

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

BRUNA DE MELO VITORINO

**REFLEXOS DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL**

FRANCA

2016

BRUNA DE MELO VITORINO

**REFLEXOS DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social. Área de concentração: Serviço Social: formação e prática profissional

Orientadora: Prof^a Dr^a Célia Maria David

FRANCA

2016

Vitorino, Bruna de Melo.

Reflexos da expansão do ensino superior na formação profissional do assistente social / Bruna de Melo Vitorino. – Franca : [s.n.], 2016.

126 f.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Orientadora: Célia Maria David

1. Educação - Assistência social. 2. Ensino superior e Estado.
3. Serviço social. I. Título.

CDD – 374.01

BRUNA DE MELO VITORINO

**REFLEXOS DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL**

**Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais,
Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Serviço Social. Área de concentração: Serviço
Social: formação e prática profissional**

BANCA EXAMINADORA:

Presidente: _____

Profa. Dra. Célia Maria David

1º Examinador: _____

Profa. Dra. Eliana Bolorino Martins-FCHS/UNESP

2º Examinador: _____

Prof. Dra. Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira-Uni-FACEF

Franca, _____ de _____ de 2016.

Dedico à Minha Família

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e toda espiritualidade amiga pela oportunidade de realização de mais um trabalho.

Agradeço aos meus pais Débora e Carlos, pela educação que me deram, apoio, incentivo e amor incondicional.

À minha irmã, e melhor amiga, Letícia, pelos conselhos, paciência e carinho, sempre junto de mim, com palavras de incentivo e carinho.

Ao meu marido Marllon, que soube compreender o tempo que deixei de estar junto dele, para realização desse trabalho, sempre com um abraço de conforto e segurança.

Aos professores que estiveram junto a mim, nesse processo, em especial minha orientadora Dra. Célia David e o Prof. Dr. Ivo Tonet, pelo empenho, dedicação ao trabalho.

Aos servidores da Unesp- Franca, que nos acolhem e estão sempre dispostos a colaborar com nosso processo de formação, em especial a Lívia, que muito atenciosa sempre se dispôs a me ajudar.

Aos meus amigos, vocês que aliviaram nas horas difíceis, me alimentando de certezas, força e alegria, em especial Lívia, Dayana e a Lígia a distância física não diminuiu o apoio de vocês.

As assistentes sociais que se disponibilizaram a participar da minha pesquisa e que muito colaboraram na construção desse trabalho relatando a realidade vivenciada na UFTM.

Obrigada a todos, cada um de vocês foi fundamental na construção desse trabalho.

“A educação também se vê diante de uma encruzilhada: ou contribui para a reprodução do capital e sua barbárie ou para construção de uma nova e superior forma de sociabilidade” Ivo Tonet, 2012b.

VITORINO, Bruna de Melo. **Reflexos da expansão do ensino superior na formação profissional do assistente social**. 2016. 125f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016.

RESUMO

Considerando a adesão ao programa de expansão e reestruturação das Universidades Federais brasileiras, aprovado em 2009, a qual foi relevante para o contexto do país, no que diz respeito ao aumento de vagas na universidade, o presente trabalho visa a conhecer os impactos do programa Reuni na formação profissional do assistente social, assim como na permanência do estudante nessas universidades. Para tanto, realiza-se um estudo bibliográfico a respeito das atuais políticas de educação superior, com apoio de autores como Minto, Cunha, Tonet e Mészáros. Do mesmo modo, foi realizado também um estudo bibliográfico sobre a formação profissional dos assistentes sociais, que teve como apoio os autores Martinelli, Castro e Paulo Netto. Em seguida, foi feito um estudo de campo por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com as assistentes sociais da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), lotadas na pró-reitoria de assuntos estudantis e no departamento de Serviço Social. A partir dos estudos e entrevistas realizados, foi possível constatar que as mais recentes políticas de educação superior, com foco principal o Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), muito contribuíram para expansão da universidade pública federal. Entretanto, fica nítido que o programa de reestruturação foi utilizado também para cumprir alguns interesses de ordem neoliberal, por isso alguns aspectos são enfrentados cotidianamente pelos entrevistados. Dentre eles, falta de recursos humanos e recursos materiais, falta de infraestrutura adequada aos novos cursos, insuficiência para manutenção e efetivação da permanência estudantil, entre outros aspectos que colocam em risco a formação profissional crítica, propositiva e generalista, como preveem as diretrizes curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). Assim sendo, esses aspectos desafiam os profissionais que lutam cotidianamente por melhores condições de trabalho e por uma educação laica, pública de qualidade.

Palavras-chave: REUNI. Formação Profissional. Serviço Social.

VITORINO, Bruna de Melo. **Reflexos da expansão do ensino superior na formação profissional do assistente social**. 2016. 125f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016.

ABSTRACT

Considering joining the program of expansion and restructuring of Federal Universities Brazil, approved in 2009, which was of great relevance to the country context with regard to the increase in vacancies at the university, this paper aims to know the impact of the program I gathered the training of social service, as well as the student's stay in these universities. Therefore, there will be a bibliographic study on the current higher education policies, supported by authors such as Minto, Cunha, Tonet and Mészáros. Similarly, it was also carried out a bibliographic study on the training of social service, which was to support the authors Martinelli, Castro and Paulo Netto. Then he was made a field study through semi-structured interviews with social service Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), crowded in the pro-rector for student affairs and Social Services Department. From the studies and interviews, it was possible to see that the latest higher education policies, with the main focus Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), greatly contributed to the expansion of federal public university. However, it is clear that the restructuring program was also used to fulfill some interests of neoliberal order, so some aspects are faced daily by respondents. Among them, the lack of human and material resources, lack of adequate infrastructure to new courses, insufficient maintenance and effectiveness of the student residence, among other things that put at risk the critical professional training, proactive and generalist, as predict the curriculum guidelines Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). Therefore, these aspects challenge the professionals who fight daily for better working conditions and a secular education, public quality.

Keywords: REUNI. vocational training. Social Service.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI-5	Ato Institucional nº 5
Art.	Artigo
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
CF/88	Constituição Federal de 1988
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAP-UFRJ	O Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
CEAS	Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo-
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
DIFES	Diretoria de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior
EAD	Educação a Distância
EBSERH	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
EUA	Estados Unidos da América
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnicos-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FT	Força de Trabalho
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federal de Ensino Superior
JK	Juscelino Kubitschek
LDB/96	Lei de Diretrizes e Bases de 1996
MEC	Ministério da Educação

MPC	Modo de Produção Capitalista
PROACE	Pró-reitoria de Assuntos Estudantis
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PNAES/2010	Plano Nacional de Assistência Estudantil
RJ	Rio de Janeiro
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.
SESu	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UCISS	União Católica Internacional de Serviço Social
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UFAs	Unidades de Formação Acadêmica
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: HISTÓRIA E LEGISLAÇÕES	14
2.1	Educação: para que e para quem?.....	14
2.2	Histórico da Educação Superior.....	15
2.3	Políticas de Educação Superior em Contexto Neoliberal.....	32
3	FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SERVIÇO SOCIAL	49
3.1	Serviço Social: da Filantropia ao Congresso da “Virada”	49
3.2	Serviço Social e o desafio da formação crítico propositiva.....	59
4	PESQUISA DE CAMPO: O REUNI NA REALIDADE DO TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ASSISTENTES SOCIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM).....	72
4.1	A expansão universitária: Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM) para UFTM	73
4.2	A formação e o trabalho docente dos assistentes sociais na UFTM	76
4.3	A permanência estudantil e o trabalho do assistente social na UFTM	97
5	CONCLUSÃO	116
	REFERÊNCIAS.....	119

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista o atual contexto da universidade brasileira, com ênfase à expansão do ensino superior público no Brasil, a presente pesquisa teve por objetivo investigar os impactos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), na formação profissional do Assistente Social e na permanência estudantil. Como referência utilizou-se a vivência dos assistentes sociais docentes do curso de serviço social e assistentes sociais que trabalham com a assistência estudantil, com intuito de analisar as condições de trabalho desses profissionais, assim possibilitando descrever a realidade vivenciada pelo curso de serviço social na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, diante das mudanças decorrentes do último governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

As condições de trabalho docente vêm alterando-se, de acordo com a realidade e a estrutura do ensino superior. Com o maior número de alunos, modificou-se o processo de trabalho, tanto dos docentes quanto dos assistentes sociais na assistência estudantil. Sabendo da importância desses profissionais para o processo de formação profissional, torna-se necessário estudar a realidade vivenciada no dia-a-dia dos mesmos, diante das referidas mudanças, avaliando assim o quanto essas influenciaram na formação profissional do assistente social.

O tema é relevante para a área de Serviço Social, pois a educação deve ser vista e tida como direito garantido constitucionalmente, porém, carregamos alguns resquícios históricos de um país onde a educação superior tem uma raiz elitizada. O trabalho na universidade, como em outros espaços sócio ocupacionais, vem sofrendo interferências da corrente neoliberal, com conseqüente precarização de suas condições de trabalho. Assim, entendemos que a formação profissional é um tema que merece crescentes reflexões no âmbito do serviço social.

Considera-se também relevante, antes de se iniciar a apresentação do trabalho, reportar como se deu o interesse e o envolvimento da aluna com a temática. A partir de seu ingresso, ainda enquanto graduanda no curso de serviço social em uma universidade que aderiu ao programa REUNI, as condições de trabalho e a formação profissional chamaram sua atenção, principalmente porque a adesão ao programa ainda era recente na universidade.

Durante o processo de formação profissional então buscou-se desvelar a educação superior no Brasil, por meio da inserção em vários projetos de iniciação científica, extensão, realizando assim o trabalho de conclusão de curso com o tema principal: REUNI na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em que pesquisou os impactos desse programa nos sete cursos inicialmente abertos pelo programa.

Após esse percurso e vivência, ficou ainda uma série de questionamentos sobre a qualidade da educação superior, as políticas educacionais e sobretudo como esse processo tem influenciado na formação superior do assistente social, interrogações que motivaram esse trabalho

O objetivo inicial da presente pesquisa foi desvelar os impactos do REUNI na formação profissional do assistente social, bem como identificar as condições de trabalho dos assistentes sociais que trabalham na assistência estudantil e docente, observando como esse aspecto interfere na qualidade da formação profissional.

Para tanto, a metodologia utilizada, no primeiro momento, foi um estudo bibliográfico e documental, para maior aproximação com as políticas de educação superior e a teoria a respeito do tema. Em seguida, foi realizada uma pesquisa de campo através de entrevistas semiestruturadas, utilizando um formulário norteador com os professores do curso de serviço social e assistentes sociais que trabalham diretamente com a assistência estudantil.

No segundo capítulo, tratamos das políticas de educação superior, em primeiro lugar definindo a perspectiva de educação a ser utilizada no trabalho, posteriormente resgatando um pouco do percurso histórico das mesmas e relacionando com as legislações que embasam e norteiam o ensino superior atualmente.

No terceiro capítulo, abordamos o serviço social e sua formação profissional, abordando o histórico das escolas desde o período em que a profissão esteve vinculada à igreja católica, ao viés da caridade, até o momento da “virada”, no momento de reconceituação, quando a profissão se aproxima de uma perspectiva mais crítica. Ademais, também foi realizado um parâmetro da educação superior atual, dos desafios para formação profissional dos assistentes sociais em tempos de barbárie.

No quarto capítulo, são apresentados e discutidos os resultados das entrevistas realizadas, destacando os pontos de maior importância que foram

abordados pelos assistentes sociais, discutindo, assim, as condições do trabalho docente na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Para tanto, apresentamos inicialmente um histórico da UFTM, para contextualizar melhor o ambiente onde trabalham esses participantes da pesquisa. Posteriormente discutimos dois tópicos principais da pesquisa: a assistência estudantil e a formação profissional do assistente social. Percebemos, que ambos sofrem os impactos do programa REUNI, por isso, as demandas do professores e assistentes sociais são parecidas.

Os resultados nos levaram a considerar que as condições de trabalho dos entrevistados têm influenciado muito a formação profissional dos futuros assistente sociais, pois, como constatamos nas entrevistas, os profissionais alegam que o número de profissionais na equipe sempre foi insuficiente. Entretanto, com o aumento gradativo, ainda não completo, houve uma melhora nas condições de trabalho, possibilitando que os profissionais possam se aperfeiçoar mais e desenvolver mais atividades no curso de serviço social e na assistência estudantil. Apesar de tantas políticas que se dizem a favor de um ensino superior de qualidade, oferecer boas condições de trabalho, na universidade, ainda não é preocupação do Estado. Apesar do aumento do quadro profissional, as entrevistadas ainda sentem o acúmulo de funções que lhes é imposto, o que interfere diretamente na qualidade da educação oferecida ao aluno. Isso exige dos profissionais um esforço maior na garantia da educação de qualidade para o aluno.

2 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: HISTÓRIA E LEGISLAÇÕES

2.1 Educação: para que e para quem?

O que se concebe enquanto *educação*? Importa inicialmente que se evidencie a perspectiva de *educação* que norteia esse trabalho. Concordamos com Santos (2013, p. 39), quando destaca que: “A educação, entendida como aprendizado pelo qual o ser social incorpora certos conhecimentos que lhe permitem compreender e agir sobre a realidade que o cerca, é um ato que marca a própria materialidade do homem.”

Partindo da premissa de que a categoria *trabalho* é central e, a partir do processo de trabalho, o homem conhece a sua realidade e age sobre ela, é preciso considerar que “[...] a educação, em sentido amplo, efetiva-se em todos os espaços da vida social.” (TONET, 2014, p. 1). Segundo enfatiza Mészáros (2008), a aprendizagem é a nossa própria vida, por esse motivo.

Quem de fato educa o homem é a sociedade, tanto pelas pessoas que a fazem quanto pelas condições em que vivem. A educação corresponde ao nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção de cada sociedade. (MARX apud ORSO, 2013, p. 57).

A educação, nesse sentido, é para a vida e inerente a ela, tendo por pressuposto a emancipação do próprio homem. Portanto, algo inerente ao seu processo de construção e reconstrução. O pressuposto de que a educação que vai além da institucionalizada pela sociedade capitalista, ultrapassa os “muros” da escola.

Mas tornar essa verdade algo óbvio, como deveria ser, temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar uma perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma forma radical (MÉSZÁROS, 2008, p. 55).

Tendo em vista o contexto e a realidade que encontramos na sociedade capitalista trata-se de uma educação que:

[...] contribuirá predominantemente para a reprodução dos interesses das classes dominantes. Daí a impossibilidade de estruturar a educação, no seu conjunto de modo a estar voltada para emancipação humana. É por isso que entendemos não ser possível uma “educação emancipadora”, mas apenas a realização de atividades emancipadoras. (TONET, 2014, p. 38).

É, nesse sentido, que traremos a educação superior neste trabalho, tendo em vista que a educação superior na sociedade capitalista visa atender e reproduzir aos interesses de uma classe.

Observamos, ao longo deste trabalho, que a universidade brasileira nasce e se desenvolve como um espaço restrito àqueles que tinham condições financeiras. Com objetivo de formar os intelectuais e os dirigentes do país, a educação “para a vida” não é vivenciada na universidade, pelo contrário, essa “serve” perfeitamente aos interesses de alguns, sendo assim, suas regras e funcionamento são restritos a uma classe social.

A educação superior brasileira foi se constituindo enquanto um espaço necessário aos que tinham melhores condições. Ao longo do tempo, as universidades foram se ampliando enquanto uma necessidade de atender ao mercado, que é o caso do REUNI, que não foi à única forma de ampliação do Ensino Superior. Essas “reformas” abrem as portas da universidade para os trabalhadores de forma restrita, oferecendo-lhes uma educação que visa atender aos interesses do mercado.

Apesar desse contexto reverso, é necessário expor os motivos que nos levam a deixar claro nossa perspectiva de educação. Muitas lutas foram travadas historicamente em busca de uma educação que colabore para emancipação do homem, por ventura, contrário ao modelo vigente. Algumas conquistas e espaços nas universidades foram conquistados por esses ideais, e ainda hoje contamos com professores, alunos e funcionários que, dentro e fora da universidade, lutam por uma educação diferente, que seja: pública, gratuita e acessível a todos, que atenda aos interesses dos trabalhadores; está em pauta a busca por novos horizontes.

2.2 Histórico da Educação Superior

A retrospectiva histórica da Educação Superior sinaliza que inúmeros dos desafios que, hoje encontramos na universidade, vêm sendo vivenciado na educação, tendo em vista que a mesma é construída ao longo dos anos, fruto de disputas e interesses de classes.

A educação, à qual nos encontramos inseridos, configura-se conforme Orso, (2013) como uma educação voltada para a conservação de um *status quo*.

São imensos os desafios com que nos deparamos atualmente para efetivação da educação, enquanto um direito, cientes da luta de classes que

historicamente permeia esse campo, pois “[...] a educação “reflete” as condições do desenvolvimento social, o nível de desenvolvimento das forças produtivas e a relação de forças entre as classes envolvidas.” (ORSO, 2013, p. 55), sobretudo a e Educação Superior.

Iniciemos então pensando um pouco a respeito da educação desde a colonização brasileira, quando o domínio burguês sobre a educação já se fazia presente, pois “[...] a conquista da América era tudo o que a burguesia precisava como classe social nascente que necessitava se afirmar como classe dominante.” (GONÇALVES, 2013, p. 77). Um dos instrumentos para essa afirmação da nova classe é a educação que era conduzida pelos jesuítas:

Preocupados com a difusão da fé e com a educação de uma elite religiosa, criaram no Brasil colônia um sistema educacional que, em última instância, fornecia aos elementos das classes dominantes uma educação clássica e humanista como era o ideal europeu da época. (XAVIER, 1990, p. 21).

O sistema educacional jesuíta era favorável à burguesia no período colonial, pois tinha como objetivo a “doutrinação” dos nativos, repassando os interesses da classe dominante externa aos brasileiros que aqui já estavam servindo assim à dominação da coroa portuguesa.

Entretanto, a partir de 1759, com Marques de Pombal e a expulsão dos jesuítas, a educação começa a mudar.

A educação colonial ficou reduzida a algumas poucas “escolas e aulas Régias”. Nem mesmo a introdução de um “Diretor de Estudos” responsável pela administração escolar, ou a criação de “subsídio literário”, que nunca levantou qualidade e quantidade, sem currículo regular e com lições de uma e outra disciplina avulsa [...]. (XAVIER, 1990, p. 22).

Da mesma forma, com relação aos cursos superiores, a universidade no Brasil foi criada para atender aos interesses da classe dominante, tendo em vista que seu acesso era restrito, como salienta Xavier (1990, p. 59) “O sistema educacional brasileiro constituiu-se no agente exclusivo de formação das camadas superiores para o exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais, consolidando padrão de ensino humanístico e elitista.” Em função desse interesse, os cursos prioritários, nas instituições de Ensino Superior (IES) eram: Direito e Medicina.

Os cursos jurídicos, segundo Ruas (1978), transformam-se em 1920 nas faculdades de Direito, localizadas em Recife e São Paulo. Havia nesse período, portanto, duas faculdades no país: a Faculdade de Direito e a Faculdade de Medicina anteriormente aberta por D. João, também existia, no Rio de Janeiro, os cursos Politécnicos. O Brasil contava ao final do período Imperial com apenas 2300 estudantes, um número ainda restrito à elite brasileira que se formava nesses cursos.

A criação da faculdade do Rio de Janeiro impulsiona a elaboração de um estatuto das universidades brasileiras, aprovado em 1931. Em seguida, em 1934, é fundada a universidade de São Paulo, assim começa a se ampliar o Ensino Superior no país, de forma tímida e restrita ainda.

Em função dessa ampliação, começa-se a pensar, em 1935, a respeito de uma “reforma universitária” na qual a Universidade do Distrito Federal tomou frente, na intenção de fortalecer a universidade enquanto unidade para a integração dos cursos, unindo ensino e pesquisa. Segundo Cunha (1988), essa reforma foi também uma resposta aos antigos anseios de se superar o modelo napoleônico de ensino superior.

A universidade encontrava-se defasada em relação ao nível qualitativo na formação de recursos humanos gabaritados para exercerem funções técnicas nas indústrias, e quantitativo, na medida em que o número de formandos não correspondia a necessidade das indústrias: em consequência eram procurados recursos humanos no exterior. (STELA; GRACIANI, 1984, p. 60).

Essa ampliação abriu espaço para que, a “classe média”, assim chamada por Stela e Graciani (1984), inserisse-se na universidade. Segundo Minto (2014), entre 1940 e 1960, houve um processo de expansão universitária, o que fez com que pequenos burgueses adentrassem nos cursos superiores. Esse “novo público universitário” fez a diferença na universidade, no processo de “reforma universitária”, como veremos a seguir.

Antes mesmo de tratarmos da “reforma da educação superior”, é preciso destacar o contexto vivenciado pelo país nesse período. O cenário capitalista mundial encontrou no Brasil “solo fértil” para fortalecer o sistema capitalista e apoio da burguesia nacional, pois:

A partir dos anos 30 ocorrem na sociedade brasileira mudanças econômicas que se caracterizaram como um processo global de desenvolvimento urbano- industrial. Essas mudanças atingiam todos os níveis da vida social, dando origem a um novo estilo de vida,

decorrente da aceleração do processo de divisão social do trabalho que traz consigo a industrialização e a urbanização. (STELA; GRACIANI, 1984, p. 18).

Junto ao processo de industrialização e urbanização, avançam, também neste período, as organizações políticas dos trabalhadores.

[...] havia um grande avanço na capacidade de organização e politização dos trabalhadores, que se impunham como classe, de outro lado, o enfraquecimento do poder burguês, que perdia suas bases de sustentação e sua capacidade de “organização” do consenso e da conciliação de classes. (MINTO, 2014, p. 196).

Acrescenta-se

Como um momento em que às massas se atribuía a função de dinamizar e pôr em xeque a ordem tradicional, no seu aspecto institucional na sua dimensão social e inclusive nos seus fundamentos econômicos. (STELA; GRACIANI, 1984, p. 47).

Em função dessa organização da classe trabalhadora e as constantes manifestações, a burguesia nacional se sentia assim ameaçada, em função de:

[...] uma crise da forma de dominação burguesa no país, “o alargamento” dessas contradições, precipitados pelas lutas e tensões sociais no período, erodiam consistentemente o lastro hegemônico da dominação burguesa. (PAULO NETTO, 2011, p. 26).

Assim:

A classe até então hegemônica dos latifundiários e cafeicultores é obrigada, com esse processo desencadeado de industrialização, a ceder às pressões dos novos grupos emergentes (nova burguesia industrial) que principiavam a surgir, bem como ao conflito de interesses de vários grupos sociais e movimento em prol do desenvolvimento nacional, desvinculados da estrutura de poder até então vigente. (STELA; GRACIANI, 1984, p. 49).

Nesse sentido, o capital internacional não precisou de muitos esforços para se inserir na economia e política brasileiras;

Normalmente para modernizar-se havia necessariamente, quase que forçada, de associar-se a grupos estrangeiros, esta mentalidade está intimamente ligada ao momento histórico de passagem do capitalismo nacional-desenvolvimentista para o modelo de capitalismo associado que tem em seu bojo a ideologia da modernização baseada na racionalização e eficiência da ação e que

influenciará a institucionalização das empresas públicas e privadas. (STELA; GRACIANI, 1984, p. 50).

Observa-se que a necessidade de “modernizar-se” estava associada às ideias de Taylor.

[...] que no início do século, define as principais características da administração científica baseada no maior ou menor grau de direção das atividades individuais no plano da estrutura da empresa a partir da divisão das funções e direção de funções de execução, dependendo do crescimento e da dimensão da empresa. (STELA; GRACIANI, 1984, p. 51).

Essas ideias tomam proporções maiores do que o imaginado, elas não se restringem às empresas privadas, elas estão presentes, por exemplo, nos governos de Vargas e de JK que priorizaram o “desenvolvimento econômico” do país para consolidação do sistema capitalismo monopolista.

[...] no período de transição entre a morte de Vargas, em agosto de 1954 e a posse de Juscelino, em janeiro de 1956 o governo brasileiro passou a incentivar diretamente a entrada de capitais estrangeiros no país. O recurso desses capitais, que foi levado às últimas consequências nos anos JK, foi decisivo para a economia brasileira tendia a excluir deste acesso os setores industriais nacionais, privilegiando os setores mais dinâmicos da economia (monopolista), e tornando-se um obstáculo estrutural à fixação do desenvolvimento científico- tecnológico como um problema social. (MINTO, 2014, p. 211).

Destaca-se que, mais que a inserção do capital estrangeiro, além dos grandes monopólios que aqui se instauraram, esse período tinha como objetivo fortalecer o sistema capitalista, garantindo a hegemonia norte-americana mundialmente:

A finalidade da contra revolução preventiva era tríplice, com seus objetivos particulares íntima e necessariamente vinculados: adequar os padrões de desenvolvimento nacionais e de grupos de países ao novo quadro de inter-relacionamento econômico capitalista, marcado por um ritmo de profundidade maiores da internacionalização do capital; golpear e imobilizar os protagonistas sociopolíticos habilitados a resistir a esta reinserção mais subalterna no sistema capitalista, e, enfim dinamizar todos os quadrantes e tendências que podiam ser catalisadas contra a revolução e o socialismo. (PAULO NETTO, 2011, p. 16).

Assim, as mobilizações que estavam ocorrendo, por parte da classe trabalhadora, não eram bem vistas e, por isso, deveriam ser mais que depressa “caladas” para que não se difundisse o pensamento comunista. Minto (2014, p. 196) destaca esse momento como “[...] a adequação forçada, preventiva, contrarrevolucionária, do capitalismo brasileiro no estágio mais avançado do modo de produção capitalista-MPC.” Nesse sentido, ir além do que está posto nesse momento, é ter ciência de que:

Concretiza o pacto contrarrevolucionário exatamente para assegurar o esquema de acumulação que garante a prossecução de tal padrão, mas, isto é crucial, readequando-o às novas condições internas e externas que emolduravam uma parte, o próprio patamar que ele chegara e, de outra, o contexto internacional do sistema capitalista, que se modificava acentualmente no curso da transição dos anos cinquenta e sessenta. (PAULO NETTO, 2011, p. 27).

O Golpe que deu início à Ditadura Militar, em 1964, foi “a gota d’água” nesse contexto, segundo Minto (2014, p. 200), foi “o golpe do capital” porque:

[...] visava adequar o Estado brasileiro aos ditames das “forças de mercado”, de um planejamento dito neutro e racionalizador/modernizador, que significou a preparação do terreno para entrada de capital externo e sua ampla possibilidade de acumulação no país.

A autora indica ainda que a ditadura brasileira teve como objetivo “[...] preservar as condições estruturais do capitalismo subordinado.” (MINTO 2014, p. 197). Essa só foi possível por dois motivos:

[...] a difusão da “ideologia da segurança nacional” e com ela, da “doutrina da independência” [...] além é claro do apoio logístico e estratégico do governo dos EUA, do qual um dos exemplos foi “aliança para o Progresso”, firmado em 1961. (MINTO, 2014, p. 198).

Nesse contexto, destacamos algumas questões-chaves para entender esse período brasileiro: o desenvolvimento da autocracia burguesa, o estabelecimento de grandes monopólios, e o domínio norte-americano por meio do processo imperialista, contra qualquer atitude que lhe parecesse revolucionária ou comunista. Esses fatores daqui por diante serão amplamente discutidos, são realmente essas questões que “definem” as políticas sociais brasileiras e a educação superior.

[...] a fase decadente da história do capital, que culmina na apologia da destruição ilimitada levada a cabo pelo desenvolvimento monopolista e imperialista no século XX e sua expansão no século XXI, teve de trazer consigo uma *crise educacional* antes inconcebível. (MÉSZÁROS, 2008, p. 80).

Diante desse cenário nacional e grande influência internacional, sobretudo dos EUA, o Ensino Superior também é modificado, segundo Mészáros (2008, p. 42) “[...] as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital.”

Uma dessas mudanças/adaptações começa mesmo antes do golpe de 1964, em função da expansão da década de 40 e 60, já referida, a pequena burguesia se insere na universidade, e assim tem um papel fundamental, como veremos a seguir na chamada “reforma universitária”.

Essa situação vivenciada pela universidade, antes de 1964, aqui já comentada, levou a organização de estudantes e docentes, assim:

No último decênio, antes da Reforma universitária, tomou corpo o movimento de intelectuais e cientistas, em conjunto com os estudantes, que visava dar novos rumos às universidades, reformulá-las e reorganizá-las com objetivo de ao mesmo tempo atualizá-las em relação ao extraordinário progresso de ciência e da tecnologia no mundo avançado e estudar as necessidades regionais com critérios objetivos e sem a deformação dos interesses externos. (STELA; GRACIANI, 1984, p. 61).

Os objetivos desse movimento iam ao encontro de uma universidade mais democrática, tentando assim “[...] colocá-la a serviço das classes menos favorecidas.” (STELA; GRACIANI, 1984, p. 62). Segundo os autores, a primeira universidade que tentou colocar essa “reforma mais ampla” em prática foi à universidade de Brasília, pelo projeto de Darcy Ribeiro.

Entretanto, em função do contexto nacional aqui descrito essa “reforma” foi apropriada pela elite brasileira para atender, sobretudo interesses norte-americanos, autores como: Cunha (1988); Paulo Netto (2011); Minto (2014) e outros nos esclarecem o quão esse período foi decisivo para o Ensino Superior Brasileiro, para além da Lei 5.540/68. Nesse período, ficam nítidos os interesses em conflito presentes na universidade.

Para discutir a reforma, destacaremos três questões fundamentais: o imperialismo, a modernização e repressão do governo militar, pois o cenário

brasileiro, em uma época chamada de “desenvolvimentismo” indicava para “[...] uma política que pretendia, baseada no desenvolvimento de setores estratégicos, mas em associação ao capital estrangeiro, transformar o Brasil em um país desenvolvido.” (TONET, 2012a, p. 89).

Antes mesmo do golpe de 1964, o imperialismo já se mostrava presente na universidade, pois, segundo Cunha (1988, p. 21), já na década de 40, foram solicitados os serviços de um consultor norte americano para criação do instituto tecnológico, e esse não foi o único serviço prestado pelos norte-americanos na universidade brasileira. O autor ressalta, por exemplo, o acordo Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) que foi marcante e definitivo para os “rumos da universidade”, fortemente repudiado pelo movimento estudantil.

Em 16 de março de 1963 chega ao país três norte americanos, com objetivo de conhecer o Ensino Superior Brasileiro, assim fizeram um diagnóstico que revelou: “o ensino superior inadequado em termos quantitativos e qualitativos, as IES estavam dessintonizadas com a modernidade da sociedade brasileira, o efeito do ensino superior foi considerado irrisório, pois só a cidade de Nova York havia mais estudantes nesse grau do que em todo o Brasil. Essa visita foi interrompida pelo golpe de estado, e apesar disso produziram um relatório chamado “Gardner report” em que o ensino superior foi bastante criticado. (CUNHA, 1988, p. 169).

Assim o autor explica que o objetivo desse acordo era: “[...] o desenvolvimento da mão de obra especializada brasileira, sendo assim mais importante produzir engenheiros do que dobrar a produção de fertilizantes químicos.” (CUNHA, 1988, p. 170), o que estava de acordo com os interesses dos EUA em manter a hegemonia capitalista. Para isso, cumprir esse objetivo, a pós-graduação foi um dos alvos do programa, segundo Cunha (1988). Muitas pós-graduações foram ampliadas, com isso os professores brasileiros iam para os EUA e os estadunidenses vinham para o Brasil. O autor chama a atenção que as pós-graduações foram as maiores beneficiadas financeiramente com o convênio MEC-USAID.

A partir de 1965, segundo o autor, foi formada uma comissão pelo convênio MEC-USAID com objetivo de “reformular” e modernizar o Ensino Superior. Nessa comissão foram investidos 500 mil dólares, para que fizessem:

[...] a realidade diagnosticada com “um sistema ideal de ensino superior para o Brasil” definindo a direção da transformação de acordo com as necessidades do desenvolvimento do país, como, também fazia sugestões do desenvolvimento do país como também fazia sugestões em termos curriculares, métodos didáticos, programas de pesquisa, de estrutura e organização e provimento de quadros docente, administrativo, e de pesquisa, e de outras questões não menos vistas no ensino superior. (CUNHA, 1988, p. 176).

É necessário enfatizar que essas mudanças não vinham ao encontro da “reforma do Ensino Superior” planejada pela pequena burguesia que aqui nos referimos em 1945. Nota-se que as sugestões iam ao encontro do objetivo de manter a ordem capitalista vigente e eliminar da universidade toda proposta que parecesse comunista, ficando claro:

O objetivo real da argumentação reformista é, de forma especialmente mistificadora, o sistema dominante como tal, e não às partes quer do sistema rejeitado quer do definido, não obstante o alegado zelo reformista explicitamente declarado pelos proponentes da “mudança gradual”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 63).

Destacamos a questão da modernização, pois segundo Minto (2014) esse aspecto precisa ser entendido e, para que seja realmente compreendido deve-se considerar o percurso histórico, político que se passava no país e no mundo, que comentamos.

[...] a modernização da educação superior no Brasil dos anos da ditadura carece de qualificação, pois não é puro e simplesmente “modernizadora”, mas equivale ao processo de adequação, forçada e interessada, conduzido pelos militares e pelos setores hegemônicos da burguesia brasileira. Em contraposição ao que forças populares, pequeno-burguês e burguesas radicais ousaram propor à sociedade brasileira nos anos 1960. (MINTO, 2014, p. 223).

Olhando para a “modernização”, no contexto imperialista que predominava nesse período, fica assim nítido que a mesma atendia aos interesses capitalistas. Por isso, essa fase significou segundo Florestan Fernandes (1986, p. 60) um ajuste das economias periféricas ao dinamismo das economias centrais, para que assim aumentassem as taxas de crescimento da acumulação capitalista, ou seja, tudo era “modernizado/moldado” em função do sistema capitalista que precisava continuar hegemônico, eliminando a ameaça comunista.

A perspectiva aqui exposta, a respeito desse processo, é confirmada nas análises de Paulo Netto (2011, p. 31) que ressalta que:

Analisando quantitativamente e qualitativamente o período ditatorial, não resta nenhuma dúvida de que esta projeção histórico societária, a que cabe perfeitamente a caracterização de modernização conservadora, realizou-se exemplarmente, amarrando toda a ordenação da economia brasileira [...] o modelo da modernização “conduzida no interesse do monopólio: benesses ao capital estrangeiro e aos grandes grupos nativos, concentração e centralização em todos os níveis etc.

A modernização e o interesse da mesma ficam nítidos nos objetivos e nas proposições da reforma universitária. Segundo Cunha (1988), o que ocorreu foi que, com a expansão das universidades brasileiras (de três universidades em 1944, passaram a ser trinta e sete em 1966), surgem várias demandas como: vestibulares, planejamento acadêmico, administração financeira e planejamento físico das cidades universitárias.

Apesar dessa expansão da década de 1940-1960, o dilema ainda continuava; a universidade ainda não era acessível a todos. Assim, ao longo do trabalho, veremos muitas tentativas de expansão do Ensino Superior, inclusive o programa objeto de estudo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), sendo assim necessário deixar claro que

[...] a luta pela escola pública pelos trabalhadores como um desafio a ser atingido. Mas, uma “escola pública de qualidade” sem superação da estrutura econômica continua sendo precária porque a maioria dos educadores limita-se a ser reprodutor da ideologia dominante. (SAVIANI apud GONÇALVES, 2013, p. 90).

Essa era uma das pautas de reivindicação do movimento estudantil e preocupação do Grupo de Trabalho (GT) norte americano, que destaca em seu relatório final:

Entre o ensino de massa e a “natureza seletiva” dos cursos de graduação foi preciso procurar ligações que exigiram esforços nada desprezíveis, o ensino superior foi qualificado pelo GT como seletivo “pela sua própria natureza”, pois dependeria dos talentos individuais, desigualmente distribuídos. [...] por outro lado, o Ensino Superior precisaria absorver “o fluxo crescente de candidatos” que procurava, chamados também de legião, numa alusão talvez inconsciente a uma tropa atacante. (CUNHA, 1988, p. 249).

Nesse sentido, uma das estratégias para “trabalhar” as vagas na universidade eram os vestibulares. Segundo Cunha (1988), uma das propostas da reforma era a unificação dos vestibulares (que hoje já é realidade atualmente no país) para que os alunos fossem melhores distribuídos em cursos e cidades pelo país. O autor cita como exemplo alguns cursos como medicina os quais eram muito concorridos e outros como enfermagem que não eram tão concorridos, os alunos deveriam então serem melhor distribuídos, assim como geograficamente, dado que os grandes centros, segundo relata o autor, eram mais procurados por alunos.

Além do vestibular unificado, outra estratégia adotada para ‘resolver’ essa questão foram os ciclos básicos, o que representou nada menos que uma “economia” um corte de gastos no Ensino Superior, assim como os cursos de curta duração que atendiam aos interesses do mercado capitalista.

Segundo Cunha (1988) relata, os cursos de graduação se constituíam por dois ciclos, o primeiro teria como função, recuperar as falhas do Ensino Médio, que eram evidenciadas no exame vestibular, e o segundo teria como objetivo de dirigir o fluxo de candidatos dos cursos mais procurados para os cursos que haviam vagas sobrando; além da fragmentação dos cursos, o autor destaca que o GT assumiu a proposta de cursos de curta duração, como uma tentativa de reduzir os gastos, entretanto esses cursos formam profissionais incapazes de desenvolver tecnologia exigida pelo desenvolvimento autônomo.

Nesse sentido, observa-se que muitas das propostas para o “desenvolvimento” do Ensino Superior Brasileiro, hoje, tornaram-se efetivas, e o conceito de educação que concebemos enquanto “emancipadora” e “libertadora” se afasta cada vez mais da realidade do país, e se amplia cada vez mais o conceito de educação voltado para o mercado.

Ao propósito de que não só fortalecer os conhecimentos e pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema capitalista, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma internalizada ou através de uma dominação estrutural e de uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. (MÉSZÁROS, 2008, p. 31).

Outra estratégia burguesa de expansão do Ensino Superior foi o incentivo ao ensino privado. Segundo Minto (2014), essa é uma saída histórica conservadora para a expansão do ensino privado; a autora chama de “privatismo” o “[...] processo

pelo qual a lógica do capital se hegemoniza crescentemente no campo educacional, do qual a ampliação do setor privado de ensino é uma das formas.” (MINTO, 2014, p. 248).

Quanto mais “avançada” a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riquezas retificada com um fim em si mesmo e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas básicas até as universidades—também na forma da “privatização” promovida pelo suposto zelo ideológico do Estado. (MÉSZÁROS, 2008, p. 80).

Diante desse contexto,

[...] nas dimensões específicas do nosso desenvolvimento capitalista, também fizeram com que esse ensino privado crescentemente organizado na forma da produção de mercadorias fosse ele próprio acompanhado por um processo de esvaziamento geral da educação superior. (MINTO, 2014, p. 251).

Nessa lógica em que a educação é vista enquanto uma mercadoria, “[...] o capitalista que representa o capital espera de uma pessoa ‘educada’ a capacidade de produzir mais.” (GONÇALVES, 2013, p. 91).

É importante ressaltar que o setor privado não atua apenas nas universidades particulares, pois se nota-se que “Quanto ao setor público, isto se expressa sob a forma da diminuição dos recursos destinados à universidade [...].” (TONET, 2012b, p. 88). Assim, o autor elenca diversas consequências desse processo de intensificação do caráter mercantil da educação.

Mais recentemente, temos acompanhado de forma escancarada o predomínio do privado sobre o público, mais adiante discutiremos mais profundamente, mas cabe aqui lembrar a crescente administração privada nos hospitais universitários por meio da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH), atualmente.

Em meio a esse cenário, existia um movimento que “remava contra maré” o movimento estudantil. É consenso entre autores o papel do mesmo, Minto (2014, p. 220) diz que “[...] é inegável que o papel desempenhado pela entidade no processo em questão foi central” quando a autora se refere à União Nacional dos Estudantes (UNE), a qual tinha como objetivo a exigência de “[...] uma reforma de base: extinção da cátedra, melhores condições curriculares e didáticas, democratização das universidades, e sobretudo maior participação docente e discente nos diferentes níveis de decisão.” (STELA; GRACIANI, 1984, p. 19).

Nos primeiros anos, depois do golpe militar, foram marcados por várias violências por parte de o governo militar das quais se destacam: sede da UNE no Rio de Janeiro (RJ) incendiada, universidades e estabelecimentos públicos eram vasculhados por comissões de investigação, lei de greve (antigreve), arrocho salarial, Lei Suplicy que obrigava os diretórios acadêmicos a mudarem seus estatutos, professores brasileiros eram exilados do país (CUNHA, 1988, p. 23-29)

Entre 1964 e 1968, a política educacional da ditadura materializou a sua intensão de controle e enquadramento implementado praticamente a destruição de instrumentos organizativos do corpo discente, promovendo um clima de intimidação no corpo docente [...] reprimindo com furor inaudito as propostas, experiências, movimentos e instituições que ensaiavam e/ ou realizavam alternativas tendentes a democratizar as necessidades de base da massa da população [...] Era necessário *explorar* os movimentos democráticos e populares abortando a inovadora projeção da Universidade de Brasília, exilando Paulo Freire, ilegalizando a *união nacional dos estudantes-UNE*, desmantelando o movimento de educação de base. (PAULO NETTO, 2011, p. 58, grifo do autor).

O movimento estudantil foi então alvo do governo militar, que alegava segundo Cunha (1988,p.57) ter por objetivo o “[...] expurgo dos esquerdistas infiltrados nas universidades”, pois nesse momento, “[...] o que está em jogo é apenas a reprodução dos interesses da burguesia, ameaçados pela crise.” (TONET, 2012b, p. 91).

[...] o primeiro efeito do golpe militar foi a desmobilização do movimento estudantil, a UNE foi praticamente ignorada nos espaços representativos, os jornais se referiam a UNE como algo extinto, a união Estadual de Estudantes de Minas Gerais segundo os dados colhidos pelo sistema nacional de informação vinham realizando atividades de caráter subversivo. (CUNHA, 1988, p. 58-59).

Os estudantes estavam engajados na luta que ia para além dos muros da universidade, com objetivos em sintonia com a realidade vivenciada pelos trabalhadores do país. Influenciados pelos movimentos que ocorriam em todo país, ficava nítido que as demandas por eles apresentadas eram reflexos da política brasileira.

Outras reivindicações dos estudantes também mostraram que a percepção da necessidade da reforma levava a um questionamento profundo sobre a realidade brasileira [...] no entendimento dos estudantes, [a universidade] deveria estar

comprometida com as “necessidades concretas do povo brasileiro” contribuindo para um “desenvolvimento na perspectiva do proletariado.” (MINTO, 2014, p. 221).

Com destaque desse período na universidade, os projetos de extensão que contavam com a participação dos estudantes, como o projeto Rondon, segundo Cunha (1988, p. 70) os alunos que participavam desse projeto tinham que se comprometer com um código de ética que lhes proibiam qualquer manifestação contra a ditadura, o projeto passou “[...] a projetar a ideia do campus avançado: uma universidade instalada numa região ‘carente’ uma base de operação que funcionaria todo ano, com professor residente e os estudantes fazendo rodizio.” (CUNHA, 1988, p. 70).

Com relação às disciplinas e à grade curricular, adquiriram um caráter técnico. Salienta-se que, “[...] a educação, ainda que seja um espaço de contraposição, no geral prepara o indivíduo para o mercado, para exploração ou para ser explorado, ou seja, para adaptação das condições vigentes.” (ORSO, 2013, p. 58). Proibia-se, assim, a formação política social dos alunos, inclusive segundo Cunha (1988), esse conteúdo ministrado em sala de aula era fiscalizado pelos militares ali inseridos.

[...] conteúdos abstratos, do que para compreender a vida concreta, isto é, a matemática da fome, o português da violência, a geografia e a história da exploração e dos problemas sociais, ciência da história da vida real dos homens volta-se para a adaptação, para alienação e para conformismo do aluno e o modo de produção capitalista. (ORSO, 2013, p. 51).

Na verdade, a educação acima, descrita por Orso (2013), nunca será interesse do capital, pois “[...] na sociedade capitalista tudo se transforma em mercadoria, inclusive a vida humana e, principalmente a educação que se limita ao saber técnico desprovido de reflexão da vida.” (GONÇALVES, 2013, p. 68).

A UNE e seus seminários, segundo Minto (2014) foram ganhando espaço e maior dimensão à medida que o tempo foi passando, o movimento estudantil realmente ia contra todo interesse da elite, por isso, se via-se ameaçado em diversos momentos da ditadura militar. Autores como Cunha (1988) e Minto (2014) mostram alguns desses momentos tais como: a aprovação da Lei n. 4.464 - Lei Suplicy, que extinguiu a UNE substituída por diretório nacional de estudantes; a aprovação do Decreto n. 228/67, que restringia ainda mais as possibilidades de ação

e organização dos estudantes; Decreto-lei n. 477/69, que Minto (2014, p. 233), chama de “[...] uma espécie de AI 5 na educação, pois previa a punição a estudantes e funcionários de estabelecimentos públicos ou privados de ensino que realizassem atividades consideradas subversivas, ofensivas ao regime e às suas políticas.”

Não foram apenas os estudantes que sofreram os rebatimentos do período militar, segundo Cunha (1988), muitos professores universitários brasileiros encontravam-se desempregados, outros em condições precárias de trabalho e muitos deixavam o país, em função da repressão política.

Observa-se que a “reforma” da universidade brasileira atendeu aos interesses da elite em todos os aspectos, assim os problemas na educação continuaram intactos ou se agravaram;

Apesar de desejar utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados. A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, e conciliadas com o ponto de vista do capital, consistia- e ainda consiste- no fato de as determinações fundamentais do sistema capitalista serem *irreformáveis*. (MÉSZÁROS, 2008, p. 26, grifo do autor).

Segundo essa perspectiva, afirmada diversas vezes nesse item, a “reforma universitária” foi assim apropriada pela burguesia externa e interna. “Nesse sentido, sob as condições históricas vigentes, a mudança visada pelas grandes personagens burgueses tinham que parecer características assimétricas.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 85). As mudanças eram em prol do sistema para extinguir os comunistas e “rebeldes”, exigindo assim um forte movimento contrário de resistência.

A partir da união dos estudantes e professores engajados no movimento de democratização junto à sociedade civil, o cenário começa a mudar. Em 1966, diante de um “[...] processo de radicalização ascendente, o movimento estudantil aparentava ter força cada vez maior: as dezenas de passeatas que reuniam milhares de pessoas, enfrentando o desânimo e a repressão militar.” (CUNHA, 1988, p. 34). O movimento estudantil defendia uma universidade livre, gratuita e aberta a

todo o povo, na luta contra os consultores estrangeiros como na defesa “lema fora MEC-USAID.” (CUNHA, 1988, p. 239).

Depois de tanta luta por parte da sociedade civil, dos movimentos sociais e da comunidade universitária, finalmente se conquista a democracia brasileira, em 1988, com a promulgação da constituição cidadã. É inegável que essa seja sim uma conquista da classe trabalhadora, e um passo largo rumo a uma “nova sociedade” que não seria possível em uma ditadura. Em função dessa conquista, foi possível também o direito à participação, direito à educação, direito à saúde, dentre outros que são garantidos por meio de políticas públicas promulgadas após a Constituição de 1988 (BRASIL, 2013).

Entretanto, essa democracia é ainda muito nova, praticamente um “bebê” que precisando ser amadurecida.

A seguir, refletiremos acerca das políticas conquistadas a partir da Educação Superior que interferem na Educação Superior, porém destacam-se os reflexos da ditadura brasileira, pois várias das “indicações” dos GTs norte-americanos que aqui vieram “reformatar” a nossa universidade, hoje são colocados em prática, como: ciclos básicos, cursos aligeirados, departamentos universitários, vestibular unificado etc..

Não ocorreram mudanças efetivas no sistema de autoridade, mas um reforço do modelo burocrático, uma vez que se manteve o sistema de dominação através do formalismo, da existência de normas e regras escritas, da estrutura de poder hierárquica, da divisão horizontal e vertical do trabalho e da impessoalidade do recrutamento de pessoal operativo. (STELA; GRACIANI, 1984, p. 122).

Assim como a descentralização de poder, colocada pela autora não foi efetivada, também as reivindicações do movimento estudantil, em sua maioria foram ignoradas ou reformuladas sendo assim pouco ouvidas.

- não houve “democratização do Ensino Superior”, uma vez que as camadas operárias foram excluídas desse nível de ensino;
- não se permitiu uma autonomia geral e irrestrita no sentido didático, muito menos no financeiro e administrativo;
- embora a “cátedra vitalícia” tenha sido extinta, outros padrões formais, racionais e impessoais a substituíram, hierarquizando e enrijecendo a carreira universitária;
- não houve uma abertura para participação docente e discente com critérios de proporcionalidade, nos diferentes deliberativos da universidade;
- as estruturas continuam rígidas e inflexíveis caracterizadas por mecanismos institucionalizados de centralização de poder e

autoridade autocrática, típicas do modelo burocrático. (STELA; GRACIANI, 1984, p. 121).

Outro aspecto a se destacar é a expansão do Ensino Privado, tendo em vista “[...] o sucateamento da escola pública e a expansão da escola privada inserem-se dentro da necessidade do capital.” (ORSO, 2013, p. 54), após a Ditadura Militar esse tipo de ensino não parou de crescer. A partir da década de 1990, com a corrente neoliberal, segundo Cunha (1978) ocorre uma crise universitária pela recessão econômica e pressões externas. Assim, nesse período, ocorre grande expansão das universidades particulares, nesse sentido “[...] considera-se que a Educação Superior está passando de um estado de ‘mercado de ofertantes’ para um mercado de demandantes ou consumidores.” (CUNHA, 1978, p. 68).

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, apesar das reformas anteriores, o país vivenciou mais mudanças, as quais influenciam diretamente no Ensino Superior. O destaque desse governo será discutido a seguir, quando trataremos do neoliberalismo e de que forma ele tem influenciado as políticas de educação atualmente.

Destacar a intensa privatização, inclusive na Educação Superior. “O problema não é, em si, somente o aumento dos investimentos empresariais nas universidades públicas, mas o que isso pode vir a significar no que diz respeito à submissão das pesquisas aos interesses do mercado.” (FERREIRA, 2011 p. 56).

Segundo o Censo da Educação Superior de 2013 (MEC; INEP, 2013, [p. 2]), o Brasil possui 2.391 instituições de Ensino Superior no país, das quais 106 são federais, 119 estaduais, e 76 municipais, ou seja, no total, o país dispõe de 301 universidades públicas para o número exorbitante de 2.090 universidades privadas. Os dados do último censo apontam para o predomínio do ensino privado, enquanto um reflexo da ideologia neoliberal: a desresponsabilização do Estado para com o direito à educação.

No governo Lula, algumas ações fortalecem o ensino privado, como por exemplo, alguns programas nas instituições de ensino superior- IES privadas com o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI), dentre outros que favorecem principalmente o lucro na empresa universidade.

Outras ações nesse governo tentam valorizar o Ensino Superior público, com a expansão das universidades federais do país, houve um significativo aumento do

número de cursos e vagas nas universidades, esse fato se deve à participação dos professores universitários que sentiram o descaso com a educação pública e assim reivindicaram maiores investimentos nas universidades federais.

Assim, chegamos ao nosso objeto de estudo principal, o programa REUNI nas universidades Federais. Nos capítulos posteriores veremos como ele foi implementado, quais as principais mudanças têm ocorrido na universidade em função desse, sobretudo na vida do aluno, tentaremos identificar se o REUNI tem cumprido com o esperado na tentativa de abrir as portas da universidade federal a quem, no decorrer da história, não teve acesso a ela.

Pelo percurso histórico aqui traçado, notaremos que a educação no Brasil, principalmente a Educação Superior, vem sendo desenhada pelos interesses da elite e pela luta do povo. Vimos, neste capítulo, que são diversos os desafios a serem superados, o principal deles, o acesso à Educação Superior que, por muito tempo, foi restrito apenas à elite. Nos próximos capítulos, veremos como o REUNI tem colaborado para esse processo de maior acesso ao Ensino Superior.

2.3 Políticas de Educação Superior em Contexto Neoliberal

Para iniciar a discussão sobre as atuais políticas de Educação Superior Brasileira, é preciso ter em mente o contexto em que foram implementadas. O cenário político e social em que se constrói as universidades no país é propício à manutenção do modo de produção capitalista (MPC). Assim, atendendo sempre aos interesses de uma determinada classe social, da mesma forma ocorre com as políticas em tempos neoliberais.

Mais especificamente, após a década de 1990, observa-se maior influência da ideologia neoliberal no país. Essa ideologia, portanto, será o norte das políticas que, hoje, constituem o Ensino Superior Brasileiro, em uma tentativa clara de suprimir os direitos sociais conquistados na década de 1980, direitos esses consolidados pela Constituição Federal (CF/1988).

Em contrapartida aos movimentos sociais de democratização que culminaram na CF/88, o Estado burguês recorre à ideologia neoliberal, para garantia de seus interesses e manutenção do MPC;

O neoliberalismo tornou-se assim a pretensa linguagem hegemônica. Apoiando-se fundamentalmente na necessidade de culpabilizar o Estado e tudo o que remete ao público, numa operação ideológica que, por oposição, serve para afirmar o privado [...] o pensamento conservador instrumentalizou-se, permitindo-se falar e mantê-las num nível apenas abstrato: numa cidadania abstrata, numa democracia abstrata, numa educação abstrata. (MINTO, 2014, p. 305).

O Estado é considerado, nesse processo, como uma “[...] expressão ativa, autoconsciente e oficial, o fundamento dos males sociais e a contendor-lhes o princípio geral” (MARX, 2010, p.5), portanto, na sociedade capitalista, ele é mais uma das formas e, talvez, a mais relevante, de se garantir a efetivação dos interesses burgueses.

O Estado para Marx e Engels emerge das relações de produção e expressa os interesses da estrutura de classes inerente às relações sociais de produção. Assim, a burguesia, ao ter o controle dos meios de produção, passa a constituir a classe dominante, estendendo seu poder ao Estado, que passa a expressar os seus interesses, em normas e leis. (MONTANO; DURIGUETTO, 2011, p. 36).

Alguns aspectos serão aqui destacados para entender a lógica neoliberal, o primeiro deles, já iniciado, é com relação ao Estado, ao garantir os interesses burgueses, ele se desresponsabiliza pelos direitos sociais, fazendo com que os indivíduos ditos “cidadãos” se tornem os responsáveis pelas políticas que garantem a manutenção da vida humana, por isso:

Um Estado que rebaixa ainda mais sua responsabilidade social, quando esta demanda o atendimento das necessidades sociais das classes subalternas. Essa responsabilidade vem sendo transferida para uma sociedade como se esta fosse destituída de antagonismos de interesses, sendo homogeneizada por uma realidade que é complexa e heterogênea, ficando a sociedade responsável pela solução dos problemas sociais mediante práticas de parceria e de “solidariedade”. (SILVA; YASBEK; GIOVANNI, 2012, p. 29).

As políticas nesse contexto têm um caráter pontual, que não busca resolver a questão social, e sim amenizá-la. “Esse ideário preconiza que a intervenção do Estado, no campo social, seja restrita a ações focalizadas na extrema pobreza, buscando complementação da filantropia privada e das comunidades.” (SILVA; YASBEK; GIOVANNI, 2012, p. 31).

Assim, as “resoluções” dos problemas sociais vêm ao encontro dos interesses do mercado, pois é através do mesmo que os direitos sociais serão “garantidos”, assim tudo se torna mercadoria, inclusive direitos básicos como a saúde e a Educação Superior.

Outro aspecto a se destacar, um dos mais impactantes do neoliberalismo, é o individualismo, em que

O indivíduo humano se sente perdido, nulificado e completamente impotente. Exacerba-se, com isto, o individualismo, ‘a guerra de todos contra todos’, levando a um empobrecimento de uma brutalização crescente da vida humana. (TONET, 2012a, p. 31).

Esse aspecto faz com que as mobilizações sociais e movimentos sociais se enfraqueçam, pois se perde a noção do coletivo e exalta-se o “cada um por si”. Nesse sentido:

[...] o indivíduo se torna responsável pelo próprio “sucesso” ou “fracasso”, numa espécie de privatização do desempenho individual, como se este não tivesse nenhuma relação com as condições sociais de trabalho e emprego. (MINTO, 2014, p. 333).

Assim a ideologia neoliberal tem rebatimentos também na Educação Superior, todos os aspectos citados acima, os efeitos devastadores neoliberais são nitidamente percebidos na educação superior:

Os anos 1990 começam marcados pela disseminação de uma “nova celebração” da educação. Amparada na ideologia pós-moderna dos novos paradigmas, da sociedade do conhecimento, nos alicerces da apologética neoliberal de deixar tudo nas mãos do mercado nas requeitadas teorias educacionais tecnicistas, ou “neotecnicistas” (MINTO, 2014, p. 307).

Neste sentido, é sistemático o uso de termos como qualidade total, formação flexível e polivalente, novas qualificações, competências, empregabilidade, etc. Tudo isso recoberto com o manto de valores humanistas, solidários e cidadãos. (TONET, 2012b, p. 32).

O primeiro aspecto a se destacar é que a educação se torna mercadoria, pois não sendo esse um direito efetivado pelo Estado, o mesmo é apropriado pelo mercado, onde predomina o modelo gerencial, em que os termos supracitados por Tonet (2012b) são incorporados à educação.

A introdução dos princípios gerenciais que afetaram as relações de trabalho, forçando a reorganização dos quadros docentes à luz do *desempenho individual* [...] a criação de instrumento de incentivo individual e de estímulos à competição entre os docentes é um dos primeiros passos para a criação de uma 'predisposição docente' em aceitar o fim da carreira única. (MINTO, 2014, p. 340, grifo do autor).

Assim começamos esse item pelo neoliberalismo considerando que o mesmo, influencia a Educação Superior em todos os sentidos, desde as legislações, que trataremos a seguir, o trabalho dos docentes e técnicos, como destacado por Minto (2014) acima, recaindo na qualidade da formação profissional ofertada aos alunos.

Quanto à legislação que hoje norteia o Ensino Superior elencamos quatro delas para serem discutidas neste trabalho¹ para que assim possamos observar de forma nítida os impactos neoliberais na educação e como as mesmas são permeadas por interesses de classes, em que na maioria das vezes se sobressaem os interesses burgueses.

Os artigos da CF/1988 que dizem respeito à educação são os art. 205 ao art. 208, os mesmos instituem enquanto direito de todo cidadão à educação, sendo, portanto dever do estado garantir o “[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.” (BRASIL, 2013, art. 208). Nesse artigo, garante-se, ao cidadão brasileiro, o acesso à Educação Superior, porém de forma limitada, pois é possível perceber aí um princípio neoliberal, quando se refere “à capacidade de cada um.” reforça a necessidade de "diminuir" o Estado e cortar as suas "gorduras" (PAULO NETTO; BRAZ, 2012, p. 227).

Outro artigo da CF/1988 que se considera relevante para a atual configuração da Educação Superior é o Art. 207, o qual prevê que “As universidades gozam de autonomia didática científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”

São duas questões a se destacar, presentes nesse artigo: a primeira diz respeito à “autonomia” hoje muito limitada. Em decorrência da interferência direta do mercado nas universidades públicas e privada.

[...] tem como enfoque principal a autonomia financeira, ou seja, a liberação da universidade para captar recursos no mercado, sem amarras legais. Isso daria um enorme alívio financeiro ao Estado que

¹ BRASIL (2013, 1996, 2007, 2010).

seria obrigado, somente, a complementar esses recursos e não mais teria como tem hoje, a obrigação de manter financeiramente as universidades públicas. (OTRANTO, 2006, p. 7).

Nesse contexto, há um predomínio do mercado na universidade, fazendo com que “[...] quanto à autonomia, produziu-se a ressignificação do conceito, em uma operação ideológica que força uma progressiva perda de capacidade das IES de decidir os seus próprios rumos.” (MINTO, 2014, p. 317).

A CF/1988 e seus artigos são a base para diversas legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases da educação- 9394/96, a qual tem função relevante no atual contexto, pois determina os objetivos da educação brasileira, entretanto não apenas, pois, os

[...] fins e meios, ao serem estes definidos em termos nacionais, pretende-se não apenas indicar os rumos para onde se quer caminhar, mas organizar a forma, isto é, os meios através dos quais os fins serão atingidos. (SAVIANI, 2010, p. 772).

Quanto à LDB (BRASIL, 1996), o que diz respeito à Educação Superior, o artigo 43^o define as finalidades da Educação Superior:

Art. 43^o. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos em uma estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

A respeito da finalidade da Educação Superior ressaltamos alguns itens, que devem ser mais que nunca discutidos. A começar do primeiro item, diante da lógica neoliberal, a educação que visa formar um sujeito crítico, reflexivo, propositivo, torna-se um desafio aos docentes e profissionais da educação. A tendência é que se forme para a manutenção do modo de produção capitalista, por isso há uma forte difusão da corrente pós-moderna, a qual segundo Minto (2014, p. 307) ampara os novos moldes de educação a partir de 1990.

Essa corrente pós-moderna é, na verdade, ameaçadora à formação do profissional crítico, pois as premissas dessa teoria desconsideram a luta de classes e o jogo de interesses que permeia não só a educação como toda a história da humanidade.

O item II apresenta duas peculiaridades: “profissionais aptos para a inserção em setores profissionais”. Fica nítida, nesse item, a tendência, aqui referida, do mercado, a educação se afasta do seu real sentido, como afirma Meszários (2008, p. 76) “[...] educação não é um negócio, é criação que educação não deve qualificar para o mercado de trabalho, mas para a vida.”

A educação devia ter por objetivo, segundo o mesmo autor, a transformação social, ampla e emancipadora que possa formar sujeitos críticos atores de sua própria história, e assim colaborar para o desenvolvimento do país, desenvolvimento esse não exclusivamente econômico, porém de forma ampla.

Nesse mesmo item II da LDB, aparece a formação contínua, ressaltamos aqui a sua importância, pois como afirma Mészáros (2008, p. 12), “[...] a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação.” Porém, o que devemos refletir mais profundamente são as condições oferecidas aos profissionais para que os mesmos possam continuar sua formação sendo que, no atual contexto capitalista lutemos para que “[...] o capital não mais explore o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 12).

A formação continuada, nesse sentido, é desafio aos profissionais que encontram sua força de trabalho cada dia mais intensificada e também para universidade, enquanto um compromisso de oferecer cursos gratuitos e acessíveis aos profissionais após a formatura, para que o conhecimento teórico possa acompanhar a prática profissional e assim se aproximarem, rompendo essa dicotomia.

O item III diz respeito à pesquisa, não nos resta dúvida da importância da mesma para o desenvolvimento da universidade, principalmente quando essa está intimamente ligada ao item IV, que estabelece a divulgação do conhecimento científico. Porém, devemos pensar na forma como estas estão sendo realizadas, lembrando sempre do compromisso com a população usuária e participante da pesquisa.

As pesquisas, em sua maioria, são submetidas aos órgãos de fomento que prezam pelo *lattes* bem recheado, por resultados, e por produtividade. Importa como resultado que se atenda às demandas da sociedade, o fato é que, não raras vezes, a população sequer sabe das pesquisas realizadas na universidade.

O item VII da LBD/96, que responsabiliza a universidade em “compartilhar” os conhecimentos acadêmicos com a população fica, muitas vezes, comprometido. No ambiente acadêmico, os profissionais e alunos devem estar atentos à necessidade da sociedade, e não do capital, para uma extensão efetiva, e não simplesmente algo para completar dados como se a população fosse mero objeto de pesquisa.

Outro artigo da LDB/96, a ser destacado é o 44, que dispõe sobre a abrangência da Educação Superior:

Art. 44º. A Educação Superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós -graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos e cada caso pelas instituições de ensino.

Destaca-se que, ao estabelecer “requisitos” ou normas, através de processos seletivos para ingresso dos alunos no Ensino Superior, fere-se o artigo 6º da constituição que garante como direito social a educação a todos os cidadãos, dado que a universidade ainda é um espaço restrito e, por isso, seletivo.

Nos registros ao longo da história brasileira, o acesso ao Ensino Superior sempre foi um “problema”, pois os cursos superiores destinavam-se a formar a elite

intelectual do Brasil. Durante o período de “reforma universitária” ,na década de 1960, esse foi um tema amplamente discutido, e assim os exames vestibulares, inclusive, foram modificados a partir de então, passando a serem unificados a todos os cursos, sem a prova oral, e há pouco tempo (2010), passam a serem unificados para todas as universidades, com intuito de melhor distribuição geográfica, diminuindo a concentração de alunos nos grandes centros. Entretanto, há de se pensar nesses vestibulares, ou atual Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois mesmo que o aluno vá para outra cidade estudar, longe de sua família, deve ter condições de se manter de forma digna.

Segundo Saviani (2010, p. 777), ao discutir a respeito do sistema nacional de educação, destaca que “[...] não se pode esquecer que o sistema só pode ser público. Portanto, não há que transigir com os direitos de educar dos particulares.” Na Educação Superior Brasileira, esse direito de “educar dos particulares” está cada vez mais particular, pois como uma tendência neoliberal, o Estado não mais se responsabiliza pelo direito do cidadão, por consequência, forma-se uma tendência na educação de que os alunos que tiveram acesso às escolas de Ensino Fundamental e Médio de qualidade, as particulares, conseguem se inserir na universidade, diferente dos egressos do ensino público, que tem que se submeter a pagar a universidade particular.

Outro ponto a destacar é com relação aos programas de pós-graduação que são indispensáveis para a formação continuada e aperfeiçoamento do profissional, porém as mesmas devem tomar cuidado com a lógica neoliberal, que “[...] não só fortalece os conhecimentos e o pessoal necessário para a máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também acaba por gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Esses programas de pós-graduação foram fortalecidos e utilizados como atrativo dos norte americanos durante o período de “reforma universitária” e ainda hoje continuam seguindo a lógica produtivista, na perspectiva de manutenção do Modo de Produção Capitalista.

O que Minto (2014) chama de “novo modelo Capes” tem amplas consequências para a Educação Superior, para a qualidade da mesma e para o trabalho docente. A tendência desse modelo atende ao mercado, o que se reflete nos moldes de avaliação dos programas de pós-graduação:

O contraste entre o sistema de avaliação Capes para a pós-graduação *estricto sensu*, amplamente burocratizado e quantitativista, e a absoluta ausência de mecanismos de controle e de avaliação dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, que funcionam mais ao sabor das “tendências do mercado”, e uma indicação exemplar disso. (MINTO, 2014, p. 352).

As pós-graduações e as pesquisas realizadas nos programas devem atender aos interesses do mercado, tendo em vista que esse é o objetivo dos órgãos financiadores.

Tanto a CF/1988 quanto a LDB/1996 foram conquistas da classe trabalhadora. É inegável que as mesmas apresentam suas contribuições para a Educação Superior, entretanto, o desafio maior é a efetivação dessas legislações em um cotidiano que é desafiador, que segue as “demandas” neoliberais. Em função disso, algumas lacunas foram deixadas por essas legislações; faz-se necessário ressaltá-las, pois farão toda diferença no cenário da pesquisa:

Como referido, no art. 43 a LDB/1996 propõe “III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura [...]”, entretanto a legislação ao dar ênfase à pesquisa não se preocupa com o tripé universitário, de acordo com Minto:

Do ponto de vista da organização acadêmica, a LDB/1996 foi omissa quanto à reafirmação do princípio da dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, numa estratégia que visa favorecer a tendência de diferenciação do ensino e que teve como resultado a própria indefinição dos tipos de IES, à exceção das universidades, sumariamente defendidas na lei. (MINTO, 2014, p. 339).

Também na CF/1988 não se estabeleceu o significado do “regime de colaboração” que deveria ser o princípio de organização dos sistemas de ensino de municípios, estados e União. Tampouco as “formas” dessa colaboração foram definidas, remetendo as responsabilidades para os estados e municípios. Indefinição esta que permaneceu na LDB/ 1996. (MINTO, 2014, p. 328).

Esse ponto é bem grave, pois o não estabelecimento deste princípio de colaboração facilita, por vez, a interferência do mercado no ensino, a partir do momento em que não se define qual instância é responsável por determinados “gastos” na educação e a responsabilidade pela educação são “jogadas” de uma instância para outra e ninguém, de fato, investindo em escolas e universidades.

Por outro lado, quando não se define de que forma serão realizadas essas contribuições abre-se espaço para o mercado, para o privado e para as terceirizações que representam o quadro real da educação superior atual, como consequência “[...] o interesse crescente das universidades privadas em concorrer por verbas públicas destinadas à pesquisa, uma possibilidade não fechada pela CF/1988 e pela LDB/ 1996[...]” (MINTO, 2014, p. 323).

A próxima legislação que discutiremos, o REUNI, foi criada como uma contrapartida desse predomínio do setor privado sobre o público que se estabelece principalmente, a partir de 1990. Provoca, por parte dos professores e da sociedade civil, grande insatisfação; assim, inicia-se uma campanha nas universidades em prol de maiores investimentos públicos no Ensino Superior. Como característica do programa enquanto uma demanda dos professores universitários tem-se

[...] ampliação de vagas no sistema federal de ensino no momento em que as políticas de financiamento estatal direto do setor privado (Prouni) dão sinais de esgotamento, sem aporte de novos recursos capazes de garantir, no mínimo, o padrão de qualidade já estabelecido nas IFES. (MINTO, 2014, p. 324).

Ainda,

No segundo semestre de 2006, inicia-se uma campanha contra o atual formato do ensino ministrado na maioria das universidades, com diagnósticos e análises variados, baseados em dados estatísticos, sobre vagas nas universidades públicas e as altas taxas evasão no ensino superior. (LÉDA; MANCEBO, 2009, p. 52).

Segundo as autoras, essa campanha a favor do projeto “universidade nova”, teve como principal precursor o reitor da Universidade Federal da Bahia, o Prof. Naomar Monteiro de Almeida Filho, que divulgava o projeto REUNI, advogando a favor de maiores vagas no ensino público, explicitado nos seus objetivos:

Congregar 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 nº 10.172/2001) 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. (MEC, 2007, p. 4).

Para que o REUNI chegasse às universidades federais foi necessário que cada uma delas elaborasse um projeto de expansão, segundo suas diretrizes gerais,

considerando-se, de acordo com o sindicato nacional dos docentes das instituições de Ensino Superior (ANDES), que as universidades precisam “[...] assegurar que a reestruturação e expansão programada sejam realizadas com garantia de qualidade acadêmica [...]” (THONES et al., 2013, p. 2). Entretanto, segundo nota divulgada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) em 2007, o que ocorreu foi que o prazo máximo para envio dessas propostas era dia 15 de outubro de 2007, ou seja, as universidades teriam apenas dois meses para elaborar a proposta de uma “nova universidade”. Considera-se esse um tempo restrito, tendo em vista a proporção e importância que assumem no cenário universitário.

Assim em função desse pouco tempo, os projetos foram mal feitos e, hoje, depois de oito anos de implementação dos mesmos, observam-se as consequências desse projeto refletido no trabalho docente, e na formação profissional dos alunos.

Os objetivos do programa ficam explícitos também nas suas metas dispostas nas diretrizes gerais:

[...] 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. (MEC, 2007, p. 4).

Com relação a essas metas, é importante destacar que essa taxa de conclusão média de 90% exige que o Estado ofereça condições para a permanência do estudante no Ensino Superior. Entretanto, não é o que ocorre, pois, segundo nota divulgada pela ANDES-SN, em 2007, os recursos que nas universidades federais já não eram suficientes, estavam previstos para aumentar no máximo 20% com a implantação do Programa REUNI. E hoje, após oito anos, verificamos que essa nota se concretizou, e os recursos para universidade estão cada vez mais escassos.

Em relação à proporção de dezoito alunos por professor, como consta no plano acima referido, a meta se torna um absurdo, tendo-se em consideração que as atribuições dos professores ultrapassam a sala de aula, visando ao cumprimento do tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão; ocorre então uma precarização do trabalho docente. “[...] uso da FT precária, com forte concentração e intensificação do trabalho, com professores dando aulas para turmas de 45 estudantes, para viabilizar a meta 1:18 na relação docente/estudante.” (MINTO, 2014, p. 344).

Nesse sentido, a ANDES-SN (2007, grifo do autor) se manifesta dizendo que:

Em princípio, **aumentou-se**, assim, **o numerador**, pois descartou-se a evasão (na prática, os valores das matrículas *projetadas* [MAT] não são substancialmente diferentes dos reais, pois a repetência é muito maior, e uma fração apreciável dos estudantes permanece na instituição mais do que os anos previstos para o seu curso) e **diminuiu-se o denominador** (neste aspecto, de forma considerável, mas apenas para o pequeno número de IFES mais antigas e já com tradição estabelecida na pós graduação, especialmente em doutorados com conceitos elevados).

Após um ano da implantação do programa na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), essas metas foram avaliadas, nas quais, I é enfatizado que, algumas delas não foram cumpridas, e inclusive o relatório de avaliação elenca algumas.

As possíveis causas para a não consecução de algumas metas envolvem a combinação de vários fatores, que variam para cada caso, de forma a gerar o aperfeiçoamento da execução das metas do Programa Reuni, dentre os quais se destacam:
Dificuldades nos processos de contratação de docentes (questões operacionais e, em alguns casos, dificuldades em atrair candidatos para os processos seletivos);
Remanejamento de oferta de vagas de 2008 para 2009;
Dificuldades para oferta de cursos noturnos (houve diferença positiva no cumprimento da meta de vagas em cursos diurnos e negativa na de cursos noturnos);
Atrasos na disponibilização dos espaços físicos (entraves nas obras, como por exemplo: regularização da dominialidade, licenças ambientais e condições climáticas adversas.). (MEC; SESU; DIFES, 2009, p. 15).

O ensino de qualidade exige mais que o aumento do número de vagas, sendo necessário: um corpo docente estruturado com a quantidade e qualidade de professores que possibilitem aos alunos a realização de atividades do tripé universitário, uma infraestrutura adequada para o cumprimento dessas atividades, além de assistência estudantil que atenda aos alunos que dela necessitam para permanência na universidade, pois garantir o direito à educação vai além do acesso ao Ensino Superior.

Esse processo exige que o Estado se responsabilize pela qualidade da Educação Superior e pela permanência do discente na graduação. Entretanto, a realidade vivenciada pelos cursos oriundos desse programa tem sido abordada por alguns autores que relatam aspectos a serem refletidos, inclusive o trabalho de

conclusão de curso, que dá origem às primeiras indagações do presente projeto, aponta algumas fragilidades do REUNI, que precisam ser melhores investigadas, pois se percebe que

[...] a adesão das universidades federais ao REUNI implica diretamente dois níveis de precarização: o da formação profissional e o 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. (LIMA, 2009, p. 150).

Considera-se fundamental para o curso superior de qualidade, um corpo docente estruturado, com número de docentes que possibilitem atender aos alunos. Entretanto, apesar de aumentar o número de vagas em alguns cursos, ainda são escassos os concursos públicos para contratação de profissionais efetivos, que compõem o corpo docente dos cursos abertos a partir do REUNI.

O exemplo do CAP-UFRJ é ilustrativo com o número de professores efetivos muito aquém do necessário. A ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, a inclusão de novas disciplinas como sociologia e filosofia e as vacâncias oriundas de aposentadorias nos últimos 15 anos não foram supridas pelos poucos concursos. Em 2011 60% dos docentes eram substitutos. (ANDES-SN, 2013, p. 39).

Outro fato que sobrecarrega o trabalho docente, principalmente nos programas de pós-graduação, é a necessidade de publicações, sendo o professor constantemente cobrado pelos órgãos de fomento, que seu currículo *lattes* deve estar em constante atualização, sempre crescente. Assim, “[...] o ‘*produtivismo acadêmico*’ apresenta-se como uma moeda de troca no currículo Lattes.” (SILVA JÚNIOR; FERREIRA; KATO, 2012, p. 45).

Uma das medidas neoliberais mais marcantes no programa em questão é a permissão da contratação dos professores não efetivos

[...] o ‘banco de professor- equivalente’ é regulada pela relação entre a quantidade de docente e sua remuneração. Como a estratégia geral do Reuni é de expansão com concentração de recursos, a portaria criou um instrumento para forçar a ampliação de contratações precárias, principalmente de docentes substitutos e com regimes de trabalho parciais, que, na contabilidade do banco, implicam menor impacto sobre as metas a serem cumpridas [...] Neste caso torna-se mais barato contratar vários professores doutores substitutos em regime de 20 horas do que doutores com

dedicação exclusiva em regime de 40 horas [...] O artigo 3 permite que até 20% do quadro docente efetivo das universidades federais sejam compostos por professores substitutos. (MINTO, 2014, p. 344).

Além da exploração da força de trabalho mais intensa, esse fato prejudica diretamente a formação profissional, pois os professores substitutos ou em contratações precárias ficam impossibilitados de realizar diversas atividades como pesquisas e orientações de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pela instabilidade de, a qualquer momento, serem demitidos, o que inibe também a participação política dos professores, pois a instabilidade pode prejudicar nos embates junto à reitoria e demais instâncias de poder dentro na universidade.

A qualidade da formação profissional, nos cursos abertos pelo programa está a todo o momento em xeque, pois descaradamente se prevê o mínimo de custos ao Estado:

Com o Reuni, as noções de “fluxo”, “mobilidade estudantil”, “trajetórias de formação flexíveis”, “inovação dos métodos pedagógicos” e “eficiência na utilização dos recursos”, incluindo a produtividade docente, viabilizadas pelo discurso da ociosidade e das altas taxas de abandono, tornam-se fundamentais. A produtividade do ensino é tomada pela qualidade de recursos que se utiliza, em média para completar a formação dos estudantes. Implanta-se uma lógica tecnicista, segundo a qual não importa que a formação seja precária, mas que produza resultados. (MINTO, 2014, p. 345).

Um exemplo claro dessa realidade são os cursos de curta duração ou ciclos básicos. Na universidade pesquisada, nota-se que os ciclos básicos são utilizados com frequência nos cursos da saúde, nas engenharias, e foi recentemente extinto dos cursos de licenciatura e serviço social. Nesses ciclos básicos, as salas são abarrotadas de alunos, assim cortando gastos novamente com espaço físico e contratação de professores.

[...] oferta de cursos de duração reduzida e conteúdos mais enxutos, podendo abdicar de parte da infraestrutura necessária para uma formação mais densa e sustentada na não separação entre ensino e pesquisa; [...] ensino estruturado em ciclos, mesclando o formato proposto por Bolonha e os *Community colleges* norte americanos, em que se propõe oferecer tipos de ensino distintos, com função terminal para a maioria. (MINTO, 2014, p. 344).

O exemplo da disciplina de “Homem, sociedade e cultura” oferecida ao ciclo básico, não mais existente nos cursos de licenciatura e Serviço Social, uma

disciplina de 120 horas na qual condensavam os conteúdos de: filosofia, sociologia, economia política e antropologia. Disciplinas essas fundamentais para o Serviço Social na desconstrução de alguns conceitos, neoliberais inclusive, que na verdade estavam sendo realizadas em uma sala de 60 alunos de forma aligeirada.

Algumas pesquisas apontam esses reflexos do REUNI em diversas universidades, por isso percebemos a contradição do programa:

[...] foi possível perceber os paradoxais efeitos do REUNI sobre a formação profissional dos assistentes sociais: se, de um lado, ele representa a real expansão dos cursos de Serviço Social em universidades federais (o que é indiscutivelmente um avanço e uma conquista), de outro, não garante a qualidade desta formação e acaba contribuindo, em alguns momentos, para o seu processo de debilitação. (FERREIRA, 2011, p. 265).

Além do trabalho docente, é também necessário um olhar para a assistência estudantil universitária, que compõe a formação profissional. Com o aumento de vagas nas universidades federais brasileiras, houve grande inserção de alunos com baixa renda, público este, que não tem condições de se manter financeiramente durante o curso de graduação. Para tanto, o Decreto n. 7.234/2010, institui o Programa Nacional de Permanência Estudantil (PNAES), com objetivos de:

Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010a).

Tais objetivos são cumpridos na universidade através de ações em diversas áreas como previsto no artigo 3º § 1º do plano nacional de assistência estudantil:

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

- I - moradia estudantil;
- II - alimentação;
- III - transporte;
- IV - atenção à saúde;
- V - inclusão digital;
- VI - cultura;
- VII - esporte;
- VIII - creche;
- IX - apoio pedagógico; e

X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010a).

A assistência estudantil da UFTM é responsabilidade da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PROACE), criada em 2010, junto ao PNAES. Atualmente, oferece aos alunos um programa de auxílios: alimentação, moradia, permanência, transporte urbano ou transporte intermunicipal. Além de atendimento médico e outros projetos que conheceremos no andamento desse projeto.

Para a efetivação dessa política, a PROACE conta com uma equipe multiprofissional, que participa desde a concessão dos auxílios, ao acompanhamento e avaliação dos atendimentos, buscando atender a todos os alunos, em suas necessidades e particularidades, dentro dos limites institucionais.

Com o aumento do número de alunos, houve uma maior demanda para a assistência estudantil, o que reflete no trabalho dos técnicos administrativos, que gerenciam a assistência estudantil na universidade, sobrecarregando a equipe profissional que, em muitas universidades, é insuficiente para atender a demanda de trabalho, influenciando diretamente na qualidade da assistência ofertada aos alunos.

De acordo com os dados expostos no relatório de gestão 2005-2010 da UFTM (MEC; UFTM, 2010), houve grande aumento desses auxílios, “Em 2009, foram concedidos 250 auxílios-alimentação e 110 auxílios-transporte, ampliando-se; já no 1º semestre de 2010, para 367 auxílios-alimentação e 160 auxílios-transporte”, entretanto, o número de profissionais permaneceu, e hoje a equipe responsável pela assistência estudantil deve acompanhar outros auxílios e outras atividades que já se ampliaram.

Por vezes, o tempo desses profissionais é escasso, fazendo com que eles se limitem apenas às análises socioeconômicas, não podendo assim desenvolver projetos para a assistência estudantil, que vão além dos auxílios básicos, tais como na área da: cultura, creche, lazer, conforme preconiza o Plano Nacional de Assistência Estudantil.

Como o PNAES ainda é novo, fazem-se necessários maiores debates e pesquisas a respeito da assistência estudantil, interessando saber de que forma o programa vem colaborar na expansão do Ensino Superior, quais seus limites e possibilidades, o que buscaremos verificar na presente investigação.

Observa-se com esses apontamentos que, apesar de novo, o programa vem sendo atualmente um desafio para as universidades federais, pois são diversos os atores que constroem a universidade, são diversos profissionais envolvidos que se encontram sobrecarregados.

No capítulo seguinte, veremos como as legislações têm afetado a formação profissional do assistente social, colocando em cheque as diretrizes da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), conquistadas e construídas pela categoria profissional.

3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SERVIÇO SOCIAL

3.1 Serviço Social: da Filantropia ao Congresso da “Virada”

Neste capítulo, realiza-se uma breve contextualização do Serviço Social com foco na formação profissional, para que assim possamos entender como se configura e se constrói a história dos cursos de Serviço Social, e verificamos os desafios enfrentados pela categoria profissional e as conquistas da mesma.

O Serviço Social enquanto profissão surge na Inglaterra, durante os anos 1850-1860, como instrumento da burguesia para “calar” as insatisfações da classe trabalhadora, assim:

Utilizando-se da facilidade do acesso desses agentes à família operária, a classe burguesa pretendia transformá-la em um expressivo vínculo de sujeição do trabalhador às exigências da sociedade burguesa constituída, em um instrumento de desmobilização das suas reivindicações. (MARTINELLI, 2009, p. 65).

Nesse sentido, essas agentes realizavam ações filantrópicas aprendidas na Escola de Filantropia e na escola Humanitária, organizadas pela igreja católica que tinha como objetivo tentar “amenizar” as expressões da questão social e, por isso, a teoria ensinada em ambas:

Nega a necessidade dos antagonismos; quer converter todos os homens em burgueses e aplicar a teoria, desde que esta se diferencie da prática não contenha antagonismos. É evidente que na teoria é fácil fazer abstração das contradições que se encontram a cada momento na realidade. (MARTINELLI, 2009, p. 62).

Nessa lógica, as agentes faziam o papel funcionalista de chegar à classe trabalhadora e “ajustá-los” ao sistema, como se a realidade fosse colocada e só restasse aos mesmos a aceitação. Essas foram utilizadas pela Igreja e pelo Estado e pela burguesia. Segundo Martinelli (2009), essa união culmina na Sociedade de Organização da Caridade em Londres em 1860.

Surgem, assim, no cenário histórico os primeiros assistentes sociais, como agentes executores da prática da assistência social, atividade que se profissionalizou sob a denominação de “serviço social”, acentuando seu caráter de prática de prestação de serviço. (MARTINELLI, 2009, p. 66).

Assim, como um processo global, o capitalismo ia se espalhando por todo o mundo e com ele o acirramento das expressões da questão social e as manifestações/ insatisfações da classe trabalhadora. Na Inglaterra e na França, o número de mendigos crescera tanto que levava autoridades e as famílias abastardas a se referirem a esse fenômeno como a “praga dos mendigos” (MARTINELLI, 2009, p. 77). Diante desse cenário, o número de assistentes sociais crescia. “Ao iniciar-se o século XX, o Serviço Social estava presente na maior parte dos países europeus e também dos Estados Unidos, contando já com inúmeras sedes da Sociedade de Organização da Caridade.” (MARTINELLI, 2009, p. 91).

Diante dessa expansão do Serviço Social, passa-se a pensar na profissionalização. É então, a partir da Sociedade de Organização da Caridade, que se iniciam os primeiros cursos; foi em 1879, que “Mary Richmond, da Sociedade de Organização da Caridade de Baltimore [...] propôs que se criasse uma escola para ensino de filantropia aplicada.” (MARTINELLI, 2009, p. 106).

Segundo a autora, as escolas passam a ser responsabilidade da sociedade de organização da caridade, sendo a própria idealizadora Mary Richmond, a regente dos primeiros cursos de filantropia aplicada. E assim: “[...] em 1899, foi fundada a primeira escola europeia, em Amsterdã, Holanda. Nesse mesmo ano, Alice Salomon iniciou em Berlim cursos para agentes sociais, que acabaram por dar origem à primeira escola Alemã.” (MARTINELLI, 2009, p. 107).

Após a criação dessas escolas profissionalizantes, os cursos destinados à preparação técnica dos agentes sociais se expandiram, por isso foram abertos em todo o mundo

Em 1908, fundou-se na Inglaterra a primeira escola de Serviço Social, não ainda com essa denominação, porém já incorporada a universidade de Birmingham. Logo em seguida, foram fundadas duas escolas em Paris, uma em 1911, de orientação católica, e outra, em 1913, de orientação protestante. (MARTINELLI, 2009, p. 107).

Entretanto, apesar de observarmos uma expansão do Serviço Social como uma profissão os cursos “profissionalizantes”, ainda eram relacionados à ação filantrópica, caritativa e que continuavam a atender aos interesses da classe burguesa, o que pode ser percebido pela tendência do conteúdo ministrado nos cursos.

Um dos instrumentos operativos do Serviço Social é a visita domiciliar, que ainda é utilizada pelos profissionais hoje, entretanto, sua perspectiva se modificou, pois nesse período representava uma forma do profissional vigiar o sujeito e de fiscalizar sua vida pessoal fora do trabalho; tem-se que o inquérito era uma abordagem punitiva, como se o sujeito fosse culpado de sua condição social.

Embora Richmond atribuísse muita importância à prática individual da assistência, sempre que possível realizada através do inquérito domiciliar. O diagnóstico social ocupava para ela um papel de destaque e o caminho para obtê-la era o inquérito realizado no próprio domicílio das pessoas, de preferência. (MARTINELLI, 2009, p. 109).

No curso de Serviço Social, as estudantes eram preparadas para atuação através das encíclicas papais, a mais notável delas era a *Quadragesimo Anno*:

Nesta encíclica, reafirmava-se a importância da ação orientada para responder ao grande desafio do paganismo e da secularização [...] reconheceu e salientou a importância do trabalho dos intelectuais e dos profissionais católicos na elaboração da doutrina social da igreja e, embora sem fazer menção à UCISS ou as assistentes sociais, é possível deduzir que na genérica referência ambos se incluíam. (CASTRO, 2010, p. 63).

Segundo o autor, as ideias presentes nas encíclicas papais, difundidas pela União Católica Internacional de Serviço Social (UCISS), vinham ao encontro dos interesses da igreja, em amenizar as expressões da questão social, pregando assim a conciliação de classes para aplicação do amor e da lei divina.

Segundo Martinelli (2009), em 1915, a escola de filantropia já havia formado quatro mil agentes sociais em Nova Iorque. No ano seguinte, ocorreu a I Conferência Nacional de Trabalhadores Sociais, o termo “trabalhadores” gerou então uma discussão entre os agentes sociais, pois começam pelas escolas americanas a se desvincular das ações caritativas entendendo o Serviço Social enquanto um trabalho e não um voluntariado.

Nessa discussão, a primeira escola católica de Serviço Social, fundada em Paris, em 1911, teve papel fundamental, pois a partir dessa foram criados núcleos associativos de assistentes sociais católicas que discutiam a questão social sobre essa ótica. Após II Guerra Mundial, quando essa questão social se intensificou:

Os próprios movimentos leigos de apoio à doutrina social da igreja, que ganharam força e expressão durante as décadas anteriores, envolvendo vários setores da burguesia, entram em retração, em face da complexa conjuntura histórica, perdendo muito de sua dimensão política. A parceria com a igreja foi progressivamente substituída pelo Estado, cuja presença tornava-se, a cada momento, mais insinuante, tanto no cenário social como no econômico. (MARTINELLI, 2009, p. 121).

É nesse período, então, que o Serviço Social começa a se desvincular da igreja católica, nos países onde já se consolidara. Com isso, a profissão ganha maior cientificidade e maior credibilidade no cenário universitário, legitimando-se assim como uma profissão e não mais enquanto uma atividade caritativa.

Na América Latina, as escolas de Serviço Social começam mais tarde. Em 1929, organiza-se a primeira escola chilena: Escola Elvira Matte de Cruchaga; nos ideários dessa escola ressalta-se:

Em primeiro lugar, salta-se o Serviço Social “mais que como uma simples profissão”. O componente da entrega incondicional, do espírito de sacrifício, do afã por cuidar tanto do corpo quanto da alma humana, que por tanto tempo acompanhou a profissão quase como uma espinha dorsal, este componente percebe uma claríssima formulação. (CASTRO, 2010, p. 75).

Não diferente da realidade chilena, o Brasil e o Peru também organizavam as primeiras escolas de Serviço Social, a primeira foi fundada na cidade de São Paulo, em 1936 e, no Peru, a primeira escola foi fundada em 1937 (CASTRO, 2010).

Os cursos que formavam assistentes sociais eram muito diferentes da realidade que hoje encontramos na universidade. Além do vínculo muito forte entre a profissão e a igreja, os cursos apresentavam algumas características que hoje não mais encontramos; em primeiro lugar, só se inseriam nesses cursos mulheres da alta sociedade. Castro (2010, p. 79) destaca a forma de ingresso das mesmas nos cursos, cujos requisitos eram

[...] ter 21 anos completos e menos de 35; atestado médico de boa saúde; antecedentes probatórios de honorabilidade e recomendação paroquial, bom aproveitamento nos estudos fundamentais de ciências humanas, apresentação de um texto manuscrito, contendo um resumo de sua história pessoal.

Após o ingresso no curso, a rigidez e os padrões continuavam. Segundo o autor, o curso tinha duração de três anos, que se dividia em atividades práticas e teóricas. Com relação às disciplinas cursadas, essas se diferenciavam muito de hoje, destacando-se: nutricionismo, corte-costura, puericultura, contabilidade, instrução cívica, sociologia, psicologia, anatomia, fisiologia, higiene privada, etc.

As disciplinas lecionadas nos cursos são assim claramente destinadas ao trabalho realizado pelas agentes sociais de “instruir” a classe trabalhadora, como se fossem as detentoras do saber e fossem ajudar o trabalho de que necessitavam. Percebe-se também que as disciplinas estavam centradas na saúde.

É nesse período, pós-guerra, que o Serviço Social chega tardiamente ao Brasil na década de 1930, período em que o país passava por um acirramento das expressões da questão social, fortemente influenciado pela igreja e pela teoria norte-americana.

Em São Paulo, numa conjugação de esforços da nascente burguesia e de setores da própria igreja católica havia sido criado, na esteira do movimento constitucionalista de 1932, o centro de Estudos e Ação Social de São Paulo- CEAS, que desempenhou um importante papel no sentido de qualificar os agentes para realização da prática social. (MARTINELLI, 2009, p. 123).

O início do Serviço Social no país, como em todo o mundo, esteve vinculado aos interesses de uma elite, sobretudo da igreja católica:

O Serviço Social surge como resposta à questão social e, em particular, à presença do movimento operário e popular, estimulando por contingentes que desenvolviam uma atividade prática de apostolado católico proveniente das classes dominantes. (CASTRO, 2010, p. 109).

Nesse período, a formação profissional era fortemente influenciada pelo movimento católico, além da escola católica em São Paulo, o Rio de Janeiro até então, segundo Castro (2010) contava com duas escolas: uma de Serviço Social na educação Familiar e Escola Técnica de Serviço Social que, a partir de 1940, passam a compor a escola de enfermagem Ana Nery.

No Rio de Janeiro, A fundação das escolas foi patrocinada pelo Grupo de Ação Social, pelas Escolas de Enfermagem Ana Ney e pelo Juizado de Menores, entretanto, mesmo que as duas últimas instituições não estivessem sob a tutela da Igreja, as suas bases

doutrinárias continuavam sendo a moral e os princípios religiosos católicos. (CASTRO, 2010, p. 108).

Entretanto, a partir da Constituição Federal de 1937, o Estado coloca limites à igreja, fato esse que reflete diretamente na trajetória do Serviço Social.

Na década de 1940, as Assistentes Sociais, influenciadas pelo Estado, começavam a usar suas ações da “organização de comunidade”. Segundo Castro (2010), essa atividade na comunidade tinha como função continuar o controle superior sobre as populações dominantes.

[...] o Serviço Social caminhava em seu processo de institucionalização, atravessando continuamente pelo signo da alienação, que, como incumbido a consciência social dos agentes profissionais como um véu nebuloso místico, os levava a de envolver com práticas conservadoras, burguesas, que visavam apenas à reprodução das relações sociais de exploração. (MARTINELLI, 2009, p. 125).

Segundo Paulo Netto (2011), houve aos poucos uma substituição do Serviço Social enquanto caridade e filantropia, passando assim a adquirir um caráter mais técnico, o que se reflete nas escolas brasileiras de Serviço Social, conseqüentemente temos uma mudança no perfil profissional e a oficialização do curso superior, em Serviço Social, pela Lei n. 1889 de 1953.

Os cursos assim como as ações dos assistentes sociais na década de 1940-1950, tiveram grande influência do Serviço Social norte-americano, o qual era orientado por uma perspectiva funcionalista/sistêmica, que utilizava da “organização de comunidades” como um método funcionalista.

As disciplinas ensinadas nos cursos eram relacionadas ao trabalho com a comunidade, sendo elas Serviço Social de Caso, Serviço Social de Grupo e Serviço Social de Comunidade, através das quais se valorizava a técnica e centrava suas ações no indivíduo.

Os profissionais, com esse caráter mais técnico, ganharam novos espaços sócios ocupacionais, como por exemplo, as empresas onde se inserem a partir de 1960, conforme relata Paulo Netto (2011). A partir de então, novas exigências são colocadas a esses profissionais e, conseqüentemente, para a formação profissional.

Com efeito, as referidas condições novas reclamavam uma inteira refuncionalização das agências de formação de assistentes sociais, aptas a romper de vez com o confesionalismo, o paroquialismo e o

provincianismo que historicamente vincularam o surgimento e o envolver imediato do ensino do Serviço Social no Brasil. (PAULO NETTO, 2011, p. 115).

Houve, nesse período, um aumento significativo dos cursos de Serviço Social no Brasil; segundo dados do autor, em 1959, existiam 28 cursos no país, entretanto esses cursos ainda não eram ministrados na universidade, pois

O Serviço Social ingressa na universidade, em anos recentes, isto é, durante a década de 70. Enquanto profissão institucionalizou-se como área de formação em escolas isoladas ou agregadas à universidade. A construção do pensamento científico, o referencial teórico próprio, a cientificidade acadêmica só vão estar presentes ou intensificar-se a partir dos anos 70. (SPOSATI, 1992, p. 26).

Toda a expansão do Serviço Social enquanto profissão técnico-científica, que se desligava do caráter caritativo, leva os Assistentes Sociais a se “projetarem” no mercado. O trabalho que realizavam e a formação voltada para o desenvolvimentismo levavam-nos a atuar junto a outras profissões, ainda na perspectiva de manutenção do sistema instituído.

Nessas circunstâncias, os centros de Ensino Superior viram-se compelidos a responder às exigências do desenvolvimento, adequando os seus programas de estudo, os seus métodos pedagógicos e seus sistemas de prática para se adaptarem conseqüentemente ao conjunto de mudanças requeridas pela reorganização profissional. (CASTRO, 2010, p. 152).

No segundo capítulo, já nos referimos brevemente a respeito da autocracia burguesa, em que a classe dominante utiliza-se de todos os artifícios para manter-se com o poder hegemônico. Nesse processo, o Serviço Social também é um artifício burguês, que se aproveita de um momento em que a profissão se desvincula da igreja.

Se realmente a autocracia burguesa investiu na reiteração de formas tradicionais da profissão, seu movimento imanente apontou como tendências e facticidade para uma ponderável reformulação do cenário do serviço social, justamente pela instauração daquelas condições novas a que aludimos linhas atrás. Tais condições vinculam-se, sobretudo à reorganização do Estado e às modificações profundas na sociedade que se efetivara, durante o ciclo autocrático burguês. (PAULO NETTO, 2011, p. 118).

Em contrapartida, as ações realizadas na comunidade trazem novas perspectivas à profissão. A partir de 1960, os assistentes sociais começam a se aproximar dos trabalhadores e percebem que suas demandas não são individuais e sim coletivas; é, nesse momento, que as assistentes sociais começam a repensar a profissão.

Nesse processo de reflexão, os “[...] estudantes e docentes do Serviço Social assumiam, com empenho e vigor, a tarefa de revisar completamente a profissão.” (CASTRO, 2010, p. 170). Assim, foram realizados diversos encontros, eventos, debates no interior da profissão para que novo rumo fosse tomado pelos profissionais, nos quais tiveram a participação da já existente Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS).

A ABESS, criada em 1946, realiza convenções nacionais periódicas desde 1951 (até 1989, foram realizadas 26, 8 das quais sob a ditadura), há indicações de que, nos anos setenta os efeitos da laicização do Serviço Social provocam tensões no interior; o fato é que, desde o final daquela década, a instituição torna-se um elemento organizador das polêmicas profissionais mais contemporâneas. (PAULO NETTO, 2011, p. 134).

É pertinente ressaltar que esse movimento da categoria não foi isolado, como vimos anteriormente, a universidade e o movimento estudantil estavam também mais próximos aos movimentos sociais, a partir de 1960.

Com o aprofundamento e a problematização do processo democrático na sociedade e no Estado. Possuem, porém, um rebatimento profissional, pela mediação diversa de quatro condutos específicos, embora com óbvias vinculações entre si. (PAULO NETTO, 2011, p. 139).

Esse movimento é chamado pela categoria profissional de reconceituação, foi um processo longo de adesão a uma nova teoria norteadora. O início desse movimento foi marcado por diversos eventos da categoria, tais como: seminário de Araxá (1967) Seminário de Teresópolis (1970), Seminário de Sumaré (1978) e seminário Alto da Boa Vista (1984). Além desses, foram oferecidos cursos aos profissionais e docentes que se interessassem a conhecer a teoria crítica.

A reconceituação do Serviço Social não ocorreu de uma hora para a outra, muitos profissionais ainda não compreendiam a nova teoria estudada pela profissão, teoria crítica, muitos não acompanharam as discussões que ocorreram ao longo

desse período, inclusive a divergência teórica entre as duas correntes teóricas se manifestavam na academia, muitos professores não acompanharam as discussões, o que gerou divergências e muitos embates na sala de aula de algumas universidades, conforme relatou o prof. Reinaldo Pontes, em palestra ministrada no I Congresso de Política Social e Serviço Social, Londrina, 2015.

Segundo Paulo Netto (2011, p. 217), “[...] a crítica ao tradicionalismo profissional, efetivou-se internacionalmente no campo do Serviço Social a partir de meados da década de 1970.” No começo dessa década, os assistentes sociais ainda se aproximavam da teoria crítica por outros autores que interpretavam o Marx, não “indo direto à fonte” assim ocorre o chamado “materialismo vulgar”.

Em função dessa renovação, a formação profissional do assistente social “[...] passa a oferecer àquele um profissional ‘moderno’, cuja legitimação advém menos de uma (auto) representação humanista abstrata que de uma teórica-técnica do seu exercício como assistente social.” (PAULO NETTO, 2011, p. 219).

Foi então necessário que se formasse novo perfil profissional e se repensasse a formação desse profissional. Para tanto, foi imprescindível a participação dos programas de pós-graduação em Serviço Social, como o da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

[...] no final da década de 1970, ser iniciado um processo de discussão acerca da necessidade de realizar uma revisão curricular dos cursos de Serviço Social, que ocupasse um espaço de destaque nos debates entre docentes, discentes, profissionais e de suas entidades representativas. (CASTRO; TOLEDO, 2011, p. 2).

Pensar um novo currículo para o curso de Serviço Social exigiu dos docentes, alunos e profissionais muito empenho e dedicação, pois conforme colocado no I Seminário sobre Metodologia do Serviço Social (1980):

É importante refletir sobre a nossa prática, corajosamente revendo criticamente nosso posicionamento, nosso conteúdo de informações teóricas, nosso comprometimento com a população usuária do Serviço social, com cada homem e com todos os homens. (BARBOSA, 1981, p. 96).

Assim, após discussões de toda categoria em um esforço das 48 Escolas de Serviço Social, é aprovado o Currículo Mínimo para o curso em 1982, que propunha

[...] uma nova perspectiva para se pensar a formação e a prática profissional, buscando romper com o lastro conservador da profissão e com a vinculação com a ideologia dominante, incorporando a tradição marxista e direcionando sua ação de acordo com os interesses dos usuários. (CASTRO; TOLEDO, 2011, p. 3).

É preciso considerar que o currículo mínimo, ao mesmo tempo em que representou um avanço à formação do profissional do assistente social, aproximando-o da teoria crítica, apresentou, por outro lado, alguns limites em função do período em que foi aprovado, após o período de ditadura militar, do qual as universidades ainda se recuperavam.

O primeiro aspecto a se destacar a respeito do currículo mínimo é a sua “divisão”, o curso era composto por parte teórica e prática. Assim a formação pouco fazia a relação teórico-prática de forma crítica, reforçando o velho chavão; “na prática, a teoria é outra”.

Outro aspecto em destaque se refere às disciplinas do curso, como exemplo, trabalho de conclusão de curso e estágio supervisionado, disciplinas complementares segundo Castro e Toledo (2011). Esse fato difere da formação profissional atual, na qual o estágio e o TCC são obrigatórios. Nesse sentido, o currículo mínimo pouco valorizava a pesquisa e o estágio profissional, que fazem parte da dimensão investigativa do assistente social.

Apesar das lacunas pelo currículo mínimo, ele foi uma iniciativa marcante para inserção da teoria crítica na formação profissional, com o amadurecimento dos professores, profissionais e discentes os debates em torno da formação profissional eram constantes a partir de 1994.

Foi então que, na XXVIII Convenção Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABEPSS) deliberaram-se os encaminhamentos sobre o currículo mínimo, discutindo seus avanços e fragilidades. Segundo a ABEPSS (1996), de 1994 a 1996 foram realizados aproximadamente 200 oficinas locais nas universidades, as quais deram origem às diretrizes curriculares de 1996, que passaram a direcionar os cursos de Serviço Social e assim o fazem até hoje.

Atualmente, o Serviço Social continua repensando sua prática e discutindo os conceitos, assim a formação e o exercício profissional estão em constante aprimoramento. Para tanto, são necessários o diálogo e a união, cada vez mais constantes, entre os órgãos representativos: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), Conselho Federal de Serviço Social

(CFESS), e Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), para que assim profissionais, estudantes, pós-graduandos e professores possam pensar juntos na teoria e na prática profissional.

A formação profissional não se desvincula da prática profissional, assim como não se dissociam do movimento que ocorre na sociedade, por isso, formação profissional está em constante aprimoramento a todo o momento sendo desafiada pelo contexto capitalista.

Apesar de inseridos na sociedade capitalista, em um contexto neoliberal, o Serviço Social, embasado na teoria crítica vem buscando uma nova ordem societária, conforme recomenda o Código de Ética Profissional de 1993 (CFESS, 2012).

E é nessa luta que a categoria profissional vem alcançando várias conquistas como: Código de Ética (1993), a Lei n. 8.662/93 de regulamentação da profissão (CFESS, 2012) e, as diretrizes curriculares (ABEPSS, 1996) que são norteadas por um projeto ético-político comprometido com a classe trabalhadora, em busca de uma nova sociedade.

3.2 Serviço social e o desafio da formação crítico propositiva

Atualmente, o Serviço Social é representado por três entidades Conselho Regional de Serviço Social e Conselho Federal de Serviço Social (CFESS/CRESS), o qual se responsabiliza pela fiscalização e pela discussão do exercício profissional, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), que se responsabiliza pelos debates em torno do ensino e da pesquisa no serviço social e a Executiva Nacional de Estudantes do Serviço Social (ENESSO), responsável por promover debates reflexões e iniciativa por parte dos estudantes desse curso.

Embora cada uma dessas entidades possuam suas atividades, elas se encontram quando o assunto é formação profissional; é justamente quando se trata desse tema que identificamos maior interação entre as três entidades representativas, isso porque a formação refere-se diretamente aos profissionais, estudantes e docentes assistentes sociais que compõem essas entidades.

Baseado nesse diálogo da categoria, trataremos da formação profissional em uma perspectiva crítica acreditando que é:

Imprescindível à interlocução crítica e perante entre unidades formadoras, entidades organizativo-políticas e regulamentadoras da profissão e o próprio mundo do trabalho, que nos impõem vigilância, capacidade crítica de ler a realidade para além de sua aparência, para construir estratégias e medidas para que a qualidade do trabalho profissional e da formação, como partes integrantes do projeto ético político. (CFESS, [2014], p. 5).

Os profissionais vêm enfrentando, ao longo do tempo, muitos desafios que se justificam pelo contexto em que estamos inseridos, uma sociedade capitalista que desafia o assistente social a todo momento, principalmente porque contraria o projeto ético político escolhido pela profissão. Esse contexto convida-nos diariamente ao enfrentamento, por uma sociedade mais justa, mais igualitária, sem preconceitos em que o trabalhador seja respeitado e ouvido em suas necessidades.

Assim ocorre também com a formação profissional, as diretrizes curriculares aprovadas em 1996 muito colaboraram para nortear os cursos de Serviço Social, entretanto a universidade brasileira, como visto, anteriormente, é ainda elitista, restrita, sendo assim, um local adverso aos objetivos do Serviço Social e que se mostra, muitas vezes, favorável ao cenário neoliberal.

A ideologia neoliberal, sustentando a necessidade de “diminuir” o Estado e cortar as suas “gorduras”, justifica-se o ataque que o grande capital vem movendo contra as dimensões democráticas da intervenção do Estado na economia. (PAULO NETTO; BRAZ, 2012, p. 239).

Contrário a esse contexto neoliberal, a categoria profissional acredita em uma educação diferenciada, educação enquanto direito e não mercadoria é por isso que diariamente lutamos por:

[...] uma universidade pública e gratuita, pela sua ampliação, pela sua melhoria pelo acesso cada vez mais amplo da população a ela é lutar pelos interesses daqueles que realmente produzem a riqueza (os trabalhadores), mais não têm acesso a ela, é lutar por uma vida efetivamente digna para imensa maioria da população brasileira. (TONET, 2012b, p. 93).

Nessa perspectiva, é necessário ressaltar que o programa aqui pesquisado (REUNI) é também uma conquista da classe trabalhadora, já que tem como objetivo a ampliação do Ensino Superior Público. Entretanto, como temos mostrado na

presente investigação, a forma como o programa tem-se efetivado na universidade e como ele ainda é desafiador aos profissionais assistentes sociais e outros docentes.

Apesar de várias conquistas da classe trabalhadora, para além do REUNI, há atualmente uma crescente precarização do Ensino Superior no país. As manifestações do CEFESS/CRESS e ABEPSS são claras quando dizem respeito à precarização do Ensino Superior, pois na atual situação em que nos encontramos, torna-se desafiadora uma formação crítica, propositiva, que atenda aos requisitos mínimos para apreensão da teoria crítica.

Ao lado do EAD, crescem os cursos privados, que muitas vezes são de baixa qualidade, em que pese os esforços de jovens e comprometidos docentes, em função das condições de trabalho: contrato horista, ausência de pesquisa e extensão, turmas enormes, estágios que não asseguram supervisão acadêmica e de campo articuladas. Quanto à graduação à distância, sabemos que realiza no máximo transmissão de informações, mas jamais formação profissional, como tem denunciado a ABEPSS, o CFESS e a ENESSO em várias notas públicas, inclusive uma que se dirige aos estudantes e profissionais envolvidos nesta modalidade, alertando-os e explicando as razões da nossa luta, que nada tem a ver com preconceitos ou discriminação. (CFESS; CRESS; ABPESS, 2010, p. 6).

A preocupação da maioria dessas universidades é formar o profissional técnico operativo, que saiba realizar as questões burocráticas, demandadas pela empresa e que tenha condições de se inserir no mercado de trabalho, em que lhe é cobrado o conhecimento de modo mais positivista possível.

Como já foi apresentado um panorama da universidade brasileira no cenário neoliberal, neste capítulo será enfatizado especificamente como o curso de Serviço Social se insere nesse contexto adverso e, para tanto, utilizaremos as propostas de ação da atual gestão da ABEPSS e a realidade da universidade pesquisada.

Na direção do projeto ético político defendido pelo Serviço Social, a ABEPSS vem lutando por uma educação de qualidade, laica e pública, que seja acessível a todos. A atual gestão (2015-2016) “ousadia e sonhos em tempos de resistência” propõe sete diretrizes orientadoras para guiar as ações da ABEPSS durante essa gestão.

A primeira das diretrizes propostas pela atual gestão da ABEPSS (2015b) é “Defesa da universidade pública, gratuita, democrática, presencial, laica, de qualidade e socialmente referenciada, articulando ensino, pesquisa e extensão.”

(ABEPSS, 2015b). Logo na primeira diretriz encontramos muitos aspectos e desafios a serem enfrentados pelos profissionais.

No que diz respeito à universidade pública gratuita, atualmente segundo a ABEPSS (2015c), existem 113 universidades brasileiras cadastradas na associação, dentre elas 41 são públicas e 72 são privadas, sendo o curso de Serviço Social ministrado predominantemente nas universidades particulares. Esse é um processo que não atinge apenas ao Serviço Social, sendo assim, mais uma estratégia do capitalismo na obtenção de lucro.

O enfraquecimento da educação pública, paralelo ao crescimento do sistema privado, deu-se ao mesmo tempo em que a sociedade se deslocou da escola para mídia, publicidade e consumo. Aprende-se, a todo momento, mas o que se aprende depende de onde e como se faz esse aprendizado. (MÉSZÁROS, 2008, p. 16).

Apesar do REUNI ser um incentivo às universidades públicas, temos ainda dois programas na contramão, que incentivam o ensino privado, tais como FIES e PROUNI. Através desses programas, o governo alimenta empresários, financiando o curso superior de milhões de trabalhadores que não tiveram condições de entrar no Ensino Público, ou seja, ao invés de oferecer maiores investimentos às universidades públicas, o governo alimenta o lucro das instituições privadas.

A crescente valorização do Ensino Privado torna a educação mera mercadoria, como se fosse responsabilidade individual, de cada cidadão a sua formação profissional.

Os fundos públicos estão sendo canalizados quase que exclusivamente para o financiamento da expansão econômica, em detrimento das políticas sociais. Portanto, as políticas educativas implementadas em diversos países, inclusive por orientação de organismos internacionais, tais como Banco Mundial e Unesco, direcionam as ações do Estado no sentido de transferência de suas responsabilidades financeiras para a sociedade civil [...]. (HIDALGO, 2013, p. 123).

As orientações do Banco Mundial e da Unesco têm se apresentado enquanto um risco ao direito a educação brasileira e têm-se tornado mais frequente no cenário neoliberal, a exemplo das políticas discutidas anteriormente, muitas atendem aos interesses internacionais.

[...] ações conduzidas pelo governo Lula da Silva, demonstrando que essas ações estavam em conformidade com a política do BM para a “educação terciária”, particularmente no que se refere: a) ao estímulo ao empresariamento da educação superior; b) à ampliação da privatização interna das universidades públicas e c) ao estabelecimento de contratos de gestão que alteram o financiamento e as diretrizes político-pedagógicas das universidades públicas, especialmente das universidades federais. (LIMA, 2011, p. 86).

As recomendações do Banco Mundial vão ao encontro dos interesses do grande capital e foram seguidas inclusive pelo REUNI. O interesse do mesmo é a apresentação de números que quantifiquem o Ensino Superior, número de formados e de ingressos. A custa disso, tornam mais precários os cursos superiores aligeirando-os. A prioridade passa a ser o investimento em cursos técnicos que visem à formação de força de trabalho rápida e, mais uma vez, a ABEPSS mostra-se atenta às demandas do Ensino Superior Brasileiro, destacando, na segunda diretriz proposta pela atual gestão: “Luta contra a precarização e aligeiramento da formação profissional.” (ABEPSS, 2015b, p. 1).

Além de interferir no andamento e funcionamento dos cursos superiores, o Banco Mundial interfere também nos investimentos nas instituições públicas, incentivando-os a buscar os recursos privados, alimentando o capital através de pesquisas, parcerias com empresas, terceirizações, assim o mesmo recomenda a:

[...] expansão das instituições privadas, através da liberalização dos “serviços educacionais”; b) a privatização interna das universidades públicas, através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades pelos cursos pagos e do estabelecimento de parcerias entre as universidades públicas e as empresas, redirecionando as atividades de ensino, pesquisa e extensão. (LIMA, 2011, p. 87).

Segundo a página eletrônica do MEC (2015), existem hoje 27 universidades que oferecem o curso de Serviço Social na modalidade à distância, sendo elas distribuídas em 2126 polos de ensino pelo país. A ABEPSS (2015b, p.1) tem-se posicionado contra o ensino à distância, inclusive na quarta diretriz do planejamento dessa gestão deixa claro o “posicionamento contrário aos cursos de graduação a distância e mestrado profissionalizante”, considera-se essa mais uma forma de forjar a formação profissional de qualidade e usá-la como mercadoria.

[...] no incentivo ao investimento no ensino a distância, impulsionado pelas inovações tecnológicas, através da venda de pacotes tecnológicos e/ou implantação de universidades virtuais, parceiras de universidades estadunidenses e europeias. Neste projeto, estão articuladas as empresas dos países centrais, principalmente a IBM, a Microsoft e as empresas da mídia, como Time Warner e os organismos internacionais. (LIMA, 2011, p. 89).

Esse cenário da atual Educação Superior, em que nos encontramos, tem vários rebatimentos. Além de uma formação profissional que atende aos interesses do mercado em detrimento dos interesses dos trabalhadores, notamos um ambiente despreparado para formação de um profissional crítico que questione ou que seja capaz de propor mudanças; esse cenário rebate também no trabalho docente. É com esse fato que se preocupa a terceira diretriz que norteia a atual gestão da ABEPSS é a “Defesa do trabalho docente com qualidade e contra o ‘produtivismo’ e competitividade nas UFAs.”

Esse produtivismo se relaciona com a privatização da educação superior que não se manifesta apenas nas IES privadas. Nas universidades públicas, ocorrem constantes cortes de recursos dos órgãos de fomento público, como a extenso seguido das siglas entre parênteses Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) os pesquisadores/ professores são induzidos a solicitar recursos para pesquisa em órgãos privados, sendo cobrados cada vez mais a apresentarem resultados quantitativos, assim as pesquisas correm o risco de perderem aos poucos a configuração de “produzir conhecimento para a comunidade”.

A preocupação com o produtivismo justifica-se também quando diz respeito aos órgãos públicos que financiam as pesquisas, como a CAPES que, sobretudo nos programas de pós-graduação, tem-se mostrado cada vez mais exigente quanto ao número de artigos produzidos e publicados.

Diante desses desafios e realidade controversa, o princípio cinco, que norteia a atual gestão da ABEPSS, é “Defesa do projeto ético-político profissional, compreendendo a unidade entre formação e exercício profissional e a articulação entre Graduação e Pós-graduação.” Nessa perspectiva foi realizada, no dia 12 de agosto de 2015 no Departamento de Serviço Social da UnB, uma reunião com os coordenadores dos programas de pós-graduação em Serviço Social, para com

refletir e debater sobre a conjuntura atual que atinge a pós-graduação, na qual contou com a participação de 30 dos 33 programas de pós-graduação (ABEPSS, 2015b).

Nessa reunião, foi elaborado um manifesto dos programas de pós-graduação em Serviço Social, no qual o destaque foi o último corte da CAPES em 2015, que chegou a 75% dos recursos destinados aos programas; em função desse, os programas estão enfrentando diversos desafios, os principais foram colocados como:

Dificuldade na manutenção dos Programas que dispõem somente dos recursos da CAPES para se manterem e desenvolverem; • limites à internacionalização, um requisito exigido pela CAPES para os Programas de excelência, o que pressupõe mobilidade docente/discente, realização de eventos, realização de acordos/convênios, recebimento de docentes e estudantes estrangeiros e publicações conjuntas; • restrição do número de produções e publicações; • redução e/ou impedimento da participação de docentes e discentes em eventos científicos, limitando a socialização dos resultados das pesquisas; • limitação à realização de eventos nacionais e internacionais pelos Programas; • suspensão e/ou interrupção de pesquisas; • limites à solidariedade entre programas e destes com a sociedade; • impossibilidade de participação de examinadores externos em bancas de mestrado e doutorado; • suspensão de editais voltados para redução da assimetria, que estimulam a solidariedade entre Programas, como PROCAD, Casadinho, DINTER, MINTER e outros. (ABEPSS, 2015a p. 1).

Apesar desses impactos, que interferem no andamento dos programas de pós-graduação, os critérios de avaliação ainda continuam os mesmos; até o momento, a Capes não se manifestou quanto a esse aspecto, diante do corte de verbas e do significativo impacto nos programas como serão avaliados depois desses acontecimentos.

Se observarmos as principais demandas apresentadas pelos programas de pós-graduação em Serviço Social, veremos que o corte se deu principalmente afetando a possibilidade de participação dos docentes e discentes nos eventos e publicações e, contraditoriamente, as publicações ainda são os principais critérios de avaliação dos programas na atualidade.

O corte da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível superior (CAPES) no ano de 2015, não atingiu somente aos programas de pós-graduação, atinge também os graduandos, professores e técnicos administrativos das

universidades públicas brasileiras, é por isso que essa gestão da ABEPSS coloca como prioridade

Articulação com as entidades da categoria (conjunto CFESS/CRESS e ENESSO), com o ANDES-SN e associações de ensino e pesquisa de outras categorias profissionais em defesa da educação pública e gratuita; e com os movimentos sociais e fóruns na resistência contra a barbárie do capital. (ABEPSS, 2015b, p. 1).

Essa articulação com outras categorias e instâncias de representação é fundamental, haja vista a situação que os técnicos administrativos da UFTM, que permaneceram em greve durante 77 dias recentemente, de julho a novembro de 2015, lutando por melhores condições de trabalho, por concurso público; por reajuste em 2016, com 27,3%; por data base para revisão anual dos salários. (FASUBRA, 2015).

Junto a esses profissionais técnicos administrativos, estão os professores que entraram em greve no dia 17 de agosto de 2015 e permaneceram até o dia 13 de outubro de 2015, também em função do descaso para com a educação pública, reivindicando principalmente a valorização salarial dos ativos e aposentados, Reestruturação da carreira, garantia de autonomia, condições de trabalho, defesa do caráter público da universidade (ANDES-SN, 2015).

Diante desses cortes, lutas e descaso com a educação pública se tornam desafiadores à efetivação das diretrizes curriculares do curso de serviço social, pois os mesmos têm uma proposta de formação crítica propositiva, contrária às condições objetivas apresentadas às universidades do país, algumas pes;”P{quisas já apontam para

[...] os paradoxais efeitos do REUNI sobre a formação profissional dos assistentes sociais: se, de um lado, ele representa a real expansão dos cursos de Serviço Social em universidades federais (o que é indiscutivelmente um avanço e uma conquista), de outro, não garante a qualidade desta formação e acaba contribuindo, em alguns momentos, para o seu processo de debilitação. (FERREIRA, 2011, p. 265).

A começar pelo princípio número oito das diretrizes curriculares de 1996, que ressalta a importância da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão. No Serviço Social e em outras profissões, esse tripé é fundamental para que ocorra a interação da universidade com a sociedade civil.

Essa não é meramente uma questão específica que se põe para o serviço social, mas uma questão para sociedade, do social, mais amplamente, e que envolve uma relação de parceria entre a universidade e a sociedade ou suas instituições. Essa distância entre universidade e a realidade demarca-se claramente, pela ausência de incorporação das questões conjunturais da realidade nacional ou do desenho da realidade mais imediata, resultante das mudanças que ocorrem em uma realidade dinâmica como a brasileira. (SPOSATI, 1992, p. 26).

Apesar do tripé (ensino, pesquisa e extensão) ser exaltado na universidade como fundamental, a realidade mostra-nos que os professores não possuem condições básicas para efetivar esse tripé, sobretudo nos cursos abertos após o REUNI, nos quais a realidade aponta para professores sobrecarregados, em função no número insuficiente de concursos públicos, para contratação de professores com dedicação exclusiva.

Como agravante desse quadro, tem-se a regulamentação para a contratação de professores substitutos, esses assumem o cargo por tempo determinado, sem estabilidade e, em sua maioria, não possuem titulação de mestres ou doutores; assim, suas condições de trabalho se tornam precárias. As condições objetivas os impedem de realizar atividades de pesquisa, extensão, ou orientações de trabalho de conclusão de curso, primeiro porque não possuem a estabilidade e depois por não possuírem em sua maioria os títulos necessários, prejudicando a formação profissional em que é necessário o desenvolvimento do tripé. A realidade do REUNI se mostra como

[...] uma verdadeira contrarreforma que, por suas promessas ludibriadoras e sedutoras, acaba dificultando o processo de luta coletiva por um Ensino Superior público que realmente prime pela qualidade e pela necessária e indispensável garantia do tripé ensino, pesquisa e extensão. (FERREIRA, 2011, p. 268).

Outro aspecto do REUNI é que como consequência do número insuficiente de professores são implementados os ciclos básicos, em que vários cursos se unem para ter disciplinas em comum. Apesar de inovador essa proposta pode colocar em risco a formação do Assistente Social, pois dentro do ciclo básico, também chamado ciclo comum, disciplinas como filosofia, sociologia devem ser bem discutidas com os alunos, na tentativa de refletir e desconstruir alguns preconceitos impostos pela sociedade capitalista, nesse sentido:

Nas Diretrizes, flexibilidade não é sinônimo de “tudo pode”, de eclétismo 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. 133).

A universidade, onde essa pesquisa foi realizada, mostra-nos esses impactos, como por exemplo, o projeto pedagógico deste curso de Serviço Social vem mudando desde a abertura do curso. Percebe-se que, inicialmente, o curso possuía um “ciclo comum” em que os alunos tinham aulas junto aos alunos dos cursos de licenciatura. Esse foi assim extinto, segundo os sujeitos da pesquisa (professores do curso de serviço social e assistente sociais da UFTM) isso ocorreu por uma necessidade percebida pelo corpo docente e discente em relação às disciplinas básicas do curso.

No capítulo seguinte, veremos que o contexto de inserção do Serviço Social na UFTM não foi simples, na verdade, a intenção dos cursos mais tradicionais da universidade era continuar abrindo cursos na área da saúde. Então, o Serviço Social, junto aos cursos de licenciatura, chega para romper paradigmas.

O ciclo comum já estava pronto quando o serviço social foi implementado na universidade; assim, diante das condições em que se encontravam as profissionais, assistentes sociais, que formularam o curso de serviço social, tentaram adaptar o ciclo comum às diretrizes curriculares de 1996.

As diretrizes curriculares de 1996 norteiam os cursos de Serviço Social em três núcleos de fundamentação, pelos quais se realizam os onze princípios, são eles: “1-núcleo de fundamentos teóricos metodológicos da vida social; 2-núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio histórica da sociedade brasileira; 3- núcleo de fundamentos do trabalho profissional.” (ABPESS, 1996, p. 8).

Pela matriz curricular do Serviço Social de 2009, percebemos que os núcleos das diretrizes foram contemplados, entretanto algumas das disciplinas, sobretudo do primeiro período e, segundo eram ministradas por professores que não eram assistentes sociais, no ciclo básico, junto a outros cursos, por exemplo, as disciplinas filosofia, sociologia, ciências políticas e antropologia eram condensadas em uma disciplina de quatro créditos chamada “homem, sociedade e cultura”,

diferente da nova matriz curricular modificada pelo corpo docente em que essas disciplinas foram separadas cada uma com dois créditos.

Nas diretrizes curriculares, no princípio 10, há “Ética como princípio formativo perpassando a formação curricular” (ABPESS, 1996, p. 7), essa foi outra mudança significativa na diretriz curricular do curso. É com relação à disciplina de ética, que antes era ministrada apenas no quarto período em uma disciplina com apenas dois créditos, hoje ela já começa no terceiro período em uma disciplina de quatro créditos, ganhando assim mais destaque no curso.

Dimensão investigativa foi contemplada desde o primeiro ano no curso, pois as disciplinas: estudo de projetos, atividades acadêmico- culturais e pesquisa e produção do conhecimento no Serviço Social perpassam o curso todo, assim cumprindo com o princípio cinco das diretrizes “Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional de da relação teoria prática.” (ABEPSS, 1996, p. 6).

No que diz respeito à relação teoria prática, na matriz inicial do curso, percebe-se que a disciplina Oficina de Formação e Trabalho Profissional em Serviço Social prevê 10 horas de prática e, na nova matriz, a disciplina Introdução ao Serviço Social prevê 30 horas de prática. Assim, em ambas as matriz, o aluno se aproxima do espaço sócio ocupacional desde o primeiro ano, não tendo que esperar até o estágio.

Essa tendência também é um passo para a superação a dicotomia entre teoria e prática que, como já referido, é uma dificuldade enfrentada pelo Currículo Mínimo vigente até 1982, e preocupação das Diretrizes Curriculares, principalmente porque esta se preocupa em capacitar o aluno teórico-metodológico, ético-política e técnico-operativa para

[...] apreensão das demandas - consolidadas e emergentes - postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciam o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado; [...]. (ABEPSS, 1996, p. 7).

Uma tendência percebida nas matrizes do curso é a diminuição das atividades realizadas à distância: na primeira eram realizadas 240 horas de atividades a distância; no segundo, esse tempo diminuiu significativamente para 18, sendo assim mais um avanço das mudanças feitas pelo corpo docente. Por esses

dados, percebe-se que o corpo docente estruturado é fundamental para uma formação de qualidade, pois, em 2009, o número de docentes assistentes sociais que compunham o curso era limitado, já, em 2015, apesar de ainda insuficiente são mais professores o que proporcionam uma melhora para formação profissional; no capítulo seguinte, veremos pelo relato dos professores, o quanto o número limitado de docente compromete o curso.

Na nova matriz curricular, aumentaram-se as horas de estágio supervisionado, de 600 para 660, apesar de ainda não possuir um núcleo de estágio como gostariam, conforme depoimento dos professores. Esse também é um fato significativo, pois, de 2009, para 2015, o núcleo de estágio apresentou muitos avanços como o número de profissionais disponíveis para atender aos alunos, o que ainda não é suficiente, mas já cresceu.

Esse desenvolvimento do estágio, enquanto momento fundamental para a formação profissional, ocorreu concomitantemente ao movimento da categoria, pois com a luta dos profissionais e docentes, foi aprovada, em 2009, a Política Nacional de Estágio (PNE). Essa foi uma conquista marcante para o Serviço Social, “[...] representa o resultado de uma maturação nesse campo, pois consolida, no âmbito da formação profissional, as diretrizes gerais para o estágio, em conformidade com as diretrizes curriculares da ABPESS DE 1996.” (CFESS, [2014], p. 14).

O trabalho de conclusão de curso também aumentou a carga horária, de 240 para 390, mas esse ainda é um desafio dos professores, pois em função do número reduzido de professores no curso, eles estão atualmente orientando mais ou menos sete trabalhos de conclusão de curso, um número que ainda sobrecarrega o professor.

O que mais aumentou, no novo currículo, cerca de 300 horas a mais, foram os componentes curriculares gerais, dentre eles as disciplinas básicas como filosofia, sociologia, ciências políticas que, como já mencionamos aqui, foram identificadas pelos professores como importantes, sobretudo pela atual conjuntura da educação brasileira; muitos professores relatam que em função do Ensino Básico Público defasado, os alunos chegam à universidade sem alguns conhecimentos, por exemplo, de história que já deveriam ter se apropriado, por isso a necessidade de maior carga horária para essas disciplinas.

Nesse aspecto, verificamos que a educação básica, atualmente, não pretende formar um indivíduo crítico, a escola no sistema burguês, formar apenas o exército

industrial de reserva, no qual não é necessário questionar e ir além, por isso disciplinas como história, filosofia, geografia, sociologia, dentre outras não são valorizadas no Ensino Fundamental e Médio.

Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma em que uma sociedade em que se universalize o trabalho- uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores, somente si se universalizará a educação [...] a educação significa o processo de “interiorização” das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalhador como mercadoria, para introduzi-lo à aceitação passiva. (MÉSZÁROS, 2008, p. 17).

É por esse motivo que devemos cada vez mais discutir e nos atentar à formação profissional do assistente social, como fizeram e continuam a fazer os docentes do curso pesquisado, sempre repensar a formação profissional para que essa não se forme apenas assistentes sociais para reproduzir o sistema, como disse uma das professoras, “o curso de Serviço Social mexe com as pessoas”, justamente porque nadando contra a corrente busca uma formação que não atende aos interesses do capital.

É nesse sentido que se torna um desafio diário à efetivação do projeto ético político do Serviço Social, que busca uma nova ordem societária uma nova forma de educar e, conseqüentemente, um novo agir profissional. A formação profissional desejada pela ABEPSS, CFESS, ENESSO e toda categoria de assistentes sociais ainda é um desafio, pois nada contra corrente, assim todo dia é dia de luta.

4 PESQUISA DE CAMPO: O REUNI NA REALIDADE DO TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ASSISTENTES SOCIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM)

A pesquisa contou com a participação dos assistentes sociais da UFTM que atualmente trabalham no curso de Serviço Social e na Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE).

O primeiro passo para realizar a pesquisa de campo foi o contato com a PROACE e com o departamento do curso de Serviço Social, que autorizaram a realização da pesquisa.

Na sequência, a pesquisa foi enviada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) por meio da plataforma Brasil, online, e assim anexado à autorização dos órgãos competentes. Com a aprovação do CEP, no dia 16 de agosto de 2015, foi realizado um contato via e-mail com todos os professores do curso de Serviço Social e com as assistentes sociais da PROACE, para agendamento de um horário para entrevista semiestruturada.

Foram realizadas seis entrevistas. Não foi possível realizar com todos os sujeitos previstos anteriormente, por questões como afastamento, greve e férias. As entrevistas realizadas foram de suma importância para conhecermos a realidade do curso de Serviço Social na UFTM, de que forma se efetiva o programa Reuni, na UFTM. De modo a garantir o anonimato das professoras e assistentes sociais que participaram, seus nomes foram substituídos por características as quais almejamos para a universidade brasileira: gratuita, laica, pública, de qualidade, democrática, participativa.

A pesquisa aponta alguns fatos importantes, os quais discutiremos nesse capítulo. O que nos chama mais atenção no relato das Assistentes Sociais são: a) a importância do Reuni na expansão da Universidade, que proporcionou a abertura de novos cursos, novas áreas de formação, aumento do mercado de trabalho, aumento da assistência estudantil, entre outros impactos; b) a dificuldade em romper com a tradição de Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM), uma universidade com cursos tradicionais apenas da saúde; c) o descaso governamental em dar continuidade à expansão. Apesar de abrir novas vagas, houve um descaso com relação à infraestrutura, recursos materiais, recursos humanos, assim sobrecarregando os profissionais. Por fim, percebe-se que apesar de abrir as vagas

há uma necessidade maior de investimento na permanência do estudante na universidade. A demanda tem crescido e o valor disponibilizado para alunos ainda é insuficiente.

4.1 A expansão universitária: Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM) para UFTM

A Faculdade de Medicina de Uberaba foi idealizada desde 1948, quando alguns médicos junto às lideranças políticas municipais fundaram, em 27 de abril de 1953, sob o regime de instituição privada, a Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM). Aos poucos, as famílias que tinham condições de manter seus filhos, em grandes centros fortaleceram e ampliaram o quadro de professores.

Segundo informa na página eletrônica da Universidade a autorização para o funcionamento da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM) foi assinada pelo Presidente Getúlio Vargas e pelo Ministro da Educação Antônio Balbino, pelo Decreto-Lei nº 35.249, de 24 de março de 1959, com base em projeto técnico-pedagógico elaborado segundo a legislação educacional vigente.

Com o tempo, a universidade foi se consolidando e abrindo novos cursos. O primeiro deles foi Enfermagem, em 1989. Logo após, em 1990, a Universidade inaugurou também um Centro de Formação Especial em Saúde (CEFORES). Em seguida, foi aberto do curso de graduação em Biomedicina, em 1999. Percebe-se, assim, que, até 2005, a UFTM funcionava como uma Faculdade isolada, especializada na área de saúde, que oferecia apenas três cursos.

Com a transformação em Universidade, foram criados os Cursos de Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Nutrição, Psicologia e Educação Física, bem como a Licenciatura em Letras, com duas habilitações, Português-Inglês e Português-Espanhol, este o único até em tão em período noturno. Percebe-se que mesmo depois de ser transformada em uma Universidade há um predomínio dos cursos na área da saúde, continuando e reforçando a tradição já consolidada da FMTM.

Em 2007, com a aprovação o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto n. 6.096 (BRASIL, 2007), a universidade começa a abrir novos cursos, novas áreas do

conhecimento. Assim, em 2009, iniciaram-se as Licenciaturas em História, Geografia, Física, Matemática, Química e Ciências Biológicas, e o Bacharelado em Serviço Social, a serem ofertados no período noturno e, em 2010, os cursos de Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Engenharia Química.

O projeto feito pela universidade que organizava a chegada do Reuni previa um orçamento R\$10,3 milhões, segundo o relatório de gestão da reitoria 2005-2010. Apesar de ser um valor alto, as profissionais que vivenciam o programa diariamente relatam que não foi suficiente esse recurso, pois ainda falta muito para uma infraestrutura adequada aos novos cursos.

Segundo o mesmo relatório de gestão, muitas foram às mudanças na universidade desde a aprovação do programa REUNI, a se destacar a abertura de novos cursos; apesar disso, o maior destaque na universidade permanece nos cursos da saúde.

Os cursos da UFTM figuram entre as graduações com maior nível de excelência: o de Biomedicina foi considerado o melhor no País; o de Medicina, o melhor de Minas Gerais; e o de Enfermagem recebeu nota máxima, inclusive pelo último IGC- Índice Geral de Cursos das Instituições. (MEC; UFTM, 2010, p. 10).

Outro destaque é com relação à assistência estudantil. Como veremos no relato das professoras, a permanência e assistência estudantil já existiam anteriormente ao Reuni, entretanto, foi a partir da aprovação do PNAES que a permanência começa a se destacar nesse contexto.

Em 2008, foi criado pelo Governo Federal o PNAES, que, mediante a disponibilização de seus recursos, possibilitou à UFTM implantar o Núcleo de Atenção Estudantil – NAE, com o objetivo de estabelecer uma política de assistência permanente ao discente. (MEC; UFTM, 2010, p. 11).

Desde então, o número de atendimentos aos alunos no Núcleo de Atenção Estudantil (NAE) tem crescido cada vez mais. No período de 2005-2010 foram realizados 1559 atendimentos, sendo que desses o número maior é da enfermagem, que atendeu 865 alunos, e em seguida o Serviço Social, que atendeu 500 alunos. Segundo as profissionais entrevistadas, a demanda após 2010 aumentou,

diferentemente do número de assistentes sociais, que se manteve igual. Nesse sentido, há uma sobrecarga de trabalho para essas profissionais.

Nesse período os auxílios eram ainda reduzidos considerando o número de alunos ingressos na Universidade. Segundo o relatório no 1º semestre de 2010, foram disponibilizados 367 auxílios-alimentação e 160 auxílios-transporte. Atualmente as assistentes sociais conseguiram aumentar esses auxílios. Entretanto, cabe lembrar que o PNAES não se restringe a alimentação, transporte e moradia, e o número de profissionais atual não torna possível o atendimento às 10 áreas do PNAES.

Com relação às pesquisas realizadas na UFTM, o relatório mostra que desde 2005 há um predomínio exorbitante de pesquisas financiadas pela CAPES. Este é, pois, o órgão de fomento que “sustenta” as pesquisas nessa instituição. Em 2005 haviam 10 pesquisas sendo realizadas pela CAPES, em 2010 esse número cresceu para 80, e isso é um dado a se preocupar, pois todos os profissionais entrevistados mostram que os cortes da CAPES tem influenciado na formação do assistente social, inclusive gerado incerteza quanto à continuidade de algumas atividades para todos.

Os dados mais recentes, disponíveis pelo relatório de gestão 2005-2010 de acompanhamento do Reuni na UFTM, mostram que:

A UFTM aumentou em 476% a oferta de vagas nos cursos de graduação, passando de 230 no ano de 2006 para 1.324 vagas no ano de 2010. O número de cursos de graduação alcançou incremento de 200%, saltando de 8 para 24 cursos no mesmo período. (MEC; UFTM, 2010, p. 12).

Percebe-se a preocupação, no relatório, ao que diz respeito à expansão, inclusive com as vagas dos cursos noturnos, que foi uma das indicações do programa: “[...] destaca-se a expansão dos cursos noturnos e das licenciaturas na UFTM, que apresentaram um crescimento de 350%. Hoje, ambos representam 38% dos cursos da Instituição.” (MEC; UFTM, 2010, p. 14).

Essa foi uma estratégia do programa Reuni, a utilização dos espaços que eram usados durante o dia e ociosos no período noturno. Entretanto, como mostra a pesquisa aqui apresentada, esse espaço ainda é inadequado para atender aos cursos.

Tanto o relatório da associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais (ANDEFES) quanto relatório da UFTM dão ênfase ao número de vagas ofertadas e o crescimento numérico delas. Todavia, a expansão vai além da oferta de vagas. É necessário garantir as condições e recursos para a oferta dos cursos, e, como aponta a pesquisa, esses são ainda insuficientes. Cabe lembrar que, para além do número de vagas, o estudante precisa de condições para se manter na universidade, sobretudo aqueles que não são da cidade, e nesse sentido a pesquisa mostra que a assistência estudantil ainda é insuficiente para que o aluno se mantenha com dignidade na universidade.

A transformação da Faculdade de Medicina em uma Universidade Federal foi muito rápida. Se pensarmos no histórico apresentado, o curso a FMTM funcionou como uma faculdade isolada durante 52 anos, por isso houve certa resistência com relação à abertura de novos cursos, como apontou a pesquisa.

Outro fato relevante nesse histórico é com relação à rapidez da expansão. Foram abertos 21 cursos em apenas 5 anos, ou seja, uma faculdade que existia há 52 anos se transformou em 5 anos. Esses aspectos, tradição da área da saúde e a mudança em apenas 5 anos, muito influenciaram na universidade atualmente, como relatam os profissionais que aqui chegaram.

Por meio da pesquisa, foi possível perceber como se efetiva a chegada do Reuni na universidade e sua efetivação. Através de entrevistas com profissionais que lidam dia a dia com esse cenário, perceberemos o que mudou realmente, os avanços trazidos pela expansão, e o que ainda precisa ser melhorado.

4.2 A formação e o trabalho docente dos assistentes sociais na UFTM

A formação profissional, neste trabalho, é vista a partir do professor universitário, desvelando a realidade do curso de Serviço Social na UFTM, a partir do olhar dos docentes. Assim, veremos de que forma o trabalho docente tem contribuído para formação profissional de qualidade.

Alguns aspectos destacam-se nas entrevistas realizadas, tais como: a implantação e atual realidade do programa Reuni na universidade; a mudança na universidade, que antes era uma faculdade isolada; a contratação de professores substitutos; o cumprimento das diretrizes curriculares da ABEPSS nesse contexto; os desafios do projeto ético político do Serviço Social na sociedade capitalista, entre

outros aspectos que mostram a realidade de um curso aberto pelo programa Reuni na universidade.

Quando se trata do programa Reuni, fica claro, em todas as entrevistas, que foi em função desse programa de reestruturação e expansão que o curso de Serviço Social foi criado na UFTM e, em consequência disso, as professoras foram efetivadas enquanto docentes.

Quando o Reuni chegou e ocorreu essa expansão da UFTM eu não estava aqui ainda, eu ingressei aqui em 2010, e aí na verdade até como uma consequência dessa expansão, quando houve a criação do curso de Serviço Social, que assim como outros foram criados a partir dessa proposta de reestruturação e de expansão das universidades federais e aí cheguei em 2010. (Profª. Democracia).

Fica marcante nas entrevistas a questão de só estarem na universidade hoje pelo processo de expansão, além da criação do curso elas destacam que o programa ampliou também o mercado de trabalho na cidade, sobretudo para os docentes;

Ampliação de acesso à universidade pública com a ampliação de vagas, conseqüentemente, além dessa abertura de vagas houve também uma oferta de trabalho maior para os docentes, eu mesmo estou aqui nessa condição por conta da expansão. (Profª. Democracia).

Nesse período de implantação do Reuni, apenas uma das entrevistadas já era efetiva na universidade, porém, desempenhava a função de assistente social e não docente. A mesma apresentou o projeto para abrir o curso de Serviço Social, e participou efetivamente da chegada do Reuni na UFTM. No relato da docente fica, claro também que o curso foi aprovado em função desse programa:

Porque assim: se não fosse o REUNI, não teria curso de Serviço Social, esse é o primeiro ponto, teria universidade, mas com os outros oito cursos, não fosse pelo REUNI, nós não teríamos a ampliação das áreas de conhecimento. (Prof. ^(a) Pública).

Segundo a professora, a aprovação do Reuni não foi um processo simples, já que desde a sua aprovação foram enfrentados alguns entraves pela ampliação do acesso ao ensino superior.

A aprovação do Reuni foi após várias reuniões com a participação de professores e foi aprovada no CONSUL, mas houve uma série de resistências, porque historicamente havia-se o interesse de que a FMTM se tornasse uma universidade da saúde, e os cursos do Reuni, como tinha inicialmente um enfoque nas licenciaturas, naquele primeiro momento, então havia uma grande resistência de todos os profissionais, docentes, vinculados à área de saúde. (Prof^a. Pública).

Outra docente aponta como um dos avanços na universidade em função do Reuni, a implantação dos cursos das áreas das ciências sociais na universidade:

E mesmo que contraria a administração da UFTM se implantou o REUNI, e o REUNI aqui UFTM ele tem um destaque, por quê? Porque é somente a partir do REUNI que nós implantamos os cursos das ciências sociais e das ciências sociais aplicadas, caso contrário nós não tínhamos esse contexto. (Prof^a. Laica).

Os demais profissionais que já estavam na UFTM foram resistentes à mudança trazida pelo Reuni. Segundo a profissional que já trabalhava na UFTM, a intenção era que se continuasse uma universidade tradicionalmente voltada para as áreas da saúde. O Serviço Social não era intenção dos que aqui já estavam:

Eu já apresentava a proposta da criação do curso de Serviço Social há cinco anos, há cinco anos que eu vinha apresentando, e isso só foi possível com a questão do REUNI e mostrando né? Argumentando... Porque o Serviço Social não foi um dos cursos colocados ai como enfoque para o REUNI, então primeiro foram as licenciaturas e depois as engenharias, então o Serviço Social não estava ai contemplado na proposta apresentada pelo governo, no entanto a gente conseguiu mostrar aqui na UFTM, até pelo histórico do Serviço Social no hospital de clínicas, o quanto seria importante ter o Serviço Social. (Prof^a. Pública).

A resistência dos demais profissionais se manifesta também depois que o curso de Serviço Social foi aberto. Foram diversas mudanças no cotidiano desses profissionais, que tiveram que dividir o espaço inicialmente com oito novos cursos, e depois também com as engenharias.

Então o que antes em uma reunião de CONSUL, ficava muito no âmbito dos professores que já tinham dez, vinte, trinta de universidade né? De repente tiveram que passar a conviver com pessoas que estavam chegando, e que não conheciam a história, não conhecia nada disso. (Prof^a. Pública).

Penso que para aqueles que já estavam aqui, causou um incômodo, porque antes o espaço era só deles, para nós que estávamos chegando, foi difícil porque nós tínhamos uma expectativa de que o que foi solicitado fosse atendido, para implantar os cursos, e infelizmente não foi. (Prof^a. Pública).

Os profissionais que depois chegaram também perceberam esse entrave por parte dos que aqui já estavam, como relata uma das professoras que entrou na universidade em 2009:

Eram só esses três cursos e principalmente a medicina que tomava conta, e aí eles queriam realmente que o governo federal pudesse abrir novos cursos, mas outros cursos, novos cursos sempre dentro da área da saúde, então não foi visto com bons olhos a vinda das licenciaturas do Serviço Social, depois das engenharias até que não, mas o mais forte ficou as licenciaturas e o Serviço Social. (Prof^a. Participativa).

Um dos aspectos na implantação do Serviço Social foi o ciclo comum como condição para abrir o curso. O mesmo não foi criado pela assistente social que apresentou o projeto pedagógico inicial, mas essa professora adequou essas aulas junto com as licenciaturas a realidade do Serviço Social segundo as diretrizes curriculares.

Como o Serviço Social nasceu também junto com as licenciaturas, então mais uma vez era um modelo voltado para as licenciaturas, mais que para o Serviço Social, então o Reuni, por uma economia também de profissionais, por uma economia de infraestrutura criou-se um ciclo comum. (Prof^a. Participativa).

“Ho vai ter que ter ciclo comum, com número x de profissionais, x de docente para cada um dos cursos” o nosso curso de Serviço Social é o que teve menos docentes, então dentro daquilo lá aí tinha vários eixos e aí dentro dos nossos eixos da nossa nucleação, esse profissional que ajudou a compor o projeto pedagógico, ele tentou adaptar o ciclo comum aos nossos núcleos para não prejudicar tanto o nosso projeto pedagógico. (Prof^a. Participativa).

Nesse sentido, dois aspectos se destacaram quando os professores nos contam a respeito da chegada do Reuni e conseqüentemente da implementação do curso na UFTM: sem o programa de reestruturação, o curso talvez não existisse na universidade essas assistentes sociais hoje não atuariam como docentes na UFTM. Reconhecemos, como os professores, a importância do Reuni para a ampliação

dessa universidade. Percebe-se que o programa influenciou o curso de Serviço Social também quando na adequação da matriz curricular ao ciclo comum, que é uma das características desse programa nacionalmente.

Além da criação do curso de Serviço Social e a abertura de novas áreas dentro de uma universidade que já existia, as professoras reconhecem que houve uma expansão geral das universidades, não só o curso de Serviço Social, mas outros cursos que ficaram mais acessíveis:

A expansão dela, e a gente olhar por esse aspecto de possibilidade de acesso a universidade pública, pensando a população brasileira, isso é muito significativo, se a gente pensar que essa expansão também amplia-se o mercado de trabalho efetivo também e muito significativo. (Prof^a. Laica).

Essa ampliação de acesso foi realmente efetiva na medida em que pensamos na inserção dos alunos trabalhadores no ensino superior, inclusive em cursos tradicionais como a medicina, como observado pela professora:

Hoje, por exemplo, com o sistema SISU, por exemplo, nos cursos de medicina outras pessoas, pessoas mais simples, de condições socioeconômica baixa, e com as políticas afirmativas que nós temos hoje, a gente vê um número maior de pessoas entrando na universidade, mas antes não, filhos de trabalhadores estão entrando por exemplo, na medicina, nos outros cursos também né? (Prof^a. Participativa).

Quando se referem a esse acesso as professoras não se restringem apenas à UFTM ou a Uberaba, pois, em algumas falas, nota-se a preocupação do acesso ao ensino superior de forma nacional:

O REUNI, ele trouxe uma possibilidade de interiorização das universidades, então Minas Gerais é o estado que mais tem universidades públicas, né? E federais. No entanto, tem outras regiões do país em que a universidade era lá na capital, e no interior você não tinha nenhuma possibilidade de buscar uma universidade pública se você não pudesse sair ali da sua região. (Prof^a. Democracia).

O segundo aspecto observado, com relação à chegada do Reuni na UFTM, diz respeito à resistência de outros profissionais em abrir cursos de novas áreas. Em função de todo o histórico visto da FMTM, a intenção era que se consolidasse uma

universidade com cursos específicos da área da saúde, principalmente os mais tradicionais, como medicina, biomedicina, entre outros.

O REUNI, por sua vez, tinha a intenção de abrir cursos que estivessem em falta no mercado de trabalho, como as licenciaturas, para formar professores, e as engenharias. Em nenhuma das duas, o Serviço Social estava contemplado. Foi então necessário que os profissionais se colocassem e mostrassem a importância e necessidade do curso, mesmo depois que esse foi aberto.

Eu acho que uma das grandes dificuldades de se garantir a qualidade e as exigências da formação profissional do assistente social e muitas vezes fazer com que a gestão e as instâncias deliberativas da universidade compreendam quais são as especificidades do curso, e possam atender oferecendo as condições adequadas para que essas especificidades sejam asseguradas e garantidas. (Prof^a. Democracia).

Nesse sentido, com chegada dos novos cursos, as condições de infraestrutura materiais e humana ainda não estavam prontas para receber os cursos, e por isso os professores enfrentaram alguns transtornos:

Uma realidade dos cursos ainda sendo implantados com uma infraestrutura ainda precária em termos de recursos humanos em termos de espaço, o nosso curso não, mas outros cursos que demandavam laboratórios para funcionar, isso ainda não estava implantado, e aí as dificuldades foram grandes para a gente chegar a consolidar a implantação dos cursos durante quatro anos, né? Porque a cada seis meses entravam novas turmas e até a gente ter o quadro formado foram quatro anos e ter a primeira turma concluída. (Prof^a. Democracia).

Quanto a essa infraestrutura adequada para atender aos novos cursos uma das professoras observa que:

Ela não foi suficiente no início, ela não foi suficiente quando a universidade foi fazer a prestação de contas, e ela não é suficiente hoje, porque as universidades, elas assumiram um compromisso de alcançar determinadas metas, por exemplo, retenção, número de ingressantes, número de formandos, a própria questão da qualidade da formação, mas a contrapartida do governo não veio, ou não veio de forma alguma ou veio em atraso, então nós, os primeiros docentes que entraram pelo REUNI, então nós éramos sete, sete docentes, e os outros professores não foram liberadas as vagas para eles se inserirem, o que aconteceu? Nós concentramos todas as nossas aulas de... é... dos três primeiros meses do semestre para que os alunos não ficassem sem aula, então assim nós dávamos aula todos os dias, era um professor de cada área. (Prof^a. Pública).

Apesar de reconhecerem a importância do Reuni para a universidade, para cidade de Uberaba e para o país, as professoras fazem análise crítica do programa, da forma como ocorreu e como foi prometido aqueles que estavam à espera do mesmo na universidade.

Foi assim, um bum de crescimento, desordenado, porque uma faculdade isolada que sai de três cursos e vai para quinze, e depois vieram às engenharias, num tempo muito curto, não houve nem tempo, nem condição, nem recursos para que se fizesse toda a organização de infraestrutura, de recursos humanos, de preparação dos próprios profissionais que já estavam para vivenciar aquela outra proposta (Profª. Pública).

E uma expansão muito grande num tempo muito pequeno, e eu acho que a vinda de profissionais e a construção de espaço físico, não foi tão rápida para poder atender as necessidades desses cursos que foram implantados nesse período (Profª. Democracia).

Esse crescimento referido pelos professores não foi acompanhado pelo governo federal, que, ao abrir as vagas na universidade, não disponibilizou recursos para que essas os cursos ainda em desenvolvimento.

O grande problema do REUNI é o descaso governamental no sentido orçamentário para estruturação dessas universidades com o REUNI, com fins de dar destino a verbas para pesquisa, para extensão, para permanência estudantil, para fins da assistência em sua totalidade para os estudantes, e para condições de trabalho. (Profª. Laica).

Os desafios listados acima são relatados por todos os entrevistados. Nesse cenário, destaca-se o descaso do governo com a educação pública federal:

A falta de investimento e o descompromisso do governo em atender aquilo que tinha sido pautado na própria proposta do REUNI da UFTM, isso teve um impacto negativo no sentido de criar condições de precarização do nosso trabalho, então o atraso na liberação de vagas para concurso, então claro que isso aumentou a carga horária dos professores, o atraso para disponibilização de verbas. (Profª. Pública).

A principal demanda apontada pela pesquisa, para efetivação de um curso, com qualidade, é a insuficiência de recursos humanos

Ainda é insuficiente. Nós temos hoje um quadro de 12 professores efetivos, uma professora temporária, e vamos ter logo em breve a

contratação de mais dois professores efetivos, então a gente vai ficar com um quadro de 14 professores efetivos. (Prof^a. Democracia).

No depoimento, que a contratação de novos docentes foi, aos poucos, foi fruto de luta diária desses profissionais que hoje integram o corpo docente:

Com muita luta, luta de muitos meses, nós conseguimos mais duas vagas, então em breve constituiremos um quadro de 14 assistentes sociais, na realidade de um curso cujo projeto é para cerca de 22 assistentes sociais para que a gente possa fazer acontecer a indissociabilidade ensino pesquisa e extensão (Prof^a. Laica).

O número de professores é insuficiente, e mesmo com as novas contratações ainda será, pois como lembra Prof^a. Laica, as atividades do docente se estendem da sala de aula, e o quadro de profissionais que vem crescendo é fruto de muita luta, segundo relata a concursada desde 2009.

No começo, a gente dava cinco disciplinas, como é que você vai estudar e desenvolver-se para as cinco disciplinas? Dar visibilidade. Então, no começo em 2009, você tinha que estudar para cinco disciplinas, você tinha que dar visibilidade no curso, você tinha que fazer projeto de pesquisa, extensão, preocupar-se com ensino, estágio, que tinha começado gestão, com um número insuficiente de profissionais, então não tinha como fazer isso. (Prof^a. Participativa).

Como relatado, é realmente muito difícil que o professor se prepare para lecionar cinco disciplinas no curso de Serviço Social. É preciso lembrar que para além da sala de aula o professor tem outras atividades, como lembra Prof^a. Laica na sua fala. Além das atividades de ensino, é necessário desenvolvimento de projetos de pesquisa, extensão e a gestão do curso, e assim encontram-se sobrecarregados:

Então, o que acontece com isso? Todos os docentes estão sobrecarregados, todos nós trabalhamos com pelo menos três disciplinas cada um ou mais, todos com muitas orientações de TCC, média de sete TCC para cada professor no âmbito. Eu trabalho aqui no núcleo de estágio em Serviço Social, nós não temos docentes suficiente para o exercício da supervisão acadêmica para atender o que diz a política nacional de estágio. Por que não tem docente? Porque os colegas não querem? Não, porque não tem docente, precisa de mais efetivação de profissionais. (Prof^a. Laica).

Essa sobrecarga de trabalho docente pode prejudicar a formação profissional do assistente social, pois com o excesso de trabalho os professores acabam não conseguindo cumprir algumas atividades que gostariam, como relatam:

Nós não conseguimos efetivar projetos nossos de formação no sentido de pesquisas, de grupo de estudos e de pesquisa porque somos abarrotados por outras demandas de trabalho, as demandas burocráticas, as participações nas diversas comissões que nós participamos, tanto internas quanto externas do curso. (Prof^a. Laica).

Montar um mestrado, porque a gente não tem um corpo docente suficiente para fazer isso, não tem infraestrutura, de fazer um curso também um curso de especialização gratuito, porque a gente está dentro de uma universidade pública, então é uma desvantagem que a gente tem. (Prof^a. Participativa).

O curso de mestrado ou especialização, como lembrado pela professora, seria uma forma de proporcionar aos egressos e aos demais assistentes sociais da cidade a oportunidade da formação continuada. Apesar da criação dos grupos de pesquisa, enquanto uma conquista dos professores, existe ainda uma restrita participação desses profissionais

Há uma característica aqui em Uberaba dos assistentes sociais terem aí uma restrição em termos de sair dos seus espaços de trabalho, em termos de poder fazer outras atividades no momento em que seria o horário de trabalho deles. (Prof^a. Pública).

Se fosse possível a realização dessas especializações ou o programa de mestrado, poderiam contribuir com esses profissionais, até mesmo pensando nesses limites institucionais. Entretanto, apesar de ser um dos planos dos docentes, não há condições para tanto, em função do número insuficiente de professores.

Mesmo com a dedicação exclusiva de 40 horas, o professor precisa cumprir o tripé universitário, e desempenhar as atividades de gestão. Esse é, pois, um dos desafios para cumprir as diretrizes curriculares do curso previstas pela ABEPSS (1996).

E aí essa sobrecarga faz muitas vezes que a gente tenha que priorizar algumas atividades em detrimento de outras, e aí, nesse sentido, a própria proposta de indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, em alguns momentos pode ficar comprometida (Prof^a. Democracia).

Quando se trata dessa indissociabilidade, os professores disseram que ainda têm dificuldades para atender ao aluno trabalhador. Como falado no início deste capítulo, com o Reuni um novo perfil de alunos chega ao ensino superior, entretanto

a universidade não estava preparada para recebê-los, sem condições ainda de permanência estudantil.

Então, eu penso que, eu tenho observado que com o ENEM o número de alunos, o perfil dos alunos trabalhadores aumentou e conseqüentemente o número de alunos com disponibilidade, flexibilidade de participar dos projetos de pesquisa, extensão, nas próprias monitorias, está cada vez mais escasso. (Prof^o. Pública).

É importante ressaltar que o aluno não o é culpado por esse fato, ele não se insere em projetos de pesquisa e extensão por suas condições objetivas que não são atendidas pela universidade, e não por simples “falta de vontade”.

O nosso alunado ainda é constituído por sujeitos sociais políticos trabalhadores, que precisam trabalhar, o curso noturno, para realização do curso, então esse desafio, eu não estou responsabilizando esse sujeito, mas eu estou já fazendo o link com a insuficiência da política permanência para o universitário nesse espaço do ensino profissional. As condições objetivas da universidade, não do estudante, porque ele tem isso por direito. (Prof^o. Laica).

Esse aspecto é uma preocupação muito séria do curso de Serviço Social, o empenho dos professores em garantir a indissociabilidade do tripé fica claro quando a mesma sinaliza que:

No sentido ainda dos aspectos significativos disso, a universidade acho que passou a ter essa cara universitária e a gente está lutando para fazer valer as dimensões do ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável, então este é um desafio que está posto muito grande fruto do REUNI, mas o interessante disso tudo é que dessas possibilidades serem dialogadas de forma interdisciplinar, mas não como anteriormente voltadas só para aquela lógica da saúde. (Prof^o. Laica).

Em um curso em que a maioria dos estudantes é trabalhador, segundo as docentes, existe a tentativa de inserir esses alunos em projetos para garantir assim a qualidade do curso noturno. Conforme o princípio 6^o das diretrizes curriculares, os professores se preocupam com esse aspecto, mas relatam que:

Nem sempre a gente vai conseguir que o aluno possa participar, em função dessa condição de aluno trabalhador, e aí o aluno do Serviço Social ele já tem a dificuldade para garantir o cumprimento das atividades de estágio, enquanto uma atividade obrigatória do curso, e aí então, né? Tendo que se dividir entre as atividades acadêmicas, o

estágio, e o trabalho, então essa dificuldade o aluno vai ter, mas é claro que existem algumas possibilidades, por exemplo, a gente tem alguns projetos de extensão cujas atividades são desenvolvidas aos sábados, e aí garante essa possibilidade do aluno participar. (Profª. Democracia).

Segundo as professoras, mesmo sendo ofertadas as atividades de pesquisa e extensão aos fins de semana, a maioria dos alunos trabalha no comércio, por isso trabalham aos sábados, muitas vezes, aos domingos também. Além disso, os alunos trabalhadores não possuem tempo durante a semana para as atividades acadêmicas, explicando porque as mesmas são feitas aos fins de semana, como nos conta uma das professoras:

Nós já fizemos projetos no fim de semana que o número de trabalhadores que iam era pequenos, nós já fizemos oficinas, porque ou ele trabalha ou ele está cansado, ou ele vai precisar de fazer no fim de semana tudo, ele vai precisar de estudar, ele precisa de ler texto, ele precisa preparar o seu seminário, ele precisa de fazer as leituras, então ele não frequenta, ele precisa cuidar um pouco da sua vida, então esse é um dos grandes desafios que a gente tem, não é porque também a gente não propõe, é porque essa pessoa também ela não tem espaço na vida dele para ele poder, falta de interesse? Não é falta de interesse, é limite mesmo humano, porque o trabalhador ele fica, o estudante trabalhador ele fica oito horas no trabalho e depois às quatro horas ainda na sala de aula, então final de semana ele está cansado. (Profª. Participativa).

É nesse sentido que vemos a importância da assistência estudantil na universidade. Como veremos a seguir, muitos alunos se inserem nos projetos da universidade por meio da assistência estudantil e alguns deles conseguem se sustentar com bolsas e auxílios, entretanto, a assistência estudantil tem muito a caminhar e tem muito a colaborar com esses alunos trabalhadores.

Sabe-se que o programa de assistência estudantil constitui-se de dez áreas fundamentais ao estudante, uma delas é a questão das creches. A maioria desses alunos são mães e pais que não têm com quem deixar seus filhos, muitas vezes, e isso seria uma das áreas a serem contempladas pela assistência estudantil.

Nós não temos, por exemplo, para quem é mãe ou pai, nós não temos creche nem em período matutino, nem vespertino, nem noturno, nós não temos os auxílios estudantis os valores são irrisórios frente o mercado, frente a inflação da nossa sociedade, os estudantes no sentido da alimentação recebem em dia letivo. (Profª. Laica).

Além da creche e os auxílios, o aluno deve ter acesso à cultura e lazer, enquanto elementos também da formação profissional. Entretanto, segundo lembra a professora, isso ainda é desafiador.

O acesso cultural se a gente pensar teatro, se a gente pensar cinema, ainda que Uberaba tenha se debruçado em ampliar isso no sentido público, mas ainda deixa-se muito a desejar, nós temos uma realidade de acesso ao cinema, aos teatros, shows na sociedade brasileira de custo muito alto que poucos conseguem participar e isso também constitui uma formação profissional, isso constitui o conhecimento intelectual também. (Profª. Laica).

Fica clara a dificuldade de uma formação do aluno crítico, propositivo, nas condições oferecidas pela universidade e pela sociedade em geral:

Do que a gente entende do que é formar o intelectual: o acesso a bons livros, a boas musicas, a cultura e você poder ter um tempo para despender para esse estudo para ter essa formação crítica ela dificulta muito e ela é deficitária desde a educação infantil, ai a gente vem para o ensino fundamental, ensino médio e isso repercute na formação profissional, então com isso delega-se para formação profissional uma grande responsabilidade. (Profª. Laica).

Como os professores contam-nos: os alunos não têm tempo de ler os textos e chegam às aulas cansados e a maioria desses alunos provêm do ensino fundamental público defasado.

A gente vai ter alunos que estão entanto, em que o seu arcabouço teórico é muito raso e isso faz com que os professores dos primeiros períodos quase que tenham que alfabetizar esse aluno antes de começar a trabalhar, então um primeiro aspecto, um grande desafio que a gente tem hoje, nas universidades, receber os alunos que não tiveram uma formação adequada. (Profª. Pública).

As professoras relatam que, em função do ensino médio e fundamental público defasado, os alunos têm dificuldades de leitura, que é essencial no curso de Serviço Social para formação crítica e propositiva na construção e desconstrução de alguns conceitos.

Nesse sentido, fica claro que o aluno trabalhador tem maiores dificuldades na formação profissional, entretanto, é nítido que isso não é culpa dele, pois a universidade é que deveria se preparar para receber esses alunos, que precisam do trabalho para sobrevivência da família.

Além dos projetos e das atividades acadêmicas, os alunos da UFTM estão apresentando dificuldades de finalizar o trabalho de conclusão de curso, o que sobrecarrega um pouco mais o trabalho docente. Segundo relato das participantes, a pesquisa aponta que o número médio de orientações de TCC por professor é de sete trabalhos, podendo ser mais em alguns casos.

Os alunos não têm conseguido concluir o TCC no final do oitavo período, aí deixa para o semestre seguinte, aí chega no semestre seguinte, ele pode não conseguir concluir e volta, então hoje nós estamos, a professora de comissão de TCC fez uma relação, nós estamos com 80 trabalhos de conclusão de curso para serem orientados, sejam aqueles do sétimo período, aqueles regularmente matriculado no oitavo período e aqueles que não conseguiram concluir, que estariam no 10º 11º período.(Profª. Democracia).

Com relação à sobrecarga do trabalho docente, principal demanda apresentada pelos docentes, foi irrelevada pelo governo federal. Segundo as professoras relatam, há hoje a contratação de professores temporário-substitutos.

O professor substituto, ele vem numa condição de venda da sua força de trabalho de uma forma diferenciada do que o professor de dedicação exclusiva, mas mais do que isso, como ele tem um prazo pré-determinado de permanência, então ele não vai assumir responsabilidades porque amanhã ou depois ele não vai estar na universidade. Aí nesse aspecto eu vejo o lado negativo dessa questão, mas por outro lado, quando a universidade ela tem número suficiente de vagas para lançar editais, processos seletivos para professor substituto pelo menos, você está garantindo que o processo de formação ele esteja dando uma sequência (Profª. Pública).

A forma como esse processo de formação decorrer fica muito limitada, pois, como o professor tem um prazo determinado, ele não poderá desempenhar atividades como pesquisa, extensão ou orientações de TCC, ou seja, apesar de diminuir o número de disciplinas ministradas pelos professores efetivos, não tem garantida a formação de qualidade e não propicia ao professor condições de trabalho, pois ele é cobrado em termos de produção como o efetivo. É nesse sentido que a professora enfatiza a necessidade de concursos públicos.

E nessa lógica também existe, não só na UFTM e não só no contexto REUNI, mas na própria política de educação envolvendo recursos humanos para docentes, muitos docentes sendo contratados temporariamente, quando na verdade a necessidade é de concurso público para docente, nós temos esses sendo contratados

temporariamente. E ainda quando eu falo de infraestrutura, nós não temos o corpo docente suficiente para cada curso, para o andamento de cada curso, então isso é uma falha significativa que eu vejo. (Prof^a. Laica).

O corpo docente do curso de Serviço Social é formado apenas por professores assistentes sociais, não obstante, como mencionamos anteriormente, nos primeiros períodos do curso, os alunos têm algumas disciplinas básicas que são ofertadas por professores convidados de outras áreas. É aí que os professores se deparam com mais um desafio para formar um assistente social crítico propositivo e criativo, pois, apesar de reconhecerem a importância da interdisciplinaridade, ocorre que:

Esses outros professores que não têm a formação em Serviço Social, mas vão contribuir para nossa formação, e aí o trabalho deles também precisa estar em consonância com o que preconiza o nosso projeto ético político, e aí às vezes a gente encontra situações em que esse diálogo não vai acontecer, aliás, o diálogo não, a postura desse profissional não está em consonância com o que está no nosso projeto, e aí o trabalho de sensibilizar esse profissional para mostrar para ele o que a gente precisa para essa formação, para tingirmos o perfil do profissional de acordo com nosso projeto. E às vezes não é fácil fazer com que ele compreenda e assimile isso e depois também que isso se concretize sala de aula. (Prof^a. Democracia).

Muitas vezes, os profissionais convidados a contribuir com o curso de Serviço Social, nas disciplinas básicas, não conhecem o projeto ético político do Serviço Social. Desse modo, participantes da pesquisa nos relatam que chamam esses professores para conversar e tentar um diálogo, porém nem sempre isso é possível, pois as concepções dos professores são, muitas vezes, diferentes do que preconiza o projeto ético político do Serviço Social.

Outro desafio muito presente na fala dos professores foi com relação aos recursos materiais básicos disponíveis aos novos cursos pela universidade.

A gente não tem como preparar uma aula com recursos tecnológicos diferentes, porque nem o projetor de slides o multimídia, hoje nós estamos com nove multimídias para a universidade toda, para esse prédio inteiro aqui, a gente tem nove, então, eles estão pedindo para a gente trazer os nossos notebooks para dar aula (Prof^a. Participativa).

Os espaços físicos também são precários para os novos cursos. Os professores atualmente não possuem gabinetes para os professores, não possuem salas para orientar os alunos, o que dificulta o processo de formação:

Nós até hoje não temos uma sala onde a gente possa conversar com nossos alunos, tanto é que nós estamos conversando numa sala de aula, nós não temos. Então, o que isso provoca? Provoca que eu vou trabalhar na minha casa, então a gente tem um espaço mais na casa da gente do que na própria universidade, porque se você ficar aqui você não consegue: construir um bom artigo, realizar um projeto. (Profª. Participativa).

O espaço físico é um problema relatado por todos os entrevistados, principalmente quando se trata do estágio. Enquanto especificidade do curso de Serviço Social, o estágio supervisionado do curso precisa de um espaço adequado, de profissionais e, segundo as participantes relatam, os demais cursos não entendem essas especificidades:

Nós temos uma particularidade que é o nosso estágio, então nós precisamos que isso seja reconhecido pela universidade, seja reconhecido pelo instituto a que nós fazemos parte, é preciso que a gente leve lá as nossas especificidades, as nossas particularidades, e que eles reconheçam “não, isso é primordial para que o Serviço Social possa conduzir sua formação”. (Profª. Pública).

O núcleo de estágio dos cursos de Serviço Social é fundamental na formação profissional. Ele estabelece o intercâmbio entre a universidade (estagiários e supervisores acadêmicos) e os campos de estágio a rede que atua no município.

Sendo o curso da UFTM novo, é necessário que esse intercâmbio seja maior para que se estabeleçam os convênios e se abram mais campos de estágio aos alunos. Além disso, o núcleo deve realizar oficinas e fóruns que reúnam supervisores de campo, supervisores acadêmicos e alunos, para reflexões a respeito do exercício profissional, nesse sentido cumprindo a política de educação permanente (CFESS, [2014]).

As experiências exitosas de supervisão do estágio podem ser potencializadas como uma das estratégias de educação permanente, criando ambivalência para a formação em Serviço Social e a qualificação da intervenção profissional. Ou seja, a experiência do estágio, em consonância com as orientações normativas e pedagógicas em vigor, pode representar um espaço fértil a ser agregado no processo. (CFESS, [2014], p. 36).

O estágio é um avanço do curso de Serviço Social. Ao mesmo tempo em que os sete anos do curso de Serviço Social, tiveram muitos desafios, os professores nos contam que, através do posicionamento crítico de todo corpo docente, foram algumas conquistas como:

Mas os nossos campos de estágio vêm se ampliado muito, e ao mesmo tempo em que se ampliaram muito eu vejo assim, que o setor de estágio ele tem... Nós temos duas assistentes sociais, elas visitam os campos profissionais, então isso já é diferente elas vão atrás, têm ainda as coordenadoras, a gente tem a supervisão acadêmica, então isso é bem diferente, então a gente tem sentido que os profissionais quando não vêm, a equipe vai até eles para ver, para fazer essa relação, oferece oficinas teóricas para esses profissionais, junto com os estagiários, então eu acredito assim, que embora seja novo, eu acho que a gente já caminhou muito com relação a essa expansão aí do setor de estágio. (Profª. Participativa).

Todas as participantes mostraram, na entrevista, que o posicionamento crítico e propositivo na universidade foi fundamental para a visibilidade do curso de Serviço Social, que trouxe algumas mudanças:

Melhorou, não vou falar que não teve uma melhora, a melhora ela foi significativa, hoje a gente tem uma biblioteca melhor, a gente tem um laboratório com um monte de computadores, que dá para atender aos nossos alunos, nós temos materiais, não só laboratórios, mesa cadeira, nós temos alguns recursos que antes a gente não tinha, mas falta muito ainda. (Profª. Participativa).

Esse posicionamento e luta cotidiana por parte dos professores foi fundamental para as conquistas do curso ao longo do tempo:

E nós estamos trabalhando até os dias atuais muito fortemente para superar essa lógica da UFTM como especificidade da área da saúde, inclusive no serviço social, o projeto político pedagógico anterior do curso que era fruto então do REUNI, ele tinha uma ênfase na área da saúde, o projeto político pedagógico que nós reconstruímos a partir da chegada de novos professores para compor esse curso na UFTM. Ele é um projeto político pedagógico inteiramente coerente com as diretrizes curriculares da ABEPSS de 1996. (Profª. Participativa).

Destaca-se, na fala, a luta contínua dos profissionais em romper com o paradigma de uma universidade exclusiva da área saúde. Nesse sentido, uma das conquistas foi a ampliação das áreas do conhecimento. No início desse capítulo, mostramos o quão difícil foi a inserção dessas novas áreas em uma universidade

tradicionalmente conhecida pelos cursos da saúde. Hoje, ao contrário, os novos cursos têm ganhado espaço.

Os novos cursos influenciaram os cursos que já tinham e não só nisso como influenciaram na administração, pessoas da área das ciências sociais concorrendo a uma reitoria, nós temos pessoas da área das licenciaturas nas pró reitorias misturados com outras pessoas da área da saúde, então isso foi um grande diferencial. (Prof^a. Participativa).

Além de ocuparem os espaços administrativos na universidade os cursos das ciências sociais e licenciatura provocam mudanças nos outros cursos. Isso reflete, por exemplo, no movimento estudantil.

Porque os cursos aqui era tudo voltado para a saúde, então ele veio dar uma nova configuração à universidade, uma universidade mais humanista, uma universidade mais crítica, uma universidade mais propositiva, uma universidade que hoje a gente vê uma integração maior entre os cursos a ponto das pessoas da saúde também ter essa vertente crítica, a gente vê pelos CAs né? Os alunos, os professores que se integram né? (Prof^a. Participativa).

Um segundo fato relevante da fala da Prof^a. Laica é com relação ao projeto político pedagógico do Serviço Social da UFTM. Como vimos no início deste capítulo, foi necessário que a profissional que fez o primeiro projeto político pedagógico adequasse as necessidades do Serviço Social. Com algumas condições do REUNI, com o passar do tempo, foram surgindo algumas demandas por parte dos alunos, ouvidas pelas professoras e esse projeto modificou-se, cumprindo assim as diretrizes da ABEPSS.

As demandas para melhorar o curso vêm dos alunos e de sua organização. O movimento estudantil na universidade começa a ganhar mais espaço e maior credibilidade. Segundo a professora Prof^a. Laica, os alunos se unem mais e se relacionam com os movimentos sociais da cidade.

Nós estamos com um movimento estudantil com representação em nível estadual, em nacional, em nível regional, que isso é um avanço, o movimento estudantil está engajado com a formação profissional, e que está se fortalecendo em todos os períodos, em todas as turmas, os alunos, os calouros estão chegando e já se envolvendo com CA, já buscando isso, esse dialogo entre docente e discentes tem sido estreitado. (Prof^a. Laica).

Quando perguntadas a respeito da efetivação do projeto ético político, as profissionais relatam que:

A efetivação do projeto ético político, se eu falar para você assim que a gente efetiva, a gente não efetiva, porque a gente está remando contra uma maré, então a gente vive toda essa precarização, toda essa política de educação neoliberal, e o projeto ético político é contra toda essa vertente, então todos os dias a gente tem que estar brigando, lutando para a efetivação desse projeto ético político (Prof^a. Participativa).

Fica clara, na fala das professoras, a contradição em que se inserem, pois ao mesmo tempo em que lutam por uma educação laica, pública, gratuita e de qualidade, encontram-se em um cenário desfavorável à efetivação do que acreditam.

Você não tem as condições necessárias para fazer um trabalho de qualidade então os desafios, e no Serviço Social, acho que isso se torna mais gritante, porque o tempo todo durante a formação nós vamos discutir a questão da qualidade, a qualidade, não basta formar, nós não queremos formar para o mercado, nós queremos uma formação de qualidade conforme diz nosso projeto ético político. (Prof^a. Pública).

O descaso com a educação pública é perceptível a todos os professores, sobretudo esse ano de 2015, em que já ocorreram diversos cortes da educação, e isso tem refletido no trabalho desses professores, pois fica a incerteza de alguns recursos. As professoras possuem alguns projetos de pesquisa e extensão, os quais não sabem se terão continuidade devido aos cortes das verbas esse ano.

Porque a gente está atravessando um, principalmente esse ano, um problema muito sério de diminuição de verbas de orçamento, isso no Brasil todo (Prof^a. Participativa).

Apesar de termos aí o lema da pátria educadora, mas a gente hoje, a cada dia você assiste a cortes de toda natureza, de todas as fontes, a falta de investimento desde o início para atender ao que foi proposto pelo REUNI e isso traz um desafio. (Prof^a. Pública).

Além de todos os problemas enfrentados pelos professores, esse corte na educação superior afetou muito o cotidiano dos professores, sendo a “gota d’água” para que os professores se colocassem de maneira mais incisiva. Entretanto, pelo

depoimento da professora, vemos que esse corte não ocorreu apenas esse ano, ele vem atingindo a educação superior em geral:

Esse enxugamento do Estado, esta redução orçamentaria para a educação todos nós vivemos e sentimos dia a dia: para realização de um evento como uma atividade científico cultural com os alunos, nós temos dificuldades com recursos para trazer palestrantes, para custear com hospedagem, custear com diária, custear com traslado, nós temos dificuldades orçamentárias de ordem gráfica, para nós temos materiais para estarmos trabalhando com os alunos, nós temos cortes em transportes, para o aluno a participar de eventos, nós temos cortes significativos de diárias, para participação discente e docente em eventos científicos. (Prof^a. Laica).

A situação descrita é muito grave, principalmente na medida em que os cursos e professores são, a todo tempo, cobrados pela produção científica, publicações participações em eventos, como nos referimos nos capítulos anteriores, a respeito do “modelo capes”. No entanto, nem mesmo a condição de participação nos eventos está sendo precificada aos professores.

Em função dessas demandas nacionais, a partir do dia 16 de agosto de 2015 os professores da UFTM decretaram greve, unindo-se aos técnicos administrativos. Com relação à greve dos técnicos administrativos, as professoras observam um aspecto muito grave: em função do grande número de contratados terceirizados, o desfalque de profissionais, por causa da greve, não causa tantos impactos, como explica a professora:

Só que é uma greve que está com pouca repercussão, a gente poderia dizer, porque em todos os setores da UFTM nós temos técnicos administrativos concursados e técnicos administrativos contratados ou temporariamente ou terceirizados. Com isso, o trabalho não para, e isso vem fortalecendo cada vez mais na lógica de gestão e na lógica de mercado, o trabalho terceirizado e não o trabalho concursado, fruto disso a lei PL que nós fizemos tantos enfrentamento que eles defendem a regulamentação da terceirização, então isso a gente vê como algo muito negativo. (Prof^a. Laica).

A terceirização e outras formas de contratação, que não sejam pelo concurso público, é uma das pautas da greve dos docentes e dos técnicos administrativos, que hoje está em vigor.

A greve é mais uma das estratégias de luta desses profissionais na garantia de uma educação enquanto direito. Esses profissionais têm se aprimorado e se

unido em busca de uma formação de qualidade, como mostra os últimos acontecimento do curso, como a mudança no projeto ético político.

Agora nós mudamos nosso projeto pedagógico, a gente já tá com ele assim mudado e nós já estamos na terceira turma com novo projeto político pedagógico, sem o ciclo comum, então uma vantagem é que as mudanças ela dá para ser feita com maior rapidez e ao mesmo tempo a gente sente uma motivação muito grande (Prof.^a Participativa).

Outra estratégia utilizada pelas professoras é junto dos alunos, em sala de aula, fazer com que eles pensem em estratégias de intervenção profissional, fazendo com que eles reflitam e proponham sobre a realidade adversa que encontraram em seus trabalhos futuramente.

Nos últimos períodos, é de fazer provocações a esse aluno no sentido de ele refletir de que forma que ele se coloca diante das situações, porque ele trazer para mim aquele discurso pronto não basta para mim, eu quero que ele me mostre os seus argumentos para como que ele se posicionar para responder aquelas demandas aquelas expressões da questão social, porque não basta, eu digo para eles, não basta você dizer para o seu usuário da sua instituição: “eu sou assistente social eu trabalho com as expressões da questão social.” O usuário vai olhar para você e falar assim, e daí? (Prof.^a Pública).

O corpo docente que participou dessa pesquisa está empenhado em cumprir as diretrizes curriculares do curso de Serviço Social. A mudança do projeto pedagógico é apenas um dos reflexos do trabalho que vem sendo realizado pelos professores:

As diretrizes, elas são cumpridas pelo curso do ponto de vista da formação específica do curso de Serviço Social, por que isso? Porque a gente faz a cada seis meses, a gente faz um planejamento das atividades, o que cada professor está dando, reformula nossos planos de ensino a partir disso, conversa o que está acontecendo no nosso curso, tudo isso embasado nas diretrizes curriculares, haja vista que a gente mudou o nosso projeto político pedagógico. (Prof.^a Participativa).

Quando perguntados a respeito das diretrizes curriculares, os professores colocam que diante da situação atualmente vivenciada no ensino superior é desafio diário a efetivação das diretrizes curriculares previstas pela ABEPSS. Elas apontam alguns desafios a serem refletidos e enfrentados nesse processo.

As diretrizes aprovadas pela ABEPSS eu vou ver, por exemplo, que nós precisaríamos de mais professores, por conta da questão da supervisão de estágio, por conta da orientação de TCC, esse semestre eu estou com sete orientandos, a própria questão dos investimentos para o desenvolvimento de pesquisa e de extensão, então todos esses aspectos eles vão, de certa forma, incidir nas diretrizes curriculares, na efetivação ou não, né? (Profª. Pública).

Através dos egressos, as professoras têm percebido que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelo curso, elas têm conseguido formar alunos críticos, propositivos, que realmente tenham um olhar diferenciado para a sociedade e uma atuação crítica, como ressaltado:

A gente tem muitos e muitos alunos que estão saindo e estão indo para o mestrado, estão passando em concurso, e não só por passar para conseguir emprego no mercado de trabalho, não é isso não, mas assim que você vê que tem um diferencial mesmo: de ser propositivo, de incomodar nos trabalhos que estão, de ir atrás, de buscar, de movimentar, de fazer parte dos movimentos aqui da cidade, né? (Profª. Participativa).

Em meio a desafios, lutas e novas perspectivas, as professoras sentem que a universidade teria muito potencial na luta por uma nova sociedade, se ela cumprisse com seu papel de trocar conhecimento com a sociedade, ao mesmo tempo, ouvir e agregar à sociedade.

Percebemos que a universidade pública, ela tinha um potencial enorme para a gente trabalhar na perspectiva daquilo que a gente acredita enquanto assistente social que é no sentido de promover espaços de diálogo, de discussão de conversa, onde a gente possa fortalecer junto com a população e o cidadão em geral. Esse reconhecimento dele enquanto sujeito de direitos, enquanto pessoa que tem condição de transformar sua realidade e transformar a realidade da sociedade e quando numa realidade como a nossa onde há falta de tudo; de carteira, de salário, falta de equipamentos, falta de professores, falta de infraestrutura. Nós estamos deixando de desenvolver uma série de ações que poderiam contribuir diretamente para o avançar. (Profª. Pública).

O potencial referido pela professora é abafado pela sociedade burguesa, que usa da universidade para manutenção da sociedade capitalista, e é aí que o Serviço Social junto aos professores de outros cursos devem resistir, na construção de uma universidade democrática, acessível a todos e que contribua com o conhecimento construído.

Mas a expansão não é como a gente gostaria. Como os professores, os docentes gostariam porque a gente gostaria de uma universidade diferenciada, realmente que pudesse vir que tivesse uma expansão, mas uma expansão que pudesse dar oportunidade dessas pessoas entrarem, mas que pudesse dar uma infraestrutura adequada, em termos de recursos humanos em termo de recursos materiais para que a gente pudesse desenvolver nosso trabalho com qualidade, então a ausência de talentos humanos desenvolvendo esse trabalho, de professores, a ausência de uma infraestrutura adequada, a ausência de material, ela compromete o nosso trabalho. (Prof.^a Participativa).

É possível concluir, pela pesquisa, que o REUNI foi um passo para a universidade federal de Uberaba: oportunizou a abertura de vários cursos, abriu vagas aos alunos da classe trabalhadora que antes não tinham perspectivas de ingressar no ensino superior, trouxe novas áreas de conhecimento a uma universidade antes restrita à saúde, oportunizou a muitos professores se inserirem como docentes na instituição, dentre outros aspectos.

Entretanto, a expansão tem desafiado a formação de qualidade, e exigido dos professores muito empenho para garantir uma formação crítica e de qualidade. Como podemos ver, a realidade enfrentada pelos professores indica um número de docentes insuficiente, sobrecarga de trabalho dos professores, falta de infraestrutura material, falta de recursos, além das dificuldades enfrentadas pelos alunos, como as dificuldades do aluno trabalhador em cumprir as atividades do curso e concluí-las, além da permanência estudantil, considerada fundamental para garantia de uma formação de qualidade, que ainda está em construção na universidade, como veremos a seguir.

4.3 A permanência estudantil e o trabalho do assistente social na UFTM

Uma das consequências diretas do programa REUNI foi a aprovação do Programa Nacional de Assistência estudantil-PNAES, que atualmente norteia a permanência estudantil nacionalmente. Para conhecermos como esse programa se efetiva na prática, conversamos com as assistentes sociais lotadas da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, responsáveis pela manutenção da assistência estudantil na UFTM.

Assim como no relato dos professores, fica evidenciada a visão de que só estão trabalhando hoje na universidade devido ao Reuni. Está também na fala das assistentes sociais que lidam com a permanência do estudante:

Para a UFTM, eu acho que ela só teve a ganhar com o Reuni porque começou com três cursos e ela só veio crescendo, só que não cresceu a questão da qualidade e acompanhamento do número de servidor né? Com isso a gente teve o advento do PNAES que a gente não tinha [...] foi quando teve duas vagas para assistente social, eu pedi minha remoção para cá e a outra assistente social passou em concurso, daí que a gente começou. (Qualidade).

Considera-se necessário que o assistente social, inserido enquanto profissional de um programa ou política, tenha um olhar crítico para o mesmo, sendo assim o desafio desse profissional começa:

Pelo empenho em analisar e compreender os processos de formulação, organização, e efetivação desta política social e desvelar os meandros que a particularizam, apesar de ser integrante da nova forma como o Estado te desenhado as políticas sociais para garantir consensos sociais. (MARTINS, 2014, p. 61).

O empenho é percebido nas profissionais participantes. Apesar de reconhecerem que o Reuni foi um avanço inegável ao ensino superior, elas têm um olhar crítico com relação ao mesmo, pois vivenciam suas fragilidades e conseguem percebê-lo como uma política dualista:

Se você for pesquisar a questão da formação das universidades no Brasil, ali no período acho que do Fernando Henrique, ela teve um lapso muito grande de investimento nas universidades federais, então bem dizer, ela estagnou as universidades federais, então você vê pouco investimento, na estrutura, no aumento de universidades abertas, do que teve no governo Lula. O governo Lula acho que ele foi um pouco dualista nessa parte, ele conseguiu fazer a expansão nas universidades, mas por outro ele não garantiu a qualidade da formação profissional nesses universidades. (Gratuita).

O PNAES chegou à universidade para cumprir uma das metas do programa de expansão e reestruturação das universidades federais, preocupando-se com a permanência do estudante no ensino superior, com o objetivo de aumentar o número de formandos nos cursos de graduação. Com a abertura de novos cursos, sobretudo noturnos, é inegável a mudança do perfil do aluno: a universidade considerada

historicamente enquanto um espaço elitista passa a receber maior número considerável de alunos da classe trabalhadora, que apresentariam maiores dificuldades de se manter na universidade.

É possível observar que o perfil do estudante na universidade influenciou muito na assistência estudantil. Antes do Reuni, a universidade possuía apenas os cursos da saúde, os quais eram bem concorridos, sendo assim difícil o ingresso nos mesmos. Nesse contexto, a pouca verba destinada à assistência estudantil contemplava a demanda, as profissionais podiam ser “emprestadas” de outros setores, pois era um trabalho esporádico, que não tinha muita demanda. Todavia, após 2010, nota-se que a demanda de trabalho vem só aumentando, e atualmente, segundo a profissional “Gratuita”, a assistência estudantil atende cerca de 12 % da população acolhida na universidade.

Em função dessa realidade nas universidades, que não se restringiu a uma particularidade da UFTM, pois ocorreu em todo o país, foi então aprovado o PNAES em 2010. Decorrente de uma demanda nacional, a UFTM acompanhou o processo desde sua aprovação, como nos conta as profissionais que atualmente trabalham com a permanência estudantil:

O PNAES veio para efetivar o que o REUNI veio colocar como metas, que é a permanência do aluno e a conclusão dos cursos de graduação no sistema presencial, aí criou-se o programa de assistência estudantil, em 2007 e em 2010 junto com o fórum de pró-reitores das universidades federais, com o movimento estudantil, eles conseguiram transformar em um programa. (Gratuita).

Pelo relato dos profissionais participantes da pesquisa, é possível perceber que a assistência estudantil já existia na universidade antes da aprovação do PNAES em 2010, porém não tinha tanto destaque e abrangência como tem hoje. A título de exemplificação, a universidade não contava com profissional do Serviço Social especificamente contratado para desempenhar essa função, não possuía um espaço específico na universidade, e os recursos não eram muitos.

[...] antes de 2010 as avaliações tinha somente o núcleo de assistência estudantil a gente não tinha uma pró-reitoria específica da assistência estudantil, tinha só a verba, que era... Não tinha... Só tinha dois servidores, assistente social, eu prestava serviço, eu e outra assistente social trabalhávamos em outros setores, que não era a assistência estudantil, a gente prestava serviço, em 2010 criou a pró-reitoria de assuntos estudantis (Qualidade).

Com a aprovação do PNAES, a universidade começa a se adaptar, e construir também o setor de Serviço Social na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, recém-criada. Para começar, são efetivadas duas assistentes sociais e outros profissionais para, assim, colocar em prática o PNAES.

Quando eu entrei em 2010 outra assistente social já fazia esse processo de seleção porque já vinha uma “verbinha” do governo federal para assistência estudantil, e ela fazia uma pré-seleção com valor de alguns auxílios, aí ela veio para o NAE e eu fui convocada pelo concurso do REUNI, e aí eu vim para trabalhar sem conhecer nada da demanda, e assim, tínhamos um questionário inicial, e nesse início como formou a assistência estudantil em outras universidades através dessa primeira expansão das universidades, tinha os encontros dos pró-reitores, então esses fóruns foram criados para se discutir, e eu lembro que a UFU ela já era o projeto piloto porque ela já existia lá a um certo tempo, e na nossa região era o mais perto, e nós fomos para lá fizemos um curso de formação com eles sobre o processo de seleção como que funcionava. (Gratuita)

Assim, segundo relato das entrevistadas, a construção do setor de Serviço Social começa em 2010, e a partir daí, duas assistentes sociais se constituem enquanto a equipe do setor

Daí que começou a assistência estudantil com o setor de Serviço Social com duas assistentes sociais. Começamos com duzentos e poucas avaliações socioeconômica manuais, nós começamos de uma forma bem simples, né? (Qualidade).

Foi assim necessária a construção de um edital e um instrumental para selecionar os alunos-perfil da Assistência estudantil, e para além de todos esses fatores, foi necessária a legitimação profissional nesse espaço sócio ocupacional.

Nós sempre brigamos pela nossa sala, pela nossa espaço privativo, pelo respeito ao nosso trabalho pela qualidade do nosso serviço de atendimento aos discentes, com o reconhecimento da nossa profissão e a importância dela para nossa universidade, sempre falar, sempre mostrar questões do código de ética, nós sabemos que a avaliação socioeconômica é uma atribuição do serviço social, não privativa, mas é o profissional mais indicado e preparado para fazer essa escuta e avaliação dos alunos, isso a gente sempre deixa claro, mostrar que o serviço social, eles acham que qualquer pessoa faz o trabalho do serviço social (Gratuita).

Ainda hoje, esses profissionais encontram muitos desafios para efetivar a assistência estudantil. Um desses desafios é a efetivação do projeto ético político profissional do Serviço Social, em um espaço controverso:

[...] se depara com outros profissionais, da nossa área ou de outras áreas também, que não buscam essa mesma perspectiva, esse mesmo projeto né? Em comum que no caso é a busca por uma educação de qualidade um atendimento, você fica como se fosse, não é excluída, você não trabalha junto, então eles começam a não te escutar mais, porque não é o mesmo pensamento deles de uma forma, de um pensamento administrativo, positivista, conservador, de culpabilização do outro, mas não como uma forma de buscar direitos (Gratuita).

A perspectiva a que a profissional se refere é “contra a corrente” em relação à sociedade capitalista. Por esse motivo, o profissional se sente muitas vezes “excluído”, o ambiente da universidade é conservador e legislações que a norteiam são igualmente. Assim como os demais profissionais que, em sua maioria, não comungam da mesma perspectiva do nosso projeto ético político, e veem a assistência estudantil como:

São poucos que conhecem como direito, não, eles conhecem na forma mais administrativa mesmo, hoje na PROACE sim, mas antes quando iniciou não, o projeto quando ele iniciou a perspectiva que tinha de futuro, e o que se esta implementando hoje se você observar esta muito diferente, mas ainda assim, direito eles sabem que é, porque politicamente eles são formados, dentro de uma política conservada eles conhecem, mas não como movimento, não como uma questão de movimento, de busca de luta. (Gratuita).

Quando nos referimos à trajetória do Serviço Social, observamos que a profissão já passou também por essa visão positivista e conservadora, essa perspectiva ainda hoje é aceita por outras profissões, diferentes do Serviço Social, que após a reconceituação, passa a encarar as políticas e os usuários de nova forma, passa a defender um projeto de uma nova sociedade.

É preciso que os assistentes sociais articulem-se com educadores que comungam essa visão crítica e com os movimentos sociais que lutam pela educação pública, laica, presencial, para todos e de qualidade. (MARTINS, 2014, p. 61).

Pela pesquisa realizada, pode-se perceber que são poucos os profissionais que comungam com essa visão, mas conforme relato das assistentes sociais, o

trabalho multidisciplinar tem diminuído à medida que a demanda de trabalho aumenta. Entretanto, elas conseguiram manter um diálogo com as pedagogas.

A pedagoga tem um trabalho assim: 70% das disciplinas tem que passar, se não o aluno é penalizado nos auxílios, não é que corta, mas a pedagoga vai chamar conversar tal. Aí, quando ela vê que é uma demanda do Serviço Social ela encaminha para a gente, e quando a gente vê que é uma demanda do pedagogo a gente encaminha para ele, então hoje a gente consegue fazer um trabalho com pedagogo, mas só com ela; os outros profissionais não. (Gratuita).

O projeto ético político vai contra os princípios que regem uma sociedade capitalista, portanto é desafio do assistente social, nesse e em qualquer outro espaço. A sua efetivação, construir uma nova sociedade diante das armadilhas do capitalismo, não é tarefa fácil, assim como construir uma educação de qualidade em um espaço norteado pelas políticas conservadoras é um exercício diário de luta e resistência.

O trabalho do assistente social inserido no trabalho coletivo desenvolvido, no âmbito das instituições educacionais, tanto na dimensão do planejamento, gestão e execução, é essencial compreender as demandas institucionais e profissionais existentes no complexo jogo de interesses contraditórios, de classes sociais antagônicas que permeia as relações sociais na sociedade capitalista e, especificamente as pertinentes ao campo da política educacional. (MARTINS, 2014, p. 59).

No entanto, não é impossível que se efetive o projeto ético político do Serviço Social. Esse fato se comprova no cotidiano dos assistentes sociais pesquisados que, diante de tantos desafios, encontram estratégias para driblar a lógica do capital.

O mundo burguês e sua lógica constitutiva, sua estrutura e dinâmica, limita a construção da contra hegemonia possível pelo projeto, mas não elimina a sua possibilidade. A análise marxista mostra-nos exatamente o contrário: é em razão da hegemonia do pensamento burguês, e em confronto com ela, que faz sentido construirmos a contra hegemonia do nosso projeto profissional. (GUERRA, 2007, p. 35)

Antes de propormos alternativas e refletir sobre as estratégias desses profissionais para o cumprimento do projeto ético político, veremos como a lógica do mundo burguês se manifesta no cotidiano profissional.

A partir da pesquisa, foi possível identificar algumas dificuldades, essas se distinguem em duas categorias: primeiramente as dificuldades enfrentadas no trabalho profissional como: o número insuficiente de profissionais, infraestrutura material adequada ao trabalho, e segundo, influenciada pela primeira, as dificuldades em efetivar a permanência e o PNAES, como: número de auxílios, valor dos auxílios, atividades desempenhadas, para cumprimento do programa nacional, etc.

A falta de infraestrutura, que atingiu ao cotidiano dos professores universitários, também influencia negativamente no trabalho do assistente social na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. O espaço para o setor de Serviço Social é apenas uma sala para duas assistentes sociais, como relata a profissional:

A gente faz um revezamento, a gente faz um revezamento para preservar o aluno no ato da entrevista, quando é possível. (Qualidade).

O espaço para o atendimento do Serviço Social, segundo o Código de Ética (1993, p. 40), no seu artigo 17^o, deve proporcionar manter o sigilo profissional. Por esse motivo, as assistentes sociais revezam no atendimento, para que um aluno não possa ouvir o atendimento de outro, assim preservando o sujeito. Porém, apesar da estratégia, esse é um desafio profissional que limita os horários de atendimento, porque os atendimentos de uma profissional devem ser no horário que a outra não estiver.

A qualidade do trabalho do assistente social depende, entretanto, de outros aspectos. O Código de Ética prevê no capítulo II sobre a relação entre o assistente social e as instituições empregadoras, sendo um direito do assistente social “Art. 7^o item (a) dispor de condições de trabalho condignas seja em entidade pública ou privada, de forma a garantir a qualidade do exercício profissional.” (CFESS, 1993, p. 31).

As condições de trabalho condignas são entendidas como: aquelas que permitam o atendimento integral ao sujeito, no caso ao aluno, que o assistente social possa ter autonomia para desenvolver suas dimensões técnico-operativas, ético-política e a teórico-metodológica. Para tanto, é necessário, além do espaço adequado, minimamente: carga horaria de trabalho conforme a Lei n. 12.317 de agosto de 2010, equipe de trabalho completa, dentre outros aspectos (BRASIL, 2010b).

Segundo a pesquisa realizada, as assistentes sociais lotas da PROACE trabalham 40h por semana. Como relatado pelas mesmas já foi solicitado o cumprimento da Lei n. 12.317, que prevê carga horária máxima de 30 horas por semana. Não obstante, não foi atendida essa solicitação. Essa é, inclusive, uma das pautas da greve que ocorreu em 2015 dos Técnicos administrativos, categoria em que se incluem essas assistentes sociais.

Dentre as demandas apresentadas, a que mais se destacou foi o número insuficiente de profissionais. As participantes respondem a essa pergunta dizendo:

Não é suficiente, nós precisávamos de um número de seis para atender a toda essa demanda (Qualidade).

Percebe-se que o número de profissionais estagnou desde 2010, pois:

As assistentes sociais continuaram há cinco anos, desde quando foi instituído o NAE e depois a PROACE o corpo de assistentes sociais não mudou. (Gratuita).

Quando a profissional diz que precisaria de seis assistentes sociais para atender a demanda, esse número baseia-se em pesquisas que o setor de Serviço Social já vem desenvolvendo. O número de profissionais insuficiente acarreta outros desafios a esses profissionais, com o excesso de demanda de trabalho:

Hoje gira em torno de uns oito ou nove editais que nós atendemos, e a maioria hoje são de cotas, então quer dizer, o aluno da graduação hoje a gente não consegue fazer um projeto, trabalhar junto com os projetos da PROACE, por quê? Porque hoje a demanda uma avaliação socioeconômica (Qualidade).

Em função do grande número de editais a que são responsáveis, as atribuições profissionais acabam ficando restritas apenas às avaliações socioeconômicas, o que tem incomodado as participantes:

Hoje a gente só atende avaliação socioeconômica, a gente não participa praticamente de nenhum grupo, a gente não tem outras atividades, além disso. Deveríamos participar de outras atividades além da avaliação socioeconômica se tivesse mais profissionais dividindo tudo. (Qualidade).

Nesse sentido as assistentes sociais não conseguem desenvolver o trabalho educativo do assistente social:

Um desafio hoje é aumentar o quadro de profissionais, conseguir ampliar os nossos atendimentos, não na parte técnico operativa, mas na parte educativa, de mostrar o que é a política, como ela funciona participar dos projetos aqui no caso GAICO, semana temática, mostrar realmente a cara do serviço social, porque o serviço social não é só ir lá pedir auxílio, de forma assistencialista o Serviço Social vai além dessa perspectiva técnico operativa. (Gratuita).

Essa tendência em que se sobressai o trabalho técnico-operativo do profissional não se restringe a esse espaço sócio ocupacional. Na sociedade burguesa o profissional não é chamado ao trabalho educativo, ao contrário, ele é cobrado pelo número de atendimento, pelo número de auxílios, pelo número de artigos:

Tal modelo tanto controla o profissional quanto permite que este exerça seu controle sobre o cotidiano da vida dos usuários dos programas, através dos diversos sistemas que os profissionais das políticas sociais operam, os quais condicionam o exercício profissional, atribuindo-lhe a sua lógica constitutiva. Tal lógica se insere tanto nos sistemas, nas orientações de como operá-los, quanto nas metas e nos instrumentos que as determinam. (GUERRA, 2007, p. 37).

Não é interesse na sociedade burguesa o olhar crítico do profissional e muito menos que isso seja percebido pela população usuária. O trabalho socioeducativo “[...] contribui com o processo de politização desfazendo mitos, preconceitos e concepções deturpadas sobre o processo de produção e reprodução social referente à sociedade capitalista.” (MARTINS, 2014, p. 61).

O fazer profissional do assistente social fica limitado nessa conjuntura, impossibilitando os profissionais de cumprirem o art. 5^o item c do Código de ética de 1993: “democratizar as informações e o acesso aos programas disponíveis no espaço institucional”. Com a grande demanda de avaliações socioeconômicas, as assistentes sociais não podem participar de outros projetos que as aproximam do aluno, que proporcionariam maior democratização das informações.

Ao democratizar essas informações “[...] constrói-se também uma demanda profissional o processo de coletivizar as demandas individuais existentes no espaço educacional dando a elas visibilidade.” (MARTINS, 2014, p. 61) nesse espaço sócio educativo, o assistente social tem a possibilidade de fortalecer o movimento estudantil, pois ao realizar grupos ou atividades que levem ao aluno a perceber que

sua dificuldade não é individual, mas sim coletiva, fortalece a luta e o movimento estudantil em prol de resolutividade para as demandas que se tornam coletivas.

Quanto ao movimento estudantil, foi percebido na pesquisa que, em função dos novos cursos, tem-se consolidado um novo movimento estudantil. Todavia, como ainda faz pouco tempo que houve a expansão, esse ainda precisa ser consolidado na opinião da profissional, que relata:

Porque aqui veio os cursos da saúde primeiro, elitista, muito elitista, quando você vai em universidades mais antigas, você observa um movimento estudantil mais solido, aqui não, aqui os cursos eles começaram de uns sete ou oito anos para cá, então eles não tem essa construção coletiva ainda, de movimento, de busca, eles conhecem quando falta. (Gratuita).

O excesso de trabalho do assistente social tem prejudicado em primeiro lugar o aluno, sujeito do atendimento, pois o trabalho não será realizado com a qualidade necessária segundo coloca uma das participantes:

Você fica nesse processo mecânico, cotidiano, avaliação, avaliação, avaliação, chega no final de dois ou três meses, aquela demanda precisa de um atendimento psicológico, você precisa de observar isso naquela outra pessoa, então você precisa dar uma atenção maior mas você está tão cansada mentalmente que você não percebe e não consegue fazer um trabalho de qualidade. (Gratuita).

Em função da sobrecarga de trabalho, outro aspecto que deixa a desejar é o acompanhamento desses alunos que obtiveram os auxílios. Após a concessão dos mesmos seria o certo reavaliar a cada dois anos, e acompanhar esses alunos para identificar outras possíveis demandas. Entretanto, a profissional diz que:

[...] a avaliação tem uma validade de dois anos, dependendo da disponibilidade do setor de tempo, ele será reavaliado, mas nos últimos dois anos a gente não conseguiu fazer a avaliação. (Qualidade).

Outra perspectiva afetada pela alta demanda de trabalho é o cumprimento do programa nacional de assistência estudantil. Como visto no primeiro capítulo, o programa prevê que a permanência seja garantida através do cumprimento de dez áreas, são elas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010a). Entretanto, não é o que ocorre:

Existem as dez metas, as dez áreas estratégicas, que é a alimentação, moradia transporte, lazer, tratamento de pessoas com deficiente, alta dotação, então existem as dez áreas, só que igual a assistência social, existe o tripé dela, que é moradia, transporte e alimentação, quer dizer, 70% do orçamento tem que ser específico para atender esse aluno, o restante, os outros 30 % fica para custeio com a questão de material, e essas coisas para a assistência, conclusão: você não consegue atender a toda essa demanda necessária e você tem que trabalhar com os mínimos sociais dentro da assistência estudantil. (Gratuita).

Nesse sentido, a profissional coloca os mínimos sociais dentro da assistência estudantil o tripé: alimentação, moradia e transporte, que é o mínimo necessário para sobrevivência do aluno. Além de se limitarem as avaliações socioeconômicas, o Serviço Social se limita a esse tripé. A participante realça que:

O programa de auxílios é o carro chefe da assistência estudantil se for falar em números, é o tripé que os alunos precisam: que é alimentação, moradia e transporte, temos outras atividades também que são importantes, mas... (Qualidade).

Um dos espaços que deveriam ser ocupados pelo Serviço Social é na construção do Restaurante Universitário, enquanto um espaço que visa a garantir a alimentação dos alunos de forma mais acessível. No entanto, o que ocorre é que nenhuma dessas profissionais se inseriu nessa comissão para discutir o futuro restaurante universitário em construção.

Não, do RU eu não participo da comissão, quem participa é o técnico administrativo que participa dessa comissão, em função de toda nossa demanda de trabalho nós preferimos não nos incluir nessa comissão. (Gratuita).

A gente não participa por questão de tempo, mas a gente é convidado, assim que possível a gente vai participar da elaboração de editais. (Qualidade).

O não desenvolvimento das outras áreas previstas pelo programa tem passado aos alunos uma imagem equivocada da assistência estudantil. Segundo as participantes, os alunos não entendem o PNAES como um direito e ainda têm a ideia de que é um favor, uma benesse e caridade

Eles não conheciam a assistência estudantil, eles conheciam o programa de auxílios, “eu conheço, que lá tem alimentação, transporte, moradia, tem não sei o que...”, mas eles não têm conhecimento do edital, não conhece, não sabe a história da política como é a política como ela se formou, para que ela veio de que forma veio, a política de assistência estudantil, apesar de ser uma política populista, eu para mim é um política populista mesmo de dar de presente para as universidades federais, eles não percebem esse senso crítico, eles chegam e falam aqui “e aqui que tem auxílio?” ainda tem essa questão da ajuda, do paternalismo, eles não veem como uma questão de direito. (Gratuita).

Quanto perguntado também aos professores, como eles percebem o olhar do aluno para a assistência estudantil, eles reafirmam que:

O que eles reclamam? Os alunos que eu vejo é o atraso, então, por exemplo, tem um auxílio moradia, só que se esse auxílio moradia atrasa como que faz? O aluguel atrasa então todos os auxílios têm um atraso muito grande, e os meninos sobrevivem com esses auxílios, então os auxílios, são suficientes? Pode até ser que seja suficiente em termo de auxílio, mas não cobre as necessidades deles em função dos atrasos, principalmente. (Profª. Participativa).

Os professores e assistentes sociais identificam as mesmas demandas por parte dos alunos em relação à assistência estudantil. Elas observam que as principais reivindicações dos alunos são com relação ao atraso no pagamento dos auxílios e o valor dos auxílios insuficiente para subsistência.

Com relação ao valor pago por auxílio, quando perguntadas se esse é suficiente para subsistência do aluno na cidade, a resposta é clara:

Não, Não, eu acho que nunca vai ser suficiente, até porque depois do advento do Reuni a questão da moradia em Uberaba ficou muito exorbitante, ele é um auxílio mesmo, 250,00 de moradia, 250,00 para auxílio permanência, dois passes urbanos. (Qualidade).

Não, eu acho que não pela economia que é gerada dentro de Uberaba, pelos valores, devido à especulação imobiliária com a abertura dos cursos, vieram mais alunos, os aluguéis são muito caros, então quando a gente faz essa análise e coloca dentro do orçamento a gente acredita que é um apoio. (Gratuita).

Ambas concordam que o aluno precisa de algo mais que o auxílio para sobreviver em Uberaba, colocam como exemplo a ajuda dos pais. Entretanto, para que esse aluno esteja inserido no programa de auxílios a reanda da sua família é menor que um salário e meio. Assim, essa família muitas vezes não tem condições

de ajudar o aluno a se manter financeiramente. Alternativa seria então a inserção do mesmo no mercado de trabalho, o que o impossibilita de se dedicar exclusivamente aos estudos, afetando assim sua formação profissional.

É possível perceber que a insuficiência dos auxílios é mais uma consequência da sociedade em que estamos inseridos. O ideal seria que o aluno perfil da assistência pudesse se dedicar e com a permanência estudantil, custear sua formação profissional, assim abriria novas possibilidades de inserção dos alunos nos projetos de pesquisa, extensão e estágios. Porém:

É notório que as políticas sociais, na sociedade capitalista, não atendem as reais necessidades dos usuários, porém, contraditoriamente, os assistentes sociais, inseridos nos espaços sócio ocupacionais dessas políticas sociais imprimem ações que visam, em última instância, a ampliar e universalizar os direitos sociais e pertinentes a cada política setorial. (MARTINS, 2014, p. 60).

Nesse aspecto, as assistentes sociais participantes têm lutado, conforme diz a autora, para ampliação do direito a educação. Quando na decisão do valor dos auxílios, elas participam de forma efetiva na reunião com a gestão conforme relatam:

Nós temos que projetar todo ano dentro da gestão a demanda, que a gente projeta, por exemplo, entrada dos cursos no começo do ano, tem as engenharias, no meio do ano a gente já não tem esses alunos, alunos de cotas, alunos que são da ampla concorrência, existe uma projeção matemática que a gente vai ver a média de alunos que entram mensal, que entrou em 2014 qual que a projeção de 2015, então isso é feito em outubro para chegar a verba no começo do próximo ano, hoje conseguimos aumentar em torno de 50 reais anos, mas se você for colocar no papel, para os alunos que realmente se mantêm com os auxílios não dá, eles precisam da ajuda dos pais ou deles mesmos em procurar um emprego, uma bolsa. (Gratuita).

Os valores são de acordo com o mercado de Uberaba, sempre que precisa a gente participa da reunião para chegar num acordo, até porque como a gente faz a avaliação e a gente trabalha com a documentação, de aluguel dos alunos, a gente solicita contrato de aluguel, então a gente sabe informar os valores que estão atualmente, a gente chega num acordo porque infelizmente eu acho que nunca vai ser suficiente, não só em Uberaba como em qualquer cidade do Brasil, por isso a gente chama de um auxílio, até porque é estudantil, o bom seria se fosse suficiente para ele se manter na universidade, mas infelizmente hoje na realidade de Uberaba não dá (Qualidade).

Além de tentar aumentar o valor dos auxílios junto à gestão, as assistentes sociais procuram inserir os alunos no auxílio permanência, e assim aperfeiçoar esse tipo e auxílio enquanto uma possibilidade de maior integração do aluno no espaço acadêmico:

O permanência estava dando muito problema, não tinha projeto cadastrado, aí eu peguei e falei “olha eu acho que tem que parar e rever, olha qual que é o objetivo do auxílio? Não é a inserção desse aluno em projeto de extensão e ao mesmo tempo apoiar ele com orçamento e dar uma equiparada com o aluno que recebe moradia e o aluno que não recebe moradia e mora em Uberaba, então a gente queria dar essa equiparada, e não proibir nenhum se o aluno quer entrar no projeto, mas assim, qual é essa demanda? Mas assim, agora eles estão revendo e um dos primeiros critérios será que o projeto já tenha sido aprovado no CEP, porque é assim, monta qualquer projeto e fala vai lá receber o auxílio, então fica algo a se desejar, então um dos primeiros critérios, e outros que vão ser criados, como a classificação E e D, entendeu? Ou esses vão ser prioritários, para cumprir com objetivo e assim, apresentou em algum fórum vai virar pesquisa de TCC para ver que essa pessoa está realmente envolvida. (Qualidade).

No auxílio explicado acima o aluno se insere em projetos de pesquisa ou extensão, tendo como requisito se dedicar dez horas semanais a universidade. Assim, abre-se a possibilidade de efetivar uma formação com melhor qualidade e segundo relatam as profissionais, essa dedicação a formação profissional já é possível em alguns casos

Muitos alunos que vêm conseguem os auxílios, bolsas e largam o emprego porque ganham um salário mínimo, e as bolsas mais os auxílios dão em torno de um salário mínimo uns 800,000 ou 900,00 reais. Para ele compensa ficar com a bolsa de extensão e dedicar totalmente a universidade, para os alunos que estão realmente comprometidos com os seus estudos, (Qualidade).

Percebe-se que a assistência estudantil tem possibilidades de colaborar para uma formação profissional de qualidade, no caso acima relatado, em que o aluno consegue se manter financeiramente com os auxílios e bolsas ofertados na universidade. A inserção desse aluno em alguns espaços acadêmicos como pesquisa e extensão talvez não seria possível se estivesse no mercado de trabalho formal. Pelo relato das professoras, percebe-se a dificuldade de inserir o aluno trabalhador nessas atividades.

Outro aspecto é a necessidade dos auxílios, para muitos alunos é condição fundante para se sustentar, como no caso dos que vêm de outras cidades, ou ainda estudantes de Uberaba, que possuem renda muito baixa e o auxílio faz realmente diferença na renda familiar, como alerta a profissional, quando fala da assistência estudantil na vida do aluno:

Eu acredito que ela é importante sim, principalmente nesse ano que as coisas estão ficando difícil, se não tiver a assistência estudantil muita gente vai voltar para a casa, ou nem vai chegar aqui. (Qualidade)

Nos casos acima relatados, percebe-se o quanto é prejudicial o atraso dos auxílios, identificado por todos os entrevistados enquanto a principal demanda por parte dos estudantes, uma das participantes ressalta que para que o dinheiro chegue à conta dos estudantes é um tramite muito demorado, com muita burocracia.

A primeira reclamação desses é o atraso, e isso realmente porque essa questão é o atraso no aluguel que gera juros, e o atraso do mercadinho ali que às vezes tem uma conta e já tá devendo uma ou duas semanas, às vezes é uma conta que ele tem para almoçar e jantar no caso daqui que ainda não tem o RU, então isso gera certo constrangimento e isso afeta a questão dos estudos deles, principalmente para quem necessitam desses auxílios. (Gratuita)

Em meio a tantos desafios colocados nesse espaço sócio ocupacional, as assistentes sociais buscam algumas estratégias para a efetivação do projeto ético político, e em busca de uma educação de qualidade diferente da que tem sido colocado pelo MEC, a assim têm obtido alguns avanços.

Uma conquista ressaltada pelas profissionais e percebida também pelos professores participantes: o número de auxílios ofertados. Atualmente os auxílios oferecidos são suficientes para o número de alunos. A pesquisa aponta que todos os alunos que solicitam e possuem renda até um salário mínimo e meio per capita são contemplados. Entretanto essa realidade foi uma conquista dos alunos e dos profissionais, pois no começo não ocorria dessa forma.

Antes era o número exato, tinham número nos editais hoje não, se tivesse 120 vagas e 300 fizesse inscrição, a gente avaliava todos e fazia uma pré-classificação, por renda per-capita, a renda per-capita mais baixa era o primeiro a ser atendido, o restante ficavam em lista de espera, nos anos de 2010, 2011 e 2012, praticamente ficou muita

gente com renda per-capita abaixo de um salário e meio na lista de espera. (Qualidade).

Essa situação vem mudando e, segundo ressaltado pelas assistentes sociais, o edital hoje é aberto e pode-se concorrer mensalmente. O número de auxílios não é mais restrito. Isso faz com que diminua também a demanda dos profissionais, pois anteriormente o edital era semestralmente, então o número de alunos no começo do semestre era maior. Isso não diminuiu, entretanto, os picos de trabalho, que ainda continuam,

[...] é mais comum aumentar a demanda de trabalho no começo de cada semestre, como afirma a profissional (Qualidade).

O segundo avanço ressaltado pelas profissionais foi com relação ao processo seletivo, na fala de uma delas:

A gente conseguiu informatizar o trabalho, que ganha tempo (Qualidade).

Elas nos contam que no começo o processo era manual e que atualmente é feito online.

Então nós pegamos toda essa avaliação manual e aí nós trabalhamos ela todinha e transformando ela em online, então nós trabalhamos em torno de um ano e meio para ele ficar pronto, o aluno ainda traz os documentos porque nós ainda não temos servidor suficiente para, servidor do T.I, aquela maquina deles de armazenamento deles não consegue arquivar, armazenar, aí fica tudo na sala do Serviço Social deixamos tudo fechado, e todo ano a gente faz uma limpa e fica só com os ativos acessível na sala. Mas foi uma das maiores conquistas do nosso setor, é muito tempo que se despende, e até por questão de pesquisa mesmo, nós temos hoje dois sistemas, o nosso de avaliação socioeconômica e o da gestão. (Gratuita).

Para que essas conquistas se realizassem, foram necessárias algumas estratégias por parte das profissionais, como exemplo, colocar-se frente à equipe de trabalho. Ninguém melhor que o assistente social para saber suas atribuições e competências, assim como, as profissionais colocam o diálogo com outros profissionais e com a gestão é fundamental para conquista de espaço para legitimação do Projeto Ético Político, como nessa situação narrada pela participante:

Por exemplo, o do CEFORES, eles queria que a gente fizesse a avaliação socioeconômica e eles iam lá distribuir o dinheiro, não, não é assim, ai é assistencialismo, você vê os menos que querem e rateia entre eles, isso eles mesmos fazem, agora se vocês querem que a gente faça uma avaliação socioeconômica então à gestão será toda a PROACE, pagamento, gestão, o Serviço Social vai fazer o que faz igual na graduação, vai ter o mesmo fluxo de atendimento e a mesma qualidade de atendimento, agora se for para fazer a avaliação socioeconômica então toma o dinheiro, não, vai virar uma política, não vai entrar na demanda, então a PROACE vai fazer a gestão. (Gratuita).

Acreditamos que em consequência desse posicionamento, a postura da gestão com o setor adquire legitimidade, como ressalta a profissional:

Sempre nas duas gestões, nós sempre fomos bem atendidas nesse ponto, até porque o programa de auxílios é o carro chefe da assistência estudantil se for falar em números, é o tripé que os alunos precisam: que é alimentação, moradia e transporte, temos outras atividades também que são importantes. (Qualidade).

Outra estratégia utilizada pelos profissionais é a formação continuada. O espaço em que estão inseridas lhes proporciona o aprimoramento e estudo profissional, assim as mesmas cumprem com a demanda profissional de:

Ampliar o conhecimento sobre a política de educação, com suas peculiaridades relacionadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino, compreendendo-a no bojo da luta de classes sociais, portanto cravejada de ideologias, interesses contraditórios próprios à construção das políticas sociais na sociedade capitalista. (MARTINS, 2014, p. 61).

Essa formação continuada proporciona um olhar mais crítico ao assistente social conforme indica a autora acima, através do conhecimento o profissional poderá compreender a luta de classes que influencia seu cotidiano profissional e por isso deve se tornar um compromisso ético, como lembra uma das profissionais:

Uma das perspectivas dele (projeto ético político) é o nosso conhecimento, buscar ele de uma forma de estudos de você buscar uma educação continuada, então você busca essa formação continuada (Gratuita).

Através dessa estratégia o profissional se aproxima da teoria crítica e tem a possibilidade de repensar teoricamente o seu espaço sócio ocupacional, suas ações

e criar novas perspectivas de trabalho embasadas na relação teoria-prática, assim a profissional aponta como um avanço do seu espaço sócio ocupacional:

O apoio na educação continuada, mesmo com essa demanda com esse trabalho, a PROACE faz o possível para apoiar nossa formação continuada, tanto que eu já estou no doutorado estudando a temática para conhecer mais. (Gratuita).

Como terceira estratégia de enfrentamento às demandas colocadas, as entrevistadas enfatizam que não abrem mão do contato com os alunos. Esse contato é feito pela entrevista, realizada com todos os alunos identificados como perfil da assistência estudantil.

Conseguir atender a toda essa classe dissente com a nossa entrevista né? Porque determinadas épocas fica mais difícil, mas sempre o aluno quando realmente necessita, falar ao setor de serviço social, a gente consegue ter esse poder de escuta perante ele, nós não somos nenhum deus que fica lá em cima e vai lá no sistema preenche depois eu resolvo, então a gente consegue ainda ter esse trabalho mais pessoal. (Gratuita).

Nós não abrimos mão da entrevista individual, com cada um, se existem 200 alunos para a gente atender naquele mês, os duzentos alunos vão passar pela entrevista, para a gente ter pelo menos esse primeiro contato com o aluno e conhecer essa realidade. (Gratuita).

Com essa proximidade dos alunos os assistentes sociais têm maior possibilidade de entender as demandas por eles apresentadas, identificando suas dificuldades para manter-se no curso superior, assim tentam estabelecer: “Estratégias na luta pela conquista do acesso, regresso, permanência e sucesso das crianças, adolescentes e jovens em todos os níveis de ensino da educação escolarizada, como um direito social.” (MARTINS, 2014, p. 61).

Diante da pesquisa realizada pelos aspectos aqui destacados, é possível perceber que a assistência estudantil tem colaborado indiretamente para qualidade da formação profissional do assistente social e de outros alunos. Os desafios aqui destacados não são específicos desse espaço sócio ocupacional, são de maneira geral vivenciados em todos os locais, tendo em vista que estamos inseridos em uma sociedade capitalista neoliberal em que a educação de qualidade enquanto um direito não é prioridade.

Em função desse cenário, é necessário que o profissional se mantenha na luta pela efetivação do projeto ético político e por uma educação pública, laica gratuita e de qualidade. Pela pesquisa foi possível identificar algumas estratégias profissionais que têm surtido resultados qualitativos no cotidiano do trabalho do assistente social. É preciso, pois, fortalecer essas estratégias e se posicionar junto a outros profissionais que comungam da mesma perspectiva crítica do Serviço Social, para que o trabalho profissional não se torne mecânico, e possam ser desempenhadas as dimensões: técnico-operativa, teórico-metodológica e ético-política, para um trabalho de qualidade que colabore para a educação de qualidade, na contramão do neoliberalismo.

5 CONCLUSÃO

Tendo em vista que o REUNI é ainda um programa recente, a discussão a respeito do tema não se encerra aqui, pois são necessárias maiores discussões a respeito dos impactos negativos e positivos do mesmo na formação do assistente social. Neste trabalho foi possível apontar algumas considerações a respeito da realidade pesquisada.

Com relação às políticas de educação superior, as quais foram discutidas no decorrer desse trabalho, sobretudo com maior ênfase no segundo capítulo “Universidade Brasileira: História e legislação”, percebemos que as mesmas vêm se alterando ao longo do percurso histórico, de acordo com interesses de classe.

Neste trabalho, portanto, foi necessária uma retrospectiva histórica das políticas de educação superior. Percebemos grande tendência à privatização e elitização da universidade, enquanto um espaço restrito historicamente.

No governo Lula, um dos principais marcos foi a expansão do ensino superior, por meio de programas e projetos como o REUNI, com objetivo de democratizar o acesso ao curso superior, por meio do financiamento de cursos em faculdades particulares ou pelo aumento do número de vagas nas universidades públicas. Como o presente projeto trata da realidade da Universidade Federal do Triângulo Mineiro foi estudado e discutido com maior ênfase o REUNI, que se trata de um programa do governo federal com objetivo de ampliar o acesso e permanência no ensino superior.

No segundo capítulo, além do percurso histórico, vimos algumas legislações as quais garantem a educação como direito, fruto de muita luta e desafios históricos, os quais nos acompanham atualmente. Porém, muito embora esse direito seja garantido pelo artigo 6º da Constituição Federal Brasileira de 1988, ainda temos alguns desafios a serem enfrentados, sobretudo em um cenário neoliberal em que o Estado prioriza as ações privadas e não têm como demanda principal o ensino público, que fica por vezes em segundo plano. Percebemos uma tendência da educação superior para atender ao capital, ao mercado, por isso o produtivismo e outros impactos na educação superior.

Nesse contexto, o terceiro capítulo dá ênfase na formação profissional do assistente social, de que forma as políticas de educação superior e essa tendência neoliberal vêm repercutindo no curso de serviço social no Brasil. Para tanto, nesse

capítulo resgatando o histórico do mesmo, destacando como o currículo, as disciplinas e a perspectiva profissional são influenciados pelo movimento da sociedade, como as mudanças no cenário social, econômico e político do país interferem na formação profissional do assistente social, que ao longo do tempo foi adquirindo novas perspectivas e alterando o fazer profissional e conseqüentemente o ensinar no curso de serviço social.

Essas mudanças no curso de serviço social aparecem na pesquisa realizada, no esforço dos profissionais em melhorar o curso a cada dia, o que fica evidenciado de maneira especial nos depoimentos que embasaram o último capítulo, nos quais fica claro que o REUNI é considerado por todos os entrevistados como um avanço para a educação superior, que trouxe para a cidade de Uberaba mais oportunidades de trabalho e estudo, possibilitando ao aluno trabalhador se inserir na universidade, que antes não acessível. Apesar disso, os entrevistados alertam que a realidade após a inserção do programa na universidade desafia diariamente os profissionais, pois ao mesmo tempo em que se aumentou o número de cursos, de alunos e de profissionais, não houve uma preparação da equipe que já estava na universidade. Em consequência disso, vivenciam-se na assistência estudantil e no curso de serviço social várias dificuldades, sobretudo nos primeiros anos em que se implementou o programa.

Algumas demandas são destacadas pelos entrevistados, tais como a dificuldade de cumprir o tripé universitário, pelo fato da universidade não ter se preparado para receber o novo perfil do aluno, o trabalhador. As professoras relatam que em um curso noturno a maioria dos discentes precisa trabalhar para sobreviver, e por isso não consegue se dedicar às atividades de pesquisa e extensão. Nesse sentido, a assistência estudantil deve e tem colaborado, pois alguns alunos que recebem todos os auxílios oferecidos conseguem se manter minimamente e podem deixar seu emprego para se dedicar à universidade. Nessa situação tem destaque o auxílio permanência, em que o aluno recebe para se inserir em projetos dentro da universidade.

Outra demanda apontada por todos os sujeitos da pesquisa é com relação a equipe ainda insuficiente. Os professores relatam na entrevista que o corpo docente quando o curso começou era muito pequeno e que em função disso a sobrecarga de trabalho era bem maior. Com o passar do tempo, eles se organizaram e exigiram novas vagas para docentes concursados, que estão chegando aos poucos e têm

colaborado muito para o curso. Da mesma forma, na assistência estudantil, segundo o depoimento das assistentes sociais, a demanda de trabalho atual é para seis profissionais, entretanto o quadro profissional no momento da pesquisa era de duas assistentes sociais, que estavam esperando a chegada de mais uma assistente social que vinha transferida de outra instituição. É unânime a opinião tanto na assistência estudantil quanto no curso de serviço social que o quadro profissional ainda é pequeno, impedindo que esses profissionais desempenhem algumas funções, priorizando outras.

Assim como o número de profissionais, outra demanda destacada por todos os profissionais foi com relação à infraestrutura física da universidade. As entrevistadas relatam que não houve uma preparação para a chegada de tantos cursos, por isso falta ainda salas, espaços e materiais como de multimídia para atender a formação profissional.

É possível concluir pela realização da pesquisa que o programa REUNI foi fundamental para a ampliação do ensino superior brasileiro, assim como da assistência estudantil, que vem colaborando com a permanência dos alunos nos cursos que foram abertos pelo programa. Todavia, ainda são muitos os desafios que se impõem à formação profissional do assistente social nesse período de mudança, o que exige dos professores posicionamento crítico frente ao cotidiano de trabalho.

Essas e outras demandas apontadas pelas profissionais têm sido enfrentadas com muita coragem e posicionamento, segundo os depoimentos. As assistentes sociais e professoras têm se colocado firmemente em busca de melhores condições para formação profissional. De maneira crítica e embasada elas têm conseguido grandes vitórias, sobretudo junto ao movimento estudantil, em prol dos interesses dos alunos, de uma qualidade melhor para o curso. Considera-se que esse movimento e posicionamento das participantes é fundamental para que a universidade se transforme, para que deixe de ser um espaço restrito e que seja acessível ao trabalhador, e que ofereça uma formação de qualidade conforme lutamos a tempos.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social**: com base no currículo mínimo aprovado em assembleia Geral extraordinária em 8 novembro de 1996. Rio de Janeiro, 1996.

_____. **Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/pneabepss_maio2010_corrigida.pdf>. Acesso em: ago. 2015.

_____. **Manifesto dos Programas da Área de Serviço Social**. Brasília, DF, 2015a Disponível em: <<http://abepss.org.br/files/up/file/Manifesto%2013%20de%20agosto%20de%202015.pdf>>. Acesso em: ago. 2015.

_____. **Diretrizes e Ações Políticas para o biênio 2015-2016**. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/files/up>>. Acesso em: ago. 2015.

_____. **Levantamento de informações sobre UFA`s filiadas à ABEPSS**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <brunamelov@hotmail.com>. 05 de ago.2015c.

ANDES-SN. **Nota (preliminar) da Diretoria do ANDES-SN**: o programa REUNI na prática. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/~apesjf/reuni1.html>>. Acesso em: 2015.

_____. Dossiê Nacional III: precarização das condições de trabalho I. **Revista Andes**, Brasília, DF, esp., abr. 2013. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-1904651914.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. **Reivindicações**: pauta de reivindicações dos docentes das IFE – campanha 2015. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://grevenasfederais.andes.org.br/pauta-de-reivindicacoes>> Acesso em: ago. 2015.

ANTUNES, R. (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BARBOSA, M. C. Proposta para o ensino da metodologia. **Cadernos PUC**, São Paulo, v. 10, p. 90-107, 1981.

BORBA, J. T. Protagonismo-mundo no século 21: dialética das ideações globais. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R; MATTOS, V. M. (Org.). **Educação e luta de classes**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

BORTOLETTO, M. A. O ensino superior Brasileiro em confronto com modelos estrangeiros. In: GARCIA, W. E. (Org.). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, Poder executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. p. 7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 2015.

_____. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jul. 2010a. p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 2015.

_____. Lei n. 12.317, de 26 de agosto de 2010. Acrescenta dispositivo à Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, para dispor sobre a duração do trabalho do Assistente Social. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 ago. 2010b. p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12317.htm>. Acesso em: 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2013. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 22 out. 2013.

CARCANHALO, M. D. Por que Dilma não faz um governo de esquerda? A economia política dos governos no PT. **Jornal dos Economistas**, Rio de Janeiro, n. 310, p. 11-12, maio 2015. Disponível em: <<http://www.corecon-rj.org.br/anexos/12E4531A3E830BBE72264391B242A491.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2015.

CASTRO, M. M. **História do Serviço Social na América Latina**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____.; 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. **Libertas**, Juiz de Fora, v.11, n. 2, p. 60-84, 2011.

CFESS. **Código de Ética do/a Assistente Social**: Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10. ed. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf>. Acesso em: 2016.

CFESS. **Meia formação não garante um direito:** o que você precisa saber sobre a supervisão direta de estágio em serviço Social. Brasília, DF, [2014].

_____.; CRESS; ABPESS. **Sobre a Incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social.** Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidade_ead_e_ss_cfesscress.pdf>. Acesso em: ago. 2015.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

FASUBRA. **Resolução do Comando Nacional de Greve da FASUBRA.** Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://www.fasubra.org.br/index.php/fasubra/808-resolucao-do-comando-nacional-de-greve-da-fasubra>>. Acesso em: ago. 2015.

FERNANDES, F. **Nova república?** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

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. 2011. 285 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

GONÇALVES, S. R. Classes sociais, lutas de classes e movimentos sociais. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Org.). **Educação e luta de classes.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

GUERRA, Y. **A instrumentalidade do Serviço Social.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

HIDALGO, A. M. De “educação para responsabilização individual” para “educação e consciência de classe”. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Org.). **Educação e luta de classes.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

LÉDA, D. B.; MANCEBO, D. REUNI: o contrato de gestão na reforma da educação superior pública. In: _____.; _____. (Org.). **Políticas para a educação superior no Brasil:** velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009.

LIMA, K. Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI. **Universidade e Sociedade,** Brasília, DF, ano 19, n. 44, p. 147-158, jul. 2009. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1912074167.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

_____. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis,** Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

MARTINELLI, M. L. **Serviço Social: identidade e alienação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, E. B. Políticas de educacional e contribuição do Serviço Social. **Revista Conexões Geraes**, Belo Horizonte, v.3, n. 5, p. 56-64, 2014.

MARX, K. **Glosas críticas: marginais ao artigo “o rei da Prússia e a Reforma Social. de um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MEC; INEP. **Censo da Educação Superior 2013**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 2015.

_____. **REUNI: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais**. Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Brasília, DF, 2007.

_____. **Instituições de Educação Superior e cursos cadastrados**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/nova>>. Acesso em: ago. 2015.

_____.; SESU; DIFES. **REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-Reuni 2008: relatório de primeiro ano**. Brasília, DF, 2009.

_____.; UFTM. **Matriz Curricular do Curso de Bacharelado em Serviço Social: vigência a partir de 2009**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.uftm.edu.br/upload/ensino/Servico_Social_2009.1.pdf>. Acesso em: ago. 2015.

_____.; _____. **Matriz Curricular do Curso de Graduação em Serviço Social – bacharelado: vigência a partir de 2015/1º semestre**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.uftm.edu.br/upload/ensino/Matriz_SS_2015.1.pdf>. Acesso em: ago. 2015.

_____.; _____. Pró Reitoria de Planejamento. **Relatório de Gestão 2005-2010**– Uberaba, 2010. Disponível em: <http://www.uftm.edu.br/relatorio_de_gestao.pdf>. Acesso em: ago. 2015.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINTO, L. W. **A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil.** São Paulo: Outras Expressões, 2014.

MONTAÑO, C.; DURIGUETO, M. L. **Estado, classes e movimento social.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011

OTRANTO, C. R. A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, Caxambu, 2006. **Anais eletrônicos.** Rio de Janeiro: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-1791--Int.pdf>>. Acesso em: 2015.

PAULO NETTO, J. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução à crítica.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. v. 1.

ORSO, P. J. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: _____.; GONÇALVES, S. R; MATTOS, V. M. (Org.). **Educação e luta de classes.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

REIS FILHO, C. R. Reforma Universitária e ciclo básico: modelo viável. In: GARCIA, W. E. (Org.). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento.** 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RUAS, A. G. O Ensino Superior no Brasil e sua Estrutura básica. In: GARCIA, W. E. (Org.). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento.** 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

SANTOS, A. Mundialização, educação e emancipação humana. In: ORSO, P. J.; Gonçalves, S. R; MATTOS, V. M. (Org.). **Educação e luta de classes.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, D. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/07>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

SILVA, M. O. S.; YASBEK, M. C.; GIOVANNI, G. D. **A política social brasileira no século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA JÚNIOR, J. R.; FERREIRA, L. R.; KATO, F. B. G. As novas faces da educação superior pública no Brasil revisitadas: o trabalho docente na expansão da pós-graduação. In: MANCEBO, D.; SILVA JUNIOR, J. R. (Org.) **O trabalho docente e a expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SOUZA, R. F. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XIX**. 3. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2014.

SPOSATI, A. O. Exposição no I Seminário de Docência em Serviço Social. In: RODRIGUES, M. L. (Org.). **Ensino de Serviço social: polêmicas**. São Paulo: Educ, 1992.

STELA, M.; GRACIANI, S. **O ensino superior no Brasil: a estrutura de poder na universidade em questão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

THONES, A. P. B. et al. Políticas públicas na UFSM: o papel do ÂNIMA enquanto apoio ao estudante universitário. In: ENCONTRO EM PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPEDSUL, 8., 2010, Londrina. **Anais....** Londrina: Ed. UEL, 2010. Disponível em:

<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Políticas_Publicas_e_Gestao_Educacional/Trabalho/08_37_04_POLITICAS_PUBLICAS_NA_UFSM_O_PAPEL_DO_ANIMA_ENQUANTO_APOIO_AO_ESTUDANTE_UNIVERSITARIO.PDF>.

Acesso em: 2015.

TONET, I. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, Maceió, v. 9, n. 1, p. 1-40, 2014.

_____. **Sobre o socialismo**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012a.

_____. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012b.

XAVIER, M. E. **Poder político e educacional de elite**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1990.