam esse terreno de ambiguidades produzidos pelo currículo de 1982, quais sejam: ementas que possuíam antagonismos; ausência de definição de algumas concepções; ausência de análise institucional entre outros.

Outros dilemas merecem ser ressaltados: o primeiro é decorrente do anterior e tornou-se um eixo central na formação profissional, qual seja: a fragmentação na matriz curricular entre história, teoria e metodologia. Para evitar esse distanciamento enquanto categorias estanques (incoerente com a perspectiva teórico-metodológica assumida) possibilitaram a construção de “(...) uma crítica teórica, historicamente balizada do processo de constituição e desenvolvimento teórico-prático da profissão.” (IAMAMOTO, 2000, p.191).

Nesta perspectiva desdobra-se a crítica frente a compreensão fragmentada entre os conteúdos básicos e os conteúdos profissionalizantes, prejudicando a articulação entre a análise da realidade social e tendendo à falaciosa dicotomia entre teoria e prática.

Iamamoto (2000) evidencia, ainda, enquanto dilema à formação profissional, a distância entre as matrizes teórico-metodológicas e a cotidianidade da prática profissional. Para tanto, as discussões sinalizavam para a necessidade de trabalhar nos campos das mediações profissionais; a ausência do campo de mediação refletia no vazio sobre as estratégias, táticas e instrumentalização, que sob o medo de cair no tecnicismo direcionou a formação a um distanciamento das objetivações profissionais.

Tais conduções levaram a um menosprezo às discussões e estudos acerca da atuação profissional, bem como uma precária interlocução das IES com as instituições do mercado de trabalho. Essas questões apresentaram a necessidade de apreensão das relações sociais e de seu movimento histórico embasados por pesquisas sistematizadas e criteriosas sobre a realidade.

Pelo exposto, a década de 1980 apresenta-se diante de grandes embates, seja no campo econômico, político, social ou cultural – decorrentes das conjunturas nacionais ou internacionais. No Brasil, o aumento da questão social foi potencializado com medidas que direcionaram as ações para a implantação das políticas neoliberais, em contrapartida desencadeou a emergência dos movimentos sociais na luta pelo processo de democratização.

O Serviço Social, inserido nesse contexto, vai tecendo novos direcionamentos à profissão diante de avanços e rupturas com as heranças apresentadas pelo seu processo histórico. Assim como é coetâneo aos rumos assumidos pela educação brasileira, num movimento mais geral, que pretendia articular as diversas atividades profissionais com as exigências da realidade brasileira (OLIVEIRA & ANDRADE, 2005).

É imbricado nessas mudanças que se depara com a necessidade de construir e garantir novas bases para a formação profissional, com vistas a coadunar com o processo histórico, teórico e metodológico apresentado na trama cotidiana.

A aprovação do currículo mínimo de 1982 expressou tais discussões e aspirações do Serviço Social na demarcação do posicionamento em defesa da classe trabalhadora – sinalizando a preocupação com a formação crítica do aluno frente à necessidade de capacitá-lo para apreensão e análise da realidade histórico-social.

Nesta perspectiva, o currículo incide em avanços ao reconhecer o homem como sujeito histórico e o assistente social inserido na dinâmica contraditória da realidade social. Expressa, ainda lacunas diante da visão dualista entre a realidade e a formação profissional, bem como uma rigidez própria da lógica curricular, o que desencadeou algumas críticas com vistas à superação.

Depreende-se que o currículo de 1982 apresenta dilemas e ambiguidades que advém de insuficiências teórico-metodológicas e técnico-operativas, mas que não desmerece os avanços expressivos à categoria profissional, bem como a apropriação da teoria social crítica de Marx. Desses avanços advém decorrências que possibilitaram novos questionamentos e construções ao Serviço Social frente à maturidade profissional, apontando: “(...) para a necessidade de re-construir o projeto de formação profissional do Assistente Social, demarcado transversalmente

pelos dilemas da contemporaneidade da sociedade brasileira (...)” (IAMAMOTO, 2000, p.195) – reafirmando alguns pressupostos e assumindo novas configurações, como veremos no item a seguir.

5. Projeto Ético-político do Serviço Social: redirecionando a formação profissional

Os avanços obtidos na formação profissional de Serviço Social com o currículo de 1982 se acirram diante às contradições postas pela sociedade capitalista no final da década de 1980 e limiar dos anos 1990, sobretudo pela ofensiva neoliberal, que potencializava o capital mundializado em detrimento das políticas sociais, “remando na contramão” dos ganhos constitucionais. Nesta perspectiva, materializam-se propostas advindas dos organismos internacionais com vistas ao desenvolvimento econômico. Nesse sentido, Iamamoto evidencia:

A abertura abrupta da economia nos países da periferia dos centros mundiais, conforme orientação dos organismos multilaterais vem redundando em uma ampliação do déficit da balança comercial, no fechamento de empresas nacionais, na elevação da taxas de juros e no ingresso maciço de capitais especulativos. A economia passa a mover-se entre a reestruturação de sua indústria e a destruição de parte do aparato industrial que não resiste à competitividade dos grandes oligopólios e à grande expansão das exportações e importações. Cresce a necessidade de financiamento externo e, com ele, a dívida interna e externa, os serviços da dívida – os pagamentos de juros – ampliando o *déficit* comercial. As exigências do pagamento dos serviços da dívida, aliada às elevadas taxas de juros, geram escassez de recursos para investimento e custeio. Favorece os *investimentos especulativos em detrimento da produção* (grifos da autora), o que se encontra na raiz da redução dos níveis de emprego, do agravamento da questão social e da regressão das políticas sociais públicas (IAMAMOTO, 2012, p.50-51).

Essa citação expressa bem o panorama apresentado no Brasil que se iniciou no final dos anos de 1980, e acentuou com todo vapor na década de 1990; sustentados pela ideologia de que os serviços públicos sociais, organizados por princípios de universalidade e gratuidade oneram o Estado inviabilizando o crescimento econômico.

Tais direcionamentos se apresentaram num quadro de contrarreforma do Estado em seus diversos níveis de poder e, assumindo configurações diferenciadas nas relações com a sociedade – marcadamente pela privatização, pela desresponsabilização do Estado para com as políticas sociais frente a respostas

dadas que favorecem a lógica do mercado em detrimento às necessidades sociais básicas dos cidadãos –, remando na contra mão dos direitos sociais.

A realidade brasileira se apresenta diante das demandas de re-direcionamento das políticas sociais nas diferentes áreas, garantidas constitucionalmente como direito do cidadão, em contrapartida à reestruturação dessas políticas em função dos ditames do Capital, sobretudo do capital internacional – com nítido viés privatista.

Intrinsecamente, o Serviço Social se deparava com os ganhos do processo de construção desencadeada nas décadas de 1970 e 1980, a partir das exigências teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas, bem como ganhos diante das conquistas pela redemocratização.

O Serviço Social se depara, por um lado diante de exigências e tensões constantes e imanentes a um complexo de determinações presentes advindos da sociedade de classes diante da ofensiva neoliberal; por outro lado a direção social assumida hegemonicamente e as conquistas da década de 1980 apresentavam novas exigências à formação profissional, seja no âmbito da intervenção, seja no âmbito do processo formativo do assistente social.

Portanto, o Serviço Social (protagonizado pelas entidades representativas) vai direcionando suas lutas no interior da profissão com vistas à afirmação do projeto profissional concernente a direção social assumida hegemonicamente, denominado na década de 1990, como Projeto Ético-político¹¹⁰.

Sendo assim, esse projeto profissional¹¹¹, enquanto um marco significativo para a formação profissional sinaliza para a direção assumida pelo Serviço Social diante das contradições apresentadas na sociedade capitalista. O Projeto Ético-político foi construído a partir de lutas e conquistas, divergências e convergências expressas no interior do Serviço Social na defesa por uma sociedade mais justa e

¹¹⁰ Sobre Projeto Ético-político do Serviço Social ver: Abramides (2006); Netto (1999); Teixeira & Braz (2009) entre outros.

¹¹¹ Segundo Netto: “Os projetos profissionais (inclusive o projeto ético-político do Serviço Social) apresentam a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, institucionais e práticos) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as balizas da sua relação com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais, privadas e públicas (...)” (NETTO, 1999, p. 95).

igualitária; tais direcionamentos balizam tanto a intervenção como a formação profissional.

É importante ressaltar que embora os projetos profissionais sejam projetos coletivos construídos no interior da sociedade, nem sempre eles possuem a amplitude e similaridade com os projetos societários. Ambos possuem sua dimensão política e se constituem enquanto estruturas flexíveis e cambiantes, que se transformam e renovam historicamente. Contudo, na sociedade capitalista, os projetos societários das classes dominantes preponderam em relação aos projetos societários das classes trabalhadoras por questões políticas, econômicas, culturais entre outras (NETTO, 2006).

Para além das questões normativas morais e/ou prescrições de direitos e deveres: os projetos envolvem opções teóricas, ideológicas e políticas dos profissionais, que adquire materialidade histórico-concreta aliada à direção político-profissional (ABRAMIDES, 2006). E, na particularidade do Serviço Social, o projeto profissional construído balizou as dimensões ético-políticas, teórico-metodológicas e técnico-operativas, o que desdobraram em novos direcionamentos à formação profissional.

A construção dos direcionamentos apresentados pelo Projeto Ético-político do Serviço Social possibilitou reafirmar uma intervenção com enfoque para uma nova ordem social, na perspectiva de transformação da sociedade sem exploração de classe, sem opressão social, de gênero, etnia e raça e com vistas à democracia. Como evidencia Netto,

A luta pela democracia na sociedade brasileira, encontrando eco no corpo profissional, criou quadro necessário para romper com o quase monopólio do conservadorismo no Serviço Social: no processo da derrota da ditadura se inscreveu a primeira condição – a condição política – para a constituição de um novo projeto profissional (NETTO, 2006, p.10).

À luz do Projeto Ético-político profissional, em seu processo de afirmação, o Serviço Social se depara com as contradições de um projeto societário ditado pelos organismos internacionais sob os marcos da ofensiva neoliberal. Como evidencia Yazbek:

É fundamental assinalar que as transformações societárias que caracterizam esta década vão encontrar um Serviço Social consolidado e maduro na

sociedade brasileira, uma profissão com avanços e acúmulos, que ao longo desta década, construiu, com ativa participação da categoria profissional, através de suas entidades representativas um projeto ético-político profissional para o Serviço Social brasileiro, que integra valores, escolhas teóricas e interventivas, ideológicas, políticas, éticas, normatizações acerca de direitos e deveres, recursos político-organizativos, processos de debates, investigações e, sobretudo, interlocução crítica com o movimento da sociedade com a qual a profissão é parte e expressão. (YAZBEK, 2009b, p.158).

Portanto, depreende que o contexto atual tende a inviabilizar o Projeto Ético-político no interior do Serviço Social, justamente por se apresentar na contramão do projeto societário hegemônico; seus limites são expressos pela própria contradição da sociedade capitalista, em sua ofensiva neoliberal. Contudo, suas possibilidades de consolidação estão dialeticamente construídas nessa realidade, diante de múltiplas determinações que permeiam as dimensões da atuação profissional e da formação do Serviço Social – afirmando princípios como,

o reconhecimento da liberdade como valor ético central – a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolher entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Consequentemente, o projeto profissional vincula-se 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.104).

Segundo Teixeira e Braz (2009), o Projeto Ético-político pressupõe quatro elementos constitutivos, quais sejam: princípios e valores éticos; a matriz teórico-metodológica; crítica radical à ordem social vigente (sociedade capitalista); e o último expressa as lutas e posicionamentos políticos da categoria profissional – estes elementos norteiam as construções normativas, ético-políticas, teórico-metodológicas e técnico-operativas.

Teixeira & Braz complementam que a materialidade dos elementos constitutivos se expressa na realidade de forma interligada, dando sentido e inteligibilidade à profissão, no que esses autores denominam de três componentes, quais sejam: “a) a produção de conhecimento no interior do Serviço Social (...) b) as instâncias político-organizativas da profissão (...) c) a dimensão jurídico-político da profissão” (TEIXEIRA & BRAZ, 2009, p. 191).

Esses componentes não podem ser vistos isoladamente, até porque desencadeariam uma visão parcial e fragmentada do processo de constituição do Projeto Ético-político – contraditório à sua lógica construída historicamente, bem como também contraditório à vertente teórica que o dá sustentação na perspectiva da totalidade. Compreende-se que esses componentes são constitutivos e constituintes de processos macro e micro societário em que o Serviço Social está inserido.

Teixeira e Braz (2009) ressaltam que no primeiro componente, a produção de conhecimento expressa todo aporte teórico construído e re-construído pelo Serviço Social ao longo das últimas décadas. Assim, imprime direcionamentos tanto à intervenção profissional e por pressuposto, apontando os caminhos da formação profissional. É nele que se apresentam as reflexões e produções acerca das dimensões constitutivas do Serviço Social, bem como será o alicerce para as construções político-organizativas, jurídico-normativas, teórico-metodológicas e prático-operativas.

Segundo Yazbek,

(...) vai permear as ações voltadas à formação de assistentes sociais na sociedade brasileira (o currículo de 1982 e as atuais diretrizes curriculares); os eventos acadêmicos e aqueles resultantes da experiência associativa dos profissionais, como suas Convenções, Congressos, Encontros e Seminários; está presente da regulamentação legal do exercício profissional e em seu Código de Ética (YAZBEK, 2004, p.9).

No que tangencia o componente das instâncias político-organizativas da profissão, os princípios afirmados configuram os espaços democráticos. É por meio dessas instâncias que “(...) são consagrados coletivamente os traços gerais do projeto profissional, onde são reafirmados (ou não) compromissos e princípios.” (TEIXEIRA & BRAZ, 2009, p.191).

Abramides (2006) ressalta que a dimensão política da profissão não pode ser confundida com a perspectiva partidária, e considera:

A **direção sociopolítica** (grifo da autora) da profissão constrói-se, e é assumida, a partir de deliberação da categoria profissional em suas instâncias representativas de organização: de formação profissional (ABEPSS), do exercício profissional (CFESS/CRESS), estudantil (ENESSO)

e de organização político-sindical (APAS/ Sindicato de Assistentes Sociais e CENEAS/ANAS)¹¹² (ABRAMIDES, 2006, p.107).

O terceiro componente, denominado jurídico-político, se interrelaciona aos demais, na medida em que foi sendo construído todo o arcabouço legal e institucional da profissão. Segundo Teixeira e Braz possui “(...) duas esferas distintas, ainda que articuladas, quais sejam: um aparato jurídico-político estritamente profissional e um aparato jurídico de caráter mais abrangente.” (TEIXEIRA & BRAZ, 2009, p.192).

Nesse caráter mais abrangente compreende um conjunto de leis, normas e demais “peças” legais que norteiam os pressupostos garantidos constitucionalmente (Constituição Federal de 1988) e que embora não exclusivos do Serviço Social, consubstanciam sua intervenção profissional na luta pelos direitos dos usuários, bem como consubstanciam a formação profissional.

No que se refere ao caráter mais específico da profissão, pode-se inferir que seus direcionamentos norteadores estão expressos na Lei de Regulamentação Profissional (lei nº 8.662/93); no Código de Ética (CFESS nº 273), ambos de 1993; e nas Novas Diretrizes curriculares dos Cursos de Serviço Social (referendado pela ABEPSS no ano de 1996, porém homologadas pelo MEC em 04/07/2001 pelo parecer 492).

A promulgação da Lei de Regulamentação profissional, lei nº 8.662/93¹¹³, expressa toda construção teórico-metodológica, ético-político e técnico-operativo que norteia a profissão diante do processo de ruptura com o conservadorismo, com artigos que regulam o exercício profissional do assistente social, sua legitimidade de formação, bem como trata das competências e atribuições privativas da intervenção profissional¹¹⁴. Esta lei sinaliza, também, as atribuições da instância político-organizativa do conjunto CFESS/CRESS, contribuindo com a formação profissional.

Outro caráter mais específico da profissão que tangencia a dimensão jurídico-política é a legitimação do Código de Ética, estabelecida pela Resolução CFESS nº

¹¹² Sobre a organização político-sindical dos assistentes sociais ver Abramides (2006).

¹¹³ Esta lei dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Disponível em <http://www.leidireto.com.br/lei-8662.html> Acesso em 12/08/2012.

¹¹⁴ Sobre essas questões e explicitações acerca das competências e atribuições privativas do assistente social, bem como seus parâmetros legais e balizas para a fiscalização ver Iamamoto (2012).

273 de 13/03/1993. Esse novo Código é resultado da revisão do Código de 1986, em que ocorre a reafirmação do mesmo e preenche as lacunas explicitadas com vistas ao aperfeiçoamento.

Nesta perspectiva, o Código de 1993 afirma os valores fundantes de liberdade e justiça social, a partir das exigências democráticas projetadas nas lutas expressas com a conjuntura brasileira – diante da defesa profissional à classe trabalhadora, ressalta: a liberdade como valor ético central, defesa dos direitos humanos, ampliação e consolidação da cidadania, democracia, equidade, justiça social, eliminação das formas de preconceito, garantia do pluralismo, compromisso com a qualidade dos serviços, articulações com outros movimentos que compartilhem dos mesmos princípios, exercício profissional sem discriminar e ser discriminado entre outros (BONETTI *et al.*, 2011). Conforme expressa abaixo:

Considerando a avaliação da categoria e das entidades do Serviço Social de que o Código homologado em 1986 apresenta insuficiências; Considerando as exigências de normatização específicas de um Código de Ética Profissional e sua real operacionalização; Considerando o compromisso da gestão 90/93 do CFESS quanto à necessidade de revisão do Código de Ética; Considerando a posição amplamente assumida pela categoria de que as conquistas políticas expressas no Código de 1986 devem ser preservadas; Considerando os avanços nos últimos anos ocorridos nos debates e produções sobre a questão ética, bem como o acúmulo de reflexões existentes sobre a matéria; Considerando a necessidade de criação de novos valores éticos, fundamentados na definição mais abrangente, de compromisso com os usuários, com base na liberdade, democracia, cidadania, justiça e igualdade social; Considerando que o XXI Encontro Nacional CFESS/CRESS referendou a proposta de reformulação apresentada pelo Conselho Federal de Serviço Social (...) (CFESS, 1993, p.17-18).

Sendo assim, a dimensão da ética profissional remete ao caráter normativo e jurídico do exercício profissional, balizando os valores, seus direcionamentos éticos que foram (re) construídos no interior do Serviço Social. Não pode ser reduzido a uma instância de normas e prescrições de comportamentos morais, nem mesmo o seu contrário que o garante em si próprio.

Pelo exposto, o Projeto Ético-político do Serviço Social refletiu a construção e mobilização da categoria de assistentes sociais no decorrer das décadas de 1980 e 1990; referenciando a posição assumida pelos assistentes sociais na luta em favor da classe trabalhadora. Os ganhos possibilitaram revisitar as dimensões teórico-

metodológica, ético-política e técnico-operativa, representando um marco significativo à formação profissional de Serviço Social.

Contudo, as contradições apresentadas pela sociedade capitalista diante dos ganhos obtidos com a promulgação da Constituição Federal de 1988, por um lado; e remando na contramão dos direitos conquistados a ofensiva neoliberal, por outro lado, tendeu a demarcar a inviabilidade do Projeto Ético-político do Serviço Social. Tais demarcações só reafirmam a direção assumida pelos assistentes sociais como balizadores da formação profissional na perspectiva da defesa da classe trabalhadora.

É nessa trama percorrida pelos direcionamentos construídos e sinalizados pelo Projeto Ético-político que decorre as tensões na elaboração das Diretrizes Curriculares do Serviço Social, apresentando desafios à formação profissional – apresentado a seguir.

6. Diretrizes Curriculares de 1996: proposições e desafios para a formação profissional do Serviço Social

A década de 1990, como já evidenciado, é marcada por profundas contradições: enfatizando a lógica do mercado como a única possível em detrimento da responsabilidade do Estado para com as ações sociais, rebatendo em desmontes das conquistas da Constituição Federal de 1988. Se por um lado emergiram saldos positivos ante as conquistas e lutas expressas com ênfase aos direitos; por outro lado, a ofensiva neoliberal implementada tem sua exponenciação na década de 1990, com desdobramentos nas décadas seguintes que direcionam na contramão da efetivação dos direitos sociais.

Vale ressaltar que esses desdobramentos adentraram no século XXI, sobretudo pelos encaminhamentos políticos e econômicos determinados pelos órgãos multilaterais, apontando para a retração do Estado diante das políticas sociais, reiterando a contrarreforma do Estado em seus diferentes níveis de poder e em sua relação com a sociedade. Assim sendo, tais questões explicitaram pela privatização, pela redução da responsabilidade pública no trato das necessidades sociais da classe trabalhadora em favor da mercantilização – pulverizando conquistas sociais expressas nos direitos de cidadania (IAMAMOTO, 2012).

Na particularidade das políticas de educação superior, como enfatizado no capítulo I desta Tese, isso se referendou diante do processo de privatização deste nível de ensino, orquestrado pelo grande capital, “(...) produzindo um tipo de *capitalismo universitário* (grifo do autor), ou seja, o direcionamento da produção de conhecimentos científico à funcionalidade do mercado.” (SILVA, 2010, p.419).

Tais direcionamentos rebatem na formação profissional que assume um caráter mercadológico com vistas à redução do processo formativo às demandas apresentadas pelo mercado em detrimento da formação individual e coletiva, eivada do compromisso ético, político, teórico e metodológico.

É nessa arena que o Serviço Social assumiu o compromisso frente: “(...) a defesa radical na direção crítica do projeto Ético-político do Serviço Social diante do quadro de mercadorização da educação superior (...)” (SILVA, 2010, p.420). Tais posicionamentos, adensados ao contexto apresentado, incidem diretamente na formação profissional, emergindo a necessidade de revisitar as Diretrizes Curriculares¹¹⁵.

No tocante ao curso de Serviço Social, a trajetória do processo de construção das Diretrizes Curriculares adveio de grandes tensionamentos e construções, protagonizadas pelos movimentos organizativos da categoria, sobretudo pela ABEPSS, na garantia de uma qualidade de formação profissional sob a luz dos princípios do Projeto Ético-político.

Embora denote um processo de construção que vinha sendo manifestado desde o final da década de 1980, o seu marco inicial se dá em 1993 na XXVIII Convenção Nacional da ABESS (Londrina/PR) quando se deliberou sobre os encaminhamentos da revisão do Currículo Mínimo vigente desde 1982. Desde então, constituiu-se vários espaços de discussões promovidas pela então ABESS e pelo CEDEPSS – com apoio do conjunto CFESS/CRESS e pela ENESSO. “Entendendo que esse processo de revisão curricular exigia uma profunda avaliação

¹¹⁵ A LDB de 1996 consagra a necessidade da construção das Diretrizes Curriculares aos cursos de graduação em substituição ao denominado currículo mínimo. Vale ressaltar que não refere apenas uma alteração na terminologia, mas sim desdobramentos que incidem em todo o processo formativo com ênfase à flexibilização. Se por um lado, rompe com o modelo “padrão e adequacionista” frente à realidade tão díspar no contexto brasileiro (possibilitando a emergência de alguns apontamentos regionais e locais sem perder de vista a formação); por outro lado, em um contexto de contrarreforma da educação superior, essa flexibilização sinalizada passa a ser conveniente à reprodução dos interesses da classe burguesa – reforçando a expansão das IES privadas enquanto uma empresa educacional com vistas ao aumento da lucratividade ao capital.

do processo de formação profissional face às exigências da contemporaneidade.” (ABEPSS, 2004a, p.76).

Com bases em diagnóstico e estudos foi elaborada e aprovada em dezembro de 1995, na XXIX Convenção Nacional da ABESS (Recife/PE), a: “Proposta básica para o projeto de formação profissional” (ABEPSS, 1995). No ano seguinte (após as oficinas) um segundo documento foi aprovado: “Proposta básica para o projeto de formação profissional: novos subsídios para o debate” (ABEPSS, 1996); construídos sob assessoria de uma Comissão de especialistas, diretamente vinculados à área de Serviço Social com vistas a subsidiar o debate nas oficinas regionais e nacionais articuladas pela ABEPSS, bem como nas unidades de ensino de Serviço Social.

Abramides (2006) sintetiza o processo de construção das Diretrizes Curriculares frente ao projeto de formação profissional, bem como sua importância para o Serviço Social:

Ressaltamos o significado político e pedagógico do processo coletivo de construção na deliberação das diretrizes curriculares e do processo de avaliação nos fóruns da ABEPSS, antecipando-se ao MEC e reafirmando os pressupostos teóricos que balizam o projeto de formação profissional (ABRAMIDES, 2006, p.357).

Na construção elaborada pela ABEPSS, as Diretrizes Curriculares apontavam como pressupostos:

Os pressupostos norteadores das Diretrizes partem da concepção geral de que a profissão insere-se nas relações sociais de produção e reprodução da vida social. O Serviço Social é, pois, considerado uma profissão que intervém no âmbito da “questão social”, situada na quadra histórica do capitalismo monopolista. Compreende-se assim que esta profissão atua nas expressões da “questão social”, com mediações sócio-históricas e teórico-metodológicas constitutivas de seu processo de trabalho (PEREIRA, 2007a, p.235).

Enquanto princípios¹¹⁶ que fundamentam as Diretrizes Curriculares, estes se apresentam:

1. Flexibilidade e dinamicidade na organização dos currículos plenos expressas na organização de disciplinas e outros componentes curriculares (...);
2. Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social (...);

¹¹⁶Boschetti evidencia as contradições dos princípios expressos entre o documento referendado pela ABEPSS que foi construído coletivamente pela categoria profissional e o documento final que foi homologado pelo MEC (BOSCHETTI, 2004). Sobre esse assunto ver, também, Abramides (2006); Pereira (2007a).

3. Adoção de uma teoria social crítica que possibilite uma compreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade;
4. Superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, evitando-se a dispersão e a pulverização de disciplinas e outros componentes curriculares;
5. O estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade;
6. Padrões de desempenho e qualidade idênticos nos cursos diurnos e noturnos, com máximo de quatro horas/aulas diárias de atividades nestes últimos;
7. Caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional;
8. A indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão;
9. Exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza e da vida acadêmica e profissional (...);
10. A ética como princípio formativo, perpassando a formação curricular;
11. Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional (ABEPSS, 1996, p.6-7).

Segundo Pereira, a nova organização curricular, balizada pelos pressupostos e princípios contidos nas Diretrizes Curriculares, construídos pela ABEPSS em 1996, possibilitou conteúdos políticos-pedagógicos fossem inseridos a uma realidade dinâmica e flexível que remetem conhecimentos indissociáveis não hierarquizados, portanto, em constante movimento. (PEREIRA, 2007a). Para tanto, a construção foi pautada em três núcleos constitutivos da formação profissional, quais sejam (ABEPSS, 1996):

1. Núcleo de Fundamentos teórico-metodológicos da vida social: responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais da vida social, situado na compreensão e no processo de constituição e desenvolvimento da sociedade burguesa.
2. Núcleo de Fundamentos da formação sócio-histórica brasileira: conhecimento e constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, em suas particularidades locais e regionais, bem como seus determinantes e impactos econômicos, políticos e sociais peculiares à sociedade brasileira.
3. Núcleo de Fundamentos do trabalho profissional: desenvolvimento de competências particulares à intervenção profissional do Serviço Social, a partir das dimensões constitutivas da profissão: teórico-metodológico, ético-político e prático-operativo – articuladas aos elementos fundamentais do processo de trabalho inseridas na sociedade capitalista. Para tanto, deve

reconhecer o produto do trabalho profissional em suas implicações materiais, ideopolíticas e econômicas.

No tocante ao primeiro núcleo, “Fundamentos teórico-metodológicos da vida social”, perpassa a compreensão do ser social enquanto totalidade histórica, que será particularizada nos dois outros núcleos, “Fundamentos da formação sócio-histórica brasileira” e “Fundamentos do trabalho profissional” –, sendo que os três não são autônomos, nem indissociáveis e nem subsequentes, portanto, se interrelacionam e articulam aos conteúdos da formação profissional. Os núcleos,

congregam os conteúdos necessários para a compreensão do processo de trabalho do assistente social, 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 às matérias e disciplinas (ABEPSS, 1996, p.8).

Essa nova lógica curricular organizada possibilitou uma interrelação entre os conteúdos, rompendo com a divisão curricular comumente expressa por disciplinas e conteúdos isolados e que não se comunicam. É contrário ao tratamento classificatório e hierarquizado entre os núcleos e possibilita uma formação profissional com vistas à qualidade da educação flexível ao tempo e ao movimento histórico social,

(...) expressando diferentes níveis de apreensão da realidade social e profissional e aglutina um conjunto de conhecimentos indissociáveis para a apreensão da gênese, manifestações e enfrentamento da questão social, eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos e da formação profissional (ABEPSS, 2007, p.40).

Esta construção coletiva foi encaminhada ao CNE, em que “(...) sofreu uma forte descaracterização tanto na sua direção social, quanto na base dos conhecimentos e habilidades considerados essenciais ao desempenho profissional do assistente social.” (IAMAMOTO, 2012, p.43)¹¹⁷.

¹¹⁷ Segundo Iamamoto, “É de suma importância registrar e denunciar que a forma final assumida pelas diretrizes curriculares no texto legal, ao serem homologadas em 04/07/2001 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC)” (IAMAMOTO, 2012, p.43). Essa autora traz questões importantes que merecem ser revisitadas nesse processo de manipulação e enviesamento no projeto de formação profissional das Diretrizes Curriculares do Serviço Social. Ver Iamamoto (2012); Boschetti (2004).

Boschetti (2004), quando discute essa redução drástica ocorrida nas Diretrizes Curriculares aprovadas pelo MEC, complementa:

Não devemos entender essa redução drástica como mera simplificação e mera formatação padrão de todos os currículos. Considero que por trás dessa simplificação, está um projeto de formação conflitante com a proposta de formação do Serviço Social. (...) Essa possibilidade indica uma concepção de formação aligeirada, estruturada apenas em conteúdos básicos, o que esvazia a formação de sua potencialidade mais aprofundada e crítica (BOSCHETTI, 2004, p.22-23).

Essa mesma autora evidencia que tal desconfiguração apresenta contornos prejudiciais e implicações à formação profissional frente à qualidade da educação, tais quais: a diminuição da carga horária mínima; supressão de conteúdo de matérias e disciplinas (indicando-as sucintamente em tópicos); possibilidade de simplificar os projetos pedagógicos; conteúdos pedagógicos resumidos permitindo que os mesmos não se reestruturem pelos núcleos (indicativos genéricos) entre outros (BOSCHETTI, 2004).

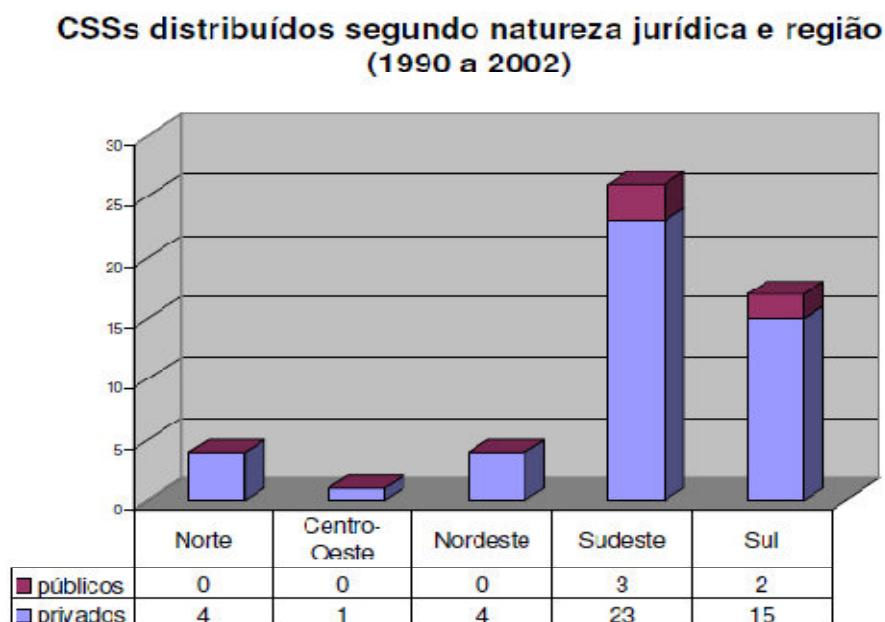
As implicações rebatem diretamente na formação profissional e isso desencadeia desafios. Um desafio se desdobra frente aos direcionamentos legais homologados pelo MEC e as proposições construídas pela categoria na perspectiva da qualidade da educação com vistas à formação profissional, uma vez que os novos cursos estão desobrigados à regulamentação e parâmetros construídos coletivamente pela categoria. Portanto, a garantia de que esses novos cursos assumam as Diretrizes Curriculares sinalizadas pela ABEPSS é um desafio constante da categoria profissional, diante do contexto de contrarreforma da educação superior – com ênfase ao empresariamento dos cursos de Serviço Social.

Tais questões se explicitam diante dos estudos de Pereira (2007): entre o período de 1986-1989, surgiram 06 cursos novos de Serviço Social. Diante do processo de construção das Diretrizes Curriculares, havia 74 cursos de Serviço Social (1994)¹¹⁸; destes 67 participaram desse processo. Contudo, após 1995 houve uma explosão no surgimento de novos cursos de Serviço Social, representando um quantitativo de 49 novos cursos no período de 1995 a 2002; em que mais de 90% tinha como sujeitos criadores de natureza privada. (PEREIRA, 2007a).

¹¹⁸ Pereira ressalta que esse quantitativo foi considerado os cursos que estavam cadastrados, excetuando os cursos que iniciaram ou que estavam em processo de autorização e/ou reconhecimento, que provavelmente não participaram destas discussões promovidas pela ABEPSS (PEREIRA, 2007a).

Neste mesmo período, a autora evidencia o surgimento de 05 novos cursos de Serviço Social em IES de natureza pública, entretanto nenhuma em Universidade Federal. Destacando 02 cursos em IES de caráter municipal (fundações públicas de direito privado) e 03 cursos em estaduais – expressando os marcos da política educacional superior no Brasil com ênfase à privatização (PEREIRA, 2007a). Esse aumento assusta ainda mais quando nos deparamos com a distribuição por localização geográfica:

Gráfico 07 – Surgimento de ESSs por natureza jurídica e região



(Fonte: PEREIRA, 2007a, p.254).

No que refere à particularidade da pesquisa desta tese, a região Centro-oeste não desponta com o surgimento de nenhum curso de Serviço Social criado por IES de natureza pública (seja de categoria administrativa municipal, estadual ou federal). O surgimento de novos cursos predominam na região sudeste, sobretudo com ênfase à privatização seja pelos cursos denominados presenciais ou semi-presenciais, sequenciais ou à distância.

Em outro estudo, Pereira sinaliza, ainda, que no período entre 2003 até 2008 houve um aumento exponencialmente maior no surgimento de cursos de Serviço Social: cerca de 160 cursos, o que corresponde à aproximadamente 55,9% no

crescimento frente aos cursos existentes. Esse dado assusta, ainda mais quando nos deparamos com a natureza destes cursos, representando 92,5% (148 cursos) de natureza privada – destes 22,8% refere-se a cursos com modalidades à distância. Em contrapartida, apenas 7,5% (12 cursos) dos 160 novos cursos constituem cursos de natureza pública (PEREIRA, 2008).

Essa expansão com ênfase aos cursos de natureza privada não é exclusividade do Serviço Social, refletindo os direcionamentos da política de educação superior na realidade brasileira, sobretudo aos cursos que possuem baixo custo para sua implantação, remetendo que

(...) face ao quadro delineado, é possível afirmar que o Serviço Social sofreu um verdadeiro processo “explosivo” de crescimento de suas unidades de ensino, esmagadoramente privadas e inseridas em instituições não-universitárias. Assim, o empresariado do ensino passou a identificar o CSS como mais um curso na área de Humanas explorável, o que significou a efetiva laicização e o “puro” empresariamento do ensino em Serviço Social especialmente após 1995, articulando-se tal movimento do empresariado com o movimento mais amplo do Estado brasileiro de incentivo à expansão do ensino superior via setor privado e não-confessional (PEREIRA, 2007b, p.258-259)

O empresariamento do ensino de Serviço Social está consubstanciado em lei e institucionalizado na realidade brasileira, visto que as faculdades privadas têm liberdade para flexibilizar a construção de seus projetos pedagógicos de curso, pautados na lógica mercantil sinalizada pela contrarreforma da educação superior. Tais questões são direcionadas pelas Diretrizes Curriculares aprovada pelo MEC, o que traz sérias implicações para a formação profissional do Serviço Social, na medida em que desconfigura a proposta básica da ABEPSS de 1996.

Vale ressaltar que as IES não possuem prerrogativas legais para aderirem ao projeto construído pela ABEPSS, bem como grande partes delas não participaram desse processo de construção; entretanto sua apropriação exige compromisso com a formação profissional, que diante da lógica do mercado, passa a ser secundário. E, na perspectiva de uma formação profissional de qualidade é “(...) fundamental resgatar as diretrizes da ABEPSS para que estas sejam tomadas como parâmetros na construção dos currículos plenos.” (BOSCHETTI, 2004, p.23).

Deste desafio, desdobra um segundo, a defesa de um projeto de formação profissional que rompa com a preparação flexível, reduzida, diversificada,

fragmentada e aligeirada; sem a perspectiva da totalidade com base na teoria social crítica de Marx (enquanto aporte teórico que fundamenta a compreensão dos direcionamentos da formação profissional); tais lacunas tendenciam para um esvaziamento das Diretrizes Curriculares. Esse desafio perfaz uma luta coletiva, construído num processo dialógico e de disputas diante a correlação de forças apresentadas.

Segundo Lewgoy,

Investir na formação e na defesa de um espaço de possibilidade aos acadêmicos uma prática reflexiva configura-se, pois, como movimento de valorização no sentido de um ensino de caráter emancipatório, comprometido politicamente com os processos sociais (LEWGOY, 2011, p.292).

Nesta perspectiva, a formação profissional deve assumir em seu processo formativo a impressão de um perfil crítico, com capacidade teórica, ético-política e técnico-operativo voltado à aproximação do conhecimento da realidade com vistas à transformação (KOIKE, 2009). Para tanto, Koike sinaliza, ainda, que a formação profissional necessita:

(...) da interlocução com a teoria social crítica; da atitude investigativa e da prática da pesquisa; dos estudos avançados proporcionados pelos diferentes níveis da pós-graduação, da produção de conhecimento, da apropriação dos princípios éticos; do empenho teórico-prático à aproximação aos carecimentos das classes trabalhadoras; de formação qualificada, com direção social e fino acompanhamento da dinâmica societária, das necessidades sociais subjacentes às demandas profissionais, dos processos formativos e do exercício profissional. Sem esse esforço intelectual-organizativo, forma essencial de resistência, o projeto de formação profissional não passaria de roteiro de boas intenções (KOIKE, 2009, p.214).

Pelo exposto, a trajetória da elaboração das Diretrizes Curriculares foi repleta de avanços e continuidades. Avanços expressos, sobretudo, com o processo de elaboração protagonizado pela ABEPSS em que remetem ganhos na perspectiva da formação profissional calcada no processo de ensino-aprendizagem consubstanciado pela dinâmica social e profissional do assistente social – assentado por um “(...) projeto em aberto, democrático, ou seja, um processo em construção.” (KOIKE, 2009, p.213).

Contudo, a marca de seu continuísmo está calcada na condução dada pelas políticas de educação superior, que materializou com a aprovação final das Diretrizes Curriculares pelo CNE, refletindo a lógica destas políticas na realidade brasileira, em consonância com as determinações do mercado. Este processo descaracterizou as Diretrizes Curriculares, remando na contramão do que havia sido construído coletivamente pelos assistentes sociais.

Os reflexos se presentificaram, sobretudo, diante da expansão desenfreada das IES privadas, recém implantadas e que não participaram da construção protagonizada pela ABEPSS, frente à contrarreforma da educação superior, comprometendo a formação profissional na perspectiva da qualidade da educação.

Esses contornos assumidos desencadearam desafios aos assistentes sociais no processo formativo, necessitando de um olhar atento às dimensões constitutivas da profissão, teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo com vistas a garantir as construções desencadeadas pela categoria sob a luz do Projeto Ético-político profissional.

Esse movimento fortalece o Serviço Social, pois demonstra sua concretude e processualidade na perspectiva dos direitos de cidadania. Sendo assim, as Diretrizes Curriculares elaboradas pela ABEPSS em 1996 ganham sentido e inteligibilidade diante da universidade que defendemos na perspectiva da qualidade da educação, motivo este que se faz necessária adentrar, no próximo capítulo, nas discussões sobre esse aporte teórico sobre universidade e qualidade da educação.

CAPÍTULO III – CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO – referências significativas

Os direitos sociais, entre eles o direito à educação, são conquistas expressas desde a década de 1930, contudo, essa construção foi feita pela associação direta ao mundo do trabalho – em uma sociedade marcada pelas relações verticalizadas e autoritárias, fraturadas pelas contradições dos processos de (re) produção da vida social (como apresentado no Capítulo I da presente tese).

Em decorrência, a afirmação dos direitos se apresenta repleta de contradições diante da promulgação e da efetivação deles, na perspectiva de sua processualidade. Nessa trama, em 1988, a Constituição Federal incorporou o direito à educação, enquanto um sistema normativo e garantido legalmente como responsabilidade do Estado, ou seja, com a assunção e a responsabilidade estatal em todos os níveis de ensino.

Esse direito foi sendo construído historicamente por processos de lutas, tensionamentos e conquistas na busca pela oportunidade de acesso, possibilidade de permanência e garantia de qualidade. Diante dessa busca pela processualidade da educação superior enquanto um direito, as configurações assumidas na realidade brasileira são expressas por lutas na perspectiva de uma universidade pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada. Tais construções não podem ficar apenas no campo da adjetivação, como se bastasse o tensionamento para a efetivação dessas conquistas, na perspectiva de democratizar a universidade.

Diante dessas questões, torna-se imperativo qualificar e compreender a universidade que se apresenta na realidade, o modelo que foi se gestando no Brasil e a universidade que se aspira. Para tanto, também será abordado neste capítulo o processo de Bolonha e o Projeto Universidade Nova que sinalizam uma nova arquitetura curricular nos direcionamentos da educação superior, constituindo na particularidade brasileira as idéias germinadoras que possibilitaram terreno fértil a construção e adaptação do Programa REUNI às IFES.

A partir dessa perspectiva, esse capítulo discute, ainda, alguns parâmetros de qualidade, buscando estabelecer os parâmetros construídos no atendimento das

demandas societárias. Desta forma, esse capítulo buscou dialogar com essas concepções de universidade e de qualidade da educação.

1. Universidade: concepções, princípios e funções

São as Universidades que fazem, hoje, com efeito, a vida marchar. Nada as substitui. Nada as dispensa (TEIXEIRA, 2010).

A epígrafe acima, em seu tempo e em seu contexto¹¹⁹, evidenciava a importância da Universidade no desenvolvimento de uma sociedade. É ela, a Universidade, que pode desenvolver um papel de “agência de reprodução dominante” (NETTO, 2011), bem como contraditoriamente pode estabelecer o confronto e o conflito – dependendo da correlação de forças estabelecidas. Portanto, opera forças contraditórias: como a propagação da hegemonia, bem como resistências que a tencionam cotidianamente. Segundo Teixeira (2010):

A universidade é, pois, na sociedade moderna, uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo. Aqueles que não as têm também não têm existência autônoma, vivendo, tão somente, como um reflexo dos demais (TEIXEIRA, 2010, p.32).

Salvo as particularidades do contexto em que foi feito este discurso, a importância da universidade continua presente: na construção da identidade de um povo, ela é constitutiva e constituinte de um processo mais amplo de desenvolvimento da cultura. E, nesse processo Teixeira complementa que,

a universidade, como instituição de cultura deverá estar na encruzilhada do presente. Ela não se constitui para se isolar da vida e tornar-se a mestra da experiência. Os seus problemas serão os problemas de hoje, examinados à luz da sabedoria do passado. A serviço do presente e do futuro, a universidade não deseja, entretanto, constranger o provir dentro de fórmulas apriorísticas e ou predeterminadas (TEIXEIRA, 2010, p.41).

Segundo Teixeira (1999), pensar nas origens da universidade é retomar o mundo grego-romano e se pautar em três grandes “orientações”, quais sejam: a

¹¹⁹ Essa epígrafe expressa o discurso de Anísio Teixeira na inauguração da UNB, em 1962 (TEIXEIRA, 2010).

Academia de Platão (busca pelo conhecimento); a Universidade dos Sofistas (pautada na retórica, nas regras do pensamento humano e nas formas utilitárias do pensamento); e Pitágoras (no fazer universidade científica).

Já na Idade Média, ocorreu o desencadeamento de algumas aproximações do significado da instituição universitária enquanto espaço de sedimentação de conhecimento e profissionalização, mas muito incipiente e ainda fragmentado no conhecimento – sob o controle da Igreja Católica – a partir do trabalho de unificação intelectual do pensamento humano, com vistas à formação profissional¹²⁰. Segundo Iasi (2011), o reflexo desse modelo feudal se vê presente na configuração de um modelo estamental de conhecimento, isto é, direcionado a algumas camadas.

Iasi (2012) evidencia que este *lócus* do desenvolvimento do conhecimento teve na modernidade seu espaço constituinte, visto que em períodos anteriores emergiram poucas sinalizações de um local de desenvolvimento do conhecimento propriamente dito (IASI, 2012).

A universidade não é o único espaço de produção do conhecimento, mas é ela, na razão moderna, a que melhor sistematiza tal produção. Por isso, entender a universidade remete à compreensão do local e do espaço em que ela ocupa na sociedade de classes. Ou seja, pensando para além da universidade, o espaço de conhecimento se constitui não como algo isolado, pronto e repleto de determinismos híbridos; mas sim numa relação dialética entre o homem e a natureza, exigindo mediações frente à necessidade de produzir elementos necessários à subsistência, pautados numa sociedade que se cinde em classes, em que a sociabilidade se faz pela posse da propriedade.

É nessa sociedade que, a partir do ato do trabalho, se faz possível o desenvolvimento do saber no processo de construção do conhecimento – é uma atividade propriamente humana – pois permite ao ser humano, a partir da atividade teleológica, voltar ao trabalho de forma diferenciada: abstração-ideação-objetivação. E, a posse do saber diante da divisão social do trabalho gera uma hierarquização de poder, de cisão da sociedade, tornando o conhecimento uma esfera própria nas

¹²⁰ Teixeira analisa que no início da Idade Média chegou a existir uma universidade como a academia de Platão, porém no final da Idade Média a universidade direcionou suas funções à formação profissional, que preparava o clérigo, o legista e o médico – pressupunha uma visão utilitária e a transmissão do conhecimento existente. (TEIXEIRA, 1999).

relações sociais. Com isso, a universidade, no modelo atual, reforça a diferença entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Essas questões são apropriadas pelo poder dominante que vai gestando uma necessidade no uso do conhecimento, de apropriação e controle desse espaço; de centralização desse conhecimento para atender aos desígnios de uma classe que pretende expandir e perpetuar seu poder a partir da produção e desenvolvimento do saber.

A matriz de pensamento sobre as configurações da universidade é denominada, comumente, como *modelos*¹²¹, considerados clássicos na construção da identidade da universidade. Sendo assim, pensar a universidade em suas expressões, remete aos *modelos* instituídos ao longo da história, e na realidade brasileira a universidade não se constituiu pela superação desses *modelos*, nem pela escolha de um deles, mas sim foi configurando uma síntese precária e fragmentada, segundo a correlação de forças estabelecidas.

Neste estudo, optou-se por fazer uma breve caracterização dos *modelos* constitutivos na identidade da universidade como forma de compreender as configurações assumidas ao longo do contexto e do local em que cada um deles foi se gestando – apresentado a seguir.

Na Inglaterra, final do século XVIII e início do século XIX, emergiu um *modelo* de universidade que teve como pressuposto o armazenamento do conhecimento, a sistematização da cultura clássica com vistas à formação de pensadores para servir a classe dominante. Não havia, ainda, uma identidade de pesquisa e de ensino, e permanecia uma centralização e não publicização do conhecimento.

Contrapondo a esse *modelo*, emergiu o francês – conhecido como *modelo* napoleônico – calcado na crítica ao “ensimesmamento” do *modelo* inglês. Pressupunha a necessidade de transformação do conhecimento em algo utilizável, tornar a universidade utilitária para a sociedade, a partir do conhecimento aplicado. Essa lógica se viabilizaria, segundo esse *modelo*, a partir da especialização das ciências com vistas à formação profissional. Com uma caracterização dada pelo

¹²¹ A palavra *modelo* neste texto apresenta em itálico por compreender que não se caracteriza como algo estanque e fechado, mas sim repleto de condicionantes que são constitutivos e constituintes de relações sociais mais amplas. Vale ressaltar que os *modelos* apresentados aqui não despontam cronologicamente, mas ocorrem simultaneamente. Ver Sguissardi (2006a); Cunha (2007a); Trindade (2001); Martins (2009).

forte centralismo governamental, foram criadas escolas isoladas de formação profissionalizante, em que o desenvolvimento do conhecimento deveria ser aplicado na transformação da vida. Segundo Trindade,

A universidade imperial napoleônica organizou-se subordinada ao Estado, em 1806, subdividida em faculdades profissionais isoladas como um poderoso instrumento para formar quadros técnicos e políticos (...) (TRINDADE, 2001, p.21).

Nessa perspectiva, Sguissardi (2006) evidencia:

(...) o modelo francês que, revolucionário quanto o foi a Revolução, livrando-se ao máximo de heranças do antigo regime, fez da universidade a formadora dos quadros necessários ao Estado, cuja formação se daria em conformidade com a nova ordem social e com a “tirania do diploma do Estado”. Numa palavra, era e é a especialização e a profissionalização (SGUISSARDI, 2006a, p.276).

Já na Alemanha, século XIX, emergiu, como expoente inicial, a universidade de Humboldt, com vistas à busca da verdade, da investigação e, sobretudo, da pesquisa – a partir da criação de um conhecimento novo¹²². O *modelo* humboldtiano assumiu a função de educar o homem para a cultura geral; e sob essa perspectiva, a pesquisa tornou-se o eixo fundante na construção do pensamento e a propagação desse conhecimento.

Vale ressaltar que não se trata apenas de agregar a pesquisa às ações da universidade (até porque nessa lógica atribuiria à pesquisa como mais uma “função” da universidade), mas sim enquanto parte da função importante e precípua de formulação do conhecimento que se vai ensinar (TEIXEIRA, 2010).

Sguissardi aponta que,

o denominado modelo alemão ou humboldtiano, constituído a partir das idéias de VonHumboldt, Fichte e Schleiermacher – liberdade de pesquisar, de aprender e de ensinar, e enciclopedismo –experimentadas em especial na Universidade de Berlin, na primeira metade do século XIX, constituiu-se em inspiração, primeiro para uma Alemanha que precisava recuperar o tempo perdido no campo da industrialização e, depois, afirmar sua independência cultural e científica em relação a seus vizinhos, adversários históricos. É a produção do saber e a formação livre, reconciliadas nos mesmos espaço e tempo (SGUISSARDI, 2006a, p.276).

¹²² Esse *modelo* fica como referência a outros países; tais como Holanda, Inglaterra entre outros, que buscam na Alemanha “esse renascimento científico”. (TEIXEIRA, 2010, p.55).

O modelo alemão retomou os pressupostos do *modelo* inglês, mas organizou o saber universitário para a sistematização do pensamento enquanto base para a formação profissional – configurando dois pilares que se tornaram basilares à universidade: a pesquisa e o ensino¹²³.

Já no século XX, após a constituição desses *modelos* de universidades européias, nos Estados Unidos, pautados nessa “liberdade de ensinar e aprender” (campo fecundo alicerçado pelo positivismo), ocorreu o direcionamento da universidade com um formato de livre oferta de cursos pelo professor e a liberdade de escolha pelo aluno. Esses contornos tomaram formas diferenciadas e diversas “(...) sobretudo em relação aos *land-grant colleges*, os quais (...) cultivavam o objetivo de serviço e davam à pesquisa o caráter prático de saber aplicado (...)” (TEIXEIRA, 1999, p.39).

Nesta lógica, a universidade assumiu uma função de guarda e transmissão do saber como condição para a manutenção da ordem e o progresso da nação. Sendo assim, diante de um processo de industrialização, a universidade foi constituindo várias configurações e formatos diferenciados, a partir da lógica tecnicista. Ocorre uma ênfase à formação dualista: de um lado uma pequena elite intelectual; e de outro uma formação em massa associada à aplicabilidade da ciência para o desenvolvimento do capital.

Teixeira ressalta essa função assumida pela universidade norte-americana: “A relação entre a instituição e a sociedade é imediata e direta, sendo a universidade uma agência para certo empreendimento social de cultura, de treinamento pessoal e de pesquisa.” (TEIXEIRA, 2010, p.115). A universidade assumiu configurações de empresa numa lógica fortemente centrada nos objetivos, métodos e técnicas. Essa lógica pressupunha uma universidade tecnificada, emergindo como ações a fragmentação, regime de créditos, enfim o taylorismo como regra de organização do trabalho (CUNHA, 1989).

¹²³Vale ressaltar que, nesse contexto, a Extensão ainda não despontava enquanto parte do tripé da universidade – só aparecerá mais a frente como parte do projeto burguês de universidade. Segundo Iasi (2012), vai aparecer na contradição da sociedade capitalista, diante de um processo em que a universidade passará a ser questionada em sua esterilidade do pensamento e de sua elitização. Afirma, ainda, que emerge de reivindicações próprias constituídas na América Latina, no início do século XX, com a universidade de Córdoba (Argentina), a partir de um documento elaborado que pressupunha a necessidade da universidade se aproximar da sociedade em que está inserida; mais tarde será denominada de extensão. (IASI, 2012). Nessa mesma perspectiva de afirmação da sociedade burguesa, a Extensão será apropriada na realidade brasileira com ênfase no período ditatorial – como se apresentará posteriormente neste capítulo.

Segundo Sguissardi,

O limiar do século XX viu nascer um novo modelo denominado universidade de massas ou americano, mas que, em razão da grande pluralidade de submodelos, que tanta importância e representatividade adquiririam ao longo do tempo, permitem afirmar não existir hoje, de fato – como não existiria um modelo tipicamente francês ou alemão –, um modelo, mas muitos modelos americanos, a começar pelo das *Research Universities*, que há muito pontificam como as mais respeitáveis do mundo (SGUISSARDI, 2006a, p.277).

Portanto, depreende-se que a constituição da universidade se fez presente por algumas aproximações e distanciamentos, com *modelos* diferenciados que expressam circunstâncias sociais, políticas, econômicas e culturais de uma determinada sociedade. É nestas formas assumidas na modernidade que a universidade vai delineando sua natureza e função específica¹²⁴.

Para evidenciar a finalidade da universidade, é preciso identificar a compreensão do que Wanderley denomina de “visões da universidade”. Segundo esse autor, as visões acerca da universidade poderão variar segundo fatores estruturais – o que pressupõe que em países socialistas as orientações podem variar se comparadas a países capitalistas, e mesmo entre estes últimos países, tais orientações se diferenciam por outros condicionantes sociais, culturais, econômicos, entre outros (WANDERLEY, 2003).

Essa diferenciação acerca da universidade pode variar, também, de acordo com o nível de dependência e da correlação de forças estabelecidas entre os países centrais e os dependentes. Mesmo internamente, essa compreensão altera segundo o local que os interlocutores estão se apresentando. Wanderley (2003) sintetiza algumas posicionamentos de grupos que comumente se apresentam nas diferentes visões sobre universidade, quais sejam:

Existem aqueles que vêem a universidade como lugar historicamente apropriado para a criação e divulgação do saber, para o desenvolvimento da ciência, para a formação de profissionais (...) instituição social que articula ensino, pesquisa e a extensão (...) contida dentro de certos limites, é-lhe permitida relativa autonomia, desde que não se contraponha aos objetivos postos pelos governantes (...)

¹²⁴ Não é pretensão desse trabalho engessar a natureza e as funções da universidade – até porque a dinamicidade do cotidiano possibilita alterar e re-constituir novas configurações, sobretudo diante de pressões, lutas por parte da sociedade civil, bem como ações de consensos e coerções por parte do Estado. Contudo, alguns parâmetros serão evidenciados quanto à função e natureza da universidade com vistas à contribuição do objeto de estudo.

Há outros que encaram a universidade como um dos aparelhos ideológicos privilegiados de formação social capitalista, tanto na reprodução das condições materiais e da divisão social do trabalho (...) quanto para garantir às funções de inculcação política e ideológica dos grupos e classes dominantes (...)

Existem os que mantêm a visão persistente daqueles que defendem o “otimismo pedagógico” (grifo do autor), segundo o qual se crê na educação como mola propulsora da mudança social e do desenvolvimento, e chega a supervalorizá-la.

Por fim, um grupo, se inscreve dentre os defensores da idéia de que “a escola está morta” (grifo do autor), considera a universidade algo ultrapassado, obsoleto, devendo ser totalmente reformulada ou acabada (WANDERLEY, 2003, p.09-11).

Algumas dessas visões apontadas indicam à universidade, em sua função precípua de ensino, pesquisa e extensão, que a enriquece. Contudo, os cuidados que se apresentam é que nesta mesma visão, os caminhos apresentados são estabelecidos dentro da lógica dominante como forma de produzir elementos necessários à manutenção da existência e crescimento do capital.

Nesta perspectiva, a universidade corre o risco do “engessamento”, de cristalizar-se no instituído e reproduzir tão somente o que está posto, perdendo sua liberdade, sua autonomia (ou a reduz a aspectos específicos) – esses são, por vezes, alguns dos direcionamentos expressos nas políticas educacionais na realidade brasileira, tendendo a imprimir esta lógica.

Postos assim, a estrutura torna-se mais importante que os sujeitos, em que assumiriam uma postura passiva diante da realidade. Mas, felizmente o movimento dialético mostra que a realidade não é algo posto, pronto e acabado; ela é formada por um complexo de condicionalidades que vão direcionando e sinalizando novos caminhos através da correlação de forças.

Há, também, uma visão que caminha no que Wanderley (2003) denominou de “otimismo pedagógico”, que imprime um papel fundamental e singular no desenvolvimento da nação. Compreendemos que a educação, e com ela a universidade (enquanto uma das propagadoras do saber) são importantes instrumentos que contribuem no desenvolvimento do indivíduo. Mas a supervalorização ignora outros determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais numa sociedade de classes que de forma desigual e combinada (FERNANDES, 1975) acirra as diferenças e (re)produz uma desigualdade em

proporções avassaladoras – essa perspectiva encara a educação, em sua particularidade a universidade, como capaz de resolver sozinha tais questões estruturais, tornando-se falacioso.

Porém, não requer também, cair no outro extremo da última visão sinalizada por Wanderley (2003) de que a instituição universitária é “peça morta”, obsoleta e com isso, incapaz de contribuir a processos maiores.

Sendo assim, Wanderley enfatiza que,

a universidade é um lugar – mas não só ela – privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências, para criar e divulgar o saber, mas deve buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional. Suas finalidades básicas são ensino, pesquisa e extensão (WANDERLEY, 2003, p.11).

Este estudo concorda com a citação acima, depreendendo, ainda, que não é adequado supervalorizar a universidade, atribuindo à mesma a responsabilidade pelo desenvolvimento social, mas compreende-se que deve atribuir à universidade um papel de destaque no interior da sociedade, contribuindo com o desenvolvimento da mesma, como constitutiva e constituinte de um processo mais amplo na construção da cultura, do conhecimento e da formação humana.

Nesse sentido, Teixeira evidencia que a universidade,

como instituição de cultura deverá estar na encruzilhada do presente. Ela não se constitui para se isolar da vida e tornar-se a mestra da experiência. Os seus problemas serão os problemas de hoje, examinados à luz da sabedoria do passado. A serviço do presente e do futuro, a universidade não deseja, entretanto, constranger o provir dentro de fórmulas apriorísticas e ou predeterminadas (TEIXEIRA, 2010, p.41).

É diante dessa busca pelo conhecimento, pela transmissão da cultura, pelo desenvolvimento do saber e sua propagação, contribuindo na formação do indivíduo e da sociedade, que Teixeira sinaliza que,

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas que as universidades (TEIXEIRA, 2010, p.35).

Essas discussões de Anísio Teixeira (2010) compreendem que a universidade tem como papel fundamental o espaço da investigação e da produção do conhecimento, bem como da difusão de ambos. Com isso, não deve expressar um espaço determinado pela lógica do que está estabelecido, mas sim construído socialmente, a partir de quatro funções fundamentais para a constituição de uma universidade, quais sejam:

(...) primeiro a da formação profissional. As universidades, de modo geral, salvo algumas exceções, têm como objetivo preparar profissionais para as carreiras de base intelectual, científica e técnica.

(...) a segunda grande função seria o alargamento da mente humana, que o contato com o saber e a busca produzem (...) é a iniciação do estudante na vida intelectual, o prolongamento de sua visão, o ampliar-se de sua imaginação, obtidos pela sua associação com a mais apaixonante atividade humana: a busca do saber.

A terceira função é desenvolver o saber humano. A universidade não só cultiva o saber e o transmite como pesquisa, descobre e aumenta o conhecimento humano.

Por último e não menos importante, a universidade é transmissora de uma cultura comum. Nisto é que a universidade brasileira mais falhou. Além de profissional, a universidade brasileira, relativamente desinteressada pelo Brasil, não logrou constituir-se na transmissora de uma cultura comum nacional (TEIXEIRA, 2010, p.171).

Nesta perspectiva, as funções da universidade no geral, e em sua particularidade à universidade brasileira, é estabelecida pela busca do conhecimento, pelo desenvolvimento do saber humano e pela transmissão deste saber e da cultura de um povo. Pois, se a universidade se fechar em suas muralhas, não só esse conhecimento perde sentido, como também sua razão de ser – sua constituição de “mansão do conhecimento” (TEIXEIRA, 2010) se reduziria em si mesma.

Nesse processo de construção do saber, Silva Jr. (2008) apresenta uma contradição à finalidade da universidade na construção de sua identidade:

(...) a identidade da instituição universitária consiste na contradição, assim explicitada: por um lado, contribuir para a consolidação do *Pacto Social* (grifos do autor) e para o crescimento econômico do país; por outro, exercer a função social de crítica institucional de seu tempo histórico, e, sobretudo de seus próprios objetivos (SILVA JÚNIOR, 2003, p.57).

Esse mesmo autor ainda reitera que o processo de mercantilização tende “(...) a enfraquecer o equilíbrio histórico liberal desta contradição, fortalecendo o primeiro de seus pólos, enquanto debilita o segundo.” (SILVA Jr., 2008, p.57). Essa contradição, expressa na lógica do mercado, reforça o primeiro aspecto (que o autor denomina ‘pólo’), até porque a própria compreensão de se estabelecer um “Pacto Social” já está implícita a lógica de acordos, consensos etc, bem como a função sinalizada pelo desenvolvimento econômico que conduz ao questionamento desse pacto voltado ao atendimento de determinados interesses – na sociedade capitalista, aos interesses burgueses.

Nesta perspectiva, assumindo a lógica do mercado, a universidade passa a responder diretamente ao momento de acumulação do capital com uma demanda estipulada, exigindo um redimensionamento da universidade e do papel do Estado, configurando a denominada contrarreforma da educação.

Wanderley também explicita essa contradição dentro da função da universidade: “Serve normalmente à manutenção do sistema dominante, mas pode também servir à transformação social. Deve ter ampla autonomia para cumprir as suas finalidades, garantindo o pluralismo de idéias e a liberdade de pensamento.” (WANDERLEY, 2003, p.11).

A contradição está posta na própria lógica da sociedade de classes, e a universidade se insere nesse terreno de lutas e disputas, exigindo que a mesma se constitua como mola propulsora no enfrentamento e no estabelecimento de novas estratégias de transformação. Para tanto, ‘contribuir à transformação social’ (WANDERLEY, 2003), ‘fazer a crítica institucional de seu tempo’ (SILVA Jr., 2008), ser ‘referência à democracia’ (CHAUÍ, s/d) pressupõe à universidade a liberdade de pensamento e pluralismo de idéias – possibilitado pela autonomia universitária, lhe conferindo legitimidade social.

Para Chauí:

A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber diante da religião e do Estado, portanto na idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão (CHAUÍ, s/d, p.02).

Chauí ainda complementa que,

desde seu surgimento (no século 13 europeu), a universidade sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturadas por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUÍ, s/d, p.02).

Esta legitimidade, garantida com a autonomia, possibilita à universidade a indissociabilidade entre formação, criação e crítica – com vistas à busca do conhecimento e desenvolvimento da sociedade; conferindo à universidade, o atributo de “instituição social” (CHAUÍ, 2003). Em outro estudo, essa mesma autora complementa: “(...) a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão.” (CHAUÍ, s/d, p.03).

Portanto, a legitimidade possibilita: à “instituição social” a compreensão de seu papel no interior da sociedade e o desenvolvimento de suas finalidades, assumindo a universalidade, cujas mudanças acompanham as transformações sociais, econômicas e políticas, bem como a necessidade de que seja diferenciada e definida por sua autonomia intelectual (CHAUÍ, 2003).

Nesta perspectiva, a autonomia passa a ser constitutiva e constituinte da instituição universitária. Segundo Wanderley (2003),

A reivindicação de autonomia constitui um dos pilares da vida universitária através dos tempos e, ao mesmo tempo que ela foi considerada uma condição de existência da própria universidade (...) funda-se na sua vocação criadora e de busca pessoal e coletiva da verdade, com plena liberdade de ação e de crítica. A autonomia exige responsabilidade da universidade com todas as outras instâncias da sociedade e dela com o todo (WANDERLEY, 2003, p.70).

Para legitimar a universidade, a autonomia passa a ser pressuposto fundante – pela própria constituição das finalidades e da natureza desta instituição social. Esse mesmo autor contribuiu com a compreensão do que vem a ser esta autonomia universitária, pensada em cinco dimensões, quais sejam:

a) Autonomia Administrativa – compreende a não ingerência externa no governo da universidade e a possibilidade de autogoverno (...).

b) Autonomia financeira – compreende a independência de injunções quanto aos recursos externos alocados e independência no emprego das verbas no âmbito interno (...).

c) Autonomia didática – diz respeito à possibilidade de conduzir sem restrições as atividades de ensino e aprendizado (...).

d) Autonomia técnico-científica – refere-se à possibilidade da universidade poder escolher os seus valores e determinar os seus objetivos (...).

e) Autonomia política – mesmo estando presente necessariamente nas demais dimensões citadas, pode ser entendida em separado no sentido daquela autonomia que permite à universidade determinar sua política de ensino, pesquisa e extensão, dentro do direito de liberdade do pensamento, de livre manifestação de idéias, de exercício crítico dos modelos políticos e da política nacional. (WANDERLEY, 2003, p.73-74).

Depreende-se que a autonomia deve ser constituinte e constitutiva da universidade com vistas ao desenvolvimento pleno de suas funções precípuas. Na realidade brasileira, a universidade conseguiu seu “status” de autônoma enquanto prerrogativa constitucional no artigo 207: “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.” (BRASIL, 1988).

A autonomia passa a ser prerrogativa constitucional, e posteriormente é reiterada em demais documentos oficiais. O que se observa, geralmente, é a ênfase na luta pela efetividade da autonomia financeira, didático-científica, administrativa e de gestão patrimonial da universidade. Segundo Wanderley (2012), o fato da face política da autonomia não ser expressa quanto às outras, desdobra-se em grandes problemas e flexibilizações no interior das universidades – visto que a autonomia política é fundante para a existência da universidade frente à sua liberdade de pensamentos, idéias e propagação da cultura¹²⁵.

Depreende-se que essa desimportância na garantia da autonomia política em textos legais, bem como nas discussões travadas no interior da instituição social universitária e demais estudos sobre a educação superior se justificaria, por um lado, pela prerrogativa de que ela é subjacente às demais autonomias; por outro lado, encobre questões mais amplas que perfazem a lógica da sociedade capitalista,

¹²⁵ Este apontamento do Prof^o Dr^o Luiz Eduardo Wanderley foi realizado no exame de qualificação desta Tese – 29/03/2012.

em que interesses dominantes não coadunam com a dimensão da autonomia política – reforçando para escamotear essa prerrogativa legalmente.

Vale ressaltar que,

na realidade das universidades latino-americanas, tanto no período reformista quanto na época populista, e principalmente nos anos de governos autoritários e repressivos, sempre que as autoridades governamentais, eclesiásticas e de grupos privados perceberam qualquer risco para o seu domínio (...) romperam com a autonomia (...) comprova que nas conjunturas de “normalidade” (grifo do autor) a universidade é uma das instituições que apresentam expressivo grau de autonomia relativa, mas nas conjunturas de crise ela passa a ser cada vez mais limitada e controlada (WANDERLEY, 2003, p.72).

Nesse sentido, faz-se necessário a garantia da dimensão da autonomia política (mesmo que estejam implícitas nas demais autonomias) enquanto uma prerrogativa constitucional explícita, contribuindo na efetivação das funções da universidade. Essa luta se faz necessária e pertinente diante da realidade atual – a partir dos pactos de gestão – em que a autonomia passa a ser encarada e reduzida enquanto gestão de receitas e despesas que determinam a renovação ou não por indicativos de metas e indicadores de desempenho (CHAUÍ, s/d). Nessa perspectiva, Chauí, ainda complementa:

A autonomia significa, portanto, gerenciamento empresarial da instituição e prevê que, para cumprir as metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão, a universidade tem “autonomia” para “captar recursos” de outras fontes, fazendo parcerias com as empresas privadas. A “flexibilização” é o corolário da “autonomia”. (grifos da autora) (CHAUÍ, s/d, p.01).

Pensar a autonomia, portanto, implica em compreendê-la neste terreno de lutas e disputas na perspectiva da garantia e efetivação das funções precípuas da universidade, bem como garantir seu princípio da indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão.

Vale ressaltar que a busca pela autonomia política deve ser considerada uma busca substantiva nas pautas assumidas no interior da universidade. Entretanto, a autonomia política não deve ser compreendida como um fim em si mesmo, visto que desencadearia uma lógica pautada na compreensão politicista, em que sua efetivação resolveria a problemática – pressupondo a democratização como única resposta à crise da universidade.

Os direcionamentos apresentados às IES, diante da autonomia financeira, acentuam o aumento da diferenciação institucional e a diversificação das fontes de financiamento; imprimindo uma dualidade entre as universidades: universidade de ensino e universidade de pesquisa – desencadeando um desmonte às suas funções precípuas – afetando o princípio da universidade pautado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essas questões assumem contornos diferenciados neste processo frente às instituições sociais universitárias.

Segundo Sguissardi é na década de 1990 que se configura,

um sistema dual: algumas universidades de pesquisa (humboldtianas), alguns centros de excelência, e uma maioria de universidades de ensino (aqui compreendidas também todas as faculdades isoladas e faculdades integradas ou federações de faculdades) (SGUISSARDI, 2006a, p.284).

Essa flexibilização interfere diretamente na finalidade das universidades – diante das determinações dos organismos internacionais – mesmo as universidades com características do *modelo* humboldtiano sofrem essas flexibilizações. A configuração, imposta pela lógica do capital, submete à educação, no geral; e à universidade, em sua particularidade, à pulverização das relações sociais, à fragmentação do conhecimento entre outros – que vão enviesando o sentido da universidade, com grandes prejuízos à sua produção e propagação do conhecimento através das pesquisas.

Chauí (s/d) enfatiza que essas mudanças na natureza e finalidade da universidade se deram a partir de duas fases, quais sejam: primeira fase de universidade funcional e a segunda de universidade operacional.

Sendo que, “A universidade funcional estava voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho.” (CHAUÍ, s/d, p.04). Esta fase exigiu da universidade mudanças na autonomia didático-pedagógica, com vistas à formação de “profissionais qualificados” ao mercado de trabalho – verificamos uma clara tendência ao modelo napoleônico.

Já na segunda fase – que caracteriza os dias atuais – a universidade operacional,

voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microrganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (CHAUÍ, s/d, p.04-05).

A universidade operacional possibilitou a alteração da natureza, bem como das funções da universidade enquanto “Instituição Social” para a denominação de “Organização Social”. Como tal, pressupõe outra prática de institucionalidade com vistas ao atendimento de meios e objetivos particulares – regida por parâmetros de produtividade, assume as idéias de gestão, planejamento, previsão, controle entre outros pautados na tríade “quantidade-tempo-custo”. Esse *modelo* de organização social não discute a existência, não questiona sua função, bem como seu lugar na sociedade de classes, pois compreende que isso é um dado posto e não pode ser alterado (CHAUÍ, 2003).

No que tange ao objeto desse estudo, vale sinalizar que a fase da universidade operacional, em sua configuração enquanto uma organização social rebate também nas universidades públicas – que são direcionadas a buscar formas de financiamento para sobreviverem, condicionadas às exigências exteriores –, é a “heteronomia da universidade autônoma” (CHAUÍ, s/d; 2003).

As contradições comprometem o denominado tripé ensino, pesquisa e extensão, uma vez que direcionam novas configurações aos mesmos, assim expostos: o **ensino** é direcionado ao cumprimento da transmissão rápida do conhecimento, da transmissão e adestramento de dados postos pelo capital – desaparecendo sua marca fundante, a formação; a **pesquisa** passa a ser uma estratégia de intervenção e de controle dos meios e dos instrumentos para a consecução de um objetivo delimitado – focado apenas na resolução de problemas e obstáculos específicos e particulares, localmente; e a **extensão** – que historicamente sempre foi relegada – passa a expressar uma visão assistencialista da universidade para com a comunidade local na perspectiva de afirmação da ideologia dominante.

Pelo exposto, a universidade realiza as atividades de pesquisa, ensino e extensão, contudo, as reais demandas apresentadas são coerentes com a sociedade do capital. Essas questões denotam uma universidade adequada às demandas societárias, respondendo com primazia à acumulação do capital, e como secundário à luta de classes, de forma pulverizada e fragmentada.

Os vários elementos de reestruturação produtiva do capital e de seu novo padrão de acumulação exigem da universidade pública um novo papel, cobrando eficiência e eficácia. Sob a justificativa construída historicamente de que a universidade pública é um modelo caro e elitizado, emite fórmulas de expansão com contenção de gastos, desencadeado por um sistema de avaliação competitivo. O tripé ensino, pesquisa extensão é submetido à tríade quantidade-tempo-custo.

Em contrapartida, essas questões respondem ideologicamente a demanda societária na busca pela expansão e acesso; mas responsabilizam o indivíduo pela mobilidade social, na medida em que abre a concorrência a todos, valorizando alguns, sem levar em considerações outros determinantes estruturais; configurando o que Iasi (2012) sinalizou como concepção “meritocrática”.

Nessa lógica meritocrática, a universidade, além da formação profissional e repasse de conhecimento, responde enquanto um poderoso instrumento ideológico, reproduzindo a ordem do capital. Isso implica em enfatizar que suas funções fiquem prejudicadas e direcionadas aos desígnios da ordem dominante, respondendo a necessidade técnica frente à necessidade de (re)produção social.

Tais questões não são impostas sem resistências, pois a universidade embora seja uma “agência de reprodução” (NETTO, 2011), possui seu espaço para confronto, conflito, lutas, mobilizações e novas construções. É nesses espaços que se constroem novas proposições e caminhos de contraposição a construção de uma contra-hegemonia.

Atualmente, no Brasil, uma contraposição que vem ganhando espaço nas discussões frente a um projeto de universidade democrática é o caminho sinalizado e denominado como Universidade Popular. Não é um caminho isolado e posto como uma opção espontânea. Mas, se refere a um processo construído no interior das universidades públicas (sobretudo nas IFES) a partir da crítica à lógica do capital,

expressando a luta de classes e anseios de camadas sociais que se antagonizam com a hegemonia do capital.

A Universidade Popular expressa um projeto de enfrentamento diante da realidade apresentada à universidade pública, visto que o projeto vigente é insuficiente e sua construção não consegue atender suas funções precípuas na formação da sociedade. As contradições da universidade pública, na atualidade, se apresentam como acesso e permanência garantida de forma individual e precarizada (IASI, 2011).

O projeto da Universidade Popular teve sua demarcação social enquanto terreno fértil para a emergência da proposição no final da década de 1950 e início da década de 1960, diante das ebulições dos movimentos estudantis, protagonizados pela UNE com a incorporação de outras demandas dos trabalhadores e movimentos sociais, sobretudo, diante da luta pela Reforma Universitária de 1968.

Essa proposta de construção da Universidade Popular responderia a um modelo de confronto à ordem estabelecida. Contudo, diante das mobilizações sociais, uma das respostas de enfrentamento apresentada pela classe dominante (no período desenvolvimentista) foi a criação da Universidade Nacional do Trabalho ¹²⁶, não consentânea às aspirações e manifestações da classe trabalhadora, mas institucionalizou medidas com vistas a acalmar tais mobilizações, atendendo aos objetivos desenvolvimentistas.

Posteriormente, com a Ditadura Militar, a proposição de Universidade Popular foi novamente rechaçada, sobretudo com a Lei de Reforma Universitária em 1968. Outras configurações foram assumidas na década de 1980, diante das efervescências dos movimentos sociais nesse contexto.

A partir do século XXI, as discussões sobre a proposição da Universidade Popular tomaram fôlego ainda maior, principalmente com a ascendência do PT à presidência (uma vez que estas discussões foram adensadas nas bandeiras de lutas do partido sobre educação popular nas décadas anteriores), bem como agregaram adensamentos em Congressos e Seminários na busca por soluções e enfrentamentos aos contornos assumidos pelas Universidades Públicas diante da

¹²⁶ Ver capítulo I da Tese.

contrarreforma do Estado, iniciada nos anos 1990, exposta no capítulo I da presente tese. Na perspectiva da Universidade Popular, vale ressaltar que a

Luta pela Universidade Popular então se liga a um conjunto de tarefas imediatas da luta “dentro da ordem”, de abertura de espaço democrático e conquista de hegemonia popular e que, ganhando vitalidade enquanto movimento, deverá caminhar para uma luta “contra a ordem”. Dessa forma, o debate em torno de uma Universidade Popular se revela muito mais do que uma oposição às “reformas” universitárias atuais, visto que se insere na reflexão ativa sobre outro projeto de sociedade, a ser protagonizado por todos setores explorados e oprimidos pela sociabilidade vigente. (grifo dos autores) (CARTA DE PORTO ALEGRE, 2011, p.3-4).

Neste documento elaborado, Carta de Porto Alegre, são expressos como princípios,

-Articular a luta por uma Universidade Popular com a luta pela Educação Popular em geral, propondo a horizontalidade no saber, uma formação plena (contra a fragmentação do conhecimento), e pela produção de conhecimento para as classes trabalhadoras e pela transformação social;

-A universidade popular deve constituir-se pelo o povo e para o povo, objetivando a transformação social para a emancipação humana. (CARTA DE PORTO ALEGRE, 2011, p.3-4).

Os direcionamentos para a construção da Universidade Popular foram delineados com maior expoência no Seminário Nacional sobre Universidade Popular (SENUP), ocorrido em 2011. Desde então sinalizam como eixo geral: Universidade Popular (princípios, concepção, histórico e terminologia); e como eixos específicos: Ciência e Tecnologia; Autonomia e Democracia; Formação Universitária; e Universidade e Sociedade – sendo parâmetros e balizamentos para contextualização e levantamento de estratégias (SENUP, 2011).

Esses eixos decorrem em proposições acerca da Universidade Popular a partir da construção de um projeto de universidade que seja crítica e criadora de conhecimento novo e necessário às demandas do povo. Isso implica um trabalho direcionado à **pesquisa** enquanto construção do saber; ao **ensino** como transmissão e apropriação do saber construído; e a **extensão** como a objetivação ou materialização desses conhecimentos, ao mesmo tempo em que num movimento dialético possibilita a construção de novos conhecimentos advindos do cotidiano sistematizado, pensado, debatido e repassado (SENUP, 2011).

Tais proposições tornam-se pertinentes diante da contrarreforma da educação superior em vigência, que “(...) privatizam os ganhos e socializam os prejuízos.” (SGUISSARDI, 2008, p.11), comprometendo diretamente a universidade.

Este estudo depreende que o processo sócio-histórico e político acerca das concepções e funções da universidade, bem como as características assumidas na contemporaneidade diante das contradições na ordem societária entre produção social da riqueza e a apropriação privada dos mesmos direcionam a universidade à propagação da ideologia dominante como única possível, o que rebate em acesso precário, possibilidades de permanência insuficiente e qualidade questionável das universidades.

Nesta perspectiva, a universidade deve assumir um projeto que contraponha

(...) a tutela de autoridades externas, sejam elas vindas do Estado, da Igreja ou do Mercado. A universidade dialoga com essas três autoridades, mas não se submete a nenhuma delas, mesmo quando é dirigida pelo poder público, por grupos confessionais ou empresários (SAFATLE, 2012, p.02).

Assim sendo, a universidade não existe para propagar valores exclusivos, determinantes e inquestionáveis; mas ela deve assumir a existência dos mesmos e enfrentá-los num processo dialógico e dialético com vistas às suas funções precípuas.

Tais funções precípuas não devem ser reduzidas à formação profissional, nem a qualidade técnica, visto que a universidade não pode perder sua capacidade de busca e desenvolvimento do conhecimento, da liberdade de pensar e da transmissão desses últimos. A universidade é parte constitutiva e constituinte de uma sociedade, tendo como fio condutor de suas ações a idéia inicial vinculada à constituição de um espaço crítico de livre pensar (SAFATLE, 2012).

No presente item, quando a universidade assume a formação profissional, a busca do saber, o desenvolvimento e aumento do conhecimento, bem como sua transmissão – embasada em seu tripé ensino, pesquisa e extensão – fundada pelo movimento contínuo da crítica de seu tempo e de seu contexto, contribui decisivamente à legitimidade de suas funções. Tais direcionamentos possibilitam a conquista da autonomia do saber, decorrendo para a autonomia política com vistas à construção de mediações democráticas que se traduza enquanto referência de uma

universidade pública, democrática, gratuita, laica e de qualidade, direcionada aos interesses da coletividade e enraizada na realidade local, regional e nacional.

Nesse sentido, Iamamoto evidencia que,

a universidade que se defende é aquela que cultiva a razão crítica e o compromisso com valores universais, coerente com sua função pública, não limitada e submetida a interesses particulares de determinadas classes ou frações de classes; uma instituição a serviço da coletividade, que incorpore os dilemas regionais e nacionais como matéria da vida acadêmica, participando da construção de respostas aos mesmos no âmbito de suas atribuições específicas (...) uma universidade plural e democrática, que forme cidadãos participantes e conscientes de seus direitos civis, políticos e sociais (...) (IAMAMOTO, 2007, p.432-433).

Para tanto, a universidade requer:

Como direito social, avulta, de um lado, a defesa **da educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos/as** e, de outro, **a universalização do acesso, a ampliação da jornada escolar e a garantia da permanência** (grifo dos autores) (CONAE, 2010, p.29).

E, na perspectiva de construção e legitimidade da autonomia do saber que a qualidade da educação passa a ser constitutiva no desenvolvimento das funções precípuas da universidade, não apenas direcionada à profissionalização, mas principalmente enquanto uma formação com vistas à efetivação dos direitos sociais de educação, na perspectiva da Cidadania.

Contudo, os direcionamentos apresentados à educação superior para atender os desígnios da classe dominante nesta fase do capital traz contornos e feições diferenciados à universidade, sobretudo diante da proposição de uma nova arquitetura curricular. Estes direcionamentos estão consubstanciados por bases de fundamentação teórico-político referendadas pelo Processo de Bolonha e, na realidade brasileira se constitui dialeticamente em sua face calcada no Projeto Universidade Nova, que abordaremos a seguir.

1.1 O Processo de Bolonha

O limiar do século XXI aprimora os direcionamentos apresentados nas décadas anteriores diante do acentuado estímulo à expansão da educação superior privada – como enfatizado no Capítulo I. Tal aprimoramento é adensado por novos

impulsos nesta perspectiva expansionista nos marcos históricos das políticas de educação superior no Brasil, direcionando, nos anos 2000, novas roupagens diante da mesma lógica, a partir da configuração de uma nova arquitetura curricular a esse nível de ensino.

A contrarreforma da educação superior enfatizada pelos Governos FHC, Lula e agora Dilma foi estimulada por processos que vêm sendo implementados seguindo os direcionamentos dos órgãos internacionais. Cislighi enfatiza que,

As receitas prescritas pelo Banco Mundial foram adotadas pelo Brasil com adaptações de acordo com a realidade e com os conflitos e correlações de força locais no embate entre o projeto neoliberal hegemônico e o projeto dos sujeitos políticos organizados em defesa da universidade pública. As ações determinaram uma ampliação do ensino superior privado, já hegemônico no Brasil desde o período anterior, e ao mesmo tempo mudanças que privatizaram e transformaram por dentro as universidades públicas, num processo de contrarreforma, cujo exemplo mais recente é o Reuni (...) (CISLAGHI, 2011, p.08).

Tais determinações têm seu marco mais importante de fundamentação teórica e política no Processo de Bolonha, estratégia iniciada pelos países europeus, mas que desdobram como direcionamentos às políticas educacionais de outros países, sobretudo na América Latina.

Desta forma, o item anterior da presente Tese demonstrou que o modelo instituído de universidade na modernidade pauta-se, em sua maioria, pelo modelo Europeu. Isto implica em inferir que na matriz histórica comum, a construção, difusão e propagação do conhecimento (ideias e cultura) se fez precursora com o modelo europeu – o que espalhou como referência para o resto do mundo (mesmo quando implicasse em negá-la). Porém, em termos de regulação institucional, a liberdade da instituição social universitária sempre esteve regulada ao seu Estado-nação de pertencimento.

As contradições dessa perspectiva na sociedade passam a ser expressas diante de uma educação que vai sendo apropriada pelo capital como forma de expansão e manutenção do lucro – transformando-a numa mercadoria, e como tal, associada diretamente à relação capital-trabalho, significando que,

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: ‘fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que

legitimam os interesses dominantes'. (grifo do autor) (SADER, *Prefácio* MEZÁROS, 2008, p.15).

Diante disso, a universidade (enquanto um dos espaços de educação formal que prima pela construção, propagação e desenvolvimento do saber, da cultura, bem como da formação profissional) vai sendo transformada, assim como outras áreas, enquanto um mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. Como já evidenciado, é nessa contradição, explicitada na sociedade capitalista, que a universidade vai constituindo sua identidade: por um lado, contribuindo para a consolidação da sociedade; e por outro, exercendo a função institucional de crítica de seu tempo, do movimento da sociedade, das suas contradições entre outras – transformando seus sujeitos em sujeitos políticos na transformação social.

Seguindo esses dois direcionamentos, em um contexto de ofensiva neoliberal, pautada pela centralidade do mercado, em detrimento às políticas sociais, a Organização Mundial do Comércio (OMC), juntamente com países centrais e os organismos internacionais, no ano de 1995, a partir do Acordo Geral sobre Serviços (GATS) balizam alguns parâmetros destinados à reforma da educação superior, por compreenderem que a mesma compõe uma das áreas passíveis de liberalização internacional. “Nesse esquema, a educação, em seus vários níveis e modalidades (...) passaria a ser um serviço internacional mercadorizado (...)” (AZEVEDO, 2008, p.25).

Esse serviço deveria ser ofertado sob quatro formas prioritárias, quais sejam: Oferta Transfronteiriça (mobilidade do programa - diferentes modalidades); Consumo no Exterior (mobilidade estudantil – graduação no exterior, graduação-sanduíche); Presença Comercial (mobilidade da instituição – diferentes *campi*); e Presença Pessoal Direta do Provedor (mobilidade científico-acadêmico – professores e pesquisadores transcorrendo várias universidades) (AZEVEDO, 2008).

Diante da ideologia construída da educação enquanto mola propulsora para o desenvolvimento de uma nação, e na particularidade européia, para aquecer a União Européia¹²⁷, que:

¹²⁷ A Comunidade Européia tem seu marco inicial no ano de 1951, com a assinatura do Tratado econômico da “Comunidade Européia do Carvão e do Aço” (CECA – em 1951) e, posteriormente com a assinatura da “Comunidade Européia de Energia Atômica” (CEE – em 1957), formado por 6 países, sendo: Alemanha,

Reconhece-se hoje, amplamente, que a Europa do Conhecimento constitui factor insubstituível para o crescimento humano e social, sendo componente indispensável para a consolidação e para o enriquecimento da cidadania europeia, capaz de fornecer aos seus cidadãos as necessárias competências para encarar os desafios do novo milénio, bem como desenvolver a consciência de valores partilhados e relativos a um espaço comum, social e cultural (...). A importância tanto da educação como da cooperação no desenvolvimento e no reforço de sociedades estáveis, pacíficas e democráticas é universalmente reconhecida como a maior importância, sobretudo em vista da situação do sudeste europeu (BOLONHA, 1999, p.01).

Essas considerações culminam, no ano de 1998, na assinatura da Declaração de Sorbonne (25/05/1998): “(...) realçando o papel fulcral das universidades no desenvolvimento das dimensões culturais da Europa” (BOLONHA, 1999, p.02). Tais questões visam a promoção de um espaço de livre circulação entre os cidadãos e coadunam com as determinações do mercado, na medida em que estabelecem parâmetros para a circulação de mercadorias, mas principalmente ações para que o capital possa circular livremente e expandir sua forma de exploração para aumento de lucro.

A Declaração de Sorbonne, assinada em 1998 na França, contava com os ministros da educação dos seguintes países: França, Alemanha, Reino Unido e Itália, em que se reuniram com o compromisso de “harmonizar a emissão de graus académicos”, cujo relatório final foi denominado *Pour un modele européen d'enseignement supérieur*¹²⁸, que sugeria a construção de um sistema europeu de Educação Superior (AZEVEDO, 2008).

Essa declaração é a expressão inicial do que posteriormente vem a se constituir o Processo de Bolonha – assinado no ano seguinte com a Declaração de Bolonha, em 19/06/1999; com a participação de 29 países (mais que a quantidade

Bélgica, França, Itália, Luxemburgo e Holanda. No ano de 1958 esses mesmos países demonstraram interesses e esforços em estreitar as relações entre todos os países da Europa com vistas a formar a Comunidade Econômica Europeia – em um contexto de necessidade de expansão do modelo econômico. Somente no ano de 1992, em meio a ofensiva neoliberal, esses esforços passam a ser institucionalizados e formalizados com a assinatura do Tratado de Maastricht, entrando em vigor no ano de 1993 com a denominada União Europeia (UE) – além dos 6 países sinalizados, foram aderindo ao acordo: Dinamarca, Irlanda e Reino Unido (1973); Grécia (1981); Espanha e Portugal (1986); e o território da antiga Alemanha Oriental (1990); Áustria, Finlândia e Suécia (1995); Polónia, Hungria, República Tcheca, Eslováquia, Letónia, Lituânia, Estónia, Eslovénia, Chipre e Malta (2004); e Bulgária e Romênia (2007) (AZEVEDO, 2008). A UE marca uma nova etapa do processo de união com a possibilidade da livre circulação (pessoas e mercadorias) entre os países membros. Posteriormente, outros tratados foram sendo estabelecidos com vistas a consolidar a UE. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Uni%C3%A3o_Europeia Acesso em 24/04/2011.

¹²⁸ Tradução: Para um modelo europeu de ensino superior.

de países que compõem a UE), demonstrando a expansão da educação superior na convergência de parâmetros internacionais para além da comunidade europeia.

Na declaração de Bolonha é ressaltada a necessidade de políticas educacionais supranacionais, tendo como fio condutor o estabelecimento de critério de compatibilidade e comparabilidade com a instalação do “Espaço Europeu do Ensino Superior”, a partir da competitividade (BOLONHA, 1999).

Os direcionamentos para a construção deste Espaço Europeu do Ensino Superior foram norteados pelos princípios fundamentais estabelecidos em 1988, com a elaboração da “*Magna Charta Universitatum* de Bologna¹²⁹, quais sejam¹³⁰:

- A universidade é uma instituição autônoma, devendo ser independente de toda autoridade política e do poder econômico;
- Ensino e Pesquisa na universidade devem ser indissociáveis – recorrendo a diferentes fontes de financiamento;
- Liberdade em matéria de investigação e de formação; e
- A vocação da universidade deve transcender as fronteiras, o que se afirma a necessidade de conhecer diferentes culturas.

Para atingir esses princípios, a carta propõe,

- Liberdade de ensino será garantida por meio de acesso a todos os indivíduos;
- Para tanto, faz-se necessário a contratação de professores, em tempo disponível, para o desenvolvimento da indissociabilidade do ensino e da pesquisa;
- Tal liberdade de ensino e pesquisa garantirá a formação e o desenvolvimento dos alunos com qualidade; e

¹²⁹ A *Magna Charta Universitatum* foi escrita em 18 de setembro de 1988, em Bolonha, na Itália, por reitores de algumas universidades europeias em comemoração ao 9º centenário das Universidades Europeias. Mesmo tendo sido escrita quatro anos antes da institucionalização da União Europeia denota-se no documento uma clara intenção à necessidade daqueles países em constituir a UE com vistas a romper com as fronteiras nacionais. Esse documento traz alguns princípios fundamentais e meios para romper com as barreiras nacionais da educação superior. Mesmo correndo o risco de ser simplista, inferimos que esta carta pode ser considerada um embrião do Processo de Bolonha – uma forma de construir parâmetros para a materialização na área educacional das ações e aspirações já explicitadas no mercado econômico. Ver em: http://www.aic.lv/bolona/Bologna/maindoc/magna_carta_univ_.pdf Acessado em 12/05/2012.

¹³⁰ Os princípios e os meios são apresentados em inglês na *Magna Charta Universitatum*. Optou-se, nesta Tese, por evidenciar pontos importantes de cada um deles – na forma de citação indireta. Mas, os mesmos encontram-se na íntegra em http://www.aic.lv/bolona/Bologna/maindoc/magna_carta_univ_.pdf Acesso em 12/05/2012.

- A necessidade de intercambio recíproco de informações, bem como a equivalência de currículos para que o aluno possa realizar a mobilidade – por meio de concessão de bolsas de estudo que possibilite sua permanência no curso.

A *priori* os direcionamentos apresentados na Carta Magna expressam um compromisso com o acesso à educação, bem como uma interlocução com outras culturas, outros conhecimentos que possibilitem à universidade a efetivação de suas finalidades. Contudo, no contexto em que essa Carta foi publicizada, de ofensiva neoliberal, de retração do Estado do Bem Estar Social Europeu expressou as contradições próprias do capitalismo, e de quanto a educação passa a ser um instrumento do poder do capital. Todas essas questões imprimem à educação superior uma lógica mercantil; em que a universidade deixa de ser uma instituição social para tornar-se uma organização social (CHAUÍ, 2003).

É sob esses auspícios que o Processo de Bolonha apresenta os compromissos dos países signatários com a

Construção de um espaço europeu de ensino superior, com os objetivos genéricos de promover a mobilidade e empregabilidade dos graduados, por forma a dar conteúdo real ao direito de livre circulação e estabelecimento dos cidadãos, e de reforçar a competitividade internacional do ensino superior europeu no contexto da crescente globalização dos sistemas de ensino e formação (SANTOS, 2002, p.1).

Tal construção do “Espaço Europeu do Ensino Superior” é considerada “a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos” para a “obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade”. (BOLONHA, 1999). Embora se recuse a ideia de simples homogeneização ou padronização, eventualmente menos aceitável face à grande diversidade da educação superior dos países aderentes, insiste-se na harmonização e na necessidade da coordenação de políticas, na promoção da dimensão europeia dos currículos, na cooperação internacional, na mobilidade e no intercâmbio, bem como na cooperação no “setor da avaliação da qualidade, tendo em vista vir a desenvolver critérios e metodologias que sejam passíveis de comparação (LIMA, AZEVEDO & CATANI, 2008).

Esses mesmos autores sinalizam como objetivos da Declaração de Bolonha:

(...) harmonizar os sistemas universitários nacionais, de modo a equiparar graus, diplomas, títulos universitários, currículos acadêmicos e adotar programas de formação contínua reconhecíveis por todos os Estados membros da União Européia (LIMA, AZEVEDO & CATANI, 2008, p.11).

Esses direcionamentos passaram a ser o fio condutor no estabelecimento de prioridades iniciais diante do Processo de Bolonha, que se fez presente por meio de três áreas prioritárias, quais sejam: a instalação de um Sistema de Graus comparáveis; a Garantia da Qualidade; e o Reconhecimento de Títulos e Créditos. Contudo, essas áreas foram sendo gradualmente incorporadas na agenda de proposições e decisões. Segundo Azevedo (2008), na reunião em 1999 decidiram:

1. Adotar um sistema de graus que fosse compatível e de fácil compreensão;
 2. Adotar um sistema baseado em dois ciclos (Graduação e Pós-graduação);
 3. Estabelecer um sistema de créditos;
 4. Promover a mobilidade de estudantes, docentes, pesquisadores e pessoal técnico-administrativo;
 5. Cooperar na avaliação para a garantia da qualidade; e
 6. Promover a dimensão européia do Ensino Superior
- (AZEVEDO, 2008, p.25).

Em 2001, uma reunião em Praga, acrescentou mais três objetivos:

1. Aprendizagem permanente (educação ao longo da vida);
 2. Esforço para que haja maior envolvimento dos estudantes nas Instituições de Educação Superior;
 3. Promoção do Espaço Europeu do Ensino Superior
- (AZEVEDO, 2008, p.26).

No ano de 2003, o Processo de Bolonha já contava com a adesão de 33 países, que reafirmaram os princípios já estabelecidos anteriormente, adotando a busca por uma adesão e participação dos estudantes; uma vez que as associações dos estudantes se posicionavam mais duramente diante da realidade apresentada – principalmente frente aos entraves financeiros com a mobilidade, o sistema de avaliação muito frágil e a dificuldade do acesso nos diferentes ciclos. Nessa mesma reunião criou-se a Área de Pesquisa Européia e o estímulo ao acesso de estudantes não-europeus.

Após dois anos, em 2005, aconteceu mais um encontro, contando com 45 países e uma avaliação positiva acerca do Processo de Bolonha. Já em 2007, o Processo contava com 46 países, que novamente reafirmaram os compromissos

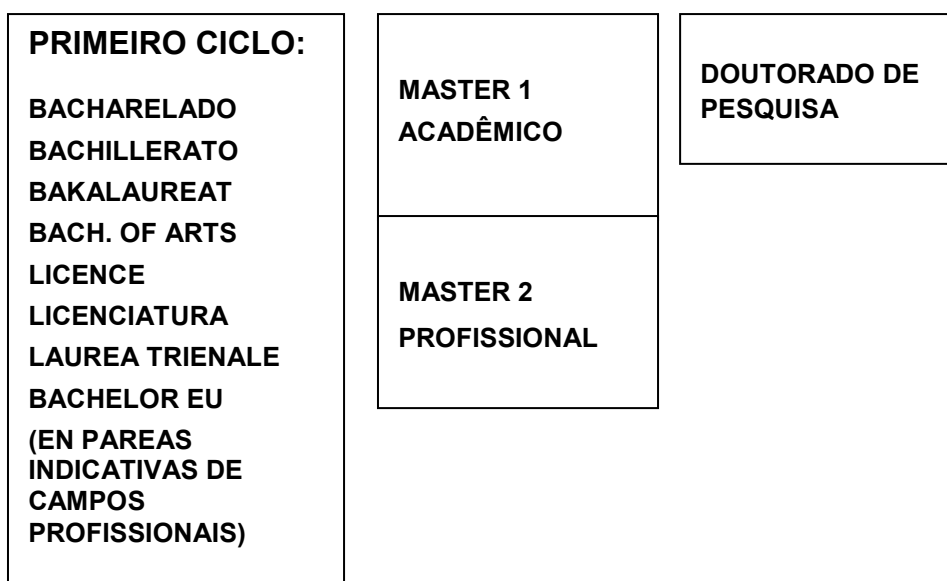
aferidos na Declaração de Bolonha e assumiram seus esforços “(...) mirando a competitividade e a capacidade de atração de estudantes e baseando-se nos princípios da autonomia universitária, liberdade acadêmica, igualdade de oportunidade e na democracia.” (AZEVEDO, 2008, p.27).

O processo instaurado com a Declaração de Bolonha, cada vez mais, assume os compromissos estabelecidos com a lógica do mercado, a partir da necessidade imposta na construção de uma política supra-nacional que possa estabelecer critérios comuns e padronizados, pautados em um sistema de educação regulado internacionalmente, a partir de

Um mercado competitivo de educação superior requer um mínimo de regulação relativa ao estabelecimento das grandes regras do jogo competitivo e da inclusão das instâncias competidoras, da estrutura comum dos serviços a prestar, dos critérios de avaliação da sua qualidade e da informação a prestar aos consumidores (LIMA, AZEVEDO, CATANI, 2008, p.14).

A partir dessas referências imputou a necessidade de unificar os cursos, bem como a estrutura da educação superior em todos os países signatários da Declaração de Bolonha – denominado por alguns autores de Modelo Unificado Europeu (MUE) (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2008). Este modelo é estruturado em três níveis assim explicitado na figura abaixo:

Figura 01 – Modelo Unificado Europeu (Processo de Bolonha)



(Fonte: SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2008, p.147).

O Primeiro Ciclo corresponde a Programas de Estudos Introdutórios aos níveis superiores de educação, com duração de três anos, possuem conteúdos gerais e básicos, podendo ser terminais e/ou pré-requisitos aos ciclos seguintes. Já o Segundo Ciclo corresponde aos cursos profissionais, podendo ser direcionados aos mestrados profissionais com formação em profissões nas áreas de serviços ou tecnológicas, bem como podem ser direcionados aos mestrados acadêmicos – etapa prévia e necessária para o ciclo seguinte. Já o Terceiro Ciclo é especificamente para as carreiras de pesquisadores (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2008).

Algumas críticas são realizadas à instauração desse modelo, como: ausência de diálogos para a implantação do modelo, pouca mobilidade para os alunos, excesso de burocracias, precarização das condições de trabalho docente, resistências no reconhecimento dos conteúdos entre as universidades, diferentes interpretações dos modelos entre outros. Mas, mesmo diante das grandes mobilizações contrárias (principalmente por parte das associações docentes e discentes), diante da correlação de forças, prevaleceram os compromissos político-econômicos por parte dos ministros da educação para o desenvolvimento das reformas consentâneas ao Processo de Bolonha.

(...) os elementos de convergência revelam-se assentes em normas injuntivas detalhadas e padronizadas. Trata-se de uma convergência normativa, estrutural e morfológica capaz de integrar os fornecedores de serviços educativos num sistema comum, impondo-lhes pré-requisitos, mas, simultaneamente, num sistema competitivo e, por essa razão, altamente diferenciado (LIMA, AZEVEDO & CATANI, 2008, p.14).

Para tanto, criou-se a “agência europeia de avaliação” – ENQA¹³¹ – tendo como centralidade as questões relativas à qualidade da educação, estabelecendo regulações transnacionais para produzir *standards* e “orientações” com vista à integração dos processos de avaliação em nível europeu.

Segundo Lima, Azevedo & Catani,

¹³¹ A Rede Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior – ENQA “(...) foi criada em 2000 para promover a cooperação europeia no domínio da garantia da qualidade (QA) no ensino superior. Em 2004, foi transformada na **Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior**, mas sua sigla permaneceu a mesma (ENQA). Desde então, a **missão** da ENQA é contribuir significativamente para a manutenção e melhoria da qualidade do ensino superior europeu a um nível elevado, e para atuar como uma importante força motriz para o desenvolvimento da garantia da qualidade em todos os países signatários de Bolonha.” Disponível em <http://www.enqa.eu/profile.lasso> Acessado em 15/06/2012.

estaremos perante uma convergência normativa indispensável à integração das instituições, mas logo orientada para a divergência competitiva e diferenciadora, baseada na rivalidade interinstitucional, dentro e fora de cada país, na busca incessante por vantagens competitivas. Convergir para divergir, ou integrar para diferenciar, seriam os lemas mais adequados, no sentido de estabelecer uma dinâmica onde a rivalidade se torna imediatamente visível e comparável, traduzida na capacidade de atração de mais alunos e de certos tipos de alunos, designadamente estrangeiros, de captação de novos recursos financeiros, de projetos de prestação de serviços ao mercado, de conquista de novos mercados e públicos, de subida de posições nos rankings nacionais e europeus, e tudo isto independentemente das condições contextuais e de partida de cada instituição de educação superior (LIMA, AZEVEDO & CATANI, 2008, p.14).

Pelo exposto, o Processo de Bolonha marca a história da educação superior enquanto um processo político com força governamental para adesão às proposições sinalizadas na Declaração de Bolonha e expandidas em outras reuniões que compõem o Processo. Essas proposições são contraditoriamente determinadas por agências internacionais que direcionam os caminhos e os parâmetros para a educação superior aos diversos países signatários.

Alguns países que compõem a UE apresentam particularidades diferenciadas, e estas acabam repercutindo diferentemente em cada um deles, e mesmo no interior desses países, repercutindo diferentemente no interior de cada instituição universitária, desencadeando uma acirrada competição entre as mesmas. Mesmo assim, esses direcionamentos firmados no Processo de Bolonha constituíram parâmetros tanto aos países signatários, como aos países “não-signatários”.

Na realidade brasileira, o Processo de Bolonha pode ser sinalizado como um dos parâmetros significativos mediante as ideias germinadoras do REUNI, assim como o Projeto Universidade Nova – abordado a seguir.

1.2 Projeto Universidade Nova

Na realidade brasileira, os projetos de reformas, sobretudo na educação superior, recebem grandes influências exteriores, direcionados pelos fundamentos das políticas externas – conforme verificou-se os contornos assumidos no subitem anterior. Segundo Lima, Azevedo e Catani,

No início do século XXI, qualquer movimento de reforma universitária que se pretende implantar no mundo, entre outras inspirações e referenciais, obriga-se

a fazer menção ao Processo de Bolonha que (...) é uma meta-política pública, de um meta-Estado (...) (LIMA *et al.*, 2008, p.12).

Sendo assim, o Processo de Bolonha é um marco nos direcionamentos sinalizados às políticas de educação superior. Na realidade brasileira essas influências tomam forma, inicialmente no Projeto da Universidade Nova¹³² e, posteriormente, ambos se vêem adaptados e parcialmente materializados, em face das pressões e mobilizações sociais, com o REUNI.

O Projeto Universidade Nova emergiu a partir de críticas à estrutura curricular do modelo de universidade que se configurava na realidade brasileira, tendo como ponto de referência o modelo instituído na sociedade moderna humboldtiano e napoleônico – considerado caro e oneroso.

As universidades brasileiras sofreram todos os impactos das reformas constituídas ao longo de sua história – sobretudo, segundo Almeida Filho (2006) com as reformas impostas no governo militar. E complementa: “Resultado: a universidade brasileira terminou dominada por um poderoso viés profissionalizante, com uma concepção curricular simplista, fragmentadora e distanciada dos saberes e das práticas de transformação da sociedade.” (ALMEIDA FILHO, 2006, p.01).

Em outro estudo, Almeida Filho e Santos elenca algumas consequências do que denominam “(não) modelo brasileiro atual”, quais sejam:

a) Uma concepção linear e fragmentadora do conhecimento; b) Modelos superados de formação profissional e acadêmica; c) Reformas universitárias incompletas (ou frustradas); d) Desregulamentação da educação superior (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2008, p.149).

Esses autores enfatizam, ainda, que na realidade brasileira há um modelo inconsistente, com a incorporação de profusão terminológicas¹³³, pautado na

¹³² Embora seu idealizador, Naomar de Almeida Filho, enfatiza que o Projeto da Universidade Nova é inovador e não se baseia no Processo de Bolonha. Depreende-se que alguns parâmetros possuem verossimilhança.

¹³³ Nesse estudo, Santos & Almeida Filho explicita a diferença significativa entre as terminologias utilizadas no Brasil e no restante do mundo, atribuindo configurações próprias, exemplos: “graduação com ênfase em (...)”, ou ainda, “habilitação em (...)”, bem como o sentido e significado ao título de mestrado que vem a constituir o único país do mundo que atribui o título de mestre e concede a possibilidade de torná-lo enquanto uma formação de professor universitário. E, no contexto de contrarreforma da educação superior, as faculdades, sobretudo privadas com vistas a baratear os custos com a mão-de-obra, contratam professores com

justaposição de conhecimentos armazenados, explicitando problemas de articulação que tendem à fragmentação. Ressaltam, ainda, que do ponto de vista curricular, a realidade brasileira representa modelos europeus ultrapassados (visto já terem sido substituídos, em grande parte, pelo Processo de Bolonha) – atribuindo essas configurações pelas incompatibilidades e crises sofridas na educação superior (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2008).

É nesse contexto de equacionamento da crise que emerge a proposta Universidade Nova – com proposições, segundo Almeida Filho, de que a Reforma Universitária só se efetivaria diante de uma verdadeira alteração na “arquitetura curricular da educação superior”, propondo¹³⁴:

(...) uma maior abrangência e radicalidade na transformação de todo o sistema de educação universitária no Brasil. É necessário avançar para além de experimentos, até porque projetos isolados podem ser facilmente absorvidos como vanguardismo por um *status quo* impenetrável e robusto, tolerados precisamente por demonstrarem a suposta capacidade de inovação de um sistema que é, de fato, conservador com projetos isolados (ALMEIDA FILHO, 2006, p.1).

Vale ressaltar que um aspecto significativo que contribuiu para a gestação do projeto Universidade Nova – podendo ser inferido como o primeiro esboço – foi diante da proposta de trabalho de Naomar Almeida Filho como candidato à reeleição à Reitoria da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Inicialmente a proposta de trabalho foi denominada de Projeto UFBA NOVA – em alusão ao projeto Escola Nova de Anísio Teixeira, e apresentou proposições que possuíam três direcionamentos fundantes, quais sejam:

- abertura de programas de cursos experimentais e interdisciplinares de graduação, que poderiam ser não-profissionalizantes ou não-temáticos, com projetos pedagógicos inovadores, em grandes áreas do conhecimento: Humanidades, Ciências Moleculares, Tecnologias, Saúde, Meio Ambiente, Artes.
- consolidar programas de renovação do ensino de graduação, por meio de projetos acadêmico-pedagógicos criativos e consistentes, reduzindo as barreiras entre os níveis de ensino como, por exemplo, oferta de currículos integrados de graduação e pós-graduação.
- incentivar reformas curriculares naqueles cursos que ainda não apresentaram propostas de atualização do ensino de graduação (ALMEIDA FILHO, 2006, p.02-03).

especialização ou até mesmo recém-formados da graduação. Para maiores informações sobre essa discussão ver Santos & Almeida Filho (2008).

¹³⁴ Ver Almeida Filho (2006).

As propostas do Projeto UFBA Nova foram discutidas e aprovadas nas instâncias deliberativas da UFBA; e em setembro de 2006 passaram a incorporar todo o processo de discussão do novo Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) desta universidade. E, mesmo sem algumas especificações, passam a denominar Universidade Nova, visando:

(...) buscar fomentar em nossa instituição uma reforma universitária verdadeira, aquela que deve ocorrer no plano da educação, e não tímidas e hesitantes proposições de viabilização financeira e rearranjo institucional, nos planos normativos e administrativos (ALMEIDA FILHO, 2006, p.16).

Nesta perspectiva, Almeida Filho (2008) evidencia que a Reforma Universitária não deve ser interna à instituição universitária, muito menos advindas apenas dos dirigentes e burocratas, pois tendem a privilegiar apenas os aspectos de financiamento, deixando “(...) de trazer amplitude e transparência para o debate sobre o quê, de fato, significa reformar (ou refazer, ou recriar, ou reestruturar, ou reinventar) a universidade brasileira”. (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2008, p.180-109).

Com isso, o projeto ganha fôlego com alguns detalhamentos que começam a ser pontos de pautas e discussões em reuniões da ANDIFES, MEC entre outros – sendo que Almeida Filho passou a ser convidado a compor as discussões sobre educação superior em todo o Brasil e no Mercosul.

Alguns reitores expressam ênfases, outros atribuem grandes críticas. Mas, como ressalta Botelho diante do processo: “Acho que é uma discussão para mexer com a gente, pra fazer a gente pensar, pra tirar a gente da inércia (...). Esse é o grande mérito da proposta e acho que a gente tem que incentivar a discussão a partir disso¹³⁵” (UFOP, s/d).

Nesse sentido, Dourado (2011) complementa que a Reforma Universitária possibilitou que a universidade re-visitasse seu papel e suas finalidades enquanto instituição de construção e produção de conhecimento.

¹³⁵ Este posicionamento refere-se à fala de Lúcio Botelho em entrevista concedida à assessoria de imprensa da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) – registrado no site oficial desta universidade. No momento dessa entrevista era Reitor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em www.ufop.br Acesso em 12/05/2012.

Para os adeptos do projeto Universidade Nova, a educação superior, no Brasil, precisa de medidas urgentes, sendo assim Santos & Almeida Filho (2008) apresentam como alguns pontos nevrálgicos, após realizarem um diagnóstico da realidade:

1. Excessiva precocidade nas escolhas de carreira profissional; 2. Seleção limitada, pontual e “traumática” para ingresso na graduação; 3. Viés monodisciplinar na graduação, com currículos estreitos e bitolados; 4. Enorme fosso entre graduação e pós-graduação; 5. Submissão ao mercado, perda de autonomia; 6. Incompatibilidade quase completa com modelos de arquitetura acadêmica vigentes em outras realidades universitárias, especialmente de países desenvolvidos; 7. Incultura: formação tecnológico-profissional, quando eficiente, culturalmente empobrecida; 8. Anacronismo: dissonância da formação universitária com a conjuntura contemporânea (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2008, p.157).

Os contornos que constituíram o projeto “Universidade Nova” assumiram esse diagnóstico como base de construção de suas proposições. Para tanto, na perspectiva de superar tais desafios, o projeto Universidade Nova sinaliza alguns desdobramentos. O primeiro é “Introduzir na educação superior temas relevantes da cultura contemporânea, o que, considerando a diversidade multicultural do mundo atual, significa pensar em culturas, no plural” (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2008, p.200).

Almeida Filho (2006) retoma aspectos significativos no que tange à finalidade da universidade, o que para o mesmo, tem como função precípua a construção e divulgação da cultura. Evidencia que as outras funções adquiridas, sobretudo com a modernidade, associadas ao tripé Ensino-Pesquisa-Extensão foram constituindo historicamente “a razão de ser” da universidade – dando sentido e inteligibilidade à mesma – mas que sua finalidade original não pode ser perdida de vista.

Enquanto desdobramento, expressa: “Dotar a educação superior de maior mobilidade, flexibilidade, eficiência e qualidade, visando à compatibilização com as demandas e modelos de educação superior do mundo contemporâneo” (ALMEIDA FILHO, 2006, p.200).

Algumas proposições sinalizadas com o Processo de Bolonha e que coaduna com os rumos assumidos pela educação superior na realidade brasileira diante do Projeto Universidade Nova, a saber:

O Primeiro Ciclo propicia formação universitária geral em uma nova modalidade de cursos chamada Bacharelado Interdisciplinar (**BI**), como pré-requisito para progressão aos ciclos de formação profissional naqueles cursos que evoluírem para o regime de ciclos. O Segundo Ciclo contempla formação específica, encurtando a duração dos atuais cursos e focalizando as etapas curriculares de práticas profissionais (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2008, p.200).

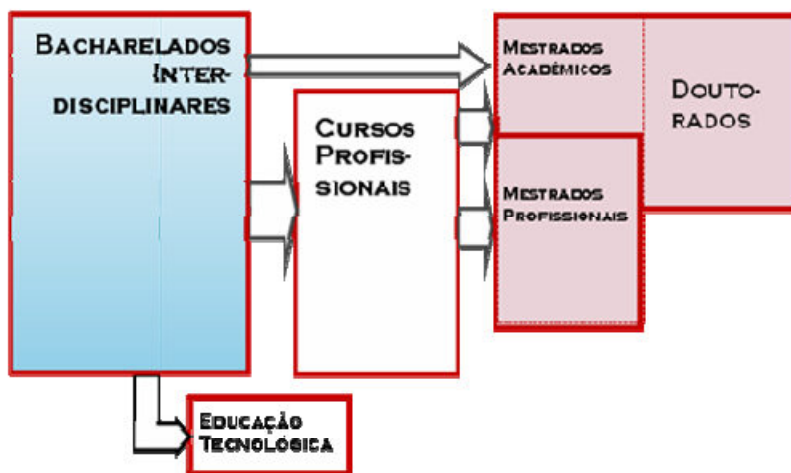
Almeida Filho considera o projeto “Universidade Nova” audacioso, visto que pressupõe uma alteração de toda a arquitetura curricular da educação superior na realidade brasileira, bem como a superação do que compreende como “defeitos”, mediante diagnosticados à realidade da educação superior no Brasil (ALMEIDA FILHO, 2006).

Segundo Tonegutti & Martinez (s/d) explicitam sobre o projeto Universidade Nova:

A proposta aqui denominada de **Universidade Nova** (grifo dos autores) implica uma nova transformação radical da atual arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, visando superar desafios (...). Pretende-se atingir esse “ambicioso” objetivo, fundamentalmente, com profunda reformulação curricular. (TONEGUTTI & MARTINEZ, s/d, p.2).

Para Almeida Filho (2008), a estrutura modular proposta passa a ser interdisciplinar, flexível e progressiva, com garantia de mobilidade intra e interinstitucional – expressa pela figura:

Figura 02 – Arquitetura curricular do Modelo Universidade Nova



(Fonte: SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2008, p.201)

Sendo assim, no Projeto Universidade Nova seria abolido o vestibular, ao menos na primeira etapa, pois este é considerado,

um exame feito para excluir candidatos porque a universidade elitista não teria vagas para todos. Essa é a única razão por que ele precisa se tornar cada vez mais “difícil” (grifo do autor). O que seria apenas uma forma de seleção de alunos virou uma tirania (...) (ALMEIDA FILHO, 2006, p.06).

Portanto, o ingresso que desde a questão dos excedentes tornou-se um ponto nevrálgico no acesso à educação superior seria, *a priori*, garantido o acesso a todos na perspectiva dos direitos à educação. Nesse sentido, o projeto Universidade Nova expressa, à primeira vista, uma garantia de direitos e a resolução de uma histórica problemática da questão dos excedentes. Contudo, posteriormente, denota-se que o gargalo na educação superior não foi eliminado, mas apenas adiado.

Vale ressaltar que a forma de ingresso estaria sendo articulada com novas estratégias, eliminando o vestibular, com vistas ao ingresso dos alunos nos chamados Bacharelados Interdisciplinar (BI's) – cursos estes com duração de três anos apresentados,

nos conceitos de Bloco e Eixo Curriculares, definidos como conjunto de módulos (cursos, disciplinas, atividades, programas, trabalhos orientados) ofertados aos alunos durante o período letivo. Os Bacharelados

Interdisciplinares serão oferecidos em quatro modalidades, abrangendo grandes áreas do conhecimento: Artes, Humanidades, Ciência e Tecnologia, Saúde. (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2008, p.202).

Os BI's são compostos por duas etapas: **Formação Geral (FG)** e **Formação Específica (FE)**. A primeira, Formação Geral, é "(...) destinada a garantir aquisição de competências e habilidades que permitam a compreensão pertinente e crítica da realidade natural, social e cultural." (SANTOS & ALEMIDA FILHO, 2008, p.202). Já a Formação Específica,

compreende componentes curriculares (módulos, cursos ou disciplinas) voltados para áreas de concentração ou de formação básica de carreiras profissionais ou de pós-graduação, de livre escolha do aluno. (...). Os componentes curriculares do bloco FE serão totalmente optativos e oferecidos somente aos alunos da área de conhecimento do BI correspondente que concluíram o FG, para todas as opções de BI, sem distinção de nível, integrando graduação e pós-graduação (...) (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2008, p.212).

O "diagnóstico da realidade da educação superior" apresentado na explicitação de motivos para a construção do projeto Universidade Nova, bem como na breve apresentação exposta neste item, pode inferir, superficialmente, que as proposições sinalizadas por Almeida Filho são coerentes com suas críticas acerca do "não-modelo de universidade superior". E, a partir das críticas realizadas é que desdobram as proposições acerca da necessidade de uma alteração da arquitetura curricular.

Essas questões reiteram a necessidade de alteração curricular quando as características assumidas pela educação superior são tendencialmente voltadas à formação específica e fragmentada¹³⁶, em muitos casos, restritos à formação profissional (modelo napoleônico) – principalmente no que tange à formação do indivíduo, explicitada de forma tecnicista, pragmática e parcial.

Os BI's apresentam uma proposta inovadora à educação superior na realidade brasileira com vistas à formação do indivíduo. Utilizando como referência as funções e finalidades da universidade apontadas no capítulo III desta tese, pode

¹³⁶ Aqui estamos nos referindo principalmente os cursos sequenciais, rápidos e a distância – que reduzem os conteúdos teóricos e práticos para atender uma exigência de formação rápida e "continuada" do mercado, muitas vezes em detrimento da qualidade – demonstrando que a qualidade exigida é aquela assumida pela lógica empresarial.

ser inferido que os BI's cumprem apenas duas das quatro finalidades precípuas postas à universidade; criando algumas lacunas nos direcionamentos pautados na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa inferência se dá diante das proposições de eixos e blocos com disciplinas que contribuem com a função de “iniciação do estudante à vida intelectual”, e a transmissão da cultura comum, bem como pode (não quer dizer que o fará) contribuir com a transmissão de conhecimentos.

Mas, como salientado anteriormente, esses indicativos de que os BI's poderiam trazer ganhos à universidade se perdem diante de uma análise mais pormenorizada em consonância à realidade brasileira, pois emergem muitos gargalos que dificilmente conseguirão ser sanados com o projeto Universidade Nova. No que tange à formação profissional, para as carreiras de base intelectual, científica e técnica, poderia ser considerado um dos pontos que geraria muitos problemas.

Isso é reiterado diante da própria lógica assumida na estrutura curricular. O egresso do BI receberá o diploma de bacharel em Formação Geral de uma das áreas do conhecimento (Humanidades, Artes, Saúde ou Ciência e Tecnologia), sendo que pode parar seus estudos e tentar inserir-se no mercado de trabalho – o que segundo o projeto Universidade Nova: “(...) poderá conceder ao egresso maior flexibilidade no acesso ao mundo do trabalho.” (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2008, p.216).

As contradições postas na realidade brasileira diante da sociedade capitalista denotam-se que a flexibilidade aferida aos egressos dos BI's contribuem na formação de mão de obra barata e sem especialização para a inserção no mercado de trabalho, ou melhor, contribuindo ao aumento do exército de reserva.

Diante dos marcos históricos das políticas de educação superior, as mudanças na arquitetura curricular da educação superior atenderão prioritariamente o capital. Esse egresso, sem uma formação profissional específica e/ou técnica, após três anos vivenciados nos bancos acadêmicos será inserido no mercado de trabalho, muitas vezes, de forma precarizada – salvo exceções.

E, ainda, diante dos contornos da sociedade capitalista na reprodução social, muitos egressos por não conseguirem aderir aos outros ciclos, diante das vagas

reduzidas e da necessidade de prestar exame de seleção, bem como da necessidade de buscar trabalho, tenderão a finalizar seus estudos com a Formação Geral. Nesse processo, o aumento da quantidade de mão-de-obra disponível tenderá a precarizar ainda mais as relações de trabalho; desdobrando por um lado numa modalidade de formação que torna conveniente à classe dominante, por outro lado reforçando a histórica responsabilidade ao indivíduo pelo sucesso ou fracasso das condições de vida apresentadas e o processo de elitização para a formação específica.

O BI é pré-requisito para a continuidade dos demais ciclos, portanto, aos egressos do BI – esses em uma quantidade reduzida – que tivessem condições objetivas à continuidade dos ciclos poderiam “optar” para o 2º ciclo (Formação Profissional em licenciaturas ou carreiras específicas) e posteriormente, se conseguissem, ingressariam no 3º ciclo (Formação acadêmica, científico, artístico e profissional da pós-graduação, Mestrado acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado). Ou ainda, aos egressos do BI poderiam migrar, a partir de seleção, diretamente ao 3º ciclo. Como sinalizado abaixo:

- a) Aluno/a vocacionado/a para a docência poderá prestar seleção para licenciaturas específicas (p.ex. do BI em Ciências da Matéria ou Ciências Exatas para Licenciatura em Matemática, Física ou Química), com mais 1 a 2 anos de formação profissional, o que o/a habilita a lecionar na educação básica;
- b) Aluno/a vocacionado/a para carreiras específicas poderá prestar seleção para cursos profissionais (p.ex. Arquitetura, Enfermagem, Direito, Medicina, Engenharia etc.), com mais 2 a 4 anos de formação, levando todos os créditos dos cursos do BI;
- c) Aluno/a com excepcional talento e desempenho, se aprovado/a em processos seletivos específicos, poderá ingressar em programa de pós-graduação, como o mestrado profissionalizante ou o mestrado acadêmico, podendo prosseguir para o Doutorado, caso pretenda tornar-se professor ou pesquisador. (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2008, p.216-217).

Verifica-se que a continuidade aos estudos, no projeto Universidade Nova, está direcionada à capacidade do aluno, denominado de vocação. Novamente há uma ausência em debruçar sobre as questões mais amplas que perfazem a realidade brasileira – como se somente a vocação determinasse os direcionamentos dos alunos às suas escolhas profissionais.

Essa perspectiva tem a tendência de atribuir aos alunos e, no máximo, à universidade (em sua especificidade) todo o sucesso ou fracasso diante das questões que emergem no cotidiano – ignorando os determinantes que se apresentam na realidade brasileira. Isso se exemplifica na realidade das IES que possuem tradição em pesquisa, portanto, terão mais verbas e conseguirão ampliar suas ações com vistas à qualidade, em contrapartida as universidades que estão iniciando, dificilmente reunirão condições para a efetivação de um ensino de qualidade socialmente referenciada.

Na particularidade expressa no Brasil, atribuir a vocação ao acesso e permanência na educação superior é ignorar estudos que comprovam as dificuldades de inserção na educação superior por alunos da classe trabalhadora, expressos: pela dificuldade de ingresso às universidades públicas, quando conseguem, normalmente o fazem em curso que apresentam baixo índice de concorrência e, depois de inseridos nas universidades públicas, apresentam dificuldade de permanência e continuidade aos estudos.

Uma das grandes críticas rebatidas pelos estudiosos da área com relação ao projeto Universidade Nova refere-se à falaciosa justificativa sinalizada no projeto de que a escolha precoce da profissão resulta em altos índices de evasão. Tonegutti & Martinez evidenciam que dois pontos precisam ser esclarecidos, primeiro que existem poucos dados sobre a evasão por questões de escolha ao curso de graduação erroneamente advindo da precocidade. E, o segundo ponto, decorrente do primeiro, é que esses poucos estudos demonstram que a incidência de evasão nas IES (privadas ou públicas) representava um universo de 40%, destes apenas 10% correspondiam à escolha precoce. Os demais 90% correspondiam à questões como dificuldade em conciliar estudo e trabalho; dificuldade financeira de permanência na IES entre outros (TONEGUTTI & MARTINEZ, 2008).

Pelo exposto o Projeto Universidade Nova representa uma nova alteração na arquitetura curricular, mas seus objetivos tendem a repetir a histórica lógica da educação superior na realidade brasileira, com direcionamentos das políticas de educação que visam atender a lógica liberal burguesa de elitização da educação superior.

Outro aspecto que coaduna com a lógica empresarial perfaz a redução do número de professores, visto que os cursos dos BI's se caracterizarem como

generalistas, ao mesmo tempo que implicariam na possibilidade do aumento da relação aluno-professor, beneficiando sobretudo as IES privadas. Na mesma lógica empresarial, o aumento do tempo de estudo, por um lado, beneficiaria as IES privadas nas cobranças de mensalidades e de subsídios estatais, e por outro lado, prejudicaria as IES públicas que correriam o risco de uma formação pulverizada com o reduzido número de professores – precarizando as relações de trabalho em ambas as IES.

Alguns estudos apresentam, ainda, que poderia ocorrer a ampliação da educação à distância, ou o número de disciplinas ministradas à distância (mesmo nos cursos presenciais), sob a justificativa da implantação e da expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Essas mudanças acadêmicas que vão se “moldurando” às exigências das mudanças no mundo do trabalho, e não o contrário; a partir do simulacro de que o desenvolvimento econômico possibilita o desenvolvimento social, faz com que os ditames do capital passem a ser a única luz do farol possível capaz de direcionar a vida em sociedade.

É nesse contexto que ocorreu uma série de discussões e também um acompanhamento em torno da viabilidade do projeto Universidade Nova – a partir de seminários, grupos de trabalho entre outros meios de dialogar sobre o mesmo. Isto tudo significou uma flexibilização e ampliação do escopo original das proposições sinalizadas, influenciando decisivamente a proposta de governo intitulada REUNI – Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais.

Entretanto, antes de adentra no capítulo que possibilita discutir o Programa REUNI, faz-se necessário apresentar a concepção de qualidade da educação, visto ser um dos grandes alvos de crítica da comunidade acadêmica sobre o REUNI, assim como se faz necessária enquanto uma das categorias conceituais deste trabalho – apresentada a seguir.

2. Qualidade da Educação Superior: concepção e parâmetros

Todas as questões expostas até o momento se aliam à particularidade histórica da constituição e formação da sociedade brasileira, com suas

características patrimonialistas, clientelistas, coronelistas, entre outras, sendo que, muitas vezes, as ações de consenso e coerção se fazem presentes em detrimento aos direitos sociais.

No caso brasileiro, demarcado historicamente por um Estado patrimonial, as arenas tradicionais e poder político sofrem alguns ajustes na direção da mercantilização das condições sociais agravando ainda mais o horizonte das conquistas sociais, ao transformar direitos em bens (...) (DOURADO, 2002, p.236).

No contexto atual, estas relações se acirram orquestradas pela ofensiva neoliberal, pulverizando as necessidades sociais e aumentando as “necessidades de consumo”, desencadeando a mercantilização da vida – o cidadão deixa de ser um sujeito de direito para tornar-se um cidadão-consumidor de direitos. Com isso, as políticas sociais, de um modo geral, e em sua particularidade, as políticas educacionais vão assumindo os contornos da lógica do mercado, desencadeando um processo de “educação-mercadoria e mercadoria-educação” (SGUISSARDI, 2008, p.15).

É nesse contexto que a qualidade da educação é questionada: em suas concepções e parâmetros, entre outros, com vistas a delinear a qualidade que se almeja na realidade brasileira, os horizontes da qualidade nas políticas de educação superior, e na particularidade da qualidade apresentada com o Programa REUNI. Para tanto, faz-se necessário compreender o significado de qualidade da educação em sua constituição sócio-histórica na realidade brasileira.

O termo qualidade da educação é citado na mídia, referenciado em debates políticos entre outros; um conceito que foi sendo apropriado por meio das bandeiras de luta dos movimentos sociais, bem como pelos discursos empresariais frente à lógica do mercado, no poder público, na produção intelectual, enfim, nos mais diversos lugares.

A partir dessa apropriação, esse conceito vai se delineando conforme a realidade e os espaços que ocupa, bem como ao atendimento dos interesses que perpassam, dependendo da correlação de forças, da perspectiva teórico-metodológica, finalidades, objetivos e outros direcionamentos que vão alterando suas interpretações. Segundo Morosini: “(...) qualidade é um construto imbricado no

contexto das sociedades e consequentemente nos paradigmas de interpretação da sociedade” (MOROSINI, 2009, p.184).

Sendo assim, nas discussões acadêmicas constatamos numerosos estudos que vêm surgindo, principalmente nas últimas décadas, sobre o conceito qualidade da educação¹³⁷.

Essas discussões tomam forma nos debates e nas bandeiras de lutas, sobretudo, diante das configurações das políticas de educação assumidas na realidade brasileira com vistas à busca pela qualidade da educação. Explicitada nos mais diferentes níveis de escolaridade (desde a educação básica à educação superior), bem como por diferentes sujeitos e espaços sócio-ocupacionais, ou seja, de um modo geral, grande parte da população almeja a qualidade da educação. Constata-se que a diferença está na interpretação e na compreensão que se tem por qualidade da educação, bem como as formas que visam alcançá-la.

As proposições apresentadas pela UNESCO e OREALC compreendem a qualidade da educação como um fenômeno complexo e multifacetado, Sendo composta pelas seguintes dimensões: Pedagógica, Cultural, Social e Financeira. Pautado nesses órgãos, o estabelecimento da qualidade da educação está diretamente relacionado ao paradigma “insumo-processo-resultado” – em que passa a ser definida na relação entre recursos materiais e humanos que nela se investe, articulado à avaliação. Neste caso, a avaliação passa a ser definida a partir dos resultados educativos expressos nas provas de larga escala obtidos nos desempenhos dos alunos (DOURADO, OLIVEIRA & SANTOS, 2007). E, assim sendo, a educação pauta-se pela exigência de qualidade apenas em função dos resultados.

Essa tônica, encaminhada pelos órgãos multilaterais, associa qualidade da educação à mensuração de eficiência e eficácia, sobretudo na medição dos processos de ensino-aprendizagem. Transpõe à educação a denominada Qualidade Total advinda da lógica empresarial e do mercado industrial, assumindo uma estratégia competitiva que acaba por relacionar qualidade da educação à produtividade e flexibilidade para se atingir tais parâmetros de eficiência e eficácia

¹³⁷ Para maiores referências verificar: Dourado & Oliveira (2009); Dourado, Oliveira & Santos (2007); Campos (2000 e 2002); Gusmão (2010); Oliveira (1997); Demo (1996); Garcia (2001); Coimbra *et. al.*(2011); entre outros.

almejadas no mercado. Nesta perspectiva, a educação é comparada ao ambiente corporativo, o que implica a necessidade dessa mensuração e quantificação – esses princípios influenciam decisivamente as políticas educacionais. Assim sendo,

O termômetro para medir a qualidade tem sido a avaliação, na perspectiva do Estado avaliador sob a batuta da política neoliberal, que compreende a qualidade pela lógica do mercado. Por essa lógica, a qualidade é sinônimo de quantidade, que atende ao enfoque utilitarista empresarial, mas desvirtua-se da perspectiva da qualidade social (GUEDEZ & KRAMES, 2011, p.106).

Nesse sentido, a qualidade da educação associa estritamente à quantidade e, nessa lógica, a qualidade assume uma subsunção à quantidade – não atribuindo um valor universal, mas sim um valor atribuído pelo capital. Coadunando com o que Chauí (s/d; 2003) refere ser a tônica dos direcionamentos assumidos pelas universidades enquanto “organização social” em que a qualidade passa a ser interpretada, apenas, enquanto quantidade pautada nos critérios de produtividade, com prevalência à tríade: quantidade-tempo-custo. Sendo assim,

A "qualidade" é definida como competência e excelência, cujo critério é o "atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social"; e é medida pela produtividade, orientada por três critérios: quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz. Em outras palavras, os critérios da produtividade são quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão. Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade. (grifos da autora) (CHAUÍ, s/d, p.02).

Nessa perspectiva, a quantidade passa a ser a medida pelos direcionamentos nas políticas de educação superior, propagando como sendo a única dimensão possível para mensurar a qualidade da educação. Diante dessa lógica, a qualidade da educação se apropria da perspectiva empresarial e, com isso, firma-se enquanto uma estratégia competitiva, fortalecendo e incentivando a diversificação das IES com vistas ao estímulo do consumo e do aumento dos lucros.

Bertolin denomina essa perspectiva como “Visão Economicista”, apontando uma tendência que tem como propósito a ênfase aos aspectos de potencialização do crescimento da economia e da empregabilidade, associando os termos como empregabilidade e flexibilidade sob o discurso de atingir a eficiência e a eficácia –

muito utilizado pelo setor privado, sobretudo no meio empresarial (BERTOLIN, 2007; 2009).

Morosini denomina essa mesma lógica assumida pela qualidade da educação como “isomórfica”, com predominância nos Estados Unidos e na Austrália, assume uma perspectiva voltada às demandas do mercado. Para tanto, a padronização passa a ser a medida de qualidade – não utilizam parâmetros – mas sim padrões de avaliação que devem nortear todas as políticas educacionais (MOROSINI, 2009).

A segunda perspectiva, apresentada por Bertolin, a qualidade da educação é denominada como “Visão Pluralista”, se apropriando de alguns direcionamentos da “Visão Economicista”, mas acrescentando aspectos que devem ser levados em consideração na compreensão de qualidade da educação, como a diversidade e as especificidades regionais. Essa visão associa termos como diferenciação, pertinência e relevância – apropriados principalmente pelo setor educacional, pela Comunidade Européia e pela UNESCO (BERTOLIN, 2007; 2009).

Aqui Morosini denomina como “qualidade da especificidade”, ressaltando que essa visão traz consigo os indicadores da estandardização paralelos a uma pequena preservação da especificidade (a partir dos projetos pilotos bem sucedidos na União Européia) (MOROSINI, 2009). Nesse sentido,

A União Europeia tem capitaneado a concepção de busca de qualidade com respeito às especificidades. Tal conduta tem como pano de fundo a concepção do processo de integração entre países: muito mais pelas diferenças do que pelas similaridades. Não há imposição de um padrão único, certo, mas o fortalecimento de princípios e ações “que deram certo” e a disseminação de tais modelos para vencer os desafios de padrões insuficientes. Entre as inúmeras estratégias a serem desenvolvidas para o fortalecimento das nações, são apontados os projetos-piloto, as recomendações sobre qualidade na educação superior e o estabelecimento de uma rede de qualidade – European Quality Assurance Network (ENQA) (MOROSINI, 2009, p.168).

A terceira perspectiva salientada por Bertolin é denominada como “Visão de Equidade”, em que pressupõe ações de qualidade com ênfase nos aspectos de contribuição para atingir o que ele denomina de coesão social. Enfatiza que esta visão é assumida por grande parte do setor educativo que “(...) pode englobar diversos aspectos, como igualdade de oportunidades do acesso em relação aos grupos sociais, às etnias, às diferentes regiões de um mesmo país (...)” (BERTOLIN, 2009, p.142). Complementando que,

A visão de equidade da qualidade em educação superior está relacionada com o combate às iniquidades educacionais e, por conseguinte, com a busca por coesão social, o desenvolvimento da democracia e da cidadania como prioridades nos propósitos da educação superior (BERTOLIN, 2009, p.143).

Com essa mesma terminologia, Morosini atribui à visão de qualidade e a visão da equidade como dois conceitos inseparáveis às políticas educacionais. Acrescenta que esta visão é reiterada nos documentos e acordos estabelecidos pela UNESCO à América Latina e Caribe. Contudo, verifica-se que o risco dessa visão é centralizar a responsabilidade dos contornos assumidos pelas políticas educacionais aos sujeitos (MOROSINI, 2009).

Morosini ressalta, ainda que,

a comunidade educativa é responsável pela aplicabilidade e o êxito, ou fracasso, de políticas educacionais de qualidade com equidade. São citados nove fatores-chave para a busca da qualidade com equidade: extensão da educação, tratamento da diversidade, autonomia escolar, currículo/autonomia curricular, participação da comunidade educativa e gestão dos centros, direção escolar, professorado, avaliação e inovação e investigação educacionais. É ressaltado que a qualidade está para além da simples padronização de indicadores, abarcando estudos qualitativos e quantitativos (MOROSINI, 2009, p.168-169).

Nessa mesma perspectiva acerca da qualidade da educação com vistas à construção da “equidade”, encontramos discussões sobre a temática a partir de autores como Antonio Nóvoa, Henry Giroux, Licínio Lima (*apud* COIMBRA *et. al.*, 2011) que evidenciam a educação como significativa na construção do sujeito, centralizando a busca pela qualidade da educação na ênfase à formação profissional e na qualificação do docente com vistas à construção social. Alguns afirmam que a educação é a chave para o enfrentamento dos problemas atuais.

Ou também, como complementa Demo (1996), a educação na perspectiva da qualidade pressupõe construção, conhecimento, preocupação com a vida e com a cidadania. Sendo assim, a qualidade passa a ser compreendida por ele como “Desafio de manejar os instrumentos adequados para fazer a história humana.”

(DEMO, 1996, p.15). E, para tanto, deve abranger o que ele denomina enquanto qualidade formal e a qualidade política¹³⁸.

Depreende-se que a educação é importante na construção de conhecimento com vistas à formação de um sujeito político, crítico e consciente. Mas deve haver um distanciamento das análises unilaterais balizadas por duas compreensões: a primeira é que atribui uma centralidade única à educação na construção do sujeito; e a segunda compreensão, complementa a anterior, na medida em que assume uma postura de que a qualidade da educação é obtida a partir da ênfase na formação do professor.

Essas duas compreensões atribuem a responsabilidade das ações apenas na relação professor-aluno pelo sucesso e/ou culpabiliza-os pelo fracasso da educação – ignorando, por vezes, as correlações de forças, as questões políticas, econômicas, sociais, culturais presentes na sociedade capitalista.

Vale salientar que essas compreensões não desmerecem, nem ignoram a conjuntura que a educação está permeada, marcadamente pela ofensiva neoliberal, que tende a adaptar a educação à ênfase apresentada pelo mercado – denominada de lógica gerencialista. Os diversos autores que compactuam com essa perspectiva sinalizam a importância da participação no processo de enfrentamento para a construção da qualidade da educação.

Todavia,

a qualidade da educação não pode ser definida de modo unilateral e definitivo, mas é um conceito a ser construído socialmente, em tempos e espaços determinados. Dessa forma, deve ser objeto de negociação, reflexão coletiva, contínua revisão, assim como o é o próprio processo educativo (CAMPOS, 2002, p.20).

Diante dessas perspectivas apresentadas, este estudo pressupõe que qualidade da educação é um conceito historicamente construído e vai se alterando conforme os interesses, as correlações de forças estabelecidas, entre outros, “(...) altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às

¹³⁸ Demo compreende por qualidade formal a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas e procedimentos diante dos desafios para o desenvolvimento (descobrir, construir). Já por qualidade política compreende a competência em termos de se fazer, bem como de fazer a história, condição básica para a participação dos fins (fazer/ participar), é naturalmente ideológica (DEMO, 1996).

demandas e exigências sociais de um dado processo histórico.” (DOURADO & OLIVEIRA, 2009, p.203-204). Nessa perspectiva, a qualidade da educação estará em constante movimento de negociação, lutas e mobilizações, conforme os direcionamentos assumidos pela concepção de educação. Assim se faz necessário revisitar o paradigma educacional; partindo do pressuposto que,

a educação deve ser entendida como espaço múltiplos, que compreendem diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivados por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. (...) Nessa direção, a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações. (DOURADO & OLIVEIRA, 2009, p.203).

Essa compreensão coaduna com as proposições acerca da educação, constantes no documento de referência que norteou a base para as discussões da Conferência Nacional de Educação (CONAE), bem como no Documento Final (2010) elaborado pela própria CONAE.

A educação, portanto, é um ato político e, enquanto tal, “(...) passa a ser o espaço e o indicador crucial de qualidade, porque representa estratégia básica de formação humana”. (DEMO, 1996, p.20). Sinalizando que esta formação deva ser dada ao longo da vida e, como tal garantida mediante políticas públicas (não como projetos especiais e focalizados) com qualidade sociocultural.

Diante dessa compreensão, torna-se imprescindível compreender o sentido etimológico da palavra qualidade, verificamos que deriva do latim *qualitate*, e determina a essência, a natureza de algo, qualidade das coisas.

Segundo Gusmão, originalmente, essa compreensão estava associada à suposição de uma “coisa boa”. Essa mesma autora atribui à influência da língua francesa na conotação de qualidade enquanto atribuição de algo negativo ou positivo. Mas, complementa que no caso da educação, é comumente utilizado o que ela denomina como significado absoluto à qualidade, ou seja, enquanto uma característica positiva ou como algo superior, isto implica em compreender qualidade da educação como algo que se diferencia positivamente. (GUSMÃO, 2010).

Desta forma,

O uso da palavra qualidade no contexto educacional remete diretamente aos fins da educação. No sentido absoluto, uma educação de qualidade seria, portanto, uma educação que cumpre com os seus objetivos. Aqui, a qualidade

(boa) significa eficiência, meios adequados para atingir fins. Mas é possível considerar mal (de baixa qualidade) a educação cujos fins são tidos como inadequados. No uso como indicação positiva ou negativa, melhorar a qualidade da educação, de forma óbvia, seria tornar a educação “melhor”, aproximando-as de suas finalidades primordiais (GUSMÃO, 2010, p. 27-28).

Depreende-se que os atributos veiculados a uma educação de qualidade passa a ser a referência e os parâmetros para balizarem uma educação de baixa qualidade; assim sendo, o ponto de referência passa a ser o sentido absoluto, na medida em que ao definir uma educação de qualidade ou de baixa qualidade tem como pressuposto que a educação “cumpra seus objetivos”, trazendo consigo uma série de atributos e propriedades caracterizadoras da educação.

E, quando transpõe os “objetivos a serem cumpridos”, não pode ser esquecido que qualidade, neste caso, está diretamente relacionada à educação e que, portanto, tem como fio condutor nossa compreensão inicial tratada acerca da educação – enquanto um processo dialético constitutivo e constituinte das relações sociais. Tal pressuposto reitera os apontamentos anteriores, configurando a qualidade da educação enquanto um conceito historicamente construído nas interrelações entre os sujeitos, segundo a correlação de forças, os interesses sociais, culturais, políticos e econômicos.

Para Dourado e Oliveira (2009) a compreensão de qualidade baseia-se:

(...) em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade, e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social (DOURADO & OLIVEIRA, 2009, p.202).

Tal compreensão polissêmica à qualidade da educação depende de um lado, da perspectiva teórico-metodológica adotada, da visão de mundo, de sociedade, entre outros – em que irão balizar os elementos para qualificar, analisar e precisar os parâmetros que constituem uma educação de qualidade; e, por outro lado, o conceito irá variar conforme os objetivos/finalidades, projetos e alcance que se pretende galgar na educação – vislumbrado por diferentes espaços, atores e processos formativos, bem como “(...) a trajetória histórico-cultural e o projeto de nação que ao estabelecer diretrizes e bases para o seu sistema educacional, indica

o horizonte jurídico-normativo em que a educação se efetivou ou não como direito social.” (CONAE, 2010, p.30).

Dourado & Oliveira (2009) contribuem nessa discussão acerca de qualidade da educação evidenciando que a realidade brasileira é marcada

(...) por características de regulações que expressam um binômio desconcentração e descentralização às políticas regionais. Essa constatação revela o quadro complexo relativo ao estabelecimento de parâmetros de qualidade em um cenário desigual e combinado que caracteriza a educação brasileira (...) Este cenário fortemente marcado por desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais e por uma grande quantidade de redes e normas nem sempre articulados (DOURADO & OLIVEIRA, 2009, p.204).

Vale ressaltar em Guedez e Krames (2011) que as discussões acerca da qualidade da educação no Brasil emergiram na década de 1940 e 1950 com os primeiros movimentos de expansão do ensino, mas foi somente na década de 1980 que ganharam espaço maior na agenda pública.

Gusmão (2010) complementa que até o início da década de 1980, a qualidade da educação estava associada estritamente ao acesso à educação, ou seja, entendia-se que uma educação de qualidade era alcançada quando propiciava o acesso à população.

As mobilizações sociais que culminaram em ganhos e conquistas à educação na perspectiva dos direitos, expressos na Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos reiterados em leis, emendas etc, fizeram com que a educação formal pudesse ser acessada por um número maior de pessoas, com isso a perspectiva da qualidade da educação assumiu uma compreensão associada à permanência.

Tal compreensão se fez presente diante do processo de inclusão/exclusão que: “Passa da exclusão DA escola para exclusão NA escola” (GUSMÃO, 2010, p.34) – refletindo uma inclusão realizada de forma perversa, visto que os alunos acessaram a educação formal, mas não conseguiram permanecer; seja por falta de condições financeiras e/ou desmotivados por questões de acompanhamento pedagógico entre outros. Contudo, vale ressaltar que nesse período, a qualidade da educação estava associada ao tempo de permanência na escola, bem como pelas taxas de conclusão apresentadas pelos países (GUSMÃO, 2010).

Segundo essa mesma autora, após os efeitos dos programas de regularização de fluxo, as taxas de reprovação e evasão deixaram de ser referência de qualidade, passando a incorporar um novo “padrão” ao sucesso acadêmico pelas provas de larga escala. Agregando essas proposições, numa conjuntura marcada pelas políticas neoliberais, os programas educacionais assumiram a concepção empresarial, denominada como Qualidade Total.

Nessa perspectiva, pode ser construído um processo ideológico que evidencia a educação pública como sendo onerosa aos cofres públicos estimulando a redução dos recursos públicos destinados às políticas sociais, dentre eles a educação.

Para atingir a eficiência do sistema, sob o discurso de ineficiência da máquina estatal, as reformas foram induzidas cada vez mais à responsabilidade do mercado como sinônimo de eficiência e flexibilidade. Portanto, a qualidade associou à produtividade da educação, passando a ser controlada e medida pelo desempenho dos alunos em testes aplicados em diferentes níveis. Assim sendo, a compreensão de qualidade da educação passa a ser medida pelo *rankeamento*; essas demarcações em posições diferenciadas pelas IES contribuem para um repasse, também diferenciado, de recursos. Com isso,

Desencadeia uma política massificadora a partir de um Estado avaliador que utiliza a avaliação institucional como forma de legitimar e classificar a qualidade do ensino oferecido pelas IES. Ao mesmo tempo que inibe os abusos da falta de qualidade, o Estado estimula a ampliação do setor privado, via competitividade do mercado. Na corrida desenfreada pela captação de alunos, as IES divulgam as formas mais criativas possíveis e imagináveis, os resultados conquistados nas avaliações, efetivando o *rankeamento* educacional (GUEDEZ & KRAMES, 2011, p.102).

Nesse quadro, a qualidade passa a ser associada à quantificação, em que pesa o acesso sem questionar a forma como este direito está sendo dado. Nesta medida, há uma supervalorização da quantidade como padrão e não parâmetro para balizar uma educação de qualidade.

A quantidade não deve ser desmerecida ou ignorada, mas também não pode ser supervalorizada, enquanto um processo de mensuração que tenha o fim em si mesmo. Sendo assim, a compreensão de qualidade de educação assumida nesse

trabalho, passa a ser pensada para além desses padrões, mas com certos parâmetros de quantidade, enquanto

(...) um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas como um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem muito menos pode ser apreendido sem tais insumos (DOURADO & OLIVEIRA, 2009, p 205).

Durado, Oliveira e Santos (2007), em estudo anterior sobre a mesma temática, enfatizam que pensar em qualidade da educação pressupõe levar em consideração as dimensões intra e extra escolares. Por dimensões extra escolares compreendem enquanto, “(...) dimensões extrínsecas, dizem respeito às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas.” (DOURADO; OLIVEIRA & SANTOS, 2007, p.15). Esta dimensão extrínseca apreende o nível do espaço social (em seus componentes sócio-cultural, econômico e político), bem como o nível do Estado (na perspectiva dos direitos e das obrigações e garantias estatais).

Esses autores evidenciam, ainda, que embora a dimensão extraescolar deva ser considerada nas análises acerca da qualidade da educação, não é possível perder de vista as dimensões intrínsecas à educação, denominadas como dimensões intraescolares: compreendidas a partir de “quatro planos”, quais sejam: condições de oferta de ensino (plano do sistema); gestão e organização do trabalho escolar (plano da escola); formação, profissionalização e ação pedagógica (plano do professor); e acesso, permanência e desempenho escolar (plano do aluno) (DOURADO; OLIVEIRA & SANTOS, 2007).

A análise dessas dimensões não pode ser vista isoladamente e tem como fio condutor a compreensão de que pensar em qualidade da educação pressupõe compreendê-la enquanto um direito socialmente construído e garantido constitucionalmente, a partir de constantes lutas e negociações frente às necessidades e demandas dos sujeitos e não do mercado, com vistas à formação de um sujeito crítico e consciente.

Nesta perspectiva, a qualidade de educação assume o conceito de “qualidade social” em substituição à qualidade total ao privilegiar os pressupostos democráticos com vistas à cidadania (CAMPOS, 2002). A qualidade social pressupõe a

universalização e democratização da educação a todos os cidadãos, assegurando uma educação de qualidade com direito à identidade, pluralidade e respeito às diferenças, em que,

uma educação de qualidade é aquela que possibilita, por intermédio do conhecimento, o desenvolvimento e aprimoramento social, ético e moral do ser humano. Uma educação de qualidade é aquela que faz valer o direito de todos, e de cada um, de acesso ao legado cultural historicamente construído e acumulado pela humanidade, para a humanidade. Enfim, um ensino de qualidade precisa, antes de qualquer coisa, contribuir para o processo de humanização das pessoas. Por estas e outras razões é possível (e necessário!) pensar a qualidade da educação sob outras formas e ver além das aparências superficiais, imediatas e hegemônicas apregoadas pela força do mercado. Não podemos esquecer que a lógica atualmente dominante não será dominante para sempre porque não é única, não é natural e muito menos imutável (GUEDEZ & KRAMES, 2011, p.105-106).

As concepções de Universidade e suas novas configurações assumidas no contexto atual, bem como os parâmetros de qualidade assumidos enquanto conceitos centrais eleitos nesta tese possibilitam compreender a proposta do REUNI no contexto da realidade brasileira, implantados a partir do ano de 2007.

CAPÍTULO IV – O PROGRAMA DE APOIO AOS PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS (REUNI): 2007/2012

O objeto desta tese, apontado na perspectiva da historicidade não pode ser considerado sob a perspectiva de um fato isolado, mas sim a partir dos acontecimentos e permeado por mediações que vão sendo constituintes e constitutivas de relações mais amplas. Essa determinação pressupõe compreendê-lo inserido na totalidade de características sócio, política-histórica imbricadas nas relações entre a particularidade e a universalidade – o que rompe com a interpretação de fato isolado e localizado, assumindo uma perspectiva construída diante de determinações que vão dando sentido, forma e significado diante das correlações de forças.

Os capítulos anteriores puderam trazer questões substantivas na trajetória da educação superior, sinalizando em sua particularidade aspectos relevantes da formação profissional do Serviço Social, bem como a concepção de universidade e de qualidade da educação e com elas, as ideias germinadoras que possibilitaram a proposição do Programa REUNI.

Esses conteúdos permitiram adentrar nesse capítulo da Tese com vistas a compreender os direcionamentos do Programa REUNI. Assim sendo, este capítulo objetiva apresentar os fundamentos da proposta do programa (expressos, sobretudo pelo Decreto e pelas Diretrizes Gerais do REUNI) e o processo de implantação desse programa na realidade nacional, com ênfase aos cursos de Serviço Social.

1. A proposta do Programa REUNI

Como sinalizado no início deste capítulo, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, reconhecidamente como REUNI não emergiu como um fato isolado, mas imbricado na perspectiva da historicidade, permeado por mediações e determinações de acontecimentos mais amplos diante das correlações de forças apresentadas.

Na particularidade da proposta do REUNI, é importante ressaltar que a expansão sinalizada compõe aspirações, mobilizações e interesses contraditórios

expressos por diferentes setores da sociedade civil desde a luta pela Reforma Universitária de 1968.

Alguns contornos assumidos pelo REUNI teve sua germinação no período ditatorial diante dos convênios firmados MEC-USAID, na compatibilidade do modelo norte-americano, mas ganharam materialização com o terreno fértil objetivado pela Comunidade Européia em compatibilizar a formação profissional entre vários países a partir do Processo de Bolonha. O REUNI tem como fator expoente as justificativas e apresentação do contexto da educação superior, bem como algumas proposições sinalizadas pelo Projeto da Universidade Nova.

Desta forma, o REUNI não se interpreta e se resume nele mesmo, mas expressa parte do Projeto de Lei da Reforma Universitária aspirada e reivindicada por diferentes segmentos da sociedade com mais força e veemência no limiar do século XXI; contudo ganhou sentido e inteligibilidade com PL 7200/06 que propõe a Reforma Universitária.

A natureza dos fatos e dos acontecimentos que direcionam a Reforma Universitária é justificada, na particularidade das IFES, frente à análise realizada no ano de 2003 pelo Grupo de Trabalho Interministerial, apontando como proposições: necessidade de expansão das IFES e o cumprimento de metas de expansão condicionada à alocação de recursos; reposição do *déficit* do quadro de docentes; aumento do número de alunos por turma a partir do incentivo da atividade docente em sala de aula (exemplo GED); ênfase ao ensino à distância; financiamento e a autonomia efetiva das IFES, entre outras proposições como forma de superar a denominada crise da educação superior.

Tais direcionamentos, conforme já enfatizados no Capítulo I da presente Tese, materializaram, inicialmente, com o 1º Ciclo, intitulado: Expansão para o Interior (2003-2006) – já na perspectiva da Reforma Universitária durante a gestão do governo Lula. Este programa, com ênfase à interiorização, possibilitou tanto a implantação de universidades, como a criação de novos *campi*.

Mas é diante do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), em 2007, que os ministérios foram chamados para apresentar as proposições e ações em cada área com vistas ao enquadramento no referido Programa (PAC). Nesta perspectiva, o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 24/04/2007, simultaneamente, baixou o Decreto 6.094/07, que

dispõe sobre a implementação do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”. Esse decreto que instituiu o referido Plano é um dispositivo legal que põe em vigência o PDE; e conjuntamente com esse ato presidencial foi editado outras peças normativas complementares, entre elas o REUNI (SAVIANI, 2009b).

Sendo assim, o REUNI:

Apresenta-se com uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo Presidente da República, em 24 de abril de 2007. Este programa pretende congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº10.172/2001) quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década. (BRASIL/MEC, 2007a, p.05).

Depreende-se que o REUNI foi instituído dando continuidade à expansão, sendo então denominado: “2º Ciclo – REUNI, Expansão com Reestruturação” (2007-2012). Já no ano seguinte, em 2008, é implantado concomitante ao REUNI, o denominado: “3º Ciclo – Expansão com Integração Regional e Internacional” (2008-2010).

No tocante ao REUNI, o MEC sinaliza:

Em sua formulação, o Reuni teve como principais objetivos: garantir às universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior. (BRASIL/MEC, 2007b, p.03).

Para o cumprimento desses objetivos, o programa estabeleceu uma série de metas e diretrizes em sua operacionalidade, que são apresentados no Decreto 6.096/07 (ANEXO 1) e reiterados com a elaboração das Diretrizes Gerais do REUNI, conforme segue.

1.1 O decreto 6.096/07

Diante do objetivo de apresentar a proposta do Programa REUNI, na presente Tese optou-se por evidenciar neste subitem o Decreto em que o referido Programa foi instituído, bem como suas respectivas análises críticas. Para tanto, serão

evidenciados alguns artigos que compõem o Decreto a partir do qual foram desdobradas interpretações diferenciadas, quando por vezes, antagônicas.

O REUNI foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.096 de 24 de abril de 2007, integrando um conjunto de decretos, projetos de lei, resoluções e portarias, implementadas no governo Lula, para incorporar as ações desenvolvidas com vistas à Reforma Universitária brasileira.

Este programa é considerado um Decreto de execução¹³⁹, e como tal precisa de uma lei que o embase em sua efetivação – fica restrito à lei, não podendo contrariá-la ou alterar sua aplicabilidade. Na particularidade do REUNI, ele está referenciado a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 – PNE (2001-2011).

Sendo assim, o REUNI embora referenciando o PNE (com vigência de 10 anos), não tem força de lei – depreendendo certa fragilidade em sua revogação. Isto significa que o Decreto que instituiu o REUNI pode ser compreendido enquanto uma política de governo, e não uma política de Estado, não implicando na garantia de continuidade em sua execução. Outro aspecto advindo do Decreto é que o mesmo dispensou apreciação e aprovação do Congresso Nacional.

Nesta perspectiva, Araújo ao analisar o Decreto do REUNI, ressalta:

O tipo de instrumento legal revela que, apesar do anunciado debate democrático em torno do Programa, ele foi implementado e instaurado por ato unilateral do Presidente da República, o que dispensou apreciação e aprovação no poder legislativo. (ARAÚJO, 2011, p.113).

Em concordância com essa análise crítica de Araújo (2011), pode-se afirmar que o processo de implantação do REUNI, pelo Decreto 6.096/07, ao não propiciar a discussão e participação das IFES na elaboração da concepção, princípios, diretrizes e metas na condução do Programa contrariou a autonomia política, reiterando sua ausência no interior das IFES, não levando em consideração a proposta de um projeto de universidade democrática.

Vale ressaltar que o Decreto é composto por 08 artigos que evidenciam os objetivos, metas, diretrizes do Programa REUNI, bem como estabelece as competências das partes. Ao MEC, cabe determinar os parâmetros de cálculos dos

¹³⁹ Segundo Flor (2012) o decreto executivo se apresenta em três categorias, o de execução, autônomo e o regulamentar autorizado. Paulo e Alexandrino complementam que todos são a exteriorização do Poder Regulamentar e assim sendo, de competência do Presidente da República, com o fim de complementar as leis e lhes dar efetiva execução. No caso do decreto de execução “(...) costumam ser definidos como regras jurídicas gerais, abstratas e impessoais (...)” (PAULO & ALEXANDRINO, 2011, p.587).

indicadores e dos direcionamentos no repasse dos recursos; já às IFES compete a elaboração dos Planos para a adesão ao Programa. Contudo tais artigos expressam grandes lacunas na construção das proposições – que pretendiam ser sanadas, posteriormente, na elaboração das Diretrizes.

Sendo assim, o Decreto apresenta em seu primeiro artigo:

Art.1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. (BRASIL/MEC, 2007b, p.01).

Em seu primeiro artigo, o decreto estabelece o objetivo do Programa REUNI, explicitado pela possibilidade de ampliação do acesso e permanência de alunos na educação superior, com a criação de vagas a partir da expansão de *campi* de universidades existentes, bem como a criação de novas universidades em cidades consideradas interiores e periféricas aos grandes centros, possibilitando, também a contratação de funcionários técnico-administrativos e docentes.

Umas leituras críticas acerca desse artigo do decreto demarcam alguns traços de avanços e outros de continuísmos na Reforma Universitária diante das contradições da sociedade brasileira. A marca do avanço se expressa, sobretudo com a expansão das IFES e, por conseguinte o aumento do número de vagas oferecidas – tanto aos alunos, quanto aos trabalhadores (este último mesmo que em desproporção às necessidades das universidades)¹⁴⁰.

Palácios evidencia no momento de instituição do Decreto:

A possibilidade de criar novos cursos, contemplado no REUNI, permitirá algo que poucos parecem perceber: a contratação de todos aqueles mestres e doutores que, mesmo apesar de seu diploma, não conseguem vaga nas universidades já estabelecidas ou nas regiões em que há uma grande concentração de população (...). OREUNI, mesmo tendo problemas, permitiria a criação de novos cursos justamente naquelas regiões em que mal existem uma ou duas faculdades, se existem, ou mal conseguem ter um ou dois cursos nos chamados *campi* avançados (...) oportunizando a todos aqueles que moram nos muitos interiores do Brasil e que não têm a oportunidade de entrar numa universidade de alguma grande cidade brasileira (PALÁCIOS, 2007, *online*).

¹⁴⁰ Estudos demonstram que mesmo diante da emergência de concursos públicos para o provimento das vagas de docentes e técnico-administrativos, a necessidade apresentada pelas IFES não foram atendidas mediante os concursos realizados procedentes do Programa REUNI, uma vez que a realidade sócio-histórica expressava déficit de longos períodos anteriores. Ver Amaral (2009).

A citação acima explicita os reflexos apresentados pelo objetivo do Programa enquanto avanço na particularidade da diversidade regional brasileira. Aferimos que a expansão expressa em tal objetivo do REUNI, a partir do Decreto, representa aspirações e mobilizações da população brasileira pelo acesso à universidade, em decorrência de lutas históricas nos marcos da política de educação superior.

Contudo, as marcas do continuísmo também se fazem presentes, sobretudo, em alguns aspectos que se vêem explicitados no Decreto. Um deles evidencia uma lacuna entre o objetivo e as políticas sinalizadas para a permanência do aluno que comumente não consegue acessar a universidade pública, e quando consegue não permanecer, muitas vezes por falta de condições financeiras e de acompanhamento pedagógico.

Essa lacuna reitera um agravante histórico nos marcos das políticas de educação superior, uma vez que apresenta ações que associam a qualidade da educação pelo acesso expresso no número de matrículas apresentada pelos alunos inseridos na universidade, sem, contudo, levar em consideração a forma que os mesmos se inserem, bem como a precariedade em que muitos permanecem.

Outra lacuna decorrida desse 1º artigo e que foi objeto de muitas críticas pelos estudiosos na área tangencia a discussão expressa pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos. Araújo enfatiza que: “(...) nas universidades federais, não se pode estabelecer tal relação entre inadequado uso de recursos materiais e humanos e ociosidade ou baixa ocupação de vagas.” (ARAÚJO, 2011, p.114).

Ainda nesse mesmo artigo, para o cumprimento do objetivo do REUNI são estabelecidas metas e parâmetros de cálculos com seus indicadores, assim apresentados:

§1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

§2º O Ministério da Educação estabelecerá os parâmetros de cálculo dos indicadores que compõem a meta referida no § 1º. (BRASIL/MEC, 2007b, p.01).

Essas metas globais foram, e ainda são, alvos de grandes discussões e inquietações pela comunidade acadêmica e estudiosa da área, apresentando

argumentos que tangenciam, sobretudo, a distância das metas à realidade brasileira. No tocante a primeira meta, Taxa de Conclusão dos Cursos de Graduação (TCG), é considerada elevada, quando o parâmetro é Brasil, não perfazendo a realidade nem de países desenvolvidos que comumente já tem essas taxas elevadas, bem como:

(...) desconsidera um conjunto de fatores que concorre hoje para que o aluno deste nível de ensino não logre concluí-lo, incluindo-se entre estes fatores as questões de sobrevivência que levam um grande contingente destes alunos a não concluir a educação superior (MIRANDA, 2007).

Essa meta demarcada no Decreto em 90% da Taxa de Conclusão da Graduação (TCG) reflete o direcionamento das políticas educacionais em sua supervalorização aos dados quantitativos enquanto um fim em si mesmo, visto que apontam lacunas que direcionam as ações das IFES apenas para o cumprimento da meta sem, contudo, levar em consideração questões mais amplas, entre elas: sinalizar estratégias às IFES para a efetivação da meta, os parâmetros de qualidade, o motivo da evasão e como este será sanado.

No tocante a segunda meta global, a Relação Aluno-Professor (RAP) é apresentada no Decreto enquanto estratégia para a expansão da educação superior. Dados de realidade provocaram debates e reivindicações pela associação docente e a comunidade acadêmica em geral, uma vez que os números apresentados na RAP, que antecederiam a implantação do Programa REUNI, correspondiam a uma média de 11,9 alunos por professor. Tal ampliação da RAP para 18 representava, diante das críticas, a intensificação do trabalho docente, sobretudo com ênfase ao ensino, em detrimento à pesquisa e a extensão – interferindo diretamente na qualidade da formação.

Para o estabelecimento das metas globais expressas no § 1º do artigo 1º, o Decreto apresenta em seu artigo 2º as diretrizes que deverão ser priorizadas frente ao cumprimento das metas globais:

Art.2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

I – redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente 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 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 especializadas;

V – ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI – articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL/MEC, 2007b, p.01).

Portanto, o artigo 2º estabelece as diretrizes do Programa REUNI a partir de um conjunto de ações que devem ser executadas pelas IFES. Os avanços perpassam a perspectiva de sanar os *déficits* históricos de expansão apresentados à educação superior, configurado por novas possibilidades de ações, tais como: incentivo a criação de cursos noturnos; ampliação da mobilidade estudantil; flexibilização curricular com vistas ao rompimento das estruturas curriculares engessadas; ampliação da política de assistência estudantil e articulação da graduação e pós-graduação.

Ao analisar o artigo 2º, Araújo ressalta:

A mobilidade estudantil, viabilizada por meio da diminuição de obstáculos interinstitucionais e intrainstitucionais vem sendo amplamente incentivada pelo MEC. As universidades são incentivadas a adotar currículos flexíveis, contrariamente à rigidez de estruturas curriculares centradas em disciplinas isoladas. A diversificação das modalidades de graduação compreende cursos com arquitetura curricular distinta daquelas atualmente adotadas pelas universidades. A proposta, que foi amplamente divulgada pelo governo federal, está alicerçada na organização curricular constituída por ciclos, nos moldes dos bacharelados interdisciplinares, com formação básica comum, nos anos iniciais, e profissionalização, no ciclo posterior (ARAÚJO, 2011, p.118).

Essas diretrizes analisadas isoladamente e/ou descontextualizada dos direcionamentos sinalizados nos marcos históricos das políticas de educação superior são consideradas positivas e significativas na perspectiva da expansão da educação superior, bem como representam alterações nesse nível de ensino com vistas à qualidade da educação. Contudo, diante das contradições da realidade brasileira, o Decreto vem reiterar lacunas frente à disponibilidade de recursos para a elaboração das diretrizes apresentadas, tendo em vista o processo de diversificação e diferenciação da educação superior às IFES mediante ações diferenciadas para o cumprimento dessa meta sob a batuta da autonomia financeira.

Desta forma, dados de realidade vêm demonstrando que a materialização dessas diretrizes assume feições diferenciadas, tais como: o desenvolvimento de ações que permeiam a implantação de cursos considerados de baixo custo; a flexibilização curricular diante da qualidade com vistas à lógica empresarial e os direcionamentos internacionais; diversificação das modalidades de graduação (atendendo os direcionamentos do Processo de Bolonha); bem como o incentivo a implantação de organização curricular a partir de ciclos, pautados na lógica dos Bacharelados Interdisciplinares sinalizados no modelo da Universidade Nova.

O artigo 3º do Decreto é expresso da seguinte maneira:

Art.3º 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, especialmente no que respeita a:

I – construção e readequação de infra-estrutura e equipamentos necessários à realização dos objetivos do Programa;

II – compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e

III – despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.

§ 1º O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos de que trata o art. 1º, § 1º.

§ 2º O acréscimo referido no § 1º tomará por base o orçamento do ano inicial da execução do plano de cada universidade, incluindo a expansão já programada e excluindo os inativos.

§ 3º O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação. (BRASIL/MEC, 2007b, p.01-02).

Esse artigo 3º do Decreto, em seus incisos de I à III permite um novo fôlego às IFES com a possibilidade de determinação de repasse de recursos para a implantação do Programa REUNI; seja com despesas decorrentes do investimento em infraestrutura (construção ou compra de equipamentos), bem como despesas de custeio e pessoal. Segundo a ANDIFES (2010), tal possibilidade de repasse de recursos é comemorada pelos dirigentes após longo percurso de recessão no repasse de verbas, visto que o REUNI “(...) veio concretizar uma política de recuperação do Sistema Federal (...)” (ANDIFES, 2010, p.08).

Contudo, emergem as contradições expressas no artigo 3º, sobretudo nos parágrafos 1º ao 3º, uma vez que o repasse de recursos estava condicionado ao

cumprimento de metas estabelecidas na pactuação do Programa (o que não garante alocação imediata de recursos), bem como a capacidade orçamentária do MEC (não abrindo possibilidades de outras verbas advindas da União e oscilando conforme a conjuntura apresentada).

Nesta perspectiva de estabelecimento de condições ao repasse de recursos, Araújo e Pinheiro ao analisar esse mesmo artigo 3º do Decreto, sinalizam:

A estratégia explícita é a de vinculação dos recursos adicionais ao cronograma de execução das metas. Evidencia-se a adoção da pactuação de metas como uma nova forma de regular as relações entre as universidades e o MEC. Privilegia-se assim uma orientação para resultados e obriga as instituições a repensar suas práticas de gestão para que os resultados sejam efetivamente produzidos. Outrossim, é importante ressaltar que o Decreto define como horizonte de tempo para o repasse de recursos, o prazo de 5 anos, que deve durar o plano. Após este período, as universidades ver-se-ão com estruturas novas e reformuladas, muitas vezes desempenhando funções diferentes, as quais terão de manter. (ARAÚJO & PINHEIRO, 2010, p.662).

No tocante ao § 1º do artigo 3º, referente à relação entre o acréscimo no repasse de verbas e a execução das metas globais, Araújo ressalta:

Para além do comprometimento qualitativo do trabalho docente, a meta de duplicação das vagas do ensino superior está diretamente relacionada à intensificação do trabalho docente, na medida em que a previsão de incremento na contratação de professores não ultrapassa 20% de recursos adicionais, no orçamento das universidades. Assim, pretende-se duplicação na oferta de vagas, sem a correspondente proporcionalidade na contratação de docentes. (ARAÚJO, 2011, p.116).

Essa relação enfatizada por Araújo (2011) entre o repasse de verbas limitado a 20% e o cumprimento das metas globais depreende-se nas críticas reiteradas em diferentes estudos¹⁴¹, em que a processualidade do REUNI diante dos recursos alocados às IFES sinalizam dois pontos de precarização, quais sejam: o trabalho docente e a formação profissional. Essa proposição tem seu ponto de realidade diante do aumento de alunos na sala de aula, prejudicando o trabalho didático-pedagógico, sobretudo em cursos que possuem aulas em laboratórios, aulas práticas; ênfase ao ensino, condições precárias de trabalho entre outros.

¹⁴¹ Ver Cislighi (2010); Lima (2009); Tonegutti & Martinez (2008); Pinto (2007b) entre outros.

Vale ressaltar que embora o artigo 3º evidencie os direcionamentos do Plano sob a avaliação do MEC, em subsequência, os artigos 4º e 5º possibilitam enfatizar algumas particularidades nas decisões às IFES:

Art.4º O plano de reestruturação da universidade que postule seu ingresso no Programa, respeitados a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária, deverá indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos referidos no art. 1º.

Parágrafo único. O plano de reestruturação deverá ser aprovado pelo órgão superior da instituição.

Art.5º O ingresso no Programa poderá ser solicitado pela universidade federal, a qualquer tempo, mediante proposta instruída com:

I – o plano de reestruturação, observado o art. 4º;

II – estimativa de recursos adicionais necessários ao cumprimento das metas fixadas pela instituição, em atendimento aos objetivos do Programa, na forma do art. 3º, vinculando o progressivo incremento orçamentário às etapas previstas no plano. (BRASIL/MEC, 2007b, p.02).

Diante desses artigos denota-se a “heteronomia da universidade autônoma” (CHAUI, s/d; 2003), também evidenciado no Capítulo III desta tese, uma vez que a universidade pode aderir ou não ao Programa quando quiser, bem como elaborar seus planos de acordo com suas especificidades. Contudo, essa “heteronomia” ocorre dentro dos critérios estabelecidos e pactuados pelo MEC – sem a devida participação das IFES na construção dos mesmos.

Este estudo depreende que tais direcionamentos apresentados nesses artigos estão em consonância com a autonomia universitária expressa na LDB de 1996, apresentada pela autonomia didático-pedagógica e administrativa – reiterando a lacuna e deficiência na autonomia política que possibilitaria, na particularidade do REUNI, a garantia expressa no decreto de construções conjuntas sem os direcionamentos e contrapartidas.

O artigo 6º retoma os direcionamentos no tocante ao financiamento, evidenciando: “Art. 6º A proposta, se aprovada pelo Ministério da Educação, dará origem a instrumentos próprios, que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à universidade, vinculando os repasses ao cumprimento das etapas.” (BRASIL/MEC, 2007b, p.02). Assim como esse assunto é reiterado em seu artigo 7º, assim apresentado: “As despesas decorrentes deste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação.” (BRASIL, 2007b, p.02).

Esses artigos reiteram a centralização e controle das ações desenvolvidas pelas IFES sob os ditames do MEC, bem como apresentam lacunas nos instrumentos que fixam a alocação dos recursos destinados às universidades e as condições de pactuação para a dotação orçamentária.

Além desses condicionantes, foi estabelecido que a alocação de recursos seria realizada durante o período de vigência do Programa, isto é, 05 (cinco) anos e estaria condicionada ao orçamento das IFES no ano de implantação do REUNI. Segundo Miranda:

O que fica visível é que não se prevê recurso financeiro novo, pois tudo está condicionado à capacidade orçamentária do MEC. Portanto, fica mais visível que a intenção governamental é de fato o “melhor aproveitamento dos recursos físicos e humanos já existentes” (Art. 1º). Do ponto de vista dos contextos universitários, onde de fato se desenrola o cenário da Educação Pública superior, este encaminhamento é extremamente insatisfatório, pois continuaremos precarizados e com mais encargos, e não dando conta dos mesmos (MIRANDA, 2007).

Contudo, posteriormente outras pactuações e (re)pactuações foram realizadas no contexto de implementação do REUNI – com novos critérios estabelecidos no repasse de recursos¹⁴².

A instituição desse decreto, em abril de 2007, desencadeou algumas críticas diante das lacunas e/ou direcionamentos não especificados. Tais lacunas é que propiciaram a elaboração das Diretrizes Gerais do REUNI, que abordaremos a seguir.

1.2 As Diretrizes Gerais do REUNI

Após instituir o Decreto 6.096/07 (REUNI), alguns esforços foram feitos na tentativa de sanar as lacunas decorrentes do mesmo; para tanto foi nomeado o Grupo Assessor através da Portaria nº 552 SESu/MEC de 25 de junho de 2007 com vistas à elaboração das Diretrizes Gerais em complemento ao decreto do REUNI¹⁴³.

Sendo assim, este subitem visa apresentar a processualidade na construção das Diretrizes Gerais do REUNI instituídas em 2007: serão abordados os

¹⁴² Sobre a pactuação e (re)pactuação e as condições estabelecidas pelo MEC no ano de 2009 e 2010, bem como seus devidos percentuais, ver Araújo (2011); Andifes (2009).

¹⁴³ Este grupo assessor estava vinculado à SESu/MEC com a participação diversos representantes, dentre eles do Ministério da área econômica. Vale ressaltar que um dos participantes desse grupo assessor foi o Profº. Drº Naomar de Almeida Filho – elaborador do projeto Universidade Nova.

pressupostos que direcionaram a elaboração da mesma a partir das proposições enfatizadas pelo Grupo Assessor diante do Programa, bem como explicitar alguns pontos que foram motivos de críticas e mobilizações por parte da comunidade acadêmica.

O documento que apresenta as Diretrizes Gerais do REUNI, elaboradas pelo Grupo Assessor, explicita o diagnóstico da educação superior, bem como sinaliza o Programa REUNI, seus significados, objetivos, metas, indicadores, prazos e demais direcionamentos quanto às orientações necessárias às IFES na elaboração de seus planos.

Nesta perspectiva, a apresentação inicial contida nas Diretrizes Gerais do Programa REUNI traz seus aspectos mais centrais que tangenciam o Decreto 6096/07, quais sejam: metas globais, mobilidade estudantil, redesenho curricular de seus cursos, flexibilidade e interdisciplinaridade, assim como a necessidade de ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil, com ênfase ao caráter plural na elaboração dos modelos adotados por cada IFES.

Vale ressaltar que nesta mesma apresentação, o Grupo Assessor evidencia que o REUNI não inviabilizará as ações que já vinham sendo desenvolvidas nas IFES, o que se depreende traços de continuidade nas ações que vinham sendo desenvolvidas desde a expansão – fase I; enfatizando: “(...) nessa condição, se propõe substancialmente a agregar esforços e reforçar iniciativas para ampliação das vagas e a elevação da qualidade da educação nacional.” (BRASIL/MEC, 2007c, p.06).

A implantação do Decreto 6.096/07 (REUNI) teve por base o diagnóstico realizado pelo Grupo Assessor, evidenciando algumas problemáticas do sistema de Educação Superior, quais sejam (BRASIL/MEC, 2007c):

- No Brasil, os modelos de formação acadêmica e profissional foram considerados superados (se comparados às realidades internacionais), o que emergia a necessidade de transformação urgente;
- Características fragmentadas, parciais e limitadas na transmissão do conhecimento, sobretudo resultantes da Reforma Universitária de 1968;
- Currículos de graduação pouco flexível, com forte viés disciplinar e diretamente voltado à formação profissional – com recusa de propostas inovadoras e interdisciplinares;

- Ausência de políticas de ações afirmativas;
- Práticas pedagógicas tradicionais (predomínio de aulas expositivas);
- Turmas com reduzidos números de alunos;
- Espaços físicos considerados ociosos;
- Fosso entre a graduação e pós-graduação
- Precocidade na escolha profissional pelos jovens;
- Índices de evasão alarmantes;
- Sistema de seleção pontual e socialmente excludente;
- Isolamento nas esferas científica, tecnológica e intelectual diante do mundo globalizado e inter-relacionado.

O Grupo Assessor, ao tecer tais problemáticas apresentadas à educação superior, evidencia como pressuposto que:

Os desafios do novo século exigem uma urgente, profunda e ampla reestruturação da educação superior que signifique, no contexto atual, um pacto entre governo, instituições de ensino e sociedade, visando a elevação dos níveis de acesso, permanência e do padrão de qualidade (BRASIL/MEC, 2007c, p.09).

Portanto, segundo o Grupo Assessor, os *déficits* postos à educação superior são elencados como problemáticas que no contexto global requerem medidas urgentes com vista à construção de modelos de formação profissionais mais abrangentes, flexíveis e integradores (BRASIL/MEC, 2007b).

Diante desse quadro, algumas proposições foram sinalizadas pelo Grupo Assessor frente à pactuação entre o governo e as IFES. No tocante à expansão, ponto central do REUNI, é evidenciado que a proposição:

(...) deve estar associada à reestruturação acadêmica e curriculares que proporcionem maior mobilidade estudantil, trajetórias de formação flexíveis, redução das taxas de evasão, utilização adequada dos recursos humanos e materiais colocados à disposição das universidades federais (BRASIL/MEC, 2007c, p.10).

Tais proposições reiteram os artigos do REUNI, tendo como base teórico-metodológica os direcionamentos do Processo de Bolonha, bem como as proposições do Projeto Universidade Nova na perspectiva da formação flexível, mobilidade estudantil e reestruturação acadêmica e curricular.

Nesse sentido, as Diretrizes Gerais reafirmam o Decreto do REUNI frente à gestão da universidade, sobretudo com o objetivo apresentado pelo Programa:

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior (BRASIL/MEC, 2007c, p.10).

Assim sendo, para o cumprimento dos objetivos, seguindo os direcionamentos sinalizados pelas proposições, foram estabelecidos alguns parâmetros, denominados de dimensões, e que deveriam ser contemplados nos Planos das IFES (em sua íntegra e/ou isoladamente) segundo cada realidade institucional. Estas dimensões continham um conjunto específico de aspectos a serem contemplados, entretanto poderia inserir outros aspectos no escopo do Programa para submetê-los à aprovação do MEC.

Desse modo, as dimensões e seus respectivos aspectos são apresentados nas Diretrizes Gerais do REUNI (BRASIL/MEC, 2007c), a saber:

A. Ampliação da oferta da educação superior pública:

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

B. Reestruturação Acadêmico-Curricular:

1. Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade;
2. Reorganização dos cursos de graduação;
3. Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada;
4. Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e
5. 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 Inter-Institucional:

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.

Vale ressaltar que em cada aspecto evidenciado nestas dimensões, o Plano apresentado pelas IFES ao MEC deve conter os seguintes pontos: o diagnóstico da situação atual; as metas a serem alcançadas com cronograma de execução; as estratégias para alcançar as metas, bem como as etapas, e seus indicadores. Segundo Araújo & Pinheiro (2010):

As diretrizes estabelecidas para o Programa apontam para a pactuação de resultados, com metas quantitativas e qualitativas, em que predominam o enfoque de eficiência, flexibilidade, mobilidade e novos arranjos organizacionais na arquitetura do REUNI, evidenciando uma sintonia com propostas de inovações gerenciais de reforma do Estado (ARAÚJO & PINHEIRO, 2010, p.661).

A partir da crítica, pode-se depreender que *a priori* estes direcionamentos representariam avanços à educação superior, possibilitando a construções de ações que produzissem alterações neste nível de ensino, bem como pudessem construir uma política de expansão nas universidades federais. Contudo, dados de realidade denotam que tais avanços, nos marcos do capitalismo monopolista, expressam as contradições nos direcionamentos das políticas da educação superior. Assim sendo, optou-se por evidenciar algumas contradições diante das dimensões já explicitadas.

Na dimensão **A** “Ampliação da oferta da educação superior pública”: se por um lado possibilita o aumento de vagas e a redução das taxas de evasão, bem como a ocupação das vagas ociosas; por outro lado pode desencadear (diante do reduzido financiamento) uma lotação nas salas de aula, com forte ênfase ao ensino. Outro aspecto depreendido decorre de uma preocupação excessiva com a ocupação

dessas vagas, estabelecendo, inclusive critérios para seu preenchimento, sem instaurar ações que identifiquem e sanem os motivos da evasão – o que imprime uma preocupação com os números e resultados, mas não com os alunos.

Já na dimensão **B** “Reestruturação Acadêmico-Curricular”: por um lado possibilita avanços na estrutura curricular, sobretudo com relação aos modelos rígidos e inflexíveis a partir da construção de novas posturas interdisciplinares e uma preocupação com a formação do sujeito rompendo com a formação precoce; por outro lado abre a possibilidade da construção e elaboração dos BI's, cursos sequenciais entre outros. O que na realidade brasileira inviabiliza diante de sujeitos que, frente à necessidade estrutural de busca por trabalho, optarão pela formação rápida, aligeirada e precarizada – atendendo os desígnios do capital pela mão de obra barata, remando na contramão da qualidade de educação e de seus direitos construídos.

Na perspectiva da qualidade, a dimensão **C** “Renovação Pedagógica Da Educação Superior” pode trazer avanços e possibilidades diante das novas tecnologias ao processo de formação, bem como ganhos substanciais se inseridos nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. Contudo, diante do contexto atual da educação superior, essa dimensão pode desencadear a substituição gradativa do docente pela modalidade de educação à distância.

A dimensão **D** “Mobilidade Intra e Inter-Institucional” possibilita uma integração entre as IFES com possibilidades de construções conjuntas e novas feições positivas à qualidade da educação. Em contrapartida, consubstanciado pelo Processo de Bolonha, pode denunciar aspectos de mobilidade interna e externa estabelecida e institucionalizada como passo inicial para a inserção em cursos e/ou universidades mais renomadas.

A dimensão **E** “Compromisso Social da Instituição” possibilita a construção de políticas de inclusão e ações afirmativas na perspectiva de garantir acesso e permanência a alunos que antes não poderiam cursar o ensino superior – inclusive com a criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)¹⁴⁴ e

¹⁴⁴ O PNAES “(...) foi instituído, por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Com o PNAES, esses estudantes passaram a contar com auxílio para alimentação, transporte, moradia, apoio pedagógico, inclusão digital, assistência a saúde, cultura, esportes e serviços de creche”. (BRASIL/MEC/SESu/DIFES, 2009, p.13-14). Este Programa entrou em vigência com dotação orçamentária em 2008 através do repasse de investimento às IFES, entretanto foi regulamentado pelo Decreto 7234/2010. No próximo item será abordado aspectos do PNAES diante do processo de implantação do REUNI.

recentemente apresentam-se novas formas de inserção, sobretudo a partir do Exame Nacional do Ensino Médio.

Na particularidade das IFES, algumas contradições ficam evidentes: primeiramente pelo fato do PNAES não estabelecer parâmetros na gestão das políticas de inclusão e ações afirmativas. Se por um lado, isso é salutar para a autonomia das universidades diante do estabelecimento de medidas que garantam aos alunos acesso e permanência; por outro lado, dados de realidade demonstram uma disparidade entre as IFES nos repasses desses benefícios entre os alunos (valores, critérios, quantidade de bolsas por alunos entre outros), desencadeado, sobretudo, pela ausência de recursos adicionais para a efetivação do PNAES¹⁴⁵.

Outro aspecto, que por vezes, decorre deste anterior no tocante à precarização advinda da falta de recursos são os direcionamentos apontados aos *campi* novos, visto que diante do processo de estruturação os mesmos sofrem com infraestrutura necessária para a efetivação de alguns serviços como restaurante universitário, moradia estudantil entre outros – criando uma lacuna na provisão desses serviços prestados.

A última dimensão apresentada nas diretrizes, expressa pela letra **F** “Suporte da Pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação” possibilita a implantação de ações com uma maior integração da graduação com os programas de pós-graduação, visto que esta integralização comumente não ocorre.

A realidade observada demonstra que algumas ações no tocante a pós-graduação passam a ser preocupantes, sobretudo diante de políticas de incentivo e repasse de bolsas aos alunos de mestrado e doutorado, desde que estes ministrem aulas na graduação – o que não seria problema se não ocorresse em substituição à contratação de professores.

Além das contradições expostas frente às dimensões que balizavam os Planos das universidades, algumas polêmicas foram desencadeadas frente à processualidade das Diretrizes Gerais do REUNI, sobretudo a partir do estabelecimento da Chamada Pública MEC/SESu nº 08/2007 – REUNI, definido pelo seguinte objetivo:

¹⁴⁵ No item 3 deste Capítulo, ao explicitar sobre o processo de implantação do REUNI no Brasil esta questão será mais especificada.

Convocar as Instituições Federais de Ensino Superior para apresentar propostas destinadas à execução de planos de reestruturação e expansão das universidades federais, podendo contemplar gastos de custeio e contratação de pessoal, a aquisição, instalação e manutenção de equipamentos; a construção, complementação, adequação e recuperação de instalações físicas, instalações elétricas e hidráulicas, no termos do Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007 que institui o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, estabelece suas diretrizes e a forma de liberação dos recursos financeiros, parte integrante deste instrumento independentemente de transcrição (CHAMADA PÚBLICA nº08/2007 – BRASIL/MEC/SESu, 2007, p.01).

Ao convocar as IFES, este documento também estabeleceu os critérios de elegibilidade, as características das propostas, o cronograma das ações, bem como reiterava aspectos que já haviam sido evidenciados nas Diretrizes Gerais do REUNI, tais como as dimensões, as metas, base de cálculo e os recursos.

A primeira polêmica adveio nesse processo entre a apresentação das Diretrizes Gerais e a Chamada Pública, diante dos prazos exíguos na elaboração dos planos postos às universidades para a apresentação ao MEC, prejudicando, quando não inviabilizando as discussões com a comunidade acadêmica.

A segunda polêmica tangencia as proposições apresentadas pelas metas globais – que deveriam ser cumpridas no prazo de 05 (cinco) anos, quais sejam: “Taxa de conclusão média de noventa por cento nos cursos de graduação presenciais; Relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais.” (BRASIL/MEC, 2007c, p.12). Conforme explicitado no subitem anterior desta tese – apresentado pelo MEC com a seguinte justificativa:

A elevação da taxa de conclusão resultará de uma administração eficiente das vagas ociosas, facilitada pela flexibilidade curricular e um favorecimento da mobilidade estudantil entre cursos e instituições diferentes, com aproveitamento de créditos. A relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor levará em conta a qualidade e o envolvimento da pós-graduação da instituição em cursos de graduação (BRASIL/MEC, 2007c, p.12).

Essas polêmicas emergem, sobretudo, por serem inexequíveis à realidade da educação superior no Brasil. Essas metas desdobram em dois indicadores, o primeiro é o TCG, que significa,

Taxa de conclusão dos cursos de graduação (TCG): relação do total anual de diplomados nos cursos de graduação presenciais (DIP) e total anual de vagas de ingresso oferecidas pela instituição (ING) (...) Para os cursos recém iniciados, que ainda não formaram as suas primeiras turmas, e os que foram

objeto de aumento recente nas vagas de ingresso, a taxa de conclusão só poderá ser calculada quando esses programas de ensino tiverem alcançado uma situação estável (BRASIL/MEC, 2007c, p.14).

No tocante à TCG para 90%, as polêmicas evidenciam que tais metas tendem a responsabilizar as IFES pelas taxas de conclusão, assim como demonstram ser taxas inatingíveis até em países que possuem um percurso no desenvolvimento de políticas de educação, na perspectiva da qualidade de formação¹⁴⁶.

As polêmicas são adensadas às sinalizações expressas nas metas, denotando-se que o critério quantitativo passa a ser a medida da qualidade, o que não imputa uma preocupação com o sujeito que evadiu, mas sim com as vagas ociosas¹⁴⁷. Outro aspecto apontado nas Diretrizes Gerais, é que não há uma especificação do que seria esta situação, “considerada aceitável” (MEC, 2007c) no caso do cálculo para os cursos recém criados, abrindo lacunas para a subjetividade de interpretação.

Outra polêmica foi desencadeada a partir da meta da RAP, que “(...) será calculada com base na matrícula projetada em cursos de graduação presenciais, tomando por base as vagas oferecidas nos processos seletivos para ingresso nas universidades.” (BRASIL/MEC, 2007c, p.14). Tais taxas são consideradas altas no cotidiano institucional, desencadeando, como já salientado, dois níveis de precarização: formação profissional e trabalho docente – sobretudo pela ênfase ao ensino em detrimento a pesquisa e a extensão. Como ressalta Lima (2009):

A adesão das universidades federais ao REUNI implica diretamente dois níveis de precarização: a da formação profissional e do trabalho docente. A precarização da formação ocorre através do atendimento de um maior número de alunos por turma, da criação de cursos de curta duração e/ou ciclos (básico e profissionalizante), representando uma formação aligeirada e desvinculada da pesquisa. Considerando a necessidade do cumprimento das metas de “expansão” apresentadas no decreto, através do aumento do número de turmas, de cursos e da relação professor-aluno em sala de aula da graduação o que decorre na precarização das condições de trabalho docente (LIMA, 2009, p.23).

¹⁴⁶ Ver Amaral (2009).

¹⁴⁷ Segundo o MEC; “Vagas ociosas são vagas disponíveis nos cursos de graduação decorrentes de não preenchimento inicial, de abandono ou desligamento.” (BRASIL/MEC, 2007c, p.27)

No tocante à alocação dos recursos para o cumprimento dos objetivos do programa foi instituído o Decreto 7.233 de 19 de julho de 2010¹⁴⁸. Ao estabelecer os procedimentos financeiros e orçamentários na alocação de recursos às IFES, definiu como parâmetros em seu artigo 4º, § 2º:

§ 2º Os parâmetros a serem definidos pela comissão levarão em consideração, entre outros, os seguintes critérios:

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 nº10.861, 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).

Portanto, a partir da constituição de uma comissão paritária estabelecida entre MEC e as IFES deliberou-se alguns parâmetros para alocação de recursos às universidades federais. Embora sejam conhecidos outros parâmetros que podem ser levados em consideração, os pressupostos básicos estão direcionados pelos incisos apontados no § 2º com ênfase em indicadores quantitativos – o que passa a ser a medida da qualidade das IFES.

Nesse sentido, denota-se que a qualidade da educação superior, sinalizada nas Diretrizes Gerais, enfatizam ser o fio condutor das ações desenvolvidas pelas IFES com o REUNI com vistas à formação profissional – tanto na perspectiva de formação diante dos desafios do mundo contemporâneo, como na formação de cidadãos com espírito crítico.

Tais questões poderiam ser consideradas como avanços, entretanto evidenciam continuidades nos marcos das políticas de educação superior diante de

¹⁴⁸ O decreto 7.233, de 19 de julho de 2010, dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7233.htm Acessado em 12 de julho de 2012.

lacunas que reduzem os parâmetros de qualidade a dados quantitativos a serem alcançados pelas IFES mediante o cumprimento das metas no contrato de gestão.

Vale ressaltar que a alocação de recursos que se apresentava de forma precária nos últimos anos ganha um fôlego com os direcionamentos postos pelo decreto, mesmo que tolhidos os Planos das IFES segundo critérios, prazos e dimensões expressas nas Diretrizes mediante a aprovação do MEC.

Tais avanços também geraram polêmicas, visto que os repasses de recursos serão alocados segundo critérios estabelecidos pelo MEC. Nesta perspectiva, o decreto deu ênfase às IFES que já se destacavam em pesquisa e que tinham institucionalizados os programas de pós-graduação. As IFES novas e/ou recém-criadas seriam prejudicadas para o desenvolvimento de suas ações, sobretudo frente ao aumento da RAP que tenderiam a focar seus esforços no ensino. Estas questões contribuem massivamente para o processo de diferenciação institucional.

Pelo exposto neste item, a proposta do REUNI foi instituída pelo Decreto 6.096 e explicitada nas Diretrizes Gerais – ambas apresentadas em 2007. Desde então, ocorreram avanços e retrocessos nos marcos das políticas de educação superior, principalmente a partir dos direcionamentos expressos na processualidade do REUNI, originando algumas lacunas e grandes polêmicas na comunidade acadêmica: seja pelo modelo evidenciado no decreto e nas diretrizes com adaptação dos direcionamentos internacionais, ou por suas configurações que perpassaram a ênfase diante da implantação de projetos que assimilavam as ideias dos BI's ou de cursos afins.

Outro aspecto que se tornou o ponto nevrálgico das discussões foi a centralização governamental diante das condicionalidades na alocação de recursos, bem como nas determinações expressas para a adesão das universidades, que poderiam desenhar contornos próprios a partir de dimensões já estabelecidas pelo governo; esse processo assumiu feições diferenciadas no caminho de sua implantação.

2. O processo de implantação e efetivação do REUNI no Brasil

Com o propósito de enfatizar o processo de implantação e efetivação do Programa REUNI na realidade brasileira e suas feições assumidas no interior das IFES, optou-se, neste item, inicialmente por evidenciar algumas polêmicas que

emergiram em torno da implantação do REUNI. E, posteriormente, analisar o processo de implementação do REUNI tendo por base a apresentação de documentos de avaliação utilizados pelo MEC, bem como o relatório de implantação elaborado pela ANDIFES – ambos tomados como fio condutor dos estudos e críticas, decorrendo em alterações e novas construções nesse processo de implementação do programa¹⁴⁹.

Sendo assim, o processo de implementação do REUNI se efetivou após a elaboração das Diretrizes Gerais – a partir da publicação de uma minuta, como demonstrado abaixo:

Uma minuta do documento “Diretrizes Gerais do REUNI” foi submetida aos reitores em reunião promovida pelo MEC, nos dias 26 e 27 de julho de 2007. Como resultado de argumentações encaminhadas pelos representantes das universidades, o MEC incorporou várias propostas de mudanças no documento definitivo, nos termos aprovados pela ANDIFES, foi divulgado em 16 de agosto de 2007 (SANTOS& ALMEIDA FILHO, 2008, p.188).

A partir desta citação denota-se que o documento foi apreciado pelos reitores, com algumas alterações em seus apontamentos. E, posteriormente levados às IFES pelos mesmos para a construção de planos dentro das dimensões sinalizadas nas Diretrizes Gerais do REUNI. A entrega dos Planos, por parte das IFES, deveria ocorrer – segundo o cronograma expresso no documento de Chamada Pública nº08/2007 – após aproximadamente 03 (três) meses. Não obstante, as IFES poderiam aderir posteriormente, se assim preferissem; mas implicaria no adiamento do repasse dos recursos.

Outro aspecto importante é que a adesão das IFES ao REUNI era opcional, sob a argumentação de resguardo da autonomia institucional. Contudo, as contradições expressas já evidenciavam a ausência de autonomia política, uma vez que tal adesão seria construída partir das dimensões (já exposta no item anterior), bem como atrelada ao aumento do repasse e alocação das verbas e a abertura de concursos (técnico-administrativo e docentes).

O processo de implantação do REUNI obteve a adesão das universidades federais existentes no ano de 2008. E, nesta perspectiva de repasse dos recursos:

¹⁴⁹ Vale ressaltar que embora neste item optou-se por apresentar o processo de implementação do REUNI, a partir dos documentos apresentados pelo MEC e o relatório elaborado pela ANDIFES, não desconsiderando demais estudos que foram realizados no processo.

Os elementos determinantes da distribuição de recursos são: tamanho da Universidade, número de alunos, relação aluno/professor, existência de cursos noturnos; todos, fatores que serão modificados pelo REUNI. Ocorrendo expressiva adesão das IFES ao Programa, aquelas que não participarem passarão a ter menor participação relativa na matriz que assumirá, a partir daí, caráter definitivo (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2008, p.189).

Nesse processo inicial de implantação do REUNI, esses mesmos autores relatam as tensões e enfrentamentos:

O REUNI sofreu intensa oposição de parte do movimento estudantil. Em 25 universidades federais, houve tumulto e violência em reuniões de Conselhos Universitários; 14 Reitorias foram invadidas; 9 dessas ocupações somente terminaram mediante emissão de mandados judiciais de reintegração de posse (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2008, p.189).

Vale ressaltar que a luta pela expansão da Universidade Pública é uma aspiração histórica de vários segmentos da comunidade acadêmica – conforme já salientado no Capítulo I. Porém, as grandes polêmicas envolvidas à implantação do REUNI eram assim evidenciadas: “(...) expressa claramente um desrespeito do Ministério da Educação à autonomia universitária, uma vez que define a centralização da gestão da Educação Superior.” (MIRANDA, 2007, p.04).

Na perspectiva das polêmicas que tangenciavam a implantação do REUNI, Araújo ressaltou que,

As polêmicas em torno da implantação do Programa têm sido de toda ordem: os defensores acreditam que os aportes de mais recursos e mais vagas para docentes e técnicos, sinalizados pelo MEC, representam um novo fôlego para as ações da universidade, historicamente sacrificada pela racionalização de gastos (...). Por outro lado, aqueles que são contrários às propostas do Programa enxergam, nas metas exigidas, a priorização do ensino em detrimento da pesquisa, na medida em que se estabelece como meta principal a elevação na taxa de conclusão da graduação para 90% e o aumento na proporção de alunos por professor, na razão de 18/1. Estes indicadores poderão implicar a desconfiguração do caráter da universidade, enquanto locus de ensino, pesquisa e extensão, como também o aligeiramento e a consequente desqualificação da atividade de ensino e precarização da atividade docente (ARAÚJO, 2011, p.108-109).

O instrumento utilizado pelo MEC na adesão das IFES em seu processo de implantação do REUNI foi o contrato de gestão¹⁵⁰, expressando uma perspectiva gerencialista. Neste paradigma são estabelecidas metas, indicadores, prazos determinados, avaliação de acompanhamento de gestão, entre outras, com vista ao enquadramento político-institucional da universidade na lógica empresarial da racionalidade e flexibilização das ações, condicionando o repasse dos recursos¹⁵¹.

Sendo assim, no tocante ao REUNI:

A imposição de contratos de gestão se constitui em uma forte ingerência do governo nas universidades, quando elas são obrigadas a atingirem metas que não foram por elas estabelecidas; não há a garantia de que o cumprimento dessas metas discutidas e estabelecidas pelos governantes significará o melhor caminho a ser seguido pelas universidades (AMARAL, 2011, p.107).

Diante da lógica do contrato de gestão, reiterado no Programa REUNI, depreende-se a resistência governamental em assumir a autonomia da universidade em sua plenitude, com ênfase na autonomia política na perspectiva de uma universidade democrática. Tal lógica governamental assume a propositura da garantia da autonomia financeira em detrimento da autonomia de gestão financeira, estimulando o aumento das fundações de apoio – com nítidos direcionamentos à “Universidade Operacional” (CHAUÍ, s/d).

Vale ressaltar que o processo de implantação e efetivação do REUNI foi determinada para um período de 05 (cinco) anos – 2007/2012. Para tanto, nesta tese compreende-se que a avaliação desse processo se deu em momentos diferenciados que propiciaram novos ritmos e feições ao REUNI, com a complementação de novas leis, decretos entre outros; advindos tanto dos relatórios como das críticas e mobilizações da comunidade acadêmica.

¹⁵⁰ Segundo Araújo: “O contrato de gestão – inspirado no direito francês, com a finalidade de estabelecer controle administrativo tanto das atividades de empresas estatais quanto de empresas privadas que recebem recursos do Estado para execução de programas governamentais (...)” (ARAÚJO, 2011, p.48). Na realidade brasileira: “O contrato de gestão é o instrumento preconizado pela reforma do Estado para introduzir um conjunto de mudanças na administração pública, na medida em que se acordam indicadores de desempenho, prazos, preços, duração do contrato, formas de avaliação, responsabilidades, multas, critérios de renovação e outros.” (ARAÚJO & PINHEIRO, 2010, p.656).

¹⁵¹ Essa modalidade de contrato já havia sido utilizada no governo FHC com ênfase às denominadas Organizações Sociais, e no 1º Ciclo de Expansão apresentado pelo governo Lula. Ver Amaral (2011; 2009); Araújo (2011) e Cislighi (2010).

Nesse sentido, permeados pelos estudos na área educacional foram elaborados 03 (três) documentos importantes que se tornaram referências à avaliação do Programa REUNI, quais sejam:

1. “Reuni 2008: Relatório do 1º ano” – elaborado no primeiro ano de implantação do Programa REUNI (outubro de 2009) pelo MEC através da SESu e da Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino (DIFES);
2. “Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI): o Brasil e sua gente estão nas Universidades Federais” – elaborado pela ANDIFES e publicado em janeiro de 2010;
3. “Sinopse das ações do Ministério da Educação” – elaborado pelo MEC, através da SESu, em setembro de 2011.

Nesta tese compreende-se que as análises apresentadas nos documentos expressam circunstâncias e conjunturas distintas, bem como os lugares ocupados pelos sujeitos que o elaboraram e a correlação de forças apresentadas – imprimindo feições e ritmos diferenciados. Esses documentos foram se constituindo referências fundamentais para as orientações na implantação e efetivação do Programa REUNI, decorrendo em novos estudos, críticas e avaliações posteriores, balizando a emergência de novas ações.

No tocante ao primeiro documento apresentado pelo MEC no ano de 2009, sua apresentação estava envolto de uma das crises cíclicas do capital, que já vinha se gestando desde o início do século XXI, com características estruturais desencadeadas pelo estouro da bolha especulativa imobiliária¹⁵². No Brasil, algumas medidas econômicas permitiram assegurar que os rebatimentos internacionais da crise de acumulação do capital não pudessem desestabilizar a economia nacional. Contudo, essa ante-sala da crise gerou um mal estar e um temor que intimidou vários setores da economia e acentuou o terreno propício para justificar a implantação das medidas com vistas à lógica do mercado.

Tais medidas frente às contradições da ordem capitalista decorreram na consolidação de políticas sociais que acentuavam a desresponsabilização do Estado na efetivação das mesmas enquanto direitos de cidadania. Nesta lógica, as políticas

¹⁵² Ver Harvey (2011).

de educação superior reforçaram a desconstrução desse direito por meio de sua transformação em serviço público não estatal; bem como decorreram medidas que visavam reforçar as ações estabelecidas como a única estratégia.

É nessa conjuntura marcada por crises e incertezas que foi elaborado o 1º Relatório de Avaliação do REUNI pelo MEC/SESu/DIFES (2009). Este inicia sua apresentação evidenciando a urgência de medidas de expansão da educação superior diante da realidade nacional, com vistas à atenção das necessidades globais.

Segundo o relatório, das 54 universidades federais existentes no ano de 2007, 53¹⁵³ delas aderiram ao REUNI; sendo que 42 destas universidades apresentaram seus planos na 1ª chamada para a implantação do programa no 1º semestre de 2008; e 11 universidades apresentaram seus planos na 2ª chamada para a implantação do programa no 2º semestre de 2008. Diante da adesão, o relatório evidencia que:

(...) atesta forte interesse despertado pelo programa que preconiza, em seu conceito fundador, a idéia da expansão com reestruturação da IFES, abrindo espaço para oportunidade de inovação e de aumento da qualidade da educação superior pública (BRASIL/MEC/SESu/DIFES, 2009, p.05).

Como já enfatizado, o Programa de expansão, inicialmente em sua primeira fase com a interiorização, e posteriormente com o REUNI emerge em um contexto longo de precarização vivenciada pelas IFES. A possibilidade de alocação de recursos, mesmo que no limite de 20% como expressava o decreto, representava novos fôlegos às universidades nos marcos das políticas de educação superior – depreende ser este um dos aspectos importantes para a adesão das IFES ao contrato de gestão apresentado pelo REUNI.

Vale ressaltar que a análise realizada pelo Relatório baseou-se nos **objetivos** (ampliação do acesso e permanência; assegurar qualidade por meio de inovações acadêmicas; articulação entre os diferentes níveis de ensino; e otimização dos recursos humanos e infraestruturais das IFES); e nas **metas** (taxa de conclusão de

¹⁵³ A outra universidade federal é a Universidade Federal do ABC (UFABC). Segundo o Relatório; “A Universidade Federal do ABC (UFABC) criada em 2005, não participou do programa por já adotar as inovações pedagógicas preconizadas pelo Reuni.” (BRASIL/MEC/SESu/DIFES, 2009, p.04).

graduação; relação aluno-professor; e aumento mínimo de 20% das matrículas de graduação).

Nesse sentido, tal Relatório analisou a oferta de vagas, número de cursos de graduação, a relação aluno-professor, concursos docentes, o desenvolvimento das obras nas IFES, a expansão do número de novos *campi* e de municípios atendidos, as bolsas de assistência ao ensino, a execução orçamentária e a reestruturação acadêmica e inovação. De modo geral, evidenciam que: “(...) houve o cumprimento das metas, propostas, com alguns casos de superação da previsão inicial estabelecida pelas universidades federais.” (BRASIL/MEC/SESu/DIFES, 2009, p.04).

Para tal análise, o Relatório evidenciou que o grande sucesso na implantação do REUNI é a meta considerada de maior expressão do programa, qual seja: RAP; representada pelo correspondente obtido de 17,8 alunos por professor em 2008 (BRASIL/MEC/SESu/DIFES, 2009).

A ênfase ao cumprimento de tal meta evidencia as antinomias na implantação do REUNI, visto que a mesma se apresenta enquanto um dos principais alvos de crítica da comunidade acadêmica, por expressar a precarização das condições de trabalho docente, bem como interfere nas relações didático-pedagógico pelo forte incentivo ao ensino, em detrimento à pesquisa e a extensão.

Neste estudo depreende-se que a meta RAP assume a centralidade nas ações das IFES, decorrendo em novas proposições, direcionamentos e decretos frente ao cumprimento da mesma. Para tanto, alguns destes aspectos merecem destaque, quais sejam:

O primeiro refere-se ao aumento da oferta de vagas nos cursos de graduação, expresso na tabela abaixo:

Tabela 05 – Número de Vagas nos cursos de graduação a partir do REUNI

	Projetadas			Executadas			Diferenças		
	Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno	Total
IFES									
Total	108.553	38.209	146.762	109.690	37.587	147.277	1.137	-622	515

(Fonte: BRASIL/MEC/SESu/DIFES, 2009, p.06).

A presente tabela explicita uma comparação entre o número de vagas projetadas e as vagas executadas diante do REUNI, bem como expressa as diferenças entre as vagas. Denota-se que as vagas projetadas às IFES no período diurno excederam as executadas, contudo as vagas dos cursos noturnos não foram focos de atuação das IFES, uma vez que não atingiram nem a metas projetadas – reiterando lacunas históricas na oferta de vagas para esse turno.

O Relatório evidencia que esse aumento das vagas foi possibilitado, ainda, pelo aumento no número de cursos de graduação, representado pelo quantitativo de 2.326 cursos (2007) para um aumento de 9,7% dos cursos, o que correspondeu a 2.506 cursos em 2009. Esse aumento de cursos exigiu o aumento de obras, sobretudo com a expansão do número de *campi* e de municípios atendidos. (BRASIL/MEC/SESu/DIFES, 2009).

O segundo aspecto que expressa as antinomias da implantação do REUNI refere-se à contratação de docentes e técnico-administrativos, que “(...) configura-se como uma das principais demandas do REUNI para tornar possível o cumprimento de suas metas estratégicas” (BRASIL/MEC/SESu/DIFES, 2009, p.08). O Relatório indica que o cumprimento dessas metas foi alicerçado com as autorizações de concursos e provimentos das vagas, gradativamente ao longo do período de vigência do Programa.

Outros estudos demonstraram que essa autorização comprometeu a contratação dos Docentes e Técnico-administrativos diante de normativas legais, assim sendo: “Por seu turno, Decreto nº 7.232/2010 normatiza o gerenciamento do quadro técnico-administrativo das IFES, concedendo autonomia para reposição dos cargos em vacância; entretanto, não prevê ampliação efetiva do quadro.” (ARAÚJO, 2011, p.124).

Embora avanços acenassem com a contratação de funcionários técnico-administrativos, ainda permanecia um problema nevrálgico nas IFES, visto que o proposto pelo Decreto nº. 7.232/2010 não conseguiu repor nem a carência que havia, quanto menos um aumento diante da expansão do REUNI (AMARAL, 2009).

Vale ressaltar que no concernente à contratação docente, logo em seguida a implementação do REUNI, foi instituído a Portaria Normativa Interministerial nº 22,

de 30/04/2007, criando o Banco de Professor-equivalente¹⁵⁴. Esta Portaria, enquanto um instrumento de gestão administrativa de pessoal regula a contratação de professores das IFES diante da necessidade de reposição de quadro a partir da computação de horas de trabalho pelo fator de 1,55 – valor de referência ao Professor em regime de dedicação exclusiva (D.E).

No processo de implantação do REUNI, as grandes críticas permeavam as ambiguidades expressas em lei pela ausência de clareza sobre a contratação de docentes, uma vez que após enviado pelas IFES, a decisão da necessidade de concurso ficaria a cargo do MEC (MIRANDA, 2007). Outras críticas permeavam, ainda, o fator de referência estabelecido na Portaria, em que a IFES poderiam substituir a contratação de 01 (um) professor em regime D.E pela contratação de 03 (três) professores em regime de 20h¹⁵⁵ – reforçando, ainda mais o ensino em detrimento da pesquisa e da extensão.

Contudo ANDES (2007) e Ferreira (2011) relatam que este fato não ocorreu, visto que estudos demonstram que nas IFES prevaleceram contratações de professores em regime de Dedicação Exclusiva. Nestes estudos evidencia-se que a contratação dos D.E se fez presente no interior das IFES pela resistência na modalidade dessa contratação por parte da comunidade acadêmica.

Em outro item que desencadeou grandes polêmicas e embates, qual seja: a Reestruturação Acadêmico-curricular, o Relatório elaborado pelo BRASIL/MEC/SESu/DIFES (2009) evidenciava que 26 IFES apresentaram projetos com componentes de inovação, agrupados em:

- 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;

¹⁵⁴ O artigo 2º desta Portaria define: “O banco de professores-equivalente corresponderá à soma dos Professores de 3º Grau efetivos e substitutos em exercício na universidade, expressa na unidade professor-equivalente”. Disponível em http://www.adurrj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_normativa22_2_5_2007.htm Acesso em 20/09/2012.

¹⁵⁵ Essa viabilidade é assim expressa pela Portaria, o que pressupõe: O docente em regime de D.E tem como valor de referência 1,55. Já os docentes efetivos em regime de 40h e 20h serão computados multiplicando esse valor de referência, o que equivaleria respectivamente a 1,0 e 0,5. (§ 2º, art. 2º). Os docentes substitutos serão computados proporcionalmente aos valores indicados, assim representando: 20h contabilizaria 0,4 e 40h equivaleria a 0,8 (§ 3º, art. 2º). Disponível *Ibidem*.

•Bacharelados com dois ou mais itinerários formativos (BRASIL/MEC/SESu/DIFES, 2009, p.13).

Essas alterações na lógica curricular estão alicerçadas a outras ações com vistas a garantir a expansão das vagas e a permanência dos alunos. Este mesmo Relatório concluiu que alguns desafios estavam postos à implantação do REUNI, destacando: a necessidade de garantia da alocação de recursos humanos, orçamentários, infraestruturais e acadêmicos com vistas a assegurar a qualidade da educação pública (BRASIL/MEC/SESu/DIFES, 2008).

Caminhando nesse sentido, no ano de 2010 foi elaborado o **Relatório pela ANDIFES**: este documento traz, inicialmente, um rápido panorama da educação superior e a importância do Programa REUNI como parte da política governamental de expansão deste nível de ensino de natureza pública federal, enfocando a necessidade de uma ampliação permanente nas IFES – com vistas à quantidade e a qualidade da formação (ANDIFES, 2010).

Depreende-se que embora este relatório não especifique parâmetros de qualidade, alguns apontamentos seguem as orientações para uma visão gerencialista da universidade, quando prima pela reestruturação da mesma frente à necessidade de oferecer respostas à sociedade do século XXI, numa perspectiva adequacionista à sociedade do capital. Entre os objetivos da universidade, apontados no relatório, destacam-se:

- adequar, academicamente, a universidade, em seu aspecto qualitativo e quantitativo, às novas demandas, dinâmicas, escalas e aos novos papéis e contextos globais advindos da sociedade do conhecimento (...);
- formar, estrategicamente, mão-de-obra qualificada para as necessidades sociais, econômicas e com padrões apropriados de sustentabilidade para este novo ciclo de crescimento e desenvolvimento que se expressa atualmente no país e no mundo;
- produzir ciência, tecnologia e inovação para inserir o país, com soberania, na nova ordem mundial do conhecimento;
- produzir e transmitir o conhecimento que promova igualdade, a inclusão e auxilie na formação de cidadãos emancipados e portadores de conceitos éticos e humanitários (ANDIFES, 2010, p.09).

Vale ressaltar que a avaliação do Relatório ANDIFES foi pautada, sobretudo nas duas metas globais, quais sejam: **RAP** e **TCG**. No tocante à primeira meta, **RAP**, a ênfase se deu pela ampliação do número de vagas e do número de cursos,

em que o percentual de evolução do período de 2006-2010 correspondeu a 47% de expansão das vagas nas universidades federais. Deste universo de expansão, 75% decorreram nos cursos noturnos, e 43% da expansão com as licenciaturas. Vale ressaltar que a maior expansão ocorreu entre os anos de 2008 e 2009, com a implantação do Programa REUNI, evidenciando o quantitativo de 511 cursos de graduação presencial (ANDIFES, 2010).

Em consequência à expansão das vagas e do número de cursos o Relatório ANDIFES apontou, ainda, enquanto uma das marcas do REUNI: “(...) a interiorização do Ensino Superior público (...), em que as universidades federais somam 267 *campi* espalhados pelo país, dos quais 115 foram criados a partir de 2003 (...)” (ANDIFES, 2010, p.05).

No concernente à segunda meta, **TCG**, o Relatório ANDIFES explicitou que as ações realizadas pelas IFES evidenciaram medidas relacionadas ao cumprimento da meta frente às taxas de evasão dos alunos, seja para equacionar a evasão e/ou para a ocupação das vagas ociosas.

Nesse sentido, o relatório evidencia que as ações para equacionar a taxa de evasão (meta TCG) enfatizaram a articulação pedagógica e a assistência estudantil, principalmente através do repasse de bolsas com vistas à permanência dos alunos. A particularidade das IFES demonstrou ações associadas ao PNAES, sobressaindo o aumento e a diversificação das modalidades e naturezas das bolsas (Permanência, PIBIC, Monitoria, Bolsa-Trabalho entre outras); assim como ocorre o incentivo a prática esportiva; participação em projetos culturais; flexibilização curricular, mobilidade acadêmica e ampliação do apoio acadêmico, diagnóstico da realidade do aluno com vistas ao estímulo de sua permanência.

Vale ressaltar que o PNAES expressou ganhos significativos diante da possibilidade de permanência dos alunos nas IFES, sobretudo com a regulamentação do Decreto 7234/10¹⁵⁶ que garante aspectos normativos nas ações das IFES com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos alunos

¹⁵⁶ O Decreto 7234, de 19 de julho de 2010, regulamenta o Programa Nacional de Assistência Estudantil executado pelo MEC desde 2008 com o repasse de dotação orçamentária às IFES com vistas a ampliar as condições de permanência dos estudantes nas IFES. Maiores informações site do MEC e decreto, disponível em: <http://www.ufjf.br/cae/files/2008/10/DECRETO-N%C2%BA-7234.pdf> Acesso em 12/10/2012.

matriculados – garantidos na perspectiva dos direitos – numa realidade precária e/ou inexistente de ações com essa finalidade.

O decreto institui, ainda, os objetivos do PNAES (art. 2º), bem como estabelece as áreas nas quais deverão ser desenvolvidas as ações (§ 1º do art. 3º). Entretanto, deixa para a responsabilidade das IFES os critérios e a metodologia de seleção dos alunos na execução das ações (§ 2º, art. 3º), mas estabelece prioridades entre os critérios (art. 5º). Todas as ações têm como fio condutor áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão (art. 4º), não necessariamente articuladas.

No que se refere ao segundo aspecto da meta TCG, frente à necessidade de ocupação das vagas ociosas, o Relatório evidencia ações particularizadas nas IFES, expressas por processos seletivos anuais ou semestrais por meio das modalidades: re-opção; rematrícula; transferência; ingresso como portador de diploma de curso superior; mudança de curso; re-ingresso e mudança de turno entre outros.

Sendo assim, denota-se que as IFES, de modo geral, vêm desenvolvendo ações amplas na perspectiva do cumprimento das metas globais pactuadas no REUNI. Algumas universidades em suas particularidades somam-se a estas ações propostas como remanejamento interno (UNIFAL/MG); estímulos às Faculdades e Institutos para oferecerem vagas para mudanças de cursos (UNB); novo ENEM (UFSJ); estímulos às transferências advindas de outras IES (UFSC); vestibulinho (UFRA), entre outros.

Essas particularidades desenvolvidas nas ações das IFES, também estão presentes nas propostas de Reestruturação Acadêmico-curricular, em que “Das 54 universidades que aderiram ao Reuni, 45, ou seja, 85% das universidades responderam que estão realizando inovações acadêmicas.” (ANDIFES, 2010, p.18). Tais inovações compreendem ações diferenciadas, assim expressas: fim da estrutura departamental; flexibilidade curricular; implantação dos Bacharelados Interdisciplinares em alguns cursos; inclusão de EAD nos cursos presenciais; Programa de mobilidade interna; dinamização dos espaços de discussão acadêmica; utilização de novas metodologias como a incorporação de vídeo-aulas; aulas práticas em alguns cursos, entre outros.

Contudo, ao tecer uma comparação entre o Relatório apresentado anteriormente elaborado pelo MEC com o Relatório da ANDIFES denotam-se diferenças significativas na quantidade de IFES que aderiram a Reestruturação Acadêmico-curricular. Algumas hipóteses podem ser levantadas para justificar tais diferenças, quais sejam: alterações que expressam o aumento de um ano para outro, ou ainda uma interpretação diferenciada do significado de inovação acadêmica por parte dos elaboradores de ambos os relatórios.

Rodrigues (2011), ao analisar a particularidade da UFF evidencia que, muitas vezes, as medidas de reestruturação acadêmico-curricular (sobretudo nos novos *campi*) foram implantadas sob a justificativa de construir cursos mais inovadores; contudo compõe ações em harmonia aos estabelecidos pelos órgãos governamentais alicerçadas pelos direcionamentos internacionais, com destaque: a redução das disciplinas com pré-requisitos; aumento de disciplina obrigatória em comum com outros cursos; ampliação das disciplinas optativas; bem como incentivo a diversificação das modalidades de graduação.

Nesta perspectiva, a implantação dos BI's se configurou como uma realidade em algumas IFES, mas não em sua plenitude, isto é, as IFES que implantaram os BI's o fizeram com diferentes significados, ritmos e compreensões: seja com a implantação em cursos específicos em algumas unidades acadêmicas e/ou com a criação de cursos interdisciplinares; algumas IFES, ainda implantaram ciclos básicos de 3 (três) semestres comuns a todos seus cursos (ANDIFES, 2010).

Entretanto, o processo de implantação dos BI's ganhou um novo impulso com o documento "Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares"¹⁵⁷, elaborado pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria SESu/MEC nº 383 de 12/04/2010. Este documento traz um perfil da realidade da educação superior, com ênfase a necessidade de buscar novas alternativas para a construção de uma nova arquitetura curricular com vistas ao rompimento dos modelos engessados e rigidamente pré-definidos. (BRASIL/MEC/SESu, 2010).

Este mesmo documento compreende os BI's, como:

¹⁵⁷ O documento sinaliza que ele se constitui de uma versão atualizada da proposta apresentada à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação em sua reunião de 7 de julho de 2010, em Brasília/DF.

(...) programas de formação em nível de graduação de natureza geral, que conduzem ao diploma, organizados por grandes áreas do conhecimento (...). Os BIs conferem diplomação nas grandes áreas que poderá ser vinculada a campos de saberes e práticas definidos, na forma de ênfase, opção ou área de concentração. Poderão, ainda, caracterizar-se como etapa inicial de formação, em primeiro ciclo, vinculada a carreiras acadêmicas e profissionais, em segundo ciclo. (BRASIL/MEC/SESU, 2010, p.04).

Sendo assim, os BI's foram:

Inspirados na organização da formação superior proposta por Anísio Teixeira para a concepção da Universidade de Brasília, no início da década de 1960, no Projeto Universidade Nova, no Processo de Bolonha e nos *colleges* estadunidenses, mas incorporando um desenho inovador necessário para responder às nossas próprias e atuais demandas de formação acadêmica, a proposta de implantação dos Bacharelados Interdisciplinares constitui uma proposição alternativa aos modelos de formação das universidades européias do século XIX, que ainda predominam no Brasil, apesar de superados em seus contextos de origem. (MEC/SESu, 2010, p.03).

Depreende-se desse documento que os BI's ainda estão na pauta das discussões e direcionamentos apresentados pelo governo federal, sendo as IFES o escopo de implantação a partir do Programa REUNI. As antinomias que perfazem a implantação dos BI's foram explicitadas pela comunidade acadêmica desencadeando muitas críticas, visto que: por um lado, a implantação possibilitaria uma formação mais ampliada no que tange ao conhecimento geral do aluno; por outro lado, desencadearia uma formação restrita a esse aluno após sua conclusão do 1º Ciclo.

Estes direcionamentos nos marcos da educação superior brasileira, balizados pela contrarreforma explicitada na conjuntura atual, podem desencadear algumas problemáticas, entre elas: contribuir com o empresariamento da educação superior; a precarização da formação profissional; o aumento do gargalo no acesso à formação técnica qualificada e no acesso a formação de pesquisadores; distanciamento entre pesquisa e ensino; egressos do 1º Ciclo dos BI's adentrariam ao mercado de trabalho enquanto mão-de-obra desqualificada para o desenvolvimento de afazeres com baixo rendimento.

Considerando o período de elaboração da presente tese, evidencia-se que não há registros de novos relatórios de avaliação do Programa REUNI, contudo o

site do MEC apresenta a Sinopse das ações desenvolvidas pelo Ministério – o que denota-se um terceiro documento que expressa a avaliação do REUNI¹⁵⁸.

No tocante à expansão, esta Sinopse das ações evidencia alguns dados mais atualizados: “(...) o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 115 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos *campi* que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação.” (BRASIL, MEC, 2011). Esses dados podem explicitados de modo mais detalhado no quadro a seguir:

Quadro 01 – Expansão da Rede Federal Educação Superior/REUNI

	2003	2010	2014
Universidades	45	59 (14 novas)	63 (4 novas)
Câmpus e unidades	148	274 (126 novos)	321 (47 novos)
Municípios atendidos*	114	230	275

* Municípios atendidos por mais de um câmpus foram contados somente uma vez

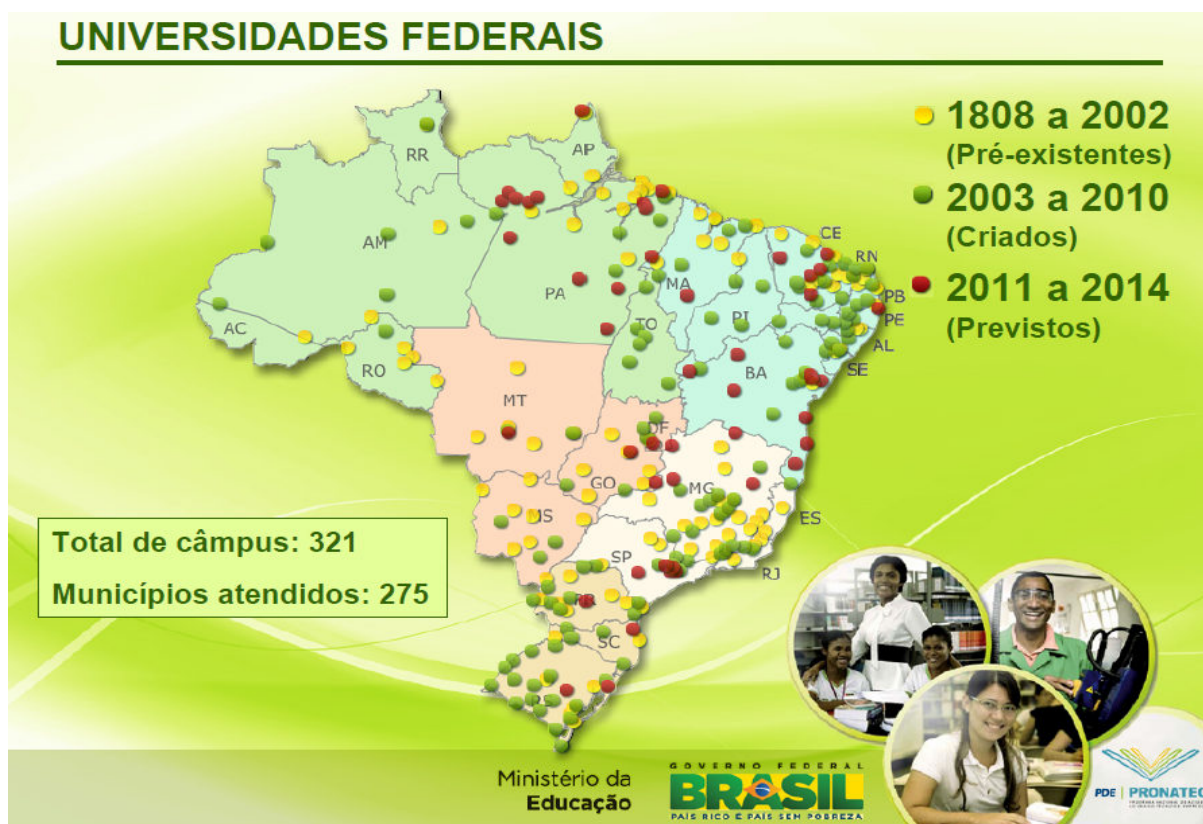
Fonte: Sesu/MEC

(Fonte: Sinopse das Ações do Ministério da Educação, BRASIL/MEC/SISu, 2011.)

O quadro revela a expansão dos *campi* e das unidades, bem como dos municípios atendidos, denotando um aumento substantivo com a implantação do REUNI. Contudo, tal expansão dos *campi* pode ser mais bem explicitada ao tecer uma comparação nos marcos da educação superior diante dos diferentes períodos históricos, expressos na figura a seguir a seguir:

¹⁵⁸ Ver www.mec.gov.br - Sinopse das ações do Ministério da Educação, publicada pelo MEC, a partir do SISu, em setembro de 2011, como forma de apresentar os principais resultados das iniciativas do governo federal que compõem o PDE. (MEC/SISu, 2011).

Figura 03 – Expansão das Universidades Federais



(Fonte: Sinopse das Ações do Ministério da Educação, BRASIL/MEC/SESu, 2011.)

Esta figura apresenta o mapa da expansão, representando um aumento considerável das Universidades Federais diante da efetivação da política de Expansão implantadas na gestão do governo Lula (desde a fase I à implantação do REUNI). Denota-se, ainda, que o processo de expansão teve sua expressão mais evidente nas regiões sul, sudeste e parte do nordeste. No concernente a expansão prevista após o término do REUNI, revela-se uma previsão tímida se comparados ao período de implantação do REUNI.

Depreende-se que tais direcionamentos na expansão das políticas de educação superior são constitutivos e constituintes de ações com vistas a defini-las enquanto política de governo; visto que quando este mapa foi elaborado, apresentando as possibilidades de expansão nos *campi* previstos, ainda não tinha a definição de continuidade do PT na condução presidencial.

Vale ressaltar que a expansão resultou no aumento da oferta de vagas nos cursos de graduação, expressos no gráfico a seguir:

Gráfico 08 – Aumento da oferta de vagas em graduação presencial

(Fonte: Sinopse das Ações do Ministério da Educação, MEC, 2011.)

Desta forma, o gráfico demonstra a expansão das vagas de graduação presencial nas IFES com a implementação da política de expansão fase I em 2003, entretanto expressa um aumento significativo quando essa política de expansão se deparou com o repasse de verbas advindo do Programa REUNI.

Esse documento elaborado pelo MEC demonstra que o crescimento foi alicerçado, sobretudo, com a criação de novos cursos de graduação presencial. Reitera, ainda, saldos positivos na ampliação da oferta da educação superior pública federal, com ênfase aos cursos noturnos e cursos de licenciatura.

Pelo exposto, as ações desenvolvidas pelas IFES e explicitadas nos Relatórios de avaliação apresentados neste item enfatizaram os saldos positivos na implantação do Programa REUNI. Os dados revelaram, ainda, avanços no tocante à expansão da educação superior de natureza pública e caráter federal na realidade brasileira, bem como a ampliação da oferta de vagas.

Nesse sentido, o processo de implantação do REUNI demonstrou que as IFES envidaram esforços significativos para sua implantação, assim como o Programa tornou-se carro chefe das ações nos marcos das políticas educacionais direcionados às universidades federais. Entretanto, o processo de implantação do Programa REUNI desencadeou diversas críticas entre estudiosos da educação e alguns segmentos da comunidade acadêmica, que reiteravam as mudanças ocorridas na política de educação superior no final do século XIX e início do século XX, enquanto contrarreforma desse nível de ensino.

As denúncias advinham com forte ênfase a partir dos estudos publicados pela ANDES-SN, bem como pelo Movimento Estudantil (UNE)¹⁵⁹ evidenciando alguns pontos nevrálgicos, quais sejam: ausência de discussão, clareza e transparência nas metas estabelecidas e pactuadas (ferindo a autonomia da universidade); parâmetros superficiais de avaliação na implantação; acirramento da competição entre as IFES, o que fragmenta e pulveriza as ações; supervalorização de resultados quantitativos em detrimento aos qualitativos; estabelecimento de 02 (dois) níveis de precarização, da formação profissional e a precarização do trabalho docente, com ênfase ao ensino.

As mobilizações desses segmentos da comunidade acadêmica imprimiram esforços na defesa da educação como um direito público e universal; assumindo a lutas pela universidade pública, gratuita, laica e de qualidade referenciada à população trabalhadora.

Os ritmos e feições apresentam-se de forma diferenciadas expressas pelos documentos oficiais sinalizando a correlação de forças frente à implementação do REUNI, denotando que “Apesar de todas as universidades estarem adequadas ao discurso, pregando flexibilização e mobilidade, os graus de mudança são distintos, refletindo inclusive as diferenças de ponto de partida.” (CISLAGHI, 2011, p.255).

Nosso entendimento diante da implantação do Programa REUNI, a partir dos relatórios de avaliação explicitados neste item, considera que houve avanços no tocante à expansão da educação superior pública federal; seja pelo aumento de cursos e/ou pelo aumento na oferta de vagas. Entretanto, denota-se continuísmos diante da ênfase aos aspectos quantitativos que se apresentam de forma genérica, exigindo particularidades a serem estudadas.

Compreende-se, ainda, que os relatórios apresentam lacunas frente à implantação da reestruturação acadêmico-curricular direcionando o foco de ação da universidade ao ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão; assim como reduzem a qualidade da educação aos aspectos estritamente quantitativos. Tais

¹⁵⁹ O movimento estudantil produziu o denominado “Livro Cinza – Dossiê-denúncia das consequências do REUNI”, com vistas à abertura da discussão sobre para a revogação do decreto 6.096/07 (REUNI). Este documento denominado dossiê-denúncia foi elaborado pela Coordenação Nacional de Entidades pela Revogação do REUNI, teve sua 1ª edição em julho de 2008 e sua 2ª edição em janeiro de 2009, tendo sido endereçado ao então presidente Lula, ao ministro da educação (na época Fernando Haddad), ao Congresso Nacional e ao povo brasileiro com vistas à revogação do decreto REUNI.

direcionamentos não possibilitam avanços na concepção de universidade democrática, pública, laica e de qualidade na medida em que transforma a universidade em coadjuvante das proposições governamentais, direcionadas pelos organismos internacionais – caminhando na contrarreforma da educação superior.

Diante de tais direcionamentos sinalizados, faz-se necessário compreender as decorrências e implicações da implantação do REUNI nos cursos de Serviço Social das IFES.

3. Particularidades da implantação do REUNI no Serviço Social

O processo de implementação do REUNI, como evidenciado no item anterior, possibilitou uma ampliação substantiva da educação de natureza pública e caráter federal – se comparado a períodos anteriores. Contudo, ao analisar esta expansão no contexto da contrarreforma sinalizada nas últimas três décadas do século XX e início do século XXI denotam-se as contradições e direcionamentos em consonância à lógica do mercado.

Tais direcionamentos expressos na conjuntura atual perfazem ações que rompem com a ordem vigente e caminham na perspectiva de enviesar a interpretação dos direitos conquistados pela transmutação da ideologia de que este nível de serviço deve ser viabilizado através de um serviço público não estatal.

Como enfatizado, essas configurações assumem feições próprias nas IFES diante da implementação do REUNI, acentuando o processo de diferenciação institucional. E, mesmo no interior de cada IFES tais configurações sinalizam para ressonâncias e significados divergentes conforme o processo formativo construído e assumido pelos cursos.

Sendo assim, esse item visa apresentar particularidades da implantação do Programa REUNI nos cursos de Serviço Social das universidades federais, bem como evidenciar algumas implicações das proposições sinalizadas por este programa frente à formação profissional. Para tanto, inicialmente será apontado alguns direcionamentos postos aos cursos de Serviço Social nos marcos da educação superior como parte da contrarreforma vigente.

A particularidade do Serviço Social caracteriza-se pela criação de novos cursos, com ênfase ao crescimento do ensino privado mercantil, e majoritariamente inseridos em instituições não-universitárias. Vale ressaltar que essas configurações não são traços específicos direcionados aos cursos de Serviço Social, mas expressam o movimento expansionista direcionado à educação superior nos marcos das políticas educacionais brasileiras desencadeadas desde a ditadura militar (conforme capítulo I).

Lima e Pereira evidenciam que a expansão ocorrida nos cursos de Serviço Social, operada na gestão do governo Lula, pode ser apreendida a partir de duas nucleações, quais sejam: primeiro refere-se ao fortalecimento do empresariamento da educação superior, expressa com a criação de cursos de baixo custo e alta lucratividade; e segundo pela necessidade do governo federal em manter a coesão social pelos ditames dos organismos internacionais – expressando a nova fase do milagre educacional¹⁶⁰ (LIMA & PEREIRA, 2009).

Essas mesmas autoras evidenciam, ainda, as características dos cursos de Serviço Social distribuídos segundo o período de autorização de início de funcionamento e natureza jurídica, assim representados.

Tabela 06 – Cursos de Serviço Social distribuídos segundo período de autorização e natureza jurídica

Período	Privado	%	Público	%	Total
1930-1994	47	63,5	27	36,5	74
1995-2002	45	90,0	05	10,0	50
2003-2009	191	91,0	19	9,0	210

(Fonte: Lima & Pereira, 2009, p.43)

A tabela acima elucida uma ampliação substantiva na quantidade de IES privadas, sobretudo nos anos 2000. Entretanto, a proporcionalidade percentual entre a criação de novas IES públicas e privadas para os cursos de Serviço Social permaneceu equiparada ao ser comparada com a década de 1990 e a de 2000.

¹⁶⁰ Por milagre educacional, Lima e Pereira, reportam a compreensão de Florestan Fernandes no tocante à expansão da educação superior em que: “(...) criou as ilusões de ‘democratização do acesso’ (grifos das autoras) omitindo que este processo ocorria de forma combinada com o aumento significativo do setor privado na área educacional. Com a reforma universitária consentida e conduzida pelo regime burguês-militar foram realizadas mudanças que não alteravam, contudo, o padrão dependente de educação superior.” (LIMA & PEREIRA, 2009, p.33).

Tais características demonstram que mesmo com a política de expansão das IES públicas implementada no governo Lula (inicialmente expansão fase I e posteriormente o Programa REUNI), decorrendo no crescimento das IES públicas, não equiparou o aumento da expansão das IES privadas, visto que “(...) a representação percentual dos cursos públicos de Serviço Social (...) permaneceu praticamente a mesma nos dois períodos: 10%, entre 1995 e 2002, e 9%, entre 2003 a 2009.” (LIMA & PEREIRA, 2009, p.44).

Vale ressaltar que a expansão dos cursos de Serviço Social de natureza privada, apresentada nos marcos da contrarreforma da educação superior na realidade brasileira, rebate diretamente na qualidade da formação profissional de Serviço Social, conforme explicita Iamamoto (2007):

A intensa e crescente expansão dos cursos de graduação no circuito do ensino privado tem sérias implicações para a política de formação acadêmica e para o exercício profissional (...). A ênfase das IES privadas empresariais tem recaído sobre o ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão (IAMAMOTO, 2007, p.443).

Essa mesma autora enfatiza, ainda, que a precarização refletirá na atuação profissional diante da massificação e da pulverização da formação universitária voltada à adequação das demandas flexíveis do mercado e em uma submissão dos profissionais, desdobrando em despolitização da categoria (IAMAMOTO, 2007).

Um levantamento realizado pela pesquisadora junto ao site do E-mec¹⁶¹ constatou-se que atualmente há 431 cursos cadastrados de Serviço Social¹⁶² que estão em atividades. Deste universo, 412 cursos estão cadastrados como ensino presencial e 19 estão cadastrados como ensino a distância. Entre os cursos cadastrados como ensino presencial e que estão em atividade, o site demonstra um

¹⁶¹ Este site do E-mec apresenta as Instituições de Ensino Superior e cursos cadastrados no Brasil em IES públicas ou privados, seja por consulta interativa, textual ou avançada. Disponível em <http://emec.mec.gov.br/> Acessado em 15/01/2013.

¹⁶² Neste quantitativo de cursos cadastrados incluem os cursos inseridos em Universidades, Centros Universitários e Faculdades; ambas de natureza pública (federal, estadual ou municipal) ou de natureza privada (com fins lucrativos, confessionais ou comunitárias), bem como sinalizam tanto cursos com modalidades presenciais e a distância.

quantitativo de 355 cursos considerados como não gratuidade e 57 com gratuidade (BRASIL/E-mec, 2013)¹⁶³.

Nesse percurso da pesquisa realizada junto ao site no E-mec algumas lacunas foram identificadas e que merecem ser ressaltadas, visto que podem comprometer e/ou enviesar possíveis estudos diante do universo pesquisado, bem como desencadear compreensões e análises que destoam da realidade frente aos cursos de Serviço Social.

A primeira lacuna refere-se ao universo de 431 cursos cadastrados e em atividades: os dados são apresentados por cursos e não por IES, podendo decorrer na duplicação de cadastros. Essa duplicação se verifica em algumas situações, entre elas: em IES com turmas de alunos diferentes na mesma cidade e/ou turmas de alunos em *campi* diferenciados; em IES com pólos em vários municípios (como os cursos EAD); ou em IES que possuem cursos de Serviço Social em diferentes estados da federação.

Esta lacuna evidencia, ainda, a desatualização dos cadastros, visto que alguns cursos que não se encontram mais em atividades aparecem no site como cursos em atividades e fazem parte da contagem do universo das IES.

A segunda lacuna refere-se aos cursos cadastrados como presenciais e cursos à distância, desdobrando em duas problemáticas, quais sejam: a primeira é que no site do E-mec não existe a modalidade utilizada comumente como ensino semi-presencial¹⁶⁴; assim sendo a pesquisa constatou o cadastramento de algumas IES com a modalidade de ensino semi-presencial encontrada na listagem das IES presenciais.

Essa lacuna revela, ainda, outra problemática, qual seja: ocorre uma grande diferença nas vagas autorizadas entre os cursos de graduação em Serviço Social à distância e os cursos presenciais; com predomínio às vagas para os cursos à

¹⁶³ Terminologia utilizada pelo próprio site do E-mec. No tocante às ESSs consideradas gratuitas apresentam-se Escolas com natureza pública Federal, Estadual ou Municipal – estas últimas podem se caracterizar como IES públicas municipais de direito privado, o que possibilita a cobrança de mensalidade. Já no que refere-se às IES privadas apresentam privadas com fins lucrativos e sem fins lucrativos (como é o caso das Confessionais e Comunitárias).

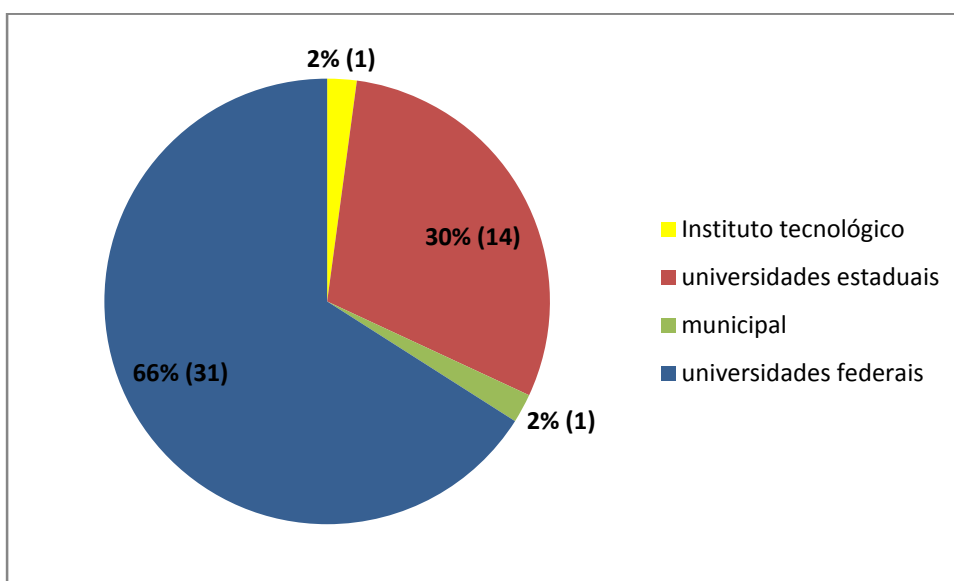
¹⁶⁴ A portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004, caracteriza a definição da modalidade de educação semi-presencial. Depreende-se que a educação com modalidade semi-presencial utiliza-se métodos pedagógicos do ensino a distância, bem como prevê encontros presenciais em atividades de tutoria.

distância. Tal problemática revela a ênfase dada pelo governo frente os direcionamentos das políticas de educação superior.

A terceira lacuna diz respeito à forma como o cadastro apresenta os cursos inscritos como IES com gratuidade. No tocante às IES de natureza pública, seja de caráter federal, estadual ou municipal, o curso cadastrado como categoria administrativa municipal, FACHUSST (localizada no município de Serra Talhada/PE) cobra mensalidade por ser um curso de direito privado.

Em sequência, ainda em pesquisa no site do E-mec, foi realizado um levantamento com vistas a identificar o número de IES de natureza pública que possuem o curso de Serviço Social cadastrado e que estão em atividades. Os dados estão assim representados no gráfico:

Gráfico 09 – Gráfico das ESSs com gratuidade em 2013



(Fonte: site E-mec, 2013).

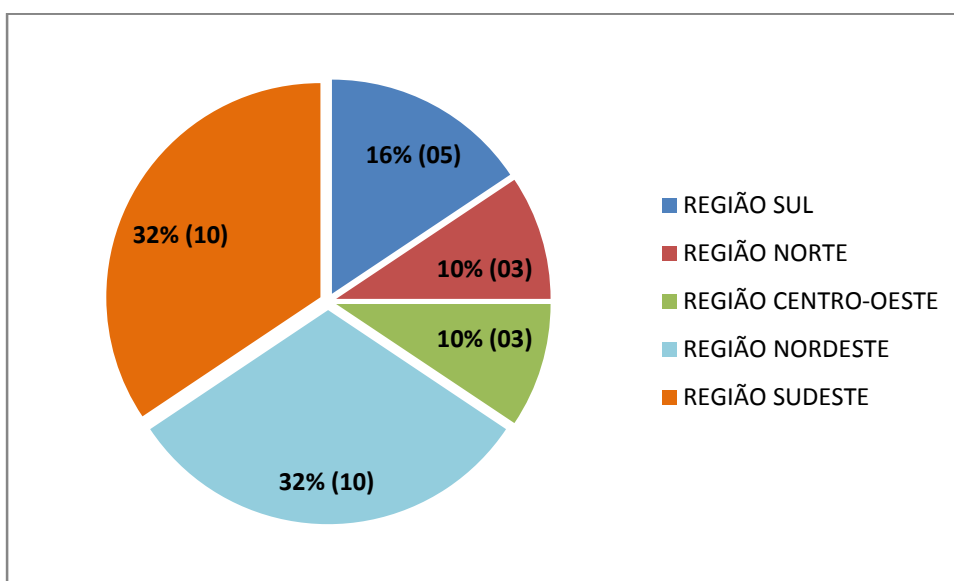
Os dados apresentados em forma de gráfico evidenciam que na área de Serviço Social, as IES cadastradas com gratuidade possuem predominância nas universidades federais e nesta mesma categoria administrativa federal há um curso inserido ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), seguidas das universidades estaduais e existindo apenas um curso de Serviço Social municipal não gratuito.

Em relação às IES estaduais constatou-se que existem 14 universidades deste caráter que apresentam o curso de Serviço Social, assim distribuídas: **07 na região Sul** (UEL/PR; FECEA/PR; UEM/PR; FAFIPA-UEP/PR; UNIOESTE/PR; UEPG/PR; UNICENTRO/PR); **01 na região Norte** (UERR/RR); **03 na região Nordeste** (UECE/CE; UEPB/PB; UERN/RN) e **03 na região Sudeste** (UNESP/SP; UERJ/RJ; UNIMONTES/MG).

Em pesquisa complementar ao site do E-mec, foram analisados dados apresentados a partir do Relatório elaborado pela ANDIFES (2010), bem como nos sites, emails à ouvidoria e/ou por emails enviados aos coordenadores dos cursos das IFES, com vistas a conhecer algumas particularidades na implantação do REUNI nos cursos de Serviço Social diante à realidade brasileira.

A pesquisa demonstrou que atualmente das 59 IFES existentes, 31 possuem o curso de Serviço Social. Deste universo que possui o curso de Serviço Social, 08 congregam mais de um curso (seja em *campi* diferentes e/ou na mesma unidade) e 23 IFES possuem apenas um curso de Serviço Social cadastrado. Ao identificar a localização geográfica deste universo, as IFES assim se apresentam:

Gráfico 10 – Localização geográfica das Universidades Federais que possuem o curso de Serviço Social (2013)



(Fonte: Dados obtidos no Relatório ANDIFES (2010); site do E-mec (2013); e sites oficiais das IFES. Elaborado pela pesquisadora, 2012).

O gráfico acima demonstra que as maiores concentrações dos cursos de Serviço Social estão nas IFES localizadas na região Sudeste e Nordeste, seguidos da região Sul e, posteriormente das regiões Norte e Centro-Oeste. Depreende-se que mesmo diante da implantação de novos cursos de Serviço Social não foram desencadeadas alterações diante do processo histórico que tende a concentrar os cursos de Serviço Social nas regiões Sudeste e Nordeste.

Neste estudo, optou-se por apresentar algumas especificações das IFES no tocante à expansão das vagas dos cursos de Serviço Social organizados por região geográfica nos marcos da política de expansão fase I e do Programa REUNI. Para tanto, os dados estão em tabelas apresentando algumas particularidades das IFES que possuem o curso de Serviço Social, quais sejam: Estado da federação, a IFES correspondente, a cidade em que foi implantado o curso, a data de início de funcionamento e as vagas disponibilizadas no período de 2006-2010, bem como o turno que é realizado o curso. Vale ressaltar que a dimensão da localização geográfica também pode ser visualizada por mapas no final desta tese (APÊNDICE 8).

Desta forma, assim segue os dados divididos por região administrativa da federação:

Tabela 07 – Dados da Expansão de vagas – Região Sul

UF	IFES	Cidade	Início de Funcionamento ¹⁶⁵	Vagas disponibilizadas por ano/ Turno				
				2006	2007	2008	2009	2010
PR	UFPR	Matinhos	31/07/2006	30	30	30	30	35
SC	UFSC	Florianópolis	07/03/1959	140 (D/N)	140 (D/N)	140 (D/N)	140 (D/N)	140 (D/N)
RS	UFRGS	Porto Alegre	17/07/2009					30 (N)
	UFSM	Santa Maria	09/08/2010					50 (N)
	UNIPAMPA	São Borja	16/10/2006	50	50	50	50	50

(Fonte: Site do E-mec, 2013; Relatório ANDIFES, 2010; Site oficial das IFES; 2013. Tabela elaborada pela pesquisadora).

¹⁶⁵ A data de início de funcionamento apresentada nos dados a seguir estão pautados nas fontes obtidas pelo site do E-mec, assim como o número de vagas disponibilizadas e o turno são desta mesma referência adensados ao Relatório apresentado pela ANDIFES. Ver Brasil (2013); ANDIFES (2010).

Os dados demonstram que os cursos de Serviço Social das IFES situadas na Região Sul tiveram sua implantação e/ou a expansão das vagas com a política de expansão fase I implementada após 2003. Depreende-se que mesmo nos cursos que já existiam houve a adesão ao Programa, decorrendo no aumento de vagas. Outra variável que pode ser verificada é que 40% dos cursos estão concentrados nas capitais dos estados, os demais, 60%, estão localizados em cidades do interior; e destes últimos, apenas o curso de Serviço Social da UFSM tem sua sede na Universidade.

Tabela 08 – Dados da Expansão de vagas – Região Norte

UF	IFES	Cidade	Início de Funcionamento	Vagas disponibilizadas por ano/ Turno				
				2006	2007	2008	2009	2010
AM	UFAM	Manaus	01/06/1945	56	56	56	98 (D/N)	98 (D/N)
		Parintins	01/06/2007		50 (D)	50 (D)	50 (N)	50 (N)
PA	UFPA	Breves	02/01/2009				40 (N)	40 (N)
		Belém	30/12/1957	120 (D/N)	120 (D/N)	120 (D/N)	120 (D/N)	120 (D/N)
TO	UFT	Miracema	01/08/2007		40	80(D/N)	80(D/N)	80(D/N)

(Fonte: Site do E-mec, 2013; Relatório ANDIFES, 2010; Site oficial das IFES; 2013. Tabela elaborada pela pesquisadora).

Os dados demonstram que na Região Norte apenas 03 estados da federação possuem o curso de Serviço Social. Também é possível identificar que 02 destes cursos (UFAM e UFPA) já existiam. Contudo, denota-se que ambas as IFES ampliaram as vagas com a implantação de cursos de Serviço Social em novos *campi*, com destaque à ampliação de cursos noturnos. Já a UFT criou o curso pela 1ª vez na universidade mediante a política de expansão.

Tabela 09 – Dados da Expansão de vagas – Região Nordeste

UF	IFES	Cidade	Início de Funcionamento	Vagas disponibilizadas por ano/ Turno				
				2006	2007	2008	2009	2010
AL	UFAL	Maceió	11/03/1957	140 (D/N)	140 (D/N)	140 (D/N)	140 (D/N)	140 (D/N)
		Palmeira dos Índios	15/09/2006	40 (D)	40 (D)	40 (D)	50 (D)	50 (D)
PE	UFPE	Recife	06/05/1940	120 (D)	120 (D)	120 (D)	120 (D)	120 (D)
BA	UFBA	Salvador	02/03/2009				45 (D)	90 (D)
	UFRB	Cachoeira	18/08/2008			40 (D)	50 (D)	100 (D/N)
PB	UFCG	Sousa	01/03/2010					50 (D)
	UFPB	João Pessoa	17/10/1969	90 (D/N)	90 (D/N)	90 (D/N)	180 (D/N)	180 (D/N)

(Fonte: Site do E-mec, 2013; Relatório ANDIFES, 2010; Site oficial das IFES; 2013. Tabela elaborada pela pesquisadora).

Os dados da Região Nordeste evidenciam o aumento do número de vagas com a Política de Expansão, advindos com a implantação do curso de Serviço Social pela primeira vez nas IFES (como é o caso da UFRB, da UFBA e da UFCG), bem como também se caracterizam enquanto cursos implantados em novos *campi* das IFES (como é o caso da UFAL). Entretanto, algumas IFES, diante da política de expansão apenas aumentaram o número de vagas em turmas já existentes – atendendo as metas da RAP apresentadas pelo REUNI. Destaca-se, também que, de modo geral, permaneceu a predominância de implantação dos cursos de Serviço Social diurnos – com poucas incidências de criação de cursos noturnos.

Portanto, na particularidade da região Nordeste pode-se evidenciar que a maioria das IFES optou pela expansão nos cursos existentes, com destaque para a ampliação de vagas aos grandes centros. O processo de interiorização se fez presente mediante os cursos implantados pela primeira vez nas IFES (caso da UFRB e da UFCG). Apenas na UFAL houve a expansão de vagas do curso existente e a implantação de novo curso em *campus* do interior.

Tabela 10 – Dados da Expansão de vagas – Região Centro-oeste

UF	IFES	Cidade	Início de Funcionamento	Vagas disponibilizadas por ano				
				2006	2007	2008	2009	2010
DF	UNB	Brasília	01/08/1972	60 (D)	60 (D)	60 (D)	70 (D)	160 (D/N)
GO	UFG	Goiás	09/03/2009				50 (N)	50 (N)
MT	UFMT	Cuiabá	09/03/1970	80	80	80	80	80

(Fonte: Site do E-mec, 2013; Relatório ANDIFES, 2010; Site oficial das IFES; 2013. Tabela elaborada pela pesquisadora).

A Região Centro-oeste expressa configurações diferenciadas entre as 03 IFES que possuem o curso de Serviço Social. Na UnB já havia o curso de Serviço Social diurno, com a política de expansão fase I houve a ampliação no número de vagas e, posteriormente, após a implementação do REUNI, decorreu a criação de mais uma turma no período noturno. Na UFG, o curso de Serviço Social é o pioneiro na universidade e no estado. Este curso foi implantado com o REUNI a partir das proposições sinalizadas pelo programa com ênfase ao processo de interiorização e de oferta de vagas no período noturno. Em contato com a coordenação do curso de Serviço Social da UFMT foi explicitado que o departamento de Serviço Social não aderiu ao REUNI, mesmo diante da adesão da universidade; com isso, não houve ampliação de vagas para o curso de Serviço Social nesta universidade.

Tabela 11 – Dados da Expansão de vagas – Região Sudeste

UF	IFES	Cidade	Início de Funcionamento	Vagas disponibilizadas por ano				
				2006	2007	2008	2009	2010
MG	UFU	Ituiutaba	10/03/2010					100 (D)
	UFTM	Uberaba	03/03/2009				60 (N)	60 (N)
	UFOP	Mariana	02/03/2009				100 (D/N)	100 (D/N)
	UFJF	Juiz de Fora	24/04/1948	60 (D)	60 (D)	60 (D)	60 (D/N)	70 (D/N)
	UFVJM	Teófilo Otoni	25/09/2006	30 (N)	60 (N)	60 (N)	60 (N)	60 (N)
SP	UNIFESP	Santos	02/03/2009				100 (D/N)	100 (D/N)
ES	UFES	Vitória	05/01/1971	90 (D)	90 (D)	90 (D)	90 (D)	90 (D)
RJ	UNIRIO	Rio de Janeiro	01/01/2010					60 (D)
	UFRJ	Rio de Janeiro	05/07/1937	180 (D/N)	180 (D/N)	180 (D/N)	180 (D/N)	180 (D/N)
		Niterói	06/06/1945	200 (D)	140 (D/N)	220 (D/N)	224 (D/N)	220 (D/N)
		Campos dos Goytacazes	01/03/1969	100 (D)	100 (D)	100 (D)	100 (D)	110 (D)
	UFF	Rio das Ostras	12/04/2004		70 (N)	70 (N)	70 (N)	70 (N)

(Fonte: Site do E-mec, 2013; Relatório ANDIFES, 2010; Site oficial das IFES; 2013. Tabela elaborada pela pesquisadora).

A Região Sudeste possui algumas particularidades com relação à implantação dos cursos de Serviço Social – isto se dá, sobretudo pelo fato de representar uma das maiores regiões no quantitativo de IFES. Diante do universo de 10 IFES que possuem o curso de Serviço Social, 70% foram implantados após a política de expansão fase I, destes, em sua maioria, foram criados especificamente a partir da implementação do REUNI – com destaque ao incentivo aos cursos noturnos e ao processo de interiorização. Vale ressaltar que a característica dessa interiorização predomina pela criação de cursos implantados em *campi* novos e fora da sede das IFES.

Algumas particularidades podem ser ressaltadas, entre elas: o curso de Serviço Social da UFRJ não está expresso no relatório apresentado pela ANDIFES, o que faz com que seja questionada sua adesão ao REUNI; contudo essa informação não pode ser obtida nem por site e nem por retorno de email da coordenação de curso. A outra particularidade advém da UFF/Niterói, em que o

relatório denota um aumento mínimo de vagas, mesmo diante da criação de nova turma no período noturno.

A partir dos dados levantados sobre os cursos de Serviço Social das IFES, em suas especificações regionais, de modo geral, algumas decorrências podem ser tecidas aos cursos, qual seja: observa-se que houve um aumento dos cursos de Serviço Social diante da implementação da política de expansão no período de gestão do governo Lula, Expansão Fase I (2003-2006) e estendendo diante da implementação do REUNI (2007-2012).

Depreende-se que esse aumento dos cursos de Serviço Social na fase I se dá pelo baixo custo em sua implantação, uma vez que os gestores, nesta fase, se comprometeram em expandir as vagas. Esta estratégia de expansão se deu principalmente nos *campi* do interior, e destaca que os mesmos não dispõem, normalmente, de infraestrutura para a implantação de laboratórios e/ou cursos que demandam mais recursos.

Vale ressaltar que com a implantação do REUNI, alguns cursos de Serviço Social já existentes, ampliaram ainda mais as vagas que haviam sido implementadas na fase I. Outros cursos foram criados em novos *campi* que se caracterizavam por estarem em fase de implantação.

Alguns condicionantes externos às IFES merecem destaque, visto terem contribuído para a necessidade de demanda dos cursos de Serviço Social neste período, quais sejam: as demandas locais e regionais diante do contexto sinalizado de implantação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), e com ela a demanda pelo assistente social na gestão e no desenvolvimento das ações propostas; assim como a luta da categoria profissional (protagonizada pelo conjunto CFESS-CRESS e pela ABEPSS) diante da necessidade de expansão de cursos de Serviço Social nas IFES com vistas a garantir um ensino público, democrático, gratuito e de qualidade, bem como no combate ao aumento dos cursos à distância.

Desta forma, as particularidades na implantação do REUNI apresentam para o Serviço Social algumas **implicações e riscos**, à luz da formação profissional, sobretudo, referenciadas nas diretrizes curriculares de 1996 propostas pela ABEPSS, na perspectiva do Projeto Ético-político do Serviço Social.

No tocante às implicações, elas trazem consigo aspectos positivos e negativos, que representam, concomitantemente, avanços e continuísmos, assim como interferem diretamente na formação profissional de Serviço Social. Um dos avanços decorrentes do REUNI é a ampliação do quantitativo de cursos de Serviço Social que refletiu no aumento de vagas; conforme tabela:

Tabela 12 – Número de Vagas dos Cursos de Serviço Social das IFES com a implantação do REUNI

Curso	2006	2007	2008	2009	2010	2006/2010
Serviço Social	1.421	1.896	2.086	2.701	3.072	116,19%

(Fonte: Relatório ANDIFES, 2010, p.13).

A tabela acima apresentou os dados explicitados pelo relatório elaborado pela ANDIFES que, no tocante ao curso de Serviço Social, houve um crescimento de 116,19% das vagas ofertadas (2006-2010) nas IFES. Esse relatório explicitou, ainda, que o curso de Serviço Social representou um dos 30 cursos com maior número de vagas ofertadas (ANDIFES, 2010).

Em pesquisa realizada no site do E-mec foi constatado que o número atual de vagas disponibilizadas pelos cursos de Serviço Social das IFES é de aproximadamente 4300 vagas (BRASIL, 2013). Destarte, o aumento das vagas ofertadas representa avanços que decorrem em implicações positivas e que vem ao encontro das lutas, aspirações e mobilizações dos assistentes sociais, embora esta expansão, a partir do REUNI, recebeu posicionamentos críticos das entidades CFESS-CRESS, ABEPSS e ENESSO, bem como de parte da comunidade acadêmica de Serviço Social.

Contudo, as antinomias apresentadas na realidade, diante da contrarreforma da educação superior, demonstram alguns continuísmos que repercutem em implicações negativas ao Serviço Social. A meta sinalizada pelo REUNI referente à RAP tende a dar ênfase às atividades de ensino em detrimento da pesquisa e da extensão, decorrendo em prejuízos à construção do conhecimento e, com isso, à formação profissional.

Essas implicações se agudizam diante da implantação dos cursos em novos *campi* sem a infraestrutura necessária para o desenvolvimento do tripé ensino, pesquisa e extensão. Como evidencia Guerra:

(...) convém considerar que o governo vem promovendo a expansão de vagas sem a devida infraestrutura necessária e, em alguns casos, sem provimento de concursos públicos para docentes e pessoal técnico-administrativo, gerando sérios problemas, tais como: salas de aula superlotadas, falta de espaço físico adequado e de cadeiras para alunos, aumento da carga horária docente e da exploração de sua força de trabalho, preocupação restrita ao atendimento de metas de produtividade em detrimento da qualidade (GUERRA, 2010, p.727).

Assim sendo, ocorre um comprometimento do tripé ensino, pesquisa e extensão. Tal comprometimento tem destaque na precarização da pesquisa, sobretudo diante da diferenciação institucional que tende a separar as IFES que possuem tradição nesta área (consideradas enquanto universidades de excelência) e as que não conseguiram desenvolver tais ações configurando-se como reprodutoras de conhecimento e formadoras de força de trabalho (CISLAGHI, 2011).

Esse processo de diferenciação institucional reforça a ausência da pesquisa desdobrando na diminuição dos repasses e das verbas direcionadas para o desenvolvimento das mesmas. Essas questões acenam em prejuízos aos cursos de Serviço Social, em sua maioria recém-criados nas IFES, com o processo de expansão da política de educação superior a partir de 2003, visto que decorrem na dificuldade de implantação da pós-graduação, enquanto dimensão necessária para a interlocução com a graduação proposta pelo REUNI, bem como fundante ao processo de amadurecimento e construção do conhecimento das áreas do saber; imprimindo prejuízos à IFES e, sobretudo ao Serviço Social.

Além das implicações, a implantação dos cursos de Serviço Social nas IFES apresenta riscos, principalmente diante da possibilidade de implantação dos BI's, que tendem a fragmentar os conteúdos da formação profissional. Segundo Pinto (2007):

A ameaça materializada na contra-reforma da educação superior viabiliza a descaracterização propedêutica de nossa formação, dicotomiza os tempos e os conteúdos da formação porque num ciclo se conhecerá o pensamento produzido pela humanidade; noutro e somente para quem for “forte” (*grifo da autora*) e vencer a disputa (ou seja, para bem poucos) ter-se-á o conhecimento técnico-operativo especializado, aos vocacionados para a pesquisa o pleno conhecimento científico nas pós-graduações (PINTO, 2007b, p.15).

Nesta perspectiva, os BI's reduzem a formação profissional de Serviço Social para 02 anos, implicando em um exíguo espaço de tempo para os conteúdos profissionalizantes.

Cislaghi evidencia, ainda, que os BI's poderão expressar a correlação de forças existentes no interior das universidades, e com isso, o primeiro ciclo tenderá a uma concepção hegemônica do pensamento pós-moderno; já no ciclo profissionalizante, com certa autonomia na definição dos conteúdos, terá o tempo restrito – contribuindo para a precarização da formação profissional (CISLAGHI, 2011).

Outro risco é a distinção de concepção sobre flexibilidade entre as proposições do REUNI e das Diretrizes Curriculares apresentadas pela ABEPSS. Embora ambas partam da necessidade de reconhecimento local e regional no desenvolvimento das ações das IFES, a flexibilidade sinalizada pelo REUNI pressupõe uma universidade operacional com ênfase à questão orçamentária visando à redução de custos. Já nas Diretrizes Curriculares a,

flexibilidade não é sinônimo de “tudo pode” (grifo da autora), 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 (FERREIRA, 2011, p.132).

Sendo assim, tanto a possibilidade de implantação dos BI's, como a concepção de flexibilidade proposta pelo REUNI representam riscos ao Serviço Social frente aos direcionamentos assumidos pelas políticas governamentais na contrarreforma da educação superior.

Diante do processo de implantação do REUNI, a categoria de Serviço Social, protagonizada pelas entidades representativas, pelos docentes assistentes sociais inseridos no interior das IFES, bem como alguns estudiosos da temática se posicionaram contra a implementação do REUNI. Entre as críticas destacam: a precarização do trabalho docente e da formação profissional; a ênfase ao ensino em detrimento da pesquisa e da extensão; os direcionamentos da educação superior sob os ditames dos órgãos internacionais; a heteronomia da universidade pública; o repasse insuficiente de recursos às IFES, desencadeando a diferenciação e

diversificação institucional, bem como acirrando a competição entre as universidades.

Vale ressaltar que a categoria profissional de Serviço Social assinala, ainda, que tais críticas se fazem presentes diante da contrarreforma da educação superior que direciona esse nível de ensino à lógica do capital. Nesse sentido, a expansão ocorre com forte ênfase nas IES privadas em detrimento à universidade pública, laica, de qualidade e referenciada socialmente à classe trabalhadora.

Na particularidade dos cursos de Serviço Social, as críticas da categoria são adensadas frente à precarização da formação profissional na medida em que o REUNI tende a diferenciar as IFES, desencadeando uma ênfase ao ensino em detrimento da pesquisa e da extensão. Tais direcionamentos desdobram em prejuízos às dimensões de investigação e intervenção frente à perda do rigoroso trato teórico-científico sinalizado nas Diretrizes Curriculares.

Outras críticas sobre a implementação do REUNI para os cursos de Serviço Social são assim explicitadas: a descaracterização da perspectiva integradora e interdisciplinar (PINTO, 2007); redução e desregulamentação do financiamento da pesquisa à lógica do capital (CISLAGHI, 2011), entre outras. Portanto, as críticas sinalizadas ressaltam os direcionamentos apresentados pela contrarreforma da educação superior, visto que comprometem a qualidade da educação na perspectiva da formação profissional – sinalizadas nas Diretrizes Curriculares da ABPESS de 1996.

Na presente Tese concorda-se que as críticas evidenciadas pela categoria de assistentes sociais são pertinentes frente à preocupação com os direcionamentos das políticas governamentais que tendem à precarização das condições de trabalho docente e da formação profissional. Concorde-se, ainda, que as configurações assumidas nos marcos da contrarreforma da educação superior apresentaram lacunas na implantação dos cursos de Serviço Social com ênfase ao ensino em detrimento à pesquisa e a extensão; o que compromete a qualidade da formação profissional.

No entanto, nossa compreensão também alcança que o Programa REUNI possibilitou implicações importantes às IFES e às cidades em que os cursos foram implantados, bem como o aumento significativo de cursos de Serviço Social de

natureza pública e caráter federal, com ênfase em cursos surgidos pelo processo de interiorização – decorrendo em avanços à profissão, quer para o aumento do número de assistentes sociais, bem como na abertura de novas possibilidades de atuação profissional.

A nosso ver cabe ressaltar, ainda, que essas questões mobilizaram a categoria de assistentes sociais a buscar maiores discussões sobre a formação profissional para além do debate sobre a educação à distância que no início dos anos 2000 centralizaram tais discussões.

No tocante ao Programa REUNI compreendemos que há aspectos positivos e negativos.

Entre os positivos, cabe destacar que embora limitado o aumento do orçamento, este último possibilitou alguma melhoria nas condições materiais das IFES, bem como a intensificação dos debates sobre as concepções e princípios da universidade, o que provocou maior participação da comunidade acadêmica.

Entre os aspectos negativos, ressalta a precarização do trabalho docente e da formação profissional, o que pode levar a desconfiguração do sentido precípua da universidade que é a produção de conhecimento.

A partir do exposto, o próximo capítulo objetiva analisar os significados e ressonâncias da implantação do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Goiás (UFG) através do REUNI, tendo em vista sua dinâmica e particularidades.

CAPÍTULO V – SIGNIFICADOS E RESSONÂNCIAS DA IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – CAMPUS CIDADE DE GOIÁS (UFG/CCG): 2008/2012

Os conteúdos dos capítulos anteriores contribuíram para direcionar e consubstanciar, de um modo geral, nos marcos das políticas de educação superior na realidade brasileira, os contornos assumidos diante da expansão dos cursos de Serviço Social, sobretudo, os cursos implantados pelo REUNI. O presente capítulo centra sua análise nos dados da pesquisa de campo referentes à proposição e implantação do curso de Serviço Social na UFG/CCG a partir da política de expansão do REUNI.

Para tanto, optou-se, inicialmente, por contextualizar o *lócus* da pesquisa, trazendo uma breve caracterização da cidade de Goiás (onde se situa a UFG/CCG), bem como algumas explicitações sobre a UFG, que se destaca por ser a única universidade de natureza pública e caráter federal do estado de Goiás.

1 Caracterização da Cidade de Goiás e da UFG/CCG

1.1 A cidade de Goiás

A trajetória histórica da cidade de Goiás é permeada por avanços e retrocessos, ganhos e perdas, mandos e desmandos, configurando caminhos de uma cidade que carrega as marcas da contradição e das correlações de forças expressas pelo mandonismo, pela sociedade patriarcal e coronelista frente às particularidades do cerrado.

Tais particularidades que incidem na trajetória da cidade estão inseridas no processo histórico mais amplo do estado de Goiás: um estado caracterizado, no período Colonial, por expedições exploratórias, sobretudo vindas de São Paulo; ascensão pela descoberta do ouro no século XVIII, mas também viu o esgotamento rápido deste período aurífero anos mais tarde (1780).

Vale ressaltar que devido às lutas internas, a necessidade de controle frente aos contrabandos ocorridos nas minas, bem como a conjuntura sócio-econômica e

política foi possível, em 1744, a criação da Capitania de Goiás – efetivada apenas em 1748 quando teve instituído seu primeiro governador, D. Marcos de Noronha (posteriormente denominado como Conde dos Arcos).

No período Imperial a Capitania de Goiás foi elevada à condição de Província (1822), se deparou com o processo acentuado de ruralização e, com este, a pobreza e o isolamento – tornando a pecuária a base de sua economia. Nesse sentido, alguns limites expressos nas configurações do Estado de Goiás imprimem problemas financeiros, principalmente pela falta de opção ao desenvolvimento econômico, das precárias condições geográficas, “(...) em especial pelo isolamento proveniente da carência dos meios de comunicação, com a ausência dos centros urbanos e de um mercado interno, e com uma economia de subsistência.” (GOIÁS, 2013)¹⁶⁶.

Estas características persistem com a proclamação da República, que foi marcada pela disputa de poder e correlação de forças entre as elites oligárquicas goianas, representadas pelos sobrenomes Bulhões, Fleury, Jardim e Caiado. Entretanto, essas elites convergiam na lógica de pensamento com ações que visavam reforçar o atraso e contribuir para reiterar o projeto de dominação política, por parte dos denominados coronéis, donos de prestígio e poder.

O poderio dos coronéis era reforçado pelo descaso do governo federal para com o estado de Goiás – que o considerava periférico; visto que representava um estado com baixa arrecadação pela base da economia ser a agropecuária. Portanto, havia:

A falta de preocupação do governo federal para com Goiás – Estado periférico, econômica e politicamente pobre, sem capacidade de interferir nos caminhos da política federal. Por isso, desprezível. O reflexo direto dessa omissão do poder central no Estado abria espaços para uma maior autonomia da política interna (CHAUL, 2010, p.30).

Essa situação de periferia do estado de Goiás desencadeia, contraditoriamente, certa autonomia diante do governo federal, permitindo o desenvolvimento de maior influência entre os poderes internos nos arranjos da

¹⁶⁶ Informações obtidas no site oficial do Estado de Goiás. Disponível em: <http://www.goias.gov.br/> Acesso 22/09/2012.

política estadual. Tais configurações na autonomia do estado possibilitaram, ainda, a determinação, estruturação e direcionamento da vida política e administrativa interna sem a intervenção do governo federal; facilitando o controle e a subordinação política da população goiana (CAMPOS, 1983). Sendo assim, Campos destaca que,

os expressivos chefes políticos goianos foram responsabilizados pelo atraso do Estado e mesmo de obstar o prolongamento ferroviário, especialmente até Goyáz, daí poder ser considerada esta diretriz uma estratégia política (CAMPOS, 1983, p.42).

Nesse sentido, Chaul evidencia: “(...) a questão do atraso deve ser vista como um projeto de dominação política arquitetada pelos integrantes dos grupos dominantes da política goiana na Primeira República, chamada pelos sociólogos de coronéis.” (CHAUL, 2010, p.29).

Os coronéis, como forma de manutenção do poder, propiciavam uma desorganização nos serviços públicos locais, segundo Alves:

Quanto à desorganização dos serviços públicos locais, no tocante à educação, em Goiás, pode-se constatar que não havia condições históricas para uma demanda acentuada, pois na realidade Goiânia de sociedade agrária, com população rural espalhada pelo interior, vivendo para sua subsistência, não exigia dos órgãos públicos educação para a população. Aliada à falta de reivindicação de um sistema escolar estava a recusa dos coronéis em garantir educação às populações que estavam sob seu domínio e, também, a dificuldade objetiva do governo em promover recursos para este fim (ALVES, 2000, p.27).

Essa mesma autora evidencia, ainda, que o coronelismo, o mandonismo, o filhotismo e o falseamento de voto, diante de um contexto eminentemente agrário, fazem com que a educação seja uma área secundária diante de uma população rural que vive para sua subsistência. Tais questões decorreram na ausência de reivindicação da população, que aliada à recusa dos coronéis em garantir educação à população que ali estava sob seu domínio e, também, à dificuldade objetiva do governo em prover recursos para este fim, que vão demonstrando feições de apatia para com a educação (ALVES, 2000).

Palacin e Moraes complementam que “(...) nem o governo, nem o povo sentiam a educação como uma obrigação imprescindível.” (PALACIN & MORAES, 1987, p.99).

Essas configurações sinalizadas nos marcos históricos do Estado de Goiás são constituintes e constitutivas do processo de criação da cidade de Goiás, que vai imprimindo seus traços: caracterizada enquanto a primeira região do Estado a ser colonizada a partir da instalação de Bartolomeu Bueno da Silva por encontrar ouro em maior quantidade naquela região; sendo assim denominada de Arraial de Santa'ana, no ano de 1727.

Em 1736, Goyáz foi elevada a condição de Vila Administrativa, contudo foi instalada apenas em 1739, sendo denominada Vila Boa de Goiás. Em 1744, foi transformada em sede administrativa da Capitania de Goiás, e no ano de 1818 o topônimo do município foi simplificado para Goiás – comumente denominada de cidade de Goiás (IBGE, 2013).

A queda da mineração no Estado refletiu na cidade de Goiás, sobretudo pela dificuldade de transporte e acesso, que decorreu na economia baseada na criação do gado, posto que se autotransportava. Contudo, a economia permanecia, em seu conjunto, pela subsistência, ao mesmo tempo em que se concentrava nas mãos de poucas famílias, aumentando o controle e as relações de poder e prestígio. Tais direcionamentos acentuam, ainda, o processo de ruralização – que desencadeia no empobrecimento do Estado e, por conseguinte, da capital Goiás.

É com essas características que a cidade de Goiás atravessou a primeira República, e chegou à década de 1930 com alterações profundas, sobretudo, pelas disputas políticas entre as oligarquias, o empobrecimento da população, a correlação de forças e pressões diante de um contexto brasileiro de mudanças e ebulições, entre outras; condicionantes estes que repercutiram na transferência da capital para a região do município de Campinas/GO; fundando, então, a cidade de Goiânia no ano de 1932 (planejada e construída com essa finalidade)¹⁶⁷.

A mudança da capital se deu oficialmente no ano de 1937, quando expressou a materialização de antigas aspirações, mas foi somente com o governo Vargas que a mudança se presentificou diante da política governamental de acentuar o

¹⁶⁷ Segundo Campos: “Goiânia teve no centro cívico, a origem de seu traçado: tudo convergia para lá e de lá partiam avenidas e ruas (...) do Centro Cívico, visto na perspectiva do Poder Executivo, ali representado, partiam normas e diretrizes para a Capital e para o Estado de Goiás. Os outros Poderes situam-se como secundário, o Judiciário, ou inexistente, o Legislativo. (...) Enquanto as cidades antigas tiveram suas origens nas capelas e igrejas que, com suas torres as dominavam, Goiânia teve sua origem no Estado, no poder executivo.” (CAMPOS, 1983, p.08).

desenvolvimento e incentivar a migração na região Centro Oeste. Esses interesses expressavam as viabilidades políticas frente ao desenvolvimento da ferrovia, e, com ela, as alterações na economia goiana com base no crescimento da agricultura.

As bases de argumentação para a mudança da capital se pautam pelo “(...) argumento sanitário, que vai se fundamentar no Regulamento da Saúde Pública do Estado.” (CAMPOS, 1983, p.05). Tais características, segundo esse autor, tinham como pontos primordiais: sítio, clima, homem, abastecimento de água, rede de esgoto, habitações e decadência em seu índice de construções – o que conduz a uma denominada inviabilidade de recuperar a capital. Campos evidencia, ainda, que as mesmas questões que serviam para criticar a inviabilidade da cidade de Goiás enquanto a capital do estado da federação, passou a justificar a escolha da edificação de Goiânia (CAMPOS, 1983).

Entretanto, depreende-se que a cidade de Goiás reproduzia um centro de poder oligárquico, o que não mais coadunava com os direcionamentos governamentais após a Revolução de 1930. A mudança da capital era a possibilidade de alijar qualquer ameaça política ao governo federal, principalmente com as oligarquias já constituídas, com destaque à oligarquia dos Caiados. O poder da oligarquia era reforçado pela população diante de uma campanha oposicionista ao governo federal e sua representação local.

Desta forma, a mudança da capital possibilitaria o alijamento do poder da oligarquia, rumando com maior fluidez aos direcionamentos e controle do governo federal, sobretudo a partir de 1937, diante da ditadura Vargas, o governo de Goiás já se via todo transferido instalado em Goiânia. Segundo Sant’Anna:

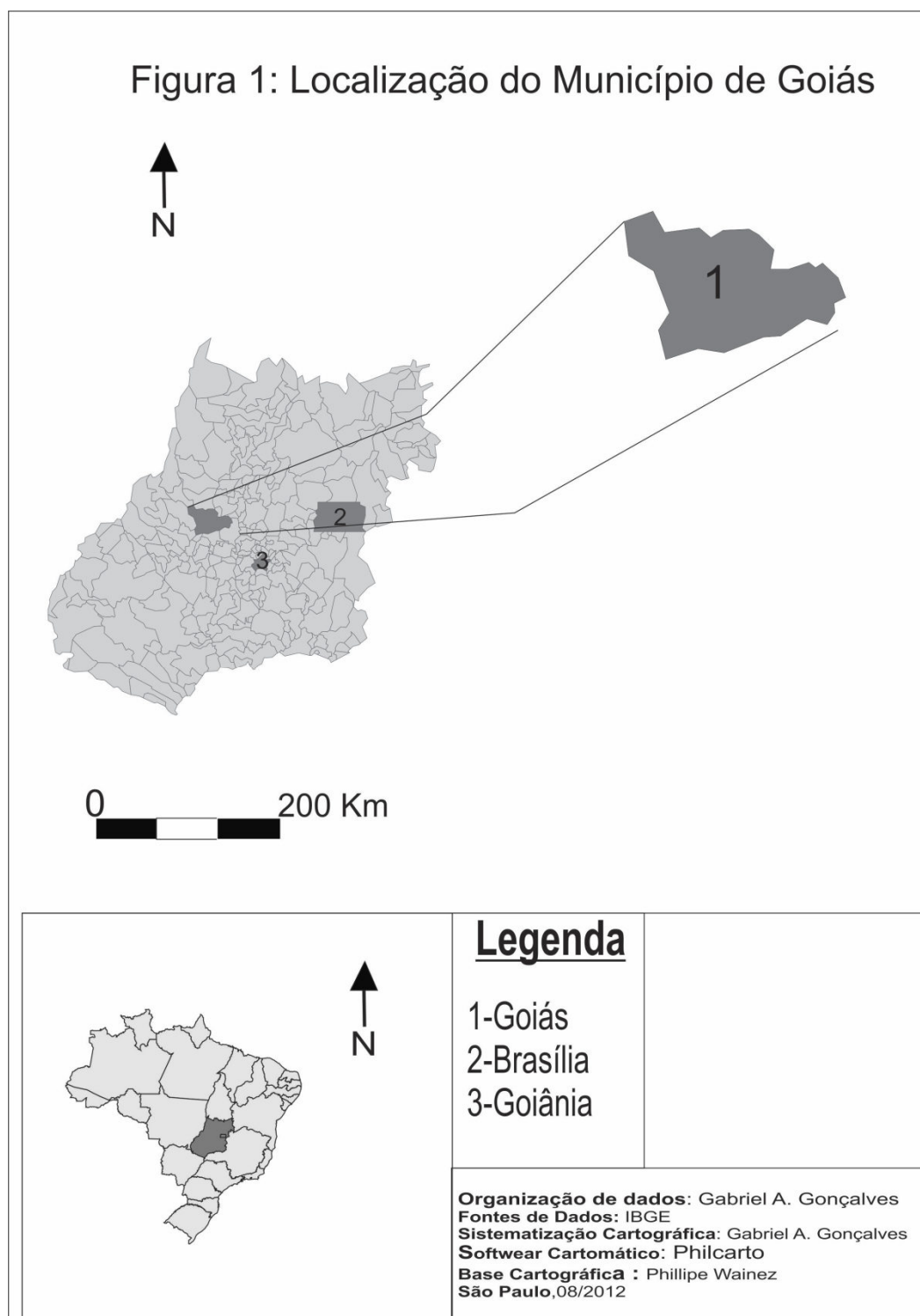
A perda de instituições importantes para a nova capital, como o Escola de Direito (1937), o Liceu (1937), a Escola Normal (1938) e a Escola de Aprendizes Artífices de Goiás (1942), além da alcunha “Goiás Velho”, deixaram uma ferida aberta cujas cicatrizes se curavam à medida que esse empenho, por parte de setores da comunidade, possibilitou “re-construir” os patrimônios. Aos poucos, a história de Goiás passou a ser recontada com a releitura dos antigos registros sobre a memória dos bandeirantes, dos indígenas e dos africanos e afro-americanos, o que culminou em um acontecimento histórico importante – a elevação da Cidade de Goiás à condição de Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade em 14 de dezembro de 2001. (grifos do autor) (SANT’ANNA, 2012, p.03)¹⁶⁸.

¹⁶⁸ Esta citação refere-se a um artigo ainda em fase de publicação elaborado pelo Professor Dr. Thiago F. Sant’Anna, professor do curso de Serviço Social da UFG/CCG; resultado de trabalhos realizados pelo referido professor no Campus Cidade de Goiás, por meio do Projeto de Pesquisa “História da Faculdade de Direito na Cidade de Goiás (1898-1937)”, em execução desde 2011; e com o Projeto de Extensão “Arquivos Vilaboenses

Desde então, em um processo de avanços e retrocessos, a cidade de Goiás se depara com a elevação de Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade, bem como todas as possibilidades e descaminhos dessa condição. Ao mesmo tempo, convive com as heranças e ranços de uma cidade, muitas vezes, esquecida pelo poder público como forma de manutenção do poder e da política vigente.

Atualmente, em 2013, as configurações assumidas pela cidade possibilitam identificá-la como uma cidade situada na porção oeste do estado de Goiás, e dista 142km da capital Goiânia. A área territorial do município compreende 3.108,018 km² (IBGE, 2010), o que representa um dos maiores municípios de estado. Suas fronteiras margeiam na porção norte: Guaraíta, Itapiranga, Faina e Heitorai. Na porção oeste: Itapirapuã e Matrinchã; Sul: Mossâmedes, Buriti de Goiás, Novo Brasil. Essas informações estão expressas na figura a seguir:

Figura 04 – Localização Espacial da Cidade de Goiás



(Fonte: IBGE, 2010. Elaboração Gonçalves, G.A., 2012).

Esta figura apresenta o mapa da cidade de Goiás em relação à sua posição no estado de Goiás – tendo como referência à capital do estado, Goiânia e a capital

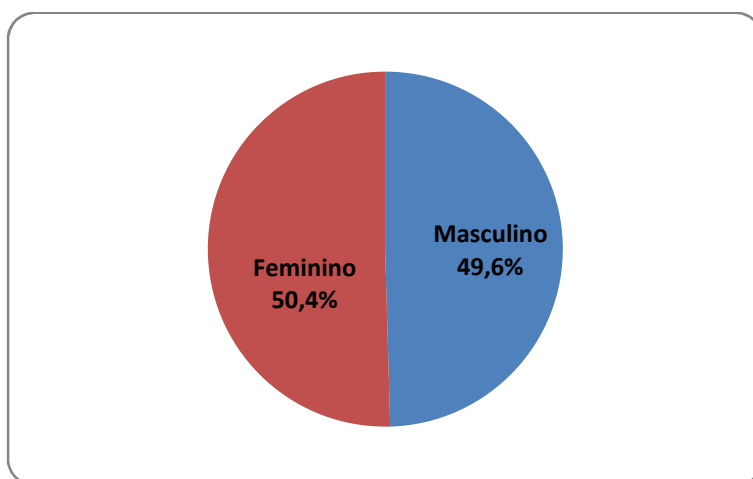
federal, Brasília. Segundo o site do IBGE: “Depois de uma série de desmembramentos para a formação de novos municípios, conta com 8 distritos: Goiás (sede), Buenolândia, Caiçara, Davinópolis, Itaiú, Jeroaquara, Lajinha e Uva” (IBGE, 2013).

Segundo o Censo de 2010, o contingente populacional do município é de 24.727 habitantes, destacando a predominância populacional residente no espaço urbano de 75,4%, e no espaço rural de 24,6%. (IBGE, 2010). Essa característica expressa uma tendência dos últimos censos frente ao processo de urbanização na realidade nacional, desencadeando críticas nas variações regionais¹⁶⁹.

Mesmo assim, vale ressaltar que a cidade de Goiás está situada na região denominada Rio Vermelho (por ser margeada pelo Rio que possui este nome) e considerada pelo INCRA como o município que proporcionalmente possui o maior número de assentamentos rurais do Estado e do país.

No que refere-se ao gênero, as pesquisas censitárias, realizadas pelo IBGE em 2010 são apresentadas a seguir:

Gráfico 11 – População residente da Cidade de Goiás por Gênero



(Fonte: Censo demográfico, IBGE, 2010).

O gráfico acima demonstra uma paridade entre o contingente feminino e o masculino na cidade de Goiás, com uma razão pequena entre as diferenças percentuais de gênero. No tocante à evolução populacional da cidade de Goiás, pode ser vislumbrada a seguinte situação:

¹⁶⁹ Sobre essas variações ver Spósito orgs. (2009).

Figura 05 – Evolução populacional da Cidade de Goiás, do Estado de Goiás e do Brasil



(Fonte: IBGE/ Censo, 2010).

Esta figura apresenta o gráfico elaborado pelo IBGE/Censo (2010), explicitando uma redução da evolução populacional na cidade de Goiás diante de levantamento do Censo de 2010, comparado à evolução apresentada nos dados do Estado de Goiás, bem como o aumento populacional expresso na realidade nacional. Infere-se como motivo, sobretudo a falta de oportunidades de trabalho, que desencadeia a migração, principalmente à Goiânia¹⁷⁰.

Essa inferência se verifica diante do PIB do município que é de R\$ 243.159,00, sendo a renda per capita de R\$ 9.826,59 (IBGE, 2010); esses dados são expressos pela predominância nos setores da economia municipal em Serviços e Agropecuária. A tabela apresentada a seguir traz a referida composição:

¹⁷⁰ Depreende-se que estes dados tendem a ser alterados no próximo Censo, tendo em vista a expansão das IES existentes na cidade, com ênfase à UFG e ao IFG.

Tabela 13 – Composição do PIB no município de Goiás (2009)

Valor adicionado bruto a preços Correntes	R\$	%
Agropecuária	74.853,00	30,8
Indústria	29.585,00	12,2
Serviços	126.229,00	51,9
Impostos	12.492,00	5,1
PIB (total)	243.159,00	100

(Fonte: IBGE, 2010).

A tabela demonstra que o setor de Serviços tem a maior parcela de participação no PIB do município, seguido pela Agropecuária, Indústria e Impostos; o setor de serviços representa mais da metade da arrecadação municipal (cerca de 51,9%).

Diante de dados pesquisados no site do IBGE cidades, constata-se que no tocante à empregabilidade, a tabela está assim apresentada:

Tabela 14 – Setores da economia e quantidade de empregos por gênero.

Setor	Masculino	Feminino	Total
Extrativismo Mineral	88	11	99
Indústria de Transformação	162	52	214
Serviços Industriais de utilidade pública	22	1	23
Construção Civil	171	9	180
Comércio	432	283	715
Serviços	414	532	946
Administração Pública	365	573	938
Agropecuária (extração vegetal caça e pesca)	439	45	484
Total	2093	1506	3599

(Fonte: ISPER/RAIS. BRASIL, MTE, 2012).

A tabela acima evidencia que o setor de Serviços, Comércio e Administração Pública são os que mais empregam na cidade. Contudo, ao fazer um recorte na quantidade de empregos disponibilizada por gênero no setor de Comércio, observa-se que perfaz 60,4% e 39,6, respectivamente masculino e feminino. A situação se inverte quando identificamos o quantitativo no setor de Serviços expresso por 56,2% e 43,8%, respectivamente feminino e masculino.

Seguindo essa mesma lógica percentual está a Administração Pública, com um quantitativo de 61,1% de empregos ao gênero feminino. Já o setor de Agropecuária chama atenção pela característica substantiva por empregar, em sua maioria, trabalhadores do gênero masculino, cerca de 90,7%.

Diante da pesquisa, outros dados permitem, ainda, compreender a realidade da cidade de Goiás no que se refere às relações de trabalho, em que a população economicamente ativa, e formalmente contratada no mercado de trabalho, é de 13,44% na Agropecuária; 26,28% Serviços; e 26,06% Administração Pública (ISPER/RAIS, 2012).

No tocante à Administração Pública, os empregos existentes advêm tanto das esferas federal (na área de educação, cultura etc.), como da esfera estadual (também na educação, cultura e demais serviços estaduais), mas principalmente a esfera municipal. Estes últimos com predominância de contratos por indicações pessoais e parentescos – o que reflete as relações estabelecidas historicamente na cidade e decorrendo, muitas vezes, em formas precárias nas relações de trabalho.

Os dados tendem a sinalizar algumas características da cidade de Goiás: depreende-se a predominância no Setor de Comércio e Serviços caracterizados por alterações nas relações de trabalho, muitas vezes, expressos diante do aumento das horas trabalhadas, pela diminuição dos salários, pela precarização do trabalho e decorrendo na maneira que apresenta uma pluralidade de funções laborais exercidas pela população local.

Vale ressaltar que a ausência de qualificação, as precárias condições de trabalho existentes na cidade entre outros fatores socioeconômicos, bem como as características históricas presentes na sociedade marcadas pelas relações coronelísticas, que se debruçam na ausência de atenção às condições básicas de serviços, e mais ainda, nas características topográficas da cidade perfazem cicatrizes que influenciam decisivamente nos direcionamentos das políticas sociais do município.

Nesse sentido, a cidade apresenta marcas de continuísmos frente às precárias condições de infraestrutura, sobretudo no tocante aos serviços básicos de água e esgoto; serviço de saúde, com predominância municipal e particular, mas com grandes debilidades ao acesso da população a esses serviços. Na área da

assistência social, possui 01 CRAS e 01 CREAS, mas vem desenvolvendo ações recentes na perspectiva de qualificar os serviços prestados à população.

Todavia, a cidade de Goiás traz consigo avanços que possibilitam germinar novos frutos, marcada pela tradição das festas regionais, com destaque ao FICA (Festival Internacional de Cinema Ambiental), Festival de Gastronomia e Cultura e a Procissão do Fogaréu (ocorrida na Semana Santa) entre outras; também tem realces na Poesia de Cora Coralina, nas expressões artísticas de Goiandira do Couto, bem como outras peculiaridades históricas e culturais (como Museus, Igrejas etc) que reconheceram a cidade como Patrimônio Histórico e Cultural Mundial da Humanidade.

Estas peculiaridades da cidade de Goiás, adensadas às características de clima, vegetação, hidrografia e ecologia que, permeados por cachoeiras, matas e outros traços típicos do cerrado contribuíram para o desenvolvimento do turismo, mas que traz consigo precárias fontes de investimento pelo poder público municipal.

Outros avanços são apresentados pela construção e possibilidade da vida universitária, a partir das referências de educação superior de natureza pública e caráter estadual e federal existentes na cidade, que se expressam pelo desenvolvimento das pesquisas, dos projetos de extensão e cultura, ensino, alicerçado pela expansão de novos cursos – imprimindo novas referências à cidade.

Tais referências implicam em evidenciar que, atualmente a cidade de Goiás possui a Universidade Estadual de Goiás (UEG) – unidade Cora Coralina, composta por 5 cursos de graduação (Geografia, História, Letras, Matemática e Turismo)¹⁷¹; o recém implantado Instituto Federal de Goiás (IFG), possuindo 4 cursos de nível médio (Técnico Integrado em Informática para Internet, Técnico Integrado em Edificações, Pró-funcionários e Pronatec)¹⁷²; e a Universidade Federal de Goiás – Câmpus Cidade de Goiás (UFG/CCG), com os cursos: Administração Pública¹⁷³, Direito, Filosofia e Serviço Social– sendo a UFG lócus de nossa pesquisa e evidenciada no próximo item.

¹⁷¹ Ver Maiores informações ver: <http://www.coracoralina.ueg.br>

¹⁷² Ver: <http://www.ifg.edu.br/goias>

¹⁷³ O curso de Administração com ênfase na área de Gestão Pública tem sua previsão de início para o 1º semestre de 2013 na UFG/CCG. É fruto de muitas lutas e discussões entre a comunidade acadêmica da UFG/CCG pela escolha do mesmo mediante vagas do REUNI.

1.2 Das primeiras faculdades à criação e expansão da UFG

O surgimento da UFG, enquanto IES, está imbricada neste processo histórico do Estado de Goiás, com destaque nas particularidades das relações que foram sendo constitutivas e constituintes da educação superior pública, de caráter federal – apreendidas diante das correlações de forças travadas tanto no estado, como no interior da cidade de Goiás.

O isolamento geográfico característico do Estado de Goiás no final do século XIX e início do século XX dificultavam a comunicação com as grandes capitais; isso refletia ainda mais as características da realidade nacional, em que o acesso à educação era privilégio apenas da elite dominante. Nesse sentido, a necessidade de fundar uma IES vinha ao encontro dessa elite que não teria que gastar com os estudos dos filhos fora do estado, assim como garantiriam as possibilidades dos mesmos não se encantarem com os grandes centros e de lá não retornarem (ALVES, 2000).

Os primeiros passos da educação superior em Goiás seguem os direcionamentos da realidade nacional com a criação do ensino jurídico, regulamentado pela Lei nº 186 de 13 de agosto de 1898, diante do processo de criação da Academia de Direito de Goyáz. Porém, sua instalação se deu somente a partir da elaboração do Estatuto aprovado por meio do Decreto nº 1.080 e publicado no jornal de Goyáz em 05 de fevereiro de 1903, na cidade de Goiás – então capital do estado – diante do contexto de consolidação da primeira República¹⁷⁴.

Outro reflexo da realidade nacional que interferiu na criação da Academia de Direito de Goyáz estava atrelado à necessidade da educação superior como forma de manutenção do poder pela elite dominante: tinha no curso superior a perspectiva de ingresso para a carreira política e/ou na composição dos quadros burocráticos do Estado. Segundo Alves:

Os resultados do Censo de 1920 listava que Goiás possuía uma população de 511.000 habitantes, contava com apenas 10.000 pessoas alfabetizadas (...). Através dessa informação denota a situação de precariedade do sistema educacional goiano nas primeiras décadas desse século (...) se nem mesmo 10% da população, no final da década de 30, tiveram acesso à instrução, pode-se indagar qual a finalidade de criar e subvencionar uma instituição de ensino

¹⁷⁴ Segundo a Lei 186, a instalação da Academia ocorreria quando o governo do Estado achasse oportuna diante da abertura de crédito governamental para tal instalação, o que ocorreu apenas em 1903, com solenidade de abertura pelo governador Xavier de Almeida.

superior em Goiás. Responde tal questão a importância do “doutor” (grifo da autora) na estrutura social da Primeira República, assim como a necessidade dos governos estaduais de formar quadros para a burocracia estatal e também a formação de uma elite política (ALVES, 2000, p.28).

Depreende-se desta citação a necessidade de formação da elite política, utilizando a educação (aqui no caso de nível superior) como forma de propagar a ideologia dominante, a partir das elites oligárquicas. Sendo assim, a Academia de Direito atendia as demandas dessas elites frente o limitado acesso a esse nível de ensino (até pelo fato da alta taxa de mensalidade cobrada dos alunos), com vistas à formação de cargos do judiciário, da burocracia goiana e, especialmente, para atender a formação dos quadros políticos que, naquele período, era composto por bacharéis de direito, tanto as representações estaduais como as federais.

Os direcionamentos do controle político diante da criação da Academia de Direito, além de evidenciar a realidade nacional, também expressavam as particularidades de Goiás frente à necessidade de controle da elite oligárquica sob a dominação da família dos Bulhões e dos Caiados. Assim evidenciado,

A Academia também serviu duplamente ao coronelismo familiocrático goiano, à medida que formava os quadros burocráticos e também ideológicos, com destaque especial aos políticos que exerciam funções de comando nas oligarquias dos Bulhões e dos Caiados (ALVES, 2000, p.31).

Essa mesma autora evidencia que o processo de criação e instalação da Academia estava sob o comando dos Bulhões, exercendo o poder o aliado Xavier de Almeida. Contudo, em 1904, a aproximação política à oposição dos Bulhões marcou o rompimento diante da nomeação de representantes das famílias dos Castros e dos Caiados para a secretaria do Estado. A partir de então, decorreram uma série de medidas que geraram prejuízos aos fazendeiros e desencadearam insatisfações entre a elite oligárquica goiana (ALVES, 2000).

Estas questões devem ser enfatizadas, posto que imprimiram na trajetória histórica da Academia de Direito de Goyáz avanços e retrocessos, sobretudo a partir de lutas travadas entre essas oligarquias que contribuíram ao fechamento da Academia em 1909 sob a alegação de ser onerosa ao Estado.

Vale ressaltar que o fechamento ocorreu diante da chamada Revolução de 1909¹⁷⁵ com a tomada de poder pela força, visto que o governo de Xavier de Almeida tentava impor em sua gestão ações mais burocratizantes ao Estado, com tentativas de melhoras dos serviços de saúde e educação, bem como diante do estabelecimento de novos critérios de arrecadação dos impostos, com a punição aos sonegadores. Tais medidas atacavam diretamente a oligarquia que pôs um fim ao governo xavierista pela tomada do poder composto por Bulhões, Caiados, Jardim e Fleury.

Depreende-se que o fechamento da Academia representava romper com qualquer tentativa remanescente que pudesse existir do poder xavierista. Assim sendo, diante das lutas travadas pelo grupo que assumiu o poder, outras relações foram sendo estabelecidas, possibilitando a criação da Faculdade Livre de Direito em 1916, e um ano depois alterado o nome para Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais de Goiás. Segundo Alves: “Pelos documentos coletados, nota-se a intenção da Faculdade Livre em suceder a Academia, ou seja, ser um instituto oficial do Estado e, portanto, contar com a subvenção para suas atividades.” (ALVES, 2000, p.43).

Nesse mesmo estudo, Alves evidencia, ainda, que essa equiparação ocorreu diante da Lei de Reconhecimento nº 531 de 18 de julho de 1916, entretanto não recebia subvenção estatal o que desencadeou desde sua instalação, condições precárias de funcionamento (ALVES, 2000).

Essas condições constituíram um elemento potencializador para que a oposição voltasse à discussão da reabertura da Academia de Direito. Entretanto, novamente relações conflituosas entre as elites dominantes contribuíram com os avanços e retrocessos do ensino jurídico em Goiás. Na década de 1920 reiteram os embates entre a Faculdade Livre e a recém-criada Faculdade de Direito do Estado de Goyáz (esta última teve seu estatuto aprovado pelo decreto nº 7175 de 12 de agosto de 1921)¹⁷⁶.

Diante do embate, a Faculdade Livre é renomeada a Escola de Direito no ano de 1921, funcionando sem subvenção do governo do Estado e recebendo verba do

¹⁷⁵ Sobre a revolução de 1909, ver Campos (1983); Palacín e Moraes (1987).

¹⁷⁶ A Faculdade de Direito do Estado de Goyáz era formada por professores da Academia de Direito de Goyaz e por professores dissidentes da Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais.

governo federal, que a mantinha e acentuava a representação das lutas entre as oligarquias goianas.

Em 29 de março de 1922 é criada a Escola de Pharmacia, com subvenção estatal, funcionando em anexo o curso de Odontologia a partir de 9 de abril de 1923 – que, diante da correlação de forças passou a dividir a subvenção estatal com a Escola de Direito e a Faculdade de Direito desde 1924. Tais questões implicaram no reconhecimento de seus diplomas, bem como o tratamento de igualdade entre as três IES goianas.

O que parecia ter estabelecido um acordo de alianças entre as oligarquias, expresso pela tentativa de igualdade entre as IES, foi findado no ano de 1925 com o governo de Brasil Caiado, que concede diferenças significativas no repasse da subvenção estatal entre a Escola de Direito e a Faculdade de Direito do Estado – levando ao fechamento temporário desta última.

Sendo assim, novamente os cursos jurídicos passam a ser palcos das disputas de poder entre as oligarquias dominantes, sob prevalência do poder da oligarquia dos Caiados, que permanece até a entrada de Getúlio Vargas no poder, como salientado no item anterior, emitindo diversos esforços para minar o poder vigente nas unidades federativas.

No tocante ao ensino superior, a Faculdade de Direito é reaberta em 13 de agosto de 1931, com o auxílio do governo federal e estadual permanecendo até o ano de 1946; ao mesmo tempo em que estava sendo suprimida a subvenção da Escola de Direito sob a alegação de que a mesma agia com irregularidades e estava atendendo aos interesses oligárquicos – mesmo assim, as medidas governamentais não conseguiram impor alterações (ALVES, 2000).

Diante do Estatuto das Universidades de 1931 os institutos passaram a ser equiparados às universidades mediante alguns critérios subsidiados, principalmente, aos Institutos Livres, com a Reforma Rocha Vaz. Esse processo acentua a disputas entre as IES goianas.

Sobre o processo de equiparação das IES, Alves evidencia que,

Os alunos da Faculdade começaram a realizar movimentos que influenciaram a sociedade de forma lenta e gradual. Inicialmente, esse espaço foi assegurado com pequenas reivindicações, demarcando a sua efetiva participação, até realizar contribuições significativas como a vitória da equiparação e a criação da Universidade Federal de Goiás, nos anos mais tarde (ALVES, 2000, p.92).

Portanto, a equiparação da Faculdade de Direito se deu com o Decreto nº 809 de 11 de maio de 1936, gozando dos status das congêneres federais; no ano seguinte a Faculdade muda-se para a nova Capital, Goiânia, juntamente com os demais serviços do executivo e do judiciário. Ao mesmo tempo em que, devido às condições de manutenção da Escola de Direito, ocorre à integralização desta Escola pela Faculdade de Direito de Goiás. Sendo assim, a cidade de Goiás ficava desprovida das duas IES de ensino jurídico que expressavam as lutas pelo poder local.

Alguns problemas percorreram a Faculdade de Direito em seus anos iniciais enquanto instituição integralizada pelo governo federal, entre eles destaca a necessidade de contratação de professores via concursos públicos, visto que eles não poderiam ocupar dois cargos públicos, decorrendo em suas demissões e na resolução emergencial pela transformação enquanto fundação.

O processo de incorporação estava imbricado num percurso mais amplo conjuntural expresso nas décadas de 1940 e 1950 que imprimia marcas consideráveis ao estado de Goiás, sobretudo diante do contexto de expansão: seja pela campanha nacional de “marcha para o oeste” (principalmente com a construção de Brasília), seja pela conjuntura desenvolvimentista entre outras, que desencadearam um crescimento acelerado à Goiás, ao mesmo tempo em que emergiram os problemas de disputa de terras, transferência da base da economia da pecuária para a agricultura, acentuaram as lutas políticas entre outros (CAMPOS, 1883).

Todas essas questões, diante do processo de federalização nos marcos das políticas de educação superior, decorreram na Lei nº 604 de 03 de janeiro de 1949, que federalizava a Faculdade de Direito, entretanto, sua regulamentação se deu efetivamente em 1950. Nesse percurso, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, recusando a ser incorporada à Universidade Católica, travou uma luta árdua pela criação da Universidade Federal de Goiás.

Portanto, o processo de criação da primeira universidade pública no Estado de Goiás expressou, por um lado, retrocessos diante das disputas de poderes e mandonismos que denunciavam o valor atribuído pelas elites dominantes goianas às escolas de ensino superior; por outro lado puderam, contraditoriamente, expressar

dentro dos limites conjunturais avanços rumo às lutas travadas socialmente por uma universidade pública e gratuita.

Vale ressaltar que a construção de uma universidade em Goiás se deu tanto pela especulação dos jornais, como pelo projeto apresentado à Câmara dos Deputados que propunha a implantação de uma Universidade em Goiás¹⁷⁷. Nesse sentido, protagonizado pela Faculdade de Direito, o processo de criação da Universidade Federal representou uma intensa disputa travada na sociedade goiana: entre a criação de uma universidade pública e gratuita e criação da Universidade Católica de Goiás.

Entretanto, diante da correlação de forças apresentadas, a Universidade Católica foi criada primeiro que a Universidade Federal, no ano de 1959 com a agregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Escola Goiana de Belas Artes; Faculdade de Ciências Econômicas; Faculdade Goiana de Direito; Escola de Enfermagem e Escola de Serviço Social de Goiás. Alguns autores evidenciam que a criação desta Universidade contribuiu para adiar o processo de criação da UFG – com vistas a fortalecer a criação da Universidade Católica, sobretudo pela subvenção recebida pelo governo.

Esses acontecimentos decorreram em greves protagonizadas pelos estudantes das faculdades que não foram incorporadas à Universidade Católica, sobretudo advindos da Faculdade de Direito de Goiás (que já se constituía uma herança histórica de lutas e mobilizações) e, posteriormente contou com a adesão de parte do corpo docente desta instituição.

E, mesmo diante de contrariedades e adversidades frente à correlação de forças estabelecidas, o Professor Colemar Natal e Silva encampou a bandeira de luta pela criação da universidade federal; apoiado por outras faculdades federais de Goiânia, entre elas: O conservatório de música; a Escola de Engenharia; a Faculdade de Medicina; a Faculdade de Farmácia e Odontologia; e a Faculdade de Direito (ALVES, 2000).

¹⁷⁷ Este projeto de criação da Universidade de Goiás foi apresentado à Câmara pelo deputado Gerson Castro Costa, egresso da Faculdade de Direito em 1946; tendo sua participação expressiva como militante estudantil. O projeto não especificava a natureza e o caráter da instituição, bem como previa integralizar as faculdades e escolas em funcionamento (ALVES, 2000).

Portanto, em 26 de outubro de 1960 é encaminhado ao Congresso o Projeto de Lei nº 2.357, e no dia 14 de dezembro do mesmo ano é aprovado e convertido em Lei nº 3834-C, que postulava a criação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Seguindo a grande maioria das universidades brasileiras, a UFG forma-se pela agregação de Faculdades isoladas, tendo como 1º reitor o Professor Colemar Natal e Silva.

Desde então, a UFG vem desenvolvendo e ampliando suas ações frente às demandas apresentadas, imbricadas em processos constitutivos e constituintes da realidade nacional evidenciados pelos marcos das políticas de educação superior, bem como traçando suas particularidades que vão direcionando ritmos e feições próprias, permeadas pelo processo de metamorfose institucional¹⁷⁸ frente à demanda apresentada.

Vale ressaltar que com a Reforma Universitária de 1968, a UFG assume as características propostas pelas políticas educacionais às IES na perspectiva da gestão organizacional, destacando em suas bases: integração estrutural e funcional da universidade; concentração dos estudos em Institutos; implantação do sistema departamental; incorporação do regime de créditos com matrículas por disciplinas; criação do colegiado de curso e da coordenação didático-pedagógica; introdução de ciclos básicos; supervisão das atividades sob a responsabilidade do Conselho Universitário, entre outras ações que pressupunham a ênfase na organização e racionalização das IFES frente à lógica empresarial (PDI/UFG, 2010).

Se por um lado expressou avanços à UFG, sobretudo pela incorporação e ênfase à pós-graduação, por outro lado exigiu esforços na década seguinte com vistas a enfrentar as problemáticas decorrentes das proposições advindas da Reforma Universitária, entre elas: adoção do regime seriado em 1984; construção de um novo Estatuto em 1996 (fruto de discussões e lutas entre a comunidade acadêmica) entre outros.

Depreende-se que as configurações assumidas na década de 1980 reforçam a visão organizacional; segundo Oliveira, “No decurso de sua existência, especialmente desde meados da década de 80, ela empreendeu a construção de

¹⁷⁸ Sobre a metamorfose da UFG. Ver Oliveira (2000).

uma estrutura orientada pela busca de uma administração racional e ágil (...)” (OLIVEIRA, 2000, p.81).

Nessa trajetória, a UFG se deparou com a expansão de suas Unidades Acadêmicas, a ampliação de cursos de graduação e de pós-graduação, bem como o surgimento de novos *campi* na década de 1980, principalmente nas cidades de Jataí e Catalão – que frente ao processo de estagnação e apoio financeiro governamental para tal expansão, articulou estratégias diante da criação de autarquias¹⁷⁹. A expansão possibilitou, ainda, a criação de campos de estágios em diferentes municípios do estado de Goiás. A esse respeito, Mendonça evidencia que,

A UFG, no período desde sua criação até 1986, caracterizou-se pelo grande impulso dado à extensão, interiorização – principalmente pelo estabelecimento dos *campi* avançados – e pela expansão resultante desse processo. Em decorrência da política de interiorização incentivada pelo governo federal, a PROEX desenvolveu trabalhos que resultaram na criação e estabelecimento de *campi* avançados nas regiões consideradas pólos de desenvolvimento regional (MENDONÇA, 2010, p.277-278).

Já na década de 1990, expressa pelas contradições da política de educação de nível superior nos marcos da realidade brasileira, a UFG em sua particularidade vai imprimindo os direcionamentos de uma visão organizacional, reiterados com a criação de um novo Estatuto em 1996, que propiciou o desencadeamento do processo de estruturação da universidade, bem como a ênfase à pesquisa diante da criação do primeiro Programa de Doutorado – revelando as metamorfoses da UFG evidenciadas por Oliveira (2000).

Neste percurso, seu Estatuto¹⁸⁰ sinaliza os princípios da UFG: a gratuidade do ensino; a diversidade e pluralismo de ideias; indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão; compromisso com a democratização do ensino e a qualidade entre outros. Diante disso, enfatiza como finalidade:

(...) produzir, sistematizar e transmitir conhecimentos, ampliar e aprofundar a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, com o objetivo de contribuir para a

¹⁷⁹ Dourado (2001) analisa a articulação entre a natureza e o caráter da expansão do ensino superior em Goiás na década de 1980, com ênfase a criação das IES isoladas e a interiorização da UFG. Tal estudo possibilita compreender, entre outros aspectos, a criação dos *Campi* de Catalão e Jataí da UFG.

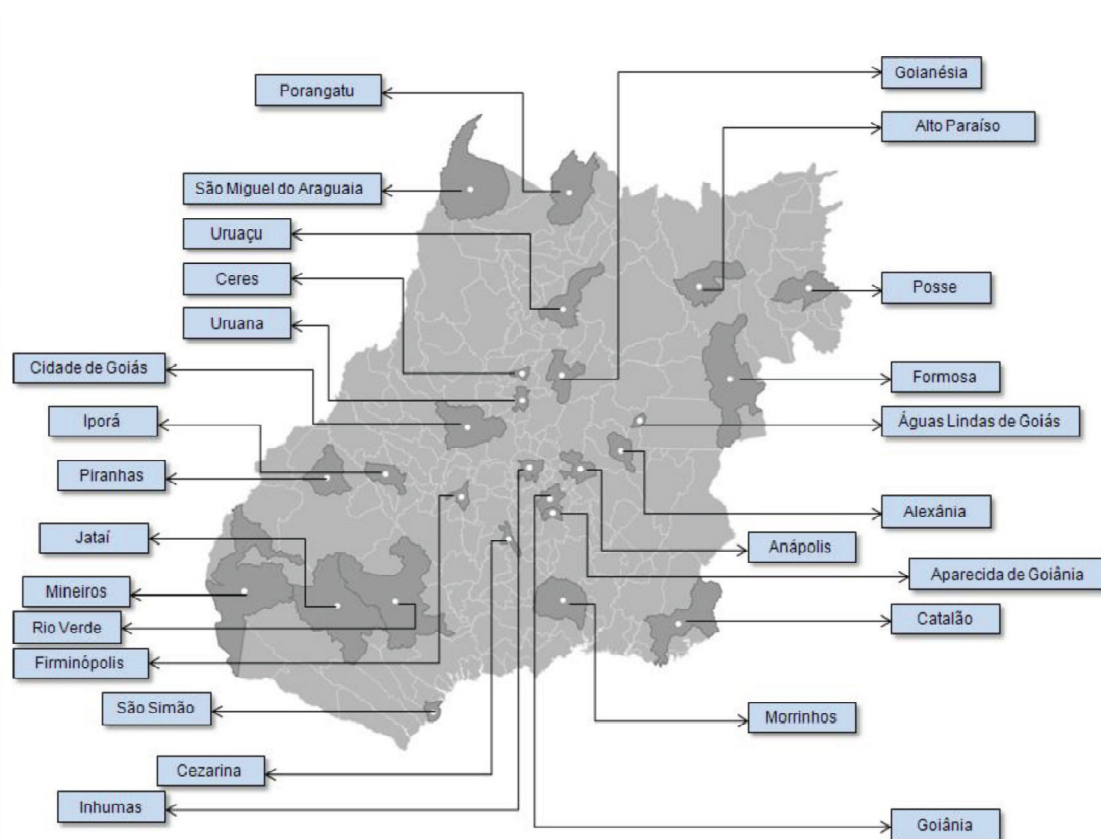
¹⁸⁰ Diante das novas configurações assumidas pela UFG frente à expansão desencadeada nos anos 2000, fez-se necessário iniciar o processo de elaboração do novo Estatuto – ainda em fase de discussão – não estando em vigência até o momento de elaboração da presente Tese.

existência de uma sociedade mais justa, em que os cidadãos se empenhem na busca de soluções democráticas para os problemas nacionais (UFG/PDI, 2013, p.13).

Depreende-se que os princípios e a finalidade evidenciados pela UFG estão em consonância com os direcionamentos sinalizados pelas funções e princípio das universidades, na perspectiva de reafirmar a universidade pública, gratuita, laica e de qualidade.

Para tanto, suas atividades caracterizadas pelas ações de ensino, pesquisa e extensão são desenvolvidas pela UFG segundo os *campi*, bem como os campos de estágio que existem no estado de Goiás, obtendo a seguinte configuração espacial:

Figura 06 – Cidades do estado de Goiás que se configuram as ações da UFG



(Fonte: UFG/PDI, 2010, p.23)

Esta figura apresenta o mapa que permite evidenciar os locais do Estado que possuem atividades desenvolvidas pela UFG. Vale ressaltar que destes, 05 são

denominados *campi*, quais sejam: Campus I Colemar Natal e Silva e Campus II Samambaia – ambos em Goiânia; Campus Catalão; Campus Cidade de Goiás e Campus Jataí. Também existem 04 cidades que concentram as atividades da UFG, sendo denominadas de campos de estágio, quais sejam: Firminópolis; São Luiz de Montes Belos; Morrinhos e Uruaçu. As demais cidades que estão demarcadas no mapa acima são pólos que desenvolvem o Programa Universidade Aberta do Brasil, caracterizado pela educação à distância (PDI, 2010).

Além das atividades de ensino, pesquisa e extensão, outros espaços foram sendo constituídos na UFG, sobretudo nos *campi* de Goiânia, frente ao processo de desenvolvimento e suporte da universidade e pela constituição dos órgãos **Suplementares** (Biblioteca Central, Centro Editorial e Gráfico, Cercomp, Hospital das Clínicas, Museu Antropológico e Radio Universitária); **Administrativos** (Centro de Manutenção de Equipamento, Centro de Gestão do Espaço Físico, Departamento de Assuntos Acadêmicos, Departamento de Contabilidade e Finanças, Departamento de Recursos Humanos, Departamento de Material e Patrimônio, Departamento do Pessoal e Centro de Seleção); e **Complementares** (Planetário, Centro Integrado de Aprendizagem em Rede, Unidade de Conservação, Núcleo de Estudos e Coordenação de Ações e Núcleo de Acessibilidade)¹⁸¹.

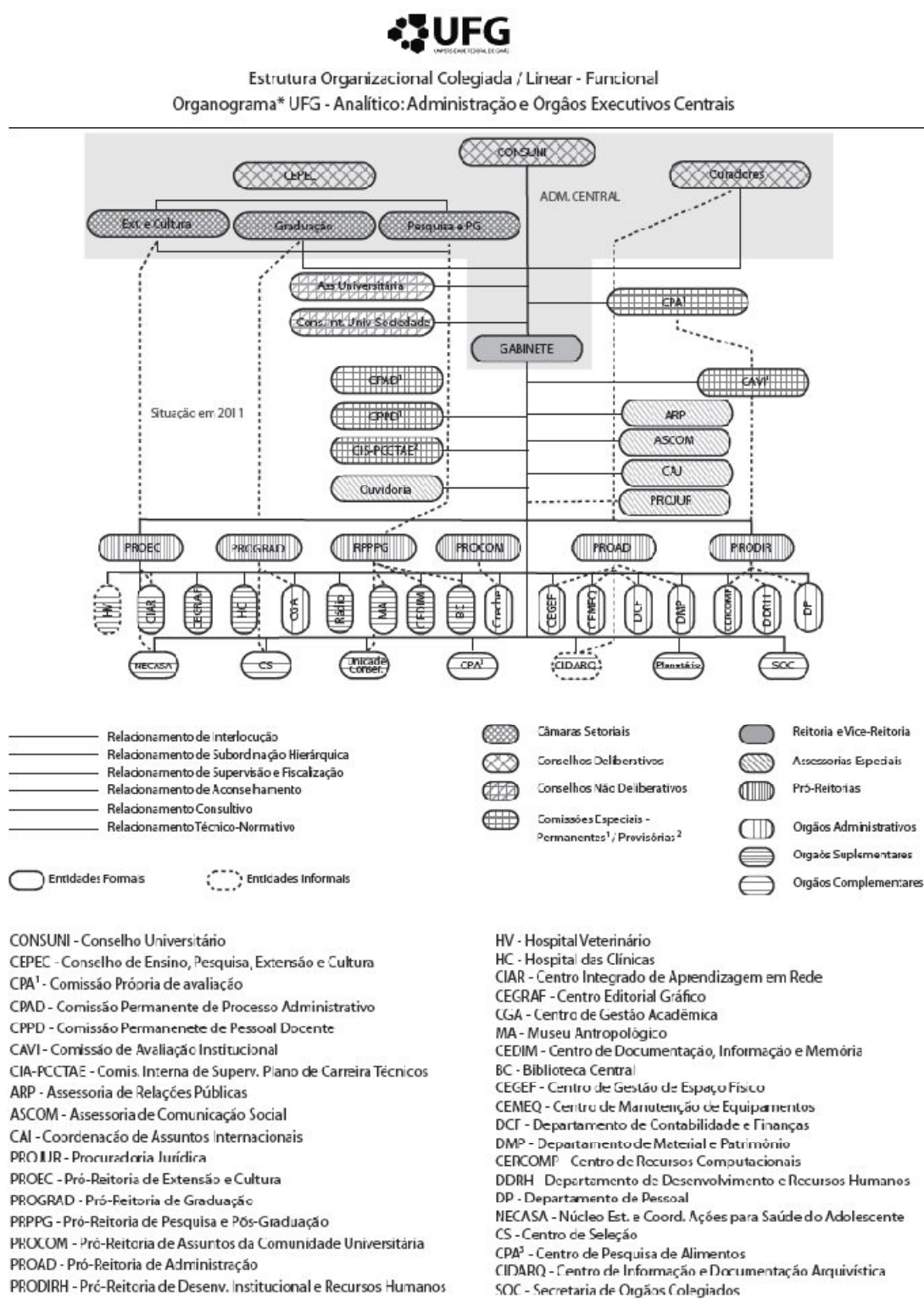
Para tanto, o PDI (PDI/UFG, 2010) apresenta a estrutura acadêmica e administrativa da UFG com a seguinte constituição:

- (a) Assembleia Universitária;
- (b) Conselho de Integração Universidade-Sociedade (CIUS);
- (c) Administração Central, constituído pelos: 1- Conselho Universitário (CONSUNI); 2- Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC) – este estruturado em duas instâncias de deliberação: o Plenário e as Câmaras setoriais, quais sejam: Câmara de Graduação, Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação e Câmara de Extensão e Cultura; 3- Conselho de Curadores; e 4- Reitoria;
- (d) Órgãos Suplementares;
- (e) Campus do Interior.

¹⁸¹ Ver www.ufg.br

Esta estrutura organizacional fica expressa pelo organograma institucional assim apresentado:

Figura 07 – Estrutura Organizacional colegiada – UFG: Administração e Órgãos Executivos Centrais



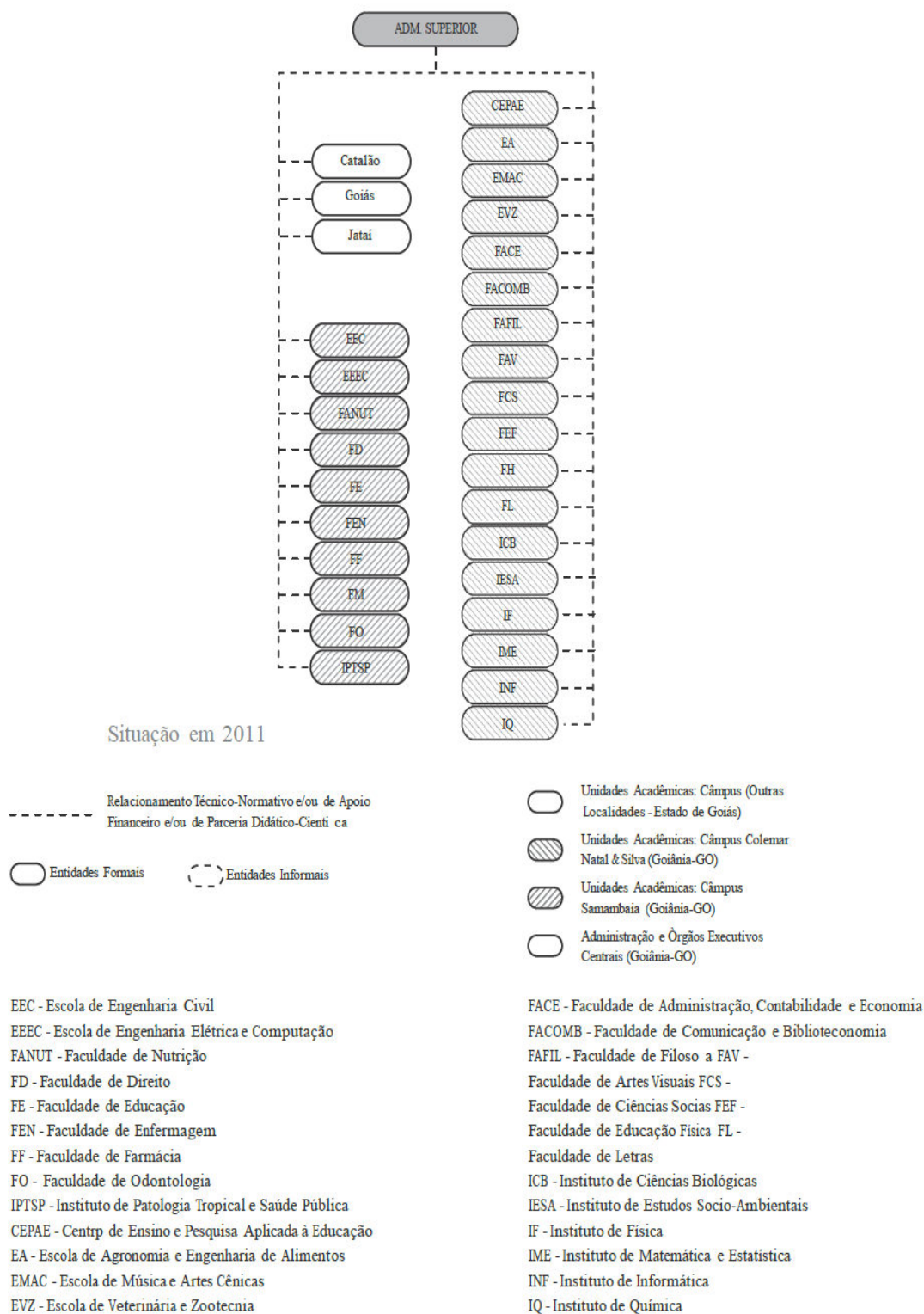
(Fonte: UFG/PDI, 2010, p.53).

As atividades de ensino, pesquisa e extensão são realizadas nas Unidades Acadêmicas, nos órgãos Suplementares e nos *campi* do interior; representadas, na página seguinte, pela seguinte estrutura acadêmica:

Figura 08 – Estrutura Organizacional colegiada – UFG: Unidades Acadêmicas



Estrutura Organizacional Colegiada / Linear - Funcional
Organograma* UFG - Analítico: Unidades Acadêmicas



(Fonte: UFG/PDI, 2010, p.53).

Vale ressaltar que os ritmos e contornos diferenciados assumidos pela UFG advêm a partir de meados da década de 2000, com ênfase à expansão sinalizada pela contrarreforma da educação superior. Sendo assim, com a Chamada Pública nº 08/07, a UFG emitiu esforços para a elaboração do Plano de adesão ao REUNI, a ser apresentado ao governo federal com vistas à implantação do programa no 1º semestre de 2008.

A pesquisa documental e a pesquisa de campo desta Tese revelaram que diante da proposição do Programa REUNI, o Conselho Universitário (CONSUNI) da UFG instituiu uma comissão¹⁸² responsável pelos debates e discussões com a comunidade acadêmica sobre a adesão da universidade ao REUNI e, posteriormente elaborar um relatório final apresentado o,

Conselho Universitário montou uma comissão, na UFG esse processo não é? Aí a UFG montou uma comissão para trabalhar. Essa comissão entrou em contato com todas as unidades e campus, e pediu projetos, idéias de cursos e tal para implementar o REUNI (SI 2).

O relatório apresentado em agosto de 2007 por esta comissão se posicionou favorável à adesão da UFG ao REUNI, sinalizando algumas discussões e proposições que deveriam ser desencadeadas no âmbito da universidade. Contudo, esse mesmo relatório evidenciou, ainda, a impossibilidade de adesão da UFG aos BI's frente à realidade apresentada pela universidade.

O CONSUNI aprovou a adesão da UFG ao REUNI; entretanto a aprovação do Plano da UFG não foi pacífica – encontrou muitas resistências a luz da realidade nacional –, como pode ser demonstrado nas falas a seguir:

(...) vamos tenta fazer no auditório da justiça federal, lá é aberto e tem cento e cinquenta lugares, mas pra entra temos que passar por uma roleta, todos nós:

¹⁸² Esta comissão teve em sua composição: Prof. Sandramara Matias Chaves, Pró-Reitora de Graduação (PROGRAD) e Presidente da Comissão; Prof. Orlando Afonso Valle do Amaral, Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD); Prof. Jeblin Antônio Abraão, Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos (PRODIRH); Prof. Nelson Cardoso Amaral, Assessor Especial da Reitoria; Prof. Joãoomar Carvalho de Brito Neto, Diretor da Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia (FACOMB); Prof. Eduardo Meirinhos, Diretor da Escola da Música e Artes Cênicas (EMAC); Prof. Cedric Luiz de Carvalho, Diretor do Instituto de Informática (INF); Prof. Eugênio Gonçalves de Araújo, Diretor da Escola de Veterinária (EV) e Prof. Clévia Ferreira Duarte Garrote, Diretora da Faculdade de Farmácia (FF). Ver Relatório de Trabalho da Comissão instituída pelo Conselho Universitário para discutir e apresentar uma proposta para o REUNI/UFG (2007). Disponível em <http://www.ufg.br/uploads/files/Reuni-relatorio-2.pdf> Acessado em 20/07/2013. Acessado em 22/02/2013.

professores, estudantes até preencher as vagas. E foi avisado com quarenta e oito horas com antecedência (S 4).

Quando o projeto ficou elaborado, e foi chamada a reunião do conselho pra aprova, aí os alunos não deixaram reunir. Até que a universidade fez uma reunião especial na cidade, lá no centro, no auditório, o que tinha número limitado de pessoas, tinha segurança pra entrada do auditório (...) e nessa reunião foi votado o projeto do Reuni porque antes era impossível se discutir. Eles entravam tocando o apito e tambor, e ninguém mais conseguia falar. Interromperam uma sequência de reunião do conselho universitário e com essa postura. (...) Nesse lugar conseguimos aprovar (S 2).

As falas demonstram o processo de aprovação do Plano de adesão da UFG ao REUNI, que de forma não pacífica, expressou a correlação de forças existentes no interior da universidade, protagonizadas pelos alunos de diversas unidades acadêmicas da UFG. Vale ressaltar que a aprovação ocorreu em sessão extraordinária no dia 25 de outubro de 2007, no auditório da Justiça Federal em Goiânia, com 46 votos favoráveis e 03 votos contrários (Jornal da UFG, *online*, 2007, p.8).

Mesmo diante da aprovação, o movimento estudantil solicitou uma reunião com o Reitor para deixar expresso seus pontos de divergência frente à implantação do REUNI.

Em meio ao debate, um grupo de estudantes se manifestou contrariamente à proposta do Reuni chegando a impedir a instalação do Consuni por duas vezes. Então, houve uma reunião de representantes do Diretório Central dos Estudantes (DCE), Centros Acadêmicos (CAs) e outros estudantes, com o reitor da UFG, para discutir pontos do decreto. (VIEIRA *In: Jornal da UFG – on line*, 2007, 2007, p.09).

Naquele momento, uma das discussões era assim expressa pelos estudantes:

Segundo (...) um dos coordenadores do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFG, a prioridade deve ser a melhoria da infra-estrutura e da qualidade dos cursos já existentes, e não a abertura de vagas em graduações que não oferecem uma formação específica. (MERGULHÃO & VIEIRA *In: Jornal da UFG – on line*, 2007, p.03).

Sobre esse processo de discussão e aprovação do Plano da UFG de adesão ao REUNI, os sujeitos S 1 e S 3 assim se expressavam:

(...) nós tivemos claras reações, ou melhor, oposições em relação à proposta. Mas eu acredito que a Universidade Federal de Goiás é uma das propostas melhores que foram encaminhadas ao MEC. Está sendo muito elogiada porque há um diferencial: muitas universidades criaram seus projetos de expansão a partir dos gabinetes. A UFG, a partir da Reitoria, e com os diretores estabeleceu um projeto diferenciado. Ou seja, foi um projeto a partir da base o que permitiu esse projeto ser mais democrático. É claro que nós temos, tivemos alguns percalços. Mas, eu acredito que por ter nascido desta forma foi um projeto mais forte, mais consolidado e que permitiu resultados melhores em todos os sentidos. Então, as discussões nos conselhos da UFG, a partir dos conselhos diretores das unidades acadêmicas propondo esta expansão eu reputo ser um aspecto fundamental nesse processo; que é diferenciado em outras universidades, do meu ponto de vista (S 1).

(...) eu acho que o Reuni ele teve e tem diferenças nas universidades. O nosso projeto REUNI ele foi muito bem construído, porque ele foi construído coletivamente: cada unidade e cada curso entrou para Reuni se quisesse: ele quis ou não (...). E, quem quis entrar fez o seu projeto para juntar ao projeto maior (...) passado por cada Conselho Diretor. Então, ninguém foi obrigado aderir ao REUNI, foi uma discussão muito democrática dentro da universidade, e uma participação também democrática, porque só aderiu quem quis aderir. Tanto é que tem unidade que não aderiu e que foi favorável mantendo como estava, e teve unidade que foi contrária. E uma única unidade foi contrária ao REUNI (S 3).

As falas acima expressam os direcionamentos dentro da UFG frente ao processo de elaboração e construção do Plano do REUNI pela instituição, tendo a autonomia das unidades Acadêmicas na adesão do Plano.

Vale ressaltar que após aprovado na reunião do CONSUNI, o documento foi encaminhado ao MEC, e em 27 de novembro de 2007 teve sua aprovação na íntegra pela Comissão de Homologação do Ministério da Educação com vistas ao recebimento da verba e implantação do Programa no início de 2008.

Atualmente os mesmo sujeitos, ao analisarem a implantação do REUNI na UFG, reconhecem **avanços**, **limites** e **desafios**. No tocante aos avanços, assim expressaram os sujeitos entrevistados:

Nós chegamos a ter na verdade dois projetos de expansão. Um, que foi primeiro dos campi, em 2004 e 2006. E, depois em 2008 o REUNI. O REUNI permitiu com a expansão um resgate da infraestrutura, não só de laboratórios, mas de salas de aula e tudo mais. Mas é claro que isso está envolvido aí o crescimento de cursos, nós tínhamos, por exemplo, 99 cursos. E, hoje temos 144 cursos de graduação. Em 2006, por exemplo, nós tínhamos em torno de 13.000 estudantes e fomos para 25.000 esse ano – alunos da educação à distância e presencial. Da mesma forma professores: nós tínhamos em torno de 1.100 e nós hoje estamos com aproximadamente 2.400 professores que vão agregar algo extraordinário em todos os sentidos para o ensino, pesquisa e extensão. Novos cursos, mais pesquisas, mais extensão. A gente acredita que temos um quadro de mais de 85% de professores doutores. Tivemos aí um aumento de mais ou menos 150 servidores técnico-administrativos, ainda

alguém do necessário, mas isso é histórico. Isso é extraordinário no sentido do resultado, a gente tem que acreditar nesse potencial (S 1).

(...) o mais importante foi a contratação de professores. Nós tivemos aí nesse período, contratação só pelo REUNI com a transformação dos professores substitutos em professores efetivos de no total foram de mil professores. A grande maioria são doutores (...) o maior ganho são os professores, não os técnicos. Nós temos problemas com a quantidade de técnicos administrativos. (...) Mas, no geral, eu avalio o REUNI de forma muito positiva. Eu acho que vai ser, é um marco para a universidade brasileira. Ele é positivo em função do impacto social que ele teve. Não só dentro da universidade, porque quando você sai de uma universidade federal que tinha em torno de 14 mil alunos, menos de 14 mil alunos em 2005 e vai para vinte e três mil e quinhentos, agora em 2012. Isso significa que nós quase dobramos de tamanho, é inegável: prédios, equipamentos, laboratórios, reformas. Significa, também, que uma camada muito significativa da nossa sociedade teve acesso a uma universidade pública e de qualidade, num período curto de tempo – acho que tivemos ganhos muito grandes com o Reuni (S 3).

As falas demonstram os avanços da UFG no tocante ao número de alunos e de cursos, bem como o aumento no número de professores contratados com a implantação do Programa REUNI. Entretanto, SI 3 ressalta que o número de técnicos administrativos está aquém do necessário para o desenvolvimento das ações da UFG.

A pesquisa documental reitera tais informações ressaltadas pelos sujeitos no tocante à quantidade de docentes da UFG, apresentada pela tabela a seguir:

Tabela 15 – Evolução no quadro de docentes da UFG – por qualificação

Titulação	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Doutorado	577	630	721	752	788	1111	1262	1351	1460
Mestrado	428	420	457	421	373	583	668	652	614
Graduação e Especialização	161	143	132	125	162	106	108	108	117
Total	1166	1193	1310	1298	1323	1800	2038	2111	2191

(Fonte: UFG/ PRODIRH, 2011; 2010; 2013)¹⁸³.

A tabela comprova que o número de docentes da UFG aumentou substantivamente a partir de 2009, principalmente com a implantação do REUNI; outro destaque refere-se à qualificação de docentes: denota-se um aumento na quantidade de docentes mestres e doutores – revelando o crescimento da UFG.

¹⁸³ Os dados apresentados nesta tabela foram obtidos tanto pela pesquisa documental (PDI, 2011), como pela pesquisa de campo realizada a partir dos dados fornecidos pela PRODIRH à pesquisadora.

Além do crescimento na quantidade de docentes, a UFG também aumentou a quantidade de cursos, decorrendo no aumento de alunos matriculados. Segundo o PDI, em 2010, a UFG possuía o quantitativo de 27.351 discentes matriculados (cursos presenciais e a distância) em seus 130 cursos de graduação, 38 cursos de mestrado e 19 cursos de doutorado, assim distribuídos:

Tabela 16 – Número de matrículas distribuídas por nível de ensino (ano referência 2011)

Nível	graduação	especialização	mestrado	doutorado
Matrículas	20.680	4.189	1774	708

(Fonte: UFG/PDI, 2010).

Depreende-se que os dados quantitativos apresentados tanto na pesquisa documental, como na pesquisa de campo representam avanços substantivos à UFG frente à expansão com ênfase ao Programa REUNI. Entretanto, compreende-se, ainda, que dados quantitativos são considerados genéricos, podendo evidenciar lacunas diante das particularidades da UFG.

No tocante aos limites reconhecidos no processo de implantação do REUNI na UFG, o sujeito S 1 assim se manifesta:

Com o REUNI temos muitos limites, por exemplo, quando você tem um acréscimo de alunos de 13.000 e passa para 25.000, você vai ter que ter toda uma estrutura, em todos os sentidos: de graduação, todas as coordenações de novos cursos e também do CGA e os sistemas de informática. Mesma coisa professores no departamento pessoal. A questão de construção, você tem que ter um CEGEF. Bom, nós temos que comprar material, nós temos que comprar carteira, nós precisamos comprar data show, enfim, nos deparamos com uma série de dificuldades (S 1).

Quanto aos desafios, S 1 e S 2 expressaram que:

Hoje a nossa estrutura é tão grande que estamos revendo o estatuto dentro de uma ideia de multicampi – que eu acho que este é o futuro. Não é uma universidade, é uma universidade que está em toda Goiás, norte, nordeste, como está em nosso PDI, nosso Plano de Desenvolvimento Institucional com a implantação de mais dois campus da Interiorização, acho que isso é importante (S 1).

Do Reuni para cá, essas mudanças todas. Essa alteração toda na configuração da universidade fez com que fosse montada a Comissão do Conselho Universitário para alterar o estatuto, para atualizar, porque a gente começou a perceber que havia uma mudança de poder na estrutura da universidade. Porque os Campi passaram a reivindicar a representação nos Conselhos Superiores. E essa regulamentação não existia (S 2).

Por ambas as falas, depreende-se que o processo de implantação do REUNI na UFG vem provocando e exigindo novas reconfigurações na estrutura da universidade, objeto de amplos debates entre os diferentes *campi* e nas unidades acadêmicas.

Pelo exposto neste item, buscou-se historicizar a UFG na realidade goiana e como ocorreu seu processo de metamorfose nos marcos das políticas de educação superior brasileira, com realce às proposições e implantação do Programa REUNI na perspectiva da expansão das universidades federais. Nesse processo de expansão, fez-se necessário abordar a seguir a particularidade da criação do Campus Cidade de Goiás.

1.2.1 A implantação do Campus Cidade de Goiás

O Campus Cidade de Goiás é criado tanto por iniciativa da comunidade acadêmica da UFG, em específico da Faculdade de Direito de Goiânia (e sua extensão na cidade de Goiás), bem como da sociedade vilaboense¹⁸⁴. Seu surgimento se deu em 2009 pela implantação do REUNI, embora tenha marcos sócio-político na historicidade de Goiás.

Como sinalizado no início deste capítulo, a cidade de Goiás no princípio do século XX se caracterizou como um pólo cultural e educacional, se comparado a outras cidades goianas. Entretanto, com a transferência da capital em 1937, contrariando o acordo de não perder essas referências institucionais se depara com a saída destas instituições para Goiânia, entre elas: Escola de Direito e o Liceu (ambas em 1937); Escola Normal (1938).

Essas transferências trouxeram impactos estruturais na cidade que se viu privada das suas instituições sociais básicas. Essa realidade constituiu uma dívida histórica da UFG com a cidade de Goiás.

Cabe ressaltar que desde a década de 1980 a UFG direcionou ações à política de expansão, com ênfase à interiorização, como enfatizado no item anterior, possibilitou convênios com diferentes cidades do estado de Goiás. Nesse sentido, é que a UFG, no final da década de 1980 celebrou um convênio com a Prefeitura da

¹⁸⁴ Vilaboense é o nome atribuído ao cidadão que nasceu da cidade de Goiás/GO.

cidade de Goiás para criar a turma de graduação em Direito, vinculada à Faculdade de Direito de Goiânia, denominada de Turma C – extensão Goiás¹⁸⁵.

Este convênio, o de nº 34/89¹⁸⁶, entre a Prefeitura de Goiás e a UFG estabelecia a colaboração mútua entre as partes para a implantação do curso de Direito por um período de 05 anos. Ao analisá-lo depreende-se que, de modo geral, a UFG ficava responsável pelas questões didáticas, pedagógicas e a organização administrativa; já a Prefeitura de Goiás se responsabilizava pelo aparato financeiro para a operacionalização das ações. Vale ressaltar que o convênio previa assegurar a gratuidade do ensino.

Outros termos aditivos ao convênio foram celebrados com vistas à manutenção do mesmo (UFG, 1994; 1997; 1999; 2004; 2005), bem como à cessão de parte da infraestrutura das locações da UFG na cidade de Goiás para que a Prefeitura de Goiás pudesse desenvolver atividades educativas nos períodos vespertino e matutino através do Centro Interescolar (Prefeitura de Goiás, 1994). Sendo assim, concomitante ao curso de Direito no período noturno eram desenvolvidas atividades de educação básica nas instalações da UFG.

Sobre a implantação do curso de graduação em Direito na cidade de Goiás, os sujeitos S 1 e S 4 desta pesquisa explicitaram:

A Faculdade de Direito sempre respeitou e cultivou muito a tradição, a história. Então houve e há ainda, muito respeito por essa história e trajetória que teve início na cidade de Goiás, antiga Vila Boa – que tudo começou lá quando era a capital do Estado de Goiás. Então o que houve inicialmente? Uma busca, um resgate histórico lá na cidade de Goiás, criando uma extensão lá da Faculdade de Direito. Em Goiás era uma extensão da Faculdade de Direito. Nós tínhamos apenas um curso lá que era o curso de Direito, a turma C do curso de Direito da Universidade Federal de Goiás (S 1).

(...) eles chamavam de extensão. Mas no fundo era a turma C, que tinha a turma A de manhã, a turma B à noite (em Goiânia) e lá seria a turma C. Só que eles chamavam de extensão, o vestibular era diferenciado e a concorrência era menor (...) Mas, qual foi a motivação de criar essa terceira turma, que a gente chamava de extensão? Era um pedido da comunidade mais antiga da cidade de Goiás pois haviam tirado a Faculdade de Direito. O embrião da universidade federal de Goiás saiu de lá com a vinda da capital, e não deixaram nada no lugar. Então foi uma espécie de resgate histórico, foi muito mais que uma homenagem; até eu costumava dizer que a extensão de Goiás foi criada na

¹⁸⁵ Segundo Moraes, “(...) a extensão era entendida como toda e qualquer atividade desenvolvida fora da sede da universidade, seja o desenvolvimento de atividades sociais, a realização de estágios ou mesmo a realização de cursos de graduação.” (MORAES, 2006, p.09).

¹⁸⁶ O convênio foi estabelecido em 31 de outubro de 1989 entre a UFG e a Prefeitura de Goiás, sob o processo nº 23070-003675-1989-04. Ver processo em www.ufg.br

base da gratidão no amor, não teve planejamento, não teve nada. Decidimos e tal, vamos levar uma turma pra lá, e a gente vai dando a aula lá pra satisfazer aquele desejo da cidade principalmente dos mais idosos que reclamavam e cobravam, cobravam isto (S 4).

Estas falas evidenciam a implantação da turma C enquanto dívida à cidade de Goiás. O entrevistado S 4 salienta que o processo de implantação desta turma não teve planejamento, o que lhe imprimiu um processo de precarização da formação profissional do bacharel em Direito. S 4 ainda relata que:

O grande problema da faculdade de direito era a chamada extensão de Goiás, que funcionava precariamente funcionava a base de professores voluntários que se chamavam de amigos da escola, de graça. Eles iam pelo menos pra ter aquele status que deu aula na UFG, sem ganhar nada. Alguns pagos pela prefeitura e outros sem ganhar nada, e daqui iam professores pra darem aula lá em Goiás. A deficiência era grande, a biblioteca pequena, tudo era difícil. Só havia um prédio que era doado pelo estado (S 4).

O processo de interiorização dos cursos compunha a política institucional da UFG diante da expansão do ensino como meio de desconcentração da educação superior das capitais com vistas ao atendimento das necessidades locais e regionais.

Nesse sentido, Mendonça expressa a particularidade do *campus*¹⁸⁷ de Goiás: “Esse *campus* já integrava uma nova perspectiva de extensão na UFG, pela qual a prioridade era a expansão de vagas dos cursos oferecidos na sede, articulada à sistematização de uma política de interiorização de oportunidades educacionais” (MENDONÇA, 2010, p.289).

Moares evidencia que:

(...) a estruturação dos *campi* avançados é fruto de processos complexos e ambíguos, premidos pelas especificidades e demandas locais (...) destaca-se o processo de criação do curso de Direito, no município de Goiás, e de Matemática, no município de Rialma torna-se emblemático, uma vez que ambos se desdobram durante período de reestruturação administrativa e de sistematização de políticas de expansão da UFG, revelando os embates político-ideológicos no interior da própria universidade acerca de sua função social (MOARES, 2006, p.07).

¹⁸⁷ Vale ressaltar que embora Goiás fosse referenciada como Campus, não se configurava legalmente como Campus.

Vale ressaltar que essas configurações institucionais vinham ao encontro da lógica das políticas de educação superior frente à realidade brasileira: a expansão das universidades sem recursos e alicerçada pela política neoliberal.

Desta forma, a precarização da estrutura do campus e a ausência de recurso para investimento decorrendo em prejuízos para a formação profissional do bacharel em Direito, bem como os embates políticos travados no interior da UFG culminaram em discussões sobre a possibilidade de fechamento da Turma C de Direito, extensão Goiânia – assim apresentadas nas falas de S 1 e S 4:

Havia professores daqui que se deslocavam, professores da Prefeitura da Cidade de Goiás e mais outros voluntários que ministravam aulas com muitas dificuldades. O campus começou com muitas dificuldades e aí o que aconteceu? Nós chegamos numa discussão em 2006 em fechar a extensão, em função das dificuldades e dos desafios (S 1).

Muitos professores daqui e que davam aulas lá também defendiam o fechamento da extensão (...) mas sempre com as mesmas dificuldades aqui, ali e até mesmo em nível mais alto da universidade havia esse desejo que estava dando prejuízo, estava dando despesa demais para a universidade manter esse curso (essa terceira turma), pois tinha que deslocar professores e veículos para levar, correndo perigos e tal (S 4).

Portanto, o processo de fechamento da turma C do curso de Direito passou a ser pauta de discussões nas instâncias deliberativas da UFG, havendo posições favoráveis à manutenção e outras contrárias.

Como expressão maior do posicionamento contrário ao fechamento do curso de Direito – extensão Goiás - destaca-se o Professor Benedito Ferreira Marques¹⁸⁸: no processo incessante de lutas para não fechar o curso em Goiás foi convidado a implantar o curso de Direito para Beneficiários da Reforma Agrária e Agricultura Familiar na cidade de Goiás¹⁸⁹.

¹⁸⁸ No ano de 2006 o Professor Drº. Benedito Ferreira Marques deixa de ser Diretor da Faculdade de Direito de Goiânia para tornar-se vice-reitor da UFG, assumindo como uma de suas bandeiras de lutas o não fechamento das atividades da UFG na cidade de Goiás com a permanência da Turma C de Direito. O mesmo é especialista em Direito Agrário com diversas publicações na área – é considerado um agrarista.

¹⁸⁹ Segundo Freitas & Sousa: “A Turma Especial em Direito destinada aos beneficiários da Reforma Agrária e aos inseridos na Lei 11.326/06, que ocorre em uma única experiência, na Faculdade de Direito, *Campus* Cidade de Goiás, é uma experiência de política pública de ação afirmativa pioneira no Brasil, destinada a possibilitar o acesso à educação superior aos trabalhadores rurais.” (FREITAS & SOUSA, 2008, p.02). Esta turma formou-se em 2012, sendo denominada de Turma Evandro Lins e Silva.

A implantação desse curso, denominado comumente de Turma Especial em Direito, trouxe muitos debates na UFG, bem como trouxe novas ações ao Campus Avançado Goiás. Segundo S 5:

(...) o curso de direito era bastante caótico, existia um voluntarismo, com professores voluntários, amigos da escola, condições completamente precárias. Naquele momento a gente chegou (...) não tinha biblioteca (...) não existia pesquisa, não existia extensão e o ensino era realmente muito precário porque os professores não viviam aqui. Sem grana, o convênio que já havia expirado com a prefeitura. Então a gente foi chegando: um grupo de professores com muito boas intenções e muito trabalho (...) Já tinha a ideia da interiorização, mas não era para nós, o campus de Goiás estava fora. Na verdade Goiás nem era Campus. O único alento foi a chegada desses 10 professores (...) a gente criou um grupo de estudos chamado de Pesquisa Universitária livre Auto-gestionária, que era o PULA (...) a gente iniciou a ideia de pensar a ciência (...) Cada professor estava iniciando um grupo de estudos, era bem interessante (...) (S 5).

A partir dessa fala, denota-se que com a vinda dos professores para a Turma Especial em Direito possibilitou mudanças na estrutura do Campus. Assim como outras perspectivas emergiram para a criação do Campus, conforme diz S 1:

Tivemos lá 4 concursados e depois mais 10 vagas – então já eram 14 professores do curso de Direito concursados. Isso resgatou muito o campus. Então a discussão da Faculdade de Direito com esses professores era: vamos consolidar o campus Cidade de Goiás. Então a Faculdade de Direito direcionou todo seu crescimento, poderia crescer com outros cursos com o Reuni. Portanto, vejo dois aspectos importantes que a gente vislumbrou e que é importante observar: um dos aspectos que manteve o campus foi a criação da turma especial, direito agrário – para os beneficiários da reforma agrária e dos agricultores familiares (...) O segundo aspecto é o Reuni que permitiu a criação de novos cursos. Então a faculdade de Direito teve o seguinte encaminhamento: a criação do campus e a consolidação do campus. Então, de certa forma, a faculdade de Direito “abriu mão”, vislumbrando o crescimento para crescer Goiás (S 1).

Esta fala evidencia a importância do REUNI frente ao processo de implantação do Campus Cidade de Goiás. Entretanto, assim como na abertura da turma C de Direito/ Extensão Goiás, na década de 1990, o processo de implantação do REUNI no Campus de Goiás nos anos 2000 também não foi algo planejado – como revelam os entrevistados S 2, S 3 e S 4:

Na reunião de aprovação, o professor Benedito, que era o vice-reitor, percebeu um pouco essa coisa e solicitou que fossem colocados mais cursos em Goiás. Naquele momento, eclodiu a ideia de Goiás ser um Campus. A partir daí, o projeto foi todo trabalhado nesse sentido. (S 2).

O campus de Goiás ele não tinha entrado pro REUNI e no apagar da luzes o professor Benedito é que levantam essa sugestão: “ah! A gente podia colocar alguma coisa em Goiás, para o campus crescer”. Mas não foi uma coisa planejada. Por que na verdade o que tinha no campus era uma turma do curso de direito. Aí foi colocado no projeto Reuni, bem no finalzinho mesmo, os 3 cursos para o campus Goiás com a previsão de professores, uma previsão de servidor e uma previsão de recurso, mas algo feito de forma muito assim, não tinha ninguém para pensar os cursos, então levantou-se algumas possibilidades. (S 3).

(...) nesse dia (*referindo à reunião de aprovação do Projeto REUNI*) não constava no projeto Goiás (...) no fim, depois foram lá e reformularam o projeto e botaram Goiás no meio do projeto (...). Mas o campus de Goiás estava como eles chamam de stand by, estava lá parado (...) (S 4).

Estas falas demonstram que o Campus de Goiás não estava no plano inicial sinalizado do REUNI para a expansão das vagas; ressaltam, ainda, o professor Benedito Ferreira Marques, novamente, como um defensor do Campus Cidade de Goiás, mas nesse momento defendendo a implantação do REUNI em Goiás.

Vale destacar que o processo inicial de implantação do REUNI não contou com a participação dos professores do Campus de Goiás, expresso na fala de S 5:

Eu sei que a reunião do Reuni foi no auditório do Ministério Público Federal, e que o campus de Goiás só foi citado, porque o professor Benedito falou assim: “tem o campus de Goiás!” Porque nós não elaboramos! A única unidade da Universidade Federal que não elaborou um plano foi o campus de Goiás (...) falavam: “Não! Deixa pra fulano, deixa que fulano vai fazer!” E não era assim, nós não fizemos. (S 5).

Nesta entrevista, S 5 evidencia que os professores no Campus não participaram desse processo de proposição junto à comissão de elaboração do plano do REUNI para a UFG. Posteriormente a esse processo, foi realizada na cidade de Goiás uma reunião do colegiado do curso de Direito/ Extensão Goiás sugerindo possíveis cursos a serem ofertados no Campus. S 5 relata também:

Nós entregamos um ofício em 12 de junho que propunha os cursos de Serviço Social, Filosofia, Psicologia, Direito matutino e licenciatura em Direitos Humanos. Essas idéias forma saindo a partir de uma reunião no colegiado e foi assim: “que curso? ah! A gente podia ter isso, podia ter isso, vamos colocar isso (S 5).

A partir da decisão de incorporar o Campus Cidade de Goiás ao REUNI, e após criar os cursos de Filosofia e Serviço Social, respectivamente Resolução

CONSUNI nº 15/08 e nº 21/08, ambas em 27 de junho de 2008; é criado o Campus Cidade de Goiás.

A fala de S 1 demonstra que novamente o Professor Benedito é expoente nesse processo: “O professor Benedito teve uma participação muito boa – o regimento interno do campus foi ele que apresentou” (S 1).

Desta forma, em 24 de abril de 2009 o Conselho Universitário da UFG aprova o regimento do Campus Cidade de Goiás a partir da resolução CONSUNI nº 05/09. Nesse regimento são estabelecidas as normas para o campus em consonância com o Estatuto e o Regimento geral da UFG, bem como sinaliza o objetivo do campus, assim definido em seu artigo 3º: “Constitui objetivo do *Campus* Cidade de Goiás desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, no sentido de democratizar o acesso à universidade e interiorizar sua atuação.” (UFG/ CONSUNI, 2009, p.01).

No presente item contextualizou-se o processo de criação do campus da UFG na cidade de Goiás, com suas principais intercorrências históricas que levaram à decisão da implantação do REUNI em 2009. Essa implantação não só trouxe novas feições ao campus, como possibilitou o surgimento do curso de Serviço Social – que abordamos a seguir.

2 A proposição e o processo de implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI

Conforme evidenciado no item anterior, a segunda metade dos anos 2000 possibilitou alterações significativas nas ações da UFG desenvolvidas na cidade de Goiás – desde a implantação do curso de Direito para Beneficiários da Reforma Agrária e Agricultura Familiar à incorporação do Campus no Plano da UFG para a adesão pelo REUNI.

A criação de mais um campus configurava avanços e possibilidades tanto para a UFG, em sua particularidade o campus avançado Goiás, como para a cidade de Goiás e a Região Rio Vermelho. Assim expressos: a expansão da UFG em consonância com sua missão, princípios e finalidades; o planejamento e desenvolvimento de ações que venham ao encontro das necessidades locais e regionais; o aumento e a diversificação de ações de ensino, pesquisa e extensão à comunidade local e regional entre outros.

Sendo assim, o interesse em transformar Goiás em campus da UFG, adensados à expansão pelo Programa REUNI, bem como vagas de professores do curso de Filosofia que tinha em seu expoente Profº.Drº. José Gonzalo Armijos Palacios o interesse de mudança para cidade de Goiás – essas questões tornaram terreno profícuo para a criação do curso de Serviço Social.

Contudo, o processo de proposição do curso de Serviço Social vinha sendo gestando há mais de 10 anos pelos assistentes sociais e estudantes de Serviço Social, tanto do estado de Goiás como de Tocantins, na busca pelo ensino público e gratuito. Fatores extrínsecos e intrínsecos ao Serviço Social corroboraram com a luta pela implantação do curso.

Entre os fatores extrínsecos ao Serviço Social destaca-se a conjuntura apresentada no final dos anos 1980 e década de 1990, evidenciada nas entrevistas de S 6 e S 7:

Foi bem no momento também que a profissão assume um compromisso com a Seguridade Social, na perspectiva de dever do Estado e de direito do cidadão. Aí a Seguridade, para além das três políticas, que incluímos a política de educação, nessa defesa? Nessa bandeira ampliada de lutas e que envolvia também o conjunto (...) a partir desse período havia tendências já no processo de regulamentação das diretrizes previstas na LDB (S 7).

Que conjuntura era essa? Era a conjuntura da absorção integral do neoliberalismo do Brasil, e como a gente estava nessa absorção integral do neoliberalismo. De um lado, criar um curso na universidade pública era um desafio enorme e essa é a maior contradição; e ao mesmo tempo colocava em questão, vamos dizer assim, a hegemonia de mercado que existia pela PUC-GO (S 6).

As falas acima demonstram as antinomias do contexto vigente que contribuíram para a proposição do curso de Serviço Social, entre elas: as conquistas das políticas sociais como direito expressos na Constituição Federal de 1988, os ganhos e as contradições advindas da LDB de 1996, em contrapartida as políticas neoliberais, que ganham proporções substantivas nas décadas de 1990 e nos anos 2000.

As decorrências dessa conjuntura rebatem diretamente à faculdade de Serviço Social privada em Goiás que absorvia a demanda pelo curso de Serviço

Social, a Universidade Católica de Goiás (UCG)¹⁹⁰ hegemônica na oferta deste curso até o final da década de 2000, formando a maioria dos assistentes sociais de Goiás e de Tocantins. Para a entrevistada S 6:

A PUC-Goiás é cinquentenário, formou quase 100% dos assistentes sociais do estado de Goiás. Uma escola que já foi muito boa – formou excelentes profissionais, mas que hoje sofre todos os efeitos da crise do capital. Já foi protagonista enquanto escola, enquanto formação no estado. O curso na PUC tem mais de 50 anos. (S 6).

Esses fatores extrínsecos estavam dialeticamente imbricados nos fatores intrínsecos. Nesse sentido, os fatores intrínsecos ao Serviço Social são evidenciados por S 7:

A bandeira se intensificou com a participação mais intensa, não só do conjunto CFESS-CRESS, mas da ABEPSS e a ENESSO. Em razão de que incluía varias tendências que eram preocupantes pra nós: os cursos tecnológicos, os cursos seqüenciais, o ensino a distância naquele momento, eles só sinalizaram, mas não vieram com toda intensidade. Então, foi a partir de 2000 que isso desencadeou em todo país para que fossem de fato uma pressão pra que regulamentasse essas três modalidades. No CRESS foi um movimento de discutir o processo das Diretrizes Curriculares de 1996, as plenárias ampliadas e o fechamento da proposta para enviar ao MEC (S 7).

A entrevista acima demonstra alguns fatores intrínsecos ao Serviço Social, com destaque a proposta construída pela ABEPSS diante das Diretrizes Curriculares em 1996, bem como os direcionamentos sinalizados pelas políticas educacionais que rebatiam no Serviço Social. Algumas particularidades de Goiás, também podem ser verificadas, ainda segundo S 7:

Nós tínhamos demandas do interior do estado de Goiás e da capital, assim como de Tocantins para a realização do curso de Serviço Social. Naquele momento era bastante complicado estudar numa universidade que ao mesmo tempo ela se expressava e discursava como instituição filantrópica, mas que dificultava com seus valores que considerávamos que extrapolava as possibilidades da classe trabalhadora. Eu como partícipe da classe trabalhadora, junto com várias colegas da turma enfrentamos muitos problemas na época em razão do crédito educativo, que era financiamento com regras bem diferenciadas, com juros altíssimos e quando você terminava um curso não tinha um trabalho e não conseguia pagar. Os professores eram proibidos de permitir a entrada em sala de aula dos alunos que estavam irregulares (...) Isso nos mobilizou muito no movimento estudantil da época, isso trazia revolta, indignação, resistimos, e a maioria ficou firme, vários movimentos. Então fizemos um movimento na praça universitária na luta pelo curso de Serviço Social público (S 7).

¹⁹⁰ Após 50 anos de existência da Universidade Católica de Goiás (UCG) o Vaticano concedeu o título de Pontifícia Universidade Católica de Goiás em 2009.

Esta fala demonstra o quanto as questões conjunturais corroboraram para a proposição da universidade pública, enquanto bandeira de luta assumida pelos estudantes, na condição de classe trabalhadora.

Todos esses fatores intrínsecos e extrínsecos ao Serviço Social contribuíram para que a área da educação, com ênfase à formação profissional, pudesse se destacar nas discussões dos assistentes sociais de Goiás com vistas à defesa da educação pública e gratuita. É ainda, S 7 que ressalta:

Havia uma conjuntura que propiciava as inquietações, indagações e as revoltas acumuladas no movimento estudantil; em razão de tudo que foi enfrentado e também da necessidade de pensarmos a educação. E, quem mais fortaleceu o movimento foram as profissionais que atuavam na PROCOM, da UFG – junto com o CRESS-GO. As alunas que mobilizavam as discussões sobre o crédito educativo após formadas foram atuar na PROCOM, também tinha um respaldo de profissionais que já se encontravam lá há algum tempo. Elas acabaram contribuindo e fortalecendo esse movimento com várias bandeiras de lutas: a criação do curso de Serviço Social na universidade pública que nós defendíamos um ensino gratuito, laico e de qualidade (que ficou sob responsabilidade da PROCOM); e concomitante o grupo assumiu compromisso de elaborar um projeto de lei sobre a atuação dos assistentes sociais nas escolas municipais (que ficou sob responsabilidade do CRESS-GO). Eram bandeiras de luta que direcionavam para a política de educação. Mas, foi o a equipe da PROCOM que tomou a iniciativa e nos convidou (S 7).

A entrevista evidencia a bandeira de luta assumida pelo CRESS-GO com vistas à política de educação. Nesse sentido, são enfatizadas as ações da Pró-reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária (PROCOM) como protagonista na luta pela implantação do curso de Serviço Social na universidade pública, em particular para a criação do curso na UFG.

Vale ressaltar que a PROCOM é uma pró-reitoria que desenvolve ações de assistência voltadas à comunidade acadêmica; tendo em sua base de funcionários, dentre muitos, os assistentes sociais da UFG. A entrevista com SI 6, uma das assistentes sociais que compunha esta pró-reitoria no processo de proposição do curso, assim destaca:

A professora Iara Barreto (nutrição) foi Pró-reitora da PROCOM da UFG, exatamente onde tem o Serviço Social. Nesse tempo, ela teve um intenso contato com o Serviço Social, e ela numa outra gestão ela assumiu a Pró-reitoria de Graduação. E, ainda que entre nós houvesse bastantes divergências político partidária; mas ela acolheu nossa proposta de criar o curso Serviço Social na UFG e abriu um processo, embora ela não tivesse boa vontade porque o Serviço Social era um espaço muito politizado, e ela tinha uma prática muita clientelista. Mas ela tinha aquele compromisso, ela abriu um processo e anexou junto nosso parecer. Tinha como documentação um modelo de grade

curricular que vinha de um lugar que nem era referência, tipo Mato Grosso, ou era Tocantins. Mas, estando na PROGRAD, ela solicitou à PROCOM para que nós pudéssemos dar um parecer acerca da possibilidade de criar o curso. Então, o que nos fizemos? Elaboramos um parecer caloroso e favorável comprometido com a instituição pública, com a UFG, com o Serviço Social e com a educação pública, gratuita e de qualidade no interior das universidades federais. Nós fizemos um parecer nessa direção: favorável! (S 6).

A fala S 6 traz os passos iniciais da proposição do curso de Serviço Social na UFG, e ressalta, ainda:

O que eu quero deixa claro pra você nessa história e que precisa ser muito bem esclarecida; e que, talvez as gerações pós-nascimento do Serviço Social não tenham esse registro é que o curso de Serviço Social da UFG nasceu de dentro da coordenação de Serviço Social da PROCOM. Ele nasceu ali! Exatamente ali! Ele recebeu um parecer favorável, ele foi proposto ali. Ele foi bancado ali! Nenhum de nós era professor da UFG. Éramos assistentes sociais da UFG, do quadro técnico-administrativo. Alguns eram professores da PUC, mas ali faziam parte do quadro de técnico-administrativo da UFG (S 6).

Além disso, S 6 relata, ainda, que esta proposição não ocorreu sem tensionamento, conforme abaixo:

Havia de início uma resistência entre os assistentes sociais que tinham uma ligação com a Católica, e os que não tinham. Desde o seu nascedouro teve um tensionamento em relação a isso. Lembrando que só tinha o curso na PUC. Houve esse tensionamento que afetava a hegemonia da PUC como exclusiva na oferta do curso, podia afetar os empregos, podia afetar a própria existência do curso. Esse era o temor que existia e foram até contrários à proposta de criar o curso, porque fragilizaria ainda mais o curso da PUC que já estava sofrendo com o processo de privatização, sucateamento, arrocho das condições, precarização da condição de vida, desemprego, subemprego e tudo isso, já na década de 2000 (S 6).

Esta entrevista demonstra as tensões ocorridas no interior do Serviço Social da PROCOM frente à elaboração do projeto de implantação do curso de Serviço Social da UFG no contexto que se adentrava nos anos 2000. Aos poucos, as tensões foram sendo resolvidas e o Serviço Social da PROCOM foi incorporando as lutas para a defesa de implantar o curso na UFG.

Embora todas as ações estivessem sendo direcionadas para a implantação do curso de Serviço Social, depreende-se que a correlação de forças apresentadas tanto na UFG como na própria sociedade goiana impossibilitou a continuidade do

processo de implantação do curso. Contudo, as sementes já estavam brotadas e a bandeira de luta possibilitou a busca de outras IES, conforme sinaliza S 7:

Nós buscávamos as possibilidades para criação do curso de Serviço Social na UEG, porque ela estava descentralizando e espraiando para todo o estado. Isso seria muito interessantes para nós. Até porque na UFG não tínhamos mais esperanças. Ainda vimos no Instituto Federal de Goiás. Mas, aí quando discutimos não tinha nenhuma possibilidade, que era mais na perspectiva tecnológica, ou de tecnólogo. Um curso de tecnólogo não cabia o curso de Serviço Social (S 7).

Esta fala demonstra as estratégias e lutas assumidas pela categoria profissional frente à defesa da implantação de um curso de Serviço Social público e gratuito no estado de Goiás. A luta pela implantação do curso de Serviço Social adentra nos anos de 2007 diante das proposições sinalizadas com o Programa REUNI e, assim, a possibilidade de implantação do curso de Serviço Social na UFG conforme S 6 e S 7:

O REUNI significava pra nós, duas coisas: uma era uma situação que nós não desejávamos, do curso nascer nessa avalanche de crescimento desgovernado, desordenado, que vinha crescendo as universidades públicas; a gente sabia desde aquela época, tanto que algumas faculdades ficaram de fora do processo. Nessa época a gente já sabia também que criar em quaisquer condições ia resultar numa precarização da educação. Então já existia essa crítica: nós vamos crescer desordenadamente e prejudicar a qualidade. Crescer em detrimento da qualidade. Infelizmente o que nós não desejávamos era que o curso nascesse nessas condições; mas por outro lado, nós, não tínhamos outra oportunidade e com o senso de oportunidade nós falamos: “vamos entrar junto com tantas outras pessoas, e vamos retomar a discussão do curso de Serviço Social na UFG. É hora! É oportunidade! E, bancamos essa posição. Sabendo de todos os riscos dela (S 6).

Nós criamos um GT para fortalecer o curso de Serviço Social e o ensino superior, com a participação da ABEPSS e da ENESSO, construindo um plano de lutas enquanto estratégia para contrapor uma tendência desenfreada, de expansão também desenfreada. E, ao mesmo tempo em que nós contrapúnhamos ao REUNI e não defendíamos essa iniciativa para o estado de Goiás se alargou o ensino à distância. Assim, nós não víamos outra alternativa senão respaldar e fortalecer o movimento de ampliação dos cursos de Serviço Social, por meio das universidades públicas a partir do REUNI (S 7).

As entrevistas anteriores mostram o posicionamento contrário a forma como vinha se dando a expansão nos marcos da contrarreforma da educação superior. Entretanto, as antinomias da conjuntura apresentada direcionavam ao apoio da implantação do curso de Serviço Social pelo REUNI, na busca pela educação

pública e gratuita – coadunando com lutas e aspirações da categoria de assistentes sociais de Goiás.

As articulações internas protagonizadas pelas assistentes sociais da PROCOM possibilitaram encaminhar o projeto do curso de Serviço Social a diferentes Unidades Acadêmicas da UFG com vistas à implantação do curso, como evidencia S 6:

Fizemos diversas articulações para todos os lados que você possa imaginar: pela Antropologia, pela Filosofia, pela Letras, pelas Ciências Sociais, pela Psicologia, pela História, por todas as áreas das Ciências Humanas que estavam ali reunidas naquele complexo. Ainda que não fizesse parte exatamente da Ciência Sociais, mas a gente articulou para vê se todas as pessoas pudessem influenciar no sentido em que a Faculdade de Ciências Sociais acolhesse o curso de Serviço Social, porque a gente achava que era lá o lugar. E, nesse momento nós todas nos empenhamos inclusive às ligadas a PUC (S 6).

Vale ressaltar que as proposições chegaram a ser encaminhadas à reunião de Conselho Diretor (C.D.) da Faculdade de Ciências Sociais, mas as correlações de forças apresentadas no interior da UFG culminaram na votação contrária a implantação do curso de Serviço Social nesta faculdade, com diferença de 02 votos. O argumento principal apresentado na reunião de C.D. frente à negativa da implantação do curso era que o Serviço Social tinha outra perspectiva que a assumida pelas Ciências Sociais da UFG.

Diante das resistências apresentadas pela Faculdade de Ciências Sociais, a alternativa foi adentrar pela Faculdade de Direito de Goiânia. Ao mesmo tempo em que o Professor José do Carmo Alves Siqueira, então coordenador do curso de Direito/ Extensão Goiás, por já ter trabalhado com uma das assistentes sociais da PROCOM e na tentativa de fortalecer o Campus de Goiás (posterior à reunião do CONSUNI que incluía o campus no Plano do REUNI da UFG) solicita um projeto para ser encaminhada às instâncias deliberativas da UFG, com a proposição de implantação do curso de Serviço Social na cidade de Goiás frente ao projeto de criação e consolidação do Campus da Cidade de Goiás.

Embora com tempo exíguo para apreciação, esse projeto é encaminhado pela assistente social Maisa Miralva da Silva à reunião de C.D. da Faculdade de Direito, tendo sido aprovada a implantação do curso de Serviço Social na UFG¹⁹¹

Sendo assim, no 2º semestre de 2008 o curso de Serviço Social é apresentado no processo seletivo do vestibular como um dos novos cursos ofertados pela UFG, sem, contudo, evidenciar no folder o local em que seria ofertado.

Quanto à implantação do curso de Serviço Social na cidade de Goiás, as entrevistas S 6 e S 7 ressaltam:

Eles estavam pensando no curso de Serviço Social no campus da cidade de Goiás, porque só com o curso de Direito, naquele momento, teria que fechar as portas. E, aí teve toda uma resistência, de um número significativo de assistentes sociais que estavam envolvidas nesse movimento. Não foi muito tranquilo o encaminhamento de que garantisse a criação do curso de Serviço Social em Goiás. Nós gostaríamos que viesse a proposta de ampliação do acesso ao ensino e da criação dos cursos dentro das estruturas mais fincadas da universidade. Não como franja, não como periferia. Naquele momento a gente temia que o curso não fosse para frente, que ele tivesse que ser interrompido em razão das condições do campus. Ao mesmo tempo era a possibilidade do momento, era a alternativa – essa era a contradição (S 7).

Não tinha muita esperança, mas eu torcia muito. Fizemos o que podíamos porque essa era uma defesa de todas assistentes sociais, que o curso fosse em Goiânia, porque aqui que estão os alunos que não podem pagar a católica, aqui que estão os alunos que querem fazer e não fazem porque não podem pagar (...) Só que a Faculdade de Direito também resistiu, e quis que fosse lá sob o mesmo argumento do Zé do Carmo de fortalecer o campus e ele era bastante ouvido. Esse era o grande paradoxo: o argumento ajudou em um determinado momento, depois ele mudou a direção da história (...) concordei pra não perder tudo. Esse passou a ser o argumento fundante da história. Então, o curso foi para Goiás por causa desse argumento que ajudou a não se instalar em Goiânia e que ficou gravado ali na cabeça do Eriberto. Ninguém tirava isso da Faculdade de Direito, do vice-reitor, e não tinha ninguém que convencesse o contrário (S 6).

As falas demonstram o processo de resistência e de lutas, protagonizadas pelas assistentes sociais, frente à implantação do curso na cidade de Goiás, sobretudo diante da precarização do Campus em fase criação. Nesse sentido, evidenciam, ainda, a preocupação com a formação profissional de Serviço Social e a

¹⁹¹ Vale ressaltar que o projeto inicial foi elaborado pela assistente social Maisa Miralva da Silva, posteriormente as alterações necessárias foram realizadas pelas Assistentes Sociais da PROCOM, representantes do GRESS-GO e por assistentes sociais que atuavam como docente na PUC-GO.

correlação de forças estabelecidas nesse processo inicial diante da garantia da implantação do curso.

Vale ressaltar que S 6 relata que o curso viria atender a classe trabalhadora que não possui condições de arcar com os custos do ensino privado. Entretanto, compreende-se que a demanda pela universidade pública pressupõe a garantia de educação superior pública, gratuita e de qualidade a todos.

As entrevistas realizadas com S 1 e S 3 que ocupam cargos de gestão da universidade reiteram:

Nós recebemos em algumas reuniões que não foram registradas por meio de atas alguns representantes do Serviço Social no estado de Goiás: PROCOM, HC, do Conselho Regional e até de algumas professoras da PUC-GO. Havia um pleito que fosse em Goiânia e que poderia estar vinculada à Faculdade de Direito, mas, naquele momento político e histórico a discussão foi nesse sentido da gente criar e consolidar o campus Cidade de Goiás. Nós tínhamos na Faculdade de Direito a possibilidade de criar Relações Internacionais, mas veio o Serviço Social (...) O Serviço Social tem origem nesse sentido, e se não tivesse o REUNI, nós não teríamos hoje o curso de Serviço Social na UFG, eu posso te afirmar categoricamente isso (S 1).

Já era essa a nossa intenção transformar lá, aquele espaço em um campus, assim o campus Cidade de Goiás ele foi tendo uma vocação mais voltada para o social, mais voltada para as questões dos direitos humanos. As questões sociais, políticas. Eu acho que isso é um veio muito interessante. Eu acho que o curso de Serviço Social ele foi ao encontro dessa visão eu vi desde o primeiro momento com bons olhos o curso sendo criado lá (S 3).

Essas entrevistas revelam que a implantação do curso de Serviço Social na cidade de Goiás veio ao encontro das lutas e mobilizações na perspectiva de consolidar o campus da UFG. Ao mesmo tempo, é evidenciado que frente a correlação de forças apresentadas se não fosse em Goiás e nem pelo REUNI, o curso de Serviço Social não seria criado.

Sendo assim, após um processo de lutas e mobilizações desenvolvidas pelas assistentes sociais de Goiás, o curso de Serviço Social é implantado na cidade de Goiás na perspectiva de criar e consolidar o campus da UFG. Nesse sentido, em 27 de junho de 2008 o CONSUNI aprova a Resolução nº 21/08 que apresenta em seu artigo 1º: “**Art. 1º** Criar o curso de graduação em Serviço Social na Faculdade de Direito – FD – Extensão Goiás da Universidade Federal de Goiás.” (UFG/ CONSUNI, 2008a, p.01).

A partir de então é constituída uma comissão para a elaboração do Projeto Pedagógico de Curso. Nessa perspectiva S 3 esclarece:

O que aconteceu com alguns desses cursos novos do Reuni: nós não tínhamos ainda pessoas do curso para participar da elaboração desse projeto. Então o que acontecia? Muitos desses Projetos Pedagógicos começaram a ser elaborados, não por professores do curso, mas por professores de áreas afins. Ou por professores até da mesma área, mas que não atuavam diretamente no curso. Até que se fizessem os concursos, chegassem os professores e aí sim eles pudessem compor a equipe para elaborar o PPC. Foi o que aconteceu com Serviço Social, foi um projeto que começou a ser elaborado sem professores do curso. E, nessa comissão participou também uma das assistentes sociais proponentes do projeto. Mas é um processo a construção do PPC, para que as pessoas novas que tivessem chegando pudessem fazer parte desse projeto do processo de elaboração do PPC do curso (S 3).

Como enfatizado na fala acima, foi elaborado o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Serviço Social da UFG por professores da PUC-GO e por representantes da Reitoria da UFG, bem como representantes do campus de Goiás. Desse modo, foi estabelecida e constituída uma comissão para a elaboração do concurso público para docente em 2009.

Portanto, o curso de Serviço Social iniciou seu funcionamento no 1º semestre de 2009. Inicialmente, os professores que entraram no curso pelo concurso público iniciaram as discussões sobre o PPC, juntamente com representantes da Reitoria e um das assistentes sociais que estava na discussão anterior. Posteriormente, essa discussão foi encaminhada ao colegiado de curso de Serviço Social com sinalizações para fechamento em 2012 frente à necessidade de reconhecimento do curso pelo MEC.

Pelo exposto, este item apresentou a proposição e o processo de implantação do curso de Serviço Social da UFG pelo REUNI. Tal processo expressou lutas e aspirações da categoria profissional de assistentes sociais de Goiás nos marcos da contrarreforma da educação superior, assim como evidenciou a correlação de forças apresentadas no interior da universidade.

Na particularidade do curso de Serviço Social demonstra que o processo de implantação do mesmo contribuiu para o surgimento e consolidação do Campus frente às aspirações advindas com o REUNI. Nesse sentido, o curso iniciou em 2009 e até o processo da pesquisa de campo desta Tese em 2012 o curso continha 4 turmas com ritmos diferenciados e algumas convergências que possibilitam mapear

os discentes e docentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG – analisado a seguir.

3. Mapeamento do universo de discentes e docentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG

Como exposto, este item visa apresentar o mapeamento do universo de discentes e docentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG a partir dos questionários aplicados aos discentes e dos formulários entregues aos docentes. Entretanto, optou-se por apresentar separadamente este universo para dar mais organicidade ao mapeamento do universo. Nesse sentido, será singularizado o universo dos discentes e, posteriormente o universo dos docentes – exposto a seguir.

3.1 Universo dos Discentes

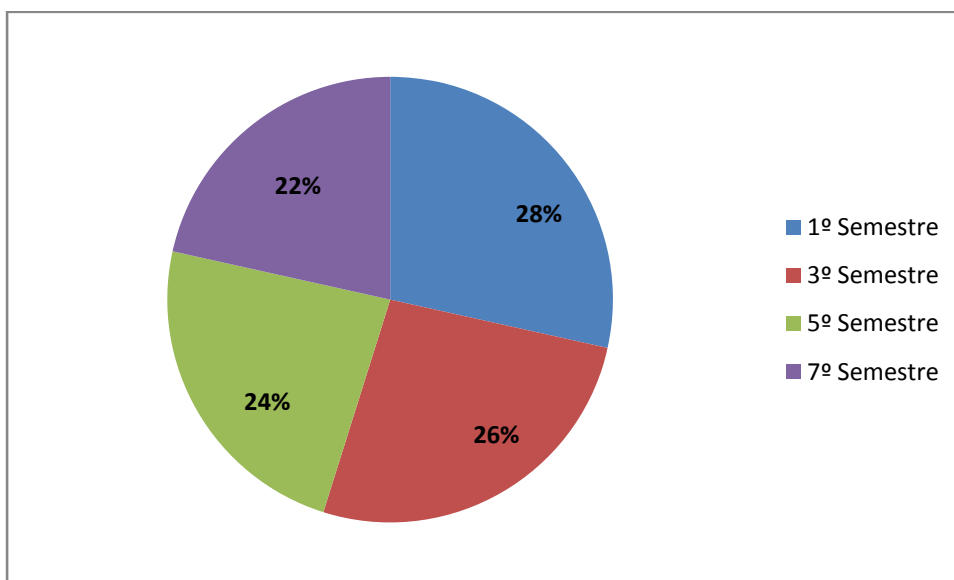
O universo dos discentes foi obtido a partir de um questionário aplicado aos mesmos em sala de aula. Desta forma, no final do 1º semestre de 2012, alguns docentes cederam parte de suas aulas para que os questionários pudessem ser aplicados aos discentes que se dispusessem a respondê-lo.

Vale ressaltar que a conjuntura vigente era permeada por um processo de discussões e avaliações sobre a adesão da UFG à greve das IFES. Tais processos ocorriam nos diversos espaços do CCG, permeados por temas sobre as condições de trabalho docente e da formação profissional, com realce a qualidade pedagógica e material, referenciada à universidade nos marcos da contrarreforma da educação superior

O universo de discentes matriculados, no primeiro semestre de 2012, correspondia ao quantitativo de 183 alunos, sendo 49 matriculados no 1º semestre; 48 matriculados no 3º semestre; 41 matriculados no 5º semestre e 45 matriculados no 7º semestre. Deste universo, 144 discentes responderam os questionários, ressaltando que o fizeram por livre escolha e com identificação apenas pelo semestre que estavam matriculados. O quantitativo de discentes que responderam

os questionários segundo o semestre que os mesmos estão matriculados é assim apresentado:

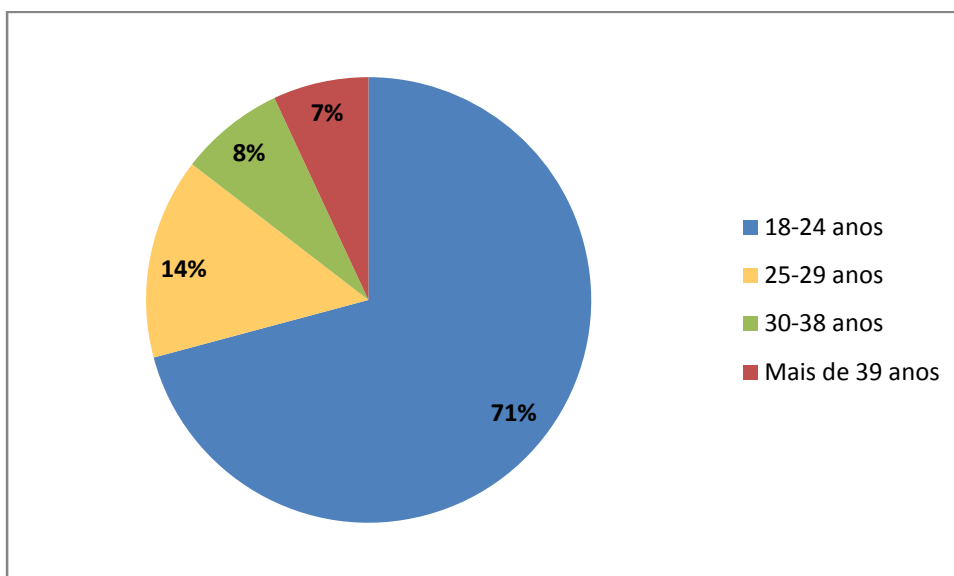
Gráfico 12 – Percentual de alunos que responderam os questionários segundo matrícula por semestre



O gráfico evidencia que a maior quantidade de discentes que responderam os questionários estão matriculados no 1º semestre. É importante ressaltar também alguns apontamentos que se fazem pertinentes diante à compreensão do universo de discentes na interface com o REUNI.

▪ **Quanto à idade**

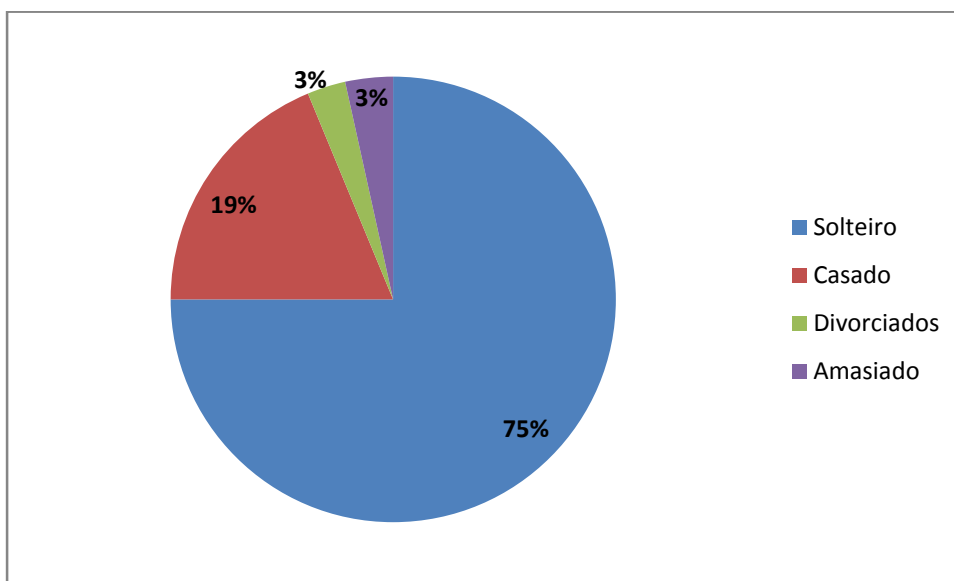
Gráfico 13 – Idade dos discentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG



O Gráfico revela que a maioria dos discentes pertence à faixa etária de 18 a 24 anos, vindo ao encontro da PNE – conforme exposto no capítulo I. Outro dado relevante é que o percentual de discentes na faixa etária de 18 a 29 anos é de 85%, demonstrando ser predominante a categoria de jovens entre os discentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG.

▪ **Quanto ao estado civil**

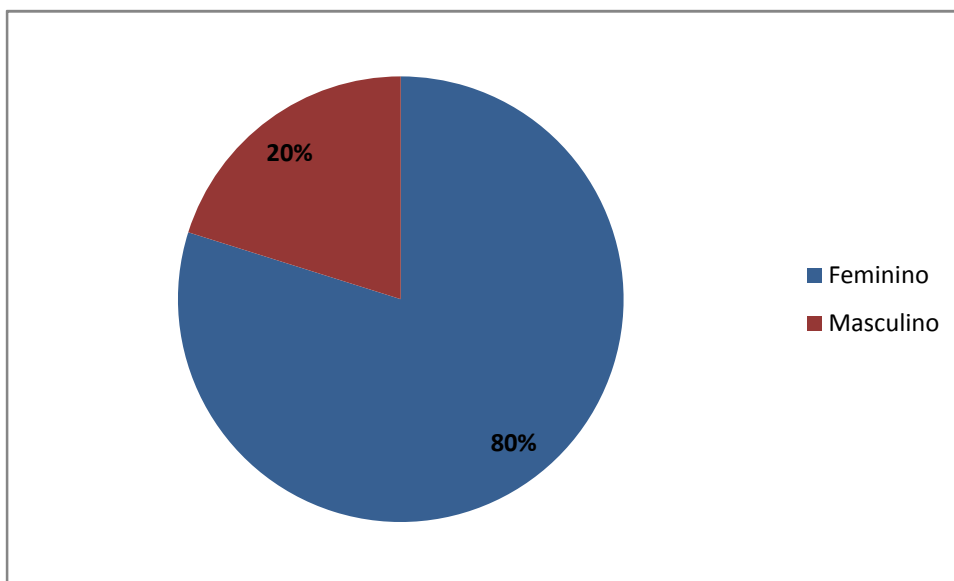
Gráfico14 – Estado Civil dos discentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG



O gráfico acima revela que a maioria dos discentes matriculados no curso de Serviço Social são solteiros.

▪ Quanto ao gênero

Gráfico 15 – Gênero dos discentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG

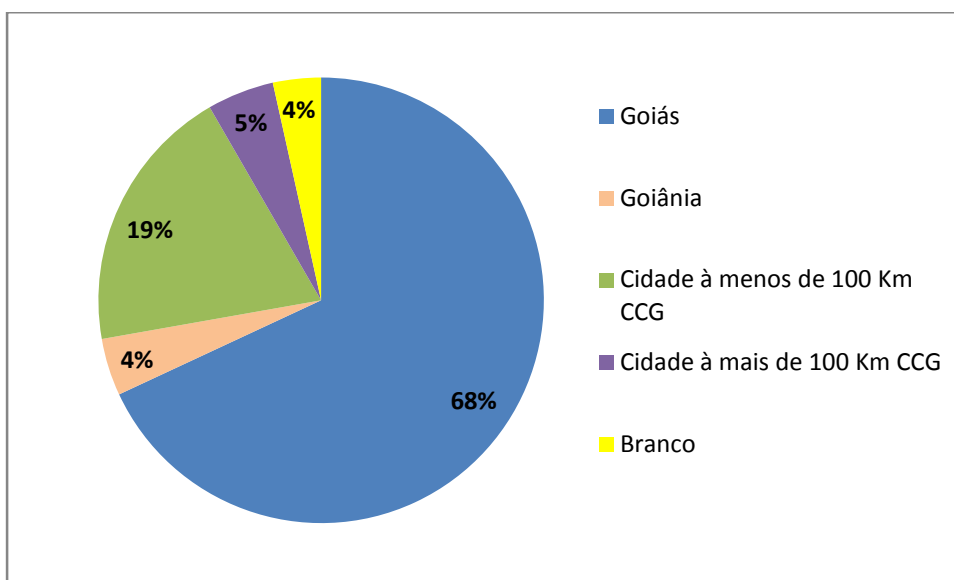


Este gráfico demonstra que os discentes são compostos, em sua maioria, por mulheres (80%), vindo ao encontro da realidade nacional, em que a maioria de alunos e profissionais de Serviço Social são do gênero feminino. Segundo Iamamoto, “A condição feminina é um dos selos da identidade desse profissional, o que não implica em desconhecer o contingente masculino de assistentes sociais, com representação nitidamente minoritária no conjunto da categoria profissional no país.” (IAMAMOTO, 2000, p.104).

Entretanto, a representação masculina é comprovada no curso de Serviço Social da UFG/CCG, diante do percentual de 20% do número de discentes matriculados. Trata-se de um percentual alto, que tanto pode ser depreendido pelo pequeno número de cursos ofertados no CCG, como pela possibilidade de empregabilidade futura na região.

▪ Quanto ao local de residência dos discentes

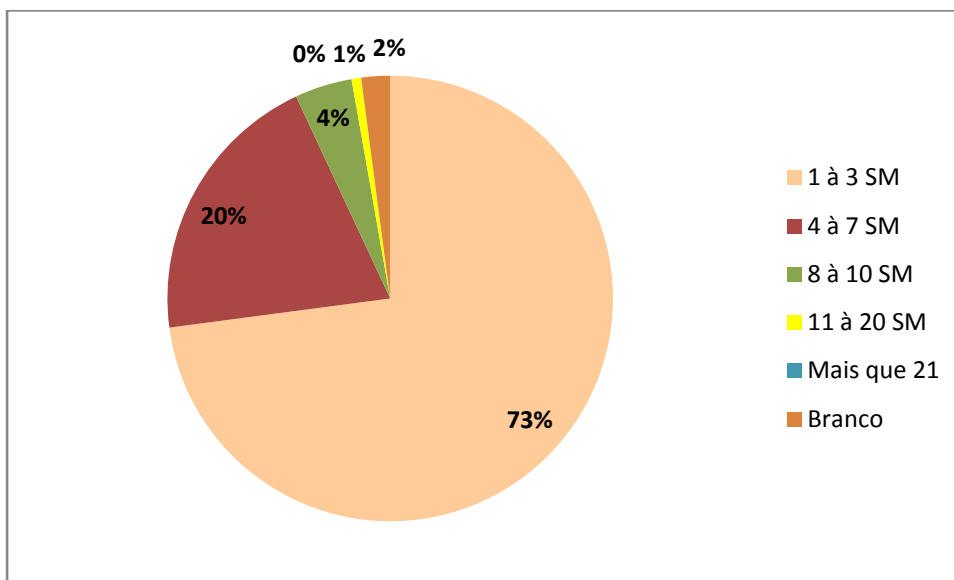
Gráfico 16 – Local de residência dos discentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG



Este gráfico evidencia que a maioria dos discentes reside na cidade de Goiás, correspondendo ao percentual de 68%. Uma minoria de discentes reside em Goiânia, podendo ser justificado pelo fato de que em Goiânia possui o curso de Serviço Social na PUC-GO e pela distância entre a capital e a cidade de Goiás. O gráfico demonstra, ainda, que 19% são residentes das cidades vizinhas, revelando que o curso de Serviço Social da UFG/CCG está voltado para a cidade de Goiás e região.

▪ Quanto à renda familiar

Gráfico17 – Renda Familiar dos discentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG

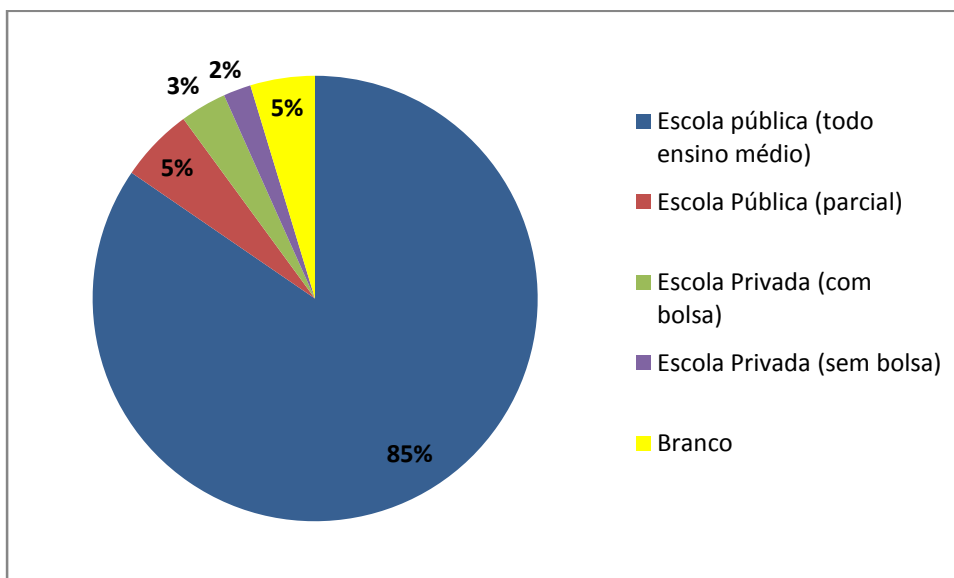


O gráfico acima evidencia que, em sua maioria, os discentes de Serviço Social possuem uma renda familiar de até 03 salários mínimos (SM), seguido de um pequeno percentual de alunos com renda familiar entre 04 e 07 SM. Vale ressaltar que a pesquisa foi realizada no 1º semestre de 2012 e o salário mínimo correspondia a um valor de R\$ 622,00 (Decreto nº 7.655/11).

Esse dado da renda familiar ao ser adensado ao dado da quantidade de pessoas que vivem com essa renda obtêm-se: 34% dos discentes revelam que 4 pessoas vivem com essa renda; 23,6% correspondem à 3 pessoas e 19,4% à 2 pessoas. Salvo as devidas particularidades, depreende-se que os discentes da UFG são provenientes de segmentos médios pauperizados.

▪ **Quanto à natureza do Ensino Médio cursado**

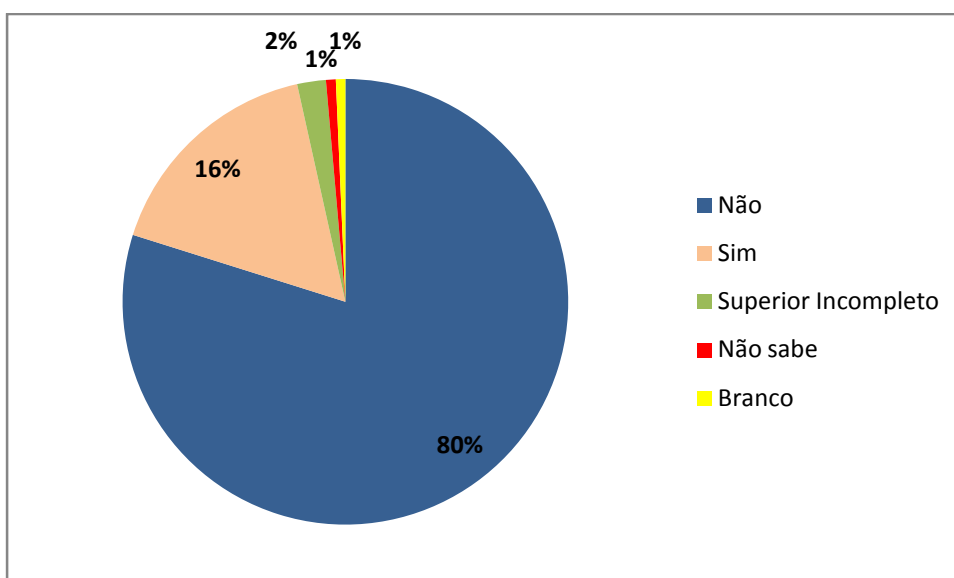
Gráfico18 – Natureza do ensino médio cursado pelos discentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG



Este dado possibilita inferir que o REUNI está abrindo oportunidades de acesso para os discentes de baixa renda que cursaram o Ensino Médio em escolas de natureza pública.

▪ **Quanto à escolaridade dos pais em formação de nível superior**

Gráfico 19 – Escolaridade dos pais dos discentes em formação de nível superior

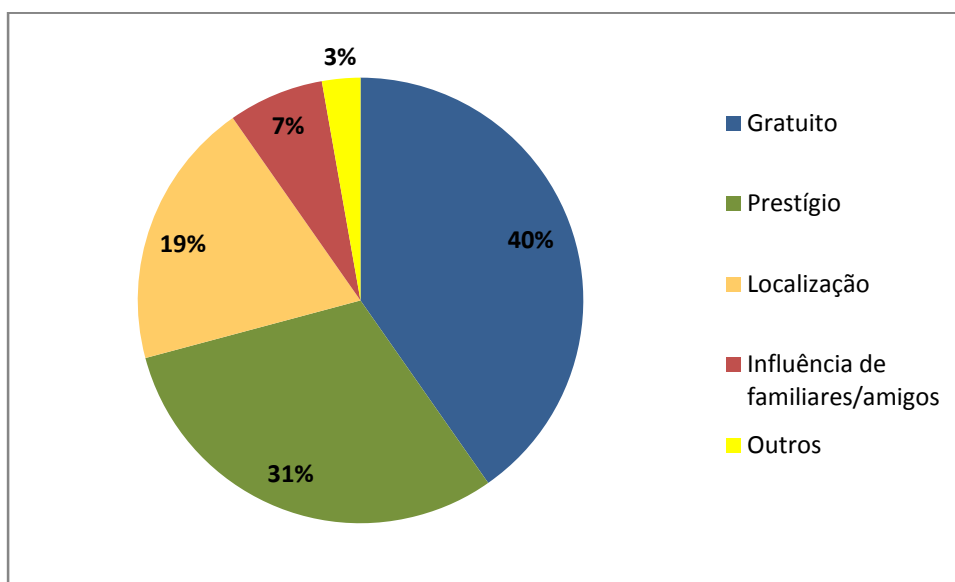


O gráfico evidencia que a maioria dos pais dos discentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG não possui ensino superior. Depreende-se que o ingresso

desses discentes ao ensino superior é uma representação significativa para a família, bem como a possibilidade de ascensão social diante da escolha pela UFG.

▪ **Quanto aos motivos da escolha pela UFG**

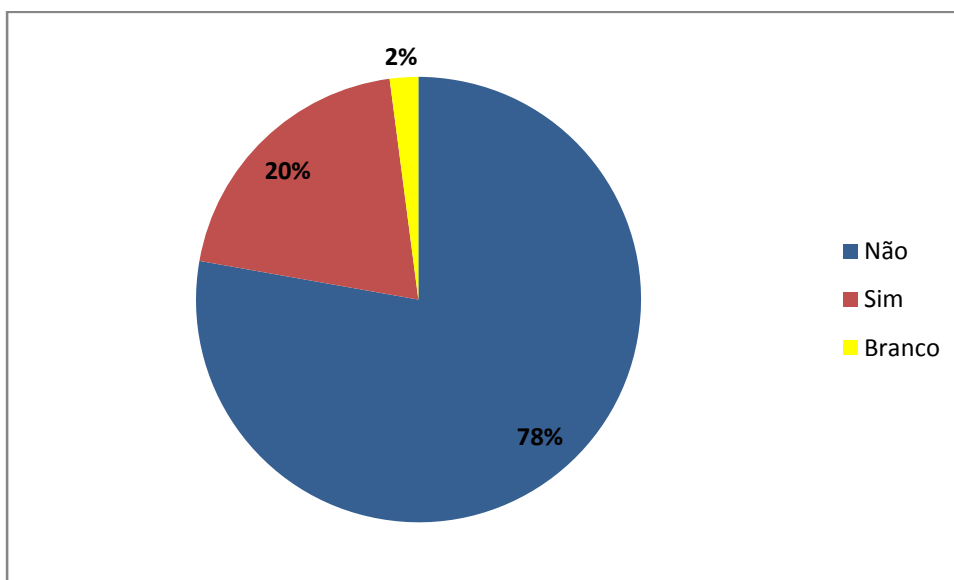
Gráfico 20 – Fatores que influenciaram na escolha pela UFG/CCG



O gráfico evidencia a escolha dos discentes pela UFG, com realce por ser uma instituição gratuita e pelo prestígio atribuído à universidade – tornando-se referência não somente em Goiás, mas também regionalmente. O gráfico apresenta ainda, outro dado substantivo, qual seja: a escolha da UFG por sua localização na cidade de Goiás, local onde reside a maioria dos discentes.

- **Quanto à possibilidade do aluno cursar Serviço Social se o curso estivesse inserido em algum campus de Goiânia**

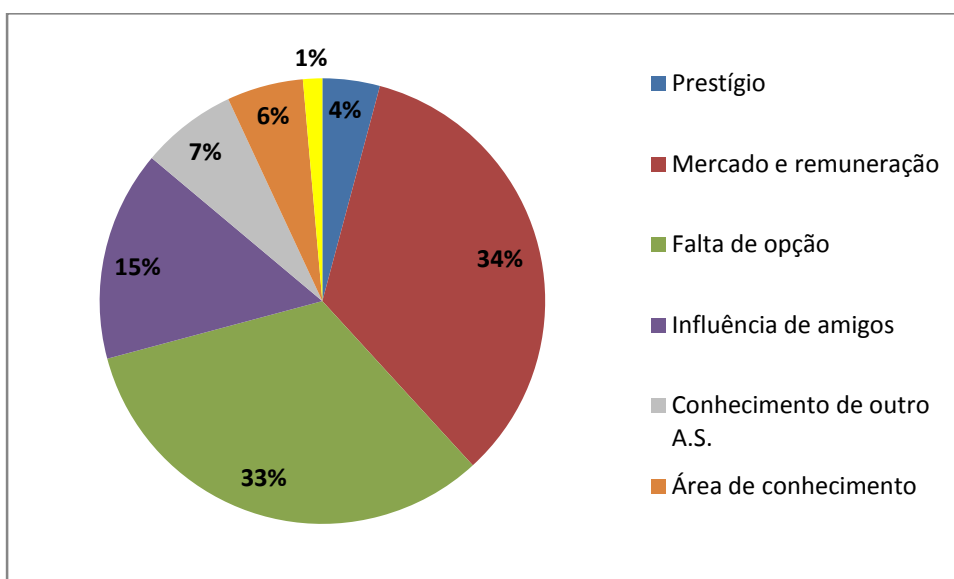
Gráfico 21 – Possibilidade do aluno cursar Serviço Social em algum campus de Goiânia da UFG



Os dados revelaram que se o curso de Serviço Social da UFG/CCG tivesse sido implantado em Goiânia, grande parte desses discentes não estaria cursando o mesmo. Esses dados contrariam a polêmica de que o curso de Serviço Social teria melhores condições se fosse implantado em outro campus da UFG.

- **Fatores que influenciaram na escolha pelo curso de Serviço Social da UFG/CCG**

Gráfico 22 – Fatores que influenciaram na escolha do curso pelo curso de Serviço Social da UFG/CCG

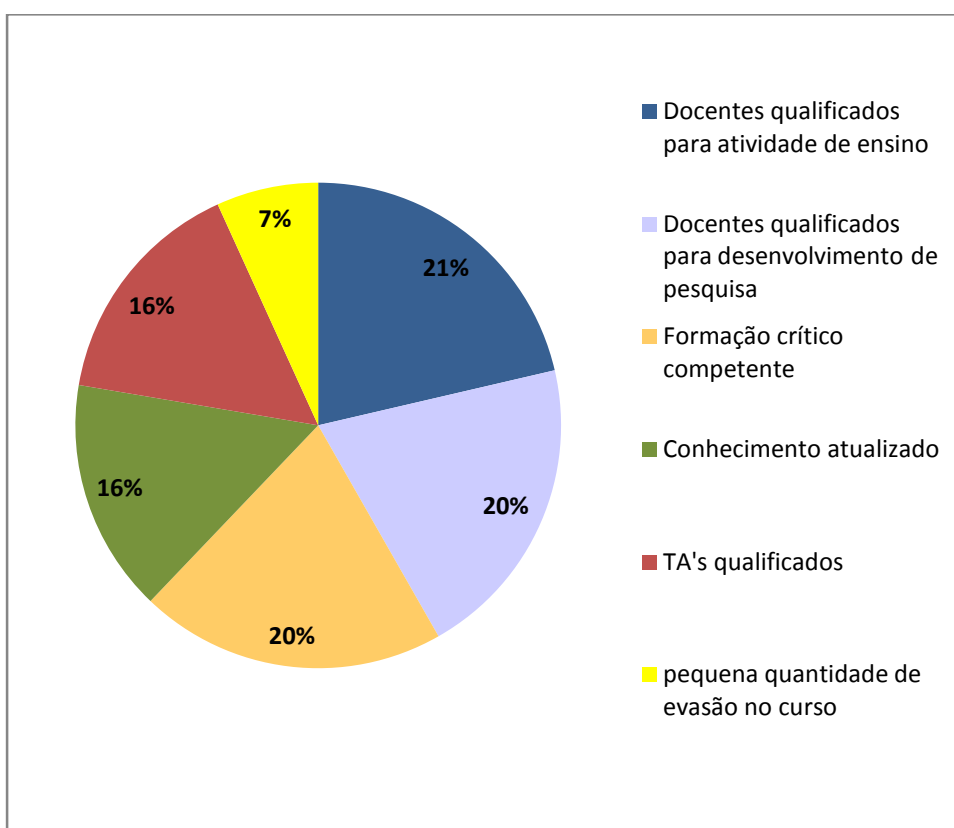


Esse gráfico revela que 34% dos discentes optaram pelo curso de Serviço Social da UFG/CCG diante da possibilidade de mercado de trabalho e remuneração. Vale ressaltar que até a implantação do referido curso, o único curso presencial de Serviço Social era o da PUC-GO (Goiânia); isso rebatia diretamente a ausência de assistentes sociais na cidade de Goiás e região.

O gráfico revela, ainda, que 33% dos discentes cursam o Serviço Social da UFG/CCG pela reduzida oferta de outros cursos da cidade de Goiás.

▪ **Quanto aos elementos identificados como positivos da UFG/CCG na perspectiva da qualidade da educação**

Gráfico 23 – Elementos identificados como positivos da UFG/CCG na perspectiva da qualidade da educação

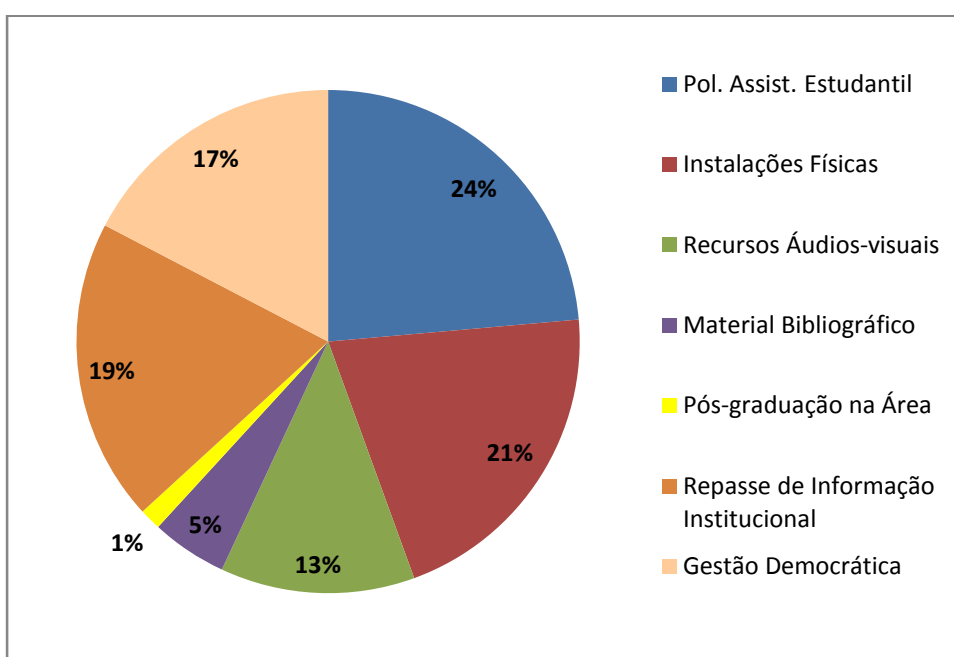


O gráfico revela que os discentes identificam como elementos positivos da UFG/CCG, na perspectiva da qualidade da educação, a qualificação docente para atividades de ensino e pesquisa, bem como o desenvolvimento de uma formação crítico-competente, demonstrando que os elementos que mais se destacaram aos

discentes, no quesito em questão, são condições que referenciam à particularidade do curso de Serviço Social. Vale ressaltar que foi enfatizado aos alunos que essa pergunta permitia mais de uma resposta.

▪ **Quanto aos elementos identificados como negativos da UFG/CCG na perspectiva da qualidade da educação**

Gráfico 24 – Elementos identificados como negativos da UFG/CCG na perspectiva da qualidade da educação



Em contrapartida, os dados do gráfico acima revelaram os elementos negativos da UFG/CCG na perspectiva da qualidade da educação superior identificados pelos discentes, destacando como deficientes: a política de assistência estudantil, as instalações físicas, repasse das informações institucionais e a gestão democrática. Depreende-se que os discentes atribuem baixa qualidade na UFG/CCG a esses elementos, sinalizando aspectos que influenciam diretamente na qualidade da formação profissional.

Pelo exposto, estes dados revelaram que 78% dos discentes responderam o questionário. Destes, os dados apresentaram que, em sua maioria, os discentes são jovens, gênero feminino, solteiros e advindos de setores médios pauperizados, que

buscam na universidade a possibilidade de ascensão social e profissional. Entretanto, a mesma possibilidade de ascensão futura frente às características do mercado de trabalho para o assistente social na região em que o curso está inserido foram desencadeadores da busca pelo curso por parte da maioria dos discentes de Serviço Social da UFG/CCG.

A seguir, o mapeamento dos docentes que ministravam disciplinas no curso de Serviço Social da UFG/CCG no 1º semestre de 2012.

3.2 Universo dos Docentes

Neste item, a pesquisa de campo compreendeu os formulários entregues aos docentes que ministravam disciplinas no curso de Serviço Social no 1º semestre de 2012¹⁹². A entrega dos formulários com questões abertas e fechadas foi feita pessoalmente aos docentes, contudo pela dificuldade de devolução dos mesmos, foi solicitado o envio por email, quando necessário.

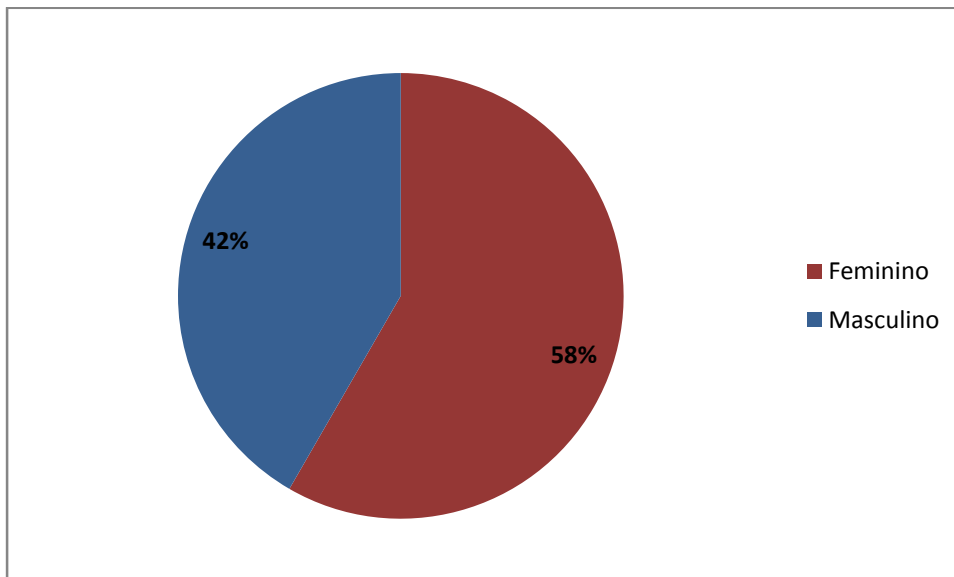
Vale ressaltar que algumas semanas após a entrega dos formulários aos docentes, a UFG/CCG aderiu à greve das IFES, o que dificultou ainda mais a devolução dos formulários. Desta forma, do universo de 15 docentes, 03 não devolveram o formulário: 01 da área de Ciências Humanas Aplicadas e 02 da Área de Ciências Humanas – sendo que 01 dos docentes da área de Ciências Humanas teve seu contrato expirado como substituto durante a greve, o que impossibilitou a devolução.

Desta forma, o universo foi de 12 docentes que foram mapeados. A seguir os dados obtidos pelo mapeamento dos docentes:

¹⁹² Nesta parte do mapeamento são referenciados todos docentes que ministravam disciplinas no 1º semestre de 2012, inclusive docentes que são vinculados a outro Programa, como é o caso, por exemplo, de docentes vinculados à Filosofia, posto que diante da matriz curricular do Serviço Social é cedido 02 docentes apenas para o 1º semestre de cada ano para ministrarem as disciplinas de Introdução à Filosofia e Ética – não tendo professor fixo.

▪ **Quanto ao gênero**

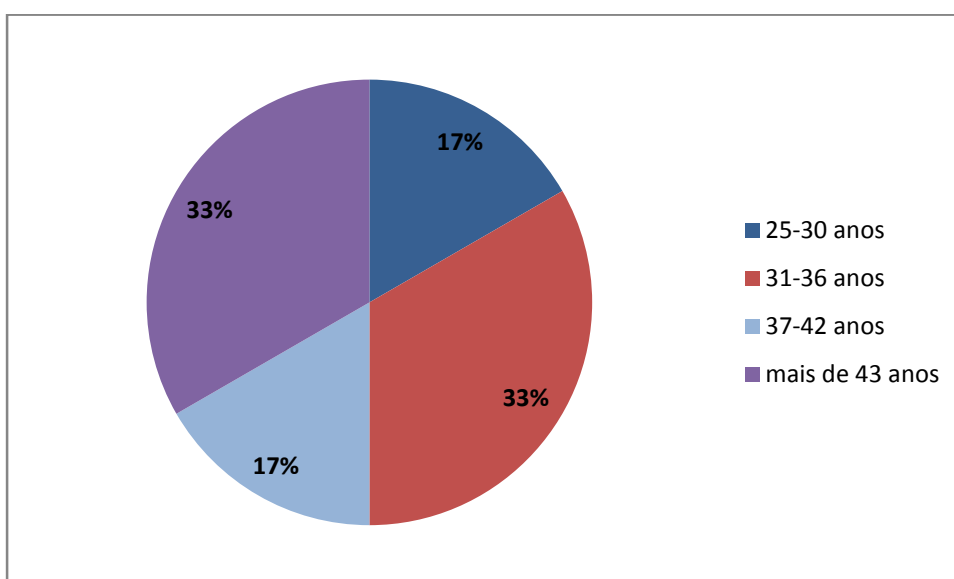
Gráfico 25 – Gênero dos docentes que ministravam disciplinas no curso de Serviço Social da UFG/CCG



Segundo o gráfico 58% dos docentes é do gênero feminino, representando um quantitativo de 07 docentes mulheres e 05 docentes homens, o que revela certo equilíbrio entre os gêneros, ao contrário da tendência nacional de predominância de docentes do gênero feminino em outras universidades.

▪ **Quanto à idade**

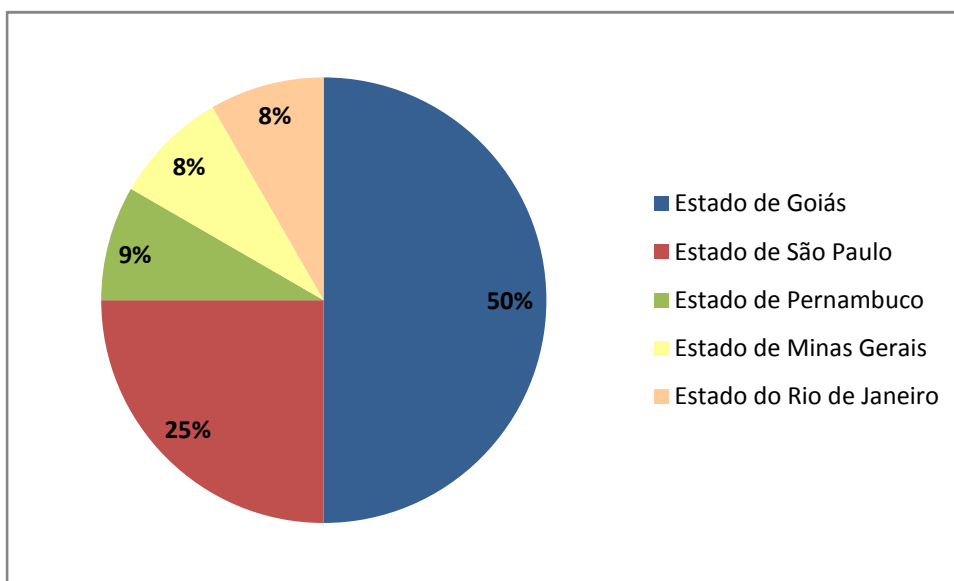
Gráfico 26 – Idade dos docentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG



Para estes dados foi utilizado o intervalo de 05 anos, sendo assim, denota-se que há a mesma porcentagem de 33% entre os docentes de mais de 43 anos e de 31 a 36 anos; e a porcentagem de 17% tanto nos docentes de 25 a 30 anos como para os docentes de 37 a 42 anos. Os dados demonstram uma equilibrada distribuição etária entre dos docentes.

▪ **Quanto à naturalidade**

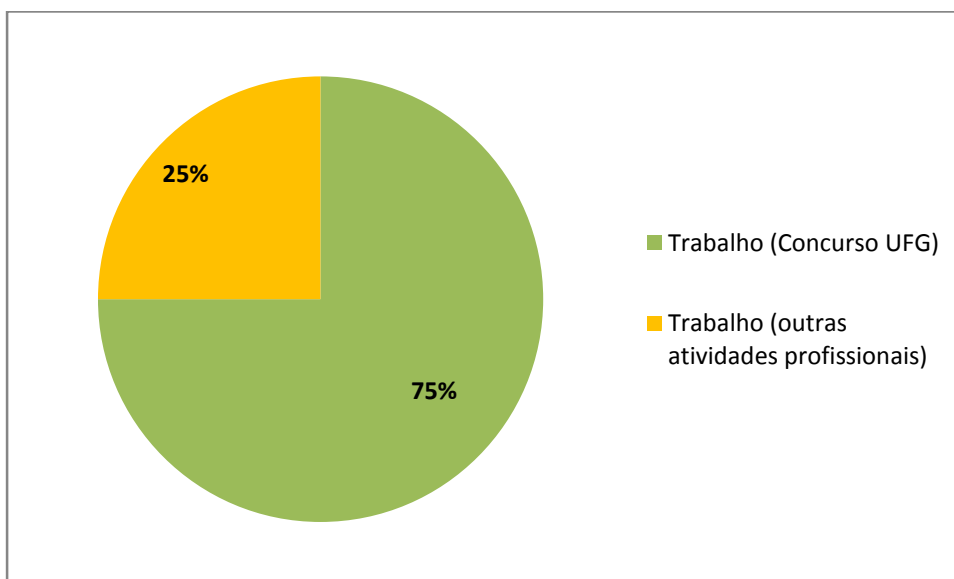
Gráfico 27 – Naturalidade dos docentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG



No tocante à naturalidade, os dados evidenciam que 50% dos docentes são do Estado de Goiás (cidades de Anápolis, Aurilândia, Goiânia, São Luiz dos Montes Belos e Uruaçu); 25% são do Estado de São Paulo (seja da capital paulistana ou de cidade do interior do estado); e 25% são de outros Estados como: Pernambuco (Santa Terezinha); Minas Gerais (Uberlândia) e Rio de Janeiro (capital).

- **Fator preponderante que levou a vinda à cidade de Goiás**

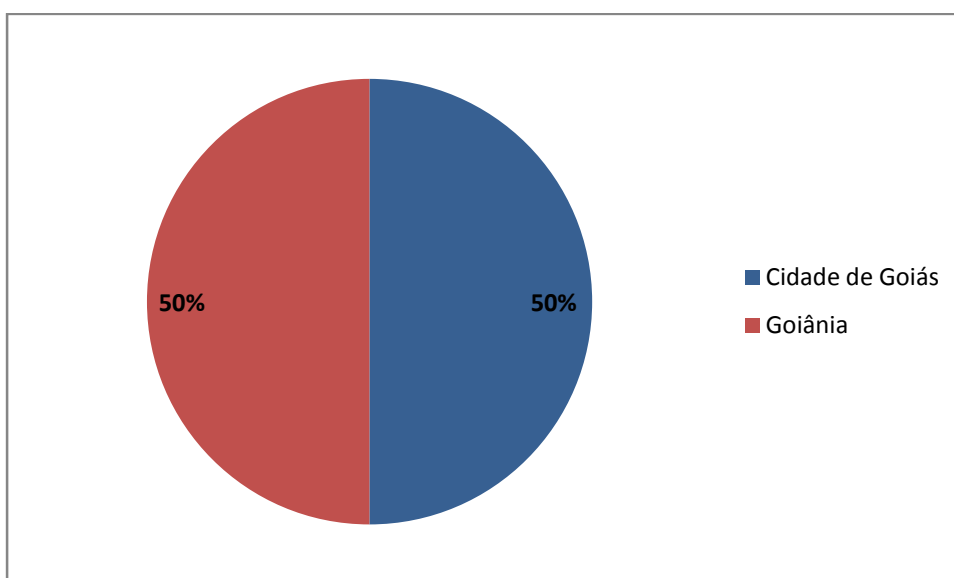
Gráfico 28 – Fator que levou a vinda à cidade de Goiás



Os dados demonstram que 100% dos docentes vieram à cidade de Goiás por oportunidade de trabalho. Entretanto, 75% revelam que vieram após ingressarem no concurso da UFG/CCG e 25% já residiam na cidade de Goiás, antes de ingressarem na UFG. Quanto aos motivos, destacam-se que desenvolviam outras atividades, quer como docente em outra IES, quer outras atividades profissionais na cidade.

- **Quanto à residência fixa**

Gráfico 29 – Local de residência fixa do docente

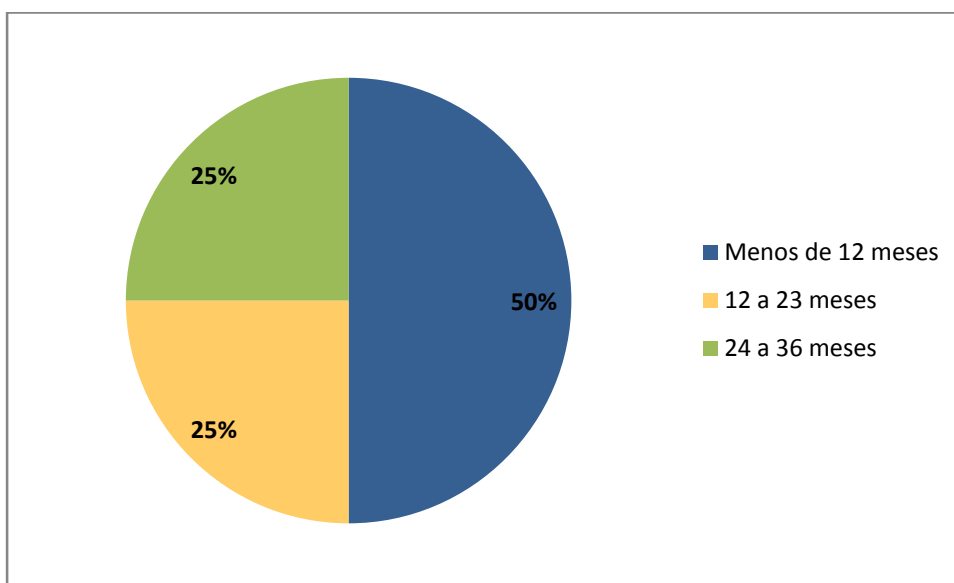


Os dados demonstram que 50% dos docentes residem na cidade de Goiás, e a mesma quantidade reside na cidade de Goiânia. Entretanto, no formulário foi evidenciado que dos 50% dos docentes que residem em Goiânia, 25% responderam que vão à cidade de Goiás para as aulas e outras atividades acadêmicas, e 25% evidenciam que permanecem em Goiás durante uma parte da semana.

Vale ressaltar que a residência na cidade de Goiás possibilita um vínculo efetivo e mais direto do docente com a universidade e com a cidade, posto que permite conhecer e vivenciar a realidade pessoalmente.

▪ **Quanto ao tempo que o docente trabalha da UFG/CCG**

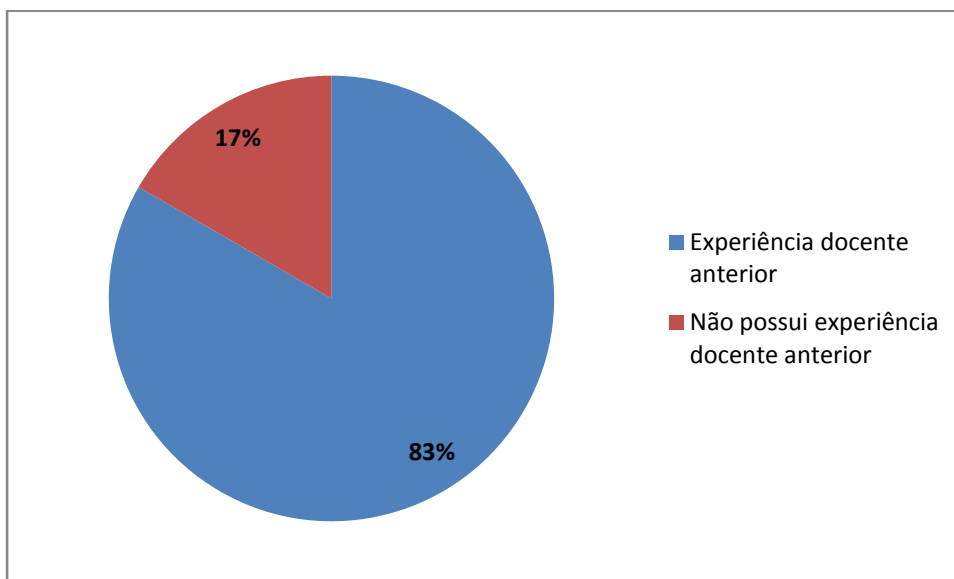
Gráfico 30 – Tempo que o docente trabalha na UFG/CCG



Diante da pesquisa realizada no 1º semestre de 2012, esse gráfico revela que a maioria dos docentes atua no curso de Serviço Social da UFG/CCG há menos de 1 ano, correspondendo a 50%; os docentes que atuam na UFG/CCG entre 12 a 23 meses e os de 24 a 36 meses apresentam um equilíbrio no percentual, ou seja, 25% cada.

- **Quanto à experiência profissional docente anterior a UFG/CCG**

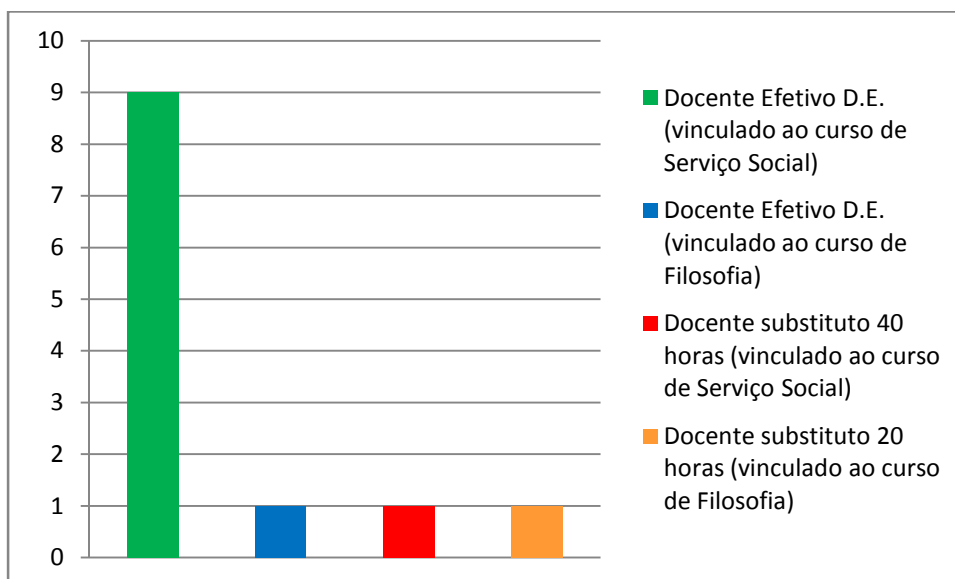
Gráfico 31 – Experiência profissional docente anterior a UFG/CCG



O gráfico apresenta a experiência profissional docente anterior à UFG/CCG, demonstrando 83% já tinha experiência como docente. Entretanto, a pesquisa evidenciou que 100% dos professores que compõem o curso de Serviço Social da UFG/CCG, um quantitativo de 10 professores, responderam o questionário dizendo que tinham experiência como docente, sobretudo, em IES privadas. Já os professores cedidos pelo curso de Filosofia evidenciam que a UFG foi a primeira experiência profissional deles.

▪ **Quanto ao Regime de Contratação/ Programa Vinculado**

Gráfico 32 – Regime de Contratação em relação ao Programa vinculado

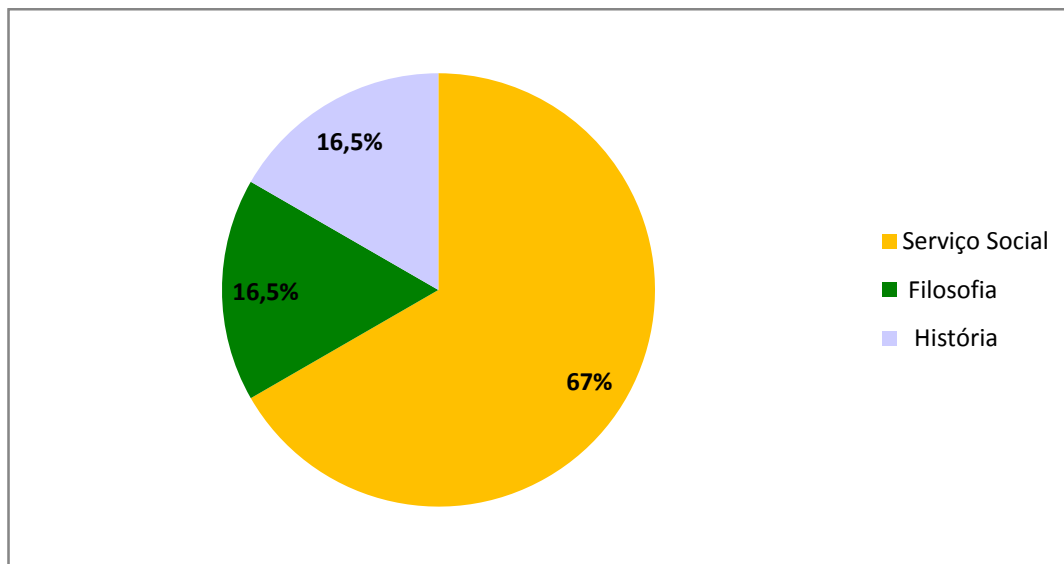


Esse gráfico apresenta o regime de contratação dos docentes em relação ao Programa Vinculado, sendo: dos docentes vinculados ao Programa de Serviço Social, 09 são contratados em regime de D.E. e 01 tem vinculação por contrato substituto 40 horas¹⁹³. Já entre os docentes cedidos pelo Programa de Filosofia, 01 é contratado em regime de D.E., e outro é contratado como docente substituto 20 horas.

¹⁹³ A contratação do docente substituto por 40 horas vinculado ao Programa de Serviço Social se deu mediante o afastamento do Professor Efetivo em regime D.E. para qualificação profissional.

▪ **Quanto à área de Graduação do docente**

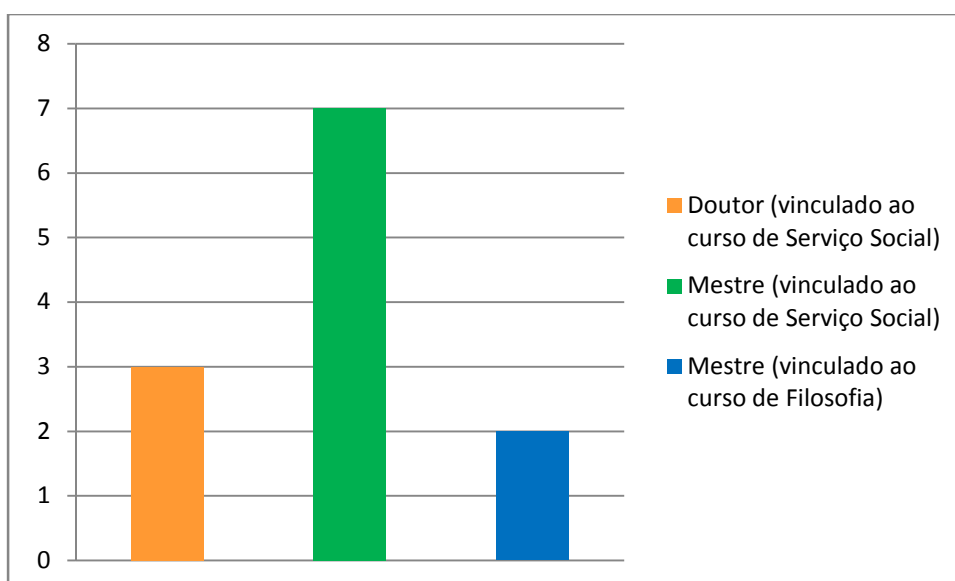
Gráfico 33 – Área de formação – graduação dos docentes



Esse gráfico demonstra que 67% dos professores são formados em Serviço Social, e 16,5%, são graduados em História e o mesmo percentual de graduados em Filosofia, demonstrando que a maioria é Assistente Social diante da necessidade de atividades referentes à Área, Matéria e Unidade do Serviço Social, que é atribuição privativa do profissional conforme Lei de regulamentação nº 8.662/93.

▪ **Quanto à titulação**

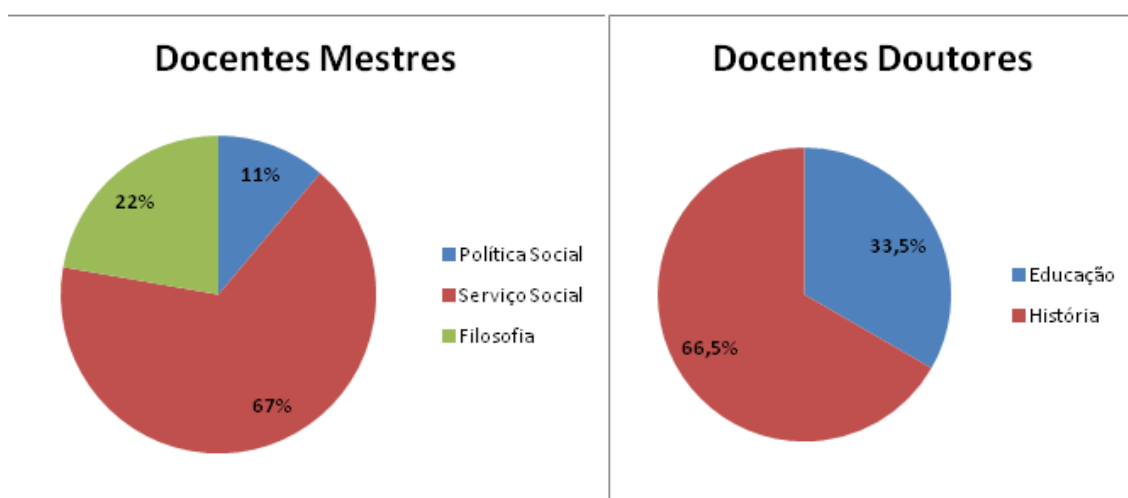
Gráfico 34 – Titulação dos Docentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG



O gráfico demonstra a titulação dos docentes inseridos no curso de Serviço Social da UFG/CCG, sendo: 03 Doutores e 07 Mestres; entre os docentes cedidos pelo Programa de Filosofia são todos Mestres.

▪ **Quanto à área de concentração da titulação dos docentes**

Gráficos 35 – Área de concentração dos Docentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG



Os gráficos acima apresentam a área de concentração da titulação dos docentes mestres e doutores. Entre os mestres, 67% têm formação em Serviço Social, representando 06 docentes; 11% em Política Social, representando 01 docente e 22% em Filosofia, representando 02 docentes. No tocante aos docentes doutores, 33,5% em Educação, representando 01 docente; e 66,5% em História, representando 02 docentes. Depreende-se que, em sua maioria, os docentes com área de concentração em Serviço Social são mestres.

No tocante às questões abertas, a pesquisa apresentou resultados que compreendeu áreas temáticas de estudo, atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelos docentes.

No tocante às áreas temáticas de estudo dos docentes, a pesquisa apresentou: Gênero e Feminismo, Representações Sociais e Gênero, Educação, Questão Social, Cultura Visual, Fotografia e as teorizações de Foucault, Trabalho e Exercício Profissional, Política Social, Fundamentos do Serviço Social, Estado e Sociedade, Transformações do Mundo do Trabalho, Assédio Moral nas relações de

Trabalho e Saúde do Trabalhador, Ética e ética Profissional, Organização Política dos Assistentes Sociais, Fenomenologia, Docência no Ensino Superior, Movimentos Sociais, Direitos Humanos, Questão Agrária, Habitação, Educação, Saúde, Criança e Adolescentes, Formação Profissional, Imigração Internacional, Política de Imigração, Filosofia da Mente e da Linguagem.

Vale ressaltar que grande parte dessas áreas está diretamente relacionada ao Serviço Social, em suas diversas manifestações e expressões. Destaca-se, ainda, que estas áreas evidenciadas pelos docentes compreendem atividades tanto de pesquisa, como de extensão.

Quanto às atividades de pesquisa, 66,7% dos docentes desenvolvem projetos de pesquisa, com destaque às temáticas abordadas desde o mestrado e/ou que vem construindo no percurso do Doutorado. É importante destacar que os docentes que não evidenciaram projetos de pesquisa, em sua maioria, são professores recém concursados no curso de Serviço Social da UFG/CCG.

E, no que se refere aos projetos de extensão, 50% dos docentes evidenciaram estar cadastrados em algum projeto, seja em parceria com as entidades representativas da profissão e/ou com outras IES – tanto de natureza pública estadual como de natureza privada confessional, abrangendo atividades locais e/ou regionais. Entre os projetos, destacam: formação permanente de Assistentes Sociais no Estado de Goiás; Grupo de Estudos sobre Marx; Capacitação para supervisores de Estágio; Gritos do Cerrado – movimento social/ poder local; Agroecologia e Educação do Campo; Cultura visual e Serviço Social (curso de Fotografia); Grupo G-sex: gênero, direito e sexualidade; PET; Iniciação ao Xadrez; Introdução ao Karatê.

Depreende-se que as atividades de extensão desenvolvidas por estes docentes refletem a heterogeneidade do universo que compõe o curso de Serviço Social da UFG/CCG.

Diante das atividades de ensino, a pesquisa demonstrou que 50% dos docentes ministram 03 disciplinas; 33,4% ministram 04 disciplinas, 8,3% ministram 05 disciplinas e 8,3 ministram 02 disciplinas. Destaca-se que mesmo o docente contratado em regime de 20 horas ministra 03 disciplinas.

Além das atividades de ensino, pesquisa e extensão, os docentes evidenciaram que vêm se articulando com as atividades específicas do curso de Serviço Social, como as associadas à monografia, ao estágio, ao núcleo docente estruturante, bem como comissões que vão sendo criadas frente à demanda do curso e algumas atividades administrativas.

Depreende-se que diante dos dados da pesquisa há uma substantiva quantidade de atividades desenvolvidas pelos docentes, tanto nas áreas de pesquisa, extensão e ensino, como em atividades que contribuem para o desenvolvimento do curso de Serviço Social e do Câmpus Cidade de Goiás, que incidem diretamente na precarização das condições de trabalho.

Pelo exposto, 80% dos docentes que ministravam disciplinas no curso de Serviço Social da UFG/CCG responderam ao formulário, demonstrando que a maioria dos docentes veio à cidade de Goiás devido a seu ingresso recente na UFG/CCG, assim como os dados apresentados, demonstraram, ainda, que a maioria dos docentes possui mestrados, são assistentes sociais e já possuíam experiência profissional como docente.

A pesquisa revelou a diversidade da área temática dos docentes, o que expressa às diferenças na formação e na trajetória acadêmica desenvolvida. Outro dado significativo visto na pesquisa é a quantidade de atividades desenvolvidas pelos docentes no que tange às atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de outras atividades administrativas com vistas ao processo de implantação do curso de Serviço Social e a consolidação do campus da UFG na cidade de Goiás.

Ao concluir o presente mapeamento sobre o universo de discentes e docentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG, bem como outros aspectos qualitativos das atividades acadêmicas, passa-se a seguir, à elaboração da análise desta investigação.

4. Análise do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI: um processo em construção

Este item buscou apresentar e analisar o resultado da pesquisa de campo a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos significativos da pesquisa: dirigentes, assessor da reitoria, docentes e discentes.

Inicialmente, buscou identificar as vozes e percepções dos sujeitos da pesquisa a partir dos seguintes elementos temáticos: universidade, qualidade da educação superior, REUNI e o processo de implantação do curso de serviço Social pelo REUNI.

Posteriormente, foi feita a análise dos significados e ressonâncias do processo de implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI, apresentando os avanços, limites e desafios.

4.1 Vozes e percepções dos sujeitos significativos da pesquisa

Este subitem objetiva evidenciar as vozes e as percepções dos sujeitos da pesquisa: dirigentes, assessor da reitoria, docentes e discentes. Para tanto, baseou-se nos seguintes elementos temáticos: Universidade, Qualidade da Educação Superior, REUNI e o processo de implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG, pelo REUNI.

Sendo assim, optou-se por apresentar as vozes e as percepções desses sujeitos separadamente. Inicialmente foram apresentadas as vozes dos dirigentes e do assessor da reitoria, explicitando a compreensão sobre o Programa REUNI e sua particularidade na UFG, ressaltando, ainda a compreensão sobre Qualidade da Educação Superior.

Quanto às falas dos docentes e, posteriormente dos discentes, em ambas foram ressaltadas: o motivo da escolha da UFG e do curso de Serviço Social, a compreensão sobre Universidade, Qualidade da Educação Superior e REUNI, bem como a percepção diante das condições do processo de implantação do REUNI na UFG/CCG e no curso de Serviço Social.

No tocante à compreensão do **Programa REUNI**, os **dirigentes** entrevistados afirmam:

O REUNI enquanto um projeto de expansão e reestruturação da universidade pública, do meu ponto de vista foi extraordinário. Foi um resgate da universidade pública. Eu acho que antes nós tínhamos uma universidade sucateada, eu vislumbro no REUNI o resgate da universidade – na parte de ensino, pesquisa e extensão: dentro desse tripé. Em todos os sentidos (...) o crescimento permitiu: a inclusão social de um grande contingente de estudantes que não poderiam ingressar na universidade, quanto mais na universidade pública (S 1).

Vejo o REUNI de forma muito positiva. Até porque, aqui na Pró-reitoria a gente vivencia de perto isso. Nós tivemos com o REUNI uma chance única para as universidades federais. Elas nunca tinham tido na sua história realmente essa chance (...) acho que esse impacto social, onde a universidade cumpre um papel que para mim é importantíssimo, um papel da possibilidade de jovens terem acesso ao ensino público. Então, acho que o REUNI também teve esse papel. Não só a gente olhando para dentro da universidade, mas a gente olhando para sociedade (...) além de dar a possibilidade de pessoas qualificadas virem para a universidade e criar essa diversidade que nós temos de pessoas de várias partes do país, professores de várias partes do país aqui na UFG; servidores e técnicos administrativos que também entraram (S 3).

As falas de S 1 e S 3 demonstram a concepção do Programa REUNI pelos dirigentes em âmbito nacional: expansão de vagas, acesso dos estudantes à educação superior, bem como a possibilidade de mercado de trabalho aos docentes e técnicos com particularidades à UFG. Nesse sentido, essas particularidades do REUNI na UFG são complementadas nas falas abaixo:

Na verdade o nosso projeto foi com um montante de recursos, e o MEC acabou estendendo isso para o ano de 2012 com mais recursos do que nos havíamos previsto. Então recursos para edificações, para equipamentos. A UFG teve uma expansão significativa (S 3).

Eu sou um entusiasmado, um otimista em relação ao REUNI, ao programa do governo federal, o programa do governo Lula. E, da UFG que abraçou a idéia de uma forma diferenciada. E, que os resultados vão ser construídos pelas pessoas que aqui estão e fazem parte dessa universidade. Nós tínhamos aqui na UFG problemas sérios de serviços básicos, de material, de infraestrutura, de laboratórios. Em primeiro lugar houve uma reestruturação da infraestrutura. Não só na parte de custeio, mas também de infraestrutura. Se a gente for fazer comparações e a gente verifica que de 2006 para cá, nós podemos dizer que a UFG dobrou de tamanho. Em todos os sentidos (S 1).

Os dois entrevistados ressaltam as particularidades da UFG frente à adesão ao Programa REUNI, com destaque à expansão e ao acesso dos estudantes, bem como crescimento de infraestrutura.

No tocante à concepção de **Qualidade da Educação Superior**, S 1 e S 3 expressam:

Qualidade vão ser os professores, os estudantes e vão ser os técnico-administrativos. Eu consigo vislumbrar como um processo. Nós tínhamos um trem de dois vagões: ou a gente ficava a margem e continuava com os dois vagões, ou a gente acrescenta mais dois e a gente dobra de tamanho e permite para a região e para o país uma maior qualidade. Mas eu acho que a qualidade ela é construída a partir das pessoas comprometidas em melhores ensinos de graduação, pós-graduação, de pesquisa e de extensão. Então, nós precisamos acreditar nisso, no contingente humano (S 1).

A universidade tem esse compromisso com a qualidade, ela tem que ofertar mais vagas, mais cursos e não perder de vista a qualidade. E, eu tenho uma visão e acompanho isso que nós não perdemos em qualidade. Ao contrário, nós ganhamos em qualidade, porque a nossa pós-graduação cresceu; a nossa produção científica cresceu; a nossa graduação melhorou com professores que chegam com uma formação diversificada, com uma formação rica e isso traz coisas novas, traz novas interações, traz novos conhecimentos (S 3).

O entrevistado S 1 ressalta a Qualidade da Educação Superior como um processo que pressupõe comprometimento de toda a comunidade acadêmica, docentes, discentes e técnico-administrativos; abarcando o ensino, a pesquisa e a extensão.

Já S 3 afirma que na particularidade da UFG há uma busca pela qualidade que reflete no aumento da produção científica, melhoria e crescimento da graduação, principalmente pelos novos docentes que apresentam uma formação diversificada.

Na qualidade de **assessor da reitoria**, S 2 apresenta sua análise sobre o **REUNI**:

Eu tenho essas críticas de como foi feita a amarração. Não ter dado autonomia para Universidade, essa amarração fez com que o pacote que acompanhou o REUNI de cada instituição fosse fechado (...). Mas é claro que mesmo assim o Programa REUNI e suas proposições são válidas (...) Agora tem um caldeirão, vamos botar esse caldeirão para ferver (S 2).

Este sujeito da pesquisa evidencia que as proposições apresentadas pelo Programa REUNI são relevantes, porém faz uma crítica em seu processo de implantação, posto que não proporcionou a devida autonomia necessária à universidade.

Quanto à sua concepção sobre **Qualidade da Educação Superior**, ressalta:

A qualidade é subjetiva, o quê que é perder em qualidade? Isso foi muito debatido na época (...) qualidade a gente vai atrás dela e nós nunca estamos satisfeitos com a qualidade. Qual vai ser a qualidade que a gente vai correr atrás? A qualidade material, equipamentos, condições físicas, infraestrutura etc. No meu entender, é mais simples, porque o ambiente que eu vivia na universidade, de correr atrás da titulação, esse levava anos. No mínimo, 11 anos era o circuito de tempo pra você fazer doutorado, e ter uma pessoa titulada com doutorado na universidade. Agora esta qualidade que defendemos hoje é pressionar o governo, é fazer greve, é ir atrás do ministério da ciência e tecnologia, projeto do CNPQ, CAPES, as fundações de apoio, que existe na instituição, fundação de apoio a pesquisa do Estado, ou seja, essa é a movimentação que a universidade tem que ter pra melhorar a qualidade, e num país pobre. O país é tão necessitado de formação em nível superior, que na minha análise, se há uma queda temporária de qualidade da graduação não tem problema. Vamos lutar para melhorar essa qualidade. Um dos componentes é professores titulados na graduação, foi uma coisa que a universidade perseguiu ao longo da sua existência (S 2).

Quanto à Qualidade da Educação Superior, S 2 questiona a qualidade exigida pela universidade, destacando ser uma busca contínua e incessante nos marcos das IFES frente à realidade brasileira. Ao mesmo tempo, reitera a necessidade de lutas constantes pela qualidade defendida, sinalizando que a luta atual, na particularidade da UFG, é por questões relacionadas à estrutura material. Também destaca como plausível o que ele denomina de perda temporária da qualidade frente ao objetivo maior.

Na sequencia dos sujeitos da pesquisa são apresentadas as vozes e percepções dos **docentes** entrevistados. Desta forma, os motivos que os docentes revelaram quanto às suas escolhas para o exercício da docência na UFG/CCG, foram:

Na verdade, essa proposta de docente ela surge por conta da militância no movimento estudantil (...). Terminei o mestrado em decorrência da possibilidade de fazer concurso público para universidades (...) de ter a possibilidade de construir um curso e de pensar em seu Projeto Político Pedagógico de Curso e de desenvolver o Projeto (...) cursos oriundos do REUNI (...) (DO 3).

Minha primeira experiência foi organizando um grêmio estudantil na escola (...) depois na faculdade eu participei de estágios em movimentos sociais (...) nesse processo de militância veio o convite para a docência (...) eu gosto muito da docência, então eu sempre tive esta perspectiva da academia (...) eu terminei o mestrado e então apareceu a oportunidade do concurso em Goiás, imediatamente eu quis abraçá-la (DO 2).

(...) a UFG nos proporciona a realizar atividades de ensino, pesquisa, extensão e cultura com autonomia universitária. Além disso, as condições de trabalho e o

plano de carreira, apesar de apresentarem limitações, são melhores do que as instituições privadas (DO 1).

O curso se destaca por ser o primeiro do Estado de Goiás e com isso, poder contribuir com o processo (...) Para mim, a possibilidade de trabalho, de vida, em especial a chance de viver diferente, com qualidade (DO 4).

As falas de DO 2 e DO 3 evidenciam que a busca pela docência advém da trajetória de vida mediante a militância. Nas falas de DO 3, DO 1 e DO 4 aparecem com realce a possibilidade do concurso público, expressando como uma característica de condições de trabalho favoráveis. Eles afirmam, ainda, a importância da universidade frente às atividades desenvolvidas entre ensino, pesquisa e extensão, bem como as possibilidades de construção de um curso novo.

Quanto à compreensão de **Universidade**, os docentes apresentam:

(...) Uma universidade, para mim, é uma instituição voltada para a implementação sofisticada das atividades de ensino, pesquisa, extensão e cultura comprometida com o desenvolvimento de uma nação (DO 1).

(...) o modelo de universidade que entendo ser necessário imprimir, e é essa luta que estamos tentando fazer aqui no campus, é o modelo de universidade popular. É um modelo de universidade que se contrapõe a grande parte do que a gente vem acompanhando no país, desde a década de 20. Que a gente tem nas protoformas de universidade, muito mais centrada numa perspectiva de atendimento das necessidades sociais, portanto uma universidade que tem uma função precípua que é a produção e a socialização do conhecimento, seja científico, seja tecnológico, seja cultural e que seja um conhecimento que esteja aberto à todo segmento dessa sociedade (...) na materialização de uma proposta diferenciada do que a gente tem nos moldes dessa universidade tradicional, elitista, reacionária, advinda sobretudo da ditadura militar (DO 3).

As falas de DO 1 e DO 3 evidenciam, em comum, a mesma visão de universidade, entretanto, DO 3 detalha a concepção do que denomina de modelo, o que expressa a compreensão de um projeto de universidade na direção de uma universidade democrática, denominada pelo sujeito como universidade popular.

Sobre a compreensão de **Qualidade da Educação Superior**, os docentes assim se expressam:

Uma educação de qualidade se daria por meio de investimentos na educação básica e superior, por meio do comprometimento dos recursos financeiros do PIB com a educação, por meio do fomento de uma cultura escolar valorizadora da educação. Penso que o encaminhamento não seria somente econômico, mas uma posição política e cultural diante do valor que damos à educação em geral. Isso significa abandonar a ideia burguesa e setecentista de que a

educação significa um refinamento do comportamento ou intelectual, além da recusa da ideia oitocentista de que a educação se resumisse a um atendimento escolar ancorada em manuais didáticos normatizadores, mas a educação, em específico a formal, é um processo de participação, em construção, e, sobretudo, de socialização da qual as pessoas são envolvidas na construção da nação e do desenvolvimento da uma sociedade (DO 1).

Pensar em qualidade da educação pressupõe qualidade de ensino público, que cumpra sua responsabilidade em formar os sujeitos, protagonistas críticos e com uma experiência de ensino, extensão e pesquisa dentro da universidade (...) é um espaço de luta em construção pela universidade de qualidade que definimos, o Campus Cidade de Goiás não permite, em suas condições de materialidade, a qualidade necessária de uma universidade publica (DO 2).

Os docentes, DO 1 e DO 2, compreendem a Qualidade da Educação Superior referenciada à universidade pública enquanto um processo de lutas e mobilizações contínuas, exigindo a participação coletiva. DO 1 ressalta, ainda, o compromisso mais amplo de valoração da educação que pressupõe o aumento de investimento nas ações para além das questões econômicas; já DO 2 enfatiza o compromisso da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ressaltando críticas à UFG/CCG frente aos parâmetros de qualidade.

Nesse sentido, os docentes ressaltam a Qualidade da Educação Superior na particularidade do CCG:

O campus está ancorado nesse processo de ampliação quantitativa da educação superior, o que não significa melhor qualidade educacional em termos de infraestrutura, por exemplo. Não fosse assim, não haveria inúmeras reclamações e manifestações de docentes e discentes diante do quadro precário, onde a queda de um ventilador na cabeça de duas alunas foi um acontecimento marcante (...) (DO 1).

A missão da UFG do ponto de vista institucional está muito clara: formar sujeitos cidadãos, protagonistas críticos que intervêm na transformação da sociedade brasileira. Não está dizendo que é para formar força de trabalho. Então na verdade isso pressupõe que você tenha primeiro um aluno com condição de participar integralmente na instituição nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão para isso você tem que ter uma residência universitária que acolha esses alunos e que ele tenha possibilidade de morar na cidade, não viajar todos os dias para assistir as aulas, ele se integrar em outra atividade acadêmica para além da sala de aula; assim precisa de um restaurante universitário, locais de estudos com acesso às tecnologias necessárias e aos livros etc. Hoje a gente vê aqui uma universidade que não oferece nada disso (...) (DO 2).

As precárias condições de infraestrutura, sem sala de professor, sem sala inclusive para ministrar as aulas, sem uma política definida de pesquisa, sem uma política definida de extensão, sem condição efetiva de desenvolver outras atividades conjuntas com a comunidade e outras instituições de ensino. Então, você tem todo um sucateamento ou falta de condições objetivas que limitam o trabalho docente, limita a perspectiva de uma formação crítica e de uma

educação de qualidade (...) Entretanto, essas críticas acerca do campus é pela falta de planejamento do campus, das suas atividades, ações e projeções futuras. O processo de planejamento foi difícil porque o campus não tem cultura de planejar, as ações são muito espontaneístas (DO 3).

Todos os docentes ressaltam as precárias condições de infraestrutura do Câmpus Cidade de Goiás influenciando na Qualidade da Educação Superior, destacando: ausência de espaços para pesquisa e de serviços e estrutura de apoio ao aluno no desenvolvimento de suas ações ou nas precárias condições de trabalho dos docentes – decorrendo em prejuízos para uma educação de qualidade e, por consequência, para a formação profissional.

Para o sujeito DO 2, as precárias condições de infraestrutura comprometem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão referendadas na missão da UFG. Já DO 3 afirma que tais condições de infraestrutura limitam o trabalho docente, bem como aponta a ausência de planejamento como um fator significativo para o desenvolvimento de ações na perspectiva da qualidade.

Quanto à compreensão do **Programa REUNI**, as falas dos docentes destacam:

O REUNI é a expressão de uma nova conformação e de uma nova organização da base produtiva do capital hegemônico, caracterizado pela intensa precarização e pela redução dos investimentos públicos em políticas públicas, por conseguinte existe uma alta precarização e intensificação do trabalho o que ocasiona normalmente a perda da qualidade seja do próprio trabalho, então o REUNI só pode ser entendido no bojo desses reordenamento da capital nesse período de acumulação. É importante avaliar, também, que ele é um movimento contraditório que permitiu a expansão da universidade pública do Brasil a expansão quantitativa, em contrapartida vem com o aumento das universidades privadas. Nas públicas compromete a qualidade na formação do ensino porque o professor precisa lecionar três ou quatro disciplinas mais atividades administrativas, atividades de extensão e atividades de pesquisas (DO 2).

O REUNI é um programa de expansão das universidades públicas, sobretudo para o interior do país, à custa de uma equação que signifique menos investimento e mais eficácia, mais alunos em relação a um professor. Da forma como foi gerenciado o REUNI possibilitou que mais cursos, mais professores e mais alunos adentrassem à universidade pública, porém, ampliaram-se as péssimas condições de trabalho, a precária infra-estrutura ao lado de prejuízos para a aprendizagem e para o trabalho docente (DO 1).

Apreendo o REUNI como uma iniciativa liberal, uma estratégia de enfraquecimento da política de educação de qualidade (...) (DO 4).

O REUNI foi instituído em 2007 e 2008, eu já tinha um acúmulo contrário à proposta do programa por todos os elementos que o REUNI aponta. O

programa ele é instituído nessa lógica da reforma universitária – já advinda da década de 90, mas muito bem pensada e executada no governo do Lula da Silva, no sentido de redefinir a universidade brasileira. Essa redefinição ocorre nos métodos, ou com uma finalidade do desenvolvimento do capital, em detrimento ao desenvolvimento das necessidades sociais. Embora ele tenha o discurso da reestruturação e da expansão, ao invés de garantir efetivamente uma qualidade um redimensionamento na universidade, ela promove sucateamento e uma desestruturação da universidade pública brasileira. A democratização do acesso ao ensino superior, diante de processo de acesso à massificação sem pensar em qualidade, sem pensar de fato em reestruturar – sobretudo pelas metas assumidas (DO 3).

Os docentes, em suas falas, destacam a precarização das condições de trabalho e da formação profissional frente às antinomias do processo de implantação do Programa REUNI na realidade brasileira diante da contrarreforma, comprometendo a qualidade da educação superior.

Cabe assinalar, contudo, que dentre os 04 docentes, DO 1 foi o único que ressaltou que apesar da precarização das condições de implantação do REUNI, este Programa possibilitou a expansão da educação superior.

O entrevistado DO 3 é o docente que confere mais ênfase à relação da Qualidade da Educação pelo REUNI, afirmando:

Não existe qualidade no âmbito da perspectiva do REUNI. Por mais que nós tenhamos sujeitos docentes-militantes, que tenham o interesse e a motivação de promover uma formação qualificada e crítica, sabemos que as condições objetivas que o REUNI impõem estão aquém do desejo e da motivação desses professores (...) O REUNI não promove a qualidade, não promove mesmo. O que ocorre é um processo aventureiro e desafiador do senso de militância dos professores que tentam imprimir qualidade em condições tão adversas (DO 3).

Nessa fala, DO 3 explicita a impossibilidade de quaisquer parâmetros de qualidade na perspectiva do REUNI, remetendo à ações na perspectiva da qualidade, ao que denomina de processo aventureiro e desafiador dos docentes.

No tocante à percepção do processo de implantação do curso de Serviço Social pelo REUNI, os docentes destacam pontos favoráveis e desfavoráveis. Entre os favoráveis:

Nosso curso passa a ser uma referência no processo de formação de Serviço Social na região, ainda com todas as dificuldades que nós temos colocado, e eu entendo que isso se deu pela clareza dos professores que iniciaram o curso ao fazer o debate pedagógico, ao pensar as disciplinas e conteúdos programáticos. Construir um curso que de fato tem claramente o seu significado enquanto projeto de formação na perspectiva de que chamamos de projeto político profissional, então isso coloca nosso curso em um nível de

qualidade dentro do movimento de contradição e precariedade. Isso é valorizado por estudantes de outras instituições, pelos profissionais. E, também a região que estava carente de assistentes sociais vê na UFG a possibilidade de suprir essa deficiência (DO 2).

(...) a gente vem lutando efetivamente para uma mudança dessa conjuntura. Eu acho que tem alguns ganhos nesse sentido. O curso já se tornou referência, elogiado pelas entidades representativas da categoria do estado de Goiás. Isso é conquista, avanços diante da realização de concursos, a ampliação do quadro docentes é exitoso se comparado ao número de professores assistentes sociais que o curso começou; elaboração e atualização do PPC, conquista de espaço, respeito, competência, compromisso e envolvimento da maioria da equipe, perspectiva de melhorias das condições de infra-estrutura. Várias ações que permitem abrir grandes possibilidades (DO 4).

O processo tem sido muito rico, sem desconsiderar as tensões que enfrentamos no dia-a-dia (...) O curso de Serviço Social marca o CCG com a sua dinâmica teórico-metodológica crítica e transformadora e desestabiliza o status quo do “estabelecido. A construção do PPC foi feita com base no envolvimento docente e discente. Para mim, o que destacou foi a organização político-organizativa da categoria profissional do docente do Serviço Social e suas preocupações com a adequação do PPC ao projeto ético-político da profissão. Vejo essa adequação como uma possibilidade interessante, porém, não sem reservas, pois enxergo qualquer iniciativa universalizadora das práticas com ressalvas, haja vista que elas limitam perspectivas plurais e críticas ao que é “estabelecido” (DO 1).

Diante da queda do ventilador que caiu na cabeça da estudante de Serviço Social, motivou a vinda do Reitor para dirimir as inquietações e manifestações, e nesse momento coletivamente nós solicitamos que fosse atendido algumas exigências e demandas. Um mês após foi marcado uma nova reunião para a apresentação dessas demandas, trabalhamos de forma coletiva discutindo essas necessidades e construindo uma minuta de um planejamento inicial, que foi apresentada à Reitoria, que se comprometeu em efetivar essas mudanças. De imediato, já um dia após o planejamento, ela já mudou a política de assistência estudantil: ampliando. Ela já transformou algumas coisas como a retirada dos ventiladores e a colocação de ar condicionado em todas as salas. São mudanças pequenas de algumas questões infraestruturais que estavam problemáticas naquele momento. E, ainda, o comprometimento para a instalação da biblioteca e do auditório já de imediato em 2012. O curso conseguiu uma vaga para docente que não estava previsto (DO 3).

Todos os sujeitos apresentam pontos favoráveis no processo de implantação do curso de Serviço da UFG/CCG, ressaltando o compromisso com os direcionamentos do curso à luz do projeto profissional. Os entrevistados DO 2 e DO 4 enfatizam que esse compromisso reflete diretamente na visibilidade do curso no Estado de Goiás, entre as entidades da categorias, outras Escolas de Serviço Social, bem como a categoria de assistentes sociais.

Nesse sentido, DO 1 explicita a construção do Projeto Pedagógico de Curso, bem como a forma como o mesmo foi estruturado na perspectiva da formação

profissional. O sujeito DO 3 destaca como ponto favorável a construção coletiva de ações planejadas diante das demandas apresentadas pelo curso. E, ressalta que os pontos favoráveis do processo de implantação do curso de Serviço Social da UFG refletem diretamente no campus:

O processo de planejamento do campus teve uma contribuição incisiva do curso de Serviço Social, de grande parte dos docentes e estudantes pressionando para uma necessidade de criar essa comissão de planejamento. Criou-se a presidência que não está com a direção do campus, está no curso de Serviço Social. Hoje quem coordena a comissão do planejamento do campus é o Serviço Social e, isso dá um tom diferenciado às ações e aos processos de democratização e ao encaminhamento das atividades (...) um processo de organização que institucionalizou-se e hoje é um requisito, é um elemento dentro dessa burocracia da universidade que vem mudando: é uma comissão consultiva que tem espaço promissor deliberativo (DO 3).

No que se refere aos pontos desfavoráveis, os docentes destacam:

O PPC estava sendo discutido durante a reunião de fevereiro de 2011, e só retomamos esse debate no final de 2011, diante da exigência da PROGRAD para encaminhá-lo. Isso foi um pouco prejudicial na análise da reflexão sobre os elementos mais específicos da proposta, os elementos fundantes já estavam bem dirimidos nesse sentido. A dificuldade de desenvolvimento e ações coletivas para pensar no Projeto Político Pedagógico, sobretudo a sobrecarga de trabalho que nós temos. Ocorre um processo de executar e executar as ações postas que dificulta, às vezes, parar, pensar, reformular e avaliar. Portanto, esse processo precisa melhorar, pois vai dizer muito da formação de como está sendo desenvolvido o Projeto Político Pedagógico do curso. Outro aspecto que dificultou foi greve, impediu a maturação dele. As precárias condições de trabalho e o número ínfimo de professores é um outro elemento: os números de doutores do curso, nós temos um número muito limitado. São os três que tem condições objetivas pelas instâncias de fomentos de pesquisa para o desenvolvimento delas, um limite para o desenvolvimento dessa formação (DO 3).

O espaço físico é inadequado para o tamanho da turma, interferido diretamente nas dinâmicas e nas qualidades das aulas. Então temos: a falta de salas de professores, a secretaria dos cursos estão juntas dentro de um espaço minúsculo e sem equipamentos, sem espaço físico, no ano passado, como exemplo, o professor tinha que dar a aula em espaço aberto porque não havia sala de aula disponível para todas as turmas e inclusive para atividades de estágio, que é um desafio, porque temos poucos professores para dar conta da quantidade de alunos, além das características da cidade, com poucos campos de estágio – os alunos tem que ir para Goiânia. Foi um desafio articular transporte. Outro limite é o fato de grande parte dos alunos morarem nos municípios fora da cidade de Goiás e dependerem de ônibus para assistir as aulas e retornarem à sua cidade no mesmo dia e esse ônibus quase que impõem um horário de chegada e de saída nas salas de aulas que também comprometem a qualidade do ensino. As condições materiais de precarização, a falta de ordenamento de arquivos e registros que comprometeu naquilo que é a continuidade dos trabalhos, desde o início tivemos a mudança na coordenação: em 3 anos, foram 4 coordenadores de curso, certamente tem um impacto no PPC (DO 2).

Os docentes DO 3 e DO 2 explicitam pontos desfavoráveis nesse processo de implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG, destacando: as condições de infraestrutura do campus para o desenvolvimento das atividades do curso, entre elas o exíguo número de salas de aula, a pequena quantidade de docentes, o que provocou a sobrecarga de atividades.

Diante dessas questões, DO 3 expressa, ainda, o número reduzido de doutores no curso, bem como a necessidade de resolução de problemas emergentes e sem avaliação. Na visão de DO 2 ainda constituem problemas: poucos campos de estágio na cidade de Goiás, mudança frequente de coordenadores e o fato de ter alunos que residem em outras cidades, dependendo de ônibus para o deslocamento à UFG.

Esses pontos desfavoráveis desencadeiam polêmicas de que o curso de Serviço Social teria melhores condições se fosse implantado em outro campus da UFG, como a proposta inicial de implantação em Goiânia. São pontos polêmicos:

Entendo que a execução do curso é problemática diante das condições objetivas que nós vivenciamos; por exemplo, nós temos uma política de estágio sintonizada com a política nacional de estágio da ABEPSS, sintonizada com as normativas do Conselho Federal do Serviço Social, porém, essas execuções demonstram muitas dificuldades aqui no que dizem aos espaços sócio-ocupacionais ínfimos no município e na região, pouquíssimos profissionais que não dão conta efetivo no desenvolvimento de estágio. Então são questões que demonstram a dificuldade de execução diante da proposta do curso na cidade de Goiás, (pelas condições objetivas mesmo que o campus apresenta enquanto o recurso material), já que criação de curso se dava Goiânia, com condições mais propícias para o desenvolvimento e a implementação desse projeto (DO 3).

A escolha do Serviço Social para essa região foi um acerto, já que se trata de uma região onde as expressões da questão social são evidentes. Além disso, trata-se de uma região marcada pelas relações coronelísticas que vão de encontro aos princípios do Serviço Social (...) com todas as limitações, talvez não teríamos essa possibilidade realizada (DO 1).

Nessa polêmica, DO 3 ressalta, por um lado, a pertinência da criação do curso em Goiânia frente às condições materiais apresentadas pela Cidade de Goiás, com destaque à questão do estágio; por outro lado, DO 1 sinaliza as configurações da região e as contribuições do curso frente à intervenção nas manifestações da questão social, com destaque às ações de extensão junto aos assentamentos rurais da cidade.

A partir da explicitação dos pontos favoráveis e desfavoráveis, os docentes explicitam, ainda, algumas fragilidades do curso nesse processo de implantação, quais sejam:

Algumas considerações merecem enfatizar: grande parte dos alunos do curso escolheu Serviço Social porque era a opção possível de entrar na universidade pública. Então, você tem que lidar com alunos que de fato não tem muita afinidade e nem interesse no Serviço Social como profissão, para mim isso é um desafio. Outro grande problema que temos é o estágio, em que os alunos têm que fazer estágios e no mesmo dia assistir aula à noite, viajar 300km de distancia. Negociamos transportes para isso, agora temos uma via, mas não resolvemos todos os problemas. Temos o problema de espaço, horário, dia que os alunos vão ao estágio, pois a via vai de manhã e volta à tarde (DO 2).

Temos o problema do estágio. (...) Temos que aumentar o número de professores para atender as demandas do curso, o desenvolvimento de pesquisa e a inserção dos alunos nessas atividades. As disciplinas sejam alvos não só da dimensão do ensino, mas que elas possibilitem também ações de pesquisa (...) pensar numa universidade com a interface direta com a população, um grande desafio já que a universidade dificilmente consegue interagir com a sociedade (...) Enfim, uma série de outros elementos que vem trazendo aspectos que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. Digo que isso é um elemento fundante pra o desenvolvimento da formação profissional crítica (DO 3).

As condições objetivas carregam em si, suas contradições, pois ao mesmo tempo em que alcançam as condições objetivas para a realização do ensino (dentro de certos limites), não possibilitam a instalação de uma cultura acadêmica valorizadora da pesquisa e da extensão. Isso se dá, tanto porque os professores, ainda em estágio probatório e em processo de doutoramento, quanto porque não existe infraestrutura adequada para a realização dessas atividades. Além disso, como o CCG ainda está em processo de consolidação, os docentes muitas vezes precisam se dedicar às atividades administrativas que tomam muito tempo (DO 1).

Vale ressaltar que os 03 docentes expressam algumas fragilidades do curso de Serviço Social que rebatem diretamente na qualidade da formação profissional. Na interação da cidade de Goiás com o curso de Serviço Social, DO 2 e DO 3 apresentam a problemática da oferta de estágio frente às limitadas opções nela existentes.

O sujeito DO 2 destaca, ainda, os direcionamentos do processo de interiorização do Programa REUNI a partir da implantação dos cursos de baixo custo, o que resulta em reduzida opções de escolha aos discentes. Esta situação acarreta em maiores dificuldades para o processo de ensino-aprendizagem. Outra fragilidade apontada por DO 3 é o diminuto número de atividades de pesquisa, bem

como a necessidade de articulação deste tipo de atividade com o ensino e a extensão.

O docente DO 1 afirma que as condições objetivas do campus e do curso não possibilitam o desenvolvimento da cultura acadêmica calcada no exercício da pesquisa e na realização das atividades de extensão.

Após as falas dos dirigentes, do assessor da reitoria e dos docentes seguem as vozes e as percepções dos **discentes** da UFG.

Quanto aos motivos para a escolha da UFG e do curso de Serviço Social, assim se manifestam:

Eu prestei vestibular para a UEG e para a UFG, escolhi a UFG por ser a universidade que tem outro nível de ensino e que era o curso que eu também gostava e pela oportunidade que pode percorrer (...) Venho de família de assentados daqui de Goiás, aí escolhi o Serviço Social por dois motivos, tem a ver com minha história de vida e por ter uma maior área de trabalho (DI 1).

(...) eu sou de uma família de classe média baixa. E, a UFG é reconhecida como uma das melhores universidades. E, se eu tenho um campus aqui em Goiás, na minha cidade (...) a UFG tem essa questão do ensino, pesquisa e extensão, então vou fazer esses projetos (...) Primeiro escolhi a universidade e depois eu olhei os cursos, fiquei entre Direito e Serviço Social (...) sou apaixonada pela essa questão de a pessoa reconhecer os direitos, aí escolhi Serviço Social, por enquanto é o que está possível de eu realizar, porque o curso de Direito ele é um pouco mais difícil de prestar e caro (...) (DI 2).

Escolhi a universidade porque queria fazer parte dessa pequena parcela de pessoas que tem acesso ao ensino superior. Porque na minha família, tirando uma prima que está fazendo faculdade particular, não tem mais ninguém que tem acesso ao ensino superior. Prestei outras faculdades, uma particular e a outra estadual, passei nas três, mas eu almejava muito a universidade federal pelo reconhecimento e porque eu queria mesmo era não ficar de fora dessa parcela de pessoas que tinham o acesso ao ensino superior (...) Já o Serviço Social, quando eu fui fazer a inscrição eu optei por fazer pelas universidades daqui, pelo fato de ser na cidade onde eu moro por questões econômicas, no município. Pensei, o Direito é um curso bom, mas para concursos. Eu não quero filosofia, então vou fazer Serviço Social (DI 3).

Acabei escolhendo a Universidade Federal porque é uma universidade pública, venho de família humilde que não teria condições de custear uma universidade particular, mas também escolhi pelo conceito da universidade, porque querendo ou não aqui no estado, o seu currículo acaba sendo visto com melhores olhos pelo fato de ser a federal (...) Então, pesou por ser gratuito e por ser bem conceituada. Já o curso de Serviço Social, escolhi pela paixão por política (DI 4).

As falas dos discentes afirmam a escolha da Universidade Pública Federal pela gratuidade, principalmente devido às precárias condições familiares para o

sustento familiar e para o estudo. Mas, também, evidenciam que a busca pela UFG se deu pelo reconhecimento da universidade tanto em nível local, como regional ou federal.

Quanto à escolha pelo curso de Serviço Social da UFG/CCG, DI 1 e DI 4 ressaltam o interesse pelas temáticas relacionadas à realidade social. Os sujeitos DI 2 e DI 3 explicitam que o motivo da escolha do curso de Serviço Social se deu mediante as opções ofertadas pela UFG na cidade de Goiás. E, mesmo diante da possibilidade de outras opções no CCG, DI 2 complementa a dificuldade de se inserir em outros cursos com maior concorrência que são ofertados pela UFG/CCG.

No tocante à compreensão de **Universidade**, os discentes DI 1 e DI 2, explicitam:

(...) para mim é um lugar que você vai se profissionalizar em uma certa área, vai ser a escolha que você vai fazer, tendo sua função mais importante a formação profissional. Mas, também é ter estrutura para nossa formação (DI 1).

(...) se for falar pela estrutura física, tipo o prédio mesmo você pensa em algo mais moderno, sei lá uma estrutura bem feita, bem planejada com salas não só para ensino, que eu acho fundamental o professor está ali e falar tudo o que ele estudou (...) Mas, o mais importante, de repente, ter uma sala com laboratório de pesquisa (DI 2).

As falas dos sujeitos DI 1 e DI 2 afirmam como compreensão de universidade sua relação estrita com a formação profissional, voltada à profissionalização e preparação para o mercado de trabalho. Para DI 2, ainda, esta compreensão de universidade diz respeito, principalmente, a sua estrutura física e seu espaço institucional.

Já os discentes DI 3 e DI 4 ressaltam:

Uma universidade é muito além de um prédio bem estruturado e um espaço físico bem apresentável. Tem que ter os técnicos-administrativos (...) um corpo docente bem estruturado, e discentes interessados e envolvidos nesse processo de aprendizagem. O ensino não acontece apenas nas salas de aula, se estende em projetos, pesquisas, contato direto com a realidade entre outros fatores. Mas, o mais importante, a universidade ela tem a função de reeducar as pessoas, a universidade ela vai tirar essa ideologia que a gente carrega a vida inteira (...) só vai descobrir na universidade que não é bem assim (DI 3).

A universidade é um lugar que ajuda a gente a quebrar com os conceitos pré-formados. Seu objetivo está nas ações e desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão (...) (DI 4).

As falas de DI 3 e DI 4 destacam a importância da universidade na construção do conhecimento diante das atividades desenvolvidas na perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, refletindo diretamente no processo de formação crítica do discente. Nesse sentido, DI 3 reitera a importância da estrutura física e humana para o desenvolvimento das ações materiais e pedagógicas na perspectiva da qualidade da educação superior.

No que refere à **Qualidade da Educação Superior**, as falas dos discentes evidenciam:

(...) não conheço outros cursos e nem outras universidades, mas pelo menos no quadro de professores do que eles tentam passar, é muito bom (...) quanto à qualidade de ensino, acho que a integração do professor nas aulas, o modo de dar aulas, não é aquele negócio de sentar em filas, faz a gente interagir (...) o ruim é o campus, não tem laboratório de informática e nos dias de chuva a gente se molha todo para ir à sala de aula (...) (DI 1).

(...) quando fala em qualidade você vê as condições físicas do campus, principalmente a salas de aula, é diferente do que você imagina quando sai do ensino médio (...) é revoltante você ter que pensar que vai estudar assim, é um sofrimento, e chega lá não tem nem lugar para estudar. Aqui na universidade os professores não querem fingir que dão aula, temos bons professores (...) mas como vamos assimilar assim? As salas apertadas e esse calor de Goiás, prestar a atenção é um desconforto. (...) Foi preciso cair um ventilador na cabeça de uma aluna da minha classe para eles colocarem o ar condicionado (...) Acho que as pessoas responsáveis deveriam pensar nisso, não pode exigir só força mental do aluno, mas tem que ter um mínimo de conforto físico (DI 2).

(...) nós fizemos muitas lutas para a melhoria do campus, mas ainda temos muitas limitações da infra-estrutura que ainda não abarca tudo que a gente precisa como laboratório de informática, ampliação da biblioteca, pois embora os livros sejam novos e atualizados eles são poucos (...) Nem todos os alunos tem acesso à biblioteca de Goiânia que é excelente (...) já os professores são muito capacitados, mas eles estão muito sobrecarregados com reuniões, milhares de orientandos, aulas mais de 3 vezes por semana, além de outras atividades (...) (DI 3).

O campus tinha que renascer das cinzas, tinham que refazer o projeto, um prédio novo, uma biblioteca nova, um número maior de bolsistas. A universidade pública tem que ter qualidade, e do jeito que está não garante essa qualidade (...) não adianta eles quererem colocar três cursos, em um prédio que só cabe um! E, foi isso que ocorreu, era a turma especial que estava aqui, mais o curso de direito, aí transformaram em campus. Os professores têm dificuldades para dar aula, perde muito tempo arrumando data show que não presta, as condições de trabalho são ruins, derrubam os professores, nós já tivemos 3 professores que entraram e saíram. Por outro lado, os que ficam querem realmente ensinar e fazer com que tenhamos uma visão crítica (DI 4).

De modo geral, os discentes entrevistados ressaltam as precárias condições de infraestrutura que prejudicam a qualidade da educação superior, sobretudo pelas

condições intraescolares (como evidenciado no capítulo III), com destaque: salas de aula cheias, biblioteca pequena, ausência de laboratório de informática, entre outros. Embora reconheçam que alguns melhoramentos foram realizados no Câmpus Cidade de Goiás, os alunos acreditam que ainda não atingiram as condições de estrutura da sede da UFG em Goiânia.

Todos os discentes destacam como aspectos positivos, no que tange à Qualidade da Educação Superior, a qualificação do corpo docente e seu compromisso com uma formação crítica.

No tocante ao **REUNI**, os discentes assim se expressam:

Eu vim saber que o curso de Serviço Social veio para Goiás pelo REUNI no meu segundo ano de faculdade (...) e pra mim ficou entendido que o REUNI é uma forma de expandir as universidades públicas, aumentar essas vagas para que o maior número de pessoas tenha acesso (DI 4).

O REUNI é uma proposta de expansão institucional, com objetivo de duplicar as vagas das universidades federais e algumas particularidades, como o fato de estar atrelado ao PAC, estabelecendo limites de gastos. Essas propostas do REUNI podem até ser viáveis, mas para que elas se consolidem é preciso que haja um maior redirecionamento no uso dos recursos públicos para poder custear essas atividades de expansão – que o REUNI coloca – caso contrário, acho que o REUNI vai cair no comum e se tornar apenas mais um projeto bem pensado (DI 3).

Eu li e achei meio mal formulado, um projeto que tem falhas. O objetivo é muito nobre, maravilhoso todo mundo ter acesso à universidade. A taxa de aprovação, como conseguir isso? É como se eles tivessem colocado o objetivo, mas não desse nenhum meio para a gente chegar (...) Ele me dá oportunidade de estudar na faculdade que é referência, mas as condições físicas, deixam a desejar (DI 2).

Os discentes DI 4, DI 3 e DI 2 destacam o Programa REUNI como uma possibilidade de expansão institucional da universidade, considerando, contudo, as precárias condições de financiamento para consolidação do referido Programa na perspectiva da Qualidade da Educação Superior.

Os discentes destacam, ainda, aspectos significativos sobre a implantação do REUNI na UFG/CCG:

O que fez aqui realmente se consolidar como campus foi o REUNI, foi a vinda de mais dois cursos. Ainda bem que o colocaram esse curso com o REUNI, eu não teria como pagar esse curso em uma universidade particular. É a primeira vez no estado, contribuiu muito. Tanto que na turma tem alunos que começaram a fazer na particular, pararam porque não poderiam custear e ficaram alguns anos esperando vir o curso para a federal. Então a despeito de todos os problemas estruturais que temos, o curso é bem vindo e seria um

passo a diante da educação, mas a forma como ele foi implantado trouxe muitos problemas (DI 4).

O REUNI tem sim uma proposta inovadora de querer ampliar o acesso das pessoas a universidade e assim tornarem pessoas mais política, capaz de conhecer a realidade, pensar criticamente (...) o REUNI tem algumas particularidades: o REUNI é muito importante, eu também sou fruto do REUNI, o curso de Serviço Social também. Porém o REUNI ilustra uma medida que prevê essa expansão nas universidades porém, sem muitos investimentos. Ele reforça assim essa questão de direitos X mercadoria; porque para poder ser Direito ele precisa de investimento. Deveria haver mais investimento nessa área por que como ele prevê um aumento de 50% das vagas, com apenas um aumento de 20% da verba? Então é um pouco contraditório; eu acho que o REUNI deveria ser repensado (DI 3).

Eu vejo como importante, sem nenhuma dúvida. Tanto que hoje eu estou na UFG em um curso que foi aberto pelo REUNI, acho que dá oportunidade as pessoas que não teriam condição de chegar na universidade federal pública de qualidade pelo menos é o principal objetivo desse programa. (DI 1).

Ter esse campus aqui do interior é ótimo! A implantação do curso com o REUNI foi ótimo! Mas a atenção dada a esse campus é diferente na atenção dada, por exemplo, em Goiânia (DI 2).

Os discentes visualizam as contradições do processo de implantação do Programa REUNI: por um lado, valorizam a possibilidade de acesso com a implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG; por outro lado, apontam problemas tanto na própria proposta do programa na perspectiva dos direitos, bem como na particularidade do Campus da Cidade de Goiás, expressando a precarização do processo de interiorização dos *campi* e a atenção dada a eles pelos dirigentes.

No que se refere à implantação do curso de Serviço Social pelo REUNI, os discentes destacam pontos favoráveis e desfavoráveis. Quanto aos pontos favoráveis, assim expressam:

O corpo docente nos apoiando e fazendo a gente conhecer a realidade da cidade, participar ativamente; pesquisar, pensar em ações (...) O Serviço Social vem colocado para mim nesses 5 períodos tem me aberto os olhos para muitas coisas, para as questões políticas e outras questões que eu não percebia, não prestava atenção, passava despercebido. Agora, a gente vê uma propaganda na televisão e já tem um olhar crítico de falar: "ó isso daqui não está legal! Isso aqui está falando isso, mas isso aqui é manipulador (...) (DI 3)

O curso de Serviço Social, eu costumo dizer que a gente não tem limite, a gente quer sempre mais, quer lutar, quer colocar-se a frente das lutas, quer sempre buscar melhorias. E, se uma coisa não está boa, a gente busca fazer alguma coisa, movimentar (DI 2).

Estes sujeitos explicitam o valor e a importância da formação crítica do curso de Serviço Social da UFG/CCG, abrindo novos horizontes para as transformações sociais e a questão da Qualidade da Educação Superior.

O entrevistado DI 3 complementa, ainda, que essa formação crítica do curso de Serviço Social da UFG/CCG reflete no processo de implantação do Campus da Cidade de Goiás:

Na universidade o Serviço Social vem assumido um caráter revolucionário, a gente tem trazido discussões, encabeçado lutas que até então elas não tinham sido questionadas, o povo do curso de Direito fala: “o Serviço Social é o povo barraqueiro”. Exemplo disso, a nossa universidade, ela contava como uma escola particular, que ficava lá na universidade. Os alunos usavam o prédio durante o período matutino e vespertino, então a gente do Serviço Social entendia a universidade era nossa e que essa escola particular ela deveria deixar o prédio, porque deixávamos de fazer muitas atividades por falta de salas. Começamos a lutar, discutir, começamos a mexer nisso e, até que a gente conseguiu. O Direito achava que não tinham necessidade disso, porque a maioria deles são alunos de cidade de fora, predominante, então eles só vem estudar a noite e vão embora (...) outra luta que o Serviço Social encabeçou é que todos os eventos que tinham na universidade, os alunos de fora, eles ficavam em colégios, ou em alguns hotéis etc. E, quando a gente, que é acostumado a ir em congressos, fica alojado na própria universidade que vai acontecer os eventos. Então, a gente começou entender a necessidade de estar ocupando nosso campus. Foi um tensionamento e briga no Conselho Diretor, muita gente contra, inclusive alunos do Direito. Falaram que iriam quebrar as salas, que não tinha chuveiros. Eles falaram: “quem vai assumir a responsabilidade se quebrar algo?” A gente falou: “o Centro Acadêmico!” Então, meio que forçados eles foram obrigados a concordar que os alunos ficassem alojados na universidade para o evento e nada aconteceu, foi tudo bom, todo mundo elogiou (DI 3).

Nessa fala, DI 3 apresenta duas situações vivenciadas pelos discentes que puderam explicitar as conquistas pelo espaço e que provocaram mudanças na UFG/CCG. Nesta perspectiva, destaca avanços protagonizados pelos discentes de Serviço Social na perspectiva de garantir uma universidade pública e de qualidade, com infraestrutura para o desenvolvimento do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Os discentes ressaltaram, ainda, aspectos favoráveis, consequentes à implantação do curso de Serviço Social, refletindo na cidade de Goiás,

O curso forma os alunos para as pessoas ajudarem e reivindicarem melhorias no campus. Acho que seria o principal curso da nossa cidade que faz isso, Este curso é muito importante por isso, abre a mente do pessoal é um curso que vão criar novas pessoas. Para a cidade é muito importante, é um meio de tentar aumentar a expectativa da cidade. Antigamente a cidade era bem precária, com a UFG mudou um pouco, até porque abre novas vagas é traz pessoas de fora pra cidade. Isso muda tudo! (DO 1).

O Serviço Social é um curso muito bom para a UFG e para o Estado de Goiás. Também é importante para a cidade de Goiás, é notável as mudanças aqui e nas redondezas como cursos de extensão, palestras, filmes. Além do que é útil e necessária a existência das assistentes sociais nessas cidades aqui, pois antes não tinha (DI 2).

A implementação do curso de Serviço Social na UFG ele trouxe grandes mudanças para a universidade, e muitas inquietações aqui para o poder público da cidade. Por ser uma cidade que ainda carrega esse ranço coronelista, o curso de Serviço Social trouxe grandes inquietações. Ele tem esse caráter contestador. A gente vai nos lugares e se tal coisa não está acontecendo, não está cumprindo as políticas sociais, vamos buscar, vamos ver o que está acontecendo, a gente questiona, participa, briga (...) (DI 3).

Pode-se depreender das falas de DI 1, DI 2 e DI 3 novas possibilidades, no sentido de aumento do contingente populacional, reivindicações pela garantia dos direitos sociais, aumento no mercado de trabalho de assistentes sociais, entre outros fatores que trazem reconfigurações à cidade de Goiás.

No tocante aos pontos desfavoráveis, os discentes apresentaram aspectos relacionados à estrutura física do Campus Cidade de Goiás, às diminutas opções de estágio na cidade, à política de assistência estudantil e à deficiência na veiculação de informações frente aos direcionamentos do curso.

No tocante à estrutura física, as falas evidenciam:

Falta um laboratório de computação com bastantes computadores disponíveis para os alunos seria interessante ter uma rede de internet, biblioteca, restaurante universitário, moradia, estrutura para andar no campus sem pegar chuva e pisar na água e no barro (DI 1).

Um limite que vejo é a estrutura, é revoltante você chegar na sala de aula e ela está toda decorada com bichinho de ensino fundamental, ensino primário. Porque a nossa sala de aula é toda decorada de coisinha de criança porque era um prédio usado também pra criança. Outro problema é que tem 47 alunos numa sala muito pequena, não é bem ventilada. Agora, depois de ter caído o ventilador, colocaram lá o ar condicionado. Enfim, é eu acho que a sala de aula se fosse uma sala bem planejada e estruturada nem precisaria do ar condicionado (DI 2).

A gente tem algumas dificuldades ainda algumas limitações na questão da infra-estrutura que ainda não abarca tudo que a gente precisa, como ausência de sala de laboratório de informática, a gente precisa ampliar a biblioteca – porque a biblioteca ela é predominantemente do curso do Direito (DI 3).

Os discentes destacam como pontos desfavoráveis à estrutura física, principalmente: ausência de laboratório de informática, precárias condições das

salas de aula, espaço inadequado para biblioteca e acervo reduzido de obras disponíveis para consulta, bem como ausência de moradia estudantil e restaurante universitário.

No que tange às questões de estágio, os discentes apresentam como pontos desfavoráveis:

Ter que ir fazer estágio em Goiânia é um problema. A gente tinha contratado uma empresa e saíamos às 4 da manhã daqui de Goiás; chegava lá às 8h, muito perigoso, o motorista era um louco, quase batemos várias vezes. Voltamos às 19h e já descia direto na universidade, na porta da faculdade e a gente ficava para aula (...) a questão do estágio não foi assim por opção, até porque nem todos alunos tiveram direito à escolher. Foi assim: surgiram as vagas, e então os alunos se inscreveram nas vagas que queriam e foi decidido por média global onde cada um iria ficar, então foi a faculdade que decidiu. Os alunos do 7º período já estavam inseridos e Goiás não abarca de maneira nenhuma essa quantidade de estagiários (DI 3).

O limite que eu acho, principalmente, é nessa área é de estágio. Porque é muito difícil as pessoas que estudam a noite a maioria delas trabalha de manhã, ou trabalham à tarde. E, não são daqui tem essa dificuldade de ter que pegar ônibus pra vim pra cá. Aí você imagina, ela trabalha o dia inteiro, pega ônibus pra estudar a noite. E, que horas que ela vai conseguir fazer esse estágio? Se oferecessem mais bolsas, de repente a pessoa tinha a opção de sair do emprego no final do curso, sei lá (DI 2).

Esses discentes explicitam as dificuldades de realizar estágio por dois motivos diferentes: DI 3 relata o limite frente à dificuldade de acesso ao campo de estágio na capital Goiânia, à 140km, bem como a dificuldade frente às condições objetivas apresentadas na cidade de Goiás – como opções diminutas e vagas em campos de estágio. Quanto à DI 2, evidencia a realidade que se torna difícil para o aluno trabalhador conseguir conciliar estágio e trabalho.

No tocante à política de assistência estudantil, os discentes apontam como aspectos desfavoráveis o auxílio assistencial através de bolsas de estudos:

Em nossa universidade é muito complicada esse critério de seleção para bolsistas. Tem a Bolsa Permanência, Alimentação e tem acho que uns três tipos de bolsas. Têm aluno que recebe duas, têm aluno que recebe três e têm aluno que precisa, e não recebe nenhuma (...) E você fica vendo a outra pessoa precisar pelo menos de uma, pelo menos da alimentação para o dia que faz extensão ou vem fazer Núcleo Livre (que é obrigatório), aí ela fica sem ter como tirar do bolso. É meio que revoltante! (DI 2).

As bolsas são insuficientes! É claro que têm uma fila de alunos que estão esperando alguns alunos se formarem, para essas bolsas ficarem para eles, porque tem um número muito grande de pessoas, para um número pequeno de bolsas E, esses alunos que estão nessa fila e que não têm essas bolsas? Eles precisam tanto quanto um aluno que recebe. Só que ele não tem essa bolsa e

acaba não tendo muito como se manter, acaba tendo que se preocupar não só com o estudo, mas com todo com um sustento que ele não pode prover. (DI 4).

As falas de DI 2 e DI 4 demonstram a ausência de uma política específica de Bolsas para a realidade do Campus Cidade de Goiás, o que não possibilita condições de permanência no curso aos estudantes frente às diversidades apresentadas. Sobre as Bolsas Assistenciais e a forma de repasse DI 4, ainda, complementa:

Essas bolsas são estranhas, não estou querendo bater na universidade, mas aqui em Goiás eu estou num grupo de pesquisa por causa de minha Bolsa assistencial, eu recebo uma bolsa que exige de mim essa contrapartida, o aluno tem que estar em um grupo. Tem aluno que não está e recebe, tem aluno que finge que está etc. No meu caso, eu não escolhi o tema, tinha poucas opções, aí a gente tem que se escrever, é cadastrado, mas não faz pesquisa nenhuma. (DI 4).

Ainda na perspectiva dos pontos desfavoráveis, DI 1 e DI 2 revelam deficiências frente à veiculação de informações, assim apresentadas:

A gente até ouve falar de algumas coisas no campus, que não são discutidas, já vem pronto. Nós não somos convidados a participar, ou quando convidam é em cima da hora, sem uma informação certa (DI 1).

Eu nem sei como é direito formulado esse projeto pedagógico. Mas eu acho que eles chamam alguns alunos e tal. De modo geral, chamam o representante da sala, que nem sempre avisa a gente e nem passa o que foi discutido. (DI 2).

Estou no último ano, e dá para contar nos dedos quantos de minha classe tem informações sobre o PPC. Eles até sabem as matérias, o TCC, mas outras informações não são divulgadas. Quando a gente vê, já aconteceu, a gente fica sabendo quando ocorre alguma coisa. (DI 4).

A partir dos pontos favoráveis e desfavoráveis, os discentes destacam como fragilidades:

Eu acho que o curso vai ganhar melhor qualidade quando a universidade tiver um prédio próprio, um prédio adequado, quando a biblioteca básica do curso tiver completa, porque não está! (DI 4).

O Campus terá no próximo ano mais uma turma precisando de infra-estrutura, precisando dessa qualidade aí de ensino, e que a biblioteca influencia bastante, porque a gente tendo acesso aos livros, aos exemplares ajuda bastante a gente nessas questões de pesquisa. Além da biblioteca devemos lutar pelo aumento de número de professores. Não abre mais concursos, mas sempre fala nessa questão de verba, e de que não tem possibilidade. E, uma das lutas que a gente também pretende engajar, porque a gente vê que a qualidade de ensino também depende da qualidade de profissionais que

precisam dessa qualidade de trabalho, tanto de carga horária – que às vezes excedem a carga horária. Isso acaba refletindo, às vezes, na gente (DI 3).

O problema é nessa área de estágio (...) Outro problema é um desafio para a universidade elaborar algum projeto, ou algum programa para estar facilitando a formação do aluno, porque não basta só o ensino, é necessário a pesquisa, é necessário a extensão. Então o desafio acho que seria é esse, que é possível sim. Não estou falando uma coisa de outro mundo. É preciso de um projeto para que a gente consiga formar! Porque, por exemplo, com essa questão do REUNI, querem uma taxa de aprovação de um país super desenvolvido – como, por exemplo, o Japão, a China. Então como que querem isso se não dá a mesma atenção dada ao pessoal destes países? (DI 2).

Esses discentes apresentam como fragilidades do Campus Cidade de Goiás a ausência de estrutura física como biblioteca, a necessidade de aumento do número de docentes para o curso de Serviço Social, bem como a elaboração de uma política de assistência estudantil que atenda a particularidade do campus.

Após a apresentação das vozes e das percepções dos sujeitos da pesquisa, segue-se, inter-relacionadamente a análise de conteúdo delas, buscando-se desvendar os significados e ressonâncias do processo de implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI.

4.2 Significados e ressonâncias da implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo Programa REUNI: avanços, limites e desafios

Este subitem, ao analisar os resultados das entrevistas realizadas durante a pesquisa, possibilitando identificar os significados e ressonâncias da implantação do curso de Serviço Social da UFG/CC pelo REUNI.

Desta forma será apresentada, inicialmente, a análise dos significados da implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI a partir dos sujeitos da pesquisa, em suas convergências e divergências. Posteriormente, serão explicitadas as ressonâncias desta implantação em seus avanços, limites e desafios.

No que tange aos **significados**, a pesquisa demonstrou que a busca pela universidade pública federal, na condição de docente ou na condição de discente, foi um ponto de convergências entre esses sujeitos, tendo em vistas as possibilidades contidas nesta instituição social. No caso dos docentes, adentrar às IFES adveio,

sobretudo, pela trajetória profissional de lutas e mobilizações, bem como a possibilidade de ampliar ações referentes à formação profissional, associadas ao tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Nessa perspectiva, percebe-se um ponto de convergência nas falas dos discentes, que buscaram a universidade pública pela qualidade da educação superior, em particular a UFG, pelo reconhecimento local e regional. Entretanto, a trajetória de vida demonstrou que o ingresso à universidade expressou aos discentes a perspectiva de possível ascensão social. Como enfatiza Bauer:

Mesmo que de forma difusa e distorcida, para os filhos da classe operária e outros trabalhadores do campo e da cidade, o ensino superior é almejado como uma forma real de mobilidade social, talvez como única possibilidade de superar as precárias condições de vida a que foram submetidos os trabalhadores em nosso país. (BAUER, 2010, p.33).

Diante dessa busca pela universidade pública, os docentes convergem na compreensão do significado de universidade, configurando-a enquanto um espaço de produção e socialização do conhecimento científico, tecnológico e cultural, a partir do desenvolvimento das ações indissociáveis entre ensino, pesquisa e extensão. Os docentes destacam, ainda, como significado primordial à universidade a formação do sujeito crítico, sem desconsiderar a formação para o mercado de trabalho, coadunando com as finalidades explicitadas por Teixeira, a saber: formação profissional, construção e transmissão do conhecimento, transmissão de uma cultura comum (TEIXEIRA, 2010).

Nesse sentido, os docentes ressaltam que uma universidade deve estar comprometida com o desenvolvimento da nação, tendo como projeto a defesa de um espaço público, gratuito, laico e de qualidade.

Entre os discentes, 02 sujeitos convergem na mesma perspectiva que os docentes, compreendendo a universidade para além das condições materiais expressas com o espaço físico e humano; como uma instituição social que prima pela construção e socialização do conhecimento e na formação do sujeito crítico social, a partir do desenvolvimento das ações de ensino, pesquisa e extensão.

Os outros 02 discentes expressaram pontos de convergência, conferindo a função da universidade voltada à formação profissional para o mercado de trabalho,

bem como associada apenas ao espaço físico voltada às atividades de ensino. Ambas as compreensões sobre universidade dão ênfase ao ensino, conferindo à universidade enquanto “organização social” (CHAUÍ, 2003).

A configuração da universidade enquanto organização social, imposta pela lógica do capital, submete à educação, no geral; e à universidade, em sua particularidade, à pulverização das relações sociais, à fragmentação do conhecimento entre outros – que vão enviesando suas funções precípuas.

Nessa perspectiva, os direcionamentos da sociedade capitalista tende a repassar sua ideologia como única possível na defesa de um projeto de nação que atenda seus desígnios na busca pelo lucro, com vista à manutenção do *status quo*. Na particularidade histórica brasileira, a educação superior foi direcionada por um projeto de cunho elitista e privatista.

Portanto, defende-se que as funções da universidade não devem ser alteradas, mas enveredar lutas para mudanças na construção de um projeto de universidade que garanta a sua afirmação como instituição social, isto é, uma instituição estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUÍ, s/d), mas, sobretudo que garanta a defesa de uma universidade pública, democrática, de qualidade referenciada à população, com autonomia didático-pedagógica, administrativa, técnica-científica e política.

Diante dessa defesa, faz-se necessário o desafio,

para a universidade brasileira rever com criticidade, criatividade e competência, sua relação com o conhecimento, tratando-o como processo e não como produto, equacionando-o como mediação da educação e esta, como mediação da cidadania e da democracia (SEVERINO, 2009, p.254).

A análise aqui explicitada ainda é que a concepção de universidade pressupõe que todo o universo seja objeto de conhecimento, e que as diversas perspectivas do saber são concretizadas no pluralismo das doutrinas. Assim, para ser universal, numa visão de totalidade, a universidade deverá tornar-se universal pela reunião de diferentes perspectivas. Deve ser, sobretudo, pluralista, evitando cair no faccionismo (FÁVERO, 2003).

Nesse sentido, a universidade, em suas funções precípuas, é um espaço construído historicamente, frente à correlação de forças estabelecidas e constante busca pelo conhecimento, acesso e permanência a todos, na perspectiva de defesa da universidade pública, gratuita, laica e de qualidade.

No tocante a qualidade da educação, percebe-se convergências e divergências nas falas dos sujeitos. As convergências se apresentam em alguns aspectos nas falas entre os sujeitos docentes e os dirigentes, bem como entre os docentes e discentes. Entre os docentes e dirigentes, as convergências recaem na compreensão de que qualidade deve ser algo buscado e construído, através de lutas permanentes e contínuas.

Essa compreensão coaduna com os direcionamentos expressos por Campos, em que a qualidade é um conceito construído socialmente, em tempos e espaços diferentes (CAMPOS, 2002).

Entretanto, a ênfase apontada pelos dirigentes na compreensão de qualidade da educação superior recai a uma valoração quantitativa enquanto parâmetro para análise da qualidade. Nesse sentido, não identificam as formas de precarização sinalizadas pelos discentes e docentes frente à realidade do CCG, posto que a análise centraliza-se em números e nos sujeitos – rebatendo diretamente numa compreensão de que a qualidade é mérito individual na luta coletiva por compromissos sociais. O cuidado diante dessa perspectiva é direcionar a responsabilidade das ações apenas aos sujeitos que a realizam mediante os resultados apresentados, ignorando outros determinantes de caráter socioeconômico, político e cultural.

Entre os docentes, a qualidade da educação superior, deve ser compreendida, ainda, em sua relação com os outros níveis de ensino, a partir dos aspectos culturais, econômicos e sociais, na perspectiva da democratização do acesso e da construção da nação e do desenvolvimento da sociedade.

Todavia, vale ressaltar que a realidade sócio-histórica brasileira demonstrou que acesso e permanência não garantiu uma educação de qualidade, posto que o conceito qualidade assumiu feições quantitativas, expressas pela quantidade de discentes que acessaram e que concluíram a educação superior. A defesa nesta Tese é de que

uma educação de qualidade é aquela que possibilita, por intermédio do conhecimento, o desenvolvimento e aprimoramento social, ético e moral do ser humano. Uma educação de qualidade é aquela que faz valer o direito de todos, e de cada um, de acesso ao legado cultural historicamente construído e acumulado pela humanidade, para a humanidade. Enfim, um ensino de qualidade precisa, antes de qualquer coisa, contribuir para o processo de humanização das pessoas (GUEDEZ & KRAMES, 2011, p.105-106).

Entre os docentes, é explicitado a formação crítica como fundamento para uma educação de qualidade, obtida a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Desse modo, assumir a pesquisa e o ensino, assim como a extensão como partes indissociáveis do processo formativo é fundante para a garantia de uma formação profissional crítica na perspectiva da qualidade da educação superior. Entendendo qualidade enquanto um conceito polissêmico que se altera conforme a concepção de mundo, de sociedade e de educação (DOURADO & OLIVEIRA, 2009).

Entre os sujeitos docentes demonstraram convergências à compreensão de qualidade da educação quando deparadas na particularidade do Campus Cidade de Goiás, apresentando deficiências na infraestrutura, nos serviços básicos como biblioteca, entre outros fatores que incidem diretamente na formação profissional de qualidade.

Quanto aos discentes, a compreensão de qualidade da educação superior é estrita à UFG/CCG. Nesse sentido, demonstraram convergências com os docentes quando avaliam a qualidade na particularidade do CCG, com destaque às condições de infraestrutura material e pedagógica.

Conforme Bauer, “(...) há diferentes instituições funcionando simultaneamente, inclusive nos mesmos prédios, mas produzindo realidades totalmente distintas e, até mesmo, antagônicas entre si” (BAUER, 2010, p.29). Essas questões são reiteradas nas falas dos sujeitos ao comparar as condições estruturais entre o Campus de Goiânia e o Campus da Cidade de Goiás; este último expressando a ausência de condições adequadas de ensino e aprendizagem, em decorrência da falta de equipamentos, de laboratórios de informática, auditório,

restaurante universitário, precarização nas condições apresentadas pela biblioteca entre outros – incidindo diretamente na qualidade da educação superior.

No tocante às condições pedagógicas, os sujeitos ressaltam como significativas as ações dos docentes com vistas ao processo formativo, entretanto demonstram que, mesmo diante desses esforços individuais, as condições adversas do campus rebatem negativamente na formação profissional.

Vale ressaltar que a contratação docente – conforme sinalizado no item anterior – se deu, prioritariamente, por meios de concursos públicos e com regime de trabalho de dedicação exclusiva (DE). A decorrência desse fato é apresentada nas falas dos sujeitos discentes e dos dirigentes, evidenciando a qualidade do corpo docente frente às atividades desenvolvidas, mesmo diante das condições apresentadas pelo CCG – explicitando compromisso dos docentes para imprimir qualidade frente às adversidades.

Esta Tese depreende-se, a partir das falas dos sujeitos, que a compreensão de qualidade da educação altera conforme o lugar e a correlação de forças estabelecidas – reiterando a afirmação de Morosin sobre qualidade, enquanto um conceito imbricado na sociedade, com diferentes compreensões e interpretações (MOROSIN, 2009).

De modo geral, percebe-se uma ênfase dada pelos sujeitos no que refere ao significado de qualidade, sendo compreendida a partir de dados quantificáveis, bem como pela ausência e precarização apresentada com o processo de interiorização na particularidade do Campus da Cidade de Goiás, demonstrando ser a medida que baliza a avaliação dos sujeitos – exigindo novos debates sobre a temática.

Esta Tese defende que qualidade da educação superior é um processo em permanente construção na perspectiva de estabelecer parâmetros com vistas a qualificar, quantificar, analisar e precisar os elementos e parâmetros que constituem uma educação de qualidade. Não sendo algo fechado, pronto e acabado, mas construído coletivamente pela comunidade acadêmica.

Sendo assim, a busca pela qualidade da educação superior é um processo de construção permanente com vistas ao projeto assumido e defendido sobre educação superior, e na particularidade da UFG, aqui no caso coetâneo à defesa de uma universidade socialmente referenciada, com acesso e permanência a todos na

perspectiva da formação crítica, ética, política, sem desconsiderar a formação para o mercado de trabalho.

No tocante ao significado sobre o Programa REUNI, as falas dos sujeitos apresentaram convergências e divergências significativas – com destaque às particularidades na implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI.

Os docentes se posicionam **predominantemente** com críticas ao Programa REUNI, significando para esses sujeitos a expressão dos direcionamentos governamentais nos marcos da contrarreforma da educação superior, comprometendo e desconfigurando a função da universidade na perspectiva da qualidade de formação. Entre as desconfigurações têm com destaques: ênfase às metas quantitativas na lógica organizacional, descompasso entre a ampliação de cursos, aumento na quantidade de discentes e docentes e o respectivo investimento adequado, etc.

Nessa perspectiva, os docentes ressaltam e questionam a qualidade da educação superior diante do Programa REUNI, sendo que um dos docentes enfatiza a inexistência da qualidade nos marcos do REUNI. Entretanto, depreende-se que a qualidade é um conceito polissêmico e, portanto, frente ao processo de expansão desencadeada pelo REUNI assume as configurações do que Bertolin (2007) define como visão pluralista de qualidade – conforme explicitado no capítulo III desta Tese.

Diante da compreensão apresentada pelos docentes, pode-se analisar, ainda, que os mesmos não se reconhecem como sujeitos desse processo, ou seja, diante dos avanços e lutas que os mesmos vêm imprimindo na construção do campus, na perspectiva de uma formação profissional com qualidade.

Essa análise não implica em responsabilizar os docentes, muito menos ignorar a precarização do trabalho que é apresentada diante da implantação do curso de Serviço Social pelo REUNI nos marcos da contrarreforma da educação superior, em sua particularidade a UFG/CCG; mas reconhecer as contradições e construir formas de enfrentamento como possibilidade de transformação.

Os significados do REUNI para os discentes revelaram que os mesmos são **predominantemente** favoráveis ao programa, expressando: 01 discente diverge do posicionamento dos docentes ao revelar apenas os aspectos favoráveis diante da

expansão do Programa em questão; os outros 03 discentes apontam convergências e divergências aos docentes na compreensão do Programa.

Entre as convergências destacam as críticas evidenciadas pelos docentes, principalmente pelas condições de permanência à educação superior e as configurações da UFG/CCG diante da precarização das condições de estruturais do campus. Entre as divergências, os 03 discentes identificam positivamente a possibilidade de acesso à educação superior de natureza pública e caráter federal, bem como o surgimento do curso de Serviço Social, em seu pioneirismo no Estado de Goiás.

Os sujeitos dirigentes e o assessor da reitoria são **fundamentalmente** favoráveis ao REUNI, reiterando os dados quantitativos alcançados pela UFG por meio deste programa. Assim, denota-se que os parâmetros para avaliação do Programa recaem na expansão e na quantidade – com posicionamentos genéricos e distantes das particularidades das ressonâncias do processo de interiorização pelo REUNI.

De modo geral, a análise demonstra significados diferenciados de cada sujeito, conforme o lugar que ocupam e a correlação de forças assumidas no interior da universidade. Percebe-se que o REUNI possibilitou descompassos e desconfigurações nas funções da universidade, com grande ênfase à reprodução do conhecimento pelo incentivo das atividades de ensino.

O REUNI é a expressão da conjuntura atual de contrarreforma da educação superior. Assim sendo, insere no bojo das políticas de educação, e como tal, fruto de lutas e mobilizações; o que pressupõe alterações enquanto “(...) resultado de uma luta permanente, travada quase sempre a partir de baixo, das classes subalternas, implicando assim um processo histórico de longa duração”. (COUTINHO, 2000, p.51).

Todavia, o processo de lutas diante da implantação do REUNI assume feições diferenciadas nas IFES, sobretudo nas universidades que não possuem trajetória de pesquisa, bem como os *campi* novos que vem sendo implantados pelo REUNI. É nesse bojo que se insere o curso de Serviço Social da UFG/CCG, enquanto um campus novo, implantado a partir de acordos políticos entre as esferas

governamentais, sem um planejamento prévio e na atenção de uma lógica governamental de incentivo ao processo de interiorização.

Nesse contexto, as entrevistas dos docentes e dos discentes permitiram identificar as **ressonâncias** da implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI em seus avanços, limites e desafios.

Entre os avanços, foi apresentado pelos sujeitos aspectos significativos ao curso, ao campus e a cidade de Goiás e região. Na visão dos docentes, um dos avanços explicitados foi a forma como o curso vem sendo implantado pelo grupo que compõe o colegiado de Serviço Social: enquanto uma construção coletiva, em consonância com o projeto profissional hegemônico construído pela categoria de assistentes sociais.

A partir dessa compreensão, depreende-se os direcionamentos da formação profissional do curso de Serviço Social da UFG/CCG em consonância com o projeto hegemônico sinalizado pela categoria de assistentes sociais e expressos nas Diretrizes Curriculares de 1996.

O destaque nas ações desenvolvidas pelos docentes se apresentou diante da elaboração do PPC, que para além das questões burocráticas frente à necessidade de encaminhar às instâncias deliberativas, demonstrou-se enquanto um processo de uma preocupação dos docentes para com a formação profissional.

Essa preocupação é apontada na fala dos discentes, enquanto avanços ao curso diante da formação profissional crítica, bem como na forma como os docentes conduzem as atividades na perspectiva da qualidade da educação.

No tocante aos avanços empreendidos pelo curso de Serviço Social junto ao Campus da Cidade de Goiás houve convergências entre as falas dos docentes e discentes expressos pelos processos de mobilizações, lutas e conquistas por melhorias na infraestrutura do campus, assim como na construção de um projeto de campus mais democrático em seu planejamento.

Os discentes avaliaram que o processo de implantação do campus e do curso de Serviço Social possibilitou um avanço significativo à cidade de Goiás, tanto no aumento do contingente populacional, como nas reivindicações pelos direitos sociais, sobretudo diante das atividades de extensão desenvolvidas. Entre os

docentes não foram identificados avanços desse processo na cidade de Goiás e região.

É importante ressaltar as contradições do aumento do contingente populacional, se por um lado, configura-se novas feições da cidade diante da possibilidade de desenvolvimento, por outro lado, apresenta um aumento no valor dos serviços – base da economia da cidade.

Os docentes e discentes evidenciaram, ainda, mesmo que de forma genérica, avanços no processo de implantação do curso de Serviço Social frente à formação profissional, expressos pelo reconhecimento em nível local e regional do curso, tanto pelas entidades representativas da categoria do estado de Goiás, como pelos profissionais de Serviço Social.

No tocante aos limites, os docentes apresentaram pontos de convergências e divergências. Entre as convergências das falas foram conferidos limites materiais e pedagógicos, entre eles: as condições de infraestrutura do campus, a precarização do trabalho docente e a questão da falta de campo para estágio –, condições estas que incidem diretamente na formação profissional.

No tocante à infraestrutura foi evidenciado as condições precárias da biblioteca, ausência de laboratórios de informática, salas de aulas apertadas entre outras.

Depreende-se que são limites expressos no campus da UFG, sobretudo, advindo pelo processo de interiorização proposto pelo Programa REUNI, com destaque aos *campi* recém implantados. Essas características, salva as devidas particularidades, refletem a realidade nacional diante da implantação de cursos que exigem baixos recursos em novos *campi*, distantes da sede, conforme evidencia Araújo (2011) ao estudar a UFPA/Campus Universitário de Altamira.

No que refere à precarização do trabalho dos docentes, outro limite que apareceu em comum nas falas, foi o fato de os sujeitos explicitarem o acúmulo nas atividades administrativas (a partir das reuniões, comissões e demais atividades necessárias para a consolidação do campus) e nas atividades de ensino (a partir do diminuto número de docentes do curso frente a RAP proposta pelo REUNI).

Todavia, diante de compromissos dos docentes na defesa da universidade pública e na garantia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, os

mesmos ainda buscam desenvolver ações junto à pesquisa e à extensão, decorrendo ainda mais na sobrecarga e precarização das condições de trabalho docente.

O terceiro ponto de convergência na fala dos sujeitos destacado enquanto limite mais significativo foi a questão do estágio, diante das poucas opções de campo de estágio ofertados na cidade de Goiás, decorrendo em dificuldades pelo acesso de estágio ser disponibilizado em Goiânia. Esse limite desencadeou polêmicas quanto à viabilidade do processo de implantação do curso na cidade de Goiás, demonstrando nas entrevistas divergências, seja entre os próprios docentes e/ou os discentes.

Os discentes evidenciaram, ainda, limite da Política de Assistência Estudantil, apresentando as dificuldades diante da diminuta quantidade de Bolsas no campus e da ausência de clareza nos critérios estabelecidos para o repasse das mesmas, bem como a ausência de um projeto que atenda as particularidades apresentadas no CCG.

As falas demonstram que as deficiências apresentadas pela Política de Assistência Estudantil refletem diretamente na qualidade da formação profissional, posto que os alunos não conseguem reunir condições para a permanência no curso. O decreto nº 6.096/07, que institui o Programa REUNI, prevê a criação de condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior.

Depreende-se que ampliar o acesso, pressupõe ampliar condições de permanência na educação superior, bem como as condições que levem em consideração as particularidades do campus e do processo de interiorização.

Outro limite significativo sinalizado pelos discentes é a deficiência no tocante à veiculação de informações, esta avaliação torna-se significativa diante das funções da universidade, sobretudo a universidade de natureza pública e caráter federal que se pauta pelo princípio de ser pública laica, gratuita e de qualidade.

Nessa perspectiva, a universidade pública, enquanto uma instituição social deve ter sua marca na ação social, na prática social fundada no reconhecimento público, caso contrário se transformará em uma organização social que proporciona conhecimento destinado à produção privada (CHAUÍ, 2003).

Já os docentes acrescentaram como limites: a expansão quantitativa da universidade pelo REUNI, a ausência de planejamento nos direcionamentos das ações do campus, e limites ao curso de Serviço Social pela insuficiência do exercício da pesquisa, e do desenvolvimento das ações de extensão, articuladas ao ensino, bem como ausência de ações interdisciplinares. Alguns fatores são atribuídos diante os limites, entre eles: o pequeno número de docentes doutores no curso, sobrecarga das ações administrativas e de ensino com vistas à consolidação do campus, bem como docentes em processo de qualificação.

A partir dos limites apresentados, alguns desafios se fazem presentes: a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; interdisciplinaridade; desenvolvimento de ações voltadas às especificidades do campus que permitam as condições de permanência aos discentes; aumento do número de vagas para docentes; entre outros.

A análise depreendida nesta Tese é que a implantação do curso de Serviço Social pelo REUNI, na particularidade do Campus Cidade de Goiás, traz consigo as decorrências do processo de interiorização diante da necessidade de ações que visam consolidar o campus. Para tanto, são demandadas ações com caráter mais administrativo aos docentes, bem como realce às atividades de ensino – reiterando as características nos marcos da contrarreforma da educação superior.

Tais características vão imprimindo, com a implementação do REUNI, nos limites institucionais, uma ênfase ao ensino em detrimento da pesquisa e extensão, assim como nas demais ações que consubstanciam uma formação de qualidade com rigoroso trato teórico-científico – confrontando com os princípios básicos da formação profissional do Serviço Social.

Pelo exposto, a pesquisa revelou os significados da proposição e implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI, expressas de forma divergentes entre os sujeitos, sobretudo diante da compreensão do Programa REUNI. Entretanto, a convergência diante desse processo é a compreensão de que o curso é um marco relevante para a formação profissional de Serviço Social no estado de Goiás. Quanto às ressonâncias da implantação do referido curso, foi evidenciado que se trata de um processo em construção, ainda recente com avanços, limites e desafios, exigindo um debate mais amplo da universidade sobre a questão primordial da qualidade da educação superior.

Todavia, mesmo diante dos limites e dos desafios, a particularidade do processo de implantação do curso de Serviço Social pelo REUNI demonstrou as contradições desse processo: por um lado, se apresentou como um curso com limites que desafiam cotidianamente a comunidade acadêmica; por outro lado, se apresentou como possibilidade de acesso à docentes e discentes.

Essas questões permitem inferir que o Programa é um marco na realidade brasileira, trazendo considerações significativas no que tange à expansão, sobretudo na particularidade dos cursos de Serviço Social das IFES; entretanto tornam-se necessárias debates, lutas e mobilizações coletivas e contínuas para que os processos sinalizados com a implantação do Programa não desconfigurem as funções precípuas da universidade e rompam com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão com vistas a defesa da universidade pública, gratuita, laica e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente Tese tem por centralidade temática, a universidade que, segundo Chauí, é uma instituição social, expressando a maneira de determinada estrutura e funcionamento da sociedade (CHAUÍ, 2003). Nesse sentido, a trajetória da universidade, nos marcos das políticas de educação superior na realidade sócio-histórica brasileira, vem sendo constituída pela agregação de institutos e faculdades com vistas à formação da elite burocrática e intelectual, tornando a educação superior elitizada e com acesso a uma minoria.

A partir de então, a busca pela ampliação do acesso à educação superior passa a ser bandeira de lutas e mobilizações, sobretudo, no final da década de 1950. As antinomias dessa luta pela expansão da educação superior assumem, na década de 1960 e 1970, as características privatizantes que traduzem opções políticas e econômicas de caráter estrutural.

Essa lógica mercantilista é alicerçada por um arcabouço legal que dá sustentação e continuidade às políticas de expansão da educação superior. Para tanto, foi traçada a meta no PNE de 30% de jovens entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior. Nesse sentido, uma série de Programas passa a ser instituídos e institucionalizados, entre eles: PROUNI, FIES, UAB e REUNI.

O REUNI é um programa que se constituiu enquanto uma política de governo mediante a proposição de metas e objetivos determinados, desencadeando a heteronomia da universidade autônoma. Isso implica que o REUNI evidencia em sua proposta o respeito à autonomia; entretanto tal autonomia é questionada em sua efetividade, uma vez que possibilita uma autonomia dentro dos parâmetros governamentais estabelecidos. Isso significa que há a prevalência da autonomia financeira, da autonomia didático-pedagógica e da autonomia administrativa, mas não pressupõe a autonomia política na construção de novos parâmetros referenciados pela comunidade acadêmica na luta por uma universidade democrática.

Esses direcionamentos desencadearam polêmicas e contrariedades no interior das IFES. Os posicionamentos da comunidade acadêmica evidenciavam: por um lado, a possibilidade de expansão e aumento dos repasses de recursos às IFES

(apoiadas, sobretudo, pelos dirigentes); e por outro lado, a precarização da educação superior frente às condições anunciadas pelo governo para a expansão (lideradas pelos sindicatos e movimento estudantil).

Nesse contexto, se insere o Serviço Social, uma profissão recente na realidade brasileira, reconhecida como nível superior na década de 1950 e desde então vem se desenvolvendo no interior das universidades. Vale ressaltar que a formação profissional de Serviço Social tem sua marca no rigoroso trato teórico-crítico, ético-político e técnico-operativo, assumindo a investigação e intervenção como centrais na formação profissional.

Nessa perspectiva de formação profissional com qualidade, na qual indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão torna-se fundante para o Serviço Social, garantido legalmente nos direcionamentos das universidades, e reiterado nas lutas e aspirações da categoria profissional. Entretanto, as antinomias da contrarreforma da educação superior se apresentam: por um lado, enquanto um dos cursos que mais se ampliou nas IFES com as políticas de expansão Fase I e com o REUNI; por outro lado, diante de ações que tendem a desconfigurar a função da universidade, rebatendo na formação profissional de Serviço Social – desencadeando debates intensos entre os assistentes sociais, principalmente pelos docentes das IFES.

No tocante ao processo de implantação do curso de Serviço no Câmpus Cidade de Goiás, ele foi marcado pelo (re)surgimento na UFG a partir de acordos políticos entre as diferentes esferas governamentais, o que reflete (diante das características históricas assumidas pelo Estado de Goiás) uma despreocupação com a qualidade da educação, e com isso, em ações que intensificam a precarização do CCG. Ao mesmo tempo, o CCG identifica na implantação do REUNI a possibilidade de consolidação enquanto campus da UFG.

Todavia, as configurações do Programa REUNI, a correlação de forças expressas pelas características da cidade e no interior do próprio Câmpus Cidade de Goiás, bem como a ausência de planejamento prévio que pudesse imprimir as demandas da comunidade acadêmica construídas coletivamente, refletiram nas precárias condições materiais e pedagógicas do campus, assim como na ausência de uma cultura acadêmica de valorização à indissociabilidade entre ensino, pesquisa

e extensão como parte de um projeto de fortalecimento do campus na defesa da qualidade da formação profissional.

Este estudo, ao indagar sobre quais os significados e ressonâncias podem ser percebidos e analisados com o processo de implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI, bem como analisar os conteúdos das vozes e percepções dos sujeitos da pesquisa, confirmam as hipóteses formuladas na Tese.

No que refere à primeira hipótese, o processo de implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI, pioneiro no estado de Goiás, caracterizou um marco de expansão e interiorização do Serviço Social na medida em que expressou as aspirações e mobilizações da categoria profissional de assistentes sociais de Goiás emanadas há, pelo menos, dez anos.

Contudo, se por um lado, a implantação possibilitou o primeiro curso de Serviço Social de natureza pública no estado; por outro lado, as conduções pedagógicas da expansão pelo REUNI demonstrou que a implantação do curso de Serviço Social na cidade de Goiás apresentou algumas problemáticas no que tange à formação profissional e a precarização do trabalho docente diante da intensificação de suas atividades, com destaque ao ensino e as atividades administrativas.

No que se refere à segunda hipótese foram comprovados: a efetivação do acesso de um contingente de discentes e o ingresso de docentes na carreira do magistério superior; contribuições ao processo de implantação do campus e do curso; alterações na comunidade local e regional, mesmo que ainda de forma limitada devido à pequena quantidade de ações referentes às atividades de extensão; e abertura de novos espaços sócio-ocupacionais aos assistentes sociais frente à realidade da região, que se caracteriza por um número diminuto de profissionais.

A terceira hipótese foi confirmada com a implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI, apresentado os significados e ressonâncias.

Quanto aos significados da implantação do curso de Serviço Social pelo REUNI, foram identificados: predominância da aceitação favorável ao REUNI pelos dirigentes, assessor da reitoria e discentes; predominância de divergências e críticas ao REUNI pelos docentes, havendo, porém uma concordância geral de que a

implantação do curso é um marco relevante para a formação profissional de Serviço Social no estado de Goiás.

Quanto às ressonâncias do processo de implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI, foram identificados avanços, limites e desafios.

Entre os avanços, a contribuição do curso de Serviço Social se evidenciou no processo de construção do Câmpus Cidade de Goiás, nas lutas pela defesa da universidade pública, laica, gratuita e de qualidade; bem como na garantia dos princípios das Diretrizes Curriculares propostas pela ABEPSS em 1996.

Quanto aos limites apresentados, destaca-se: deficiência na Política de Assistência Estudantil, precarização das condições de infraestrutura, poucas opções de campos de estágios da cidade de Goiás, insuficiência do exercício da pesquisa e das atividades de extensão e da ausência de ações interdisciplinares entre as disciplinas do curso, bem como a excessiva carga de atividades desenvolvidas pelos docentes. Esses limites incidem diretamente na qualidade da formação profissional e na precarização do trabalho docente.

Ao considerar esses avanços e limites do processo de implantação do curso de Serviço Social, colocam-se como proposições:

- A construção de ações conjuntas entre as disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de Serviço Social, bem como bem como proposições que primem pela interdisciplinaridade;
- a construção de ações que reiteram a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, com ênfase à pesquisa e à extensão, que se demonstram insuficientes no campus;
- a construção de novos espaços participativos e democráticos entre docentes e discentes para a discussão de temas e problemáticas emergentes na realidade na perspectiva da formação profissional (para além das salas de aulas e dos espaços colegiados de cursos);
- a construção de uma política de assistência estudantil que garanta as particularidade do CCG e dos discentes;
- a luta pelo aumento do número de vagas para docentes;

- realização da lutas e mobilizações para a garantia da autonomia da universidade, que compreende além da autonomia didática-pedagógica e de gestão financeira, a afirmação da autonomia política.

Esses significados e ressonâncias do processo de implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG apresentam, ainda, como desafio maior ampliar o debate sobre a questão da Qualidade da Educação Superior, que tem por fundamento o projeto de universidade que se pretende seguir no horizonte do Campus da Goiás.

Assim sendo, as ações devem ter como fio condutor a qualidade da educação balizada pelos direcionamentos políticos e sociais, rompendo com os critérios estabelecidos pela lógica organizacional. A formação profissional em Serviço Social deve pautar-se na defesa e construção de espaços acadêmicos que possibilitem um aprendizado reflexivo, crítico, consciente, enquanto direito de cidadania.

O projeto de universidade assim defendida pressupõe, ainda, o cultivo da razão e compromisso com valores universais coerentes com sua função pública, não limitada e nem submetida aos interesses particulares das classes ou de frações de classe. Isto é, uma universidade que se consagre como universal, que cultive os avanços, identifique os limites e construa formas de enfrentamento coletivo para romper com os desafios.

Desse modo, comungamos com Iamamoto (2007) que afirma:

Os esforços se direcionam para preservar, no ambiente acadêmico, a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão e assegurar a liberdade didática, científica e administrativa para produzir e difundir conhecimentos –, e realizar a sua crítica –, voltados aos interesses das maiorias: uma universidade que seja um centro de produção de ciência, tecnologia, do cultivo das artes e das humanidades; também uma instituição voltada à qualificação de profissionais com alta competência, para além das necessidades do capital e do mercado. (IAMAMOTO, 2007, p.432).

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Temporalis** – Diretrizes curriculares do curso de Serviço Social: sobre o processo de implementação. Brasília: ABEPSS, ano VII, n. 14, p. jul./dez. 2007.

_____. **Temporalis** – O ensino do trabalho profissional: desafio para a afirmação das diretrizes curriculares e o projeto ético-político. Brasília: ABEPSS, ano IV, n. 8, jul./dez. 2004a.

_____. Formação do assistente social no Brasil e a consolidação do projeto ético-político. **Serviço Social & Sociedade** n. 79. Edição Especial. São Paulo: Cortez, ano XXV, p. 72-81, set. 2004b.

_____. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**. Brasília: ABEPSS, 1996. Disponível em: http://www.abepss.org.br/briefing/graduacao/Lei_de_Diretrizes_Curriculares_1996.pdf. Acesso em: 12/06/2012.

_____. **O protagonismo da ABEPSS do passado e no presente: 30 anos de luta**. Documentos ABEPSS. Brasília, s/d.

ABEPSS/CEDEPSS. Proposta básica para o projeto de formação profissional. **Serviço Social & Sociedade** nº 50. São Paulo: Cortez, ano XVII, p. 143-171, abr. 1996.

_____. As entidades do Serviço Social brasileiro na defesa da formação profissional e do projeto ético-político. **Serviço Social & Sociedade** nº 108. Edição Especial. São Paulo: Cortez, p. 785-802, out./dez. 2011.

ABAMIDES, M. B. C. **O Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social brasileiro**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2006.

AKKARI, A. J. **Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre Estado, privatização e descentralização**. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 15/07/2010.

ALEXANDRINO, M.; PAULO, V. **Direito Administrativo descomplicado**. 20ª edição. São Paulo, 2011.

ALMEIDA FILHO, N. **Universidade nova: textos críticos e esperançosos**. Brasília/Salvador, co-edição Editora UnB e EDUFBA, 2006.

ALVES, G. **Trabalho e mundialização do capital**. Londrina: Práxis. 1999.

ALVES, M. F. **Faculdade de Direito: das origens à criação da Universidade Federal de Goiás 1898-1960**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia. 2000.

ALVES, M. M. **O beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa. 1968.

AMARAL, A. S. do. Implementação das diretrizes curriculares em cursos de Serviço Social: rumos e desafios da formação profissional. **Temporalis**. Brasília: ABEPSS, ano VII, n 14, p. 13-29, jul./dez. 2007.

AMARAL, N. C. O vínculo avaliação-regulação-financiamento nas IES brasileiras: desafios para a gestão institucional. **RBPAE**. Recife, v. 27, n. 1, p.95-108, jan./abr. 2011

_____. **Expansão-avaliação-financiamento: tensões e desafios da vinculação na educação superior brasileira**. In: 31ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 19 a 22 out. 2009.

AMARAL, N. C. Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 647-680, nov. 2008.

_____. A vinculação/financiamento na educação superior brasileira. **Revista Impulso**. Piracicaba: UNIMEP, v. 16, n. 40, p.81-91, maio/ago. 2005.

ANDERSON, P. "Balanço do Neoliberalismo". In: GENTILI, P.; SADER, E. (orgs.). **Pós-neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ANDES-SN. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. **Caderno ANDES**. Brasília, n.25, 2007.

_____. **Cadernos Andes** – edição revista e atualizada. Brasília, n. 2, 2003.

ANDES-SN. **A contra-reforma da educação superior: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo Lula da Silva**. Brasília, 2004

ANDIFES. **Programa de Expansão, Excelência e Internacionalização das Universidades Federais (PEEXIU)**. Brasília, 2012.

_____. **Relatório de acompanhamento do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (Reuni): o Brasil e sua gente estão nas universidades federais**. Brasília, 2010.

_____. **Reforma Universitária: proposta da Andifes para a reestruturação da educação superior no Brasil**. Brasília, Maio. 2004.

ANDRADE, M. ACHO QUE É A LOLÔ – PROCURAR..., 2008

ARAÚJO, M. A. D. de; PINHEIRO, H. D. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 647-668, out./dez. 2010.

ARAÚJO, R. S. de. **A IMPLANTAÇÃO DO REUNI NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: um estudo de caso do campus universitário de Altamira**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2011.

AZEVEDO, M. L. N. De. A educação superior como um bem público: desafios presentes – teoria do capital humano, individualismo e organismos multilaterais. In: **VII SEMINÁRIO REDESTRADO – nuevas regulaciones en América Latina**. Buenos Aires, jul. 2008.

BANCO MUNDIAL. La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia. **El Desarrollo en la práctica**. Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial, 1994.

BARROS, M. J. F. de; BOAVENTURA, E. A tensão entre o público e o privado na educação superior brasileira. **Revista Gestão e Planejamento**. Salvador, Ano 6, n. 12, p. 42-52, jul./dez. 2005.

BAUER, C. **A classe operária vai ao campus**: esboço de história social, trabalho precário, resistência e ousadia na universidade brasileira contemporânea. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2010.

BENDA, R. O ensino superior no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 48, p. 57-62, fev. 1984. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n48/n48a06.pdf> Acesso em: 10/11/2011.

BERTOLIN, J. C. G. **Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização** – período 1994-2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2007.

BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de; MOROSINI, M. (Orgs.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008.

BONETTI, D. A. *et. al.* **Serviço Social e Ética**: convite a uma nova práxis. São Paulo: Cortez, 2011.

BOSCHETTI, I. S. O Desenho das Diretrizes Curriculares e Dificuldades na sua Implementação. **Temporalis**. Brasília: ABEPSS, ano IV, n. 8, p. 17-30, jul./dez. 2004.

BOTELHO, L. Projeto "Universidade Nova" prevê mudanças nas instituições federais. **REFORMA UNIVERSITÁRIA: espaço de discussão**. UFOP: s/d. Disponível em: http://www.ufop.br/reforma/modulos/reforma/noticias_detalhes.php?id=116 Acesso em 12/05/2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 5.10.1988.

_____. Decreto nº 7.233 de 19 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7233.htm Acesso em 12/12/2012.

_____. Senado Federal. Lei nº **LEI Nº 1.889, DE 13 DE JUNHO DE 1953**. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=108985> Acesso em 12/07/2012.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Expansão a educação**: Lula destaca política de interiorização do ensino superior e profissional. Segunda-feira, 29 de novembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16099:lula-destaca-politica-de-interiorizacao-do-ensino-superior-e-profissional&catid=212&Itemid=86. Acesso em: 01/06/2011.

_____. _____. **Conferência Nacional de Educação** – CONAE. Brasília: MEC, 2009.

_____. _____. Secretaria de Educação Superior (SESu). **Sinopse das ações do Ministério da Educação**. Brasília, MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_banners&task=click&bid=73 Acesso em 22/06/2012.

_____. _____. _____. Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). *In: Audiência Pública Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal*. Brasília: MEC, abr. 2009.

_____. _____. _____. **CHAMADA PÚBLICA Nº 08**. Brasília: MEC. 2007.

_____. _____. _____. DIFES. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano. Brasília: MEC, out. 2009.

_____. _____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC. 2007a.

_____. _____. **Decreto nº 6.096**. 24 de abril de 2007b. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Publicado no DOU, de 25.4.2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 30/02/2010.

_____. _____. **REUNI – Reestruturação e expansão das universidades federais. Diretrizes Gerais**. Brasília: MEC, 2007c. (Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE). Documento elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, 240 em complemento ao art. 1º §2º, do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 25/06/2010.

_____. _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. _____. Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES). **Relatório GERES**. Brasília: MEC, 1986.

_____. _____. Secretaria da Educação Superior. Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior. **Uma nova política para a educação superior – Relatório Final**. Brasília: MEC, 1985.

_____. _____. Parecer nº 412 do Conselho Federal de Educação - MEC sobre o Processo nº 7.408/82 aprovado em 9/8/82. Brasília: MEC, 1982.

_____. _____. **Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES)**. Brasília: Acordos MEC-Usaid, 1969.

BRASIL. IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Brasília: IBGE, 2013.

BRAVO, M. I. S. O significado político e profissional do Congresso da Virada para o Serviço Social brasileiro. **Serviço Social & Sociedade** nº 100. São Paulo: Cortez, p. 679-708, out/dez, 2009.

CAMPOS, F. Exposição de motivos. In: FAVERO, M. L. **Universidade e poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45**. 2ª ed. Brasília: Plano, p. 121-158, 2000.

CAMPOS, I. F. **Coronelismo em Goiás**. Goiânia: Editora da UFG, 1983.

CAMPOS, M. M. A qualidade da educação em debate. **Cadernos do Observatório: a educação brasileira na década de 90**. São Paulo: Campanha Brasileira pelo Direito à Educação, n. 2, p. 47-70, out. 2002.

CARNOY, M. **Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber**. (tradução de TEIXEIRA, G. J. de F. Brasília: UNESCO-Brasil, 2003.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASTRO, M. M. de C.; TOLEDO, S. N. A Reforma Curricular do Serviço Social de 1982 e sua implantação na Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Revista Libertas – on line**. Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 2-25. 2011. Disponível em: <http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/libertas/article/view/1592>. Acesso em: 10/02/2012.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de; A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, v. 13, n. 2, p. 29-52, 2000a.

_____. As Políticas de Diversificação da Educação Superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. In: SGUISSARDI, V. (org.). **EDUCAÇÃO SUPERIOR: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000b.

CFESS-CRESS. **Legislação Brasileira para o Serviço Social: coletâneas, decretos e regulamentos para a instrumentação da (o) assistente social**. São Paulo: Conselho Regional de Serviço Social do Estado de São Paulo (gestão 2005-2005), 2004.

CFESS. Serviço Social a caminho do século XXI: o protagonismo ético político do conjunto CFESS-CRESS. **Serviço Social & Sociedade** nº 50. São Paulo: Cortez, ano XVII, p. 172-190, abril. 1996.

_____. **Resolução CFESS n.º 273/93 de 13 março 93**. Brasília: CFESS, 1993. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/resolucao_273-93.pdf Acessado em: 12/08/2012.

_____. ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

CHAUÍ, M. A universidade sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Anped, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

_____. Universidade em Liquidação. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 11 jul. 1999. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_2.htm Acesso em: 04/12/2011.

_____. **Universidade Operacional**. s/d. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v04n03s01/v04n03s01a02.pdf> Acesso em 20/10/2011.

CHAUL, N. N. F. **Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade**. 3ª edição. Goiânia: Editora da UFG, 2010.

CHAVES, V. L. J. (et. al). **Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso à Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira**. Disponível em: <http://www.gepes.belemvirtual.com.br>. Acesso em: 09/06/2011.

_____; ARAÚJO, R. S. de. Política de expansão das universidades federais via contrato de gestão – uma análise da implantação do REUNI na Universidade Federal do Pará. **Universidade e Sociedade**. Brasília: ANDES-SN. Ano XXI, n. 48, p. 57-69, p.64-75, jul. 2011.

_____. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n.111, p. 481-500, abr./jun. 2010.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CISLAGHI, J. F. **Análise do REUNI**: uma nova expressão da contrarreforma universitária brasileira. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2010.

_____. A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas da educação superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula. **Revista Serviço Social & Sociedade** nº 105. São Paulo: Cortez, p. 241-266, abr./junh. 2011.

CNI. **Contribuição da indústria para a reforma da educação superior**. Brasília: CNI/SESI/SENAI/IEL, 2004.

COIMBRA, C. L.; POSSANI *et al.* **Qualidade em Educação**. Curitiba: Editora CRV, 2011. (Série Currículo: questões atuais).

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 412**. Aprovado em 9/8/1982.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – CFESS. **As atribuições privativas do(a) assistente social em questão**. Brasília, fev. 2002.

CONSTITUIÇÕES brasileiras de 1824 a 1988. Disponível em: <http://www.mundovestibular.com.br>. Acesso em 04/04/2010.

COSTA, C. B. da. **Expansão, diferenciação e diversificação do ensino superior no território brasileiro**. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx>. Acesso em: 15/01/2010.

COUTINHO, C. N. **Contra a corrente**: Ensaio sobre a democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.

COUTO, B. R. **O Direito Social e a Assistência Social na sociedade brasileira**: uma equação possível? São Paulo: Cortez, 2004.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 6ª edição. SP: Cortez; Niterói-Rio de Janeiro: Editora da UFF; Brasília-DF: FLACSO do Brasil, 2009.

_____. **A universidade temporã**: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3ª edição. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

_____. **A universidade crítica**: O ensino superior na república populista. 3ª edição. São Paulo: UNESP, 2007b.

_____. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2ª edição. São Paulo: Editora UNESP, 2007c.

_____. CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: LOPES, E.; MENDES, M. T. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. BH: Autêntica, 2003.

_____. **Educação Brasileira**: projetos em disputas – Lula X FHC na campanha eleitoral. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Qual Universidade?** São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.31).

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006.

DECLARAÇÃO de Bolonha, 1999. Disponível em: http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Declaracao_de_Bolonha.pdf 1999. Acesso em: 12/05/2012.

DECLARAÇÃO de Sorbonne, 1998. Disponível em: http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Declaracao_da_Sorbonne.pdf 1998. Acesso em: 12/05/2012.

DEMO, P. **A Universidade precisa renascer**. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n57/n57a09.pdf>. Acesso em: 03/10/2010.

DEMO, P. **Educação e Qualidade**. 3ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Pesquisa Social. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 17, n. 1, p. 11-36, 2008.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista brasileira de educação**, n. 28, p. 164-173, jan./abr. 2005.

DOURADO, L. F. (org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. Políticas e gestão da educação superior: múltiplas regulações e reforma universitária no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, M.; MARTINEZ, D. (orgs.). **Nuevas Regulaciones Educativas em América Latina – universidad y docencia**. (Colección Políticas educativas y trabajo docente). Peru: Asociación Civil Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial, 2010.

_____. Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas: UNICAMP, v. 23, n. 80, p.234-252, set. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 16/04/2011.

_____. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: Editora da UFG, 2001.

_____; OLIVEIRA, J. F. **A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: perspectivas e desafios**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 29, n. 78, p.201-215, maio/ago, 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 23/11/2011.

_____; _____. SANTOS, C. de A. **A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: conceitos e definições**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília: MEC, 2007.

_____; _____. CATANI, A. M. (orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

DREIFUSS, R. A. **1964 : a conquista do Estado**. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

ENQA. (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area). Helsínquia: European Association for Quality Assurance in Higher Education.

Disponível em: <http://www.enqa.eu/files/Bergen-Report210205.pdf>, 2005. Acesso em: 11/07/2012.

FARIA, D. S. de; MAIA, D. M. **Universidade Nova do Brasil e o Processo de Bologna da Comunidade Européia: uma comparação entre dois projetos**. (Texto apresentado à disciplina Políticas e Gestão da Educação Superior e Universidade no Brasil – Programa de Pós-graduação em Educação UFG), s/d.

FÁVERO, M. de L. de A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

_____. Universidade, espaço de produção e conhecimento e de pensamento crítico. In: DOURADO, L. F. CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (orgs). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

_____. **Universidade e poder**. Brasília: Editora Plano, 2000.

_____. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Universidade no Mercosul**. São Paulo: Cortez, 1994.

FÁVERO, O. (org.). **Democracia e Educação em Florestan Fernandes**. Campinas: Autores Associados; Niterói: Editora da UFF (EDUFF), 2005.

FELDFEBER, M.; MARTÍNEZ, D. **Nuevas regulaciones educativas em América Latina: universidad y docencia**. Universidad de Ciencias y Humanidades. Fondo Editorial: Lima, 2010.

FERNANDES, F. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora/ Ed USP, 1966.

_____. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FERNANDES, F. de M. **De golpe a golpe: política exterior e regime político no Brasil e no Chile (1964-1973)**. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br>. Acesso em: 29/01/2011.

FERREIRA, D. S. M. M. **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 (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2011.

FRANCO, M. E. D. P. Expansão do ensino superior no Brasil e políticas públicas: desafios para a gestão. In: IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 12-14 de abril. Lisboa, Portugal. **Anais do Congresso**. p. 24-25, 2007.

FRAUCHES, C. da C. **A livre iniciativa e reforma universitária brasileira**. Texto *on line*. Florianópolis: UFSC, s/d. Disponível em: www.inpeau.ufsc.br. Acesso em 15/03/2011.

GADOTTI, M. **A qualidade na educação**. s/d. Disponível em: pt.scribd.com/doc/92458894/Legado-Artigos-Qualidade-Educacao-Moacir-Gadotti. Acesso em 12/12/2011.

GARCIA, R. P. Para um ensino superior com qualidade. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. Porto: Universidade do Porto, v. 1, n. 1, 33-43, 2001.

GIANNOTTI, J. A. **Universidade em ritmo de barbárie**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

GRAMANI, M. C. N. A influência da qualidade na atratividade de instituições de ensino superior com capital aberto. **Ensaio: avaliação das Políticas Públicas**. Rio de Janeiro: Educ, v. 16, n. 60, jul./set. 2008.

GRUPO EXECUTIVO PARA A REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. RELATÓRIO – GERES. Brasília: Ministério da Educação, 1986 Disponível em: www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf. Acesso em: 13/07/2010.

GUEDES, O. de S. **Implicações da concepção neotomista de homem na gênese do Serviço Social brasileiro – 1930/1940**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2000.

GUEDEZ, M. Q.; KRAMES, I. P. A Qualidade da Educação em... Gómez e Sacristán. *In*: COIMBRA, C. L.; POSSANI, L de F. P.; STANO, R. de C. M. T.; GONÇALVES, Y. P.; ABRAMOWICZ, M. (Orgs.). **Qualidade em Educação**. Curitiba: Editora CRV, 2011. (Série Currículo: questões atuais).

GUERRA, Y. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. **Serviço Social & Sociedade** nº 104. São Paulo: Cortez, p. 715-736, out./dez. 2010.

_____. Na Contracorrente da Reforma do Ensino Superior: nótula sobre o curso de graduação em Serviço Social para os assentados da reforma agrária. **Temporalis**. Brasília, n. 21, ano 11, p. 239-270, jan./jun. 2011.

GUSMÃO, J. B. B. de. **A construção do tema da qualidade da educação no Brasil**. *In*: XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação (PPGE). Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/153.pdf. Acessado em 23/12/2011. Acesso em 26/08/2012.

_____. **QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: consenso e diversidade de significados**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010.

HADDAD, S.; GRACIANO, M. Educação: direito universal ou mercado em expansão. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo v. 18, n. 3, p. 67-77, 2004. Disponível em: www.seade.gov.br/produtos/spp/v18n03/v18n03_07.pdf. Acesso em: 23/06/2010.

HARVEY, D. **O enigma do capital: as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

IAMAMOTO, M. V. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade. *In*: CFESS. **Atribuições privativas do/a assistente social em questão**. Brasília: CFESS, 2012.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. CARVALHO, R. de **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 1988

IASI, M. Universidade e Movimentos Sociais. *In*: **III JIPA**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=0EIWg7vmPxE> Acesso em 29/06/2012.

_____. Abrindo caminhos para a Universidade Popular. *In*: **1º Seminário Nacional de Universidade Popular (SENUP)**. Porto Alegre: MUP, set. 2011.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2010** – resumo técnico. Brasília: INEP, 2012.

KOIKE, M. M. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. *In*: CFESS; ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. A política de educação superior e a formação profissional em Serviço Social: reflexões para o debate. **Argumentum**. Vitória, v. 3, n.2, p. 284-299, jul./dez. 2011.

LIMA, K. Contrarreforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF. **Universidade e Sociedade**. Brasília: ANDES-SN. Ano XIX, n. 44, p. 147-157, jul. 2009.

_____. **Contra-reforma na educação superior: FHC a Lula**. SP: Xamã, 2007.

_____. Reforma universitária do governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004.

_____; PEREIRA, L. D. Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social. **Sociedade em Debate**. Pelotas, n 15, v. 1, p. 31-50, jan.-jun. 2009.

LIMA, T. C. M. P. de. **O ensino superior de Administração no Brasil e em Goiás: expansão, privatização e mercantilização no período de 1995-2006**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2007.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Revista Avaliação**. Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LÜCHMANN, L. H. H. **Os sentidos e desafios da participação**. Disponível em: www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_ Acesso em: 15/10/2011.

MACHADO, O. L. O relatório do general Meira Mattos em 1968: a educação superior e repressão ao movimento estudantil no Brasil. **Revista eletrônica Cadernos de História**. Ano I, n. 2, set. 2006. Disponível em: www.ichs.ufop.br/cadernosdehistoria. Acesso em: 15/12/2010

MAGNO, M. F. **Estado, direito e políticas públicas: um estudo sobre a incidência normativa na educação superior a partir da Constituição Federal de 1988**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2008.

MANCEBO, D. Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**. Campinas, Edição Especial, v. 25, n. 88, p. 845-866, Out. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22/04/2011.

_____. MANCEBO, D.; SILVA JR., J.R. A reforma universitária no contexto de um governo popular democrático: primeiras aproximações. **Universidade e Sociedade**. Brasília, ano XIV, n. 33, p. 32-47, jun. 2004.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 09/05/2012.

_____. Uma reforma necessária. **Educação & Sociedade**. Edição Especial. Campinas, v. 27, n. 96, p. 1001-1020, out. 2006.

_____. Notas sobre o sistema de ensino superior brasileiro contemporâneo. **Revista USP**. São Paulo, n.39, p.58-82, set./nov. 1998.

MARTINS, E. B. C. O Serviço Social na área da educação. **Serviço Social & Realidade**. Franca: UNESP, v. 8, n. 1, 1999.

MARTINS, L. M. **Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade**. Disponível em: www.franca.unesp.br/oep/Eixo%20-%20Tema%203.pdf. Acesso em: 02/10/2011.

MAÚES, O. C. **A reforma da educação superior e o trabalho docente**. VI Seminário da Redestrado: Regulação Educacional e Trabalho Docente. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

MELO, A. A. S. de. Avaliação do Ensino Superior como Controle das Políticas Sociais nos países Periféricos: aceleração do crescimento nos limites do capitalismo. **Revista Ágora: políticas públicas e Serviço Social**. Ano 3, n. 6, p. 1-18, abr. 2007. Disponível em <http://www.assistentesocial.com.br/biblioteca.php#agora>. Acesso em 20/04/2011.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 131-150, maio/ago. 2000.

MENDONÇA, Z. G. de C. A UFG e as Políticas para o Ensino Superior Público em Goiás: extensão, interiorização e expansão via *Campi* Avançados. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n 40, p. 274-294, dez. 2010.

MENEZES, Vanessa Bega. **Formação e atuação profissional: uma relação indissociável**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, S. G. Crítica ao REUNI. **Fórum de debates**. UFPR, agosto. 2007. Disponível em: <http://reuniufpr.forumativo.com/t19-critica-ao-reuni-por-sonia-miranda-parte-2>. Acesso em 22/04/2011.

MINAYO, M. C. de S. **O DESAFIO DO CONHECIMENTO: pesquisa qualitativa em saúde**. 8ª edição. São Paulo: Hucitec, 2004. (Saúde em Debate, 46).

_____. (org.). **PESQUISA SOCIAL: teoria, método e criatividade**. 23ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, K. N de. Políticas de Expansão da Universidade Federal de Goiás: interiorização de cursos nos municípios de Goiás e de Rialma. *In: V SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO SO SUDOESTE GOIANO – Educação Brasileira: análise das mudanças recentes*. Jataí: UFG, nov. 2006.

MOROSINI, M. C. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Revista Estudos em avaliação educacional**. São Paulo: FCC, v. 20, n. 43, p. 165-186, maio/ago. 2009.

_____. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. *In: Revista Interface – comunicação, saúde, educação*. São Paulo: UNESP, v. 5, n. 9, p.89-102, 2001.

MUP (Movimento por uma Universidade Popular). Orientação à criação e funcionamentos de grupos estudantis de extensão universitária. Edição experimental. n. 1. ago./set. 2009. Disponível em: blogmup.files.wordpress.com/2012/08/cartilhaa5.pdf. Acesso em: 23/06/2011.

NETTO, J. P. Universidade que temos e a universidade que queremos. *In: 1º Seminário Nacional de Universidade Popular (SENUP)*. Porto Alegre: MUP, set. 2011.

_____. III CBAS: algumas referências para a sua contextualização. **Serviço Social & Sociedade** nº 100. São Paulo: Cortez, p. 650-678, out-dez. 2009.

_____. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. *In: MOTA, A. E. et. al. Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional*. São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2006.

_____. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. A construção do Projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. *In: Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 1*. Brasília, CFESS-ABEPSS-CEAD-UNB, p. 91-110, 1999.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 9, n. 17, p.124-157, jan./jun. 2007.

NOGUEIRA, J. F. F. **Reforma da educação superior no governo Lula: debate sobre ampliação e democratização do acesso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2008.

OLIVEIRA, C. A. H. da S.; ANDRADE, M. A. R. A. de. O Debate sobre o ensino superior e suas implicações na formação profissional em Serviço Social. *In: 2º SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL*, 13 a 15 de out. Cascavel: UNIOESTE, 2005

OLIVEIRA, J. F. **A Reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2000.

_____; DOURADO, L. F.; AMARAL, N. C. **Expansão e Qualidade da Educação em Goiás.** Plano Diretor da Educação Superior em Goiás 2005-2015. Disponível em: http://www.redecaes.com.br/bibliografia_joao/expans%C3%A0o%20e%20qualidade.pdf. Acesso em 10/11/2011.

OLIVEIRA, L. M. de (org.). **Qualidade em educação: um debate necessário.** Passo Fundo: Universidade Educação Básica, 1997. (Série Interinstitucional).

PAIM, A. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In: SCHARTZMAN, S. *et al.* **Universidades e instituições científicas no Brasil.** Brasília: CNPQ, 1982.

PALACÍN, L.; MORAES, M. A. de S. **História de Goiás: 1722-1972.** Goiânia: UCG, 1987.

PALÁCIOS, G. A. REUNI: a hora dos deserdados. **Jornal espaço acadêmico (on line).** Goiânia: UFG, out. 2007. Disponível em: www.espacoacademico.com.br/082/82correia.htm. Acesso em 22/05/2012.

PAULA, B. X. de. O Ensino Superior e o Estado autoritário no Brasil. In: **Anais do XVII Encontro Regional de História – O lugar da História.** ANPUH/SPUNICAMP. Campinas, 2004. (Cd-rom). Disponível em: <http://anpuhsp.org.br/downloads/CD%20XVII/ST%20XXVIII/Benjamin%20Xavier%20de%20Paula.pdf>. Acesso em 02/09/2011.

_____. **O ensino superior e o estado autoritário no Brasil.** Disponível em: <http://www.anpuhsp.org.br>. Acesso em: 24/05/2011.

PAULA, M. de F. C. Reforma da educação superior do governo Lula: as políticas de democratização do acesso em foco. **Revista Argentina de Educação Superior (RAES).** ano 1, n. 1, p. 152-172, nov. 2009.

_____. As propostas de democratização de acesso ao ensino superior do governo Lula: reflexões para o debate. **Avaliação.** Campinas; Sorocaba, v. 11, n. 01, p.133-147, mar. 2006.

_____. (org.). **Debatendo a universidade:** subsídios para a reforma universitária. Florianópolis: Insular, 2004.

_____; AZEVEDO, M. D. Políticas e práticas de privatização do público na universidade: o caso UFF. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior.** Campinas, v.11, n. 3, p. 91-111, set. 2006.

PEDROSA, R. H. de L. **Um Plano Diretor para o ensino superior público do estado de São Paulo.** Disponível em: http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed02_novembro2010/pdf/Ed02_novembro2010_plano-diretor.pdf. Acesso em: 10/03/2010.

PEREIRA, L. D. Mercantilização do Ensino Superior, educação a distância e Serviço Social. **Revista Katálisis.** Florianópolis: UFSC, v. 12, n. 2, p. 268-277, jul/dez, 2009.

_____. **Educação e Serviço Social:** do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo: Xamã, 2008.

_____. **Política Educacional Brasileira e Serviço Social:** do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2007a.

_____. Mercantilização do Ensino Superior e Formação Profissional em Serviço Social: em direção a um intelectual colaboracionista? **Revista Ágora: políticas públicas e Serviço Social**. Ano 3, n. 6, p. 1-25, abr. 2007b. Disponível em <http://www.assistentesocial.com.br/biblioteca.php#agora>. Acesso em 20/04/2011.

_____. A reação burguesa à crise capitalista e o processo de mercantilização do ensino superior no pós-1970. **Revista virtual Textos & Contextos**. Porto Alegre, ano V, n. 5, p. 1-21, nov. 2006. Disponível em: www.pucrs.br/textos/anteriores/ano5/larissa.pdf. Acesso em: 22/01/2010.

PIANA, M. C.; CANÔAS, J. W. Educação: direito social a ser efetivado. **Serviço Social & Realidade**. Franca: UNESP, v. 16, n. 1, p. 169-185, 2007.

PINTO, A. V. **A questão da universidade**. SP: Cortez/Autores Associados, 1986.

PINTO, M. B. Situação das Instituições Federais de Ensino Superior Hoje. **Educere et Educare – Revista de Educação** (eletrônica). Cascavel: UNIOESTE, 5, n. 10, 2º semestre. 2010. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare> Acesso em 12/06/2012.

_____. A crise de acumulação do capital e o papel social da universidade brasileira. **Universidade e Sociedade**. Brasília: ANDES-SN. Ano XVI, n. 39, p. 57-69, fev. 2007a.

_____. A contra-reforma do ensino superior e a desresponsabilização da graduação em Serviço Social. **Revista Ágora: políticas públicas e Serviço Social**. Ano 3, n. 6, p. 1-19, abr. 2007b. Disponível em <http://www.assistentesocial.com.br/biblioteca.php#agora>. Acesso em 20/04/2011.

_____. A subordinação do trabalho docente à lógica do capital. **Outubro**. São Paulo, n. 4, p. 17-24, 2000.

_____; LIMA, S. L. R. de; CISLAGHI, J. F. Universidade pública na crise atual. **Universidade e Sociedade**. Brasília: ANDES-SN. Ano XIX, n. 44, p. 75-81, jul. 2009.

PINTO, R. M. F. **Política educacional e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1986.

PLANO DIRETOR PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da Ciência, Tecnologia, Desenvolvimento Econômico e Turismo. Disponível em: <http://www.fedepsp.org.br/superior/Secret%20C&T%20SP%20-%20Plano%20Diretor.pdf>. Acesso em: 01/03/2010.

REIS, A. M. dos. **Formas de acesso na educação superior**: méritos e privilégios. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em: 01.04.2012

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA, criado pelo Decreto nº 62.937/6. Rio de Janeiro: MEC/MPCG/MF, agosto, 1968.

RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.) **Universidade e compromisso social**: Brasília, 25 e 26 de agosto de 2005. Brasília: INEP, v. 4, 2006. (Coleção Educacional Superior em Debate).

RODRIGUES, T. de F. **Impactos da desregulamentação do mercado de trabalho na profissão Serviço Social**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2006.

RODRIGUES, V. de S. **O REUNI como estratégia da contra-reforma da educação superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, 2011.

ROTHEN, J. C. **A Universidade brasileira segundo o Estatuto de 1931**. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo06/Coordenadas. Acesso em: 12/07/2010.

SAFLATE, V. Universidade Católica? **Folha de São Paulo**. São Paulo, 11 dez. 2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/vladimirsafatle/1199052-universidade-catolica.shtml> Acesso em: 12/12/2012.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3ª edição. SP: Cortez, 2010. (Coleção questões de nossa época, v.11).

_____. SANTOS, B.S. (Org.). **Globalização: fatalidade ou utopia?** 2ª edição. Porto: Afrontamento, 2002.

_____; ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no século XXI: para uma Universidade Nova**. Coimbra, Portugal: Almedina, 2008.

SANTOS, B. L. P. dos. **A política de ampliação da oferta do ensino superior: democratização?** Disponível em: www.faecet.rj.gov.br/desup/images/democratizar/v2-n2/art_bruno.pdf. Acesso em: 16/11/2012.

_____. **Ampliação do Acesso ao Ensino Superior no governo Lula: tenuidade entre a democratização e a privatização**. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2010.

SANTOS, S. M. **As consequências profundas da Declaração de Bolonha**. Seminário Contextos e Dinâmica da Vida Acadêmica. Guimarães, Portugal, maio. 2002. Disponível em: <http://paco.ua.pt>. Acesso em: 12/05/2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41ª edição. Campinas: Autores Associados, 2009a. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009b.

_____. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação & Sociedade**. Edição Especial. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 26/07/2011.

_____. **Educação: do senso crítico à consciência filosófica**. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora; Campinas: Autores Associados, 1985.

SCHWARTZMAN, S. **O ensino superior no Brasil** - 1998. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. Disponível em: sistemas.usp.br/fenixweb/fexDisciplina?sgldis=EDM5067. Acesso em: 12/09/2012.

_____. *et al.* **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: EDUSP, 1984.

SEMINÁRIO NACIONAL DE UNIVERSIDADE POPULAR (SENUP), 1º. **Carta de Porto Alegre**. Porto Alegre, set. 2011.

SETUBAL, A. A. Desafios à pesquisa no serviço social: da formação acadêmica à prática profissional. **Revista Katálisis**. Edição Especial. Florianópolis: UFSC, v. 10, p. 64-72, 2007.

SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

_____. EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE: conhecimento e construção da cidadania. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. Laboratório de Educação e Comunicação em Saúde, Departamento de Saúde Pública da Faculdade de Medicina de Botucatu e Departamento de Educação do Instituto de Biociências de Botucatu. São Paulo: UNESP, v. 6, n. 10, fevereiro, 2002a.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2002b.

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no Século XXI**: Desafios do presente. SP: Cortez, 2009.

_____. MODELO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

_____. UNIVERSIDADE NO BRASIL: dos modelos clássicos aos modelos de opinião. *In*: MOROSINI, M. **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006a.

_____. REFORMA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**. Edição especial. Campinas: CEDES, v. 27, n.96, p. 1021-1056, out. 2006b.

_____. UNIVERSIDADE PÚBLICA ESTATAL: entre o público e privado/mercantil. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005.

_____. EDUCAÇÃO: de direito de cidadania a mercadoria – editorial. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 24, n. 84, p. 727-732, set. 2003.

_____. (org.). **EDUCAÇÃO SUPERIOR: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

_____; SILVA Jr., J. dos R. (orgs). **Novas faces da Educação Superior no Brasil**. 2ª edição revista. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SILVA Jr., J. R.; CATANI, A. M. & GIGLIOLI, R. S. P. Avaliação da educação superior no Brasil: uma década de mudanças. **Revista Avaliação**. Campinas-SP, v. 8, n. 4, p. 9-29, dez., 2003.

SILVA, M. O. da S e. Trinta anos da revista Serviço Social & Sociedade: contribuições para a construção e o desenvolvimento do Serviço Social no Brasil. **Serviço Social & Sociedade** nº 100. São Paulo: Cortez, p. 599-649, out./dez. 2009.

SILVA, R. S. da. A formação profissional crítica em Serviço Social inserida na ordem do capital monopolista. **Serviço Social & Sociedade** nº 103. São Paulo: Cortez, p. 405-432, jul./set. 2010.

SIMÕES, J. P. Cursos de Serviço Social no Brasil. **Serviço Social & Realidade**. Franca-SP: UNESP, v. 16, n. 1, p. 186-204, 2007.

SIQUEIRA, A. C. de; NEVES, L. M. (orgs.). **EDUCAÇÃO SUPERIOR: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006.

SOARES, M. S. A. (Org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília-DF: CAPES, 2002.

SOUSA, P. R. C. de. A reforma universitária de 1968 e a expansão do ensino superior federal brasileiro: algumas ressonâncias. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, p. 117-134, jan./dez., 2008.

SOUZA, P. N. P. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior Brasileiro**. SP: Livraria Pioneira Editora, 1991.

SPÓSITO, M. B. E.; WHITAKER, A. M. **Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SUCUPIRA, N. A reestruturação das Universidades Federais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, v. 50, n. 111, p. 83-95, jul./set., 1968.

TEICHLER, U. **Diversification de l'enseignement supérieur et profil individuel des établissements**. Disponível em: <http://ideas.repec.org/a/oec/educab/5lmqcr2k3nmr.html>. Acesso em: 19/02/2011.

TEIXEIRA, A. S. **Educação e universidade**. (FÁVERO, M. de L. de A.; BRITTO, J. de M. – organização e introdução). 2ª edição. Rio de Janeiro: Ed UFRJ, 2010. (Coleção Anísio Teixeira, vol. 12).

_____. **Educação no Brasil**. 3ª ed. RJ: Editora da UFRJ, 1999.

_____. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1989**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TEIXEIRA, J. B.; BRAZ, M. "O projeto ético-político do Serviço Social". In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

TELLES, V. da S. **Direitos sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte-MG: Editora UFMG, 1999.

TONEGUTTI, C. A.; MARTINEZ, M. A Universidade Nova, o Reuni e a queda da universidade pública. UFPR, s/d. Disponível em: http://executivamess.files.wordpress.com/2011/06/artigo_reuni_v_04092007.pdf Acesso em 10/04/2010.

TIRAMONTI, G. **Después de los 90: agenda de cuestiones educativas**. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 12/05/2010.

TRINDADE, H. A república em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula. **Educação & Sociedade**. Especial. Campinas: CEDES, v. 25, n. 88, p. 819-844, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a09v2588.pdf>. Acesso em: 10/09/2009.

_____. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação produtiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

UFG. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2011/2015**. Goiânia-GO: UFG, 2010. Disponível em <http://pge.prodirh.ufg.br/pages/37101> Acessado em 10/08/2012.

_____. Resolução Consuni 05/2009. Aprova o Regimento do Campus Cidade de Goiás, da Universidade Federal de Goiás. 24 de abril de 2009.

_____. Resolução Consuni 21/2008. Cria o curso de graduação em Serviço Social na Faculdade de Direito – Extensão Goiás da UFG. 27 de junho de 2008a.

_____. **Reuni: Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal de Goiás**. Goiânia-GO, 2008b.

_____. **Jornal da UFG (on line)**. Goiânia: UFG, 2007. Disponível em: <http://www.jornalufgonline.ufg.br/pages/42060>. Acesso: 02/09/2012

_____. **Projeto de consolidação dos Campi da UFG**. Goiânia-GO: UFG, 1997.

_____. **Estatuto e Regimento Geral da UFG**. Goiânia-GO: UFG, 1996. Acessado em 10/08/2012.

_____. Gabinete da Reitoria. **Convênio UFG nº 34/89, de 31 de outubro de 1989**. Termo de convênio que entre si celebram a Universidade Federal de Goiás e a Prefeitura Municipal de Goiás, visando a colaboração mútua para a implantação do curso de Direito, na cidade de Goiás. Goiânia, 1989.

VASCONCELOS, I. M. **A federalização do ensino superior no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2007.

VIEIRA, A. C. de S. **Ensino de Serviço Social no Nordeste: entre a Igreja e o Estado**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 1992.

VIEIRA, S. L. **Reformas universitárias brasileiras em diferentes contextos**. Fortaleza, maio. 2009. Disponível em: www.saece.org.ar/docs/congreso3/Lerche2.doc. Acesso em: 04/01/2011.

_____. A quem serve a nova universidade? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 58, p. 82-88, 1986.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade**. SP: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos).

WERNER, R. C. **Desafios contemporâneos na formação profissional: o desenvolvimento de competências e habilidades em Serviço Social**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2010.

YAZBEK, M. C. O significado sócio-histórico da profissão. In: CFESS; ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009a.

_____. Fundamentos históricos e teóricos-metodológicos do Serviço Social. *In*: CFESS; ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009b.

_____. O Serviço Social e o movimento histórico da sociedade brasileira. *In*: CRESS-SP, 9ª Região (Gestão 2002-2005). **Legislação Brasileira para o Serviço Social**: coletânea de leis, decretos e regulamentos para instrumentação da(o) assistente social. São Paulo: O Conselho, 2004.

_____. O Serviço Social como especialização do trabalho coletivo. *In*: **Capacitação em serviço social e política social**. Módulo 2. Brasília: UNB, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância, 2000.

_____. **Estudo da Evolução Histórica da Escola de Serviço Social da PUC/SP**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 1977.

_____. **A fundação da Faculdade de Serviço Social**: a influência franco-belga à americana com a incorporação das teorias funcionalistas, dialogando com a profissão contextualizando-a no período de 1936-1950. (Reproduzido para fins didático no programa de Pós-graduação em Serviço Social da PUC-SP). São Paulo, s/d.

_____. **Os fundamentos do Serviço Social na Contemporaneidade**. (Reproduzido para fins didático no programa de Pós-graduação em Serviço Social da PUC-SP). São Paulo, s/d.

ZAGO, N. Do acesso a permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago., 2006.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA – DISCENTES

A) Identificação da pesquisa

Pesquisadora: Carla Agda Gonçalves – aluna do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Nível: Doutorado

Título provisório: “O Programa Reuni no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Goiás (UFG): significados e ressonâncias – 2008/2012”

Objeto de Estudo: significados e ressonâncias da implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI – 2008/2012.

B) Questionário Estruturado

I – IDENTIFICAÇÃO

Idade: Sexo: Estado Civil:

Naturalidade:

1.1) Local de residência atual (cidade):

1.2) Quantas pessoas moram em sua residência?

1.3) Reside com:

1.4) Local que a Família reside:

1.5) Renda Familiar total (em salário mínimo)

a) 1 à 3 b) 4 à 7 c) 8 à 10 d) 10 à 20 e) superior à 20

1.6) Quantas pessoas são sustentadas por esta renda:

1.7) Escolaridade: a) Mãe: b) Pai:

1.8) Onde cursou ensino médio:

a) Escola Pública (integralmente)

b) Escola Pública (parte do ensino médio)

c) Escola Privada (com bolsa)

d) Escola Privada (sem bolsa)

e) Outro. Especificar:

1.9) Tem outra formação? () Sim () Não. Qual(is)?

1.10) Semestre que cursa Serviço Social:

1.11) Situação Profissional:

a) Trabalhador com carteira assinada

b) Trabalhador sem carteira assinada

c) Trabalhador autônomo

d) Estudante sem remuneração (única atividade)

e) Estudante com remuneração (única atividade/ proveniente do estágio e/ou bolsa de estudo/ pesquisa/ assistencial etc)

f) Outro. Especificar:

1.12) Quem é(são) responsável(is) por sua situação financeira na universidade?

1.13) Você possui alguma bolsa de estudo? (estágio, pesquisa e/ou assistencial)

() Sim () Não Qual(is)?

1.14) Caso possua bolsa: você a teve desde o início do curso? () Sim () Não

1.14.1) Caso negativo, como se mantinha anteriormente?

1.14.2) Caso afirmativo a questão 1.14, se não tivesse bolsa, como você faria para manter-se na UFG?

II – ACESSO/ ESCOLHA PELO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFG

2.1) Qual a forma de acesso à UFG?

a) Vestibular

b) Transferência interna

c) Transferência externa

2.2) Caso sua forma de ingresso tenha sido pelo vestibular; sua inserção foi pelas ações afirmativas (UFG inclui)? () Sim () Não

2.3) Fator que pesou para cursar a UFG?

a) prestígio

b) gratuidade

c) localização

d) influência amigos/família e) Outros. Especificar:

2.4) Fatores que mais pesaram na escolha do curso?

a) Prestígio da Profissão

b) Mercado de Trabalho e remuneração

c) Atração pela área do conhecimento em Serviço Social

- d) Influência familiar e de amigos
- e) Conhecimento de ações de outra(o) Assistente Social
- f) Outros. Especificar:

2.5) Se o curso fosse implantado na capital (Goiânia), você teria a mesma disponibilidade?

() Sim () Não Por quê?

2.6) Se o curso fosse prioritariamente diurno, você poderia cursá-lo? () Sim () Não Por quê?

III – QUALIDADE DA UFG/ Campus Goiás

3.1) Participa de algum projeto de extensão? () Sim () Não

3.1.1) Se a resposta for negativa, assinale o(s) motivo(s):

- a) Indisponibilidade de tempo
- b) Incompatibilidade de horário
- c) Não teve oportunidade
- d) Não tem interesse
- e) Os temas não o atraem. Especificar interesse:
- f) Outro motivo. Especificar:

3.2) Participa de algum projeto de pesquisa? () Sim () Não

3.2.1) Se a resposta for negativa, assinale o(s) motivo(s):

- a) Indisponibilidade de tempo
- b) Incompatibilidade de horário
- c) Não teve oportunidade
- d) Não tem interesse
- e) Os temas não te atraem. Especificar interesse:
- f) Outro motivo. Especificar:

3.3) Participa de algum Núcleo de Estudo? () Sim () Não

3.3.1) Se a resposta for negativa, assinale o(s) motivo(s):

- a) Indisponibilidade de tempo
- b) Incompatibilidade de horário
- c) Não teve oportunidade
- d) Não tem interesse
- e) Os temas não te atraem. Especificar interesse:
- f) Outro motivo. Especificar:

3.4) Participa de algum espaço de representação na UFG? () Sim () Não

Qual(is)?

3.5) Você conhece o Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social? () Sim () Não

3.6) Que elementos na perspectiva da qualidade da educação superior que você reconhece na **UFG/ Campus Goiás**:

- () Formação Crítico-competente
- () Instalações Físicas adequadas nas salas de aula
- () Biblioteca adequada para o estudo
- () Docentes/ Pesquisadores qualificados
- () Docentes qualificados para sala de aula
- () Produção de Pesquisa e desenvolvimento científico
- () Conhecimento atualizado
- () Gestão Democrática e participativa
- () Informações institucionais disponíveis
- () Funcionários técnico-administrativos suficientes
- () Funcionários técnico-administrativos qualificados
- () Recursos audiovisuais acessíveis
- () Material bibliográfico disponível
- () Material bibliográfico atualizado
- () Interação com a comunidade local (cidade)
- () Interação com a comunidade regional
- () Pós-graduação acessível
- () Aproveitamento de créditos e circulação dos estudantes entre os cursos
- () Pequena quantidade de alunos em evasão

3.8) OBSERVAÇÃO (CASO ACHA IMPORTANTE SINALIZAR ALGO QUE NÃO FOI EXPLICITADO, POR FAVOR FAÇA NO VERSO DESTA FOLHA).

APÊNDICE 2 – FORMULÁRIO DA PESQUISA – DOCENTES

A) Identificação da pesquisa

Pesquisadora: Carla Agda Gonçalves – aluna do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Nível: Doutorado

Título provisório: “O Programa Reuni no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Goiás (UFG): significados e ressonâncias – 2008/2012”

Objeto de Estudo: significados e ressonâncias da implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI – 2008/2012.

B) Questionário

I – IDENTIFICAÇÃO

1.1 – SEXO: 1.2 – IDADE: anos 1.3 – NATURALIDADE:

1.4 – Caso não seja de Goiás, por que veio a esta cidade e quanto tempo está aqui?

1.5 – Em que local residia?

1.6 – GRADUAÇÃO:

Formação:

Ano de conclusão:

Unidade Acadêmica/ Cidade:

1.7 – PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSO

Mestrado/ Área:

Ano de conclusão:

Unidade Acadêmica/ Cidade:

Doutorado/ Área:

Ano de conclusão:

Caso esteja cursando, qual o semestre que está cursando?

Unidade Acadêmica/ Cidade:

Qual sua área temática de estudo e pesquisa? E, qual sua produção acadêmica? (Caso o espaço não seja suficiente, continuar no verso da folha).

II – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

2.1 – Há quanto tempo trabalha na UFG (Universidade Federal de Goiás)

2.2 – Qual seu vínculo institucional com a UFG? E, carga horária?

2.3 – Em qual curso você está lotado? (curso que prestou o concurso).

2.4 – Qual(is) a(s) experiência(s) profissional(is), como docente, anteriores à UFG? (caso o espaço não seja suficiente, continuar no verso da folha).

2.5 – Atividades desenvolvidas na UFG neste semestre – 2º/ 2012 (caso o espaço não seja suficiente, continuar no verso da folha):

Ensino:

Pesquisa:

Extensão:

Administrativa (coordenação, direção entre outras):

III – REUNI (nas questões abaixo, caso o espaço não seja suficiente, continuar no verso da folha).

3.1 – Como você analisa o processo de implantação do Reuni e de sua qualidade na perspectiva da educação superior na UFG/Campus Goiás?

3.2 – O que significou o Reuni para você profissionalmente? E, enquanto cidadão?

IV – OBSERVAÇÕES

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Entrevista sujeito de Campo

Aceito participar da pesquisa com o título provisório de **“O Programa Reuni no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Goiás (UFG): significados e ressonâncias – 2008/2012”**, da pesquisadora Carla Agda Gonçalves, aluna do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, nível doutorado.

A presente pesquisa tem por objeto de estudo: significados e ressonâncias da implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI – 2008/2012.

Nesta etapa, aceito participar enquanto sujeito significativo da pesquisa de campo, na qual será realizada a entrevista a partir de um roteiro norteador visando contribuir com a pesquisa diante do objeto acima mencionado.

Sei que tenho a liberdade de recusar a participar da pesquisa e deixá-la a qualquer momento, sem prejuízos para a minha vida pessoal e profissional.

Fui também esclarecido que as informações que darei serão utilizadas apenas com o propósito acima apresentado.

Data: Goiás, ____/____/2012.

Assinatura da Entrevistada

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE 4 – ROTEIRO ORIENTADOR DA ENTREVISTA – Sujeito Dirigentes

❖ Identificação da pesquisa

Pesquisadora: Carla Agda Gonçalves – aluna do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Nível: Doutorado

Título provisório: “O Programa Reuni no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Goiás (UFG): significados e ressonâncias – 2008/2012”

Objeto de Estudo: significados e ressonâncias da implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI – 2008/2012.

❖ Identificação do sujeito

Idade/ Naturalidade

Qual foi sua formação?

Porque a escolha/ decisão em ser docente da Universidade Federal de Goiás?

No processo de expansão institucional, Reuni, qual(is) a(s) função(ões) que você desenvolvia na UFG.

❖ Reuni

- 1) Como você avalia o Reuni? E, como vê o significado desta expansão institucional e a qualidade da educação superior na proposta do Reuni? (avaliação).
- 2) E, diante disso, como foi sua experiência de implantação do Reuni na UFG?

❖ Curso de Serviço Social da UFG

- 3) Relatar a experiência/razão no processo de proposição do curso de Serviço Social da UFG.
- 4) Como foram os motivos que convergiram na implantação do curso de Serviço Social da UFG? Por que esse curso?
- 5) Quais as condições objetivas/ concretas que levaram a implantação do curso de Serviço Social da UFG? Por que a cidade de Goiás?
- 6) Quais os dados/ informações importantes a serem relatados nesse processo de proposição e da implantação do curso de Serviço Social da UFG que possam contribuir com o objeto da pesquisa.

APÊNDICE 5 – ROTEIRO ORIENTADOR DA ENTREVISTA – Sujeito representante do CRESS e Sujeito Assistente Social da PROCOM

❖ Identificação da pesquisa

Pesquisadora: Carla Agda Gonçalves – aluna do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Nível: Doutorado

Título provisório: “O Programa Reuni no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Goiás (UFG): significados e ressonâncias – 2008/2012”

Objeto de Estudo: significados e ressonâncias da implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI – 2008/2012.

❖ Identificação do sujeito

Idade/ Naturalidade

Qual foi sua formação?

No processo de proposição da implantação do curso de Serviço Social da UFG, qual a atividade que desenvolvia?

Como foi convidado à participar desse processo de proposição para a implantação do curso de Serviço Social da UFG? Por quê?

❖ Reuni

- 1) Como você avalia o Reuni? E, como vê o significado desta expansão institucional e da qualidade da educação superior diante do Reuni? (Avaliação)

❖ Curso de Serviço Social da UFG

- 2) Qual foi sua experiência/ discussão do curso de Serviço Social da UFG.
- 3) Como foram as discussões que convergiram para a proposição e posterior implantação do curso de Serviço Social da UFG? Por que esse curso?
- 4) Quais os fatos que possibilitaram a criação das condições objetivas na proposição e implantação do curso de Serviço Social da UFG?
- 5) Quais os dados/ informações importantes a serem relatados nesse processo de proposição e implantação do curso de Serviço Social da UFG que possam contribuir com o objeto da pesquisa.

APÊNDICE 6 – ROTEIRO ORIENTADOR DA ENTREVISTA – Sujeito Discente

❖ Identificação da pesquisa

Pesquisadora: Carla Agda Gonçalves – aluna do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Nível: Doutorado

Título provisório: “O Programa Reuni no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Goiás (UFG): significados e ressonâncias – 2008/2012”

Objeto de Estudo: significados e ressonâncias da implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI – 2008/2012.

❖ Identificação do sujeito

Idade/ Naturalidade

Porque escolheu a Universidade Federal de Goiás (UFG)?

Por que escolheu o curso de Serviço Social da UFG?

Você participa de alguma atividade de pesquisa, extensão e/ou representativa no curso de Serviço Social da UFG? Quando assumiu? Em que contexto?

❖ Reuni

1. O que é Reuni para você? E, como vê o significado desta expansão institucional proposta pelo Reuni?
2. Na perspectiva de qualidade de educação, como você analisa a proposta de implantação do Reuni?

❖ UFG – Campus Goiás

3. O que é, para você, uma universidade e quais os pressupostos que a norteiam?
4. Nessa perspectiva de universidade, como se daria uma educação de qualidade?
5. Diante dessa “definição”, sobre universidade e qualidade, como você vê a UFG (CCG) nesse processo?

❖ Curso de Serviço Social da UFG

6. Como está sendo sua experiência neste curso de Serviço Social da UFG?
7. Como você vê essa implantação do curso de Serviço Social nessa Universidade?
8. Você conhece o Projeto Pedagógico do curso de Serviço Social da UFG?
9. Participou de seu processo de construção? Por quê?
10. Como você identifica quais os limites, avanços e desafios que o curso de Serviço Social da UFG apresenta na perspectiva da qualidade da educação?

Para finalizar, gostaria de tecer algum comentário e/ou contribuição?

APÊNDICE 7 – ROTEIRO ORIENTADOR DA ENTREVISTA – Sujeito Docente

❖ Identificação da pesquisa

Pesquisadora: Carla Agda Gonçalves – aluna do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Nível: Doutorado

Título provisório: “O Programa Reuni no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Goiás (UFG): significados e ressonâncias – 2008/2012”

Objeto de Estudo: significados e ressonâncias da implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI – 2008/2012.

❖ Identificação do sujeito

Idade/ Naturalidade

Qual foi sua trajetória acadêmica?

Porque a escolha/ decisão em ser docente da Universidade Federal de Goiás?

Você participa de alguma atividade administrativa no curso de Serviço Social da UFG? Quando assumiu? Em que contexto?

❖ Reuni

1. O que é Reuni para você? E, como vê o significado desta expansão institucional proposta pelo Reuni?
2. Na perspectiva de qualidade de educação, como você analisa a proposta de implantação do Reuni?

❖ UFG – Campus Goiás

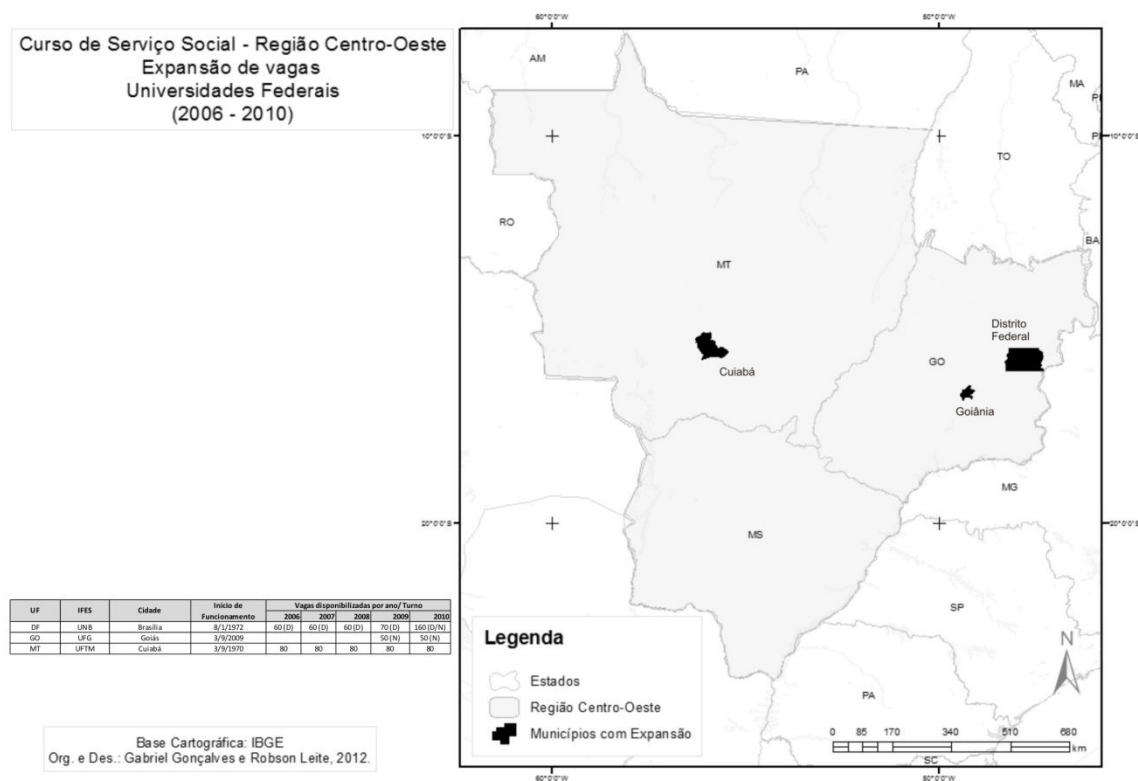
3. O que é, para você, uma universidade e quais os pressupostos que a norteiam?
4. Nessa perspectiva de universidade, como se daria uma educação de qualidade?
5. Diante dessa “definição”, sobre universidade e qualidade, como você vê a UFG (CCG) nesse processo?

❖ Curso de Serviço Social da UFG

6. Como está sendo sua experiência no processo de implantação do curso de Serviço Social da UFG?
7. Como você vê a implantação do curso a partir do Reuni?
8. Quais as condições objetivas apresentadas nesse processo de implantação do curso de Serviço Social da UFG?
9. Como foi a construção do Projeto Pedagógico de Curso (PPC)? Para você, o que se destaca? Por quê?
10. E, a partir da questão anterior, quais as relações que o PPC tem com o Projeto Ético-político do Serviço Social?
11. Como você identifica quais os limites, possibilidades e desafios que o curso de Serviço Social da UFG apresenta na perspectiva da qualidade da educação?

Para finalizar, gostaria de tecer algum comentário e/ou contribuição?

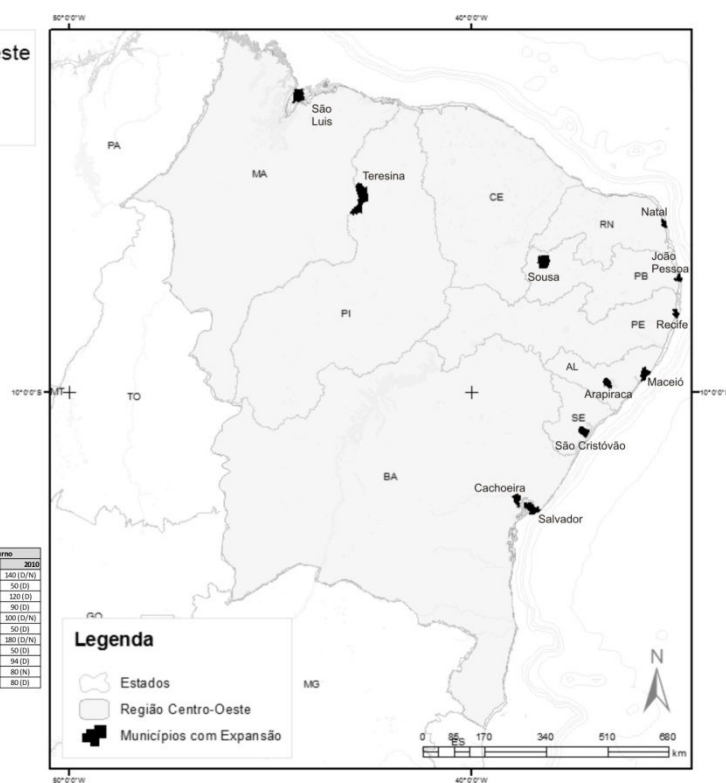
APÊNDICE 8 – LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA E TABELAS DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL DAS IFES



Curso de Serviço Social - Região Nordeste
Expansão de vagas
Universidades Federais
(2006 - 2010)

UF	IFES	Cidade	Início de Funcionamento	Vagas disponibilizadas por ano/ Turno					
				2006	2007	2008	2009	2010	
AL	UFAL	Maceió	3/11/1957	140 (D/N)	140 (D/N)	140 (D/N)	140 (D/N)	140 (D/N)	
PE	UFPE	Palmeira dos Índios	3/15/2006	40 (D)	40 (D)	40 (D)	50 (D)	50 (D)	
		Recife	5/6/1940	120 (D)	120 (D)	120 (D)	120 (D)	120 (D)	
BA	UFBA	Salvador	3/2/2009				45 (D)	90 (D)	
	UFRRB	Cachoeira	8/18/2008			40 (D)	50 (D)	100 (D/N)	
	UFES	Sousa	3/1/2010					50 (D)	
PB	UFPB	João Pessoa	10/17/1969	90 (D/N)	90 (D/N)	90 (D/N)	180 (D/N)	180 (D/N)	
PI	UFPI	Teresina	3/23/1977	45 (D)	50 (D)	50 (D)	50 (D)	50 (D)	
RN	UFRRN	Natal	3/2/1945	80 (D)	80 (D)	80 (D)	94 (D)	94 (D)	
SE	UFES	São Cristóvão	3/1/1954	80 (N)	80 (N)	80 (N)	80 (N)	80 (N)	
MA	UFMA	São Luís	3/5/1973	60 (D)	80 (D)	80 (D)	80 (D)	80 (D)	

Base Cartográfica: IBGE
 Org. e Des.: Gabriel Gonçalves e Robson Leite, 2012.

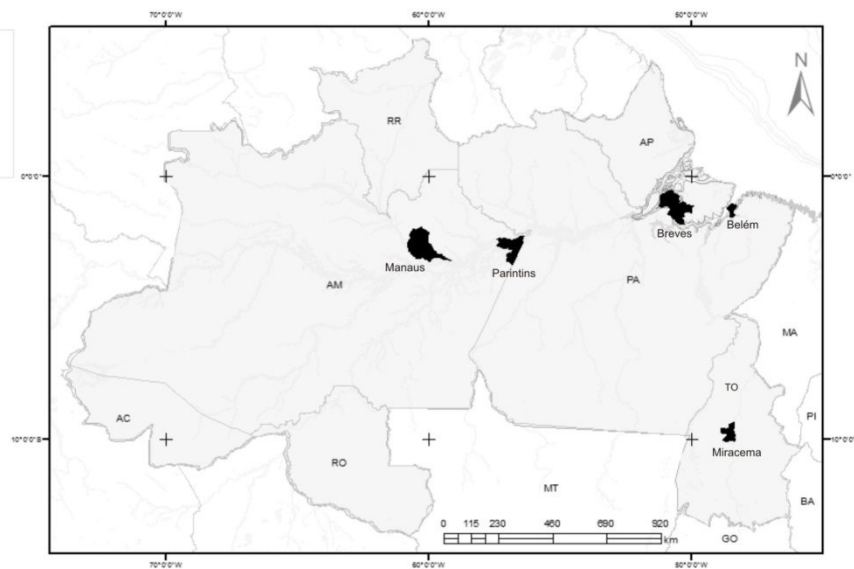


Curso de Serviço Social
Região Norte
Expansão de vagas
Universidades Federais
(2006 - 2010)

Legenda

- Estados
- Região Norte
- Municípios com Expansão

Base Cartográfica: IBGE
 Org. e Des.: Gabriel Gonçalves e Robson Leite, 2012.

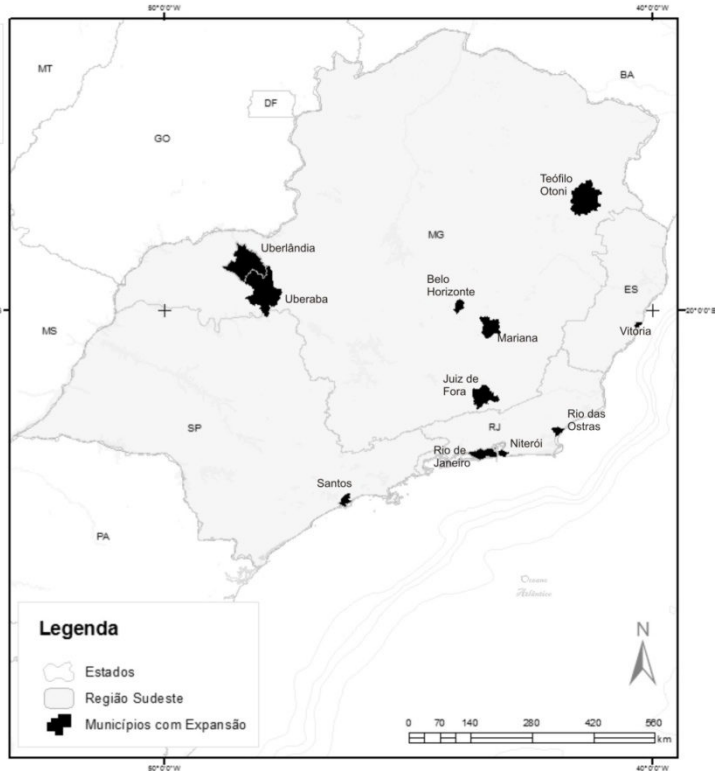


UF	IFES	Cidade	Início de Funcionamento	Vagas disponibilizadas por ano/ Turno					
				2006	2007	2008	2009	2010	
AM	UFAM	Manaus	6/1/1945	56	56	56	98 (D/N)	98 (D/N)	
		Parintins	6/1/2007		50 (D)	50 (D)	50 (N)	50 (N)	
PA	UFPA	Breves	1/2/2009				40	40	
		Belém	12/30/1957	120 (D/N)	120 (D/N)	120 (D/N)	120 (D/N)	120 (D/N)	
TO	UFT	Miracema	8/1/2007		40	80 (D/N)	80 (D/N)	80 (D/N)	

Curso de Serviço Social - Região Sudeste
Expansão de vagas
Universidades Federais
(2006 - 2010)

UF	IFES	Cidade	Início de Funcionamento	Vagas disponibilizadas por ano/ Turno				
				2006	2007	2008	2009	2010
MS	UFU	Iturubá	1/10/2010				100 (1)	
	UFMA	Uberaba	1/3/2009				60 (1)	60 (1)
	UFOP	Mariana	1/2/2009				100 (1/N)	100 (1/N)
	UFJF	Juiz de Fora	4/24/1948	60 (1)	60 (1)	60 (1)	60 (1/N)	70 (1/N)
	UFVJM	Teófilo Otoni	9/25/2006	80 (N)	80 (N)	80 (N)	60 (N)	60 (N)
SP	UNIFESP	Santos	1/2/2009				200 (1/N)	100 (1/N)
	UFES	Vitória	1/5/1973	90 (1)	90 (1)	90 (1)	90 (1)	90 (1)
RJ	UNIRIO	Rio de Janeiro	1/2/2012					60 (1)
	UFRRJ	Rio de Janeiro	7/5/1957	90 (1)	90 (1)	90 (1)	90 (1)	90 (1)
	UFPA	Niterói	6/9/1945	200 (1)	140 (1/N)	220 (1/N)	224 (1/N)	230 (1/N)
	UFF	Campos dos Goytacazes	1/2/1969	100 (1)	100 (1)	100 (1)	100 (1)	100 (1)
	UFF	Rio das Ostras	4/12/2004				70 (N)	70 (N)

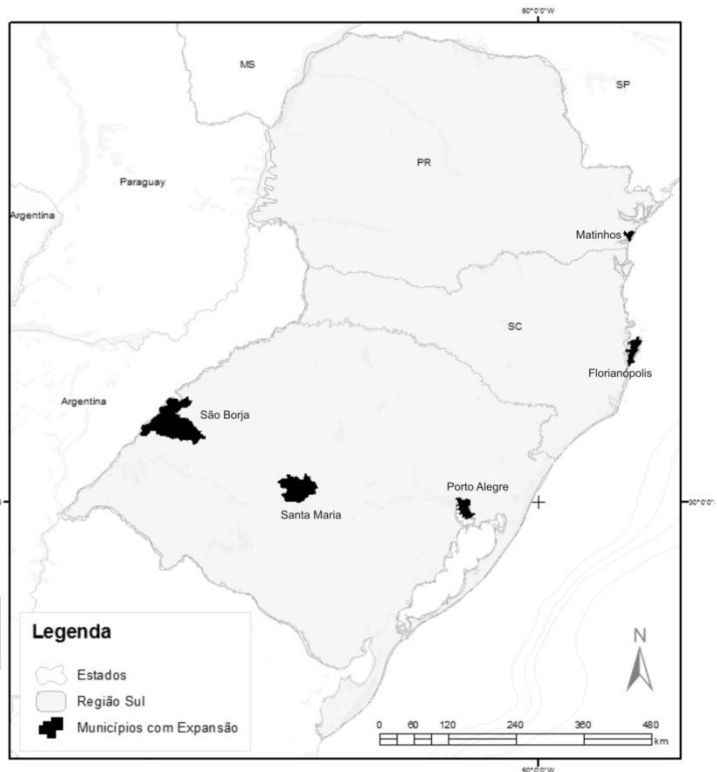
Fonte: Base Cartográfica: IBGE
 Org. e Des.: Gabriel Gonçalves e Robson Leite, 2012.



Curso de Serviço Social - Região Sul
Expansão de vagas
Universidades Federais
(2006 - 2010)

UF	IFES	Cidade	Início de Funcionamento	Vagas disponibilizadas por ano/ Turno				
				2006	2007	2008	2009	2010
PR	UFPR	Matinhos	7/22/2006	35	30	30	30	50
SC	UFSC	Florianópolis	9/7/1959	140 (1/N)	140 (1/N)	140 (1/N)	140 (1/N)	140 (1/N)
RS	UFRRS	Porto Alegre	7/17/2009					30 (N)
	UFPA	Santa Maria	8/20/2010					50 (N)
	UNIPAMPA	São Borja	10/16/2006	50	50	50	50	50

Fonte: Base Cartográfica: IBGE
 Org. e Des.: Gabriel Gonçalves e Robson Leite, 2012.



ANEXO 1 – Decreto 6.096/07

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007.

Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea “a”, da Constituição, e considerando a meta de expansão da oferta de educação superior constante do item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

§ 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

§ 2º O Ministério da Educação estabelecerá os parâmetros de cálculo dos indicadores que compõem a meta referida no § 1º.

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente 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 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; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Art. 3º 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, especialmente no que respeita a:

I - construção e readequação de infra-estrutura e equipamentos necessários à realização dos objetivos do Programa;

II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e

III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.

§ 1º O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos de que trata o art. 1º, § 1º.

§ 2º O acréscimo referido no § 1º tomará por base o orçamento do ano inicial da execução do plano de cada universidade, incluindo a expansão já programada e excluindo os inativos.

§ 3º O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação.

Art. 4º O plano de reestruturação da universidade que postule seu ingresso no Programa, respeitados a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária, deverá indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos referidos no art. 1º.

Parágrafo único. O plano de reestruturação deverá ser aprovado pelo órgão superior da instituição.

Art. 5º O ingresso no Programa poderá ser solicitado pela universidade federal, a qualquer tempo, mediante proposta instruída com:

I - o plano de reestruturação, observado o art. 4º;

II - estimativa de recursos adicionais necessários ao cumprimento das metas fixadas pela instituição, em atendimento aos objetivos do Programa, na forma do art. 3º, vinculando o progressivo incremento orçamentário às etapas previstas no plano.

Art. 6º A proposta, se aprovada pelo Ministério da Educação, dará origem a instrumentos próprios, que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à universidade, vinculando os repasses ao cumprimento das etapas.

Art. 7º As despesas decorrentes deste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

LUIZ
Fernando
Paulo Bernardo Silva

INÁCIO

LULA

DA

SILVA
Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 25.4.2007

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA – DISCENTES

A) Identificação da pesquisa

Pesquisadora: Carla Agda Gonçalves – aluna do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Nível: Doutorado

Título provisório: “O Programa Reuni no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Goiás (UFG): significados e ressonâncias – 2008/2012”

Objeto de Estudo: significados e ressonâncias da implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI – 2008/2012.

B) Questionário Estruturado

I – IDENTIFICAÇÃO

Idade: Sexo: Estado Civil:

Naturalidade:

1.1) Local de residência atual (cidade):

1.2) Quantas pessoas moram em sua residência?

1.3) Reside com:

1.4) Local que a Família reside:

1.5) Renda Familiar total (em salário mínimo)

a) 1 à 3 b) 4 à 7 c) 8 à 10 d) 10 à 20 e) superior à 20

1.6) Quantas pessoas são sustentadas por esta renda:

1.7) Escolaridade: a) Mãe: b) Pai:

1.8) Onde cursou ensino médio:

a) Escola Pública (integralmente)

b) Escola Pública (parte do ensino médio)

c) Escola Privada (com bolsa)

d) Escola Privada (sem bolsa)

e) Outro. Especificar:

1.9) Tem outra formação? () Sim () Não. Qual(is)?

1.10) Semestre que cursa Serviço Social:

1.11) Situação Profissional:

a) Trabalhador com carteira assinada

b) Trabalhador sem carteira assinada

c) Trabalhador autônomo

d) Estudante sem remuneração (única atividade)

e) Estudante com remuneração (única atividade/ proveniente do estágio e/ou bolsa de estudo/ pesquisa/ assistencial etc)

f) Outro. Especificar:

1.12) Quem é(são) responsável(is) por sua situação financeira na universidade?

1.13) Você possui alguma bolsa de estudo? (estágio, pesquisa e/ou assistencial)

() Sim () Não Qual(is)?

1.14) Caso possua bolsa: você a teve desde o início do curso? () Sim () Não

1.14.1) Caso negativo, como se mantinha anteriormente?

1.14.2) Caso afirmativo a questão 1.14, se não tivesse bolsa, como você faria para manter-se na UFG?

II – ACESSO/ ESCOLHA PELO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFG

2.1) Qual a forma de acesso à UFG?

a) Vestibular

b) Transferência interna

c) Transferência externa

2.2) Caso sua forma de ingresso tenha sido pelo vestibular; sua inserção foi pelas ações afirmativas (UFG inclui)? () Sim () Não

2.3) Fator que pesou para cursar a UFG?

a) prestígio

b) gratuidade

c) localização

d) influência amigos/família e) Outros. Especificar:

2.4) Fatores que mais pesaram na escolha do curso?

a) Prestígio da Profissão

b) Mercado de Trabalho e remuneração

c) Atração pela área do conhecimento em Serviço Social

- d) Influência familiar e de amigos
- e) Conhecimento de ações de outra(o) Assistente Social
- f) Outros. Especificar:

2.5) Se o curso fosse implantado na capital (Goiânia), você teria a mesma disponibilidade?

() Sim () Não Por quê?

2.6) Se o curso fosse prioritariamente diurno, você poderia cursá-lo? () Sim () Não Por quê?

III – QUALIDADE DA UFG/ Campus Goiás

3.1) Participa de algum projeto de extensão? () Sim () Não

3.1.1) Se a resposta for negativa, assinale o(s) motivo(s):

- a) Indisponibilidade de tempo
- b) Incompatibilidade de horário
- c) Não teve oportunidade
- d) Não tem interesse
- e) Os temas não o atraem. Especificar interesse:
- f) Outro motivo. Especificar:

3.2) Participa de algum projeto de pesquisa? () Sim () Não

3.2.1) Se a resposta for negativa, assinale o(s) motivo(s):

- a) Indisponibilidade de tempo
- b) Incompatibilidade de horário
- c) Não teve oportunidade
- d) Não tem interesse
- e) Os temas não te atraem. Especificar interesse:
- f) Outro motivo. Especificar:

3.3) Participa de algum Núcleo de Estudo? () Sim () Não

3.3.1) Se a resposta for negativa, assinale o(s) motivo(s):

- a) Indisponibilidade de tempo
- b) Incompatibilidade de horário
- c) Não teve oportunidade
- d) Não tem interesse
- e) Os temas não te atraem. Especificar interesse:
- f) Outro motivo. Especificar:

3.4) Participa de algum espaço de representação na UFG? () Sim () Não

Qual(is)?

3.5) Você conhece o Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social? () Sim () Não

3.6) Que elementos na perspectiva da qualidade da educação superior que você reconhece na **UFG/ Campus Goiás**:

- () Formação Crítico-competente
- () Instalações Físicas adequadas nas salas de aula
- () Biblioteca adequada para o estudo
- () Docentes/ Pesquisadores qualificados
- () Docentes qualificados para sala de aula
- () Produção de Pesquisa e desenvolvimento científico
- () Conhecimento atualizado
- () Gestão Democrática e participativa
- () Informações institucionais disponíveis
- () Funcionários técnico-administrativos suficientes
- () Funcionários técnico-administrativos qualificados
- () Recursos audiovisuais acessíveis
- () Material bibliográfico disponível
- () Material bibliográfico atualizado
- () Interação com a comunidade local (cidade)
- () Interação com a comunidade regional
- () Pós-graduação acessível
- () Aproveitamento de créditos e circulação dos estudantes entre os cursos
- () Pequena quantidade de alunos em evasão

3.8) OBSERVAÇÃO (CASO ACHA IMPORTANTE SINALIZAR ALGO QUE NÃO FOI EXPLICITADO, POR FAVOR FAÇA NO VERSO DESTA FOLHA).

APÊNDICE 2 – FORMULÁRIO DA PESQUISA – DOCENTES

A) Identificação da pesquisa

Pesquisadora: Carla Agda Gonçalves – aluna do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Nível: Doutorado

Título provisório: “O Programa Reuni no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Goiás (UFG): significados e ressonâncias – 2008/2012”

Objeto de Estudo: significados e ressonâncias da implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI – 2008/2012.

B) Questionário

I – IDENTIFICAÇÃO

1.1 – SEXO: 1.2 – IDADE: anos 1.3 – NATURALIDADE:

1.4 – Caso não seja de Goiás, por que veio a esta cidade e quanto tempo está aqui?

1.5 – Em que local residia?

1.6 – GRADUAÇÃO:

Formação:

Ano de conclusão:

Unidade Acadêmica/ Cidade:

1.7 – PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSO

Mestrado/ Área:

Ano de conclusão:

Unidade Acadêmica/ Cidade:

Doutorado/ Área:

Ano de conclusão:

Caso esteja cursando, qual o semestre que está cursando?

Unidade Acadêmica/ Cidade:

Qual sua área temática de estudo e pesquisa? E, qual sua produção acadêmica? (Caso o espaço não seja suficiente, continuar no verso da folha).

II – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

2.1 – Há quanto tempo trabalha na UFG (Universidade Federal de Goiás)

2.2 – Qual seu vínculo institucional com a UFG? E, carga horária?

2.3 – Em qual curso você está lotado? (curso que prestou o concurso).

2.4 – Qual(is) a(s) experiência(s) profissional(is), como docente, anteriores à UFG? (caso o espaço não seja suficiente, continuar no verso da folha).

2.5 – Atividades desenvolvidas na UFG neste semestre – 2º/ 2012 (caso o espaço não seja suficiente, continuar no verso da folha):

Ensino:

Pesquisa:

Extensão:

Administrativa (coordenação, direção entre outras):

III – REUNI (nas questões abaixo, caso o espaço não seja suficiente, continuar no verso da folha).

3.1 – Como você analisa o processo de implantação do Reuni e de sua qualidade na perspectiva da educação superior na UFG/Campus Goiás?

3.2 – O que significou o Reuni para você profissionalmente? E, enquanto cidadão?

IV – OBSERVAÇÕES

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Entrevista sujeito de Campo

Aceito participar da pesquisa com o título provisório de **“O Programa Reuni no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Goiás (UFG): significados e ressonâncias – 2008/2012”**, da pesquisadora Carla Agda Gonçalves, aluna do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, nível doutorado.

A presente pesquisa tem por objeto de estudo: significados e ressonâncias da implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI – 2008/2012.

Nesta etapa, aceito participar enquanto sujeito significativo da pesquisa de campo, na qual será realizada a entrevista a partir de um roteiro norteador visando contribuir com a pesquisa diante do objeto acima mencionado.

Sei que tenho a liberdade de recusar a participar da pesquisa e deixá-la a qualquer momento, sem prejuízos para a minha vida pessoal e profissional.

Fui também esclarecido que as informações que darei serão utilizadas apenas com o propósito acima apresentado.

Data: Goiás, ____/____/2012.

Assinatura da Entrevistada

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE 4 – ROTEIRO ORIENTADOR DA ENTREVISTA – Sujeito Dirigentes

❖ Identificação da pesquisa

Pesquisadora: Carla Agda Gonçalves – aluna do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Nível: Doutorado

Título provisório: “O Programa Reuni no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Goiás (UFG): significados e ressonâncias – 2008/2012”

Objeto de Estudo: significados e ressonâncias da implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI – 2008/2012.

❖ Identificação do sujeito

Idade/ Naturalidade

Qual foi sua formação?

Porque a escolha/ decisão em ser docente da Universidade Federal de Goiás?

No processo de expansão institucional, Reuni, qual(is) a(s) função(ões) que você desenvolvia na UFG.

❖ Reuni

- 1) Como você avalia o Reuni? E, como vê o significado desta expansão institucional e a qualidade da educação superior na proposta do Reuni? (avaliação).
- 2) E, diante disso, como foi sua experiência de implantação do Reuni na UFG?

❖ Curso de Serviço Social da UFG

- 3) Relatar a experiência/razão no processo de proposição do curso de Serviço Social da UFG.
- 4) Como foram os motivos que convergiram na implantação do curso de Serviço Social da UFG? Por que esse curso?
- 5) Quais as condições objetivas/ concretas que levaram a implantação do curso de Serviço Social da UFG? Por que a cidade de Goiás?
- 6) Quais os dados/ informações importantes a serem relatados nesse processo de proposição e da implantação do curso de Serviço Social da UFG que possam contribuir com o objeto da pesquisa.

APÊNDICE 5 – ROTEIRO ORIENTADOR DA ENTREVISTA – Sujeito representante do CRESS e Sujeito Assistente Social da PROCOM

❖ Identificação da pesquisa

Pesquisadora: Carla Agda Gonçalves – aluna do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Nível: Doutorado

Título provisório: “O Programa Reuni no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Goiás (UFG): significados e ressonâncias – 2008/2012”

Objeto de Estudo: significados e ressonâncias da implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI – 2008/2012.

❖ Identificação do sujeito

Idade/ Naturalidade

Qual foi sua formação?

No processo de proposição da implantação do curso de Serviço Social da UFG, qual a atividade que desenvolvia?

Como foi convidado à participar desse processo de proposição para a implantação do curso de Serviço Social da UFG? Por quê?

❖ Reuni

- 1) Como você avalia o Reuni? E, como vê o significado desta expansão institucional e da qualidade da educação superior diante do Reuni? (Avaliação)

❖ Curso de Serviço Social da UFG

- 2) Qual foi sua experiência/ discussão do curso de Serviço Social da UFG.
- 3) Como foram as discussões que convergiram para a proposição e posterior implantação do curso de Serviço Social da UFG? Por que esse curso?
- 4) Quais os fatos que possibilitaram a criação das condições objetivas na proposição e implantação do curso de Serviço Social da UFG?
- 5) Quais os dados/ informações importantes a serem relatados nesse processo de proposição e implantação do curso de Serviço Social da UFG que possam contribuir com o objeto da pesquisa.

APÊNDICE 6 – ROTEIRO ORIENTADOR DA ENTREVISTA – Sujeito Discente

❖ Identificação da pesquisa

Pesquisadora: Carla Agda Gonçalves – aluna do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Nível: Doutorado

Título provisório: “O Programa Reuni no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Goiás (UFG): significados e ressonâncias – 2008/2012”

Objeto de Estudo: significados e ressonâncias da implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI – 2008/2012.

❖ Identificação do sujeito

Idade/ Naturalidade

Porque escolheu a Universidade Federal de Goiás (UFG)?

Por que escolheu o curso de Serviço Social da UFG?

Você participa de alguma atividade de pesquisa, extensão e/ou representativa no curso de Serviço Social da UFG? Quando assumiu? Em que contexto?

❖ Reuni

1. O que é Reuni para você? E, como vê o significado desta expansão institucional proposta pelo Reuni?
2. Na perspectiva de qualidade de educação, como você analisa a proposta de implantação do Reuni?

❖ UFG – Campus Goiás

3. O que é, para você, uma universidade e quais os pressupostos que a norteiam?
4. Nessa perspectiva de universidade, como se daria uma educação de qualidade?
5. Diante dessa “definição”, sobre universidade e qualidade, como você vê a UFG (CCG) nesse processo?

❖ Curso de Serviço Social da UFG

6. Como está sendo sua experiência neste curso de Serviço Social da UFG?
7. Como você vê essa implantação do curso de Serviço Social nessa Universidade?
8. Você conhece o Projeto Pedagógico do curso de Serviço Social da UFG?
9. Participou de seu processo de construção? Por quê?
10. Como você identifica quais os limites, avanços e desafios que o curso de Serviço Social da UFG apresenta na perspectiva da qualidade da educação?

Para finalizar, gostaria de tecer algum comentário e/ou contribuição?

APÊNDICE 7 – ROTEIRO ORIENTADOR DA ENTREVISTA – Sujeito Docente

❖ Identificação da pesquisa

Pesquisadora: Carla Agda Gonçalves – aluna do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Nível: Doutorado

Título provisório: “O Programa Reuni no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Goiás (UFG): significados e ressonâncias – 2008/2012”

Objeto de Estudo: significados e ressonâncias da implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG pelo REUNI – 2008/2012.

❖ Identificação do sujeito

Idade/ Naturalidade

Qual foi sua trajetória acadêmica?

Porque a escolha/ decisão em ser docente da Universidade Federal de Goiás?

Você participa de alguma atividade administrativa no curso de Serviço Social da UFG? Quando assumiu? Em que contexto?

❖ Reuni

1. O que é Reuni para você? E, como vê o significado desta expansão institucional proposta pelo Reuni?
2. Na perspectiva de qualidade de educação, como você analisa a proposta de implantação do Reuni?

❖ UFG – Campus Goiás

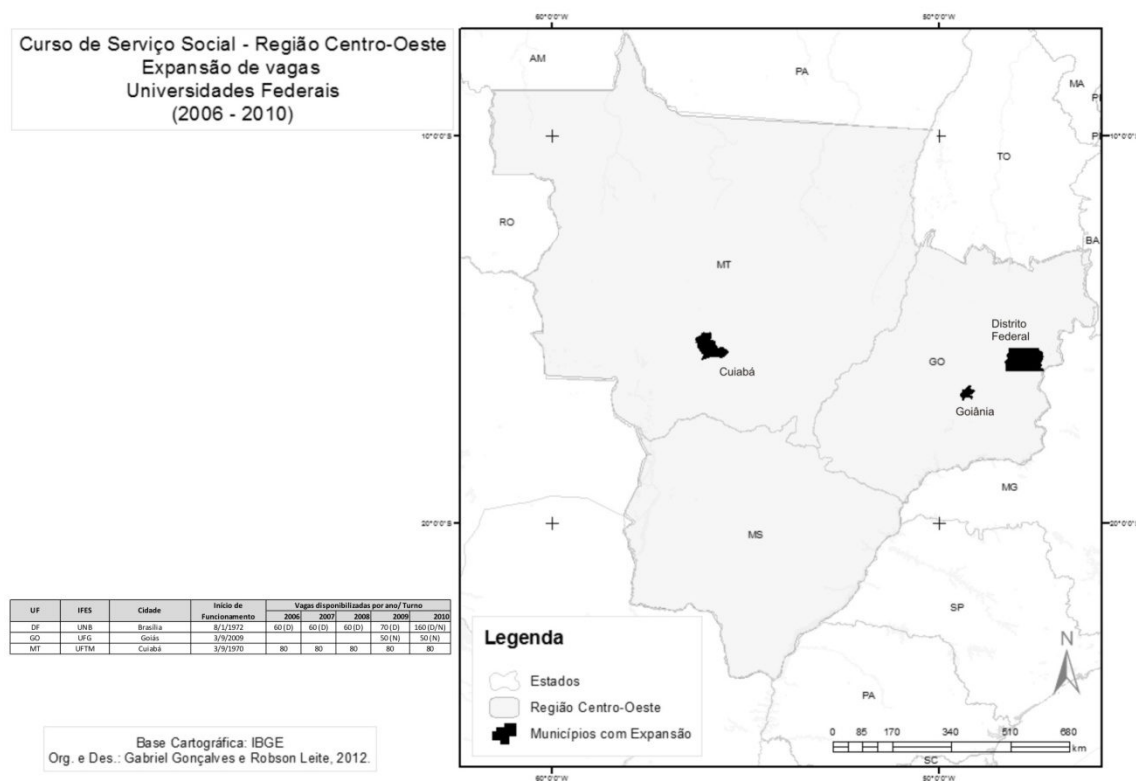
3. O que é, para você, uma universidade e quais os pressupostos que a norteiam?
4. Nessa perspectiva de universidade, como se daria uma educação de qualidade?
5. Diante dessa “definição”, sobre universidade e qualidade, como você vê a UFG (CCG) nesse processo?

❖ Curso de Serviço Social da UFG

6. Como está sendo sua experiência no processo de implantação do curso de Serviço Social da UFG?
7. Como você vê a implantação do curso a partir do Reuni?
8. Quais as condições objetivas apresentadas nesse processo de implantação do curso de Serviço Social da UFG?
9. Como foi a construção do Projeto Pedagógico de Curso (PPC)? Para você, o que se destaca? Por quê?
10. E, a partir da questão anterior, quais as relações que o PPC tem com o Projeto Ético-político do Serviço Social?
11. Como você identifica quais os limites, possibilidades e desafios que o curso de Serviço Social da UFG apresenta na perspectiva da qualidade da educação?

Para finalizar, gostaria de tecer algum comentário e/ou contribuição?

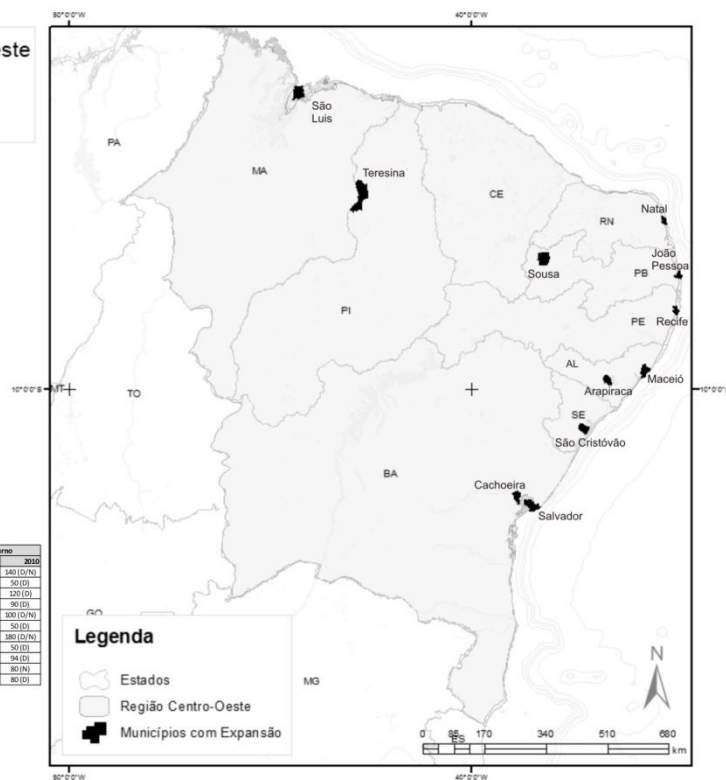
APÊNDICE 8 – LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA E TABELAS DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL DAS IFES



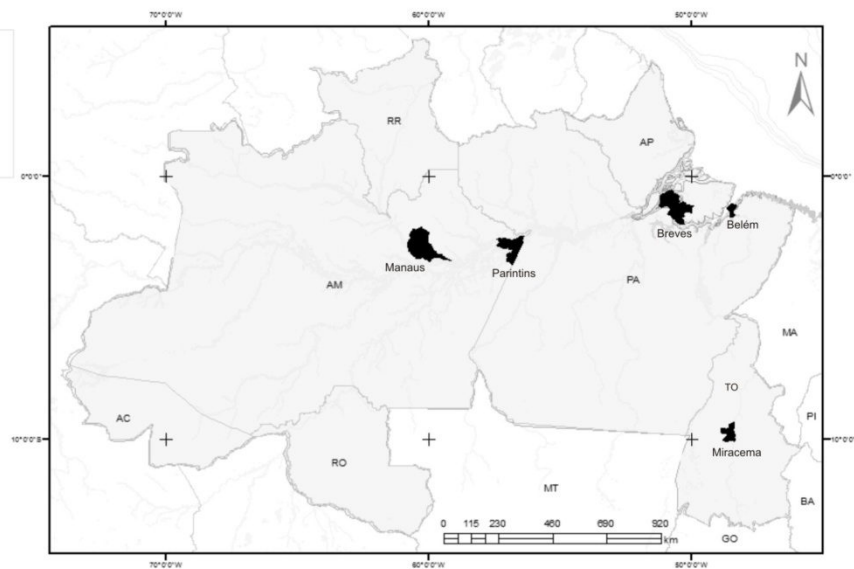
Curso de Serviço Social - Região Nordeste
Expansão de vagas
Universidades Federais
(2006 - 2010)

UF	IFES	Cidade	Início de Funcionamento	Vagas disponibilizadas por ano/ Turno					
				2006	2007	2008	2009	2010	
AL	UFAL	Maceió	3/11/1957	140 (D/N)	140 (D/N)	140 (D/N)	140 (D/N)	140 (D/N)	
PE	UFPE	Palmeira dos Índios	3/15/2006	40 (D)	40 (D)	40 (D)	50 (D)	50 (D)	
		Recife	5/6/1940	120 (D)	120 (D)	120 (D)	120 (D)	120 (D)	
BA	UFBA	Salvador	3/2/2009				45 (D)	90 (D)	
	UFRRB	Cachoeira	8/18/2008			40 (D)	50 (D)	300 (D/N)	
	UFES	Sousa	3/1/2010					50 (D)	
PB	UFPB	João Pessoa	10/17/1969	90 (D/N)	90 (D/N)	90 (D/N)	180 (D/N)	180 (D/N)	
PI	UFPI	Teresina	3/23/1977	45 (D)	50 (D)	50 (D)	50 (D)	50 (D)	
RN	UFRRN	Natal	3/2/1945	80 (D)	80 (D)	80 (D)	94 (D)	94 (D)	
SE	UFES	São Cristóvão	3/1/1954	80 (N)	80 (N)	80 (N)	80 (N)	80 (N)	
MA	UFMA	São Luís	3/5/1973	60 (D)	80 (D)	80 (D)	80 (D)	80 (D)	

Base Cartográfica: IBGE
 Org. e Des.: Gabriel Gonçalves e Robson Leite, 2012.



Curso de Serviço Social
Região Norte
Expansão de vagas
Universidades Federais
(2006 - 2010)



Legenda

- Estados
- Região Norte
- Municípios com Expansão

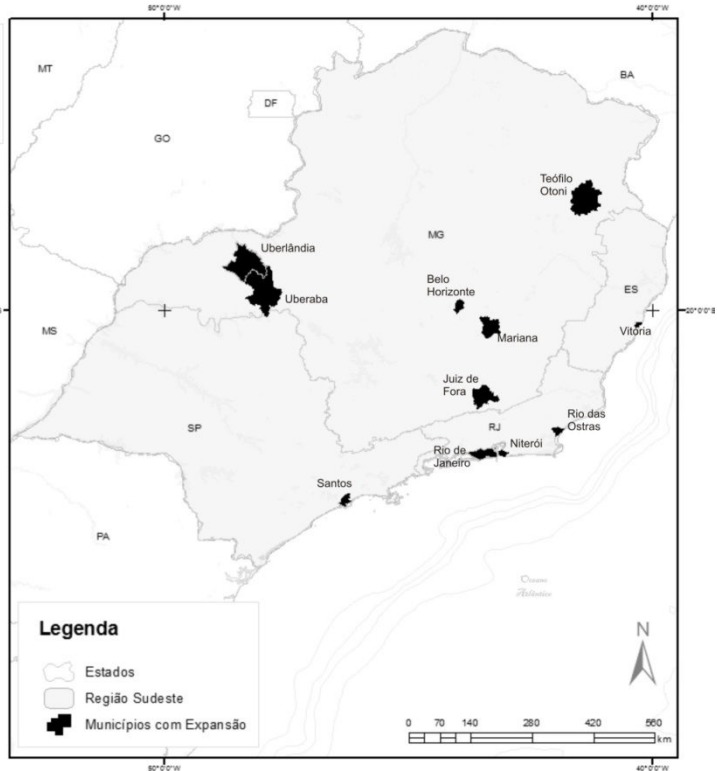
Base Cartográfica: IBGE
 Org. e Des.: Gabriel Gonçalves e Robson Leite, 2012.

UF	IFES	Cidade	Início de Funcionamento	Vagas disponibilizadas por ano/ Turno					
				2006	2007	2008	2009	2010	
AM	UFAM	Manaus	6/1/1945	56	56	56	98 (D/N)	98 (D/N)	
		Parintins	6/1/2007		50 (D)	50 (D)	50 (N)	50 (N)	
PA	UFPA	Breves	1/2/2009				40	40	
		Belém	12/30/1957	120 (D/N)	120 (D/N)	120 (D/N)	120 (D/N)	120 (D/N)	
TO	UFT	Miracema	8/1/2007		40	80 (D/N)	80 (D/N)	80 (D/N)	

Curso de Serviço Social - Região Sudeste
Expansão de vagas
Universidades Federais
(2006 - 2010)

UF	IFES	Cidade	Início de Funcionamento	Vagas disponibilizadas por ano/ Turno				
				2006	2007	2008	2009	2010
MS	UFU	Iturubá	1/10/2010				100 (1)	
	UFMA	Uberaba	1/3/2009				60 (N)	60 (N)
	UFOP	Mariana	1/2/2009				100 (1/N)	100 (1/N)
	UFJF	Juiz de Fora	4/24/1948	60 (1)	60 (1)	60 (1)	60 (1/N)	70 (1/N)
	UFVJM	Teófilo Otoni	9/25/2006	80 (N)	80 (N)	80 (N)	60 (N)	60 (N)
SP	UNIFESP	Santos	1/2/2009				200 (1/N)	100 (1/N)
	UFES	Vitória	1/5/1973	90 (1)	90 (1)	90 (1)	90 (1)	90 (1)
RJ	UNIRIO	Rio de Janeiro	1/2/2012					60 (1)
	UFRRJ	Rio de Janeiro	7/5/1957	90 (1)	90 (1)	90 (1)	90 (1)	90 (1)
	UFPA	Niterói	6/9/1945	200 (1)	140 (1/N)	220 (1/N)	224 (1/N)	230 (1/N)
	UFF	Campos dos Goytacazes	1/2/1969	100 (1)	100 (1)	100 (1)	100 (1)	100 (1)
	UFF	Rio das Ostras	4/12/2004				70 (N)	70 (N)

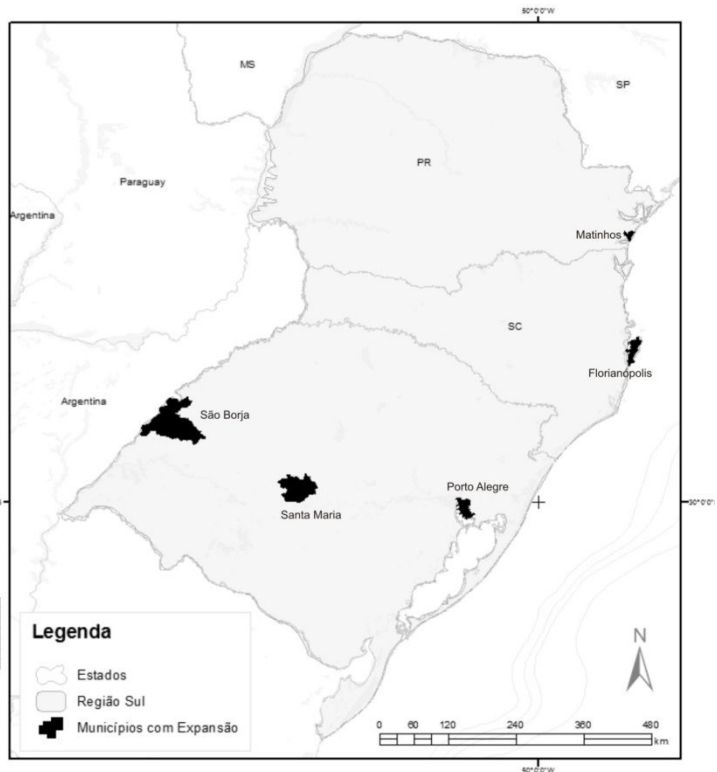
Fonte: Base Cartográfica: IBGE
 Org. e Des.: Gabriel Gonçalves e Robson Leite, 2012.



Curso de Serviço Social - Região Sul
Expansão de vagas
Universidades Federais
(2006 - 2010)

UF	IFES	Cidade	Início de Funcionamento	Vagas disponibilizadas por ano/ Turno				
				2006	2007	2008	2009	2010
PR	UFPR	Matinhos	7/22/2006	35	30	30	30	50
SC	UFSC	Florianópolis	9/7/1959	140 (1/N)	140 (1/N)	140 (1/N)	140 (1/N)	140 (1/N)
RS	UFRGS	Porto Alegre	7/17/2009					30 (N)
	UFPA	Santa Maria	8/20/2010					50 (N)
	UNIPAMPA	São Borja	10/16/2006	50	50	50	50	50

Fonte: Base Cartográfica: IBGE
 Org. e Des.: Gabriel Gonçalves e Robson Leite, 2012.



ANEXO 1 – Decreto 6.096/07

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007.

Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea “a”, da Constituição, e considerando a meta de expansão da oferta de educação superior constante do item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

§ 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

§ 2º O Ministério da Educação estabelecerá os parâmetros de cálculo dos indicadores que compõem a meta referida no § 1º.

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente 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 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; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Art. 3º 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, especialmente no que respeita a:

I - construção e readequação de infra-estrutura e equipamentos necessários à realização dos objetivos do Programa;

II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e

III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.

§ 1º O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos de que trata o art. 1º, § 1º.

§ 2º O acréscimo referido no § 1º tomará por base o orçamento do ano inicial da execução do plano de cada universidade, incluindo a expansão já programada e excluindo os inativos.

§ 3º O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação.

Art. 4º O plano de reestruturação da universidade que postule seu ingresso no Programa, respeitados a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária, deverá indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos referidos no art. 1º.

Parágrafo único. O plano de reestruturação deverá ser aprovado pelo órgão superior da instituição.

Art. 5º O ingresso no Programa poderá ser solicitado pela universidade federal, a qualquer tempo, mediante proposta instruída com:

I - o plano de reestruturação, observado o art. 4º;

II - estimativa de recursos adicionais necessários ao cumprimento das metas fixadas pela instituição, em atendimento aos objetivos do Programa, na forma do art. 3º, vinculando o progressivo incremento orçamentário às etapas previstas no plano.

Art. 6º A proposta, se aprovada pelo Ministério da Educação, dará origem a instrumentos próprios, que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à universidade, vinculando os repasses ao cumprimento das etapas.

Art. 7º As despesas decorrentes deste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

LUIZ
Fernando
Paulo Bernardo Silva

INÁCIO

LULA

DA

SILVA
Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 25.4.2007

Arquivo: Tabelas/ Gráficos/ Figuras/ Quadro

Tabela 01 – Expansão da educação superior brasileira de 1964 a 1984

Ano	Nº total de Matrículas	Matrículas públicas		Matrículas privadas	
		Número	%	Número	%
1964	142.386	87.665	61,6	54.721	38,4
1974	937.593	341.028	36,4	596.565	63,5
1984	1.399.539	571.879	40,9	827.660	59,1
% (1964-1984)	883%	552%		1.413%	

(Fonte: AMARAL, 2009, p.11).

Tabela 02 – Evolução no número de IES por categoria Administrativa – Brasil – 2001/2010

Ano	Tot.	Pública								Priv.	%
		Tot.	%	Fed.	%	Estad.	%	Munic.	%		
2001	1.391	183	13,2	67	4,8	63	4,5	53	3,8	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	73	4,5	65	4	57	3,5	1.442	88,1
2003	1.859	207	11,1	83	4,5	65	3,5	59	3,2	1.652	88,9
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4
2010	2.378	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	3,0	2.100	88,3

(Fonte: INEP, 2012, p.30).

Tabela 03 – Evolução do Número de Matrículas por Natureza Administrativa – Brasil – 2001-2010

Ano	Total	Pública								Priv.	%
		Total	%	Fed.	%	Estad.	%	Munc.	%		
2001	3.036.113	944.584	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13,0	514.726	11,3	136.651	3,0	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2,0	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2

(Fonte: INEP, 2012, p.39).

Tabela 04 – Surgimento dos cursos de Serviço Social e seus respectivos sujeitos criadores no período de 1936-1952

Sujeitos Criadores	Número de cursos novos enfatizados por período		Sub Total
	1936-1945	1946-1952	
Igreja Católica	8	4	12
Estado	5	0	5
Empresariado	1	1	2
	Total		19

(Fonte: dados obtidos em Pereira (2007a). Elaboração da Tabela é de autoria da pesquisadora desta Tese).

Tabela 05 – Número de Vagas nos cursos de graduação a partir do REUNI

	Projetadas			Executadas			Diferenças		
IFES	Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno	Total
Total	108.553	38.209	146.762	109.690	37.587	147.277	1.137	-622	515

(Fonte: BRASIL/MEC/SESu/DIFES, 2009, p.06).

Tabela 06 – Cursos de Serviço Social distribuídos segundo período de autorização e natureza jurídica

Período	Privado	%	Público	%	Total
1930-1994	47	63,5	27	36,5	74
1995-2002	45	90,0	05	10,0	50
2003-2009	191	91,0	19	9,0	210

(Fonte: Lima & Pereira, 2009, p.43)

Tabela 07 – Dados da Expansão de vagas – Região Sul

UF	IFES	Cidade	Início de Funcionamento	Vagas disponibilizadas por ano/ Turno				
				2006	2007	2008	2009	2010
PR	UFPR	Matinhos	31/07/2006	30	30	30	30	35
SC	UFSC	Florianópolis	07/03/1959	140 (D/N)	140 (D/N)	140 (D/N)	140 (D/N)	140 (D/N)
RS	UFRGS	Porto Alegre	17/07/2009					30 (N)
	UFSM	Santa Maria	09/08/2010					50 (N)
	UNIPAMPA	São Borja	16/10/2006	50	50	50	50	50

(Fonte: Site do E-mec, 2013; Relatório ANDIFES, 2010; Site oficial das IFES; 2013. Tabela elaborada pela pesquisadora).

Tabela 08 – Dados da Expansão de vagas – Região Norte

UF	IFES	Cidade	Início de Funcionamento	Vagas disponibilizadas por ano/ Turno				
				2006	2007	2008	2009	2010
AM	UFAM	Manaus	01/06/1945	56	56	56	98 (D/N)	98 (D/N)
		Parintins	01/06/2007		50 (D)	50 (D)	50 (N)	50 (N)
PA	UFPA	Breves	02/01/2009				40 (N)	40 (N)
		Belém	30/12/1957	120 (D/N)	120 (D/N)	120 (D/N)	120 (D/N)	120 (D/N)
TO	UFT	Miracema	01/08/2007		40	80(D/N)	80(D/N)	80(D/N)

(Fonte: Site do E-mec, 2013; Relatório ANDIFES, 2010; Site oficial das IFES; 2013. Tabela elaborada pela pesquisadora).

Tabela 09 – Dados da Expansão de vagas – Região Nordeste

UF	IFES	Cidade	Início de Funcionamento	Vagas disponibilizadas por ano/ Turno				
				2006	2007	2008	2009	2010
AL	UFAL	Maceió	11/03/1957	140 (D/N)	140 (D/N)	140 (D/N)	140 (D/N)	140 (D/N)
		Palmeira dos Índios	15/09/2006	40 (D)	40 (D)	40 (D)	50 (D)	50 (D)
PE	UFPE	Recife	06/05/1940	120 (D)	120 (D)	120 (D)	120 (D)	120 (D)
BA	UFBA	Salvador	02/03/2009				45 (D)	90 (D)
	UFRB	Cachoeira	18/08/2008			40 (D)	50 (D)	100 (D/N)
PB	UFCG	Sousa	01/03/2010					50 (D)
	UFPB	João Pessoa	17/10/1969	90 (D/N)	90 (D/N)	90 (D/N)	180 (D/N)	180 (D/N)

(Fonte: Site do E-mec, 2013; Relatório ANDIFES, 2010; Site oficial das IFES; 2013. Tabela elaborada pela pesquisadora).

Tabela 10 – Dados da Expansão de vagas – Região Centro-oeste

UF	IFES	Cidade	Início de Funcionamento	Vagas disponibilizadas por ano				
				2006	2007	2008	2009	2010
DF	UNB	Brasília	01/08/1972	60 (D)	60 (D)	60 (D)	70 (D)	160 (D/N)
GO	UFG	Goiás	09/03/2009				50 (N)	50 (N)
MT	UFMT	Cuiabá	09/03/1970	80	80	80	80	80

(Fonte: Site do E-mec, 2013; Relatório ANDIFES, 2010; Site oficial das IFES; 2013. Tabela elaborada pela pesquisadora).

Tabela 11 – Dados da Expansão de vagas – Região Sudeste

UF	IFES	Cidade	Início de Funcionamento	Vagas disponibilizadas por ano				
				2006	2007	2008	2009	2010
MG	UFU	Ituiutaba	10/03/2010					100 (D)
	UFTM	Uberaba	03/03/2009				60 (N)	60 (N)
	UFOP	Mariana	02/03/2009				100 (D/N)	100 (D/N)
							60 (D/N)	70 (D/N)
	UFJF	Juiz de Fora	24/04/1948	60 (D)	60 (D)	60 (D)	60 (N)	60 (N)
	UFVJM	Teófilo Otoni	25/09/2006	30 (N)	60 (N)	60 (N)	60 (N)	60 (N)
SP	UNIFESP	Santos	02/03/2009				100 (D/N)	100 (D/N)
ES	UFES	Vitória	05/01/1971	90 (D)	90 (D)	90 (D)	90 (D)	90 (D)
RJ	UNIRIO	Rio de Janeiro	01/01/2010					60 (D)
	UFRJ	Rio de Janeiro	05/07/1937	180 (D/N)	180 (D/N)	180 (D/N)	180 (D/N)	180 (D/N)
		Niterói	06/06/1945	200 (D)	140 (D/N)	220 (D/N)	224 (D/N)	220 (D/N)
		Campos dos Goytacazes	01/03/1969	100 (D)	100 (D)	100 (D)	100 (D)	110 (D)
	UFF	Rio das Ostras	12/04/2004		70 (N)	70 (N)	70 (N)	70 (N)

(Fonte: Site do E-mec, 2013; Relatório ANDIFES, 2010; Site oficial das IFES; 2013. Tabela elaborada pela pesquisadora).

Tabela 12 – Número de Vagas dos Cursos de Serviço Social das IFES com a implantação do REUNI

Curso	2006	2007	2008	2009	2010	2006/2010
Serviço Social	1.421	1.896	2.086	2.701	3.072	116,19%

(Fonte: Relatório ANDIFES, 2010, p.13).

Tabela 13 – Composição do PIB no município de Goiás (2009)

Valor adicionado bruto a preços Correntes	R\$	%
Agropecuária	74.853,00	30,8
Indústria	29.585,00	12,2
Serviços	126.229,00	51,9
Impostos	12.492,00	5,1
PIB (total)	243.159,00	100

(Fonte: IBGE, 2010).

Tabela 14 – Setores da economia e quantidade de empregos por gênero.

Setor	Masculino	Feminino	Total
Extrativismo Mineral	88	11	99
Indústria de Transformação	162	52	214
Serviços Industriais de utilidade pública	22	1	23
Construção Civil	171	9	180
Comércio	432	283	715
Serviços	414	532	946
Administração Pública	365	573	938
Agropecuária (extração vegetal caça e pesca)	439	45	484
Total	2093	1506	3599

(Fonte: ISPER/RAIS. BRASIL, MTE, 2012).

Tabela 15 – Evolução no quadro de docentes da UFG – por qualificação

Titulação	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Doutorado	577	630	721	752	788	1111	1262	1351	1460
Mestrado	428	420	457	421	373	583	668	652	614
Graduação e Especialização	161	143	132	125	162	106	108	108	117
Total	1166	1193	1310	1298	1323	1800	2038	2111	2191

(Fonte: UFG/ PRODIRH, 2011; 2010; 2013)¹.

Tabela 15 – Evolução no quadro de docentes da UFG – por qualificação

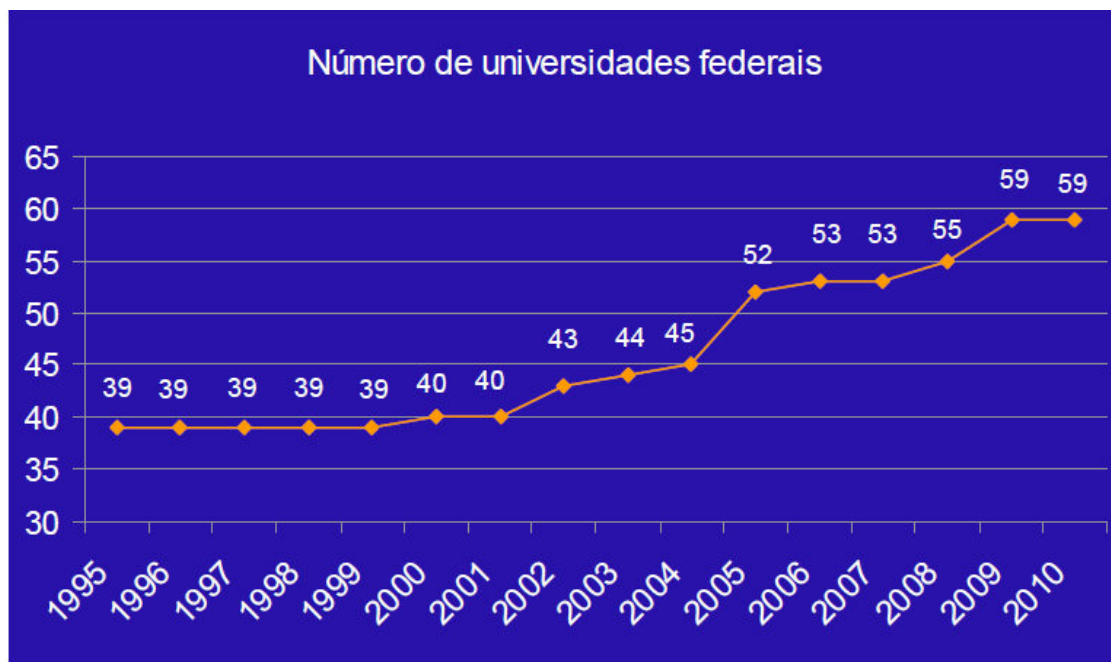
Titulação	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Doutorado	577	630	721	752	788	1111	1262	1351	1460
Mestrado	428	420	457	421	373	583	668	652	614
Graduação e Especialização	161	143	132	125	162	106	108	108	117
Total	1166	1193	1310	1298	1323	1800	2038	2111	2191

(Fonte: UFG/ PRODIRH, 2011; 2010; 2013)².

¹ Os dados apresentados nesta tabela foram obtidos tanto pela pesquisa documental (PDI, 2011), como pela pesquisa de campo realizada a partir dos dados fornecidos pela PRODIRH à pesquisadora.

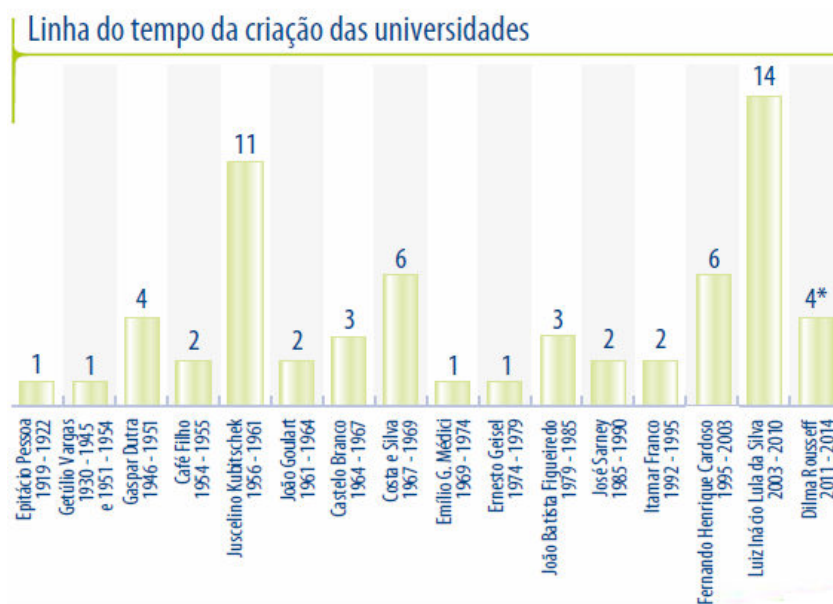
² Os dados apresentados nesta tabela foram obtidos tanto pela pesquisa documental (PDI, 2011), como pela pesquisa de campo realizada a partir dos dados fornecidos pela PRODIRH à pesquisadora.

Gráfico 01 – Expansão das Universidades Federais de 1995-2010



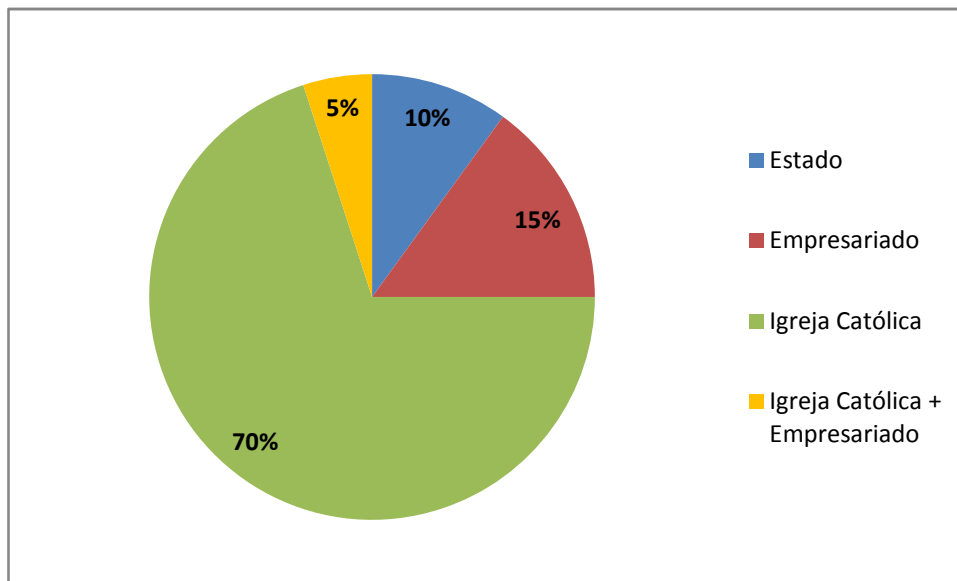
(Fonte: BRASIL/MEC/ SESu, 2009).

Gráfico 02 – Linha do tempo da criação das universidades



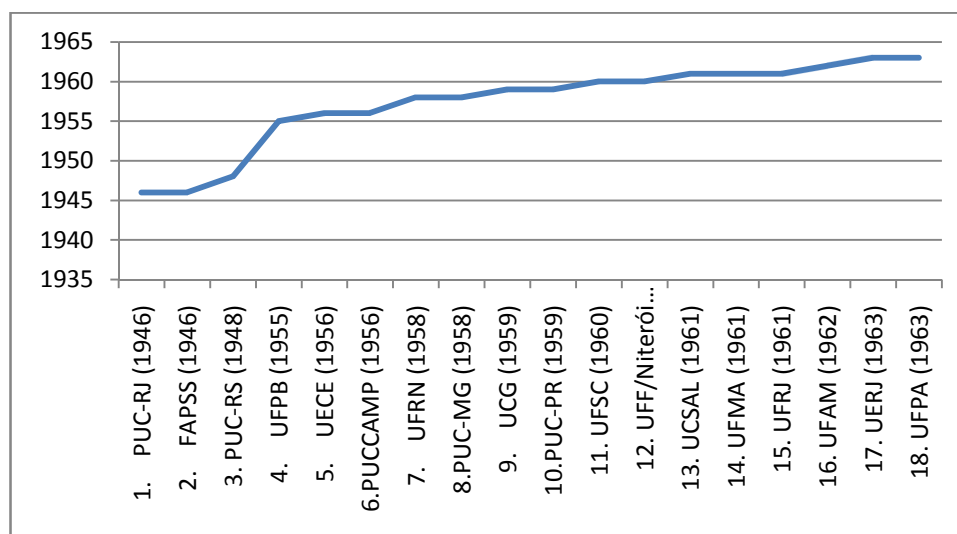
(Fonte: Sinopse das Ações do Ministério da Educação, MEC, 2011.)

Gráfico 03 – Sujeitos criadores dos cursos de Serviço Social 1953-1963



(Fonte: Dados Pereira, 2007a. Elaboração da pesquisadora da Tese, 2012).

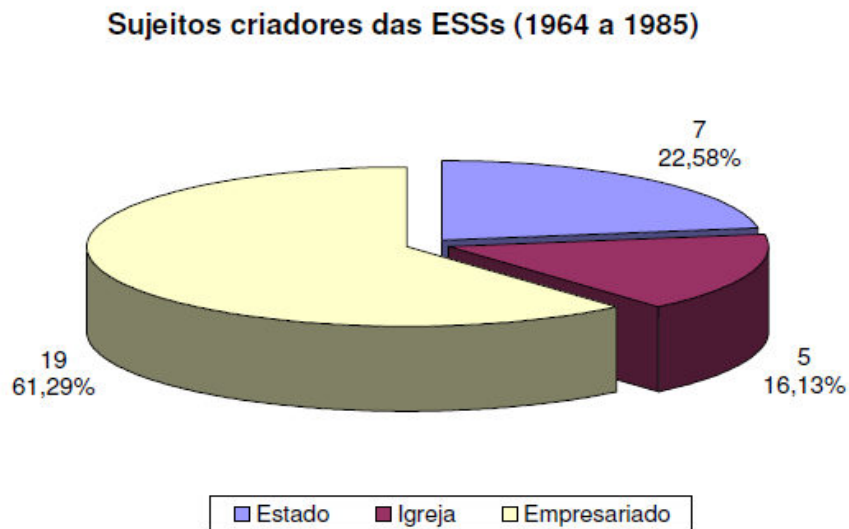
Gráfico 04 – Processo de incorporação das Escolas Isoladas de Serviço Social às Universidades no período 1945-1963



(Fonte: dados PEREIRA, 2007a. Elaboração do gráfico: GONÇALVES³, 2012.)

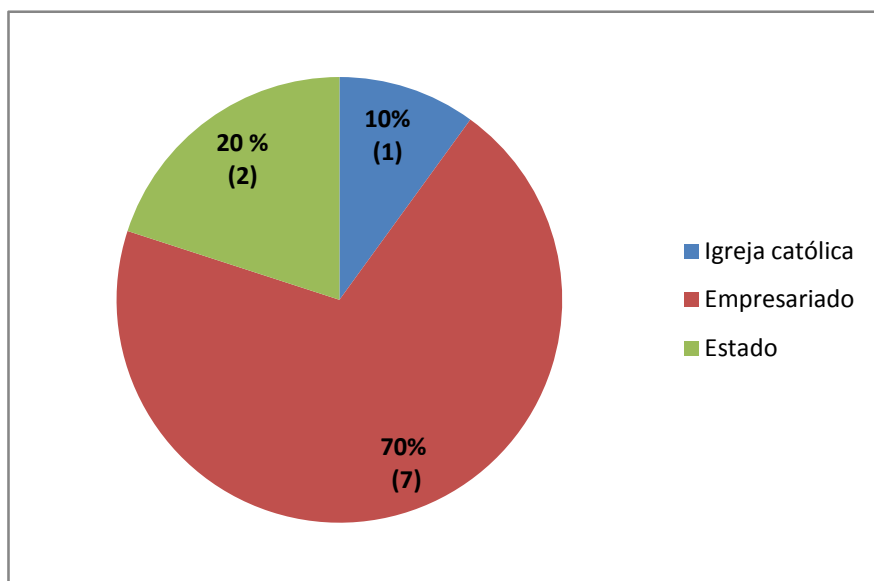
³ A elaboração desse gráfico é de autoria do geógrafo Gabriel Alexandre Gonçalves, a partir dos dados encaminhados pela pesquisadora desta Tese.

Gráfico 05 – Sujeitos criadores das ESSs 1964-1985



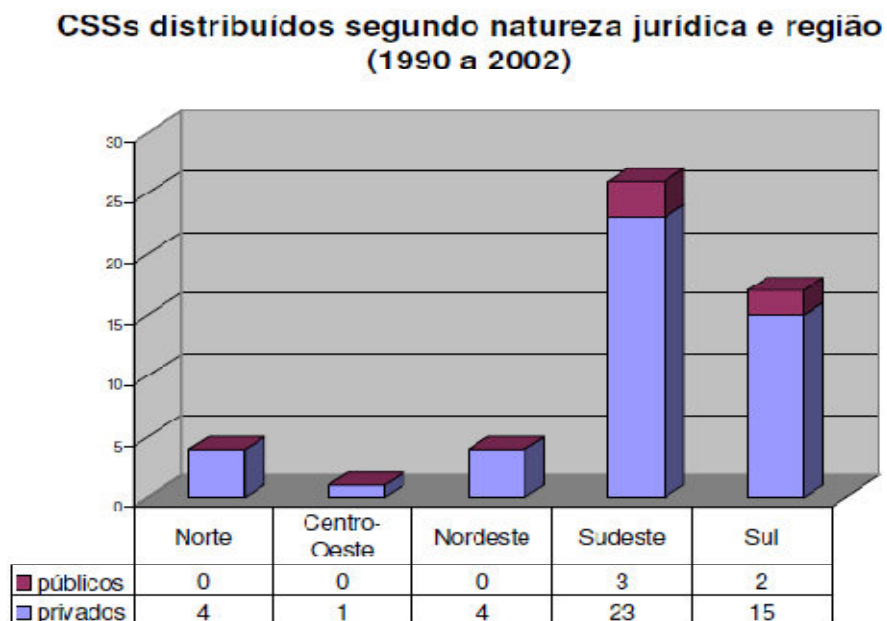
(Fonte: PEREIRA, 2007a, p.171).

Gráfico 06 – Cursos de Serviço Social surgidos de 1984-1989



(Fonte: Dados Pereira, 2007. Elaboração da pesquisadora, 2012).

Gráfico 07 – Surgimento de ESSs por natureza jurídica e região



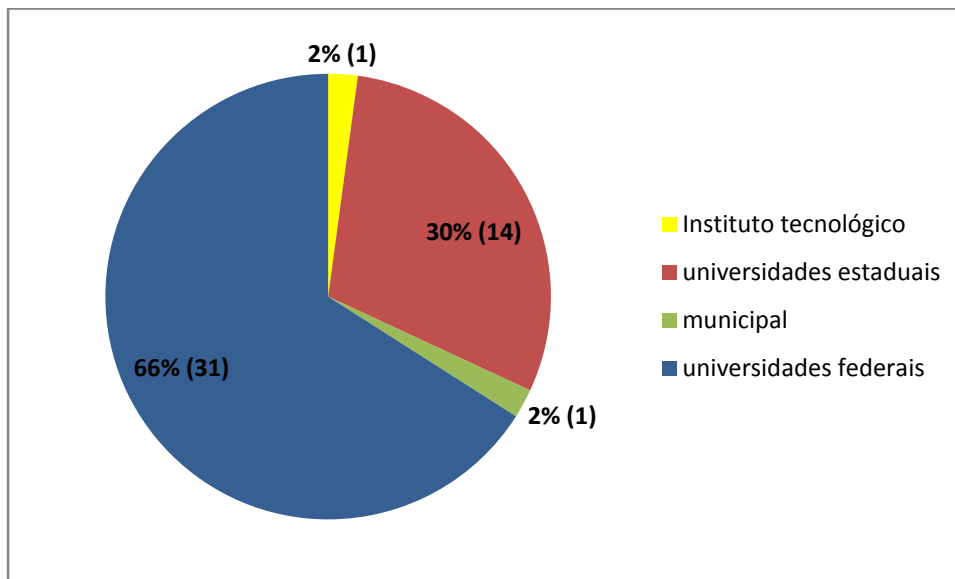
(Fonte: PEREIRA, 2007a, p.254).

Gráfico 08 – Aumento da oferta de vagas em graduação presencial



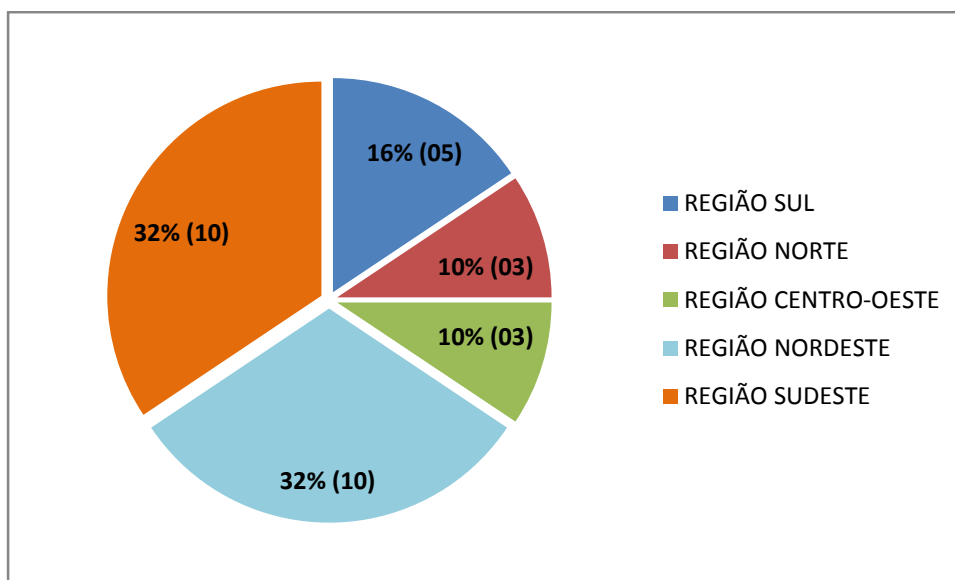
(Fonte: Sinopse das Ações do Ministério da Educação, MEC, 2011.)

Gráfico 09 – Gráfico das ESSs com gratuidade em 2013



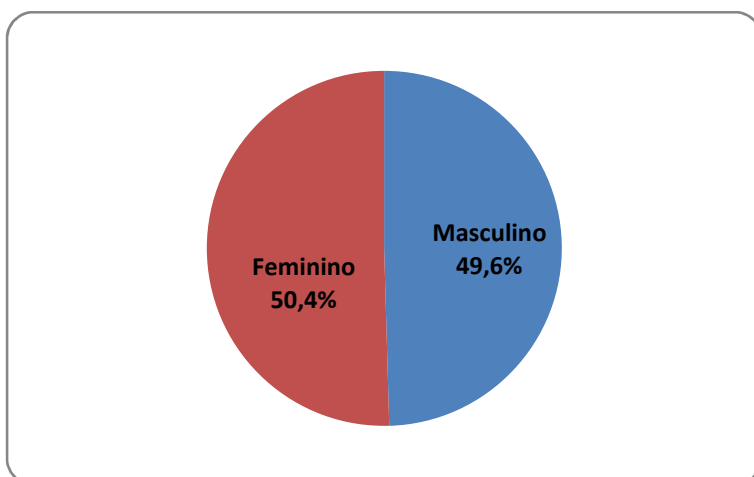
(Fonte: site E-mec, 2013).

Gráfico 10 – Localização geográfica das Universidades Federais que possuem o curso de Serviço Social (2013)



(Fonte: Dados obtidos no Relatório ANDIFES (2010); site do E-mec (2013); e sites oficiais das IFES. Elaborado pela pesquisadora, 2012).

Gráfico 11 – População residente da Cidade de Goiás por Gênero



(Fonte: Censo demográfico, IBGE, 2010).

Gráfico 12 – Percentual de alunos que responderam os questionários segundo matrícula por semestre

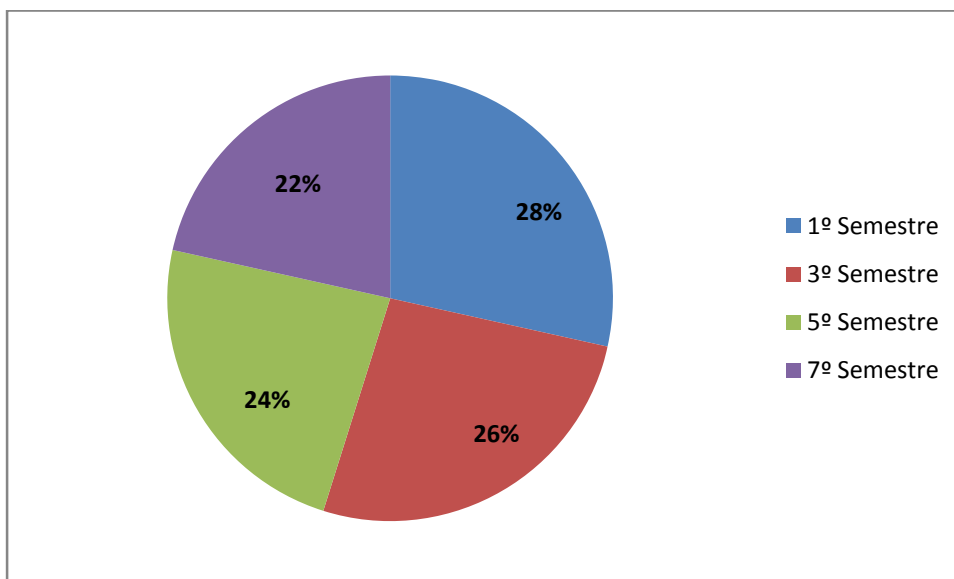


Gráfico 13 – Idade dos discentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG

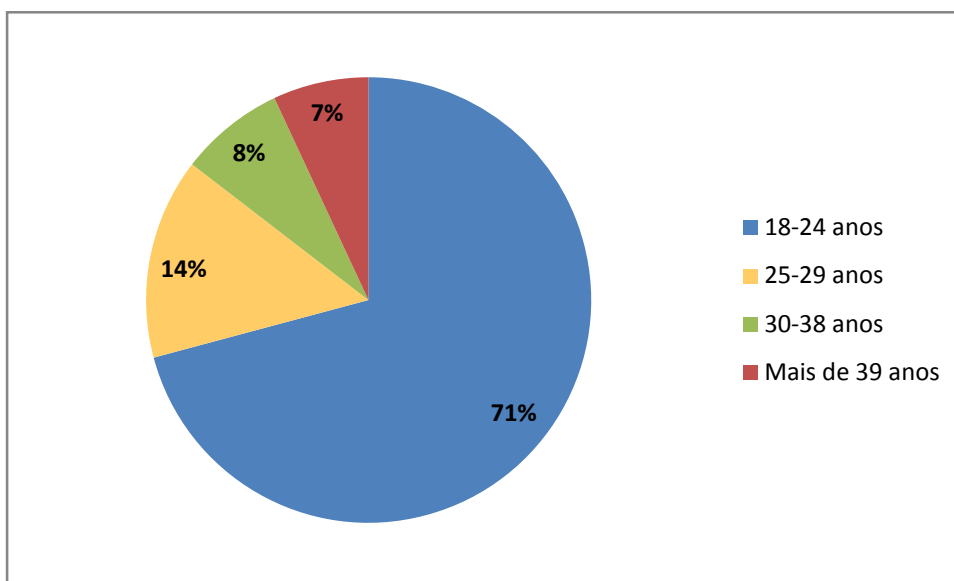


Gráfico14 – Estado Civil dos discentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG

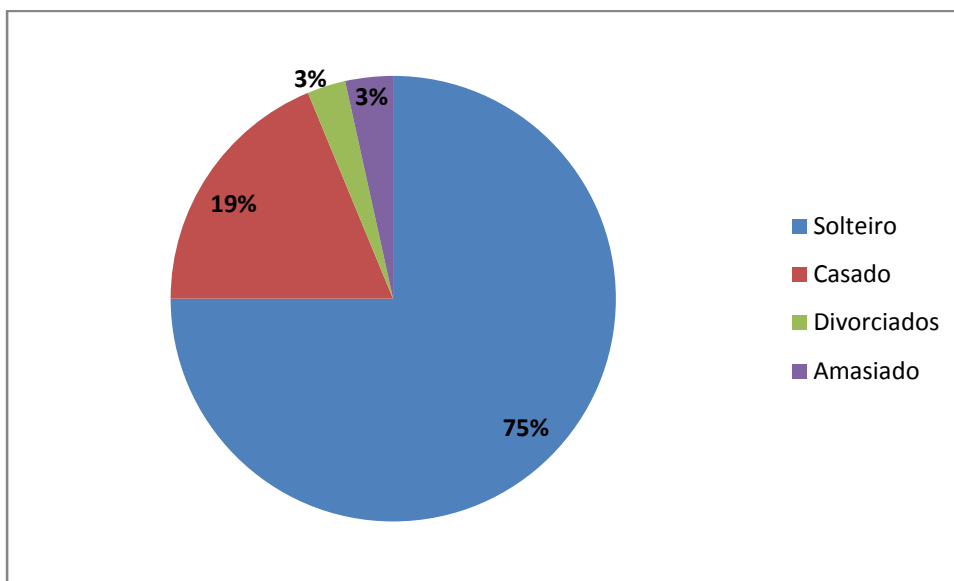


Gráfico 15 – Gênero dos discentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG

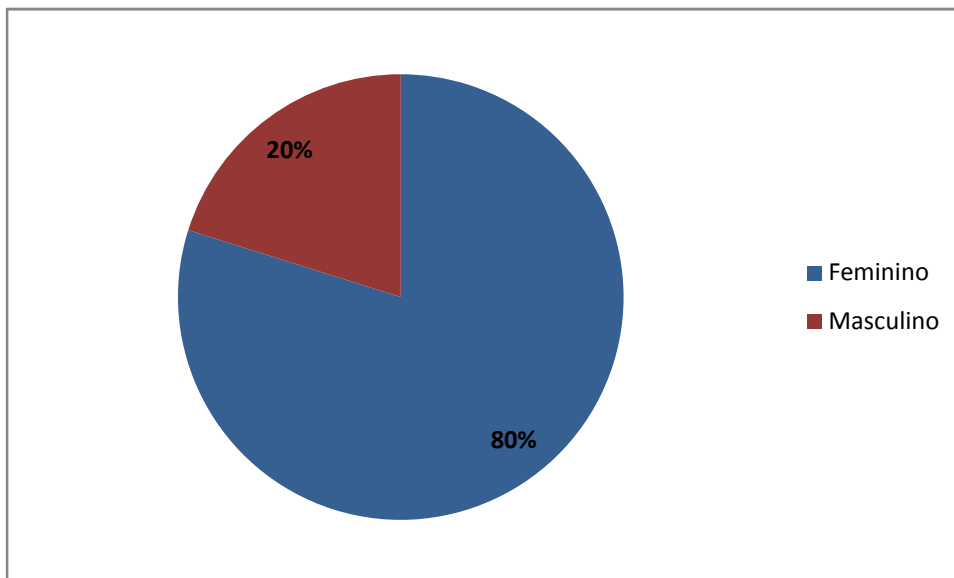


Gráfico 16 – Local de residência dos discentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG

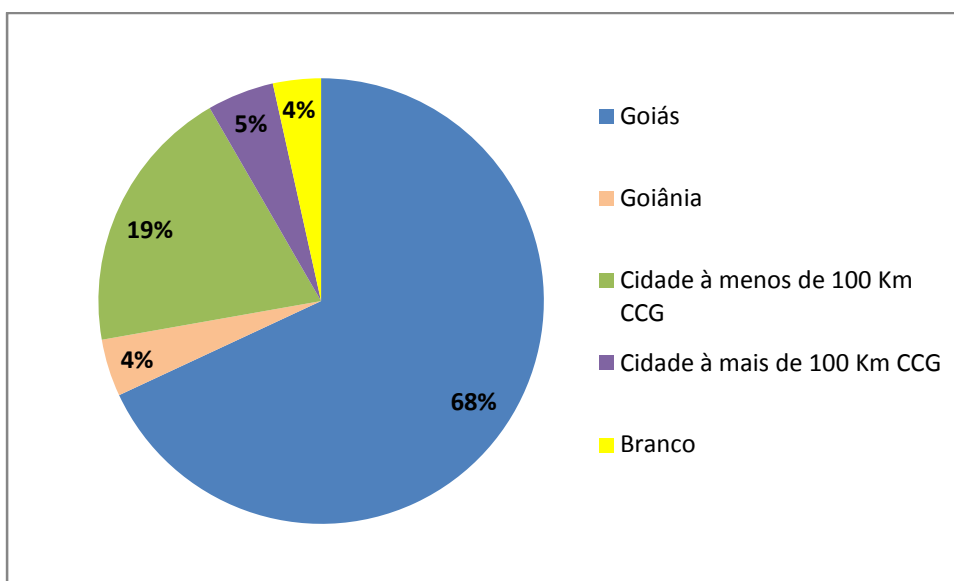


Gráfico17 – Renda Familiar dos discentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG

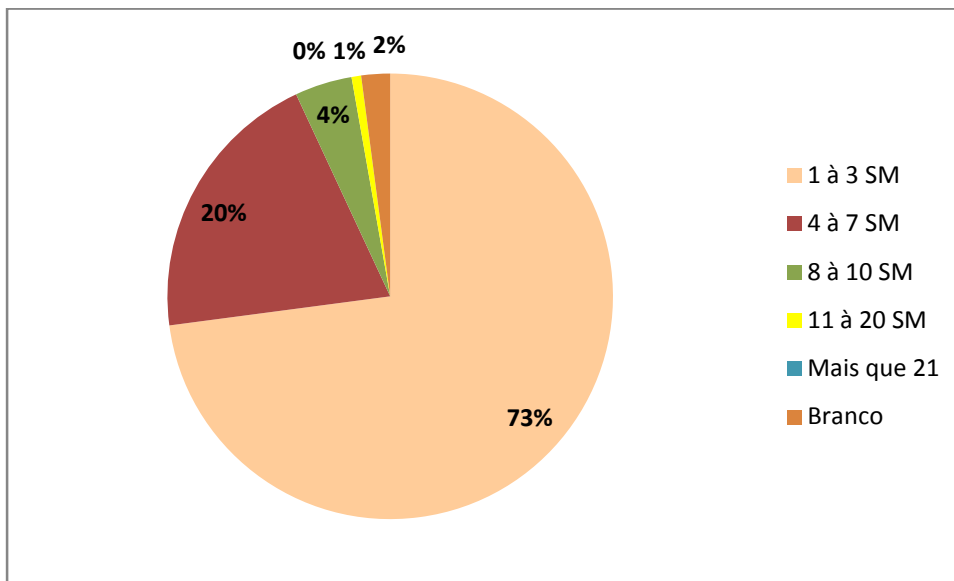


Gráfico18 – Natureza do ensino médio cursado pelos discentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG

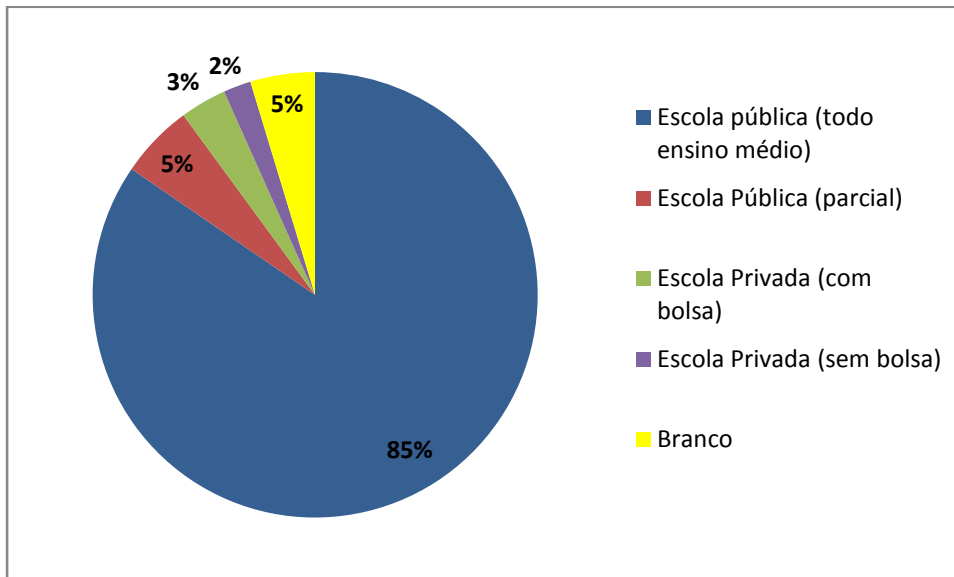


Gráfico 19 – Escolaridade dos pais dos discentes em formação de nível superior

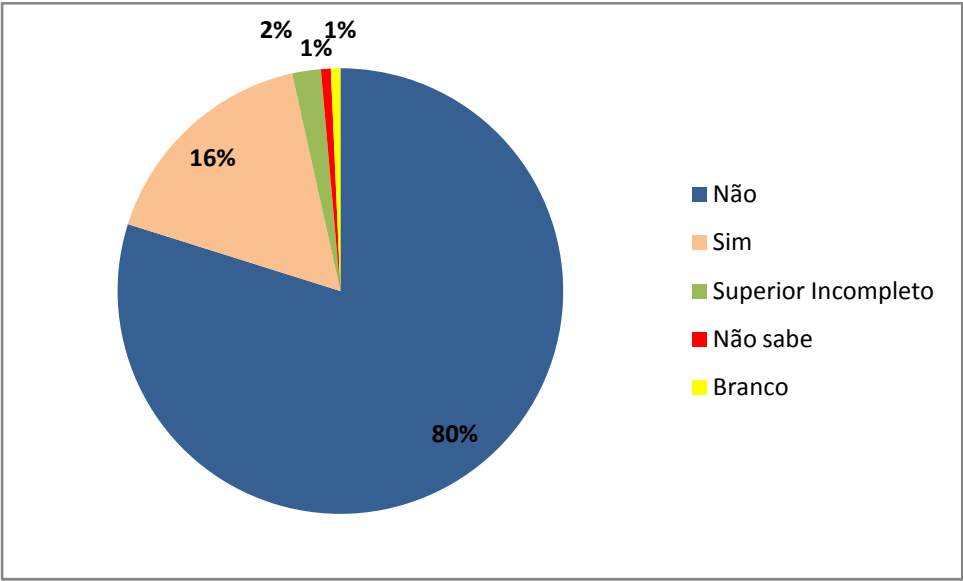


Gráfico 20 – Fatores que influenciaram na escolha pela UFG/CCG

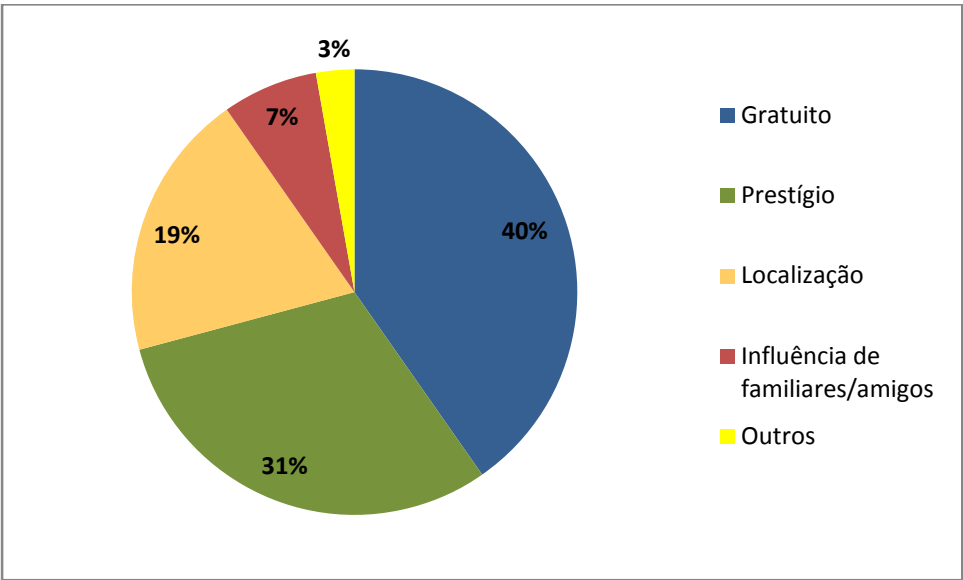


Gráfico 21 – Possibilidade do aluno cursar Serviço Social em algum campus de Goiânia da UFG

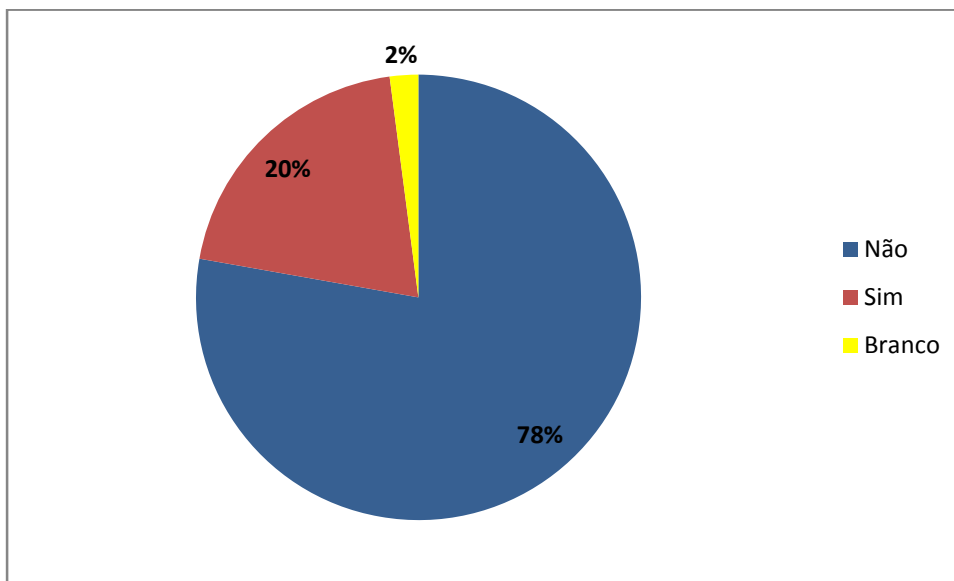


Gráfico 22 – Fatores que influenciaram na escolha do curso pelo curso de Serviço Social da UFG/CCG

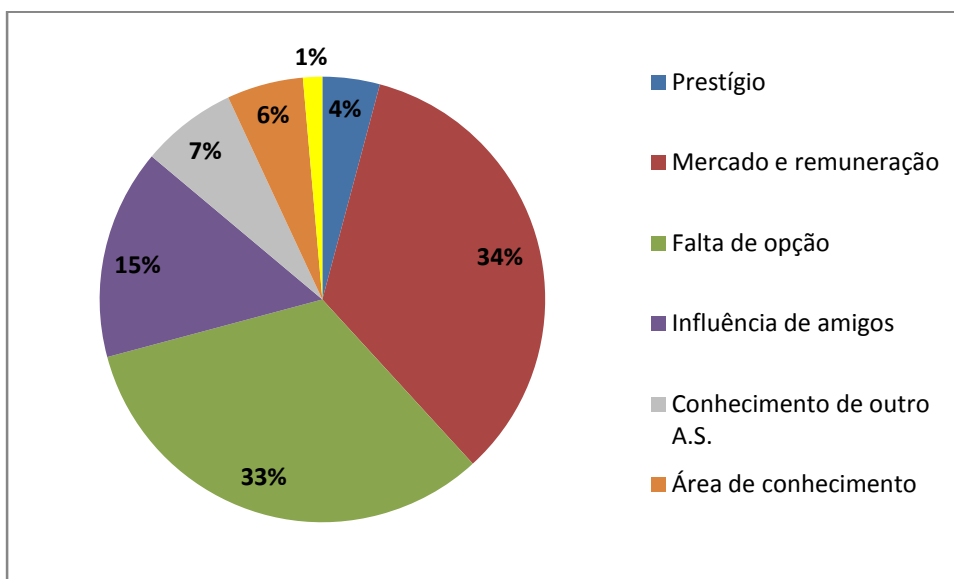


Gráfico 23 – Elementos identificados como positivos da UFG/CCG na perspectiva da qualidade da educação

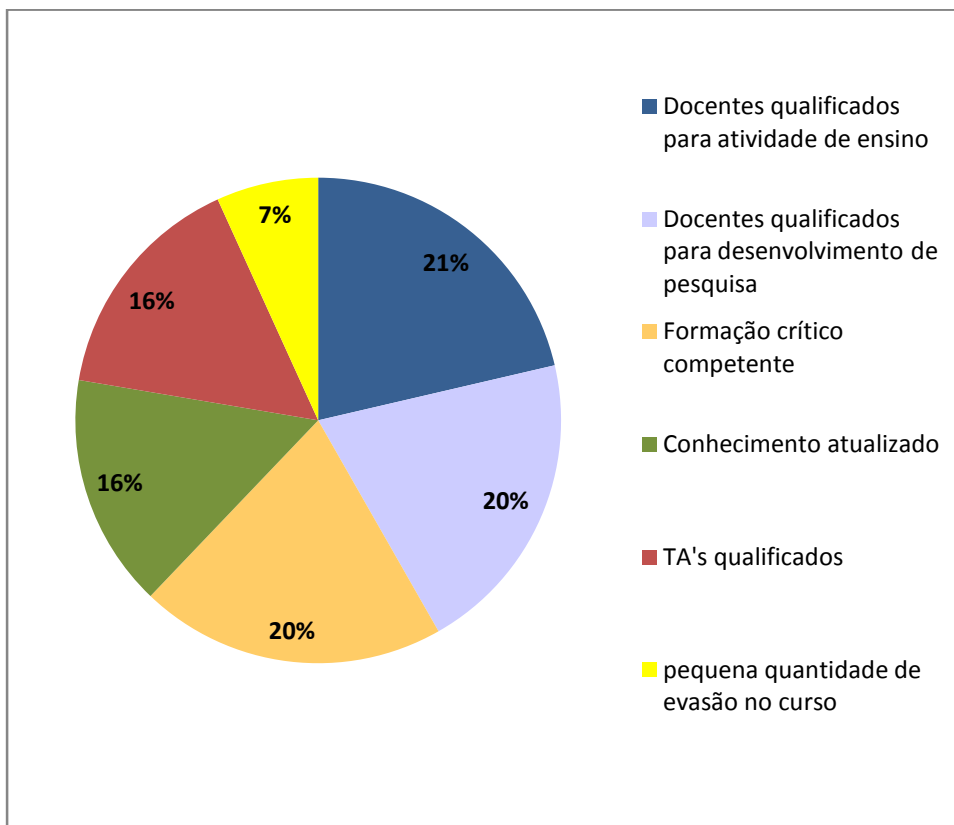


Gráfico 24 – Elementos identificados como negativos da UFG/CCG na perspectiva da qualidade da educação

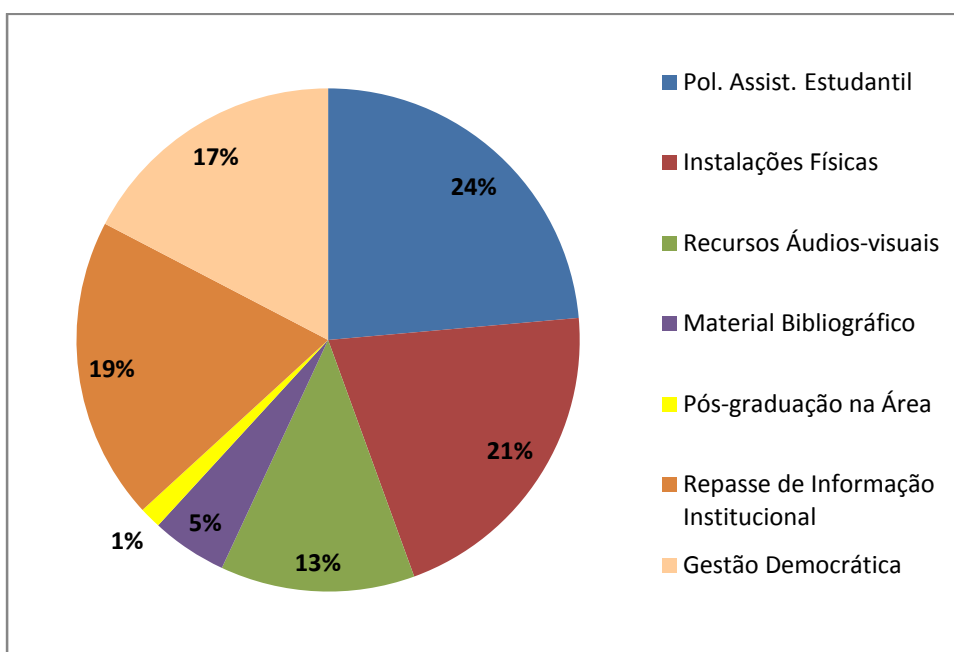


Gráfico 25 – Gênero dos docentes que ministravam disciplinas no curso de Serviço Social da UFG/CCG

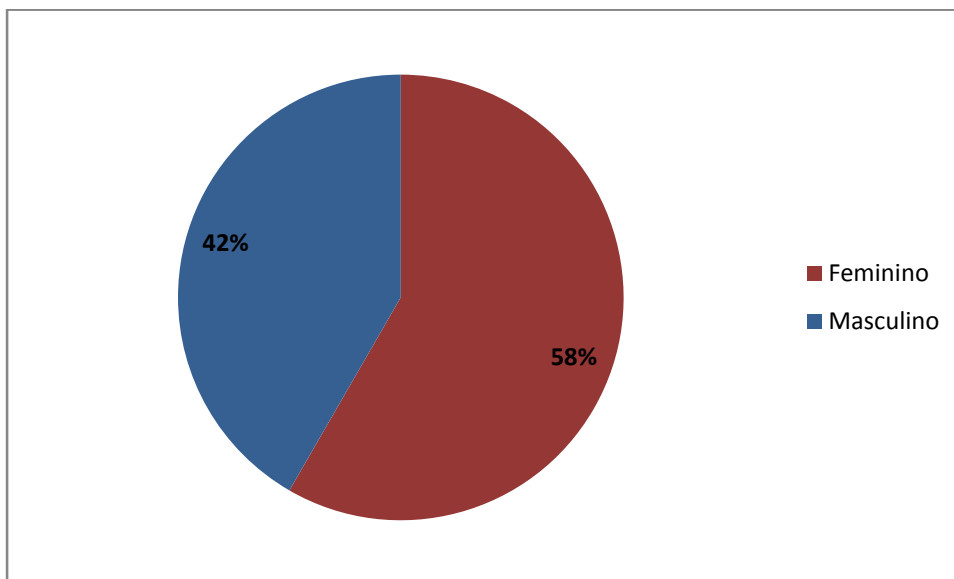


Gráfico 26 – Idade dos docentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG

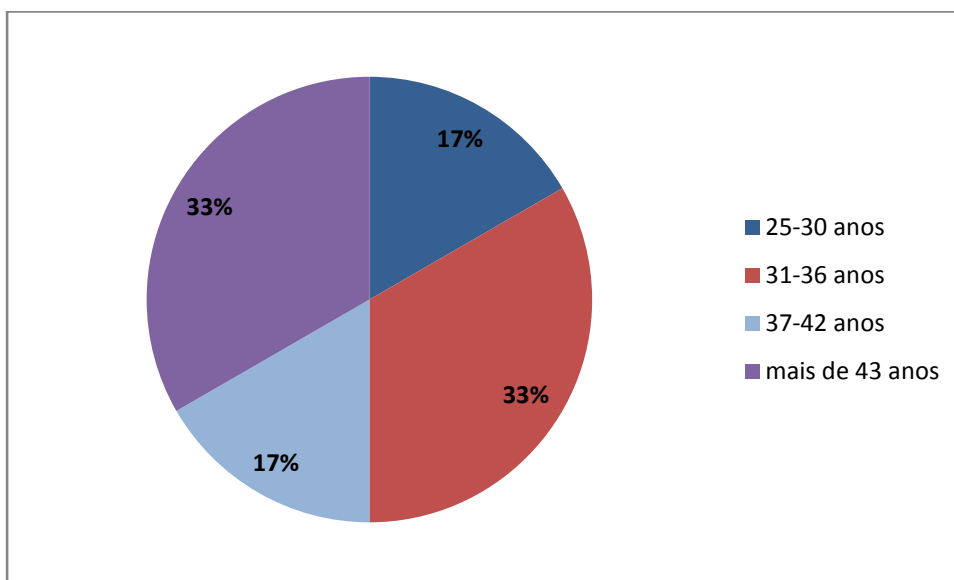


Gráfico 27 – Naturalidade dos docentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG

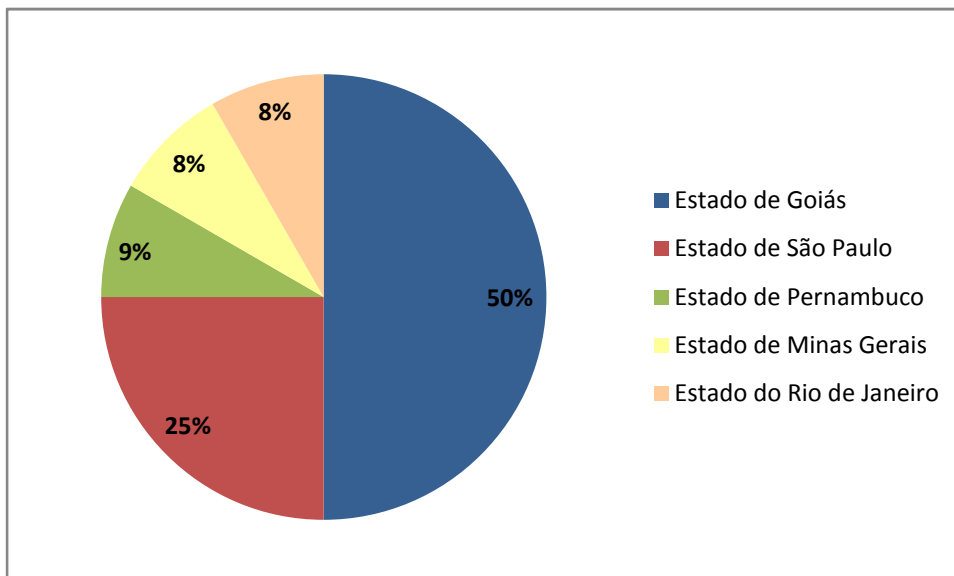


Gráfico 28 – Fator que levou a vinda à cidade de Goiás

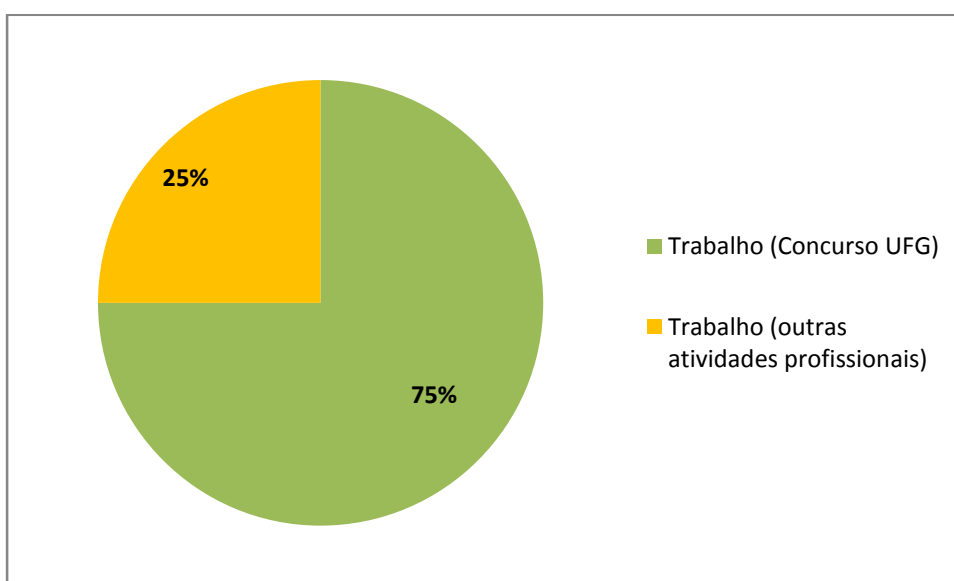


Gráfico 29 – Local de residência fixa do docente

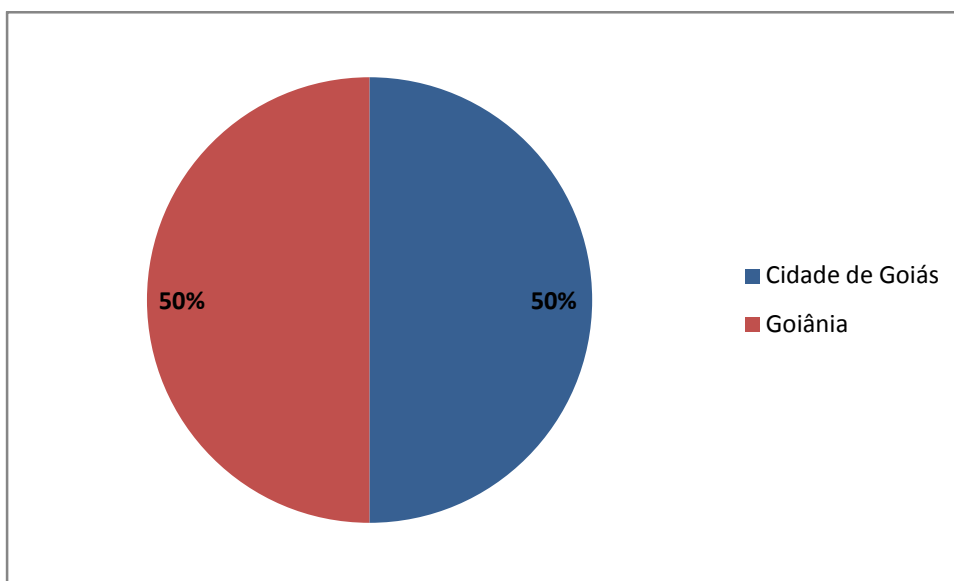


Gráfico 30 – Tempo que o docente trabalha na UFG/CCG

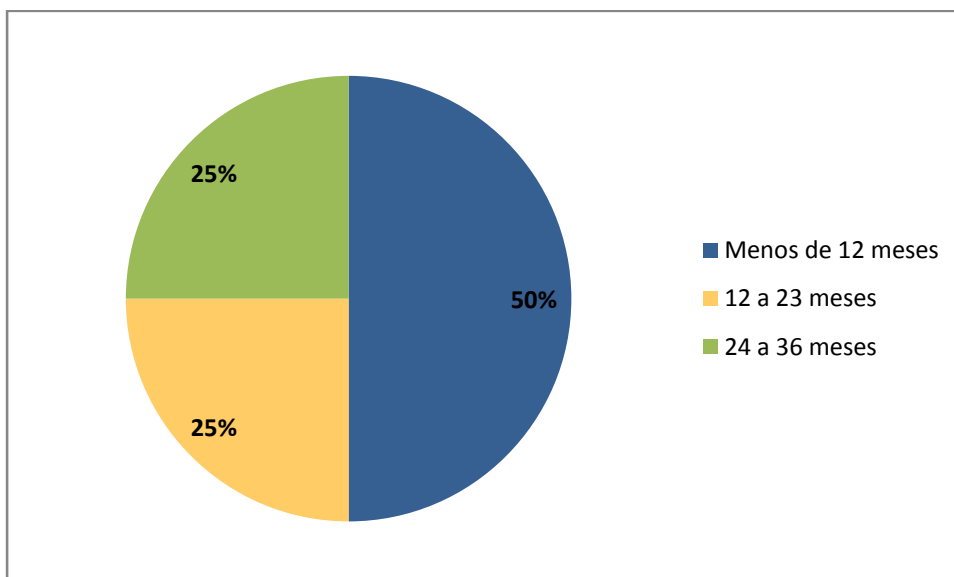


Gráfico 31 – Experiência profissional docente anterior a UFG/CCG

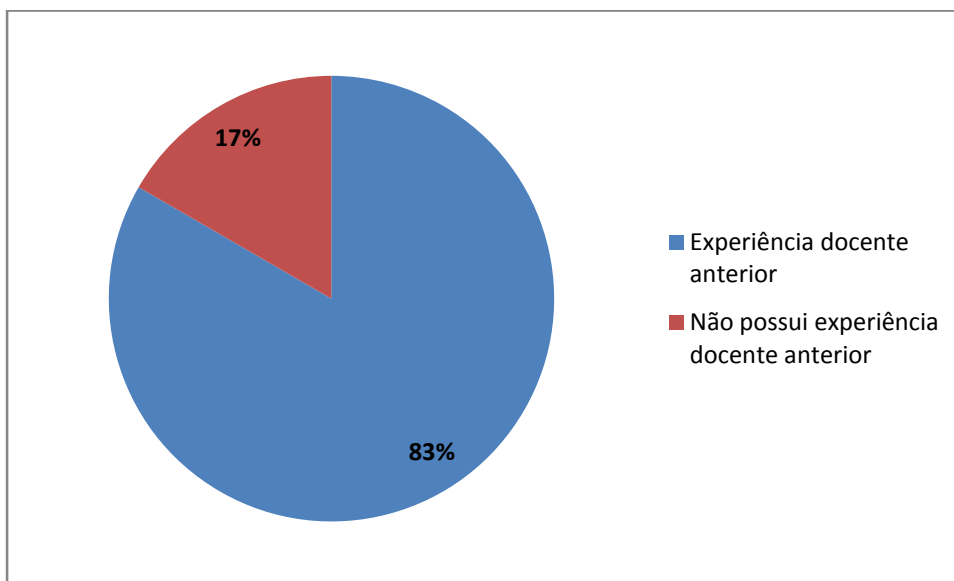


Gráfico 32 – Regime de Contratação em relação ao Programa vinculado

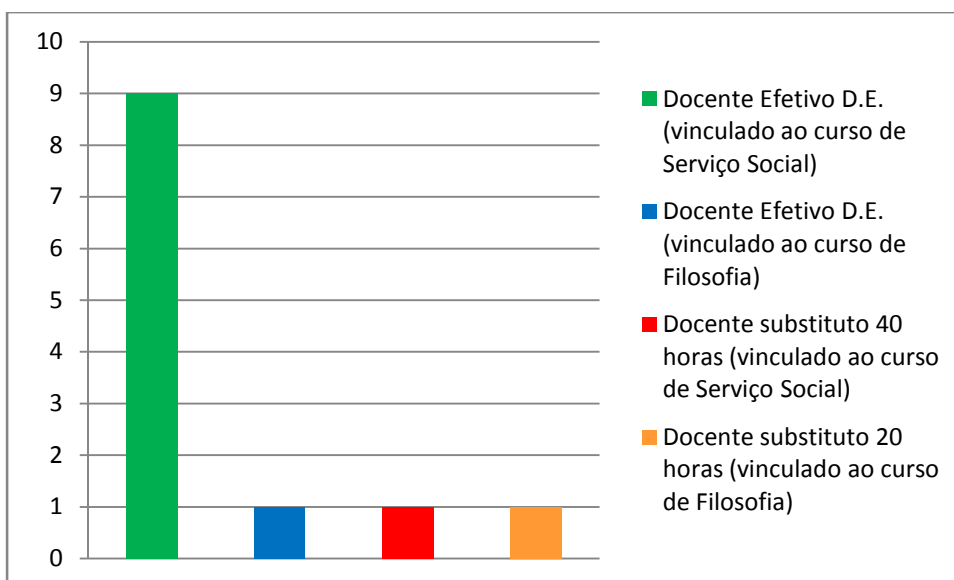


Gráfico 33 – Área de formação – graduação dos docentes

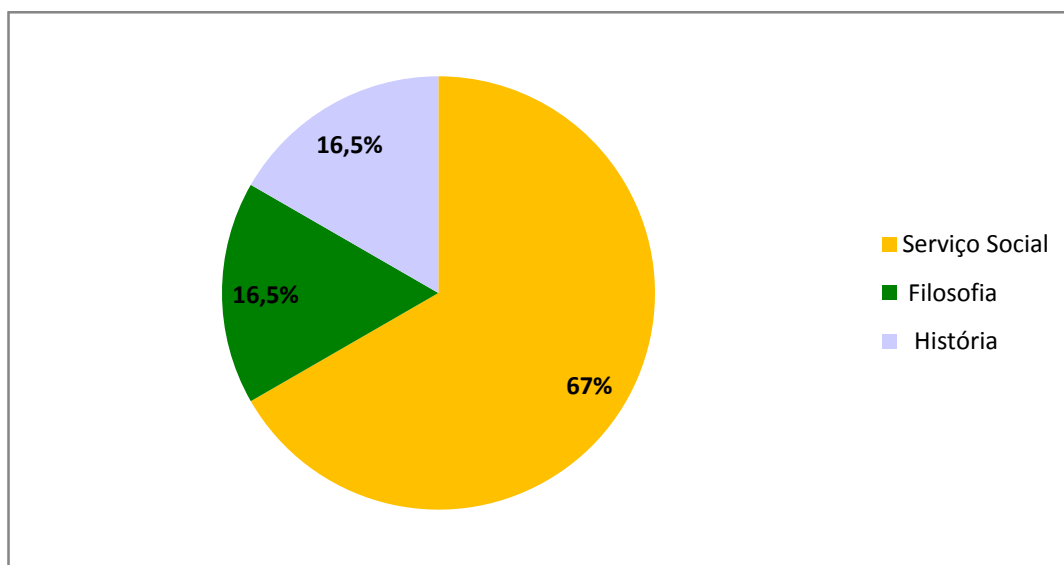
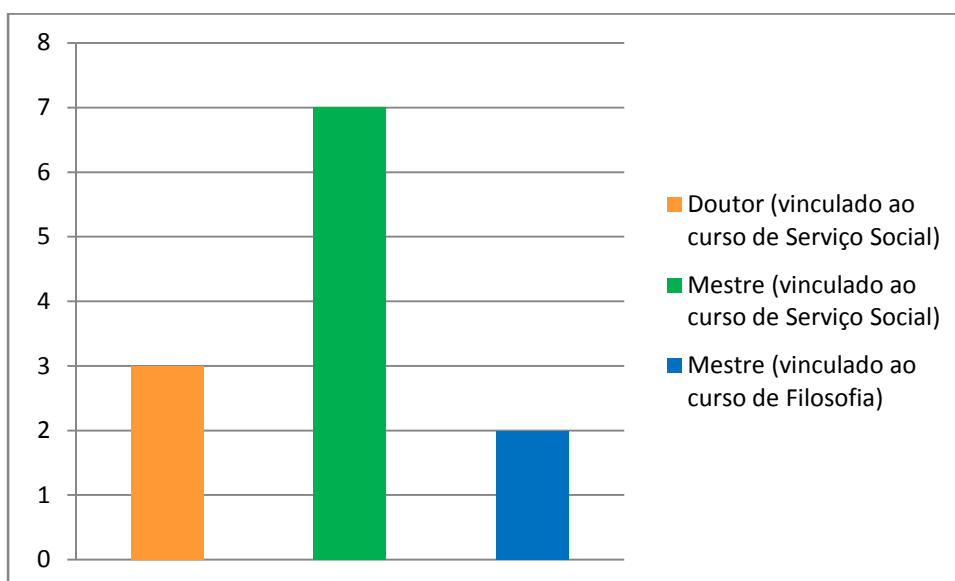


Gráfico 34 – Titulação dos Docentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG



Gráficos 35 – Área de concentração dos Docentes do curso de Serviço Social da UFG/CCG

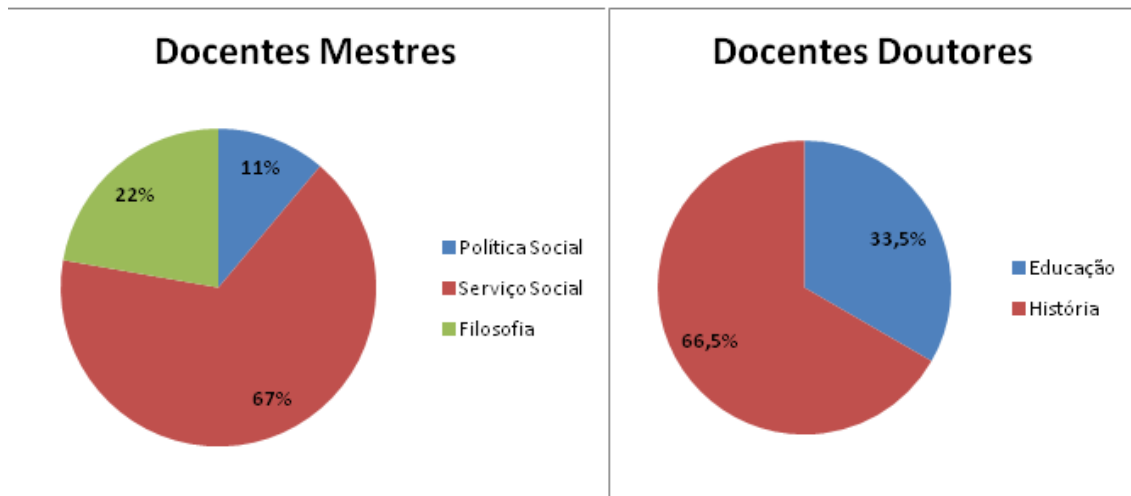
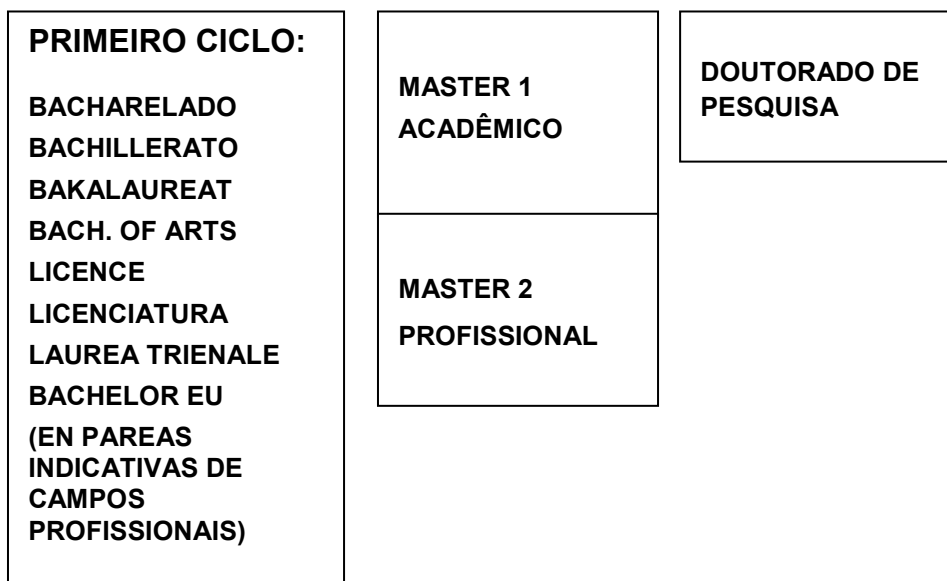
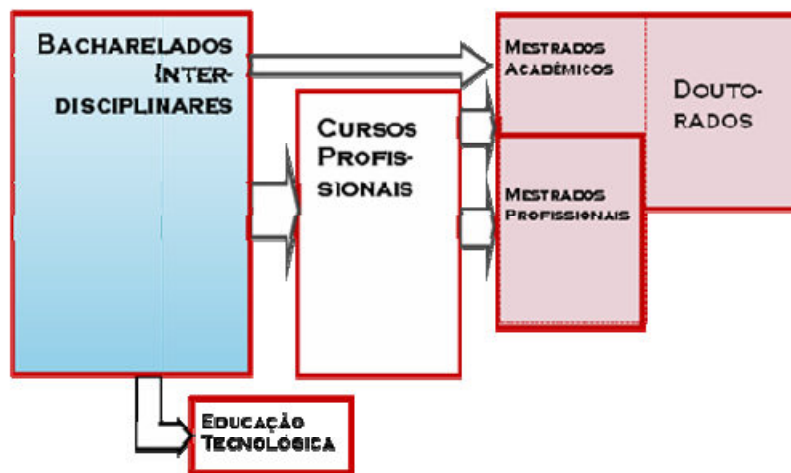


Figura 01 – Modelo Unificado Europeu (Processo de Bolonha)



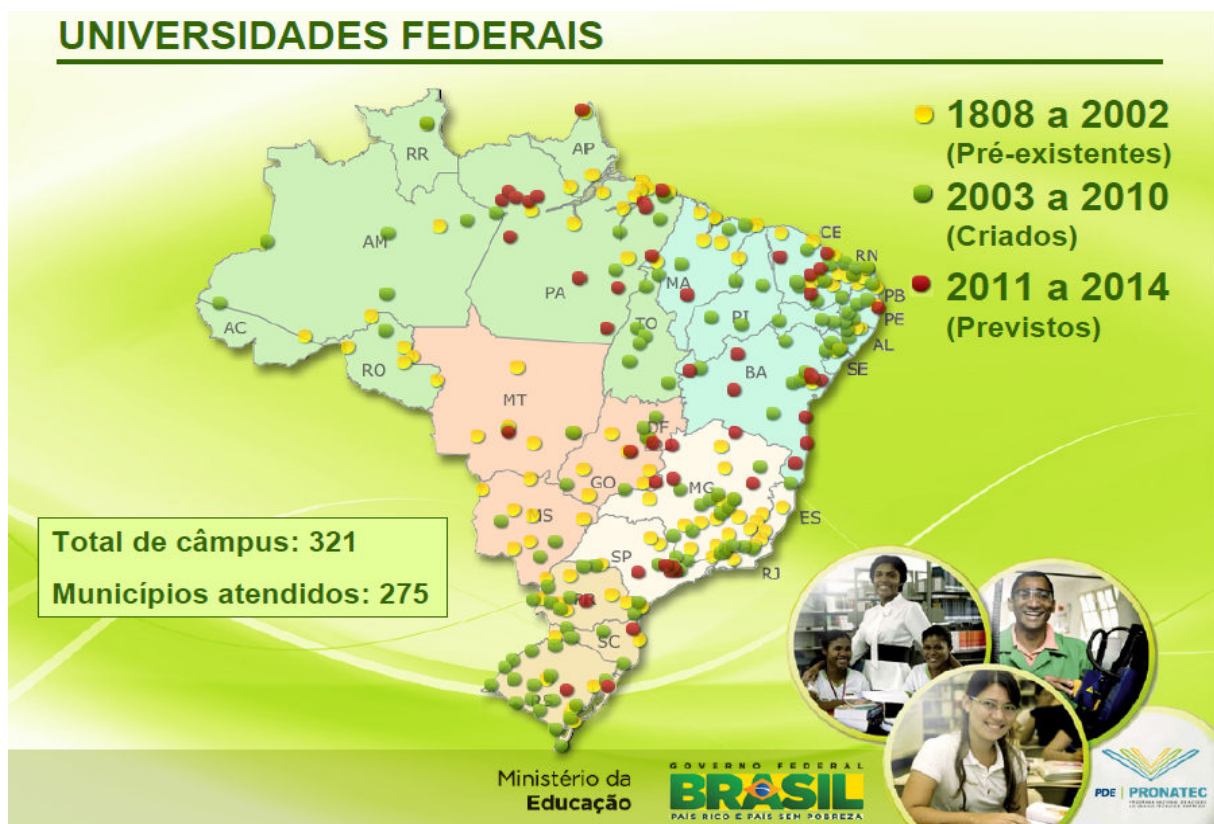
(Fonte: SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2008, p.147).

Figura 02 – Arquitetura curricular do Modelo Universidade Nova



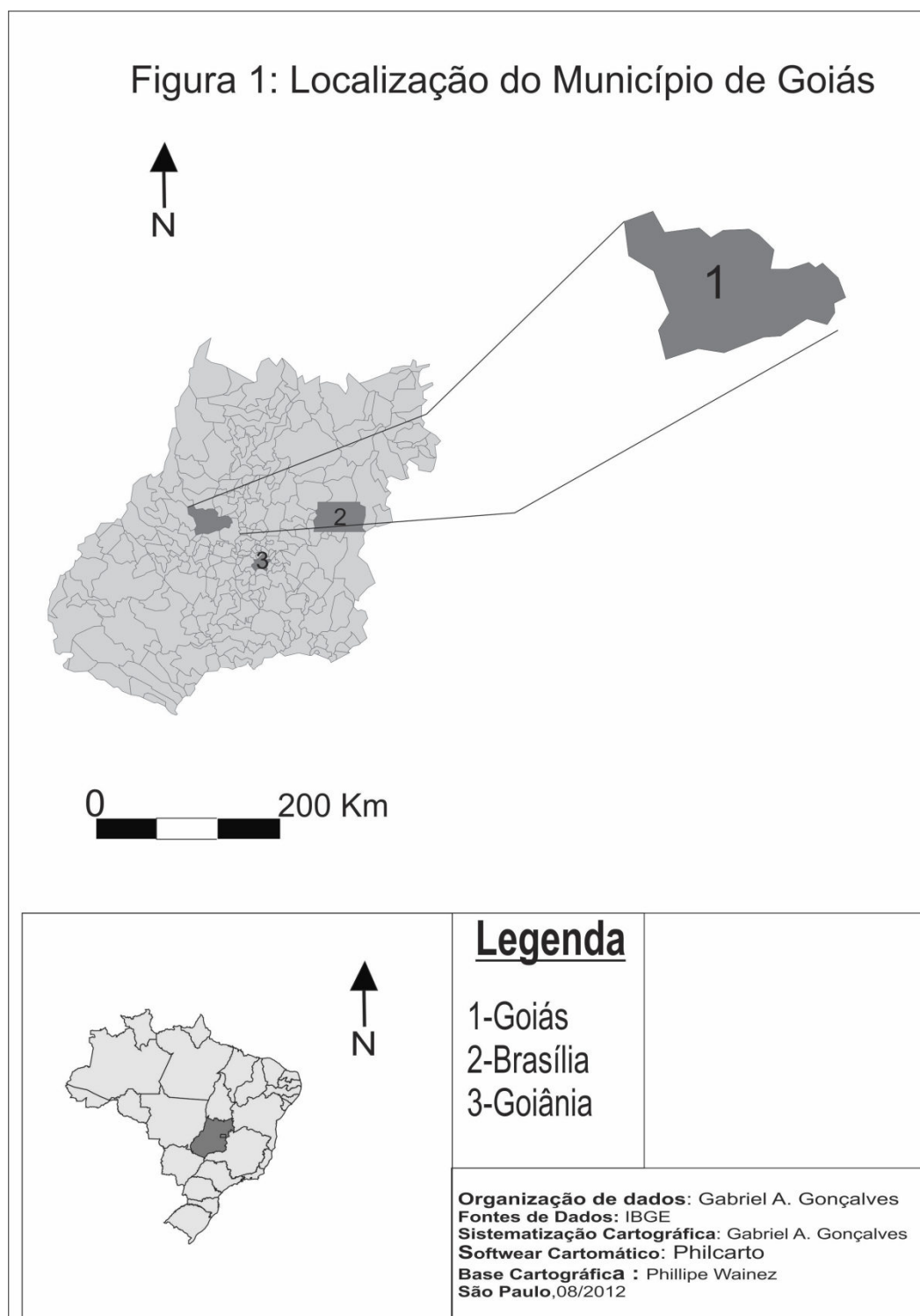
(Fonte: SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2008, p.201)

Figura 03 – Expansão das Universidades Federais



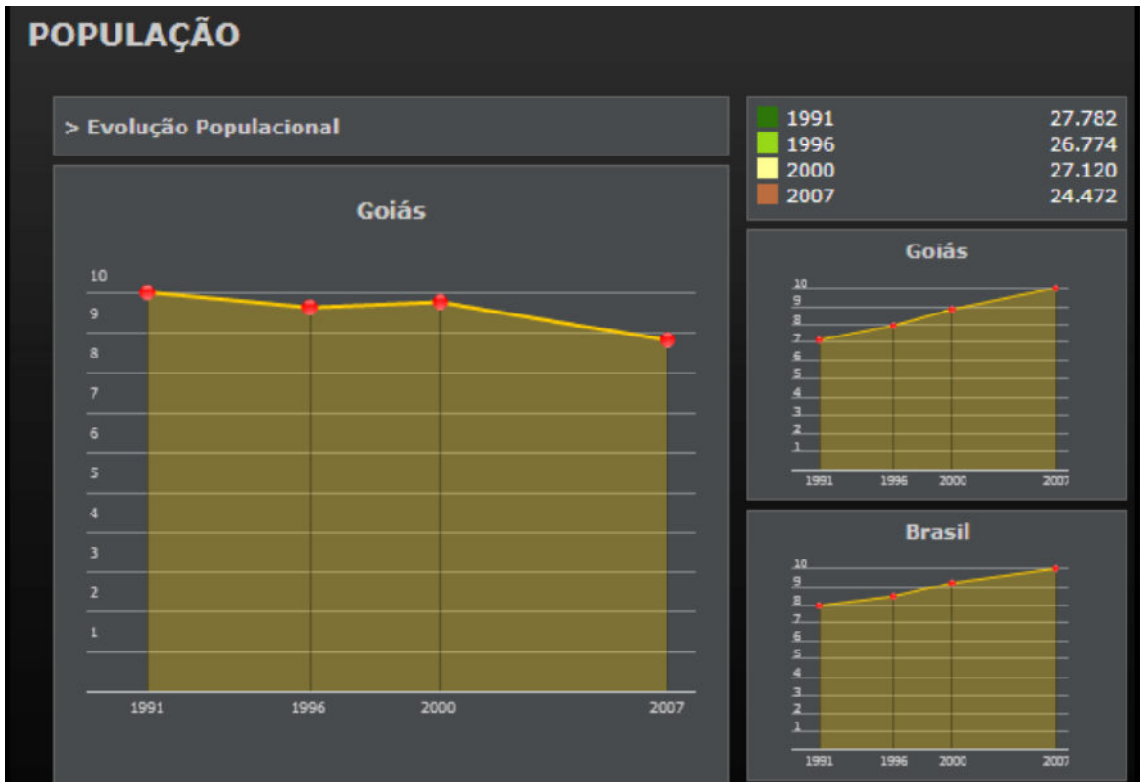
(Fonte: Sinopse das Ações do Ministério da Educação, BRASIL/MEC/SESu, 2011.)

Figura 04 – Localização Espacial da Cidade de Goiás



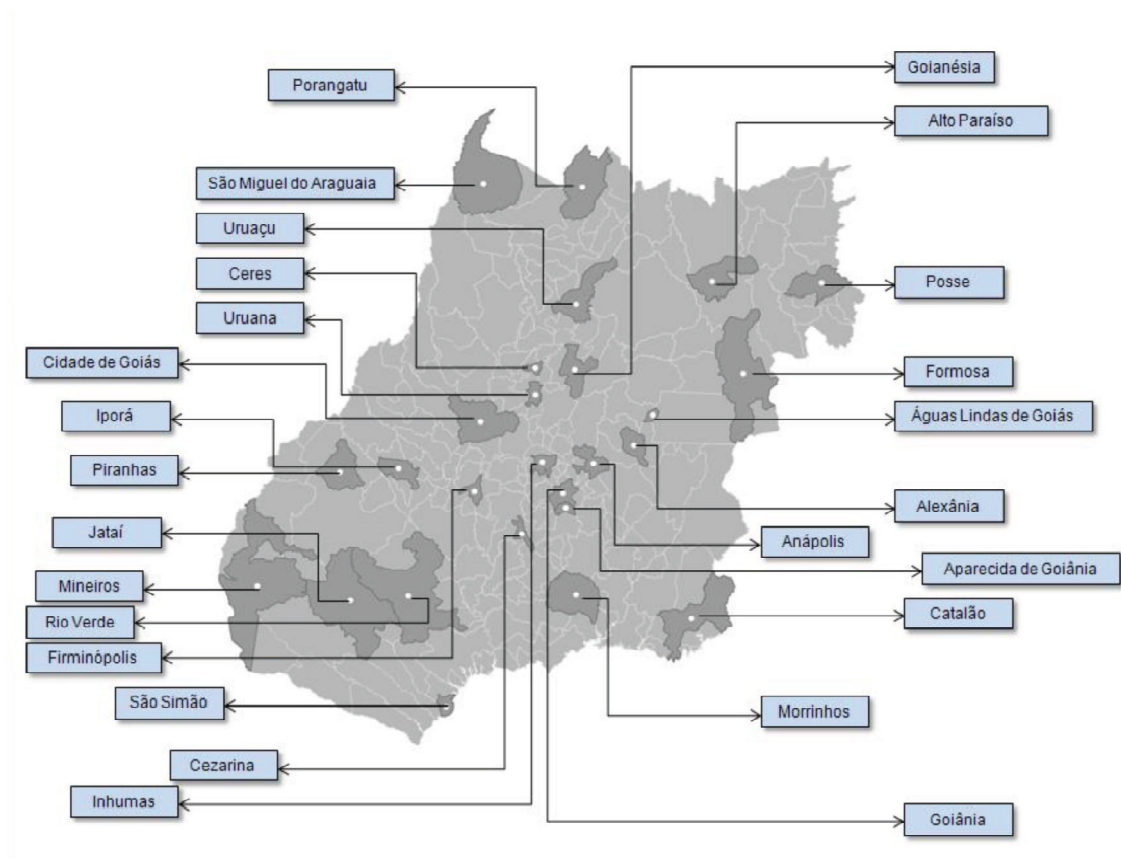
(Fonte: IBGE, 2010. Elaboração Gonçalves, G.A., 2012).

Figura 05 – Evolução populacional da Cidade de Goiás, do Estado de Goiás e do Brasil



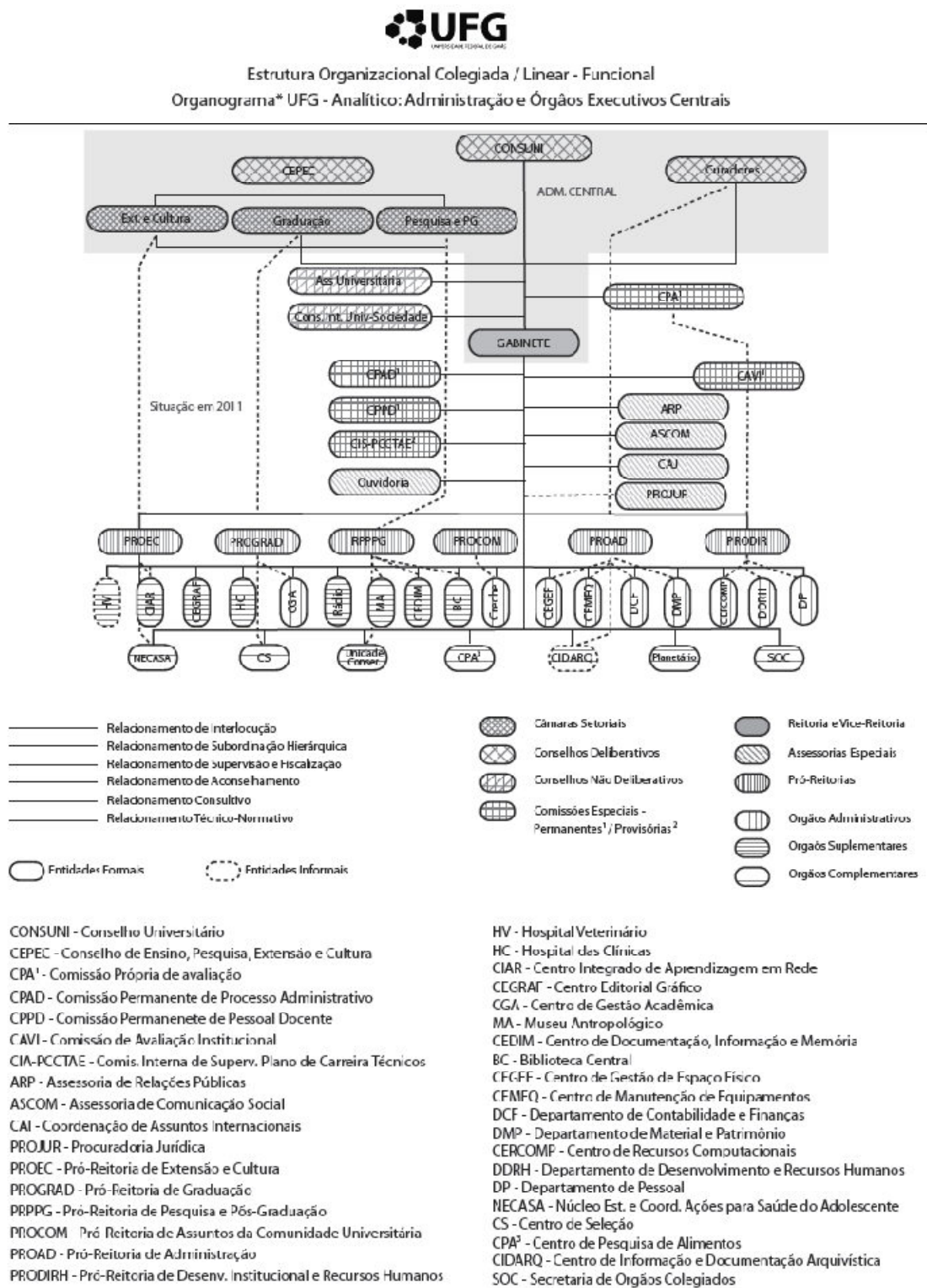
(Fonte: IBGE/ Censo, 2010).

Figura 06 – Cidades do estado de Goiás que se configuram as ações da UFG



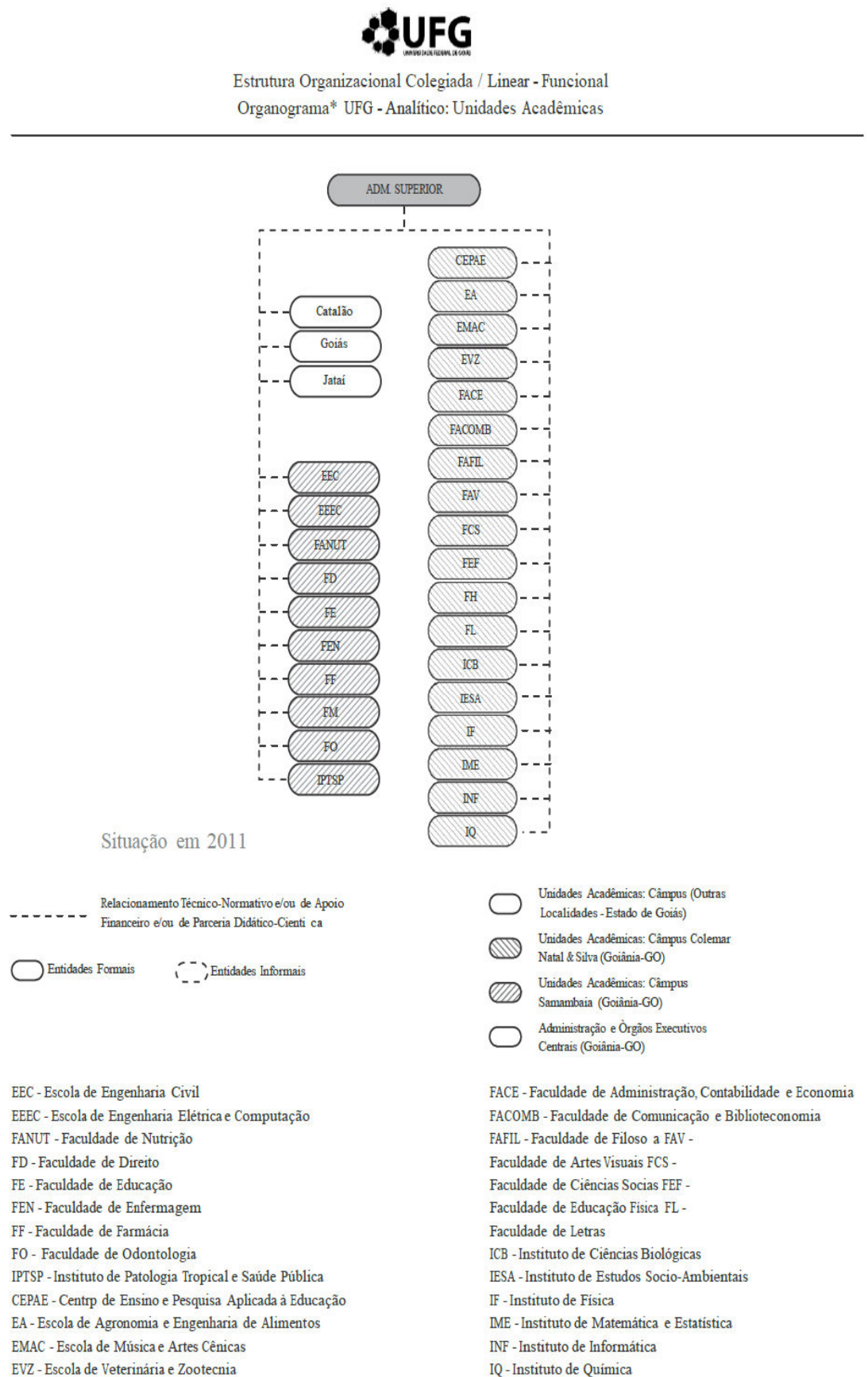
(Fonte: UFG/PDI, 2010, p.23)

Figura 07 – Estrutura Organizacional colegiada – UFG: Administração e Órgãos Executivos Centrais



(Fonte: UFG/PDI, 2010, p.53).

Figura 08 – Estrutura Organizacional colegiada – UFG: Unidades Acadêmicas



(Fonte: UFG/PDI, 2010, p.53).

Quadro 01 – Expansão da Rede Federal Educação Superior/REUNI

	2003	2010	2014
Universidades	45	59 (14 novas)	63 (4 novas)
Câmpus e unidades	148	274 (126 novos)	321 (47 novos)
Municípios atendidos*	114	230	275

* Municípios atendidos por mais de um câmpus foram contados somente uma vez

Fonte: Sesu/MEC

(Fonte: Sinopse das Ações do Ministério da Educação, BRASIL/MEC/SISu, 2011.)