

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
DOUTORADO

VÉRA LÚCIA CARVALHO VILLAR

**FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: a implantação do curso em
universidades públicas federais do Rio Grande do Sul**

Profa. Dra. Ana Lúcia Suárez Maciel
Orientadora

Porto Alegre
2015

VÉRA LÚCIA CARVALHO VILLAR

**FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: a implantação do curso em
universidades públicas federais do Rio Grande do Sul**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Profa. Dra. Ana Lúcia Suárez Maciel
Orientadora

Porto Alegre
2015

V719f

Villar, Véra Lúcia Carvalho

Formação em serviço social: a implantação do curso em universidades públicas federais do Rio Grande do Sul. / Véra Lúcia Carvalho Villar. – Porto Alegre, 2015.

230 f.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – Faculdade de Serviço Social, PUCRS.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Suárez Maciel

1. Serviço Social – Ensino Superior. 2. Serviço Social – Formação Profissional. 3. Políticas de Educação Superior. 4. Universidades Públicas Federais. I. Maciel, Ana Lúcia Suárez. II. Título.

CDD 361.007

Ficha elaborada pela bibliotecária Anamaria Ferreira CRB 10/1494

VÉRA LÚCIA CARVALHO VILLAR

**FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: a implantação do curso em
universidades públicas federais do Rio Grande do Sul**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Banca Examinadora

Orientadora Profa. Dra. Ana Lúcia Suárez Maciel

Profa. Dra. Maria Isabel Barros Bellini – PPGSS/PUCRS

Profa. Dra. Marília Costa Morosini – PPGEDU/PUCRS

Profa. Dra. Sandra da Silva Silveira - FADERGS

Aos meus pais, Adahydes (in memoriam) e Geni, aos quais agradeço cada visita à Feira do Livro de Porto Alegre, desde quando eu percorria os estandes, ainda muito menina, e me deliciava com a leitura das figuras de estórias que me levavam a diferentes mundos e sonhos. E assim, o tempo foi passando e a leitura se concretizou em textos diversos, em possibilidades infinitas de continuar sonhando...

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Força Superior, que entendo como Deus, pela proteção em toda a minha vida. E aos Anjos, por iluminarem meus caminhos.

Esta conquista é resultado de um processo que ultrapassa o espaço e os quatro anos do curso de doutorado. Muitas pessoas fizeram parte da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional e foram fundamentais para mais esta vitória. A estas se seguem os meus agradecimentos.

Ao meu filho e nora, Henrique e Juliana, aos quais recorri em momentos de contemplação de belos horizontes e de intensas tempestades. Ao Henrique também, pelo cuidado amoroso e pela assessoria na construção dos mapas deste estudo.

Ao meu irmão e cunhada, Luiz e Rosângela; às minhas sobrinhas e sobrinhos, Raquel, Alexandre e João Guilherme; Rebeca, Vítinho, Luiz Eduardo e Bruno, que da bela e distante Recife sempre enviaram mensagens de incentivo. À minha sobrinha e sobrinhos, Ana Paula, Ricardo e Vinícius, que do lindo Rio de Janeiro se fizeram presentes torcendo para mais esta conquista.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa parcial durante o curso de doutorado.

À professora Dra. Ana Lúcia Suárez Maciel, pelos preciosos ensinamentos e competentes orientações proporcionando a tranquilidade necessária para que a elaboração desta tese fosse um momento muito feliz.

Às componentes da banca examinadora professoras, Dra. Maria Isabel Barros Bellini, Dra. Marília Costa Morosini e Dra. Sandra da Silva Silveira, por terem aceitado o convite e por colaborarem com importantes sugestões.

À Comissão Coordenadora do PPGSS/PUCRS pela atenção e compreensão, fundamentais para a concretização desta etapa acadêmica.

Ao corpo docente do PPGSS/PUCRS pelos valiosos conhecimentos transmitidos, os quais contribuíram para debates e reflexões, ampliando minha qualificação como assistente social, docente e pesquisadora.

Ao corpo docente da FSS/PUCRS pelos saberes compartilhados na minha graduação e que hoje também fazem parte de mais esta conquista.

À minha mestra, professora Dra. Márcia Salete Arruda Faustini, coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional em Serviço Social (NEFESS), da FSS/PUCRS, por acreditar em minha capacidade e proporcionar a minha inserção no núcleo no primeiro semestre da faculdade, e pelas ricas produções compartilhadas durante dois anos. E também, pela generosidade na supervisão de estágio docente.

À professora Dra. Jussara Maria Rosa Mendes, coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Saúde e Trabalho (NEST), da FSS/PUCRS, pela oportunidade de participar de diversos estudos e pesquisas sobre adoecimento e morte no trabalho, e de integrar o Centro Colaborador em Saúde do Trabalhador no Contexto do Mercosul (COLSAT-Mercosul), por quatro anos. E ainda, pela transmissão de saberes como orientadora do trabalho de conclusão de curso e da dissertação de mestrado.

À professora Dra. Leonia Capaverde Bulla, coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Demandas e Políticas Sociais (NEDEPS), da FSS/PUCRS, pela possibilidade de participar da equipe de pesquisadores. E aos demais integrantes do núcleo, pelos produtivos debates sobre políticas públicas de enfrentamento à drogadição.

Aos primeiros coordenadores do curso de Serviço Social da UNIPAMPA, UFRGS e UFSM que participaram das entrevistas, pela receptividade e contribuições essenciais para qualificar esta pesquisa.

Aos alunos, supervisionandos e orientandos, que tive no curso de Serviço Social da UNIPAMPA, pelas mensagens de afeto.

Aos docentes, técnicos administrativos e funcionários terceirizados da UNIPAMPA – Campus São Borja, pela feliz convivência.

A todos os familiares, amigos e colegas que auxiliaram, de alguma maneira, para que se materializasse vitoriosa mais esta etapa da minha vida.

Às secretárias da FSS/PUCRS, Nazira, Patrícia e Darling; e, às secretárias do PPGSS/PUCRS, Andréa e Juliana, e, ao ex-secretário Antônio, pela atenção e prontidão com que sempre me atenderam.

A todos, muito obrigada!

Pensar pede audácia, pois refletir é transgredir a ordem do superficial que nos pressiona tanto (LUFT, 2004, p. 22).

RESUMO

Os cursos de graduação em Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul estiveram concentrados, por sessenta e um anos, exclusivamente no setor privado. No século XXI essa supremacia foi desfeita quando, em 2006, foi criado o primeiro curso público no estado, nos quatro anos seguintes, mais dois cursos. Fruto dessa alteração na oferta do curso, o presente estudo se propõe a conhecer como se configurou o processo de implantação desses cursos, com o objetivo de analisar como se desenvolveu o processo de implantação do curso de Serviço Social nas universidades públicas federais do estado do Rio Grande do Sul, com vistas a verificar o contexto histórico e as determinações presentes no momento da emergência. Esta pesquisa de abordagem do tipo qualitativa de caráter exploratório explicativo fundamenta-se no método dialético crítico e nos referenciais teóricos da área da Educação e do Serviço Social. As técnicas utilizadas para coleta de dados foram pesquisa documental e entrevistas com os primeiros coordenadores do curso da Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); e, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Para o tratamento e a análise dos dados obtidos optou-se pela técnica de análise de conteúdo. Os resultados apontam que o curso emergiu nessas instituições determinado pelo contexto histórico constituído por políticas de educação superior, amparadas na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96) privilegiando a lógica quantitativa em detrimento da qualitativa, e expresso, também, pelo processo de expansão, diversificação e interiorização das instituições de educação superior públicas federais, iniciado em 2003, e complementado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007, gerando na área do Serviço Social, a emergência dos três cursos públicos no estado. Apesar das particularidades de cada um dos cursos pesquisados, se verificaram semelhanças no que se refere à adoção do projeto hegemônico de formação da área e na ruptura com a supremacia das vagas em IES privadas, efetivando a garantia do direito à formação pública e contribuindo para o desenvolvimento de cada região onde os cursos estão localizados.

Palavras-chave: Políticas de educação superior. Formação em Serviço Social. Universidade pública federal. Ensino superior. Cursos privados de Serviço Social.

RESUMEN

Los cursos de licenciatura en Servicio Social en Rio Grande do Sul se concentraron, por sesenta y uno años, exclusivamente en el sector privado. En el siglo XXI esta supremacía fue deshecho cuando, en 2006, fue creado el primer curso público en el estado, los próximos cuatro años, dos cursos más. Como resultado de esta alteración en la oferta del curso, el presente estudio tiene como objetivo conocer cómo se ha configurado el proceso de implantación de estos cursos, con el objetivo de examinar cómo se ha desarrollado el curso del proceso de implantación de curso en Servicio Social las universidades públicas federales en el estado de Río Grande do Sul, con el fin de verificar el contexto histórico y las determinaciones presentes en la aparición. La investigación tiene enfoque cualitativo explicativo y se basa en el método dialéctico crítico y los referentes teóricos del área de Educación y Servicio Social. Las técnicas utilizadas para la coleta de datos fueron la investigación documental y entrevistas con los primeros coordinadores del curso de la Fundación Universidad Federal de Pampa (UNIPAMPA), la Universidad Federal de Río Grande do Sul (UFRGS) y la Universidad Federal de Santa María (UFSM). Para el tratamiento y análisis de los datos obtenidos fue mediante análisis de contenido. Los resultados muestran que el curso ha surgido en estas instituciones determinadas por el contexto histórico que consiste en las políticas de educación superior, con el apoyo de la Ley de Directrices y Bases de 1996 (LDB/96) a favor de la lógica cuantitativa a expensas de la cualitativa y expresada también por el proceso expansión, diversificación y internalización de las instituciones de educación superior públicas federales, comenzaron en 2003, y complementados por el Programa de Apoyo a la Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI) en 2007, generando en el área de Servicio Social, la aparición de los tres cursos públicos en el estado. Aunque las particularidades de cada uno de los cursos estudiados, había similitudes con respecto a la adopción del proyecto hegemónico del área y romper la supremacía de los escaños en las instituciones privadas, efectiva la garantía del derecho a la educación pública y contribuir a la desarrollo de cada región donde se encuentran los cursos.

Palabras clave: Políticas de educación superior. Formación en Servicio Social. Universidad pública federal. Educación superior. Cursos privados de Servicio Social.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Brasil com as IFES que aderiram ao REUNI – 2007 e 2008	63
Figura 2 – Mapa do RS com a localização das IES Privadas com cursos de graduação em Serviço Social, na modalidade presencial – 2014	123
Figura 3 – Mapa do RS com a localização das IFES com cursos de graduação em Serviço Social – 2014	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Desigualdade Socioeconômica no Brasil em 2002 e 2006	52
Gráfico 2 – Expansão das Universidades Federais – Brasil 2003 – 2010	66
Gráfico 3 – Número de ingressantes na graduação em IES Públicas e Privadas Brasil 2003 – 2013	75
Gráfico 4 – Distribuição de matrículas de graduação presencial, por turno, em IES Públicas e Privadas Brasil 2004 – 2013	76
Gráfico 5 – Evolução quantitativa dos cursos de graduação em Serviço Social, presencial e à distância, no Brasil de 2001 – 2012	102
Gráfico 6 – Vagas ofertadas no curso de graduação em Serviço Social, presencial e à distância, no Brasil de 2001 – 2012	104
Gráfico 7 – Expansão dos cursos de graduação em Serviço Social de IES Privadas, presencial e à distância, em atividade de 1945 – 2014 no Rio Grande do Sul	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Visões de qualidade na educação superior	55
Quadro 2 – <i>Campi</i> , Unidades e Municípios atendidos no Brasil 2003 – 2008 ..	66
Quadro 3 – Novo Ciclo de Expansão – Universidades Federais no Brasil	72
Quadro 4 - Síntese Histórica da Formação em Serviço Social	89
Quadro 5 – Distribuição de cursos de Serviço Social em IES, por estado, presencial e à distância, no Brasil – 2014	100
Quadro 6 – Vagas ofertadas no curso de graduação em Serviço Social em IES Privadas do Rio Grande do Sul, na modalidade presencial – 2014	122
Quadro 7 – Características dos cursos de Serviço Social nas IFES do RS	177
Quadro 8 – Determinantes e particularidades do processo de implantação do curso de Serviço Social nas IFES do RS	179

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos de Graduação à Distância – Brasil 2000 – 2003	39
Tabela 2 – Número e Percentual de IES Privadas – Brasil 2003	40
Tabela 3 – Evolução de vagas em cursos de graduação presencial nas IES Públicas e Privadas – Brasil 1996 – 2003	42
Tabela 4 – Número de matrículas por turno em IES Públicas e Privadas – Brasil 2003	43
Tabela 5 - Distribuição de bolsas PROUNI 2006 – 2013	57
Tabela 6 – Número de vagas nos cursos de graduação, por turno nas IFES – 2008	64
Tabela 7 – Número de cursos de graduação, diurno e noturno nas IFES – 2008	65
Tabela 8 – Evolução de docentes em exercício, por regime de trabalho nas Universidades Federais 2006 – 2013	70
Tabela 9 – Vagas ofertadas na graduação presencial nas Universidades Públicas Federais 2003 – 2010	70
Tabela 10 – Evolução de matrículas e concluintes, por turno, nas IFES e Privadas 2006 – 2011	74
Tabela 11 – Cursos de graduação em Serviço Social, presenciais e à distância, segundo a Categoria Administrativa, no Brasil – 2012	108
Tabela 12 - Cursos de graduação em Serviço Social nos municípios do Rio Grande do Sul em IES Privadas, na modalidade EAD - 2014.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS – Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
ACGs – Atividades Complementares de Graduação
AGCS – Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
BM – Banco Mundial
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento
CCJC – Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CES – Câmara de Educação Superior
CEUCLAR – Centro Universitário Claretiano
CFAS – Conselho Federal de Assistentes Sociais
CFE - Conselho Federal de Educação
CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
CH – Carga Horária
CNE - Conselho Nacional de Educação
COFI – Comissão de Orientação e Fiscalização
COMGRADSSO – Comissão de Graduação do Curso de Serviço Social
CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CRAS – Conselho Regional de Assistentes Sociais
CRESS – Conselho Regional de Serviço Social
DCGs – Disciplinas Complementares de Graduação
EAD – Ensino à Distância
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENESSO – Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
ESSPA – Escola de Serviço Social de Porto Alegre
FACS – Faculdade Anhanguera de Caxias do Sul
FADERGS – Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul
FAECO – Faculdade Ecoar
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Programa de Financiamento da Educação Superior
FISUL – Faculdade de Integração do Ensino Superior do Cone Sul
FMI – Fundo Monetário Internacional

FURG - Fundação Universidade do Rio Grande
ICES – Instituições Comunitárias de Ensino Superior
IES – Instituição de Educação Superior
IF – Instituto Federal
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPA – Instituto Porto Alegre (Centro Universitário Metodista)
IPES – Instituição Privada de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NEFESS – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional em Serviço Social
OMC – Organização Mundial do Comércio
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional
PIB – Produto Interno Bruto
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS – Rio Grande do Sul
SASPA – Sindicato dos Assistentes Sociais de Porto Alegre
SESU – Secretaria de Educação Superior
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU – Sistema de Seleção Unificada
SS – Serviço Social
UCPel – Universidade Católica de Pelotas
UCS – Universidade de Caxias do Sul
UFABC – Universidade Federal do ABC
UFAC - Fundação Universidade Federal do Acre

UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UFAM - Fundação Universidade do Amazonas
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande
UFCSPA - Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi Árido
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFGD - Fundação Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA - Universidade Federal de Lavras
UFMA - Fundação Universidade Federal do Maranhão
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP - Fundação Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPEl – Universidade Federal de Pelotas
UFPI - Fundação Universidade Federal do Piauí
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRA - Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR - Fundação Universidade Federal de Roraima
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS - Fundação Universidade Federal de Sergipe
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar - Fundação Universidade Federal de São Carlos
UFSJ - Fundação Universidade Federal de São João Del Rei
UFMS – Universidade Federal de Santa Maria
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UFV - Fundação Universidade Federal de Viçosa
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
UnB - Fundação Universidade de Brasília
UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNICESUMAR – Centro Universitário de Maringá
UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta
UNIDERP – Universidade Anhanguera
UNIFAL - Universidade Federal de Alfenas
UNIFAP - Fundação Universidade Federal do Amapá
UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo
UNIFRA – Centro Universitário Franciscano
UNIPAMPA – Fundação Universidade Federal do Pampa
UNIP – Universidade Paulista
UNIR - Fundação Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISA – Universidade de Santo Amaro
UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISEB – Centro Universitário
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVASF - Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco
UNIVERSO – Universidade Salgado de Oliveira
UNOPAR – Universidade Norte do Paraná
UPF – Universidade de Passo Fundo
URCAMP – Universidade Regional da Campanha
URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL PÓS LDB/96	34
2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA E MARCO REGULATÓRIO	34
2.2 PROUNI: PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS	44
2.3 REUNI: PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS	58
3 A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL	82
3.1 O PROJETO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	82
3.2 CONFIGURAÇÕES DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL	99
4 A PARTICULARIDADE DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO RIO GRANDE DO SUL	114
4.1 SÉCULO XX: 61 ANOS DE EXCLUSIVIDADE DOS CURSOS PRIVADOS	114
4.2 SÉCULO XXI: A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS PÚBLICOS	127
4.2.1 O curso de Serviço Social na UNIPAMPA: pioneirismo, conquista histórica e contribuição para o desenvolvimento regional	128
4.2.2 O curso de Serviço Social na UFRGS: implantação tardia em face da demanda da categoria e adesão ao REUNI	150
4.2.3 O curso de Serviço Social na UFSM: influência dos profissionais e adesão ao REUNI	164
5 CONCLUSÃO	181
REFERÊNCIAS	190
APÊNDICES	202
APÊNDICE A - Carta de conhecimento do coordenador (a) do curso	203
APÊNDICE B - Termo de consentimento informado, livre e esclarecido	204
APÊNDICE C - Roteiro para análise documental	205
APÊNDICE D - Roteiro para entrevista	206

ANEXOS	208
ANEXO A – Aprovação da Comissão Científica do PPGSS/PUCRS	209
ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP – PUCRS	210
ANEXO C – Ato Regulatório – Reconhecimento de curso da UNIPAMPA	212
ANEXO D – Grade Curricular da UNIPAMPA	222
ANEXO E – Grade Curricular da UFRGS	225
ANEXO F – Grade Curricular da UFSM	228

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo se propõe a conhecer como ocorreu a implantação do curso de graduação em Serviço Social (SS) – de universidades públicas federais – no estado do Rio Grande do Sul (RS) a partir de 2006, com o intuito de verificar o contexto histórico, os determinantes e as particularidades presentes no momento da emergência.

O interesse pelo tema - Formação em Serviço Social - surgiu já no primeiro semestre da graduação, em 2005, através da inserção como voluntária no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional em Serviço Social (NEFESS), da Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (FSS/PUCRS), o qual se intensificou a partir da experiência como bolsista de iniciação científica, com participações em pesquisas e discussões teórico-metodológicas constantes entre os pesquisadores e demais bolsistas vivenciadas nesse espaço de produção do conhecimento, no período de dois anos. Logo, a temática tornou-se *paixão* na trajetória acadêmica e determinante para escolha de doutoramento nesta área.

A delimitação do tema originou-se de indagações relacionadas à compreensão da constituição do curso de Serviço Social criado em universidades públicas federais, a vividas através de observações no exercício da docência, durante dois anos, de 2012 a 2014, no primeiro curso público consolidado no estado do Rio Grande do Sul, na Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus São Borja.

O Brasil iniciou no ano de 2003, uma rede federal de expansão, diversificação e interiorização das Instituições de Educação Superior (IES), cuja primeira fase, denominada de Expansão I, se estendeu de 2003 a 2007 e teve como meta basilar interiorizar o ensino superior público federal. Na fase posterior, ainda em 2007, foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o objetivo principal de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior - no nível de graduação

presencial - pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Nessa perspectiva também havia a possibilidade de criação de novos *campis* no interior do país, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das respectivas universidades. Esses programas tinham a finalidade de contribuir para a consecução de uma das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 que apontava a necessidade de atingir o percentual de 30% de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos com acesso à educação superior, até o ano de 2010. Segundo dados fornecidos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), somente 24,3% dos jovens nessa faixa etária tiveram acesso à educação superior no país, em 2009. E em 2011 apenas 27,8%, portanto, um ano após, ainda estava abaixo da meta prevista para a década de 2001-2010 desse PNE.

Nesse processo de ampliação de acesso e permanência no ensino superior, o Governo Federal utilizou-se de múltiplas estratégias através da diversificação das modalidades de graduação, além da presencial, também o ensino à distância (EAD); aumento do número de vagas discentes; incentivo e recursos para criação de IES privadas e, programa direcionado à concessão de bolsas de estudos para essas instituições, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em setembro de 2004 e institucionalizado em janeiro de 2005.

A Constituição do Brasil de 1988 dispõe que a educação é um direito social, um direito de todos e dever do Estado, portanto, um bem público que precisa ter qualidade voltada à equidade contrapondo-se às exigências do mercado. Qualidade de equidade que não avalia apenas o acesso e a permanência no sistema educacional, mas também os predicados de igualdade no processo formativo, com igualdade no mercado de trabalho e na sociedade (MOROSINI, 2014). Nesse cenário, as instituições educadoras e formativas têm o compromisso com o fortalecimento da democracia, preparando as pessoas para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. A função social da universidade visa à democratização da educação superior e promoção da justiça social, logo, é fundamental que seja um espaço de qualificação acadêmica e

permanente aperfeiçoamento e que tenha compromisso de formar sujeitos participantes, críticos, propositivos e conscientes de seus direitos civis, políticos e sociais, visando à construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. As IES, entre elas as universidades públicas federais, precisam de planejamento e de gestores que assegurem essa concretização, além dos recursos orçamentários que garantam o seu funcionamento.

Estudos que fomentem debates sobre a qualidade da educação superior brasileira e que apontem as condições de trabalho docente são imprescindíveis para dar visibilidade sobre a formação profissional, - bem como a proposta desta tese - corroboram também com o projeto ético-político dos assistentes sociais. Ressalta-se, portanto, a relevância desta investigação levando em conta que entre as teses de programas de pós-graduação em Serviço Social no Brasil, este tema poucas vezes tem sido objeto de estudo. Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2014) apontam apenas seis teses entre os anos de 2011 e 2012, e, principalmente, sobre o processo de criação do curso de graduação no estado do Rio Grande do Sul, não há nenhum registro.

Destarte, se faz necessário investigar na perspectiva de apreender como se constitui a formação em Serviço Social com relação à expansão da educação superior no Brasil na atualidade, especificamente o ensino público federal, em um estado no qual foram implantados, após sessenta e um anos de exclusividade do segmento privado, os três únicos cursos dessa área: da Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), em 2006; da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2009, e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2010. Entende-se que o estudo é de extrema importância, pois não há nenhum trabalho que aborde essa temática neste contexto e o produto poderá contribuir para suscitar reflexões críticas e debates sobre a educação superior brasileira, promovendo transformações necessárias no processo formativo de assistentes sociais.

Assim, o tema central deste estudo é Formação em Serviço Social. A delimitação do tema, que define a amplitude desejada na investigação é a implantação do curso de Serviço Social - do sistema público federal - no estado do Rio Grande do Sul, totalizando as três instituições já indicadas, no período de 2006 a 2010. Quanto ao problema: **Como se configurou o processo de implantação do curso de Serviço Social em universidades públicas federais, no estado do Rio Grande do Sul, a partir de 2006?** Estando esse em consonância com o objetivo geral, as questões norteadoras e os objetivos específicos, detalhados a seguir:

Objetivo Geral: Analisar como se desenvolveu o processo de implantação do curso de Serviço Social nas universidades públicas federais do estado do Rio Grande do Sul, com vistas a verificar o contexto histórico e as determinações presentes no momento da emergência.

Questões Norteadoras:

- Em qual contexto histórico e com que determinantes emergiu o curso de Serviço Social nas universidades públicas federais no RS?
- Com que propostas o curso de Serviço Social nas universidades públicas federais do RS foi organizado?
- Qual a apreensão dos coordenadores que implantaram o curso, no que se refere às particularidades de cada instituição?

Objetivos Específicos:

- Examinar como surgiu o curso de Serviço Social nas instituições públicas federais do estado do RS, a fim de identificar o contexto histórico e determinações no qual se constituiu.
- Analisar os projetos pedagógicos do curso de Serviço Social das instituições públicas federais do estado do RS, para apontar como foram construídas as propostas de formação.
- Conhecer como ocorreu o processo de implantação do curso de Serviço Social das instituições públicas federais do estado do RS, a partir da

apreensão dos coordenadores, com o intuito de verificar particularidades de cada instituição.

A pesquisa foi orientada, de forma transversal, pelo método dialético crítico porque “contempla no processo investigativo o equilíbrio entre condições subjetivas e objetivas, o movimento contraditório de constituição dos fenômenos sociais contextualizados e interconectados à luz da totalidade” (PRATES, 2003, p. 124). Nessa perspectiva o estudo foi direcionado pelas categorias centrais do método - historicidade, totalidade e contradição - que possuem simultaneamente a função de interpretar a realidade no movimento em que esta se apresenta, fazendo também parte desse real.

A categoria historicidade, como sustenta Prates (2000) é o reconhecimento do processo, da transformação e do movimento do homem, dos fenômenos sociais e da realidade. Expressa que os “fenômenos não são estáticos, estão em curso de desenvolvimento e, portanto, só podem ser apreendidos por cortes históricos” (PRATES, 2000, p. 25). A historicidade reconhece e compreende os fenômenos através de sua processualidade histórica, os fatos não são vistos isoladamente.

A categoria totalidade é mais do que a união dos fenômenos de ordem diversa, esta pressupõe a interconexão que amplia o seu sentido. É a compreensão da realidade como um todo dialético, estruturado, “no qual, ou do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1995, p. 35). A categoria contradição, por sua vez, “tem sua raiz profunda no conteúdo, no ser concreto: nas lutas, nos conflitos, *nas forças em relação* e em conflito na natureza, na vida, na sociedade, no espírito humano” (LEFEBVRE, 1991, p. 192). Na perspectiva da contradição dialética tudo é contraditório, portanto, a realidade é contraditória.

Faz-se necessário analisar um fato relacionando-o com os demais, conhecer toda a história deste fato, considerando as suas contradições. Cabe salientar que, a escolha do método dialético deu-se porque é, “mais fecundo, capaz de detectar todos os aspectos das coisas, incluindo os aspectos mediante os quais as coisas são

vulneráveis à ação”. (LEFEBVRE, 1991, p. 241) Reconhece a importância fundamental do contexto social em que os sujeitos estão inseridos, como determinante na sua história de vida. As categorias do método atravessaram todo o estudo e orientaram todo o processo, articuladas com as categorias teóricas explicativas da realidade, elementos básicos para analisar os dados coletados: formação em Serviço Social; políticas de educação superior pós LDB/96; IES privadas e públicas; e, cursos de graduação em Serviço Social.

A interpretação do real é um processo complexo e contraditório e a realidade de um fenômeno não se manifesta de imediato ao ser humano, mas se faz necessário desvendá-lo. Portanto, tem-se presente que a escolha metodológica deve oferecer as possibilidades para que de fato ocorra essa aproximação.

A investigação teve abordagem do tipo qualitativa de caráter exploratório explicativo, utilizando dados quantitativos. O método dialético na pesquisa qualitativa valoriza a contradição dinâmica do fato observado, as posições contraditórias entre o contexto em sua totalidade e a parte, realidade do sujeito, com o propósito de descobrir o significado das ações e das relações que se ocultam nas organizações sociais (CHIZZOTI, 2001). Na perspectiva marxista existe uma relação indispensável dentre a mudança qualitativa e a mudança quantitativa. E esta, como sabemos, resulta das transformações quantitativas que sofrem os fenômenos. Porém, “a qualidade do objeto não é passiva. As coisas podem realizar a passagem do quantitativo ao qualitativo, e vice-versa” (TRIVIÑOS, 1992, p. 118). O autor ressalta também a importância do pesquisador ir além dos dados estatísticos e avançar na interpretação do objeto investigado.

Na prática ocorre que toda investigação baseada na estatística, que pretende obter resultados objetivos, fica exclusivamente no dado estatístico. Raramente o pesquisador aproveita essa informação para avançar numa interpretação mais ampla da mesma. Seu ideal é estabelecer que existe entre os fenômenos uma relação estatisticamente significativa ou não, verificar empiricamente suas hipóteses ou determinar que elas foram rejeitadas. Os investigadores pouco experientes, especialmente, que transformam a estatística num instrumento fundamental de sua busca, quando ela realmente deveria ser um elemento auxiliar do pesquisador, desperdiçam um material hipoteticamente importante. E

terminam seu estudo onde, verdadeiramente deveriam começar (TRIVIÑOS, 1992, p. 118).

A complementaridade evidencia aspectos que dificilmente poderiam ser alcançados com a utilização apenas de um deles. Na pesquisa social é imprescindível ter um conhecimento mais aprofundado dos fenômenos estudados. A pesquisa qualitativa é importante desde a etapa exploratória até a análise dos dados empíricos levantados, possibilitando interpretações mais detalhadas. A pesquisa quantitativa não chega às respostas automaticamente, entretanto, mesmo que os dados não falem por si mesmos, os fenômenos sofrem mudanças quantitativas e essas alterações são igualmente relevantes. Seguindo nessa ótica de análise, será possível estabelecer conceitos de conexão, interdependência e interação os quais são essenciais no processo dialético de compreensão do mundo, ou seja, da realidade investigada. Proporcionando, portanto, uma apreensão crítica da realidade social e compreensão das intencionalidades, inter-relações, especificidades históricas e suas manifestações concretas (TRIVIÑOS, 1992).

Inicialmente, a investigação foi realizada com uma revisão bibliográfica e documental nas áreas da Educação e Serviço Social atinente ao estudo em: livros; artigos; relatórios de pesquisas oficiais; dissertações e teses; leis; decretos; medidas provisórias; programas e planos da política de educação superior, esses publicados na forma impressa e digital. A partir desse levantamento, o material foi selecionado e dividido por área buscando atender ao objeto da pesquisa e a estrutura de organização proposta no trabalho.

Na área da Educação, a leitura integral concentrou-se na política de educação superior brasileira pós LDB de 1996, com destaque aos conteúdos que seriam referenciados no texto: a LDB/96 e os decretos, as medidas provisórias e demais leis transversais a essa LDB; bem como o PROUNI e o REUNI, programas ligados às IES privadas e públicas. A leitura estendeu-se aos autores brasileiros contemporâneos que discutem essa temática, dentro do espaço temporal desse capítulo da pesquisa, ou seja, após essa LDB. E ao mesmo tempo se buscou dados de pesquisas oficiais para

fundamentar as informações, nos portais da Internet: MEC/INEP; MEC/SISPROUNI; MEC/REUNI; MEC/SESU/DIFES. Esses dados tinham o objetivo de identificar - comprovando ou não - na fase da análise dos dados, os impactos da regulação do sistema educacional do Brasil, nas IES.

Quanto ao material selecionado referente ao Serviço Social, primeiro contemplou-se a formação no Brasil, para tanto, realizou-se leitura nas Diretrizes Gerais para o Curso de Graduação em Serviço Social do MEC; na Lei de Regulamentação da Profissão, Lei nº 8.662/93; no Código de Ética dos Assistentes Sociais de 1993; nas Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social da ABEPSS; e, no documento Padrão de Qualidade para a área de Serviço Social. Após, selecionou-se textos de autores nacionais da área. Para caracterizar com dados estatísticos os cursos de graduação em Serviço Social em todo o território brasileiro, nas modalidades presencial e à distância, privilegiou-se a pesquisa nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior de 2001 a 2012 do MEC/INEP; e em informações do MEC/INEP/eMEC.

Posteriormente, a leitura se direcionou para a formação em Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul, no resumido material bibliográfico encontrado - uma tese, uma dissertação e um artigo -, esse conteúdo ficou restrito ao primeiro curso de Serviço Social privado do Rio Grande do Sul. Para complementar a pesquisa sobre os outros cursos desse segmento, recorreu-se ao portal do MEC/INEP/eMEC para acessar as informações correspondentes aos dados estatísticos, bem como buscar dados das IFES, relacionados à autorização, reconhecimento legal e características dos cursos de Serviço Social dessas instituições públicas federais no estado.

Ressalta-se que a transversalidade da revisão bibliográfica e documental esteve presente em todas as etapas do estudo, pois, quando realizada em profundidade, possibilita ao pesquisador problematizar o tema escolhido de forma mais consistente e identificar aspectos que precisam ser reavaliados em todo o processo investigativo, contribuindo para um raciocínio mais rigoroso “de acordo com as diretrizes lógicas do conhecimento humano, em que há lugar tanto para a argumentação puramente

dedutiva, como para o raciocínio indutivo baseado na observação e na experimentação” (SEVERINO, 2002, p.152). A intenção, portanto, foi buscar informações em outros trabalhos para que esses contribuíssem a avançar na produção do conhecimento. E isso implicou uma busca aprofundada, “uma leitura, uma perspectiva colocada, uma indagação, uma problematização, que vai me dar, no caminho de volta da investigação, uma série de subsídios para desenvolver o meu trabalho, e também aí se está construindo a teoria” (FRIGOTTO, 1994, p.129). Tendo sempre presente a necessidade de desenvolver um processo coerente dentro da abordagem escolhida.

É importante destacar que no contexto dos cursos de Serviço Social das universidades públicas federais do Rio Grande do Sul, foram encaminhadas cartas de conhecimento sobre o estudo (APÊNDICE A), aos atuais responsáveis pela Coordenação do Curso de Serviço Social com o intuito de solicitar autorização para desenvolver o processo de coleta de dados, embora, muitas informações são de domínio público e disponibilizadas nos sites dessas IFES. Em seguida, o projeto de pesquisa foi encaminhado à Comissão Científica da Faculdade de Serviço Social da PUCRS (ANEXO A) e, posteriormente, ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS (ANEXO B) para apreciação e aprovação.

A partir de um levantamento prévio no curso de Serviço Social das instituições públicas federais do estado do Rio Grande do Sul - UNIPAMPA, UFRGS e UFSM - foi efetuado contato com os docentes assistentes sociais que estiveram como primeiros coordenadores dos respectivos cursos no período de implantação. Após a concordância em participar do estudo firmado através do Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), foi iniciada a pesquisa de campo.

Esta etapa é de extrema relevância, pois vamos aplicar na prática o plano de pesquisa que elaboramos. Vamos estabelecer relações, observar e escutar sujeitos e articular suas expressões, aos seus contextos, suas histórias e aos conhecimentos que acumulamos ao longo das etapas anteriores de nosso estudo. Vamos buscar apreender a vida, o movimento da realidade. A qualidade das relações e dos vínculos que conseguirmos estabelecer, a postura, o modo como nos aproximamos, a linguagem que utilizamos, o modo como nos apresentamos e dirigimos nosso olhar, são elementos essenciais para o sucesso das abordagens que vamos realizar (PRATES, s/d, p. 17).

As técnicas utilizadas na coleta de dados das IFES foram pesquisa documental e entrevistas. Para a pesquisa documental elaborou-se um roteiro para análise documental (APÊNDICE C). A maioria dos documentos, como mencionado anteriormente, permanecem disponíveis nos sites das instituições, assim, para cada universidade foram selecionados aqueles que corroboravam com o estudo: lei de criação das instituições; histórico institucional; estatutos e regimentos gerais; atas de reuniões; projetos institucionais; projetos pedagógicos dos cursos; políticas de estágio supervisionado; resoluções e normativas para atividades complementares; relatórios de gestão; pareceres; grades curriculares dos cursos; e, regulamentos para os trabalhos de conclusão de curso.

Esses dados foram articulados com as informações obtidas nas entrevistas, que se caracteriza como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 92). As entrevistas foram do tipo semiestruturadas - com questões abertas e fechadas – as quais seguiram um roteiro para entrevistas¹ (APÊNDICE D), e foram gravadas com a autorização dos sujeitos que compõem o universo da pesquisa.

Escolheu-se a entrevista semiestruturada porque possibilita ao pesquisador inserir novas questões no transcorrer do diálogo favorecendo além da “descrição dos fenômenos sociais, sua explicação e compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1992, p. 152). Quanto às questões abertas ou livres, estas “permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões”, enquanto que as questões fechadas ou dicotômicas, “o informante escolhe sua resposta dentre duas opções [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 101). Cabe ao entrevistador durante a abordagem manter postura atenta, aberta à exposição do sujeito, de maneira compreensiva, “buscando direcionar o diálogo para os temas centrais orientados pelo formulário ou pelo roteiro norteador que contém as questões que se deseja conhecer

¹ Esse instrumento foi elaborado a partir dos indicadores do documento, Padrão de Qualidade para a Área de Serviço Social (MEC/SESU/COESP, 1997).

sem no entanto limitar ou restringir a expressão do entrevistado (PRATES, 2006, s/p). E não satisfazer-se “com as primeiras expressões, investigar processualmente as questões mais significativas, buscando o aprofundamento, por sucessivas aproximações” (Idem).

Como critério de seletividade definiu-se como sujeitos, os docentes assistentes sociais que estavam na coordenação do curso de Serviço Social quando ocorreu a implantação. Por conseguinte, o universo da pesquisa refere-se aos três coordenadores, um de cada instituição: UNIPAMPA; UFRGS; e UFSM. O universo de uma pesquisa é a totalidade e para Marconi e Lakatos (2005, p. 225) é um “conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum”. É importante assinalar que o estudo privilegia o momento da emersão, da criação do curso, isso define implantação. Esse é o núcleo duro da investigação. Logo, naquele momento inicial somente três docentes tinham essa responsabilidade. Já implementação quer dizer seguimento, continuidade, portanto, coordenadores posteriores não trariam a “voz” de quem efetivamente estava em uma função, naquele instante, desafiadora e única.

Para o tratamento e análise dos dados obtidos optou-se pela técnica de análise de conteúdo com base em Bardin (2009). A autora ressalta que para a escolha dos documentos que farão parte do *corpus* para a análise há regras fundamentais que precisam ser observadas: a exaustividade, a representatividade, homogeneidade e pertinência. Este tipo de análise tem duas funções, através dela, como lembra Minayo (2004) é possível descobrir respostas para as questões formuladas e “a outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (MINAYO, 2004, p. 74). É uma técnica de interpretação, que se propõe a ultrapassar o senso comum. Tem a função de responder aos questionamentos e de ir além do que está evidente de imediato. A análise de conteúdo é organizada e dividida em três eixos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2009). A autora discorre também, que esta forma de análise é um conjunto de técnicas de análise das

informações e comunicações dos sujeitos pesquisados, e tem como objetivo organizar procedimentos “sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens” (BARDIN, 2009, p. 18).

A estrutura deste trabalho está organizada além desta introdução com o capítulo dois – **A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL PÓS LDB/96** – que apresenta o processo de regulação da política de educação superior no Brasil, a partir da análise de leis, decretos, medidas provisórias e programas - pós a Lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - com o objetivo de verificar os rebatimentos no segmento universitário, das IES privadas e públicas, com ênfase na rede pública federal.

O capítulo três – **A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL** - contempla o atual projeto de formação profissional, destacando os elementos que constituem o projeto ético-político do Serviço Social, quais sejam: as Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), aprovada também em 1996; a Lei de Regulamentação da Profissão e o Código de Ética profissional, ambos de 1993, com vistas a apontar os impactos da reforma da política da educação superior no processo formativo dos assistentes sociais.

O capítulo quatro – **A PARTICULARIDADE DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO RIO GRANDE DO SUL** – traz o contexto histórico da criação, legitimação e institucionalização da profissão de assistente social no estado do Rio Grande do Sul, bem como o domínio por longo tempo, do curso de graduação de natureza jurídica privada, na modalidade presencial e à distância, nesta região do país. E, principalmente, discorre sobre a análise do objeto desta tese: Como se configurou o processo de implantação do curso de Serviço Social em universidades públicas

federais, no estado do Rio Grande do Sul, a partir de 2006? Diante desta questão são apresentados os resultados da investigação nestas instituições.

O capítulo cinco – **CONCLUSÃO** – expõe as reflexões sobre os achados adquiridos no transcorrer da investigação para cada IFES. E finalizando - **REFERÊNCIAS** – compreende o elenco de autores que fundamentaram a aproximação com o objeto de estudo e que auxiliaram a dar consistência na investigação em sua totalidade.

É importante frisar que o resultado do estudo contribuirá para divulgação e publicações sobre a temática educação superior no Brasil, particularmente a formação em Serviço Social, no curso de graduação em IFES no estado do Rio Grande do Sul. Além disso, com os achados da pesquisa será possível colaborar também com publicações sobre o panorama do curso no setor privado no estado. A pesquisa social não é feita somente para quem pesquisa, ela tem um *sentido social* (MARTINELLI, 1994), portanto, o pesquisador tem o compromisso ético de retornar os resultados aos sujeitos pesquisados. Ressalta-se que a devolução e a socialização dos resultados estão previstas como dever, no Código de Ética dos Assistentes Sociais de 1993 (CRESS 10ª REGIÃO, 2005). Atendendo a esses pressupostos éticos - além da tese de doutorado - propõe-se a elaboração de artigos para publicações, divulgação de relatórios e apresentações orais e/ou pôsteres em eventos relacionados à temática.

2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL PÓS LDB/96

Neste capítulo apresenta-se a trajetória histórica e o processo de regulação da política de educação superior brasileira e os principais programas, a partir da análise de leis, decretos, medidas provisórias e programas relacionados a esse sistema – empreendidos após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ou, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - focalizando o segmento universitário, visando identificar os impactos nas IES privadas e públicas, especialmente nas instituições públicas federais. Para tanto serão explicitados alguns dos elementos centrais desse decurso, articulados com dados de pesquisas oficiais da área, no período em foco.

2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA E MARCO REGULATÓRIO

A Lei nº 9.394 de 1996 revogou as anteriores, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Essa LDB foi complementada por diversos mecanismos legais tais como: decretos; leis; pareceres; resoluções e portarias. Cabe ressaltar aqui que o Capítulo IV é destinado à educação superior, do art. 43 ao art. 57. Especificamente o art. 43 discorre sobre a 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 o 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 numa 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 (BRASIL, 1996, s/p).

No período de tramitação dos anteprojetos dessa LDB, que se estendeu por oito anos no Congresso Nacional, houve conflitos no campo de disputas ideológicas entre os que defendiam acirradamente o ensino público e aqueles que protegiam o ensino privado. Nesse cenário opunham-se,

a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituada na Constituição de 1988 (BRZEZINSKI, 2010, p. 190).

Foram momentos de extrema tensão, pois havia reivindicações dos educadores e de entidades da sociedade civil, representados legitimamente pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública na LDB, defendidas por alguns parlamentares, e os interesses de empresários do ensino privado atendidos por outros líderes partidários.

Como ressalta Brzezinski (2010), o autor do anteprojeto do Senado, Darcy Ribeiro, foi escolhido relator na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC) e indicou irregularidades constitucionais no anteprojeto da Câmara dos Deputados e no Substitutivo Cid Sabóia, rejeitando-os. Dessa forma, estrategicamente, favoreceu a aprovação pelo plenário do Senado Federal, do Substitutivo Darcy Ribeiro, o qual foi encaminhado à Câmara dos Deputados como sendo um *projeto único*² e sancionado pelo presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC). Portanto, a LDB de 1996 - denominada Lei Darcy Ribeiro - foi polêmica e autoritária.

² A autora complementa sua exposição lembrando que, “com os encaminhamentos dados pelo senador Darcy Ribeiro, que investiu por várias vezes contra as políticas educacionais autoritárias da ditadura militar, mostrando-se defensor da democracia e da educação pública, revela-se, neste episódio, inimigo dos educadores brasileiros, pois se rendeu às artimanhas regimentais provocadas pelo Executivo no âmbito do Legislativo. Enfim, a LDB/1996 transformou-se, autoritariamente, em mais uma lei do Executivo” (BRZEZINSKI, 2010, p. 193).

Iamamoto (2000) defende que essa normatização permitiu e permite uma acelerada e radical alteração da educação, especialmente na universidade brasileira, e o processo dessa regulamentação exprime uma “correlação de forças políticas no âmbito das relações entre o Estado e a sociedade no país, no marco das ‘políticas de ajuste’ de raiz neoliberal, preconizadas pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BIRD) e Fundo Monetário Internacional (FMI)” (IAMAMOTO, 2000, p. 35). Menciona também que, as diretrizes que contem essa lei são estabelecidas de forma genérica permitindo fundear as políticas de governo direcionadas ao reordenamento do sistema de educação nacional. Seguindo neste ponto de vista, outra autora afirma que,

o nível de generalização da LDB é de tal envergadura que o torna menos importante como lei maior da educação nacional, isto é, as diretrizes e bases da educação nacional que reordenam de fato a educação caminham por fora da LDB: nas medidas provisórias, emendas constitucionais, projetos de lei encaminhados pontualmente ao Congresso pelo Executivo e nas resoluções e portarias do MEC. A LDB tem sobretudo um papel legitimador das grandes reformas que estão sendo feitas com grande velocidade na educação, tanto por iniciativa do MEC quanto de alguns estados e municípios (PINO, 1997, p. 28).

Mesmo com as relações de poder que se estabeleceram no processo de elaboração, promulgação e materialização, pode-se considerar que essa LDB representa um marco normativo histórico no campo educacional do Brasil, pois reorganizou a educação escolar – *por meio do ensino e em instituições próprias* - estabelecendo novas bases para os diversos níveis e modalidades. Desencadeou, também, um processo de “implementação de reformas, políticas e ações educacionais, na gestão do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), tendo por base as transformações em curso na sociedade contemporânea” (BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008, p. 11).

Essa lei foi modificada alguns anos depois de sua aprovação. O art. 45 foi alterado pelo Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, onde dispõe que além da educação superior ser ministrada em IES - públicas e privadas - com variados graus de abrangência ou especialização, como consta na LDB/96, também prevê três tipos de IES, as faculdades, os centros universitários e as universidades.

O art. 52 define que as instituições, do tipo universidades, são “pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”, e possuem as seguintes características:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto científico e cultural, quanto regional e nacional;

II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado;

III – um terço do corpo docente em regime integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber (BRASIL, 1996, s/p).

Verifica-se que embora essa LDB aponte avanços na educação superior brasileira, ainda há desafios que precisam ser ultrapassados, entre os quais, destacam-se: o aumento do acesso dos estudantes com a garantia de permanência destes na academia, e ainda, “a desmercantilização da oferta desse nível de ensino; o estabelecimento de mecanismos efetivos de aferição e controle da qualidade; a expansão da oferta por meio de instituições públicas” (BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008, p. 12).

Desde o início do primeiro governo de FHC (1995-1998) o processo reformista do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de acelerar a expansão do sistema educacional brasileiro vem ocorrendo, principalmente, através dos seguintes mecanismos, conforme destacam Catani e Oliveira (2002, p. 49-50),

a) *criação de centros universitários*, com autonomia para o desenvolvimento de atividades na área de ensino e formação profissional, com base no Decreto nº 2.306/97; b) *regulamentação dos chamados cursos sequenciais*, isto é, cursos superiores de curta duração voltados para a formação profissional específica ou para a complementação de estudos, como alternativa ao acesso da sociedade ao ensino de 3º grau; c) *flexibilização curricular*, que procura adequar os cursos de graduação às demandas do mercado de trabalho, especialmente a partir do Edital nº 4, de 4 de dezembro de 1997, da Sesu/Mec, e do Parecer nº 12/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE); d) *instituição e consolidação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*, que tem por finalidade básica diversificar o processo de acesso ao ensino superior, oferecendo alternativa(s) de associação ou substituição do vestibular; e) *incentivo aos programas de ensino à distância*, os chamados cursos virtuais, incluindo os cursos de graduação; f) a tentativa de regulamentação e implementação dos *Institutos Superiores de Educação*, criados em muitos estados a partir de escolas normais, para oferecer, sobretudo, o curso normal superior; g) definição de *nova matriz de*

distribuição de recursos orçamentários (entre as Ifes) que privilegia o número de alunos efetivos na graduação.

Corbucci (2004) assevera que o governo de FHC favoreceu-se das medidas adotadas nas gestões anteriores no que diz respeito à política de educação superior do MEC, principalmente no quesito da extinção do Conselho Federal de Educação (CFE) e da criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que possibilitou que fossem delegadas maiores responsabilidades ao setor privado para a expansão nesse nível de ensino, conferindo também mais autonomia.

As diretrizes políticas, segundo Ferreira (2012), passaram pela tentativa da caracterização da educação superior como um serviço público não estatal; da privatização; das parcerias público-privadas; da expansão de baixo custo; da mudança do papel do Estado, de financiador para regulador; da diminuição significativa do financiamento estatal na manutenção das universidades federais; do incentivo de fontes alternativas de financiamento; da diferenciação e competitividade entre instituições; dos sistemas de avaliação; do ensino à distância; da formação para atender ao mercado de trabalho. Nessa ótica, as universidades começaram “a ser vistas a partir de uma visão mais pragmática e utilitária dos seus serviços, seja na formação profissional, seja na produção da ciência e da tecnologia, modificando expressivamente os referenciais da sua finalidade e relevância social” (FERREIRA, 2012, p. 461).

Diante disso, pode-se comprovar que a reformulação da educação superior nesse governo baseou-se, dentre outras questões, na diversificação dos cursos de graduação e das instituições de nível superior, referida como democratização e expansão do acesso nesse grau de ensino. Por conseguinte, foi omitida a lógica empresarial e a privatização interna das universidades públicas. Utilizou-se de estratégias diferentes, entre elas o Ensino à Distância³ (EAD), com aparência de democratização e modernização, adequando-se à ordem mundial. (LIMA, 2007).

³ O Decreto nº 2.494 de 10/02/1998 confere o art. 84, inciso IV da Constituição Federal de 1988 e de acordo com o disposto no art. 80 da LDB/1996 e estabelece essa modalidade de ensino, como consta no art. 1, “Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de

Nessa direção é possível ilustrar consequências dessa reforma, por exemplo, o aumento significativo dos cursos de EAD no período de 2000 a 2003, passando de 10 para 52 (420%). A Tabela 1 a seguir demonstra que o crescimento desta modalidade foi de 13% no último ano, ampliando de 46 em 2002 para 52 cursos no ano seguinte. E, segundo o Censo da Educação Superior de 2003, passando a atender em torno de 50.000 estudantes no país (BRASIL, 2004).

Tabela 1 – Cursos de Graduação à Distância – Brasil 2000-2003

ANO	NÚMERO DE CURSOS
2000	10
2001	16
2002	46
2003	52

Fonte: MEC/INEP (BRASIL, 2004)

Recorrendo, novamente, aos dados desse Censo, sublinha-se que as informações registram que os cursos de graduação presenciais continuam em expansão, com o aumento de 2.054 novos cursos, comparando ao ano anterior. Dos quais, 1.643 cursos foram criados em instituições privadas e 411 cursos foram criados em instituições públicas. Portanto, em 2003 surgiram 5,6 novos cursos a cada dia no país, entre esses, 4,5 foram criados no setor privado e somente 1,1 no setor público. É possível afirmar também que apenas 11,1% das IES são públicas, ao passo que 88,9% são privadas, dentre essas, 1.302 (78,8%) são particulares, com fins lucrativos, enquanto que 350 (21,2%) são comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos. Essas informações estão detalhadas na tabela que segue.

informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. Parágrafo Único – Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente” (BRASIL, 1998, s/p). E, ainda, segundo consta no Decreto nº 5.622 de 19/12/2005, no art.1, “caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Tabela 2 – Número e Percentual de IES Privadas – Brasil 2003

IES PRIVADAS	NÚMERO	%
Particular	1.302	78,8
Comunitárias, Confessionais, Filantrópicas	350	21,2
TOTAL	1.652	100,0

Fonte: MEC/INEP (BRASIL, 2004)

Diante desse panorama, pode-se considerar como afirma Lima (2007), que o Brasil nesse governo, vivenciou mais uma face da reforma universitária, ou da antirreforma universitária aprovada pelo capital. Somado ao empresariamento crescente do ensino superior, esse governo estendeu a privatização interna das universidades públicas brasileiras, sob a compleição de democratização do acesso à educação. Essas linhas políticas pedagógicas foram, e continuam sendo, configuradas “como estratégias fundamentais da reformulação da educação superior brasileira em curso no Brasil, a ser aprofundada na terceira fase da contra-revolução neoliberal, sob a condução do governo Lula da Silva” (LIMA, 2007, p. 152). A autora refere, ainda, sobre as reformas na política educacional do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2004), pautadas em ações políticas, destacando entre outras, “a abertura do setor educacional, especialmente da educação superior para a participação das empresas e grupos estrangeiros, estimulando a utilização da educação superior à distância” (LIMA, 2007, p. 152-153).

Fica evidente que os planos nacionais traçados para a educação brasileira fazem parte de um processo internacional mais amplo. Assim, as reformas educacionais são dependentes das diretrizes de organismos internacionais, portanto, “não restando surpresa quanto ao fato de a mercantilização dos serviços educacionais estar, há quase uma década, na agenda do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS) da Organização Mundial do Comércio (OMC) (MANCEBO, 2008, p.60).

As instituições de ensino superior brasileiras, nesse caso, passam a ser pensadas, criadas e administradas, essencialmente, como organizações empresariais, como sinaliza Maciel (2006). É preciso observar também que existe um elemento político presente nas transformações no padrão de regulação social das instituições universitárias, atravessado pela ideologia neoliberal, que tende enfraquecer o ensino público para tornar viável o mercado do ensino privado, bem como executar “as novas articulações que o Estado passa a constituir no âmbito das políticas sociais – a constituição da esfera pública não-estatal e a tendência crescente em regredir na noção da Educação como direito universal do cidadão” (MACIEL, 2006, p. 173).

A educação constitui-se dessa forma, como parte de serviços que não são de exclusividade do Estado. O mercado, ou seja, o capital é o principal agente do *bem-estar da República*, ocorrendo o deslocamento de direitos sociais, entre esses, o ensino superior, para “o *setor de prestação de serviços definido pelo mercado*, segundo os critérios de produtividade, competição e eficiência, desfigurando-a e mutilando-a, ao tempo em que comprime o espaço público e amplia o espaço privado” (IAMAMOTO, 2008, p. 438).

Cumprе acrescentar também, o ponto de vista de Pereira (2007), ressaltando que a partir da década de 1990 os organismos internacionais desenvolveram uma defesa acirrada pela universalização do ensino fundamental - o qual estava principalmente sob a responsabilidade do Estado, contudo, também aberto a um mercado muito lucrativo. Ao mesmo tempo, indicava a necessidade de diversificação de financiamento no ensino superior - o que significava a participação estendida do setor privado - um espaço aberto para o capital privado nacional e internacional, voltado para as camadas médias e altas, público-alvo que supostamente poderia suportar os altos custos desse nível de educação. Essa visão de abertura do sistema educacional focada, principalmente, no nível de ensino superior para a exploração do setor privado implantou-se na necessidade do capital expandir mercados.

A Tabela 3 a seguir apresenta a evolução do número de vagas disponíveis em cursos de graduação, na modalidade presencial, em instituições públicas e privadas brasileiras, após a LDB/96 até 2003. Há evidências do crescimento acelerado do setor privado a partir de 1997 comparando com as instituições públicas no mesmo período. Pode-se observar que, no ano de 2003 nas instituições privadas houve um aumento de 16,5% de número de vagas e diminuição de 4,8% nas instituições públicas. Entretanto, cabe acrescentar que esse decréscimo explica-se pelo aumento na oferta de vagas circunstanciais, nos anos de 2001 e 2002, para os cursos de formação de professores e que não aconteceu em 2003 (BRASIL, 2004).

Tabela 3 – Evolução de vagas em cursos de graduação presencial nas IES Públicas e Privadas – Brasil 1996 - 2003

ANO	TOTAL	%	PÚBLICA	%	PRIVADA	%
1996	634.236	3,9	183.513	3,0	450.723	4,3
1997	699.198	10,2	193.821	5,6	505.377	12,1
1998	803.919	15,0	214.241	10,5	589.678	16,7
1999	969.159	20,6	228.236	6,5	740.923	25,6
2000	1.216.287	25,5	245.632	7,6	970.655	31,0
2001	1.408.492	15,8	256.498	4,4	1.151.994	18,7
2002	1.773.087	25,9	295.354	15,1	1.477.733	28,3
2003	2.002.733	13,0	281.213	-4,8	1.721.520	16,5

Fonte: MEC/INEP (BRASIL, 2004)

Ao examinar outros dados estatísticos do MEC/INEP sobre a educação superior brasileira nesse período, é possível identificar que o ensino continua predominantemente noturno e que se expande principalmente no setor privado, permanecendo esse segmento a principal opção de acesso aos estudantes trabalhadores. Destaca-se a real contradição no processo de democratização do acesso ao ensino superior instalada nesses anos, “do total de 2.270.466 matrículas, no

ensino noturno, apenas 407.257 estão no setor público, enquanto 1.863.209 estão no setor privado” (BRASIL, 2004, p. 44), como esquematizado na próxima tabela.

Tabela 4 – Número de matrículas por turno em IES Públicas e Privadas – Brasil 2003

TURNO	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL
Diurno	729.113	887.443	1.616.556
Noturno	407.257	1.863.209	2.270.466
TOTAL	1.136.370	2.750.652	3.887.022

Fonte: MEC/INEP (BRASIL, 2004)

Entre as questões levantadas pelo Censo da Educação Superior de 2003, o Resumo Técnico chama atenção que nesse ano foram oferecidas 2.002.733 vagas nos diversos processos seletivos para a graduação presencial e pela primeira vez na história da educação superior brasileira, o número de vagas foi maior que o número de concluintes do ensino médio. Contudo, “o número de candidatos à educação superior (4.9 milhões) é mais do que o dobro do número de vagas, e várias vezes maior que o número de ingressantes (1.2 milhões)” (BRASIL, 2004, p.44).

Esses dados evidenciam que há um número muito grande de pretendentes - que concluíram o ensino médio em outros momentos - que ainda não conseguiram ingressar no ensino superior. Outro dado em destaque refere que, “o número de vagas ociosas na educação superior cresceu significativamente no último ano, especialmente no setor privado, passando este setor a ter aproximadamente 42% de suas vagas ociosas” (Idem). Vale lembrar que elementos geradores dessa situação, nesse segmento, além de não preenchimento inicial; de abandono do curso e desligamento temporário; podem ser em decorrência do crescimento muito acelerado de novos cursos, originando grande número de novas vagas.

No ano seguinte, uma das estratégias apresentadas pelo então governo, do Presidente Lula da Silva, visando diluição entre público e privado, foi o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

2.2 PROUNI: PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS

Esse programa foi criado em 10 de setembro de 2004, pela Medida Provisória nº 213, e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Apresenta como finalidade a concessão de bolsas de estudos de dois tipos: parciais, de 25% (vinte e cinco por cento), ou integrais, de 50% (cinquenta por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica⁴, em Instituições Privadas de Ensino Superior (IPES)⁵ - com ou sem fins lucrativos - oferecendo dispensa⁶ legal de alguns tributos, em compensação àquelas que aderirem ao programa. Cabe sublinhar que essas instituições dividem-se em - privadas lucrativas e sem fins lucrativos - essas últimas são as confessionais, comunitárias e filantrópicas.

É oportuno deixar registrado aqui que, o art. 19 da LDB/96 define que as instituições de ensino dos diferentes níveis possuem categorias administrativas caracterizadas em dois tipos: “I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II – privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado” (BRASIL, 1996, s/p).

⁴ Com carga horária mínima de um mil e seiscentas (1.600) horas, ou, quatrocentos (400) dias letivos, que segundo Iamamoto (2000, p. 56), [...] embora traduzam elos de continuidade com as experiências anteriores, têm um sentido social historicamente diverso, à proporção que respondem a necessidades e interesses de novos segmentos sociais e a estratégias governamentais alinhadas às políticas de ajuste recomendadas por centros decisórios internacionais, nos marcos da crise do capital.

⁵ Embora a denominação do programa referir-se à Universidade, destina-se a qualquer tipo de Instituição de Ensino Superior privada.

⁶ No que tange a política de incentivos e isenções fiscais para apoiar a atuação privada, em relação ao ensino superior, a Constituição Federal de 1946 já previa a renúncia fiscal direcionada a esse segmento, no entanto, esse mecanismo tornou-se mais visível no período militar, ao final dos anos 60, a partir do *boom* das instituições privadas (CARVALHO, 2006).

Ainda no âmbito desta LDB vale acrescentar que o art. 20 - que menciona as divisões das instituições privadas em quatro categorias distintas - teve o inciso II alterado pela Lei 11.183, de 05 de outubro de 2005, o qual prevê também, as “cooperativas de pais” na categoria de IES comunitária.

I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III – confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específica e ao disposto no inciso anterior;

IV – filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 1996, s/p).

Vieira (2008) faz referência à diminuição de fronteiras entre o público e o privado quanto ao destino da aplicação de recursos⁷, somente no primeiro processo seletivo, 1.142 instituições de ensino superior de todo o Brasil receberam 112 mil bolsas. A autora ainda observa que “subsídios estatais a particulares têm sido um traço marcante da história da educação no país, merece destaque a ostensiva abertura à transferência de recursos públicos ao setor privado, particularmente no Ensino Superior” (VIEIRA, 2008, p. 95).

A educação superior apresenta-se dessa maneira, como um centro de formação e qualificação de mão de obra em curto prazo de tempo, com capacidade para atender as necessidades e exigências imediatas do mercado de trabalho. Ademais, mantém o estreitamento das relações entre os setores, público e privado. Vale frisar também que o PROUNI,

[...] constitui-se em mais uma modalidade de parceria público-privada que objetiva resolver a crise de inadimplência vivenciada pelo setor privado diante do aumento dos valores das mensalidades ou anuidades das instituições privadas e do nível de empobrecimento progressivo dos trabalhadores

⁷ Conforme Vieira (1997), os defensores da educação pública lutaram para incluir na Constituição Federal de 1988 que os recursos públicos seriam exclusivamente para o setor público. Mesmo com a aprovação como princípio geral, o texto admitia que estes pudessem também ser dirigidos a outras modalidades como escolas comunitárias, filantrópicas ou confessionais. E segundo os publicistas permitiria, o “que se desejava evitar: a drenagem de recursos públicos para o setor privado” (VIEIRA, 1997, p. 69).

brasileiros. [...] o ProUni possui o papel estratégico de garantir a aparência de um projeto democrático-popular (LIMA, 2007, p.173).

A diminuição dos rendimentos reais dos trabalhadores, o desemprego e o alto valor das mensalidades dificultam manter, sem atraso, os compromissos firmados com as instituições do segmento privado ocasionando inadimplência ou mesmo desistência, temporária ou definitiva. Nesse setor há um contingente de vagas ociosas - como ressaltado no item anterior - que não são procuradas pelos estudantes e o Programa de Financiamento da Educação Superior (FIES), instituído pela Lei nº 10.160/01, que substitui o antigo Programa de Crédito Educativo, com a finalidade de transferir recursos às IES privadas, não é suficiente para modificar a crise desse setor.

Carvalho (2006) observa que, o financiamento estudantil oferecido pelo FIES deixa de ser uma opção viável aos alunos de baixa renda, por conta da defasagem entre a taxa de juros do empréstimo e a taxa de aumento da renda do aluno recém-formado, combinada ao crescimento do desemprego daqueles com diploma de nível superior. Além disso, como as condições são mais rigorosas - visando evitar a inadimplência é exigido fiador e o financiamento tem limite de apenas 50% (cinquenta por cento) do valor da mensalidade -, parte significativa da população de baixa renda não é alcançada por essa política pública.

Nesse contexto surgiu o PROUNI e como mencionado anteriormente, esse programa estabelece a parceria entre o Estado e as IES do segmento privado com a finalidade de viabilizar o acesso ao ensino superior às camadas populares da sociedade brasileira, “cabendo indagar se esse critério aproxima-se do caráter universal das políticas sociais, ou se reproduz a não-universalidade das mesmas” (MACIEL, 2006, p. 173).

Pensamento que vai ao encontro de autores como Catani, Hey e Gilioli (2006) que questionam a democratização do acesso à educação superior preconizado por esse programa. É uma política pública vista, geralmente, por conter o preceito das cotas. Entretanto, o destaque está em continuar um sistema com modelo privatizante

delineado durante os anos de 1990. E, pode-se afirmar que traz uma noção distante de democratização, “pois legitima a distinção dos estudantes por camada social de acordo com o acesso aos diferentes tipos de instituições (prioridade para a inserção precária dos pobres no espaço privado), ou seja, contribui para a manutenção da estratificação social existente” (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 136).

Nesse sentido Carvalho (2006) lembra que, a questão do acesso ao ensino superior persiste em aberto. Levando em conta a legitimidade social do PROUNI, ele pode dar o benefício simbólico aos que permanecerem no sistema, e ainda, talvez, uma oportunidade real de elevação social para a minoria que estudar em instituições privadas de qualidade reconhecida. No entanto, para a maioria daqueles que estudarem em instituições lucrativas e de baixa tradição no setor, o programa pode ser uma promessa não cumprida, ou, apenas uma ilusão. Além disso, as bolsas integrais ou parciais não são suficientes para manter os estudantes beneficiários, pois geralmente esses necessitam de assistência estudantil⁸, política que somente são oferecidas em instituições públicas. A efetividade do programa é questionável, observa a autora, uma vez que muitos estudantes necessitam de alimentação subsidiada, transporte, moradia estudantil e assistência médica disponível em hospitais universitários, por exemplo⁹.

Por essa razão, o programa “apesar dos números crescentes sugerirem efeito democratizante, o problema maior do Prouni é a *permanência* do estudante até a conclusão do curso (além da questionável qualidade das IES)” (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p.134). Diante disso, pode-se afirmar que,

até como mera política assistencialista o Prouni é fraco, porque espera que as IES privadas “cuidem” da permanência do estudante. Abre o acesso à educação superior, mas não oferece mais do que um arremedo de cidadania de

⁸ Oferta de meios e condições para permanência e sucesso dos estudantes na realização da formação superior (BRASIL, 2007a).

⁹ Nesse âmbito o MEC, a partir de 2006, concede bolsa de permanência no valor de R\$ 300,00 para os estudantes de tempo integral, para custear despesas de alimentação, transporte e material didático. “A iniciativa é importante, mas insuficiente, não apenas em termos monetários, mas por seu grau de abrangência, uma vez que pretenderia atingir 4.500 alunos, cerca de 2% do total de bolsistas de 203.516, nos anos de 2005 e 2006” (CARVALHO, 2006, p. 994).

segunda classe aos contemplados. Cabe lembrar que o Prouni previa em sua primeira versão 20% das vagas de todo o enorme setor privado, percentual que despencou para ínfimos 8,5% (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p.137).

Tendo em vista o cenário do processo da política de ensino superior no Brasil nesse período, pode-se perceber que em linhas gerais, como acentuam Guimarães; Monte; Santiago (2011), que a política de expansão e financiamento da educação superior em curso no país, nos marcos da crise estrutural do capital, coincide com os interesses de mercado defendidos pelo Banco Mundial e firmados no Consenso de Washington. A expansão desse nível de ensino, aparentemente, apresenta uma maneira de ampliar oportunidades educacionais, entretanto, fundamentalmente, significa o favorecimento das políticas neoliberais, que incentivam o crescimento do mercado do sistema educacional “tanto na proliferação das instituições e matrículas privadas quanto pela consolidação de tal lógica no financiamento das instituições públicas. Ainda que com diferenças pontuais na forma, FHC e Lula da Silva efetivaram, no conteúdo, a mesma política” (GUIMARÃES; MONTE; SANTIAGO, 2011, p. 21). Destaca-se, portanto, que tanto a política de expansão do governo de Lula da Silva, quanto àquela adotada por FHC, incentivou o crescimento do setor privado através de medidas legais e fiscais, instituindo a lógica mercantil na manutenção das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Ressalta-se que, de certo modo otimizando a aplicação de recursos e, o possível rebaixamento da qualidade do ensino. Aspecto, esse último, que também deve ser considerado e aprofundado nos debates sobre a temática. Nessa perspectiva, Maciel (2006, p. 75) lembra que, “[...] não é somente a proliferação do ensino privado que está presente na atual discussão sobre a reforma universitária, há uma questão central que é a busca e a garantia de um ensino com qualidade”.

Há registros no diagnóstico sobre Educação Superior do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, salientando que para manter as atividades que são características das universidades - ensino, pesquisa e extensão -, que compõem o suporte indispensável para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do Brasil, somente será possível, com o fortalecimento do setor

público. Todavia, paralelamente, a ampliação do setor privado pode continuar desde que a qualidade seja garantida.

Nesse contexto, com a intenção de primar pela melhoria da qualidade da educação superior; aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; orientação da expansão da sua oferta, e, especialmente, a promoção do aprofundamento das responsabilidades e compromissos sociais das IES, “por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional” (BRASIL, 1996, s/p), o art. 9, itens VI, VIII e IX da LDB/96 recomenda a criação de um sistema avaliativo para o ensino superior. O art. 2 dessa lei discorre que ao promover a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no caput deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação (BRASIL, 1996, s/p).

Em cumprimento a essa determinação da LDB/96 foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. No que se refere à avaliação do ensino em nível da graduação, esse sistema engloba a avaliação das IES dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes. Assim, além de servir para que os cursos de graduação adquiram seu credenciamento,

autorização e reconhecimento¹⁰, se propõe a avaliar o desempenho dos estudantes por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). O procedimento dessa avaliação, - instituído no âmbito do MEC e operacionalizado pelo INEP -, é realizado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado que tem atribuição de coordenar e supervisionar o SINAES.

Alguns autores chamam à atenção para o crescimento acelerado e sem controle no ensino superior no país, mesmo com a política de avaliação e expansão adotada há evidências comprovadas pelas equipes do MEC, que realizam as averiguações, que existem sinais de deterioração, ainda que a avaliação exija qualidade (CATANI; OLIVEIRA, 2002). Os autores questionam

[...] se não estaria o processo de aceleração da oferta de vagas e das matrículas no ensino superior produzindo uma “armadilha social”, uma vez que teremos um sistema diversificado e, ao mesmo tempo, diferenciado em termos de qualidade. Isso, no entanto, não parece ser uma preocupação para os gestores do sistema de ensino superior no Brasil, pois parecem assumir a diferença, a distinção e a desigualdade como princípios de organização e metas a serem alcançadas. Além do que, parecem rejeitar a pertinência da “universidade pública como bem social”, a serviço do bem comum, e a responsabilidade do Estado para com o seu financiamento (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 72).

Em um estudo acerca do papel do Estado na educação superior brasileira, Maciel (2006) constata que a intenção do Estado é, paulatinamente, proporcionar que um número maior de pessoas tenham condições de acessar o ensino superior (público, privado e/ou público não-estatal) e como consequência haverá um processo de massificação desse nível de ensino. Com a finalidade de elevar o nível escolar da população, coloca em questão a qualidade dessa formação e o aumento do contingente de trabalhadores qualificados, os quais estarão aptos para um mercado de trabalho que cada vez mais se apresenta reduzido. A autora ainda acrescenta que, outro aspecto presente na movimentação estatal está na redefinição da educação superior como

¹⁰ Segundo Guerra (2010, p. 730): “Esta avaliação é realizada por avaliadores da área, profissionais que espontaneamente se cadastram no Inep tendo em vista a visita *in locu* nas instituições de ensino para averiguar o cumprimento de determinados critérios presentes na avaliação. Todo esse processo tem sido amplamente criticado, porém o mais sério é que raras vezes a pontuação da ficha de avaliação determina o fechamento do curso e mesmo quando isso ocorre, o avaliador perde o controle sobre o resultado da sua avaliação, não lhe sendo informado se a sua recomendação foi ou não observada pelo curso”.

direito, pois no instante no qual o Estado movimenta-se para constituir a esfera pública não-estatal e, também, coloca em segundo plano, o investimento nas universidades públicas, “não há como deixar de questionar a concepção de direito à educação no atual modelo de gestão estatal” (MACIEL, 2006, p.170).

É importante destacar que as políticas educacionais executadas nesses dois governos revelam o caráter privado assumido na reforma da educação superior brasileira. A partir da LDB/96 destacam-se a flexibilização¹¹ e fragmentação “por meio da diversificação institucional e a expansão pela via do setor privado, acentuando a privatização desse nível de ensino” (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008, p. 335). Na interpretação das autoras, a flexibilização na oferta do ensino superior foi fortalecida com um consenso sobre a ineficácia e ineficiência dos serviços públicos. E, particularmente, a universidade pública potencializou-se com o argumento da necessidade de diversificar as fontes de financiamento, no setor privado, através da liberação dos serviços educacionais e da isenção fiscal. Observam que o ensino superior público e com qualidade é um direito de todos, o qual deve ser garantido pelo Estado, contudo, as reformas em curso dificultam ainda esse acesso. E por fim acrescentam a necessidade urgente de formar profissionais com alta qualidade para que, efetivamente, haja uma redução da exclusão social na sociedade brasileira.

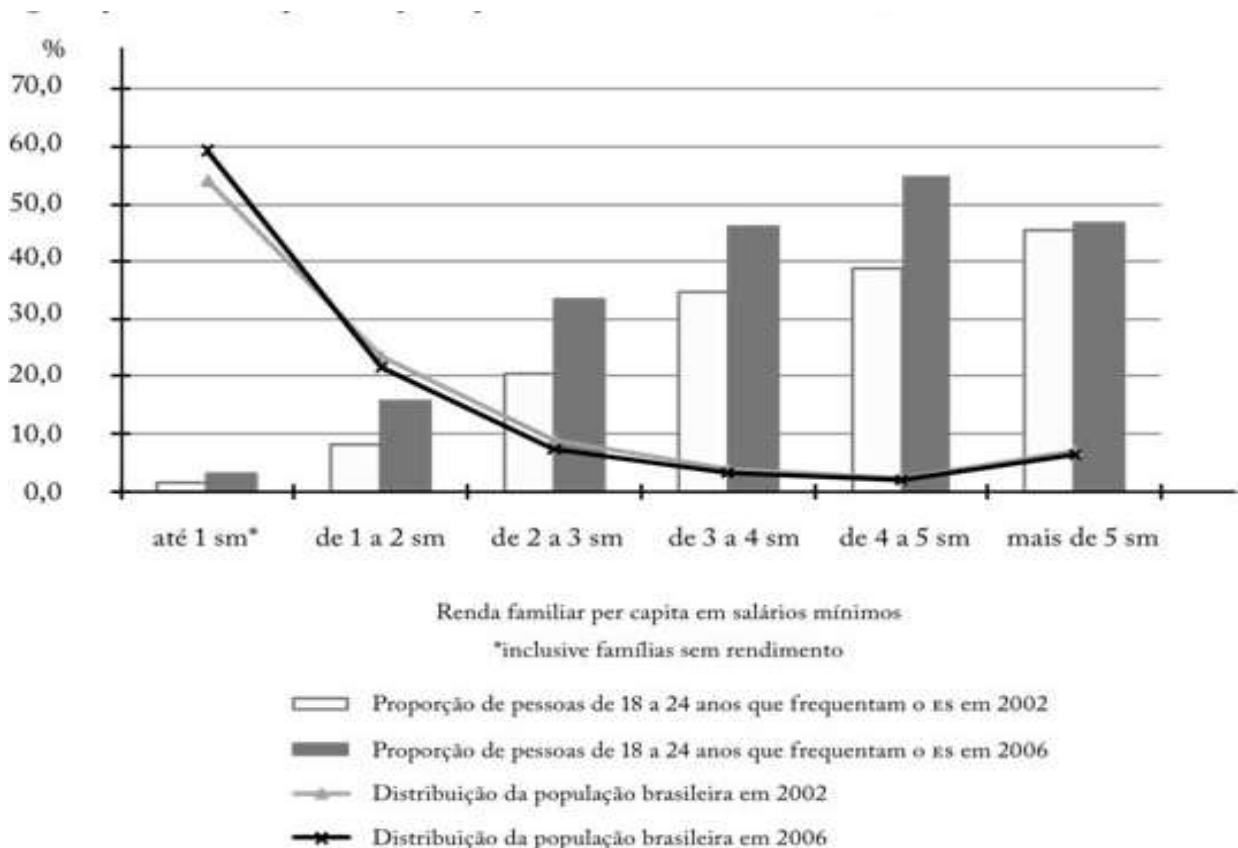
Nesse sentido, Mancebo (2008) conclui que a discussão sobre a igualdade de acesso ao ensino superior, especialmente a formação da população mais empobrecida, não pode ser pautada por medidas legais fundadas em imediatismo e expansões realizadas sem promover a garantia de um ensino com qualidade. Ressalta que além do investimento em educação superior ser um negócio lucrativo e avalizado até data recente, as instituições privadas não desenvolveram sua qualidade, seja na produção de conhecimentos ou no ensino. Por isso, entende que a ampliação do acesso ao ensino superior, por meio privado, ao contrário de ser estimulada, carece ser

¹¹ Orientação de organismos internacionais de que “o sistema de ensino superior, deve se tornar mais diversificado e flexível”, objetivando uma expansão com contenção nos gastos públicos. Conforme as diretrizes para a reforma da educação superior na América Latina, Ásia e Caribe que constam no documento publicado em 1995, pelo Banco Mundial, *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (BIRD/BANCO MUNDIAL, 1995), e seguidas por FHC e Lula da Silva.

controlada, porque, longe de corrigir ou de solucionar “a distribuição desigual dos bens educacionais, tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior a que são submetidos os setores populares” (MANCIBO, 2008, p. 65).

O Gráfico 1 a seguir indica a desigualdade socioeconômica existente no país, expõe dados sobre a relação entre o acesso ao ensino superior e a renda familiar. Apresenta a proporção de matrículas de pessoas de 18 a 24 anos no Ensino Superior e distribuição da população, segundo faixa de renda *per capita* em salários mínimos. Ao analisá-lo é possível constatar que houve crescimento no número de pessoas matriculadas no ensino superior, do ano de 2002 para 2006, entretanto, a concentração maior de inclusão nesse nível de ensino está na classe média brasileira.

Gráfico 1 – Desigualdade Socioeconômica no Brasil em 2002 e 2006



Fonte: DURHAM (2010, s/p)

Diante das informações levantadas anteriormente, Durham (2010, s/p) faz a seguinte avaliação:

é interessante notar, no gráfico apresentado, que o nível mais alto de inclusão não esteja na camada de renda mais alta (de mais de cinco salários mínimos), mas naquela dos que se colocam entre três e cinco salários, com 55% de inclusão. A camada seguinte, de três a quatro salários mínimos, apresenta um nível de inclusão praticamente igual ao da classe mais abastada. Pode-se afirmar, com certa segurança, que a clientela atendida pela universidade é, majoritariamente, da classe média.

A autora ainda complementa que não existem soluções básicas, como a ampliação de vagas, para aumentar o número de matrículas no nível superior de ensino. Os problemas encontrados nos diferentes níveis da educação no país estão ligados entre si, os quais necessitam de medidas integradas, a médio e longo prazo, para que sejam solucionados. Destaca que, “finalmente, precisamos entender que o sistema de ensino superior não é autônomo em relação à sociedade e, portanto, não teremos democratização de acesso sem que haja uma diminuição drástica do nível da desigualdade social brasileira” (DURHAM, 2010, s/p).

Ao avaliar, conseqüentemente, o sistema educacional superior brasileiro no período em foco, é importante ressaltar que há necessidade de uma articulação, principalmente, com o ensino médio levando em conta o perfil desses egressos. Existe urgência de ofertas de vagas em cursos de graduação em instituições públicas e no período noturno, possibilitando a todos o acesso ao sistema. Nessa perspectiva de análise Carvalho (2006) afirma que a obstância à massificação do ensino superior no país não se encontra na ausência de vagas para o ingresso no sistema, mas na insuficiência de vagas públicas e gratuitas. Estas são escassas e inadequadas diante do perfil dos estudantes que concluem o ensino médio. Desse contingente, 63% dos estudantes estão matriculados em escolas públicas no período noturno. Esse dado mostra que o fluxo escolar entre os dois níveis educacionais estão gravemente desarticulados, pois “a educação superior pública concentra menos de 30% das matrículas, em sua maior parte, nos cursos diurnos. Este fato constitui-se um dos

principais gargalos para ampliar o acesso dos estratos sociais mais pobres” (CARVALHO, 2006, p. 996).

Nessa perspectiva, Pacheco e Ristoff (2004) frisam que o Brasil deve intervir em aspectos no qual as evidências sinalizam que, a inserção do amplo contingente populacional, ocorrerá, somente, com a participação decisiva do poder público. Destacam a ampliação das matrículas nas IES, federais e estaduais, com ênfase no turno da noite.

[...] fica evidente que tal expansão, para ser significativa, vai exigir um esforço hercúleo do governo, da academia e de todos nós: do governo, porque este precisará colocar o dinheiro ao lado do discurso, pois há sabidamente uma correlação real e direta entre o nível de recursos, a quantidade de vagas e a qualidade da educação. Ninguém em sã consciência acredita que uma expansão massiva da educação superior pública seja possível sem um aumento substancial de recursos; da academia, porque esta precisará repensar as suas atitudes muitas vezes elitistas e excludentes; e de todos nós, porque precisamos tornar cultura a idéia de que desperdiçar cérebros é eticamente condenável e socialmente inaceitável para uma nação que se queira soberana. Aceitar isto, por alguma razão misteriosa, é mais difícil do que parece. No entanto, poucos contestariam a idéia de que ampliar a inclusão com qualidade equivale a liberar as energias criativas da nação, a despertar talentos para a solução de nossos problemas e a melhorar as chances de promover o desenvolvimento com justiça social (PACHECO; RISTOFF, 2004, p.13).

Tendo em vista as considerações dos autores citados acima e buscando Bertolin (2007), que afirma que se pode agrupar a educação superior em três diferentes tendências de visão de qualidade: visão economicista, visão pluralista e visão de equidade, esquematizadas no quadro a seguir. Vale sustentar que, a inclusão dos estudantes nas instituições de nível superior, efetivamente, ocorrerá quando o Brasil deixar a visão economicista em que atua nesse campo, especialmente em favorecimento do setor privado e de interesses de organismos internacionais, e buscar o desenvolvimento com justiça social, imprimindo atitudes com visão pluralista e de equidade.

Quadro 1 - Visões de qualidade na educação superior

VISÃO DE QUALIDADE	TERMOS ASSOCIADOS	GRUPOS DE INTERESSE	PROPÓSITOS DA ES
Visão economicista	Empregabilidade e Eficiência	Setor privado, OCDE e setor governamental	Ênfase nos aspectos de potencialização do crescimento da economia e da empregabilidade
Visão pluralista	Diferenciação, Pertinência e Relevância	Unesco, União Européia e setor educativo	Diversidades de aspectos relevantes (economia, sociocultural, democracia, etc.) com ênfase na emergência das especialidades locais
Visão de equidade	Equidade	Unesco e setor educativo	Ênfase nos aspectos de contribuição para coesão social

Fonte: BERTOLIN (2007, p. 143)

Já Morosini (2014) discorre sobre a qualidade da educação superior relacionada a contextos emergentes. Esses contextos têm o *ethos* do desenvolvimento social e humano na globalização, situados em um espaço de transição entre um modelo ideal weberiano de educação tradicional, e outro, de educação superior neoliberal. De um lado o tipo tradicional, com a atenção voltada à relevância e ao financiamento estatal para as atividades universitárias e à gratuidade para os estudantes. Nesse modelo, a universidade é a representação de um espaço de produção de conhecimento para a sociedade e reproduções culturais para a nação. Em outra direção, no tipo neoliberal, a universidade volta-se ao bem individual e espaço de realização pessoal atendendo os perfis exigidos no mercado de trabalho, destacando a vantagem da rentabilidade do setor privado.

A autora supracitada ressalta que no Brasil, o contexto de transição na educação superior distingue-se, entre outras especificidades, por políticas de diversificação, pela expansão acelerada, pela privatização e por inclinações democratizantes, dirigidas pela

centralização estatal. Em regiões em desenvolvimento, desiguais e heterogêneas os cenários dos contextos emergentes estão conectados à complexidade da educação superior, “a noção de qualidade da educação superior sofre um embate refletor da ideia de universidade que se defende e, que aflora. E torna-se mais complexa ainda com a expansão flexível e acelerada da Educação Superior” (MOROSINI, 2014, p. 399).

Morosini (2001, 2014) examina diversas concepções de qualidade universitária sobrevividas de experiências internacionais, entre elas destaca três tipos: a qualidade isomórfica, avaliação institucional standardizada e de empregabilidade; a qualidade de especificidade, presença de indicadores standardizados paralelos à preservação do que for específico; e, a qualidade de equidade, tratamento diferenciado aos diferentes. Identifica predominância da qualidade isomórfica - modelo universal e único – passando da qualidade por si mesma para a garantia de qualidade com organização de agências reguladoras burocráticas.

Esse movimento, como ressalta a autora, vai ao encontro da perspectiva da internacionalização transnacional que precisa de padrões comuns para permitir que ocorra mobilidade entre países e blocos. Nesse fluxo, a qualidade da especificidade que inicialmente classificada para atentar à cooperação entre os estados membros da União Européia, com base nas diversas formas de avaliação de qualidade, passa a fazer parte da noção de garantia de qualidade. A qualidade da equidade não avalia somente o acesso e a permanência no sistema de educação superior, mas também os predicados de igualdade de formação, e ainda, em um contexto ampliado, a equidade externa que envolve a posse da igualdade no mercado de trabalho e na sociedade.

Mantém-se o predomínio da internacionalização isomórfica, mas verifica-se também a influência da internacionalização numa perspectiva de solidariedade. [...] A certeza que temos é que qualidade é um construto imbricado ao contexto das sociedades e conseqüentemente aos paradigmas de interpretação da sociedade e do papel da educação superior na construção de uma sociedade (MOROSINI, 2014, p. 400).

De um modo geral Squissardi (2006), *coloca sob suspeita* e questiona também, estratégias utilizadas para desenvolvimento da educação no nível superior e, de

determinações e controle de sua qualidade, planejadas nos países centrais, fundamentalmente quando essas se encaminham ao prolongamento e fortalecimento da dominação política, cultural e econômica sobre a população da periferia e semiperiferia. No caso do Brasil, atenta para a

[...] ausência de um efetivo projeto de nação soberana, de um modelo de desenvolvimento não excludente nem subalterno e de políticas de educação superior fortalecedoras do pólo público do Estado e da Sociedade; ausência que pode estar na origem do lugar tão pouco significativo da *qualidade* nas políticas de educação superior, assim como a inegável presença de concepções de *qualidade* em geral muito funcionais aos interesses dessa dominação e da posição submissa de nosso país no mundo globalizado (SGUISSARDI, 2006, p. 85).

Diante dos elementos apontados até aqui, cabe retomar a discussão dos recursos públicos transferidos para o setor privado, na forma de distribuição de bolsas parciais¹² e integrais¹³ disponibilizadas ao PROUNI. Os números crescentes, elencados na tabela a seguir, inspiram democratização do acesso, no entanto, não há garantia de permanência aos estudantes até a conclusão do curso, nem mesmo a inserção em cursos e instituições de reconhecida qualidade.

Tabela 5 - Distribuição de bolsas PROUNI 2006 - 2013

ANO	PARCIAL	INTEGRAL	TOTAL
2006	39.970	98.698	138.668
2007	66.223	97.631	163.854
2008	125.510	99.495	225.005
2009	94.517	153.126	247.643
2010	115.351	125.922	241.273
2011	124.926	129.672	254.598
2012	133.752	150.870	284.622
2013	87.995	164.379	252.374

¹² Para candidatar-se às bolsas parciais, a renda familiar deve ser de até três salários mínimos por pessoa.

¹³ Para concorrer à bolsa integral, é preciso comprovar renda bruta familiar por pessoa de até um e meio salário mínimo.

Fonte: MEC/SISPROUNI (2013)¹⁴. Sistematização da autora.

A dificuldade ainda é maior para os beneficiários de bolsa parcial, pois para aqueles que já estão em um nível socioeconômico mais baixo, pagar a diferença da mensalidade do curso, muitas vezes não é possível, mesmo com o FIES que permite financiar o restante a ser pago.

Assim, falar em sistema de educação superior no Brasil hoje exige o entendimento do tipo de sociedade que se vislumbrou construir e que se constrói longe da idéia de igualdade de oportunidades sociais. As políticas de ampliação do acesso à educação superior são vistas como sinônimo de acesso ao sistema conforme a posição de classe de cada um: aos bens nascidos garante-se educação de alta qualidade e, aos despossuídos, garante-se o acesso – nem mesmo a permanência – às instituições e aos cursos menos prestigiados (CATANI; HEY, 2007, p. 425).

Ainda no âmbito da inclusão estudantil, democratização, diversificação e ampliação do acesso à educação superior de qualidade, o governo utilizou mais uma estratégia na política de educação superior, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

2.3 REUNI: PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

Esse programa foi instituído em 24 de abril de 2007, com o Decreto nº 6.096, em atendimento ao disposto pelo PNE de 2001¹⁵ que “estabeleceu o provimento da oferta da educação superior para pelo menos 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década”, apresentando no art. 2 as seguintes diretrizes:

I – redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

¹⁴ Informações disponíveis em www.mec.gov.br. Acesso 24/09/2014.

¹⁵ Esse Plano Nacional de Educação foi elaborado fixando objetivos e metas, de 2001 a 2010. Nesse contexto foram estabelecidos, com a duração de dez anos, os programas de expansão do ensino superior federal, de maneira que diminuísse as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do país.

- II – ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III – revisão da estrutura acadêmica, com organização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV – diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V – ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e,
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007, s/p).

O REUNI apresenta como principal objetivo, a ampliação do acesso e permanência no ensino superior. No art. 1, o inciso I aponta que a meta global é “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento (90%), e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito (18/1), ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano”. Esta relação de dezoito alunos de graduação presencial por professor foi fixada com base nas determinações contidas na LDB/96.¹⁶

As medidas tomadas pelo Governo Federal com esse programa - que integra uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) - buscam retomar o crescimento da educação superior pública, proporcionando condições para que as instituições universitárias federais promovam a expansão acadêmica, pedagógica e física. Portanto as ações distribuem-se em: aumento do número de vagas nos cursos de graduação; ataque à evasão; criação de mais ofertas de cursos noturnos e promoção de inovações pedagógicas (BRASIL, 2007).

Diante dessa reestruturação e expansão, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, no Caderno ANDES de número 25 de 2007, ao analisar esse Decreto Presidencial alerta para o fato de que, por meio do PDE o governo

[...] busca implantar, para a maioria desfavorecida da população, uma pseudo-educação de nível superior, que poderia ser caracterizada como um pós-médio

¹⁶ No que se refere à carga horária dos professores (art. 57), estimando-se salas de aulas com 45 alunos de graduação e uma carga horária discente de aproximadamente vinte horas semanais (BRASIL, 2007a, p. 4).

ou ensino compensatório decorrente da baixa qualidade da educação básica, reforçando e ampliando o mercado para as instituições privadas que vendem cursos rápidos e baratos. A universidade pública, da qual o país e sua população precisam para seu verdadeiro desenvolvimento como nação soberana, será, a partir de tais ações, muito provavelmente, forçada a tentar buscar seus próprios recursos (ANDES-SN, 2007, p.19).

Ademais, observa também que, se as IFES cederem à coerção, bem como a cooptação, por meio das quais o governo aspira implantar as ações, terão um modelo de qualidade de formação acadêmica semelhante àquilo que as instituições privadas produzem, favorecendo, desse modo, a justificativa do financiamento público fornecido a essas instituições. Assim, estaria atendido o pleito fundamental dos empresários da educação e cuja implementação parece ter progredido nos governos FHC e Lula da Silva.

No documento elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1, inciso II do Decreto Presidencial que instituiu o REUNI, há um importante destaque sobre a qualidade do ensino oferecido no processo de expansão que deveria e deve, ser efetivamente considerado.

Ao lado da ampliação do acesso, com o melhor aproveitamento da estrutura física e do aumento do qualificado contingente de recursos humanos existente nas universidades federais, está também a preocupação de garantir a qualidade da graduação da educação pública. Ela é fundamental para que os diferentes percursos acadêmicos oferecidos possam levar à formação de pessoas aptas a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, em que a aceleração do processo de conhecimento exige profissionais com formação ampla e sólida. A educação superior, por outro lado, não deve se preocupar apenas em formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas também formar cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública (BRASIL, 2007a, p.5).

Uma análise detalhada no objetivo traçado nesse programa deixa claro que a proposta nele contida é, definitivamente, incompatível com a qualidade da educação superior, amplamente exaltada, pois há muitas universidades públicas brasileiras que apresentam condições precárias de infraestrutura e insuficiências em seus quadros técnico-administrativo e docente, logo, “não permitem a ampliação do acesso à educação superior com garantia de permanência – ainda que esta seja uma luta

histórica do Movimento Docente” (ANDES-SN, 2007, p. 21). O sindicato sublinha ainda, que nas IES públicas há salas superlotadas, tendo em vista que não existe reposição de vagas docentes e também há,

[...] ausência de condições condizentes com a envergadura e importância do trabalho a ser realizado, quer do ponto de vista do apoio técnico, quer das condições físicas das instituições. Esta realidade impede em grande parte o trabalho pedagógico adicional, que seria necessário para recuperar, nem que seja parcialmente, as muitas lacunas que o insuficiente ensino básico tem deixado na maioria dos estudantes que ingressam no ensino superior. Tal situação é especialmente deplorável nas condições brasileiras, em que uma expansão da educação superior pública, de qualidade, é essencial para a melhoria qualitativa geral do ensino superior em seu todo, o que, mediante políticas adequadas, poderia propagar-se aos demais níveis. Entretanto, esta meta é impraticável sem que se demonstre, efetivamente, a prioridade conferida à expansão por meio do aumento substancial do financiamento (ANDES-SN, 2007, p. 21-22).

Ao mesmo tempo Maués (2008) ressalta que para atender as metas estabelecidas no REUNI, o docente estará amplamente envolvido e deverá adequar-se ao novo formato de graduação proposto. Será preciso adotar medidas para aprovação de 90% dos alunos matriculados e a relação docente/discente será aumentada. Salas de aula com um número maior de alunos significará a intensificação do trabalho, “assim como a flexibilização das atividades, na medida em que o professor terá dificuldades, pelas condições objetivas, de manter uma educação de qualidade que possa atender as demandas sociais” (MAUÉS, 2008, p.15).

As determinações contidas nesse programa, portanto, não significa somente um aumento exponencial de trabalho para os docentes, mas, sobretudo, intensa precarização do fazer profissional, pois há inúmeras condicionalidades e exigências. No entanto, poucos recursos para sua obtenção. As universidades federais na maioria aprovaram o REUNI, com exceção daquelas em que medidas judiciais indicaram interrupção.

[...] com maior ou menor truculência e ações repressoras, com legitimidade questionável ou não, e independentemente dos eufemismos usados pelas instituições para nomear seus projetos, foi aberta a temporada de trocas de promessas de novos recursos por uma completa transformação de muitas dessas instituições em fábricas de diplomas, com sérias implicações futuras

quanto à qualidade do seu ensino, da sua pesquisa e da sua extensão. Além disso, a tão propalada extensão dos *campi* universitários, implicará em uma matriz avaliativa de distribuição de (parcos) recursos vinculada diretamente ao aumento de ingressos e de carga horária docente sem que haja aumento na contratação, ou, quando muito, uma contratação por meio de contratos de gestão e do Banco de Professor Equivalente (LEITE, 2011, p. 88-89).

Do total de cinquenta e quatro universidades federais existentes até o final do ano de 2007, cinquenta e três aderiram ao REUNI, distribuídas em duas chamadas: a primeira ocorreu em 29/10/2007, com quarenta e duas para implantação no primeiro semestre de 2008; e a segunda em 17/12/2007, com onze para implantação no segundo semestre de 2008 (BRASIL, 2009).

Vale registrar que a Universidade Federal do ABC (UFABC), criada em 2005, foi a única universidade que não participou, pois já adotava as inovações pedagógicas existentes no programa. E a Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), também não participou nesse período, pois ainda estava vinculada a outras duas universidades, Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), após desligamento dessas, foi criada em 2008, já no contexto do REUNI (BRASIL, 2009).

A seguir para melhor visualização, as IFES que aderiram ao programa em 2007 e foram implantadas em 2008, estão organizadas por região e localizadas em seus respectivos estados.

Figura 1 – Mapa do Brasil com as IFES que aderiram ao REUNI – 2007 e 2008



A adesão das universidades ocorreu a partir do momento que ficou estabelecido pelo Governo Federal que a garantia do aumento dos investimentos para as instituições estava vinculada à participação efetiva ao programa. Havia a promessa de elevação do orçamento das universidades federais que aderissem às metas do REUNI, com foco principalmente para expansão das vagas em cursos de graduação (GUIMARÃES; MONTE; SANTIAGO, 2011).

As IFES submeteram suas propostas ao programa dando destaque especialmente à interiorização, que em conjunto com a ampliação de vagas nos cursos já existentes, com a oferta de cursos de formação para professores, inovação e formatos novos de cursos no nível de graduação, representam pontos essenciais para alteração no cenário do ensino superior no país. Todavia,

[...] o decreto apresenta uma lógica produtivista e empresarial, cuja racionalidade se expressa, dentre outras, por meio das seguintes estratégias compensatórias dos limites impostos aos recursos financeiros: a. precarização do trabalho docente; b. precarização dos processos de formação; c. aumento das classes a serem atendidas por cada docente, quebra do tripé universitário a favor do ensino; d. exigência do cumprimento de metas propostas pelo REUNI, verificadas de perto e amiúde por meio de parâmetros quantitativos, como condição para recebimento de recursos públicos; refere-se às instituições e, provavelmente, também aos próprios docentes (ANDES-SN, 2007, p. 26-27).

Considerando 2007 o ano de referência é possível fazer uma avaliação, na Tabela 6 a seguir, do primeiro ano de REUNI nas IFES, analisando o número de vagas projetadas, as vagas executadas e as diferenças resultantes entre essas, nos cursos presenciais de graduação, tanto no turno diurno, quanto no noturno.

Tabela 6 – Número de vagas nos cursos de graduação, por turno nas IFES – 2008

	DIURNO	NOTURNO	TOTAL
Projetadas	108.553	38.209	146.762
Executadas	109.690	37.587	147.277
Diferenças	1.137	-622	515

Fonte: MEC/SESU/DIFES (BRASIL, 2009)

No ano de 2007, o número de vagas nos cursos presenciais de graduação era de 132.451, e os projetos das IFES demarcaram um aumento para 146.762, representando mais 11%. Portanto na totalidade, em 2008, essa meta foi superada, pois essas instituições ofertaram 147.277 vagas, equivalente a um aumento de 14.826 novas vagas (BRASIL, 2009). Contudo, particularmente no turno noturno que iria ao encontro da primeira diretriz¹⁷ do programa, a meta não foi atingida.

Ao analisar a tabela seguinte fica evidente que a meta projetada para o aumento de cursos de graduação nas instituições federais, não foi atendida no primeiro ano de REUNI. Entretanto, levando em conta que em 2007 o número de cursos de graduação presencial totalizava 2.326, houve crescimento de um ano ao outro. Como é possível ver também, principalmente no turno noturno, período que beneficiaria o aluno trabalhador, foi o período que menos atendeu a meta projetada.

Tabela 7 – Número de cursos de graduação, diurno e noturno nas IFES - 2008

	DIURNO	NOTURNO	TOTAL
Projetadas	1.827	725	2.552
Executadas	1.814	692	2.506
Diferenças	- 13	-33	-46

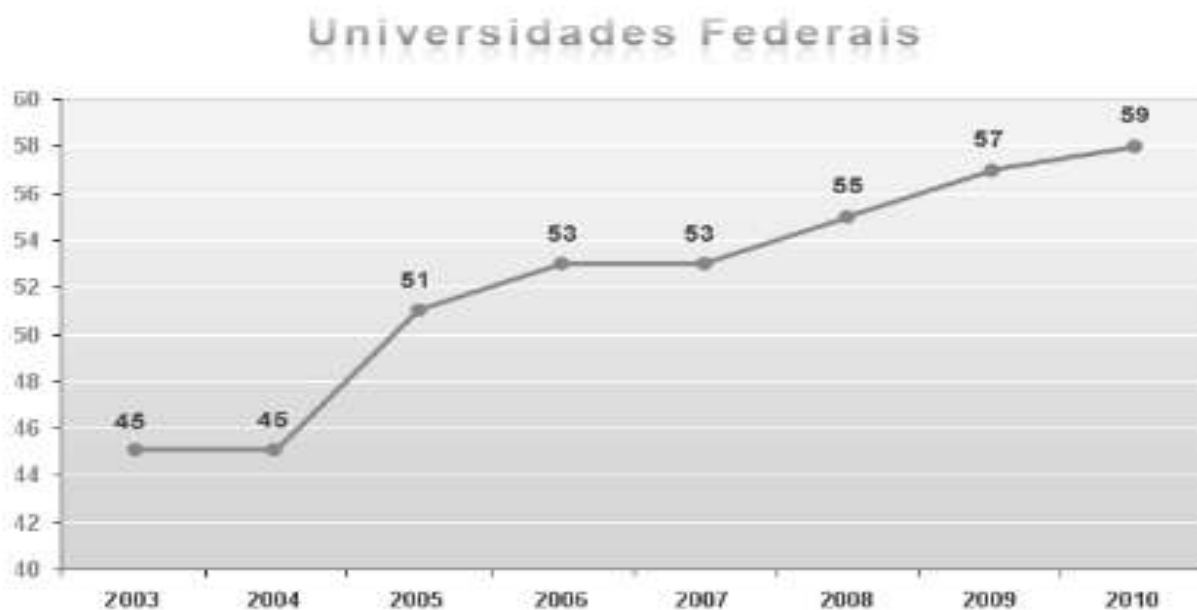
Fonte: MEC/SESU/DIFES (BRASIL, 2009)

A expansão da rede federal de educação superior teve início no ano de 2003 com caráter de interiorização dos *campi* das universidades federais (BRASIL, 2010). O Gráfico 2 a seguir demonstra a expansão das universidades federais brasileiras e como

¹⁷ Essa diretriz do REUNI corrobora com o que apregoa o PNE/2001, “ressalte-se a importância da expansão de vagas no período noturno, considerando que as universidades, sobretudo as federais possuem espaço para este fim, destacando a necessidade de se garantir o acesso a laboratórios, bibliotecas e outros recursos que assegurem ao aluno-trabalhador o ensino de qualidade a que têm direito nas mesmas condições de que dispõem os estudantes do período diurno” (BRASIL, 2001, s/p). Não há dúvida de que essa providência implica em contratação de docentes, técnicos administrativos e outros profissionais que se disponibilizem a trabalhar no turno da noite.

é possível constatar, em 2003 havia quarenta e cinco IFES e até o ano de 2010, houve um acréscimo de quatorze novas universidades, representando 31%.

Gráfico 2 – Expansão das Universidades Federais – Brasil 2003 - 2010



Fonte: MEC/REUNI (BRASIL, 2010)

O REUNI proporcionou além da expansão, a diversificação e interiorização das instituições federais de educação superior. Desde o ano de 2003 foram criados 104 novos *campi* que, juntamente com os 151 já existentes, contabilizam 235 municípios brasileiros onde universidades federais se fazem presentes. Os novos *campi* foram implantados no Programa de Expansão de 2003 - 2008 e REUNI (BRASIL, 2009), conforme descrição no quadro a seguir:

Quadro 2 – *Campi*, Unidades e Municípios atendidos no Brasil 2003 - 2008

TOTALIZAÇÃO DE CAMPI	
Número de <i>Campi</i> sede	59
Número de <i>Campi</i> não sede	171

Total de Campi	230
Número de unidades na sede	35
Número de unidades fora da sede	17
Total de unidades	52
Total de Campi e unidades	282
TOTALIZAÇÃO DE MUNICÍPIOS	
Municípios atendidos por Campus	218
Municípios atendidos por mais de um Campus	6
Municípios atendidos somente por unidade (exceções)	11
Número de municípios	235
EXISTÊNCIA	
Novo	104
Pré-existente	151
Previsto	27
Total	282

Fonte: MEC/SEsu/DIFES (BRASIL, 2009)

Com a implantação do REUNI pode-se ver um *novo desenho* do ensino superior Lima (2010), uma reformulação profunda da educação superior pública, particularmente nas federais. Segundo Kátia Lima¹⁸ essa reformulação possui como um dos eixos condutórios, as metas do programa:

o aumento do número de estudantes de graduação nas universidades federais; o aumento do número de alunos por professor em cada sala de aula da graduação; a diversificação das modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, da criação dos cursos de curta duração e/ou ciclos (básico e profissional) e da educação à distância. Tudo isso incentiva a criação de um novo sistema de títulos e a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino públicas e/ou privadas. Está sendo efetivado, portanto, um novo desenho da educação superior pública pautada na concepção da universidade como uma instituição de ensino, deslocada da pesquisa e da produção do conhecimento (sic).

¹⁸ Em entrevista concedida à Revista Classe (2010, p.18).

O REUNI, portanto, renova políticas criadas e propagadas por organismos internacionais, especialmente pelo Banco Mundial, voltadas à educação em países periféricos capitalistas desde o início da década de 1990. Lima (2010, p. 19) complementa,

[...] que tem como premissa que os países *pobres*, isto é, os países da periferia do capitalismo não precisam de formação de longa duração, não precisam de pesquisa e produção de conhecimento. A lógica é de uma hierarquização das instituições de ensino superior: algumas universidades que adaptam tecnologia produzida nos países centrais (nos marcos da inovação tecnológica) e a grande maioria que se caracteriza como “*instituições de ensino de graduação*” (sic) .

Diante desse panorama, a representação da *Universidade de Ensino*, contém a perspectiva de elitização da educação superior para poucos, impulsionando mais ainda, a desigualdade social entre os brasileiros. O governo deixa claro em qual direção quer caminhar, entretanto, sem alterar o *pomposo título*. E na prática propõe-se a transformar inúmeras das atuais IFES, voltadas, também, apenas ao ensino. Recorre à inegável necessidade de democratização do acesso e promoção da inclusão da população mais desfavorecida, contudo, favorece um ensino *pobre para os pobres*, cujo destaque incide na formação do estudante trabalhador para a sociedade do desemprego, estabelecida pelo capital (ANDES-SN, 2007). Nesse contexto,

[...] a crítica à universidade de pesquisa é reforçada apresentando-a como baseada num modelo obsoleto, arcaico, seletivo, excludente e fruto do regime militar, portanto algo que precisa ser rejeitado. Esta perspectiva, defendida pelos atuais protagonistas favoráveis aos projetos de reestruturação das universidades brasileiras, omite o papel fundamental das universidades públicas em diversos países do mundo, em especial nos periféricos, como espaço privilegiado para a produção do conhecimento, para o desenvolvimento científico e tecnológico, como instância crítica da sociedade, para o amadurecimento do sujeito político, com formação sólida que o capacite para entender as complexas relações do mundo atual e para influir como proponente na elaboração de políticas públicas e, em alguns casos, tornar-se ele próprio dirigente do processo (ANDES-SN, 2007, p.18).

Como é possível perceber, esse programa elaborado pelo Governo Federal, na verdade, “restringe o sentido de espaço de produção autônomo de pesquisa e produção de conhecimento e amplia o sentido de usina de produção” (BOSCHETTI, 2008, p. 9). A autora complementa afirmando que no REUNI, não é possível identificar uma

preocupação em definir parâmetros para a garantia de um padrão de qualidade ética, social e técnica na formação profissional. Pois as medidas adotadas estão voltadas, de modo exclusivo, para atender às requisições do capital financeiro com expansão quantitativa e sujeição às demandas do mercado.

No tocante a esse programa, cabe acentuar que ele operacionaliza a política de diversificação dos cursos e das instituições, monitorada e difundida por organismos internacionais, como citado anteriormente. É uma *ação inteligente* segundo Lima (2010, p. 19), que permite a realização de concurso nas IFES, contudo é importante ressaltar,

[...] (i) que o aumento do número das vagas de concursos para docentes não tem correspondido ao número de vagas e cursos que estão sendo criadas nas federais, o que indica a materialização do aumento efetivo da relação professor/aluno na graduação; (ii) que os concursos que estão sendo realizados não levam em conta a ampliação de vagas e de cursos já realizados ao longo da década de 1990, portanto, a entrada de novos professores não tem alterado, de fato, a sobrecarga de trabalho já existente nos cursos de graduação e (iii) que este aumento de vagas/cursos e a contratação de professores nos marcos do REUNI, está dando materialidade a política de massificação do ensino, certificação em larga escala e de aprofundamento da concepção da universidade de ensino (sic).

A Tabela 8 que segue, evidencia que o o número total de docentes contratados, em exercício, nas universidades federais não teve crescimento significativo favorável, principalmente, no período inicial de implantação do REUNI, 2007 e 2008, - que demonstrasse a intenção de suprir o aumento excessivo de alunos ingressantes na graduação, - de maneira que contemplasse uma das diretrizes do programa: *buscando a constante elevação da qualidade*. Diante disso, pode-se afirmar que não houve preocupação em dar continuidade no processo de expansão¹⁹ com contratação de docentes suficientes para atender a demanda.

¹⁹ Ampliação do acesso por meio do aumento de matrículas em cursos de graduação presenciais nas universidades, dos recursos humanos e materiais (BRASIL, 2007a).

Tabela 8 – Evolução de docentes em exercício, por regime de trabalho²⁰ nas Universidades Federais 2006 – 2013

ANO	INTEGRAL	PARCIAL	HORISTA	TOTAL
2006	41.097	6.826	1.659	49.582
2007	44.301	7.439	1.283	53.023
2008	45.812	7.448	506	53.766
2009	56.912	7.438	492	64.842
2010	62.570	6.901	196	69.667
2011	67.113	6.182	74	73.369
2012	70.549	6.529	6	77.084
2013	73.275	6.394	472	80.141

Fonte: MEC/INEP (BRASIL, 2014b). Sistematização da autora.

Ao analisar as vagas ofertadas no período de 2003 a 2006, na tabela seguinte, verifica-se que houve um crescimento de 23.019 (21%) vagas na graduação presencial²¹ nas universidades públicas federais brasileiras. No entanto, o intervalo de 2007 a 2010 evidencia um aumento muito expressivo em um curto espaço de tempo, ou seja, expansão de 78.277 (56%) vagas, período de implantação do REUNI. As vagas ofertadas no período entre os anos de 2003 a 2010 teve incremento em torno de 100%.

Tabela 9 – Vagas ofertadas na graduação presencial nas Universidades Públicas Federais 2003 - 2010

ANO	VAGAS
2003	109.184
2004	109.802
2005	116.348
2006	132.203

²⁰ Vínculo de trabalho do docente que pode ser igual a tempo integral com dedicação exclusiva, tempo integral sem dedicação exclusiva, tempo parcial e horista.

²¹ Modalidade de oferta que pressupõe presença física do estudante às atividades didáticas e avaliações. (MEC/INEP, 2013, p. 31)

2007	139.875
2008	150.869
2009	186.984
2010	218.152

Fonte: MEC/INEP (BRASIL, 2012). Sistematização da autora.

É importante frisar que a ampliação de vagas discentes nos cursos de graduação – o número excessivo de alunos por sala de aula - pode gerar diversas implicações, quais sejam: baixa qualidade na formação; sobrecarga, precarização e intensificação do trabalho docente. Vale alertar que a sobrecarga de trabalho docente é incompatível com uma atenção individualizada, o que pode induzir uma aprovação automática, comprometendo o processo avaliativo, o qual deve visar a efetiva formação profissional e promoção de conhecimento (MAUÉS, 2008).

A expansão delineada pelo programa, além do aumento de vagas, sinaliza também ampliação de recursos humanos e materiais, entretanto, isso não tem se materializado. Nas IFES, afirma Lima (2011), há problemas de infraestrutura; obras inacabadas; professores com número excessivo de alunos e turmas; turmas sem professores; aulas em contêineres; salas de aula superlotadas; faltam bibliotecas, laboratórios e política de assistência estudantil. Constata-se a intensificação do trabalho docente e a precarização da formação. A autora ressalta que a explosão de vagas para discentes nas universidades públicas, sem que sejam ampliadas as contratações de docentes é um dado alarmante. Destaca também as lutas políticas dos movimentos, sindical e estudantil, *expansão sim, mas com qualidade*.

Seguindo nessa perspectiva é oportuno reafirmar a defesa de uma universidade pública, que seja gratuita e que tenha qualidade, voltada aos interesses universais, ultrapassando as exigências do capital e do mercado. Como assevera Iamamoto (2008), uma universidade democrática e plural, que forme cidadãos conscientes de seus direitos sociais, civis e políticos, mas que zele também por seu permanente aperfeiçoamento e autoqualificação acadêmica, “de modo a contribuir na formação de

cientistas, pesquisadores, profissionais voltados aos horizontes do amanhã. Para tanto, é necessário dotar a Universidade de recursos orçamentários estatais, que garantam o seu funcionamento” (IAMAMOTO, 2008, p. 433).

O Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, que consta na Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 - 2012, menciona a necessidade de ampliar recursos com o objetivo de aprimorar a qualidade no atendimento aos alunos que já fazem parte do programa, bem como para aqueles que irão ingressar. Propõe que “o início da oferta de cursos e vagas deve estar relacionado às condições estruturais finalizadas e a contratações prévias de docentes e técnicos” (BRASIL, 2012, p. 37). Essa comissão aponta também um novo ciclo de expansão consolidado em dois processos, nos quais devem ser consideradas três dimensões, a política, a pedagógica e a estrutural, conforme descritas no quadro a seguir:

Quadro 3 – Novo Ciclo de Expansão – Universidades Federais no Brasil

PROCESSOS	
1º Consolidação do Reuni, oportunizando a recuperação do passivo histórico das IFES.	2º Nova expansão, alicerçada em princípios e diretrizes que contribuam fortemente para a qualidade das ações das IFES e para o processo de desenvolvimento do país.
DIMENSÕES	
1ª POLÍTICA - Em que o desenvolvimento nacional e regional, o compromisso social, a democratização do acesso e a permanência sejam princípios norteadores. Ainda, a garantia da autonomia universitária e a valorização do patrimônio humano.	
2ª PEDAGÓGICA - Em que a inovação acadêmica, a articulação entre graduação e pós-graduação, a relação entre teoria e prática e a investigação sejam princípios fundamentais e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão uma garantia no processo.	
3ª ESTRUTURAL - Em que haja um comprometimento com um planejamento, que busque não só a garantia de condições adequadas para as novas propostas, mas também uma preocupação com a recuperação do passivo e garantia de condições de funcionamento pleno com contratação de pessoal docente e técnico-administrativo e infraestrutura (equipamentos, tecnologias de informação, laboratórios, segurança).	

Fonte: BRASIL (2012). Sistematização da autora.

Essa proposta demonstra que a partir da análise foi identificado que existe a necessidade de refazer o ciclo de expansão, corroborando com algumas das demandas explicitadas nas reivindicações que vem ocorrendo ao longo do período pelos atores envolvidos no processo: discentes, docentes e técnicos administrativos. Com relação a essa questão, os analistas da Comissão sustentam que a universidade deve ter a capacidade de responder aos anseios da sociedade, contribuindo, além de uma formação técnica científica de qualidade – em harmonia com o mundo do trabalho contemporâneo - também para uma formação que colabore na construção de uma sociedade mais equânime, mais inclusiva, mais solidária e mais democrática (BRASIL, 2012).

Ainda no âmbito de análise importa salientar que é imprescindível avaliar as prioridades na gestão do fundo público e que, “[...] a defesa da universidade pública gratuita é uma questão de princípio para todos aqueles que reconhecem o direito à igualdade de condições, como indissociável da luta democrática” (IAMAMOTO, 2000, p. 74). Cabe acrescentar o que sustenta Chauí (1999), que a luta pela qualidade e ampliação do sistema público escolar, pela boa formação dos docentes e dos alunos, pela dignidade dos salários de professores e funcionários, pela qualidade da formação e da pesquisa, assim como a luta pela gratuidade da universidade pública, “não são lutas de uma minoria barulhenta, [...] mas a disputa democrática pela direção da aplicação do fundo público. É nesse campo que se põe a justiça social” (CHAUÍ, 1999, s/p).

A partir de informações do Censo da Educação Superior de 2011, compiladas na próxima tabela²², é possível constatar que as matrículas no turno noturno prevalecem, ainda, muito mais expressivas, nas instituições privadas, embora tenha apresentado um aumento nas instituições públicas federais. A análise da tabela permite aferir, também, que no primeiro ano após a implantação do REUNI, ou seja, em 2008, estavam matriculados nos dois turnos, 643.101 estudantes dos quais 84.036 concluíram,

²² No Resumo Técnico que foi utilizado para coleta da pesquisa, não havia informações referentes aos anos de 2007 e 2009. Por isso, a tabela foi elaborada sem os dados desses anos.

portanto, 13,06%. Já em 2010 houve 833.934 matriculados e 93.442 concluintes, contabilizando 11,20%. Utilizando como referência o ano de 2011, pode-se verificar que do total de matrículas realizadas, 927.086, o quantitativo de concluintes registra 98.383, isso significa somente 10,61%. E particularmente no turno noturno, desse mesmo ano, de 275.762 de alunos que realizaram matrícula, apenas 23.913 concluíram, nesse caso, 8,67%.

Tabela 10 – Evolução de matrículas e concluintes, por turno, nas IFES e Privadas 2006 - 2011

ANO	IES	MATRICULAS		CONCLUINTES	
		DIURNO	NOTURNO	DIURNO	NOTURNO
2006	Federais	440.419	149.402	63.969	19.717
	Privadas	1.067.218	2.400.124	156.374	397.370
2008	Federais	476.509	166.592	64.031	20.005
	Privadas	1.107.262	2.698.829	165.166	447.394
2010	Federais	597.350	236.584	71.480	21.962
	Privadas	1.085.183	2.902.241	162.861	488.018
2011	Federais	651.324	275.762	74.470	23.913
	Privadas	1.113.972	3.037.399	173.563	496.932

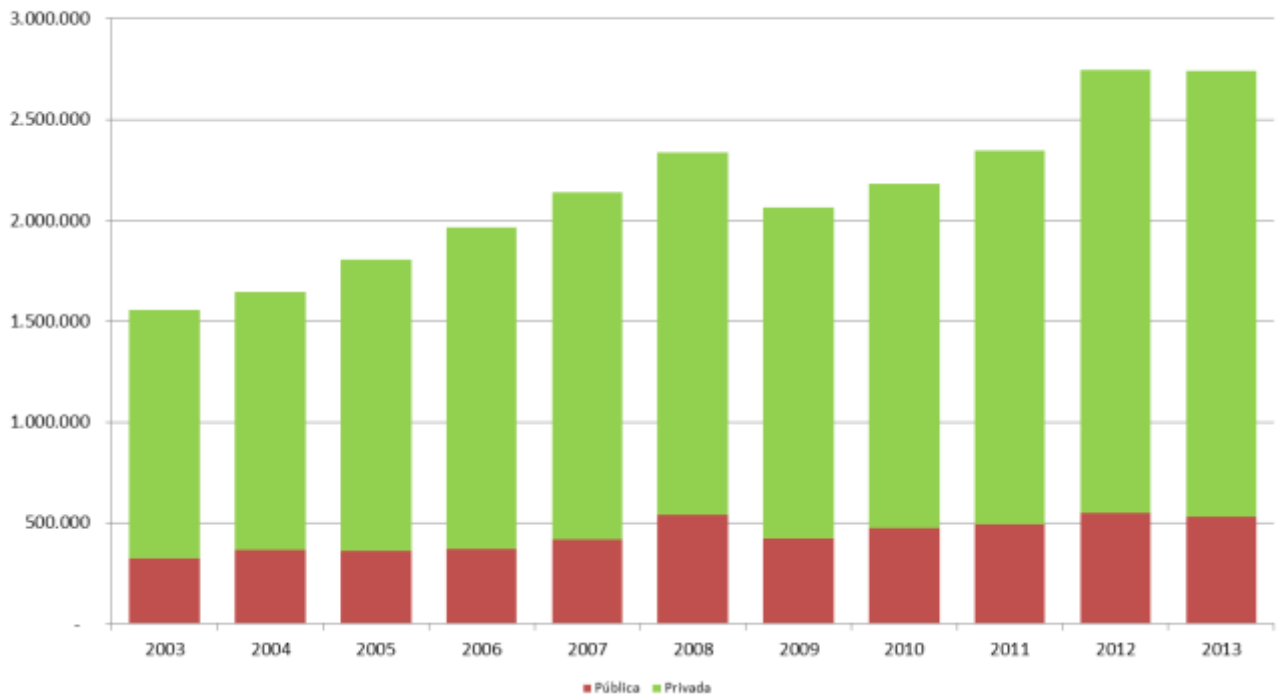
Fonte: MEC/INEP (BRASIL, 2013) Sistematização da autora.

Ao avaliar a quantidade de matrículas e concluintes nas IFES no transcorrer desses anos, pode-se afirmar que após o início do programa diminuiu o número de alunos que concluíram o curso no qual estavam matriculados. Vale ressaltar que os dados revelam que, na prática, não foi atendido o objetivo de aumentar o número de estudantes concluintes.

Não há dúvidas quanto às evidências apontadas nos dados. E uma análise detalhada no momento atual, a partir dos resultados do Censo da Educação Superior de 2013, pode-se verificar que ao longo de dez anos a evolução do número de

ingressantes na graduação em IES permanece privilégio do setor privado. O gráfico a seguir indica essa constatação.

Gráfico 3 – Número de ingressantes na graduação em IES Públicas e Privadas Brasil 2003 - 2013

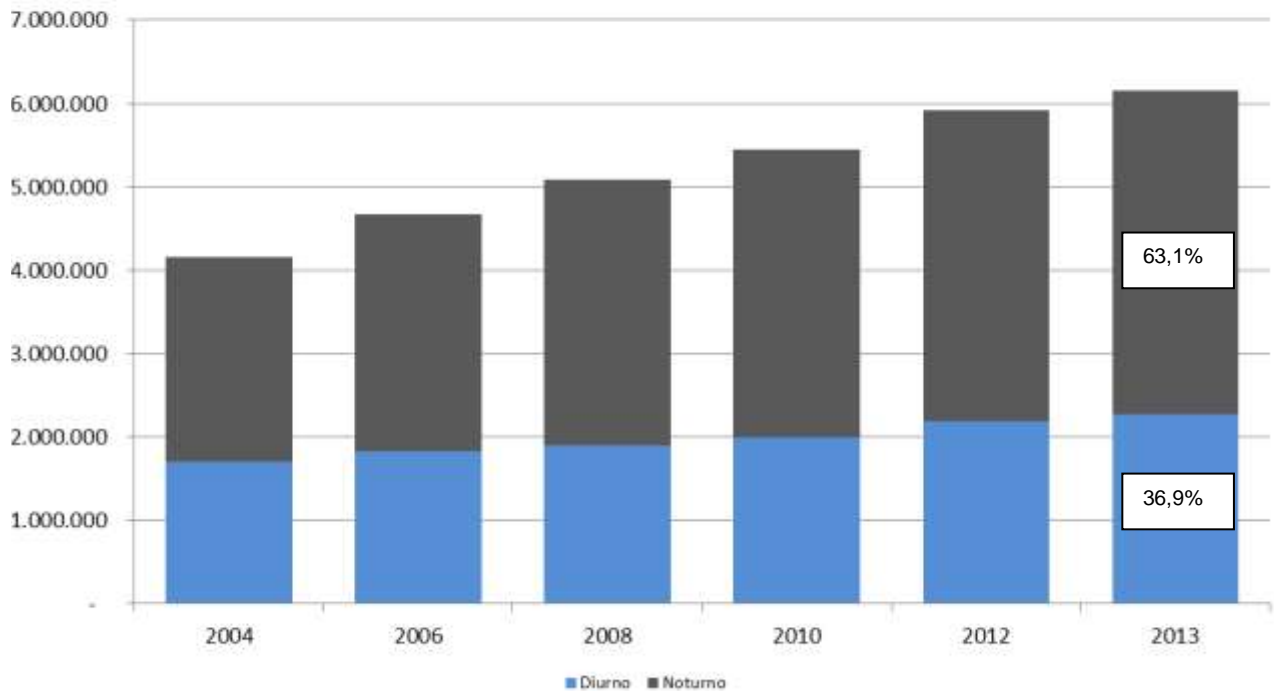


Fonte: MEC/INEP (BRASIL, 2014b)

Ainda com base nos resultados desse último censo, depreende-se que, a totalidade “de alunos na educação superior brasileira chegou a 7,3 milhões em 2013, quase 300 mil matrículas acima do registrado no ano anterior. No período 2012-2013, as matrículas cresceram 3,8%, sendo 1,9% na rede pública e 4,5% na rede privada” (BRASIL, 2014b, s/p). Ocorre registrar também que, os estudantes universitários estão distribuídos em 32 mil cursos de graduação, oferecidos por 2,4 mil instituições de ensino superior, das quais, 301 são públicas e 2 mil são privadas. As universidades públicas federais somam 59 instituições, onde 31 estão localizadas em capitais e 28 no interior.

Observa-se no Gráfico 4 adiante que, mais de 63% dos alunos de graduação estudaram à noite no ano de 2013 e aproximadamente 37% estavam matriculados durante o dia. Contudo, informações do censo também revelam que o segmento privado concentra somente 27% no turno diurno e 73% no noturno. Enquanto que no segmento público federal 70% dos alunos estão matriculados em aulas ministradas durante o dia, e apenas 30%, no turno da noite. Já na rede pública municipal há um percentual de 76% de estudantes no turno da noite e 24% no turno diurno. A rede pública municipal apresenta mais equilíbrio na distribuição dos alunos, 41% à noite e 59% durante o dia.

Gráfico 4 – Distribuição de matrículas de graduação presencial, por turno, em IES Públicas e Privadas Brasil 2004 - 2013



Fonte: MEC/INEP (BRASIL, 2014b)

Esses dados evidenciam a predominância de alunos matriculados no período noturno em 2013, porém, em IES privadas. Enquanto nas IFES, a concentração de alunos permanece no horário diurno desfavorecendo o aluno que precisa trabalhar durante o dia. Esse dado comprova claramente, que a diretriz do REUNI que aponta

para o aumento de vaga de ingresso, especialmente no período noturno, conforme referida anteriormente, desde a implantação desse programa, em 2007, ainda não atingiu um patamar satisfatório quanto à ampliação do acesso.

Vale acrescentar a observação de Ristoff (2014), que o crescimento do ensino superior está em descompasso do ensino médio brasileiro, pois nas últimas décadas as matrículas desse nível cresceram 120%, enquanto daquele, cresceram em torno de três vezes mais. Dessa maneira há sérias implicações na regularização do fluxo estudantil, “a educação superior alimenta-se em grande parte com os graduados de longa data, estudantes com mais de 24 anos, excluídos da educação superior pelo seu elitismo histórico” (RISTOFF, 2014, p. 726). No nível superior do total de 7 milhões de estudantes - cerca da metade têm mais de vinte anos de idade -, e dentre esses, em torno de 600 mil têm mais de quarenta anos de idade.

As IFES, como prossegue o autor, apresentam uma identidade que se aproxima mais da sociedade brasileira, contudo, é preciso atentar para o fato de que o ensino médio público representa 87% das matrículas desse nível de ensino e, no entanto, o quantitativo de estudantes da educação superior que tem origem na rede pública está longe desse percentual²³, determinadas “universidades continuam com percentuais abaixo de 30% de vagas reservadas a estudantes do ensino médio público e que, portanto, há ainda um longo caminho a percorrer até que se possa reverter as atuais contradições entre ensino médio e superior” (Idem, p.744). Ainda assim houve um

²³ Cabe anotar o que a Lei de Cotas – Lei nº 12. 711, de 29 de agosto de 2012 -, menciona nos seguintes artigos: “Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita; Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (BRASIL, 2012a, s/p).

acréscimo de estudantes oriundos da rede pública de ensino que ingressaram na universidade, porém, não nos cursos de alta demanda, dessa maneira esses estudantes estão sub representados no campus brasileiro. É inegável que o perfil socioeconômico da graduação nos últimos anos foi alterado, positivamente, em função das políticas adotadas, que apesar de “lentas demais na sua execução aos olhos dos que delas precisam e dos indignados pela exclusão histórica, apontam para a direção correta [...]” (Idem, p. 746).

Vale lembrar que no governo atual, da Presidenta Dilma Rousseff, foi sancionada a Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, que dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES) e, desta maneira, entre outros pontos, institui mais uma vez, a parceria entre o Governo Federal e as instituições comunitárias. Assim, destinando recursos públicos para instituições privadas, reafirma o projeto de fortalecer o setor privado em detrimento do setor público. Por outro lado é preciso ressaltar, como um avanço significativo, a aprovação do último Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, em especial três metas que incidem na educação superior:

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5^o (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014a, p.61).

Segundo dados do INEP, no ano de 2012 o investimento público em educação no Brasil atingiu 6,4% do Produto Interno Bruto (PIB). Importa destacar que é necessária a participação de todas as esferas de gestão no esforço de elevar os investimentos, bem como é indispensável articulação entre os entes federativos para que o crescimento desejado se solidifique. Para garantir o cumprimento dessa meta projetada, é imprescindível também democratizar os debates sobre o financiamento da educação brasileira, introduzindo pontos relativos à relação de custo aluno e qualidade, às novas fontes, ao aprimoramento da administração de recursos e fixação dos

mecanismos de acompanhamento e controle social do uso de recursos (BRASIL, 2014a).

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquentapor cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014a, p. 13).

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores (Idem).

Nesse PNE, particularmente na Meta 12, está expresso que um dos compromissos do Estado é a democratização do acesso à educação superior, com inclusão e qualidade. O acesso à educação superior, principalmente de pessoas entre 18 a 24 anos, tem crescido no Brasil, contudo, ainda está muito distante de alcançar as taxas dos países desenvolvidos e de grande parte dos países da América Latina. Vale lembrar que na PNAD de 2011 há registros que a taxa bruta atingiu o percentual de 27,8%, enquanto a taxa líquida chegou a 14,6%. O PNE de 2001-2010 indicava que para o fim da década, a oferta de educação superior estaria abastecida, no mínimo para 30% da população de 18 a 24 anos. No entanto, apesar de reconhecer que houve avanço, embora pequeno, a projeção da Meta 12 desse novo PNE, com elevação da taxa bruta para 50% e da líquida para 33%, é um grande desafio a enfrentar. Convém acrescentar ainda, que a qualidade da educação superior está relacionada a muitos elementos, entre os quais: o tripé ensino, pesquisa e extensão; o desempenho dos estudantes; a gestão das IES; e, a titulação do corpo docente, especialmente em cursos de mestrado e doutorado. Nessa perspectiva, a Meta 13 desse PNE aspira elevar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício em IES públicas e privadas, no país (BRASIL 2014a).

A configuração do ensino no país transformou a universidade em uma organização social, no entanto, a universidade é tradicionalmente uma instituição social voltada para a universalidade, tem a sociedade e seus valores como referência, e sua

produção qualificada através de sua relevância social. Ao transformar-se em organização social, essa universidade torna-se referência de si mesma. E, enquanto orientada pela lógica de mercado, valoriza o quanto é produzido, em quanto tempo e qual o custo dessa produção (CHAUÍ, 2003; GUERRA, 2010).

Essa visão organizacional praticada nas IES afetou intensamente a universidade, tanto que passou a ser denominada *universidade operacional*. A universidade passou a ser concebida como uma entidade administrativa e, conforme Chauí (2003), calculada para ser flexível e regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional, e, portanto, pela instabilidade e particularidade dos objetivos e dos meios. Demarcada e estruturada por padrões totalmente alheios à formação intelectual e ao conhecimento, “está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual” (CHAUÍ, 2003, p. 7). As características dessas organizações sociais compõem o perfil de profissional adequado e funcional ao contexto sócio-histórico, entre elas encontra-se a imprevisibilidade (GUERRA, 2010). Destaca-se ainda, mais um “elemento que nos ajuda a reconhecer a chamada universidade operacional, é que ela é gerida pela racionalidade do mercado e administrada por contratos de gestão [...]” (Idem, p. 726).

Assim, as IES como lembra Barroco (2011), que são responsáveis pela transmissão do conhecimento, convergem a se adequar à lógica do mercado, como empresas que comercializam objetos, coisas; a força de trabalho de docentes, explorados ao limite e desapropriados dos meios de seu trabalho sem tempo para estudar e pesquisar, para a construção do conhecimento como totalidade. O resultado final dessa precarização em andamento, nas instituições mercantis, “é o empobrecimento material e espiritual da juventude, que, uma vez profissionalizada, tem poucos recursos para realizar seus possíveis ideais, já fragilizados pelas condições objetivas da sociabilidade burguesa” (BARROCO, 2011, p. 215).

Cabe atentar também para o pensamento de Mészáros (2005), ter sempre presente que a educação precisa ir além de uma visão capitalista, deve ter como objetivo uma transformação social qualitativa. Educar para a vida. Para tanto, há necessidade de romper com verdades preestabelecidas e não ausentar-se dos debates dos rumos da regulação das políticas educativas. É imperioso que todos façam parte das discussões e se posicionem em defesa de práticas educacionais que possibilitem projetar transformações necessárias para a construção de uma sociedade livre da dominação do capital, cooperando para que cada pessoa seja um sujeito político capaz de mudar a realidade. A educação, por si só, não tem capacidade de transformar a sociedade em direção à emancipação social. Portanto, é preciso trabalhar na perspectiva de que a educação não deve servir aos interesses do mercado, voltados à rentabilidade, competitividade, individualidade, desigualdade social e negação de direitos.

Finalmente cabe lembrar, que a política de educação superior e as configurações no mundo do trabalho estão diretamente integradas à dinâmica da sociedade, ou seja, de acordo com “[...] o movimento das classes sociais e de seus respectivos projetos de sociedade. Com isso os processos de formação profissional acompanham essa dinâmica por serem parte indissociável da realidade social”. (MACIEL, 2009, s/p). Logo, no próximo capítulo será contextualizada a formação em Serviço Social no Brasil, a partir do projeto ético político profissional materializado na Lei de Regulamentação da Profissão, no Código de Ética e nas Diretrizes Curriculares do Curso, em vigência no século XXI.

3 A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL

Este capítulo discorre acerca do atual projeto de formação profissional do Serviço Social, explicitando os elementos constitutivos do projeto ético-político dos assistentes sociais: as determinações das Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social da ABEPSS; a Lei de Regulamentação da Profissão; e, o Código de Ética Profissional, a fim de apontar os impactos na política de educação superior no processo formativo dos assistentes sociais, uma vez que ambos seguem direções opostas. Para subsidiar a consecução do objetivo proposto no estudo foram analisadas as características das modalidades de ensino em IES da área, no âmbito presencial e à distância, a partir de dados de pesquisas oficiais, os quais estão esquematizados em ilustrações gráficas.

3.1 O PROJETO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A formação profissional em Serviço Social, na contemporaneidade, organiza-se a partir da Proposta Nacional de Currículo Mínimo para o Curso de Serviço Social,²⁴ a qual foi apresentada e debatida na II Oficina Nacional de Formação Profissional e aprovada na Assembleia Geral Extraordinária da Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS). Os dois encontros foram realizados em novembro de 1996, no Rio de Janeiro. Como mencionado no capítulo anterior, em dezembro do mesmo ano ocorreu a promulgação da LDB, Lei nº 9.394, oportunizando,

[...] o processo de normatização e definição de Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social no espírito da nova Lei. Diretrizes estas que estabeleçam um patamar comum, assegurando, ao mesmo tempo, a flexibilidade, descentralização e pluralidade no ensino em Serviço Social, de modo a acompanhar as profundas transformações da ciência e da tecnologia na contemporaneidade. Os novos perfis assumidos pela questão social frente à reforma do Estado e às mudanças no âmbito da produção requerem novas

²⁴ A primeira proposta de formação profissional em Serviço Social ocorreu com o currículo de 1953, o segundo currículo foi aprovado em 1970 e o terceiro no ano de 1982. No ano de 1996 atendendo às determinações legais foram construídas Diretrizes Gerais, aprovadas pelo MEC em 2002.

demandas de qualificação do profissional, alteram o espaço ocupacional do assistente social, exigindo que o ensino superior estabeleça padrões de qualidade adequados. (ABEPSS, 1996, p. 3).

A ABESS²⁵ afirmava nesse documento proposta, que é fundamental estabelecer padrões de qualificação e universalização dos cursos de graduação em Serviço Social. Por conseguinte, o conjunto de princípios e diretrizes constitui uma base comum em todo o território brasileiro, da qual cada IES elabora e desenvolve o seu próprio currículo pleno.

É relevante registrar que os princípios²⁶ que fundamentam a formação profissional dos assistentes sociais consistem em:

1. Flexibilidade de organização dos currículos plenos, expressa na possibilidade de definição de disciplinas e ou outros componentes curriculares – tais como oficinas, seminários temáticos, atividades complementares – como forma de favorecer a dinamicidade do currículo;
2. Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social;
3. Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade;
4. Superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, evitando-se a dispersão e a pulverização de disciplinas e outros componentes curriculares;
5. Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central de formação profissional, e da relação teoria e realidade;
6. Padrões de desempenho e qualidade idênticos para cursos diurnos e noturnos, com máximo de quatro horas/aulas diárias de atividades nestes últimos;
7. Caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional;
8. Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão;
9. Exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas, em luta pela direção social da formação profissional, que compõem a produção das ciências humanas e sociais;
10. Ética como princípio formativo perpassando a formação curricular;
11. Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional (ABEPSS, 1996, p. 6-7).

²⁵ Lembrando que neste mesmo ano, 1996, a ABESS passou a denominar-se Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), justificada em função da defesa dos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da articulação entre graduação e pós-graduação.

²⁶ Segundo consta nas Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social da ABEPSS, de novembro de 1996.

Esses princípios, portanto, definem as diretrizes curriculares da formação profissional, as quais implicam na capacitação teórico-metodológica, técnico-operativa e, ético-política visando:

1. Apreensão crítica do processo histórico como totalidade; 2. Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país; 3. Apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; 4. Apreensão das demandas – consolidadas e emergentes – postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado; 5. Exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas, na legislação profissional em vigor (ABEPSS, 1996, p.7).

Nessa perspectiva, a organização curricular deve suplantar as fragmentações do processo de ensino e aprendizagem ampliando caminhos para a construção de conhecimentos com sólida experiência no percurso da formação profissional. Assim, o conteúdo da formação nessa proposta curricular remete para um conjunto de conhecimentos interligados e organizados em três Núcleos de Fundamentação.

O primeiro - Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social – tem como finalidade o tratamento do ser social quanto à totalidade histórica e análise dos componentes fundamentais da vida social, os quais são particularizados nos dois outros núcleos, de fundamentação da realidade brasileira e do trabalho social. Objetiva a compreensão do ser social posto no processo de constituição e desenvolvimento da sociedade burguesa, com o trabalho estabelecido como eixo central no processo de reprodução da vida social. A configuração da sociedade burguesa é tratada em suas especificidades quanto à divisão social do trabalho, à divisão de classes e do saber, à propriedade privada, em suas relações de dominação e exploração, em suas formas de resistência e alienação. Requer reconhecer as dimensões; ético-políticas, culturais e ideológicas dos processos sociais, em seu movimento contraditório, e, meios de superação (ABEPSS, 1996).

Quanto ao segundo - Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio histórica da sociedade brasileira – ele aponta para o conhecimento da constituição social, política, econômica e cultural da sociedade do Brasil, na sua configuração dependente, urbano industrial, nas diversidades locais e regionais, articulada com a análise da questão agrícola e agrária, como um elemento fundamental da particularidade histórica brasileira. Objetiva apreender os padrões de produção capitalista, em seus diversos modelos de gestão e organização do processo de trabalho; as relações entre Estado e Sociedade; o significado do Serviço Social no seu caráter contraditório; e, os diferentes projetos políticos existentes no país. Indica uma atenta e constante análise conjuntural da sociedade brasileira, acompanhando os processos sociais em curso que geram as diversas manifestações da questão social (ABEPPS, 1996).

Agrega-se a esses dois núcleos, o terceiro - Núcleo de fundamentos do trabalho profissional – que concebe a profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho e sua prática como consolidação dos processos de trabalho, no qual o objeto é a questão social e suas múltiplas expressões. Remete à compreensão do Serviço Social que possui como solo, a história da sociedade, pois é desse lugar que provêm os condicionantes do seu trabalho, as requisições profissionais e as respostas possíveis formuladas pelos assistentes sociais (ABEPSS, 1996).

Iamamoto (2014) observa que esses núcleos representam uma inovação na forma de pensar a formação acadêmica, abarcando elementos constitutivos do Serviço Social enquanto especialização do trabalho: trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os elementos éticos que envolvem o exercício profissional, a administração, o planejamento, o estágio supervisionado e a pesquisa em Serviço Social. Mesmo que muitas vezes sejam abordados como uma tricotomia e de maneira independente entre eles, foram gerados enquanto níveis diferentes de abstração fundamentais, interdependentes e complementares para decifrar o Serviço Social inscrito na dinâmica societária. Compreendem, respectivamente, “*dimensões teórico-sistemáticas, particularidades históricas (continentais, nacionais, regionais e/ou locais), que*

determinam o trabalho profissional e nele se condensam, enquanto dimensões indispensáveis à sua análise” (IAMAMOTO, 2014, p. 620).

O processo formativo constitui-se de uma totalidade de conhecimentos articulados nesses núcleos, contextualizados e expressos em suas particularidades. Conforme ABEPSS (1996), à medida que esses núcleos incorporem os conteúdos indispensáveis para a compreensão dos processos de trabalho dos assistentes sociais, afirmam-se como eixos articuladores do processo formativo almejado e estendem-se em áreas de conhecimento que se manifestam pedagogicamente através de todos os componentes curriculares, desfazendo a visão formalista do currículo, antes limitada às disciplinas e matérias. Assim, essa articulação beneficia uma nova forma de realização das mediações, compreendida como relação teórico-prática, a qual deve permear toda a formação profissional, articulando ensino-pesquisa-extensão. Portanto, reitera-se que essa proposta trouxe avanços pedagógicos e mudanças significativas que apontam para a formação de assistentes sociais, com destaque para as competências, teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política, no exercício da profissão.

A concepção de competência profissional como item indispensável e transversal da formação e do exercício profissional, segundo Lewgoy (2007), é *constructo* composto pelas dimensões - ético-política, teórico-metodológica, técnico-operativa -, de forma indissociável. Quanto à dimensão ético-política, ela empreende para a finalidade da ação e do compromisso profissional; é a parte intercessora formada por postura crítico-investigativa sobre os fundamentos e o sentido atribuído aos objetivos, aos conteúdos e ao método, tendo como indicador a afirmação dos direitos e do bem-comum. E, conecta-se à dimensão teórico-metodológica, que articula teoria-método e metodologia e privilegia a história social, como solo germinador das demandas e das possibilidades do conhecimento e das práticas. Essas duas dimensões vinculam-se à dimensão técnico-operativa, a qual, “caracterizada pelo domínio dos conteúdos de sua área específica de conhecimento, é uma instância de passagem que permite a realização da trajetória da concepção da ação à sua operacionalização” (LEWGOY, 2007, p. 184).

Um atento retorno às formulações originais das diretrizes curriculares permite verificar que parte dos princípios da formação profissional possui natureza investigativa. Assim, a visão de pesquisa que se tece nas diretrizes estabelece uma relação inerente à intervenção profissional, na medida em que a investigação recebe estatuto de elemento essencial da própria intervenção profissional. Dessa maneira, pode-se atentar que ambas - investigação e intervenção - compreendem a dialética do modo de ser da profissão, visivelmente expresso nas atribuições e competências profissionais, quando referem ao ato de investigar. Nesse direcionamento, extensão e estágio são espaços privilegiados para a pesquisa concreta de circunstâncias também concretas, visando urdir nos alunos atitudes e posturas investigativas, técnico-operativas e ético-políticas. Além disso, a pesquisa é para a formação, a mediação basilar na relação entre a teoria e a realidade, da qual surge a possibilidade de que através dela seja possível captar as medições que traçam o exercício profissional (GUERRA; BACKX; REPETTI, 2013).

Como ressalta Mota (2014), é necessário haver articulação entre atividades técnicas e uma sólida formação teórica. Logo, é preciso voltar-se criticamente para a imediatividade dos fenômenos, identificando quais são as determinações por trás das demandas, desconstruindo-as e suscitando a produção de conhecimentos e de referências que demarquem a intervenção profissional. Portanto é através do fortalecimento da articulação entre o espaço acadêmico e o profissional - preservando as possibilidades e limites de cada um - que os problemas vivenciados no dia-a-dia pelos profissionais, nas instituições, podem resultar em importantes temáticas de investigação e pesquisa, e voltar à formação profissional e ao exercício profissional, superando o cotidiano reificado e caótico dos espaços ocupacionais.

Guerra (2005) argumenta que existe uma nova lógica inerente às diretrizes curriculares que não admite a dicotomia entre o ensino prático e o ensino teórico em Serviço Social, pelo contrário, orienta-se em uma relação de auto implicação entre os dois. Dessa maneira todas as disciplinas, as de fundamentos e as que transmitem saberes interventivos, têm o compromisso de colocar o exercício profissional como centralidade de seus debates, priorizando os conhecimentos necessários visando

desenvolver valores, habilidades e competências para a formação do perfil e qualificar os assistentes sociais para responder às demandas. Essa concepção de ensino é resultado de um processo de amadurecimento da categoria que considera a estreita relação entre formação profissional e trabalho, “cujo projeto, nesta perspectiva, converte-se em valioso instrumento da estratégia concebida para enfrentar a contra-reforma do Ensino Superior no Brasil, em curso desde o primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso” (GUERRA, 2005, p. 147).

O projeto de formação profissional dos assistentes sociais revela o amadurecimento da categoria, ao posicionar-se contra a mercantilização do ensino superior buscando promover e assegurar a qualidade no processo formativo, e a implementação das diretrizes curriculares. Anuncia uma visão de ensino e aprendizagem alicerçados, “[...] na dinâmica da vida social, o que estabelece os parâmetros para a inserção profissional na realidade sócio-institucional” (ABEPSS, 1996, p. 7). O trabalho é reafirmado como centralidade na constituição do ser social. Cabe destacar que “as mudanças verificadas nos padrões de acumulação e regulação social exigem um redimensionamento das formas de pensar/agir dos profissionais diante das novas demandas, possibilidades e das respostas dadas” (Idem, p. 7-8). A revisão curricular fixou-se nos desafios que emergem no cotidiano, na apreensão da profissão frente às diferentes configurações da questão social²⁷ presentes na atualidade - postas no processo de reprodução da relação entre capital e trabalho - visando formulação de respostas no agir profissional²⁸.

²⁷ Objeto de trabalho do Serviço Social, “[...] apreendida como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade” (IAMAMOTO, 2004, p. 27). A autora complementa, “[...] questão social que, sendo desigualdade é também rebeldia, por envolver sujeitos que vivenciam as desigualdades e a ela resistem e se opõem. *É nesta tensão entre produção da desigualdade e produção da rebeldia e da resistência, que trabalham os assistentes sociais, situados nesse terreno movidos por interesses sociais distintos, aos quais não é possível abstrair ou deles fugir porque tecem a vida em sociedade*” (idem, p. 28).

²⁸ Na cena brasileira contemporânea a “[...] radicalização da questão social atravessa o cotidiano do assistente social que se defronta com segmentos de trabalhadores *duplamente penalizados*. De um lado ampliam-se as necessidades não atendidas da maioria da população, pressionando as instituições públicas por uma demanda crescente de serviços sociais. De outro lado, esse quadro choca-se com a restrição de recursos para as políticas sociais governamentais, coerente com os postulados neoliberais para a área social, que provocam o desmonte das políticas públicas de caráter universal, ampliando a

Maciel (2006) destaca que no processo de construção do Serviço Social no Brasil, a concepção de questão social estava relacionada à *doença social e caso de polícia*, antes de ser apreendida como *contradição entre capital e trabalho*. A autora analisa que as propostas curriculares desde a década de 1930 até 1996, além de revelarem a evolução da história do Serviço Social no país, indicam a busca de identidade profissional que, antes, apresentava perfil vocacional, técnico, e, técnico e político. Atualmente, a proposta evidencia uma tentativa de superação desses elementos, buscando uma atuação com ênfase nas dimensões da competência profissional. No quadro a seguir apresenta-se, resumidamente, a trajetória histórica da formação na área.

Quadro 4 - Síntese Histórica da Formação em Serviço Social

PERÍODO	ARCABOUÇO LEGAL	CONCEPÇÃO DA QUESTÃO SOCIAL	PERFIL PROFISSIONAL	ENFASE DA/NA FORMAÇÃO
Décadas de 30 a 50 do Século XX	Inexistente	Doença Social	Vocacional	Doutrinarismo Generalista
Décadas de 50 a 70 do Século XX	Decreto – Lei nº 35.311 de 08/04/54	Doença Social	Técnico	Tecnificação Generalista
Décadas de 70 e 80 do Século XX	Parecer nº 342, 1970	Caso de Polícia	Técnico	Tecnificação Especialização
Décadas de 80 e 90 do Século XX	Parecer nº 412, 1982	Contradição entre capital e trabalho	Técnico e Político	Teoricismo Político Generalista
Décadas de 90 e início do Século XXI	Resolução do CNE/CES de nº 15, 2002	Contradição entre capital e trabalho	Técnico e Político	Competências teóricas técnicas e ético-políticas Generalista

Fonte: MACIEL (2006, p. 108)

seletividade típica dos 'programas especiais de combate à pobreza' e a mercantilização dos serviços sociais, favorecendo a capitalização do setor privado" (IAMAMOTO, 2008, p. 148).

No que diz respeito ao amparo legal, a Resolução CNE/CES nº 15, de 13 de março de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, no qual, o art. 2 especifica que o projeto pedagógico de formação profissional a ser oferecido pelo curso deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos; b) as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas; c) a organização do curso; d) os conteúdos curriculares; e) o formato do estágio supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso; f) as atividades complementares previstas (BRASIL, 2002, p. 1).

Vale complementar com o art. 3 desse documento, que faz referência quanto à carga horária do curso de Serviço Social, a qual deverá corresponder ao proposto em Resolução da própria IES que normatiza a oferta de curso de bacharelado. Essa informação deve estar em acordo com a Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007, a qual indica que a carga horária mínima para o curso de graduação em Serviço Social presencial é de 3.000h, e o limite mínimo para integralização é de quatro anos.

Quanto à Lei de Regulamentação da Profissão, Lei nº 8.662/93, de 7 de junho de 1993, ela dispõe sobre a profissão de assistente social no que concerne às competências e atribuições privativas²⁹ e, aos indicativos do processo de fiscalização do exercício profissional. Especificamente, o art. 4 indica as competências do assistente social:

- I – elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares; II – elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil; III – encaminhar providências, e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população; IV – (VETADO); V – orientar indivíduos e

²⁹ Segundo Yamamoto (2012, p. 39-40), “[...] para pensar as competências e atribuições do assistente social é necessário lançar o olhar para este momento particular de mudanças no padrão de acumulação e regulação social, nos marcos da chamada globalização da produção dos mercados e dos bens culturais, que vêm provocando profundas alterações na produção de bens e serviços, nas formas de organização e gestão do trabalho nos organismos empregadores, com marcantes alterações nas maneiras como os diversos profissionais de serviços se articulam no interior dessas entidades. Não se pode desconsiderar que esse quadro é agravado com a contra-reforma do Estado nos seus diferentes níveis de poder e na sua relação com a sociedade, demarcada pela ideia de privatização, da redução da responsabilidade pública no trato das necessidades sociais das grandes majorias, em favor da sua mercantilização, desarticulando direitos sociais, rompendo os padrões de universalidade atinentes a esses direitos e provocando uma profunda radicalização da questão social”.

grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos; VI – planejar, organizar e administrar benefícios e Serviços Sociais; VII – planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais; VIII – prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, com relação às matérias relacionadas no inciso II deste artigo; IX – prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade; X – planejamento, organização e administração de Serviços Sociais e de Unidade de Serviço Social; XI – realizar estudos sócio-econômicos com usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades (CRESS 10ª REGIÃO, 2005, p.12).

Convém acrescentar que o art. 5, dessa mesma lei, aponta as atribuições privativas do assistente social, quais sejam:

I – coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de Serviço Social; II - planejar, organizar, e administrar programas e projetos em Unidade de Serviço Social; III – assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de Serviço Social; IV – realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria de Serviço Social; V – assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular; VI – treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social; VII – dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social; VIII – dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social; IX – elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para Assistentes Sociais, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes ao Serviço Social; X – coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de Serviço Social; XI – fiscalizar o exercício profissional através dos Conselhos Federal e Regionais; XII – dirigir serviços técnicos de Serviço Social em entidades públicas ou privadas; XIII – ocupar cargos e funções de direção e fiscalização da gestão financeira em órgãos e entidades representativas da categoria profissional (CRESS 10ª REGIÃO, 2005, p.13).

A publicação do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) de 2012 refere que, no cotidiano das Comissões de Orientação e Fiscalização (COFI) dos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) estão presentes dilemas e conquistas sobre a análise e reafirmação das atribuições dos profissionais do Serviço Social. O texto alerta que com a crescente interiorização dos serviços sociais no sistema público estatal e o processo de descentralização das políticas sociais, em diversos estados brasileiros, tem

ocorrido criação de cargos e ocupações em nível médio, cujas atribuições são específicas dos assistentes sociais.

Na atualidade, é possível identificar que vários serviços e programas sociais, vinculados a diferentes políticas sociais, preveem em seu ordenamento a participação de assistentes sociais em equipes ou mesmo executando serviços e benefícios específicos. Mais recentemente, várias normatizações de políticas, serviços e programas sociais, definem atribuições para os/as assistentes sociais nos ordenamentos legais, o que precisa ser analisado e interpretado à luz das prerrogativas profissionais. São parâmetros institucionais que, se forem incorporados como atribuições profissionais, podem empobrecer a contribuição do Serviço Social para a conquista e efetivação de direitos sob o ponto de vista das classes trabalhadoras (CFESS, 2012, p.18).

Nesse sentido, Raichelis (2011, 2013) enfatiza que assistentes sociais que atuam no Sistema Único de Saúde (SUS), no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), bem como em diferentes áreas profissionais, queixam-se do envolvimento excessivo com o preenchimento de formulários e planilhas padronizadas de computadores, da propagação de visitas domiciliares com finalidade de controle institucional das provisões e prestações sociais, da realização de cadastramentos da população que, quando tomados de maneira burocrática e recorrente, não agregam conhecimento e reflexão crítica sobre a realidade dos usuários e seus espaços de vivência, prejudicando, dessa forma, a qualidade do trabalho técnico e impedindo que profissionais especializados possam realizar o trabalho intelectual ao qual estão – ou deveriam estar - capacitados a imprimir. Esse tipo de demanda dirigida aos assistentes sociais dificulta o estabelecimento de um relacionamento contínuo, próximo e sistemático, incluindo atividades em campo. Essa dinâmica institucional vai transformando arditosamente a própria natureza da profissão de Serviço Social, fragilizando o trabalho direto com segmentos mais populares em processos de organização e mobilização, e, o desenvolvimento de trabalho socioeducativo numa perspectiva de cidadania e emancipação.

Segundo Mito e Nogueira (2013), a inserção de assistentes sociais nas diversas políticas setoriais vem evidenciando complicações na definição do papel desses profissionais nas equipes multiprofissionais. A postulação da interdisciplinaridade como critério nos processos de trabalho nas políticas sociais, principalmente nos serviços

sociais, tem demandado, cada vez mais, uma definição do que compete aos distintos profissionais. Discutir a prática dos assistentes sociais no âmbito da política social não se confunde com o debate da prática profissional no campo de conhecimento do Serviço Social. Ainda que a intervenção do assistente social no campo da política social seja determinada pelo *ethos* profissional, ela se recobre de predicados que vão exigir não somente uma disposição a determinado projeto profissional. Exige também saber, como colocar este projeto em movimento num espaço onde a autonomia é relativa.

Nesse contexto, as condições concretas para o trabalho profissional estão cada vez mais tensionadas pela ampliação de serviços e de demandas, mas sem a correspondente designação de recursos materiais, financeiros e humanos necessários à manutenção da qualidade do que é prestado à população usuária. Isso acaba impactando nas condições para o exercício profissional, pois as instituições sociais são mediações fundamentais para a participação do Serviço Social no atendimento das demandas incorporadas pelas políticas sociais. Tem-se, portanto, repercussões para as relações de trabalho dos/as assistentes sociais, como também para o exercício de suas atribuições, o que irá repercutir diretamente nos serviços prestados (CFESS, 2012, p. 19).

Encontra-se na própria implementação das políticas sociais um jogo intrincado de tensões e conflitos que envolvem diversos tipos de interesses, atores, protagonistas, projetos e estratégias, onde são requisitadas a presença e a intervenção de categorias profissionais diferentes³⁰, que por sua vez, disputam espaços de poder e reconhecimento dentro do aparelho institucional. No âmbito do Serviço Social são intensificados os processos de subcontratação e terceirização de assistentes sociais por parte de empresas de assessoria ou de serviços, prestação de serviços às organizações não governamentais e aos governos, acenando para o exercício profissional privado - de caráter autônomo -, por contrato temporário, por tarefa, por projeto, como também em cooperativas de trabalhadores, em decorrência das novas formas de gestão das políticas sociais. As consequências da tríade

³⁰ Com distintos projetos profissionais. Cumpre frisar que são aqueles projetos que se inscrevem no marco dos projetos coletivos, ou seja, aqueles relacionados às profissões que reguladas juridicamente, supõem uma formação teórica e/ou técnico-interventiva, geralmente de nível acadêmico superior. Dito de outra forma, “os projetos profissionais *apresentam a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive o Estado, a que cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais)*” (NETTO, 2006, p. 4).

flexibilização/precarização/terceirização, do trabalho dos assistentes sociais, se fazem sentir em intensidade e níveis nunca antes vivenciados pela profissão³¹ (RAICHELIS, 2010, 2011).

Ao desenvolver a prática profissional os assistentes sociais são pressionados e mobilizados eticamente, pois compete apenas a eles fazer escolhas entre as diversas alternativas que se apresentam em uma situação de tensão positiva, entre a autonomia e o dever, com base no que estabelece o Código de Ética da profissão. Essa tensão remete ao que *eu quero e posso fazer, refere-se ao meu desejo e à minha adesão aos compromissos profissionais, e, sobretudo, àquilo que devo fazer*. Assim, cabe ao profissional aliar o seu desejo com o seu saber teórico, prático e crítico iluminado pela ética profissional, como intencionalidade de associação, de compromisso e de coletividade (PAIVA; SALES, 2005).

O Código de Ética dos Assistentes Sociais, de 15 de março de 1993,³² explicita os princípios e valores basilares para a ação profissional. Dispõe de onze princípios éticos fundamentais, que não devem ser analisados e tratados isoladamente, quais sejam:

1. Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes – autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais; 2. Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo; 3. Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e políticos das classes trabalhadoras; 4. Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida; 5. Posicionamento em favor da equidade e

³¹ Cabe ressaltar a advertência de Mota (2014) sobre as consequências das terceirizações, das contratações por horas de trabalho, por projetos, etc., “podem contribuir para a desprofissionalização sob o signo da multifuncionalidade e da multidisciplinaridade, criando verdadeiras subespecializações profissionais, diante das quais o saber-fazer constitui a antítese do trabalho intelectual e a negação das diretrizes curriculares do curso de Serviço Social. Sem dúvida, esses processos são favorecidos pela expansão do *exército de reserva profissional*” (MOTA, 2014, p. 702).

³² Para Barroco (2005), a partir desse ano, “[...] o Código de Ética passa a ser uma das referências dos encaminhamentos práticos e do posicionamento político dos assistentes sociais em face da política neoliberal e de seus desdobramentos para o conjunto dos trabalhadores. É nesse contexto que o projeto profissional de ruptura começa a ser definido como projeto ético-político referendado nas conquistas dos dois Códigos (1986 e 1993) nas revisões curriculares de 1982 e 1996 e no conjunto de seus avanços teórico-práticos construídos no processo de renovação profissional, a partir da década de 60” (BARROCO, 2005, p. 206).

justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; 6. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; 7. Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual; 8. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero; 9. Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos trabalhadores; 10. Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional; 11. Exercício do Serviço Social sem ser discriminado, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física (CRESS 10ª REGIÃO, 2005, p. 20-21).

Esse Código não pode ser um documento que se *guarda na gaveta*, como ressalta Iamamoto (2004), é preciso torná-lo vivo através dos sujeitos que incorporando o seu conteúdo, manifestam-no em ações que vão tecendo o novo projeto profissional dos assistentes sociais nos espaços ocupacionais³³ nos quais estão inseridos. Os princípios “são focos que vão iluminando os caminhos a serem trilhados, a partir de alguns compromissos fundamentais acordados e assumidos coletivamente pela categoria” (IAMAMOTO, 2004, p. 78). A autora destaca que o desafio está na materialização desses princípios éticos no cotidiano da prática, impedindo que se transformem em indicativos apartados do processo social. Além disso, refere que o requisito para uma competência crítica presume uma “*competência teórica e fidelidade ao movimento da realidade; competência técnica e ético-política* que subordine o ‘como fazer’ ao ‘o que fazer’ e, este, ao ‘dever ser’, sem perder de vista seu enraizamento no processo social” (IAMAMOTO, 2004, p. 80).

Nessa perspectiva é válido destacar que, antes da formação do profissional é necessário formar o sujeito, enquanto aluno que “tenha sido confrontado em suas atitudes nos processos de socialização primária e secundária, em suas posturas diante

³³ Este “[...] é o cenário onde se desenvolvem as ações profissionais, ações estas socialmente construídas e voltadas para um fim comum. Neste sentido é o local onde se desenvolve, também, a nossa luta profissional. Portanto, é um espaço contraditório e complexo, no qual se localizam, paradoxalmente, tanto as vias de resistência, quanto as vias de transformação. Localizar estas vias, é decifrar o enigma, é avançar ou recuar com a prática profissional, é assumir a prática enquanto espaço de reprodução ou espaço de autonomia” (MARTINELLI, s/d, p. 2).

da vida cotidiana. E são os fundamentos ontológicos da ética aqueles capazes de estabelecer esse confronto” (ORTIZ, 2014, p. 210). A ética tem dimensão transversal na lógica curricular e essa transversalidade precisa ser garantida. Nesse ponto, vale sublinhar que “a transversalidade de conteúdo diz respeito à garantia de que determinados conteúdos serão tratados – com menor ou maior ênfase – no conjunto das disciplinas que integram a grade curricular” (GUERRA; BACKX; REPETTI, 2013, p. 208).

Cabe acrescentar também, que é fundamental uma atenção cuidadosa para a disciplina de ética profissional nos currículos dos cursos de graduação em Serviço Social. O primeiro contato deve ser antes da inserção dos alunos nos campos de estágio³⁴, é imprescindível que seja pré-requisito. Dessa maneira, já como estagiários, podem aplicar os princípios fundamentais que orientam as ações cotidianas profissionais, expressos no Código de Ética vigente. Faz-se imperiosa a formação de um sujeito profissional com posicionamento crítico e valores voltados à emancipação humana, contrário a toda forma de discriminação, autoritarismo, preconceito e intolerância (ORTIZ, 2014).

Nessa ótica Sousa, Santos e Cardoso (2013), ressaltam que o processo é *informativo* e *formativo*, apontam a importância da formação para além do acesso às diferentes informações, mas especialmente, o processo de formação de um profissional e sujeito social que durante a graduação tenha oportunidade de ver e rever seus valores éticos e práticas, suas atitudes nas relações com os outros e, principalmente superar, “dentre outras questões, entendimento formulado no senso comum do Serviço Social, da sociedade, do papel do Estado, das necessidades sociais e dos interesses dos indivíduos” (SOUSA; SANTOS; CARDOSO, 2013, p. 49).

³⁴ A Política Nacional de Estágio (PNE) destaca que, “o conteúdo da disciplina estágio supervisionado deve estar calcado nos núcleos de fundamentação da formação profissional. Esta lógica deve permear o conteúdo das disciplinas que devem ser ofertadas, anteriormente à realização do estágio supervisionado curricular – quer obrigatório ou não-obrigatório. Assim, somente tendo cumprido as disciplinas de fundamentos histórico teórico-metodológicos do Serviço Social I e II e ética profissional, pela necessidade de formação do senso crítico e conhecimentos específicos básicos da profissão, é que o estudante poderá iniciar a atividade de estágio” (ABEPSS, 2009, p. 29).

De acordo com Raichelis (2011), na perspectiva do projeto ético-político o profissional do Serviço Social precisa ser qualificado a realizar um trabalho social, coletivo e complexo. Além disso, que tenha capacidade de propor e negociar com os empregadores tanto públicos, quanto privados; de defender projetos que expandam direitos das classes subalternas, sua *autonomia relativa*, seu campo de trabalho, suas atribuições e seus direitos profissionais. Os conhecimentos e habilidades profissionais são propriedade do assistente social, no entanto, os limites e possibilidades também são condicionados por determinações encontradas no cotidiano. Além das dimensões objetivas que concedem materialidade às ações profissionais, as dimensões subjetivas também devem ser consideradas, o modo pelo qual o assistente social “incorpora na sua consciência o significado do seu trabalho, as representações que faz da profissão, as justificativas que elabora para legitimar a sua atividade — que orientam a direção social que imprime ao seu exercício profissional” (RAICHELIS, 2010, p. 752).

Dentro dessa lógica, Mota (2014) afirma que é somente a partir da problematização das expressões imediatas e cotidianas da realidade e - que se constituem em demandas ao Serviço Social e às instituições - “pode o profissional exercitar uma relativa autonomia intelectual que oriente suas propostas de intervenção com bases nas condições objetivas existentes” (MOTA, 2014, p. 700). O trabalho desse profissional se expressa através de um movimento que articula conhecimentos e luta por oportunidades no mercado de trabalho; que têm reconhecimento legal nos seus estatutos normativos e reguladores; cujos sujeitos que a exercem - individualmente e coletivamente – ao mesmo tempo em que, se subordinam às normas de enquadramento institucional, se mobilizam e se organizam em um movimento dinâmico e dialético de trabalhadores que repensam a si mesmos e a sua intervenção profissional (RAICHELIS, 2011).

Como bem lembra Yazbek (2014), um dos elementos do trabalho dos assistentes sociais é dar apoio às resistências cotidianas das classes subalternas na sociedade. Complementa citando Boaventura de Souza Santos, o qual menciona que as rebeldias tem que se encontrar todos os dias, a partir de baixo, com a participação de todos os

envolvidos, onde as relações de poder devem ser substituídas por relações e responsabilidades compartilhadas. Nas relações de poder o profissional não pode excluir as relações profissionais com a população usuária, “é o poder das triagens das elegibilidades, das governabilidades, das concessões dos laudos, das visitas controladoras, das definições de quem fica e quem não fica, de quem pode participar de um programa etc.” (YAZBEK, 2014, p. 687). Portanto, esse procedimento se caracteriza como uma relação de poder e, em diferentes situações os assistentes sociais precisam expressar que caminham profissionalmente ao lado dos usuários, “sem deixar de lado os que vão mais devagar’, levando em conta o papel estratégico da comunicação e da informação para mostrar que não está só na luta. Nesse âmbito evidencia-se a relevância da dimensão cultural e política da profissão” (Idem).

De acordo com Barroco (2011), - o ideário socialista da emancipação humana, o marxismo, o compromisso com as classes trabalhadoras e com a realização de uma profissão que atenda as suas reais necessidades e interesses, a busca de ruptura com o conservadorismo, em todas as suas concepções -, são os pilares que sustentam o projeto ético-político e que compõem esse valioso patrimônio conquistado pelo Serviço Social. No entanto, os valores, as referências teóricas e a força para a luta não foram inventadas pelos assistentes sociais, “trata-se de uma herança que pertence à humanidade e que nós resgatamos dos movimentos revolucionários, das lutas democráticas, do marxismo, do socialismo, e incorporamos ao nosso projeto” (BARROCO, 2011, p. 216).

A compreensão da realidade e a apreensão das demandas consolidadas e emergentes, configurando as faces da questão social, somente serão possíveis através da análise reflexiva, crítica e propositiva. Convém assinalar que para intervir é imprescindível que o profissional tenha uma visão de totalidade sobre a realidade social, que vivencie processos de formação profissional que possibilitem a aquisição de competências teórico-metodológicas solidamente embasadas no projeto ético-político do Serviço Social. Por conseguinte, para percorrer este caminho é necessária uma

formação acadêmica consistente que possibilite enfrentar os inúmeros desafios impostos pela dinâmica contemporânea.

3.2 CONFIGURAÇÕES DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL

A análise do processo de autorização e reconhecimento dos cursos segue determinações do documento Padrão de Qualidade para a Área de Serviço Social³⁵, que contém os indicadores, padrões de qualidade e critérios requeridos para o aperfeiçoamento da formação de assistentes sociais. Esse instrumento direciona os processos de planejamento e avaliação das IES, bem como dos profissionais envolvidos, assessores, especialistas e agentes, visando amparar e estimular a solidificação de mudanças indispensáveis para a formação superior, compromissada com a produção e propagação do conhecimento inovador e crítico voltado à coletividade. O roteiro a ser seguido é composto de cinco itens: 1) Caracterização da Instituição de Ensino e do curso de Serviço Social; 2) Projeto Pedagógico³⁶; 3) Corpo Docente; 4) Corpo Discente; e, 5) Infra Estrutura (MEC/SESU/COESP, 1997).

Com base em informações do Sistema e-MEC (2014)³⁷, no Brasil há 608 cursos de Serviço Social cadastrados atualmente em IES, entre os quais, 389 na modalidade presencial e 245 à distância. Dentre os vinte e seis estados brasileiros, incluindo o Distrito Federal, destacam-se quatro localidades: 1º São Paulo, com 80 IES ofertando 69 cursos presenciais e 17 à distância; 2º Minas Gerais que apresenta 72 IES com 59

³⁵ Elaborado pela Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social a partir do diagnóstico obtido na área de Serviço Social no amplo debate estabelecido pelas Unidades de Ensino, nos anos 90, sobre o projeto de formação e exercício profissional e, nos requisitos estabelecidos pela legislação em vigor (MEC/SESU/COESP, 1997, p. 3).

³⁶ Neste projeto devem constar as seguintes informações: justificativa e objetivos do curso; perfil profissional; ementário e respectiva bibliografia; grade curricular: disciplinas por semestre/ano; carga horária das disciplinas e relação dos professores responsáveis pelas disciplinas; política e condições de estágio supervisionado; critérios e formas de avaliação do ensino/aprendizagem; normas de elaboração, orientação e avaliação do TCC - Trabalho de Conclusão de Curso; atividades pedagógicas complementares: monitoria, iniciação científica, extensão e outras; políticas de pesquisa e extensão: vínculos com o ensino. Dimensão interdisciplinar dos projetos, âmbito de abrangência e relação com as demandas da sociedade.

³⁷ Disponível em: www.emec.mec.gov.br/. Acesso 11/04/2014.

ofertas de cursos presenciais e 16 à distância; 3º Bahia que estão distribuídos em 41 IES, 27 cursos presenciais e 17 à distância; e, 4º Paraná, onde podem ser escolhidos em 39 IES, 30 cursos presenciais e 10 à distância. A seguir estão: o estado do Rio Grande do Sul com 30 IES ofertando 21 cursos presenciais e, 10 à distância; e o Rio de Janeiro com 30 IES, com 21 cursos presenciais e 11 à distância. O quadro a seguir expõe o panorama da distribuição do curso de Serviço Social em IES no país, nas duas modalidades de ensino, conforme os registros explorados.

Quadro 5 – Distribuição de cursos de Serviço Social em IES, por estado, presencial e à distância, no Brasil – 2014

ESTADO	IES	PRESENCIAL	DISTÂNCIA
AC – Acre	8	3	5
AL – Alagoas	16	7	9
AM – Amazonas	14	11	5
AP – Amapá	7	2	5
BA – Bahia	41	27	17
CE – Ceará	22	16	6
ES - Espírito Santo	22	9	13
GO - Goiás (DF)	14	4	11
MA – Maranhão	17	8	9
MG - Minas Gerais	72	59	16
MS - Mato Grosso do Sul	15	5	12
MT - Mato Grosso	20	8	12
PA – Pará	20	9	11
PB – Paraíba	17	10	7
PE – Pernambuco	20	14	7
PI - Piauí	19	14	5
PR – Paraná	39	30	10
RJ - Rio de Janeiro	30	21	11
RN - Rio Grande do Norte	18	11	8
RO – Rondônia	12	5	7
RR – Roraima	7	2	5
RS - Rio Grande do Sul	30	21	10
SC - Santa Catarina	23	13	11
SE – Sergipe	12	6	7
SP - São Paulo	80	69	17
TO – Tocantins	13	5	9
TOTAL	608	389	245

Fonte: MEC/INEP/eMEC (2014). Sistematização da autora.

Cabe acrescentar que por conta desse cadastro ser geral abarca instituições e/ou cursos em atividades, bem como os extintos, em processo de extinção e sub-judice (aqueles que estão sob a apreciação jurídica, sem sentença final). É importante frisar que uma mesma instituição pode fornecer as duas modalidades de ensino. E lembrar também que, as IES e os cursos estão cadastrados para cada município onde houver oferta, portanto, os valores quantitativos que compõem o quadro anterior, evidenciam de maneira mais próxima da realidade, a propagação do número de vagas do curso de Serviço Social no Brasil.

Em decorrência da expansão rápida do ensino superior privado, particularmente o ensino à distância, tem ocorrido incomensurável crescimento no quadro de assistentes sociais nos últimos anos e implicações na qualidade acadêmica da formação. Essa massificação e o comprometimento da qualidade no processo formativo “*facilitam a submissão dos profissionais às demandas e ‘normas do mercado’, tendentes a um processo de politização à direita da categoria*” (IAMAMOTO, 2014, p. 629). O avanço quantitativo de profissionais no mercado de trabalho está diretamente relacionado ao aumento de desemprego, pois dificilmente a oferta de emprego poderá acompanhar o contingente de profissionais “em uma conjuntura recessiva, pressionando o piso salarial e a precarização das condições de trabalho, aumentando a insegurança no emprego e a concorrência no mercado profissional de trabalho” (Idem, p. 630). Segundo CFESS/CRESS (2014), o Brasil tem hoje aproximadamente 150.000 (cento e cinquenta mil) profissionais com registro e é o segundo país no mundo em quantitativo de assistentes sociais, ficando atrás somente dos Estados Unidos³⁸.

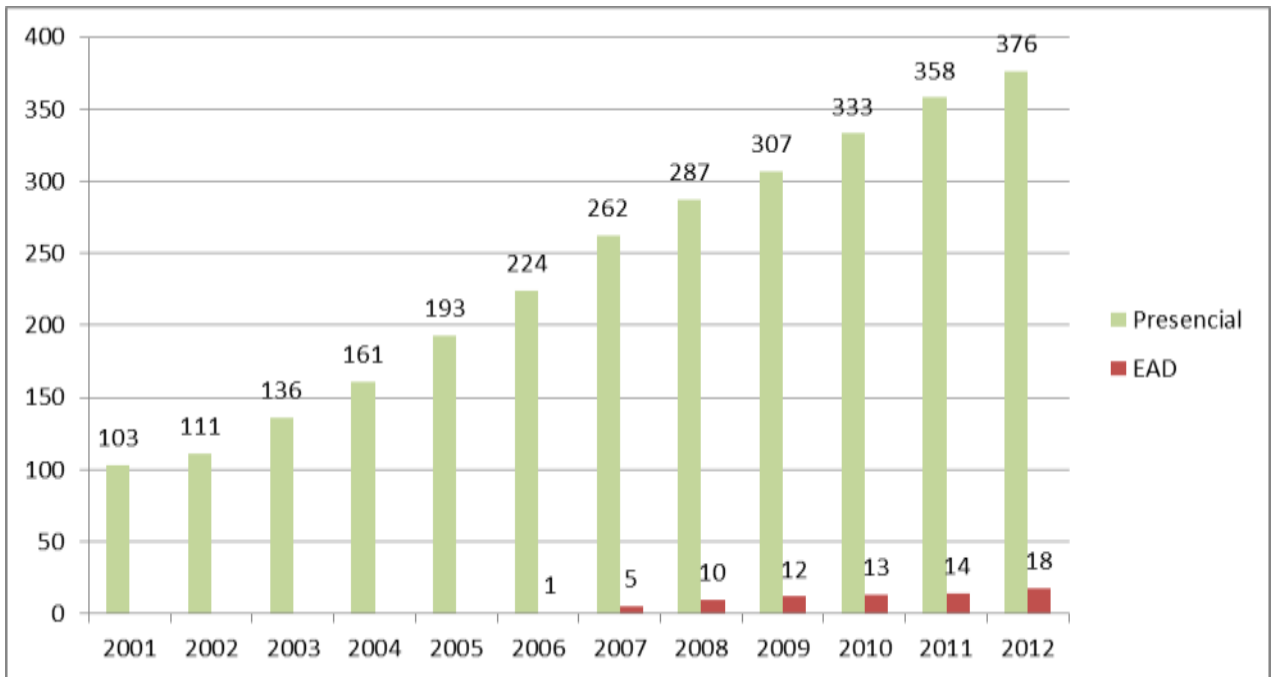
No Gráfico 5 a seguir é possível conhecer a evolução quantitativa do curso de Serviço Social em território brasileiro, entre 2001 e 2012³⁹, nas formas de ensino presencial e à distância, e perceber um rápido crescimento. A modalidade presencial,

³⁸ Disponível em: www.cfess.org.br/. Acesso 20/12/2014.

³⁹ É importante ressaltar que a escolha da delimitação temporal para a coleta desses dados, começar em 2001, está relacionada à proposta do estudo que é de contextualizar a formação no século XXI. Já o intervalo terminar em 2012, corresponde aos arquivos mais atualizados encontrados. Os dados foram coletados nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, de 2001 a 2012. Disponível em: www.portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse. Acesso 11/09/2014.

em 2001 registra 103 cursos e em 2012 totaliza 376, com acréscimo de 273 nesse intervalo de tempo, representando 265%. Já o ensino à distância, de 2006 a 2012, teve um aumento de 17 cursos, correspondendo a 1700%.

Gráfico 5 – Evolução quantitativa dos cursos de graduação em Serviço Social, presencial e à distância, no Brasil de 2001 – 2012



Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, de 2001 a 2012, do MEC/INEP. Sistematização da autora.

Os dados agrupados na representação gráfica acima diferem das informações encontradas no Sistema e-MEC, logo, convém sublinhar que nos arquivos disponíveis pesquisados nas Sinopses Estatísticas, provavelmente, foram armazenados somente os cursos em atividade e considerando apenas um município, independentemente do mesmo curso atender diversos municípios.

O ensino à distância aparece no material pesquisado com a primeira oferta do curso na área, no ano de 2006, na Universidade de Tiradentes, em Aracaju/SE, no qual há registro de 52 ingressantes. No ano seguinte, 2007, mais quatro IES disponibilizaram o curso de Serviço Social: Universidade do Vale do Itajaí, em Itajaí/SC,

com 718 vagas; Universidade Norte do Paraná, em Londrina/PR, com a oferta de 23.900 vagas; Universidade do Tocantins, em Palmas/TO, com 19.813 vagas disponíveis; e, Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, em Campo Grande/MS, com 7.405 vagas⁴⁰. Em 2008 somam-se mais cinco IES ofertando o curso: Centro Universitário Newton Paiva, em Belo Horizonte/MG, com 4.000 vagas; Universidade Paulista, em São Paulo/SP, com a oferta de 21.240 vagas; Universidade de Santo Amaro, em São Paulo/SP, com 450 vagas disponíveis; Universidade Luterana do Brasil, em Canoas/RS, com 40.000 vagas; e, Centro Universitário Leonardo Da Vinci, em Indaial/SC, disponibilizou 700 vagas⁴¹.

Atualmente é possível constatar os rebatimentos da política de ensino superior brasileira na atividade de estágio curricular obrigatório. Segundo Cláudia Mônica Santos⁴², com o grande contingente de alunos aptos a ingressar em estágios há uma pressão, por parte de empresários e grupos da categoria profissional, a fim de flexibilizar esta atividade curricular favorecendo a inserção de um maior número de alunos nas instituições campo de estágio, sem observar a qualidade do serviço prestado à população usuária e à qualidade da formação profissional. A supervisão acadêmica, muitas vezes é ofertada com um professor supervisor para atender um grupo de mais de vinte alunos e de áreas temáticas distintas. Esse cenário, “se agrava no EAD, tendo em vista, muitas vezes essa flexibilização chegar ao ponto do estágio ser realizado com atividades fora da instituição que fornece o estágio e a supervisão acadêmica ser feita a distância” (NEVES; STEIN, 2012, p. 267).

Ao analisar o Gráfico 6 que segue, pode-se constatar a expansão acelerada de vagas oferecidas nos cursos de graduação em Serviço Social à distância, em curto espaço de tempo. Embora a Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação de

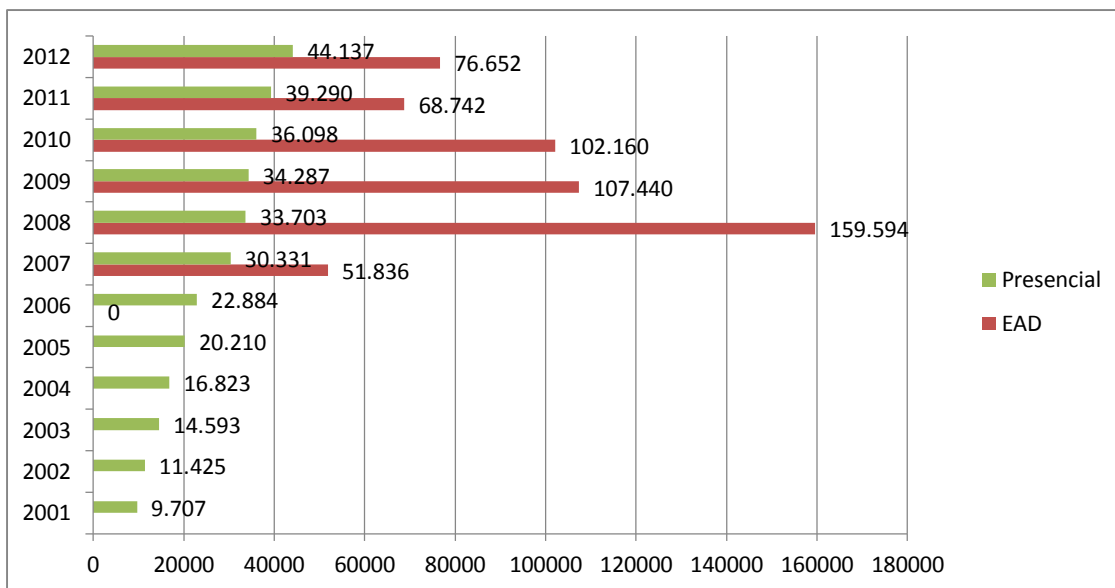
⁴⁰ Em 2007 a Universidade de Tiradentes que iniciou as atividades no ano anterior, não ofertou novas vagas, contudo, nos arquivos há informações de 46 matrículas efetuadas.

⁴¹ As outras IES que já haviam iniciado o curso à distância nos anos anteriores, citados anteriormente, nesse ano apresentaram o seguinte escore de vagas: Universidade de Tocantins, 55.854; Universidade de Tiradentes, zero (0); Universidade Norte do Paraná, 21.130; Universidade do Vale do Itajaí, zero (0); e, Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, que nesse ano fundiu-se com outra instituição privada, e passou a denominar-se Universidade Anhanguera – UNIDERP ofereceu 16.220 vagas.

⁴² Presidente da ABEPSS gestão 2011-2012, em entrevista concedida a Neves e Stein (2012).

2006, não informar o quantitativo de vagas disponíveis, pode-se ter como parâmetro para a análise, o número de alunos que ingressaram nesse ano letivo, total de 52, como mencionado anteriormente. Já no ano seguinte, 2007, os cursos ofertaram mais de 50.000 vagas. E no ano de 2008 foram ofertadas em torno de 160.000 vagas, nos 10 cursos disponíveis. Cumpre ressaltar que nesse ano, o curso de Serviço Social está em terceiro lugar em número de vagas oferecidas, perdendo, somente, para Pedagogia e Administração. Nos próximos anos, de 2009 a 2012, as IES continuaram a disponibilizar novas vagas, para o total de 18 cursos. Esse é um dado preocupante, porque da maneira que essa modalidade de ensino é utilizada, na maioria das instituições, não favorece o projeto de formação sustentado pela categoria profissional.

Gráfico 6 – Vagas ofertadas no curso de graduação em Serviço Social, presencial e à distância, no Brasil de 2001 – 2012



Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, de 2001 a 2012, do MEC/INEP. Sistematização da autora.

O debate sobre a incompatibilidade do EAD e a formação exponencial de assistentes sociais, tem sido pauta constante em diversos eventos da área. Entidades

representativas⁴³ também realizam discussões acerca das reformas no ensino superior que fomentam a criação acelerada e precária dessa forma de educação. Vários fatores são problemáticos, como dificuldades em acessar dados concretos e precisos sobre todo o processo, bem como,

[...] são parcas as informações sobre a dinâmica de implementação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (monografias finais), não sendo identificadas pelos CRESS e ABEPSS informações sobre processo de orientação e avaliação (por exemplo: se há bancas e se há orientação presencial). Também são desconhecidas ou ausentes informações sobre o papel da tutoria nos cursos, bem como exigências para sua contratação pelas instituições, a exemplo de ser ou não assistente social para disciplinas privativas, conforme estabelece a Lei 8662/1993 (CFESS; CRESS; ABEPSS; ENESSO, 2010, p. 10-11).

Além disso, interessa acentuar a questão do estágio⁴⁴ supervisionado na formação à distância que tem demonstrado várias irregularidades, tais como: campos de estágios não credenciados ao CRESS da região correspondente à ação; número excessivo de estagiários por supervisor acadêmico, além de quinze alunos por turma; plano de estágio elaborado e supervisionado por profissionais de outras áreas; estágios com carga horária inferior a declarada nos projetos pedagógicos. Cabe sublinhar que essas são, apenas, algumas situações que desrespeitam a Resolução CFESS 533/2008⁴⁵ e a orientação da PNE-ABEPSS⁴⁶ (CFESS; CRESS; ABEPSS; ENESSO, 2010).

⁴³ Como o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), entre outras.

⁴⁴ No Brasil, o estágio em Serviço Social existe desde a fundação das primeiras Escolas de Serviço Social, na década de 30, como parte integrante e obrigatória do curso. A partir da regulamentação da profissão, passa a existir uma legislação específica relativa ao estágio, com o objetivo de garantir as exigências mínimas para execução, manter a sua qualidade, bem como da Supervisão. O estágio é “o locus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente” (BURIOLLA, 2006, p. 13). Na interpretação de outra autora, “[...] o objetivo do estágio é menos os resultados imediatos e mais o desenvolvimento do potencial reflexivo e da capacidade analítica do aluno, pois é um espaço privilegiado para que este possa ampliar as possibilidades de análise, compreender as dimensões constitutivas das questões específicas que se põem no campo, superar o nível de uma racionalidade imediata, que é própria da vida cotidiana, uma vez que aí se colocam ao aluno fenômenos concretos, síntese de múltiplas determinações. Só o estágio permite a análise concreta de situações concretas” (GUERRA, 2005, p. 151-152).

⁴⁵ Regulamenta a Supervisão Direta de Estágio no Serviço Social.

⁴⁶ Em relação aos princípios formativos, a Política Nacional de Estágio (2009) menciona: a) indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa b) garantia

Diante desses elementos, vale referir “[...] a importância de se garantir a qualidade do exercício profissional do assistente social que, para tanto, deve ter assegurada uma aprendizagem de qualidade, por meio da supervisão direta, além de outros requisitos necessários à formação profissional” (CFESS, 2008, p.1). Contudo, importa acrescentar que o ensino à distância não é o único elemento que ameaça a qualidade da educação superior brasileira, mas, sim, um forte componente.

Um/a profissional com muitas fragilidades formativas tende a aceitar, sem questionamentos, demandas institucionais de manutenção da lógica desigual presente historicamente em nossa sociedade, sem dispor de instrumentos analíticos e operacionais que somente uma formação densa possibilita. A formação fragilizada, como argumentamos diversas vezes, obviamente não é uma prerrogativa somente do EaD: também encontra-se na formação presencial. Contudo, como também já reiterado, o EaD possibilita, por meio da massificação do ensino e sua lógica mercantil, adensar a precarização e fragilização da formação, além de ampliar o processo de desvalorização profissional, visto que, para o mercado, profissionais formados/as rapidamente e com menor custo também tendem a custar, ao/à empregador/a, um valor menor e, portanto, proporcionam maior lucratividade (CFESS, 2014, p. 34-35).

Essas questões apresentadas conduzem à preocupação real quanto ao perfil de formação que essa modalidade de ensino proporciona, pois, se cursos presenciais apresentam dificuldades graves referentes à garantia de qualidade, o que esperar de cursos à distância, que multiplicam as matrículas discentes aceleradamente, sem a contrapartida necessária relacionada a recursos humanos, de infraestrutura e didático-pedagógicos? (CFESS, 2014). Diante desse panorama, o processo de precarização da educação superior no Brasil, em destaque como ocorre no EAD, precisa ser rechaçado.

É importante ressaltar que não se trata de negação ingênua da tecnologia da educação à distância, mas de percebê-la no conjunto das diretrizes orientadoras da reforma do ensino superior comandadas pela privatização e pela lógica da obtenção de lucros que redireciona os caminhos da universidade no Brasil. Ao estimular o ensino à distância incentiva-se o aumento da lucratividade das empresas educacionais, este é o

da ética como elemento transversal à formação do(a) assistente social, devendo ser observada com relevância e prioridade no processo do estágio supervisionado; c) articulação entre formação e exercício profissional; d) indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo; e) articulação entre universidade e sociedade; f) unidade teoria-prática; g) interdisciplinaridade, h) articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

maior objetivo, a que se sujeita à qualidade do ensino e da formação universitária. Portanto é isto que permite prever, como expressões de um mesmo processo, a precarização do trabalho profissional e do ensino. Esse panorama da educação universitária afeta a direção social do projeto profissional que se propõe hegemônica, impulsionando a reação regressiva e conservadora no orbe profissional e acadêmico do Serviço Social brasileiro, incidindo politicamente no processo de organização da categoria (IAMAMOTO, 2008).

Com o objetivo de uma análise mais detalhada sobre o processo formativo, cumpre discriminar peculiaridades no curso quanto à organização acadêmica⁴⁷ e a categoria administrativa das IES, públicas e privadas, nas duas formas de ensino, presencial e à distância. Para isso, buscou-se novamente a Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação de 2012, da qual as informações são mais recentes, e essas foram reunidas na Tabela 11, mais adiante. Ao analisá-la nota-se que, o quantitativo de cursos de graduação presencial em Serviço Social totaliza 376 IES, entre públicas e privadas. Dentre as quais, somente, o setor privado abrange 304 instituições (81%), restando 72 para o setor público (19%), sendo que essas se desdobram em 40 federais, 16 no âmbito estadual e 16 no municipal.

Quanto à organização acadêmica universidade, somam 154 instituições (41%), onde 91 são privadas e 63 são públicas, sendo que nessas últimas, a rede federal oferta o curso em 39 IES, a rede estadual em 14, e a municipal em 10. Os centros universitários que disponibilizam o curso estão, apenas, no segmento privado com a

⁴⁷ Lembrando a diferença entre as três formas de IES: 1) Universidade compreende um conjunto de faculdades, ou no mínimo, um curso de cada área do conhecimento. Objetiva a especialização profissional e científica, mediante a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além da graduação a função básica é a promoção da Pós-Graduação. É exigida a titulação dos docentes em nível de mestrado e doutorado. Pelo menos 1/3 de mestres e doutores, e, 1/3 em tempo integral. Tem autonomia didática, pedagógica e administrativa, o que lhe proporciona liberdade para conduzir os processos de abertura de novos cursos e emissão de diplomas; 2) Centro Universitário abrange uma ou mais áreas do conhecimento. Não tem função de promover a Pós-Graduação, a pesquisa científica e a extensão. Não é exigida - embora recomendada - a titulação dos docentes em nível de mestrado e doutorado; e, 3) Faculdade é uma IES isolada ou uma das unidades da universidade. Não tem função de promover a Pós-Graduação, a pesquisa científica e a extensão. Não possui autonomia para promover a abertura de novos cursos ou emitir diplomas. Não é exigida - embora recomendada - a titulação dos docentes em nível de mestrado. Disponível em: www.portaleducacao.com.br. Acesso 12/11/2014.

opção de 51 IES (13,6%). Nas instituições de educação superior do tipo faculdade está o maior número de cursos, distribuídos em 170 IES (45,2%), das quais 162 são privadas e 8 públicas, com 2 na rede estadual e 6 na municipal, e nenhuma no sistema federal. Completando ainda o elenco de cursos de Serviço Social na modalidade presencial no território brasileiro, está uma instituição pública federal do tipo Instituto Federal (IF) ou Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), representando 0,2%.

É possível verificar que na modalidade EAD, o curso de Serviço Social é ofertado em 18 IES no ano de 2012. As universidades apresentam o maior número de ofertas, em 15 instituições (83,3%), das quais 14 são do setor privado e 1 pública estadual. Há também, no segmento privado, 3 cursos em centros universitários representando 16,7%, e nos outros tipos de IES não existem informações de cursos à distância.

Tabela 11 – Cursos de graduação em Serviço Social, presencial e à distância, segundo a Categoria Administrativa, no Brasil – 2012

IES	CATEGORIA ADMINISTRATIVA		PRESENCIAL	TOTAL %	EAD	TOTAL %
Universidade	Pública	Federal	39	154 41,0%	-	15 83,3%
		Estadual	14		1	
		Municipal	10		-	
	Privada		91	14		
Centro Universitário	Pública	Federal	-	51 13,6%	-	3 16,7%
		Estadual	-		-	
		Municipal	-		-	
	Privada		51	3		
Faculdade	Pública	Federal	-	170 45,2%		-
		Estadual	2			
		Municipal	6			
	Privada		162			
If – Cefet	Pública	Federal	1	1 0,2%		-
		Estadual	-			
		Municipal	-			
	Privada		-			
TOTAL			376		18	

Fonte: MEC/INEP (2013). Sistematização da autora.

É importante destacar que os dados evidenciam que a maioria dos cursos ofertados segue a lógica de *instituições de ensino* - problematizadas no capítulo anterior - ou seja, são desfocados do tripé ensino, pesquisa e extensão que deve perpassar todo o processo formativo conforme apregoado nas Diretrizes Gerais para o curso de graduação em Serviço Social da ABEPSS (1996). Os dados totalizam 222 cursos (59%), na modalidade presencial, em organizações acadêmicas que não privilegiam pesquisa e extensão, contra 154 cursos (41%) que são ofertados em universidades, que se caracterizam pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Todavia, embora as universidades tenham essa função, não garante que se efetive na prática.

Com base nos dados extraídos nas estatísticas oficiais e da análise na tabela ilustrada anteriormente, constata-se que os cursos de graduação em Serviço Social, predominam nas IES privadas, tanto na modalidade presencial como à distância. E ao aferir a formação profissional na área, na última década, parece evidente que a particularidade desse período está relacionada de um lado,

[...] às influências da própria política de educação superior vigente no país e, absolutamente, alinhada com as políticas internacionais. De outro lado, ao crescimento acelerado de cursos, especialmente privados, que alterou a geografia da formação, impondo movimentos da categoria profissional para a garantia da qualidade do seu projeto de formação [...]. A síntese desses elementos permite-nos afirmar que a conformação atual da formação em Serviço Social complexificou-se enormemente, o que reforça a importância de tomá-la como objeto de estudo, bem como da militância da categoria profissional. Assim, manter o espírito de luta impõe densidade para refletir sobre as balizas de sustentação da política de Educação Superior e seus rebatimentos na formação em serviço social, considerando as tendências postas no bojo da reforma universitária e a precarização das condições e relações de trabalho sob a égide da ofensiva neoliberal (LEWGOY; MACIEL; REIDEL, 2013, p. 93-94).

A categoria profissional viu-se compelida a agir em defesa da qualidade do processo formativo dos profissionais do Serviço Social, frente às medidas decorrentes da política universitária que impactam nos cursos de graduação. A agenda de estudos e discussões a respeito da formação de assistentes sociais necessita ser ampla, e estreitamente vinculada ao projeto ético-político. Vale afirmar que ela é fundamental

neste momento de expansão veloz dos cursos de graduação de Serviço Social, concentrada principalmente no setor privado, bem como da proliferação sem controle de cursos à distância⁴⁸.

Nessa direção, o 43º Encontro Nacional CFESS/CRESS⁴⁹ - com o tema central, Projeto ético-político do Serviço Social: memória e resistência - reuniu delegados de todo o país que deliberaram sobre propostas indicadas e discutidas inicialmente nos encontros descentralizados, acerca de questões relacionadas à profissão. No Relatório Final desse encontro consta uma série de cento e treze deliberações aprovadas e agenda permanente, decisões que orientarão as ações do Conjunto para 2015. Dentre as informações explicitadas convém elencar algumas a seguir:

Acompanhar a implementação do cadastro nacional dos campos de estágio e a fiscalização da supervisão direta. [...] Aprofundar e socializar a discussão sobre as atribuições do/a assistente social, contemplando o debate sobre o material técnico sigiloso (CFESS/CRESS, 2014, p. 15).

Dar continuidade as atividades relacionadas à luta do Serviço Social na Educação, articulando com outras categorias profissionais, ENESSO, ABEPSS, ANDES, outros movimentos sociais e sindicatos ligados à construção da política de educação (Idem, p. 21).

Entre outras determinações indica também, “defender nos Conselhos e Fóruns de Políticas Públicas manifestações em defesa da graduação pública, gratuita, universal, laica, presencial e de qualidade e contrários aos cursos de graduação à distância” (Idem, p. 30). Referente às Resoluções CFESS que regulamentam a supervisão direta de estágio e a Política Nacional de Estágio da ABEPSS recomenda, “problematizar a supervisão acadêmica e de campo quando realizadas por um mesmo

⁴⁸ Se essa “modalidade vem sendo largamente utilizada pelo setor privado para expandir negócios, com maior lucratividade, conclui-se que esta requisita menor aporte de recursos, assim como possibilita ao capital educacional expandir-se para nichos de mercado – em municípios interioranos, por exemplo – que até então não eram explorados” (CFESS, 2014, p. 21-22).

⁴⁹ Esse evento foi realizado em Brasília/DF, de 18 a 21 de setembro de 2014. Ao todo contou com 301 participantes, os quais representavam 149.029 assistentes sociais inscritos/ativos nas datas que foram realizadas as assembleias por todas as regionais. As deliberações aprovadas estão distribuídas nos seguintes eixos: ética e direitos humanos - 27; seguridade social – 24; formação profissional – 9; relações internacionais – 4; comunicação – 14; fiscalização profissional – 15; e, administrativo/financeiro – 20 (CFESS/CRESS, 2014).

profissional. [...] Intensificar o debate sobre as Resoluções e PNE nos Fóruns de Supervisão” (Idem, p. 31). No que diz respeito à divulgação de posicionamento das entidades sobre graduação presencial sugere, “publicizar o posicionamento das entidades sobre o processo de mercantilização e precarização do ensino de graduação presencial” (Idem, p. 34). É também oportuno ressaltar, quanto à ação jurídica sinaliza:

Avaliar a utilização de mecanismos jurídicos para fortalecer a fiscalização em relação ao não cumprimento dos requisitos legais pelas instituições de ensino superior, na perspectiva de apresentar elementos concretos às instâncias competentes, visando suspender a oferta de tais cursos por instituições que não cumprem tais requisitos (Idem, p.35).

Atinente ao estímulo de abertura de curso de Serviço Social presencial nas IES públicas menciona, “realizar visitas às instituições públicas de ensino que não possuem cursos para estimular sua abertura. [...] Defender nos Conselhos e Fóruns de Políticas Públicas manifestações de apoio à abertura de cursos presenciais nas instituições públicas” (Idem, p. 32). Vale destacar também, alguns pontos relevantes, entre outros - da agenda permanente - firmados nesse encontro:

Atuar junto aos gestores públicos e das organizações privadas da política de educação na defesa do projeto profissional, considerando a lei 8.662/93, o Código de Ética Profissional do/a Assistente Social e demais legislações pertinentes ao exercício profissional (CFESS/CRESS, 2014, p. 24).

Articular-se com os movimentos sociais e demais sujeitos sociais em defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade, em todos os níveis e na luta pela garantia efetiva dos 10% do PIB para educação, bem como: 1. participar dos fóruns de educação; 2. defender a implementação, nos espaços educacionais, da gestão democrática com a participação de toda comunidade escolar (idem, p. 25).

Acompanhar junto aos poderes executivo e legislativo os projetos de lei que versam sobre o Serviço Social em nível estadual, municipal e federal. [...] Fortalecer a articulação com ABEPSS, ENESSO e Unidades de Formação Acadêmica – UFAS, recomendando a discussão do Código Processual de Ética bem como as Resoluções do conjunto e o papel político do conjunto ao longo da formação profissional (Idem, p. 28-29).

Na história do Serviço Social brasileiro encontram-se entidades representativas e articuladas entre si, como bem expressa o Conjunto CFESS/CRESS nesse evento.

Entidades politicamente fortes e com *legitimidade política e capilaridade organizativa* que possibilitam afirmar e conferir “às nossas organizações um caráter de intelectual coletivo capaz de articular, organizar e pactuar a presença dos assistentes sociais nas lutas coletivas e em movimentos sociais mais amplos, na direção da construção de outra ordem societária” (YAZBEK, 2014, p. 690).

Vale reiterar a preocupação quanto à intensa expansão dos cursos de graduação de Serviço Social no tempo presente - decorrente do setor privado, em particular do ensino à distância - superando a oferta no mercado de trabalho. Por outro lado, constata-se que nas determinações desse encontro há incentivo à criação de novos cursos na área, contudo, presenciais e no horizonte de IES públicas. No entanto é preciso lembrar que há necessidade que os cursos ocorram no período da noite, atendendo as necessidades do aluno trabalhador e que contemplem regiões onde há carência de graduação nessa área.

Quando entendemos a formação profissional como espaço mais amplo de formação do ser humano, numa lógica de totalidade e não mercantil é possível afirmar, que existe um vínculo orgânico entre projeto de educação e universidade, projeto societário e projeto profissional. Esse vínculo orgânico não é estabelecido no cotidiano de maneira mecânica, mas sim, mediado por uma série de interesses e questões que devem indicar à defesa de uma educação que conjectura formar pessoas para o mundo, para a vida e não apenas para ações profissionais. E assim implica fomentar pensamento crítico que torne possível um agir reflexivo e competente. Competência essa, que não seja competência instrumental produtivista, que esteja relacionada à competência ética, teórica e técnica (SOUSA; SANTOS; CARDOSO, 2013).

No que se refere ao projeto de formação dos assistentes sociais brasileiros, vale lembrar que esse segue em sentido contrário do projeto societário capitalista do país, até mesmo da política de educação superior proposta nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Lula da Silva e Dilma Rousseff, voltadas principalmente à mercantilização das IES. Nessa conjuntura desfavorável, uma atuação norteadora pelo

projeto ético-político do Serviço Social torna-se mais complexa ainda, no que diz respeito à formação profissional e às condições para o exercício profissional. Entretanto, se compreendermos que, “no contexto de crise e na nova ordem das coisas, está em disputa uma direção social para a sociedade brasileira, cabe interferir na construção dessa direção em que a medida seja os interesses e as necessidades das classes subalternas na sociedade” (YAZBEK, 2014, p. 690). Na interpretação de Guerra (2010, p. 34), é necessário perquirir alternativas que construam outro projeto de sociedade para o país, “cabendo à categoria manter-se não apenas no enfrentamento da ofensiva do mercado e na defesa da educação pública, universal, gratuita, laica e socialmente relevante, mas, fundamentalmente, contra a barbárie capitalista”.

Posteriormente à contextualização da política educacional superior brasileira pós LDB/96 e, dos debates na formação e exercício profissional de assistentes sociais problematizados neste capítulo, o próximo capítulo trará o processo formativo em Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul, desde os primeiros cursos de graduação presenciais e à distância - exclusividade do segmento privado - até a atualidade, com a emersão do curso na rede pública federal, foco deste estudo, com a exposição dos resultados da investigação nas IFES.

4 A PARTICULARIDADE DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO RIO GRANDE DO SUL

Neste capítulo será traçado o processo de criação, legitimação e institucionalização da formação de assistente social no estado do Rio Grande do Sul, bem como a expansão dos cursos de graduação de Serviço Social de natureza jurídica privada, nas modalidades de ensino presencial e à distância. E, sobretudo, com o intuito de analisar a implantação do curso nas IFES, centralidade deste estudo, buscou-se aprofundar conhecimentos através de pesquisa bibliográfica, documental e empírica.

4.1 SÉCULO XX: 61 ANOS DE EXCLUSIVIDADE DOS CURSOS PRIVADOS

O Serviço Social no estado do Rio Grande do Sul foi implantado na década de 1940, uma década após o início em âmbito nacional⁵⁰. O Rio Grande do Sul sentia os rebatimentos dos acontecimentos em nível político, econômico e social dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Embora integrasse experiências do centro do Brasil, o processo de implantação indica algumas especificidades decorrentes das circunstâncias regionais e históricas diferentes do eixo central do país.

No dia 25 de março de 1945⁵¹ foi fundada a Escola de Serviço Social de Porto Alegre (ESSPA)⁵², vinculada às Faculdades Católicas. A institucionalização do Serviço Social ocorreu nos moldes de outros estabelecimentos de ensino do centro do país, principalmente pela Escola do Rio de Janeiro, pelas Semanas de Ação Social,⁵³ e,

⁵⁰ O primeiro curso no Brasil foi criado em 1936 com a Escola de Serviço Social de São Paulo. Dez anos após, em 1946, essa Escola foi incorporada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), que passou a ser a primeira universidade a ofertar curso nessa área.

⁵¹ Nas bibliografias pesquisadas o dia de criação corresponde ao dia 25/03/1945, contudo no cadastro do eMEC, consta 20/03/1945, optou-se em manter neste estudo a data encontrada nos textos, o dia 25.

⁵² O curso teve o primeiro reconhecimento através do Decreto nº 38.758, de 20 de fevereiro de 1956.

⁵³ A finalidade destas semanas de estudo eram educativas e informativas, abertas para um público católico militante, empenhado na vivência da doutrina social da igreja. Eram encontros regionais que tinham como convidados personalidades de todo o Brasil. De 24 de setembro a 1º de outubro de 1944, realizou-se a V Semana de Ação Social, em Porto Alegre, e teve entre os palestrantes a assistente

pelos interesses de um grupo líderes católicos gaúchos. Segundo Reali (1989), com essa escola abriu-se um nicho para as mulheres ingressarem em curso superior, que nessa época atuavam principalmente como professoras primárias. E diferente das outras escolas de Serviço Social brasileiras, que eram dirigidas por mulheres, a criação da primeira escola no estado foi de responsabilidade de um grupo de homens, líderes católicos, que possuíam sólida formação social e intelectual, os quais foram responsáveis também pela direção⁵⁴ da mesma, por um determinado tempo. No início a escola era regida por estatuto próprio e escolhia seus diretores, o que divergia dos outros cursos das Faculdades Católicas⁵⁵.

Os primeiros debates acerca da criação da escola estiveram voltados à localização, com a tentativa de funcionar junto à Faculdade Católica de Filosofia as lideranças argumentavam que, “[...] esta escola deveria estar ligada às Faculdades Católicas para assegurar a formação cristã, o ambiente, os bons professores, porque era a linha das escolas da França e do Instituto Social do Rio” (REALI, 1989, p. 50). Outro fato que a autora destaca foi a tratativa com os Irmãos Maristas, quanto a escola ser feminina, pois as faculdades católicas tinham somente homens. A partir desse debate ficou definida a possibilidade de ter também acadêmicos do sexo masculino, como já funcionava na Escola de São Paulo. Entretanto, com um diferencial, enquanto

social, Aylda da Silva Pereira, formada na Escola Feminina de Serviço Social do Rio de Janeiro e professora do Instituto Social do Rio de Janeiro, para falar sobre o curso de graduação em Serviço Social e da formação de profissionais na área, até então desconhecidos na região. A palestrante discorreu sobre técnicas desenvolvidas no Rio de Janeiro, São Paulo e Recife. A partir desse encontro, iniciaram discussões e estudos para criar uma escola em Porto Alegre (REALI, 1989). “Os Anais dessa Semana podem ser considerados como o primeiro documento histórico do Serviço Social como uma profissão, no Rio Grande do Sul” (BULLA, 1992, p.187).

⁵⁴ O engenheiro Mário Goulart Reis foi o primeiro diretor, permanecendo nessa função até 1952, e o principal fundador. Depoimentos de assistentes sociais apontam que ficou particularmente interessado, pois tinha contato com vários problemas sociais, como Chefe do Departamento de Pessoal da Viação Férrea do Rio Grande do Sul, “[...] é disso que precisamos, que pelo menos eu preciso na Viação Férrea” (REALI, 1989, p. 50).

⁵⁵ Em 1948 foi criada a Universidade Católica do Rio Grande do Sul, constituída pelas quatro faculdades pioneiras: Filosofia, Ciências Políticas e Econômicas, Direito, e, Serviço Social. Em 1950, foi concedido o título de Pontifícia à Universidade, que passou a denominar-se Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (BULLA, 2008, p. 12).

em São Paulo o curso tinha turnos diferenciados por sexo, em Porto Alegre as turmas eram mistas⁵⁶.

No Brasil o Serviço Social inicialmente assimilou e reproduziu conhecimentos oriundos da Europa. No estado, entretanto, recebeu quase que simultaneamente, tanto a direção filosófico-idealista do Serviço Social europeu, quanto do modelo cientificista-técnico utilizado pelos assistentes sociais americanos. Os participantes desse início de trajetória formativa tinham em comum uma visão de mundo cristã, e, especialmente, uma preocupação com os problemas sociais (BULLA, 2008). Portanto, as orientações e os valores estavam calcados na visão de mundo, da elite católica gaúcha fundadora da escola.

No Rio Grande do Sul, as influências franco-belgas foram muito fortes na implantação da Escola de Serviço Social, mas a inspiração americana se interpôs logo a seguir. Essa nova influência propiciaria, como em todo o Brasil, a passagem de uma postura mais vocacional e apostólica, com bases humanistas e cristãs, para uma outra, mais profissional, que se pretendia orientar pela racionalidade científica e pelo aprimoramento técnico (BULLA, 2008, p. 15).

O primeiro currículo do curso da ESSPA foi elaborado pela francesa Mademoiselle Germaine Marsaud, que incorporou elementos da longa experiência frente à direção do Instituto de Educação Familiar e Social do Rio de Janeiro⁵⁷ e de sua origem europeia (REALI, 1989).

⁵⁶ Segundo Bulla (1992, p. 239), “a ampla divulgação das concepções de Serviço Social através da imprensa rio-grandense e sua propagação nas várias escolas secundárias da capital e do interior do Estado, além de tornar conhecida a ‘missão social, apostólica e patriótica da Escola’, atraiu, para o curso, um grande número de candidatos e candidatas”. A autora complementa que no primeiro processo seletivo houve aproximadamente 100 inscritos, dos quais foram selecionados 52 alunos, 11 homens e 41 mulheres, todos católicos, embora não houvesse restrição de admissão de não católicos, o que se confirmou no ano seguinte, em 1946, com a classificação de um aluno protestante e dois alunos sem religião. Na pré-seleção eram observados valores intelectuais e, principalmente morais. Além dos documentos previstos em lei, era exigido um atestado de idoneidade moral que deveria ser assinado por um sacerdote. No Regulamento do Corpo Discente com data de 1951 havia mais um critério para efetuar a matrícula no curso, conforme depoimentos de alunos e alunas daquela época, através de um questionário eram solicitados os seus posicionamentos referentes ao comunismo e ao divórcio, que eram rejeitados pela Igreja Católica.

⁵⁷ Desse Instituto originou a Escola de Serviço Social do Rio de Janeiro, no ano de 1937.

A primeira turma de formandos teve a composição das disciplinas do currículo, com a seguinte divisão:

1ª Série (1945) – Anatomia, Alimentação (Nutrição), Enfermagem, Patologia Puericultura, Higiene Geral, Direito Civil, Sociologia, Economia Política, Psicologia, Ética, Religião, Biblioteconomia, Prática de Serviço Social. 2ª Série (1946) – Higiene, Direito Penal, Direito Social, Iniciação Jurídica, Legislação de Menores, Sociologia, Estatística, Contabilidade, Psicologia, Ética, Religião, Educação Familiar, Círculos de Estudos, Reuniões de Grupo e Prática de Serviço Social, Curso Intensivo de Serviço Social. 3ª Série (1947) – Doutrina Social da Igreja, Ética Profissional, Organização do Trabalho, Religião, Serviço Social, Círculos de Estudos, Reuniões de Grupo e Prática de Serviço Social (BULLA, 1992, p.282).

Além desses componentes, também era exigido como requisito final de graduação, um Trabalho de Conclusão de Curso, escrito e defendido oralmente para uma banca composta por professores do curso, e, pelas direções ou chefias dos campos de estágios dos formandos. A primeira Colação de Grau ocorreu no ano de 1948, com onze concluintes, todas do sexo feminino. Somente a turma de 1951 teve o primeiro formado do sexo masculino (REALI, 1989).

Vale acrescentar que, principalmente durante o período inicial de funcionamento da ESSPA, o currículo teve várias alterações. Em decorrência da dificuldade de encontrar docentes para as disciplinas específicas de Serviço Social e orientação de estágios práticos, essas matérias não foram oferecidas no primeiro ano, entretanto, no ano seguinte ocorreram recuperações desses conteúdos, quando houve a contratação de uma professora assistente social do Instituto Social do Rio de Janeiro, que residiu em Porto Alegre por alguns meses. No ano de 1947 foram contratadas duas assistentes sociais, uma professora da Escola de Serviço Social de São Paulo e outra do Instituto Social do Rio de Janeiro. Em 1950, o curso já possuía professores e monitores com graduação em Serviço Social para lecionar as disciplinas específicas e orientar os alunos dos estágios práticos realizados em obras sociais (BULLA, 1992).

As primeiras turmas enfrentaram a difícil tarefa de inserir mudanças em ações assistenciais no estado, de tornar valorizada uma nova profissão, de lutar por um espaço que antes era ocupado por pessoas de menor qualificação e por voluntários.

Um dos objetivos principais era a introdução de mudanças nas instituições da área de assistência, mesmo que não se cogitasse, naquele momento, em transformações das estruturas sociais. Todavia, esse movimento de mudanças reconhecido como uma característica positiva dessa profissão que despontava, trouxe algumas dificuldades no exercício profissional. Instituições sociais, inicialmente, tinham algumas restrições em aceitar alunos do curso de Serviço Social para realizar estágio, com receio de críticas e da identificação de falhas nos serviços prestados. No entanto, com o passar do tempo, essa situação foi revertida (BULLA, 2008).

A autora, supracitada, destaca o prestígio crescente da profissão⁵⁸, gerando rápida absorção de assistentes sociais no mercado de trabalho, tanto público como privado. Em poucos anos houve uma grande difusão do Serviço Social em território gaúcho, no ano de 1953 já registrava a presença em vinte e seis instituições sociais, na capital do estado. Mas esse fato não pode ser analisado isoladamente, os processos de legitimação e institucionalização do Serviço Social no sul estão ligados com processos semelhantes dos eixos centrais do Brasil, onde os efeitos da política social e populista de Getúlio Vargas tiveram mais notoriedade. A partir desse direcionamento, a profissão como ensino especializado foi beneficiada pelo contexto histórico conjuntural, abriu-se novos espaços no mercado de trabalho e condições para uma expansão acelerada de cursos de graduação na área.

Na década seguinte, com a necessidade de normatizar e fiscalizar o exercício profissional, em território brasileiro, foi promulgado o Decreto nº 992, de 15 de maio de 1962⁵⁹, que regulamenta a Lei nº 3.252, de agosto de 1957, que dispõe sobre o exercício da profissão de assistente social. Este decreto institui no art. 6 que a disciplina e fiscalização do exercício da profissão de assistente social caberão ao Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFAS) e aos Conselhos Regionais de Assistentes

⁵⁸ Os novos profissionais haviam fundado, em 1949, a seção do Rio Grande do Sul da Associação Profissional dos Assistentes Sociais, com o objetivo de promover a elevação do prestígio da profissão e de defender seus interesses, associando-se aos demais núcleos da Associação Brasileira de Assistentes Sociais. A Escola de Serviço Social participava da Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social e se fazia representar em Congressos Nacionais e Internacionais na área (BULLA, 2008, p. 17).

⁵⁹ O dia do assistente social é comemorado no dia 15 de maio em decorrência da data de promulgação desse decreto.

Sociais (CRAS), criados por esse regulamento⁶⁰. E determina no art. 7, que para efeito da constituição e da jurisdição dos CRAS fica o território nacional dividido em dez regiões, cabendo para a 10^o Região,⁶¹ os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, fixando a sede em Porto Alegre.

O CRAS 10^a Região foi criado no dia 26 de novembro de 1963, na sede do Sindicato dos Assistentes Sociais de Porto Alegre (SASPA), diretamente subordinado ao Conselho Federal. As primeiras reuniões foram realizadas na sala de monitoria da Faculdade de Serviço Social da PUCRS. Durante aproximadamente seus primeiros vinte anos de existência, o Conselho e o Conjunto CFAS/CRAS se caracterizaram como entidades conservadoras, corporativas, burocráticas e fiscalizadoras, representando o modelo tradicional da profissão firmados naquele momento histórico, sustentavam um posicionamento de neutralidade, de ajustamento dos indivíduos e de manutenção da ordem capitalista⁶².

A formação de assistentes sociais no estado do Rio Grande do Sul permaneceu por dezessete anos limitada à oferta de apenas um curso, da Faculdade de Serviço Social da PUCRS, nova denominação da ESSPA. Posteriormente, outras possibilidades de acesso à graduação na área surgiram: no ano de 1962 a Universidade Católica de Pelotas (UCPel) implantou o curso, essa foi a primeira oferta no interior do estado; a Universidade de Caxias do Sul (UCS) fundou o curso em 1976; a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), em 1980, no município de Canoas; e, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), da cidade de São Leopoldo, no ano de 1984. Cabe sublinhar que essas IES ficaram por um longo período como as únicas opções de curso de graduação em Serviço Social no estado.

⁶⁰ Com a aprovação da Lei nº 8.662/93, que revogou a Lei nº 3.252/57, as designações passaram a ser Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS). Para além de suas atribuições, contidas na Lei de Regulamentação da Profissão vem promovendo, nos últimos trinta anos, ações políticas para a construção de um projeto de sociedade radicalmente democrático, anticapitalista e em defesa dos interesses da classe trabalhadora. Disponível em www.cfess.org.br. Acesso 12/11/2014.

⁶¹ Cabe acrescentar que foi somente na década de 1980 que ocorreu a descentralização, passando a funcionar em cada estado um Conselho Regional. Atualmente existem vinte e três Regionais no Brasil.

⁶² Disponível em: www.cressrs.org.br. Acesso 25/10/2014

Doze anos após, em 1996, a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), fundou o curso em Frederico Westphalen, e no ano seguinte, em 1997, a Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). O Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), de Santa Maria e a Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), implantaram o curso no ano de 2000. Encerrando o século XX com o curso ofertado em nove IES, todas privadas.

No início do século XXI o setor privado continuou a proliferação de cursos de formação de assistentes sociais. A Universidade de Passo Fundo (UPF) passou a ofertar o curso em 2004. Nesse mesmo ano a URI iniciou o curso em São Luiz Gonzaga e a ULBRA, em Gravataí. No ano seguinte, 2005, o Centro Universitário Metodista (IPA), de Porto Alegre, também passou a ofertar o curso. Em 2008, a Faculdade de Integração do Ensino Superior do Cone Sul (FISUL), de Garibaldi, e a Faculdade Ecoar (FAECO), do município de Passo Fundo. No ano de 2009, a Faculdade Anhanguera de Caxias do Sul (FACS). No ano de 2011, a UCS iniciou a oferta do curso no município de Vacaria. E recentemente, em 2013, a Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul (FADERGS), de Porto Alegre, também implantou o curso.

Vale acrescentar que na coleta dos dados foi possível captar informações de três cursos em processo de extinção e um extinto, dessa maneira pode-se conhecer todas as IES no estado referente à graduação na área, cadastradas no MEC. Em extinção: na Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre (FDB), com 200 vagas autorizadas para iniciar em 01/01/2010, no entanto, nunca houve turma matriculada; Faculdades Integradas Machado de Assis (FEMA), começo em 28/02/2005 na cidade de Santa Rosa, com 110 vagas; Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), início em 03/08/1999 na localidade de Cachoeira do Sul, com 50 vagas, e, outra unidade no município de Carazinho, com início em 01/08/2000, também com 50 vagas. E, extinto: na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), início do funcionamento em 04/08/2003, localizado na cidade de Ijuí, com 40 vagas.

No Quadro 6 a seguir é possível visualizar o crescimento do setor privado no Rio Grande do Sul, reunindo em quinze IES as ofertas do curso na modalidade presencial, que permanecem ativos. Dentre essas, três instituições - UCS, ULBRA e URI - mantêm atividades em dois municípios, portanto, totalizando dezoito unidades de ensino e um somatório de 1.455 vagas⁶³. Os dados revelam que a formação de assistentes sociais no setor privado no estado do Rio Grande do Sul concentra-se em nove universidades: PUCRS, UCPel, UCS, UNICRUZ, UPF, UNISC, UNISINOS, ULBRA e URI. Em quatro faculdades: FACS, FADERGS, FISUL e FAECO. E, em dois centros universitários: UNIFRA e IPA.

Os dados evidenciam também que na capital do estado, Porto Alegre, localizam-se três IES privadas com a seguinte organização acadêmica: uma universidade, um centro universitário e uma faculdade. Pode-se observar que o interior do estado abarca doze IES com unidades do curso distribuídas nos seguintes municípios: Santa Maria, Garibaldi, Pelotas, Vacaria, Cruz Alta, Santa Cruz, São Leopoldo, Canoas, Gravataí, Frederico Westphalen e São Luiz Gonzaga, cada um com uma IES. E os municípios de Passo Fundo e Caxias do Sul, com duas IES cada um.

⁶³ Cumpre ressaltar que “o crescimento exponencial do contingente profissional, a curto prazo, traz sérias implicações para o exercício profissional e para as relações de trabalho e condições salariais por meio das quais ele se realiza. Pode-se antever um *crescimento acelerado do desemprego nessa área*, pois dificilmente a oferta de postos de trabalho poderá acompanhar, no mesmo ritmo, o crescimento do contingente profissional, pressionando *o piso salarial, a precarização das condições de trabalho e aumentando a insegurança do trabalho*. A hipótese que se pode aventar é que o crescimento do contingente profissional, ao tempo em que eleva a lucratividade nos negócios educacionais -, um curso barato, voltado predominantemente ao público feminino -, poderá desdobrar-se na criação de um *exército assistencial de reserva*” (IAMAMOTO, 2008, p. 440). A autora complementa, “a pulverização e massificação da formação universitária voltada à sua adequação às ‘demandas flexíveis do mercado’ estimulam o reforço de mecanismos ideológicos direcionados à submissão dos profissionais às ‘normas do mercado’, parte da estratégia do grande capital na contenção das contradições sociais e políticas condensadas na *questão social*[...] esse panorama do ensino universitário compromete a direção social do projeto profissional que se propõe hegemônica, estimulando a reação conservadora e regressiva no universo acadêmico e profissional do Serviço Social brasileiro, com repercussões políticas no processo de organização dessa categoria” (p. 441).

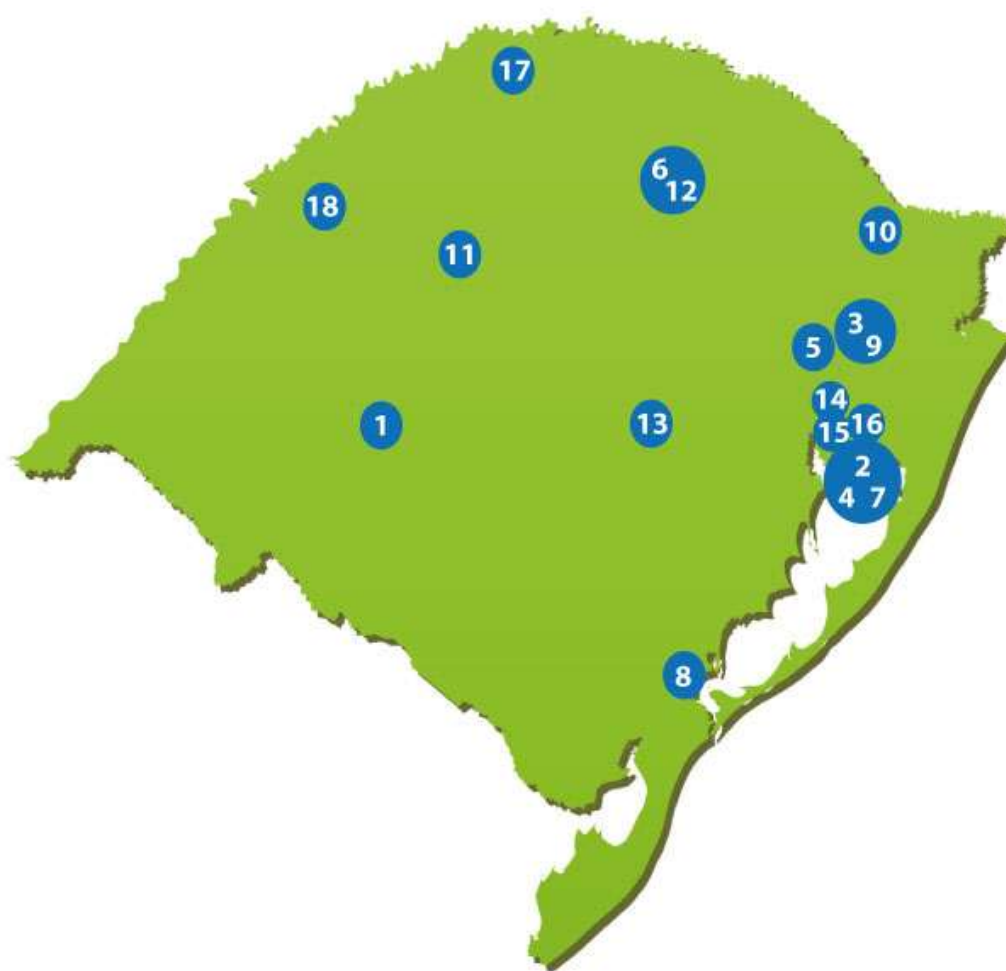
Quadro 6 – Vagas ofertadas no curso de graduação em Serviço Social em IES Privadas do Rio Grande do Sul, na modalidade presencial - 2014

IES PRIVADAS	INÍCIO	MUNICÍPIO	VAGAS
Centro Universitário Franciscano – UNIFRA	01/03/2000	Santa Maria	40
Centro Universitário Metodista – IPA	22/02/2005	Porto Alegre	120
Faculdade Anhanguera de Caxias do Sul – FACS	03/08/2009	Caxias do Sul	100
Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul - FADERGS	23/10/2013	Porto Alegre	200
Faculdade de Integração do Ensino Superior do Cone Sul - FISUL	21/02/2008	Garibaldi	100
Faculdade Ecoar – FAECO	26/05/2008	Passo Fundo	100
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS	25/03/1945	Porto Alegre	60
Universidade Católica de Pelotas – UCPel	23/03/1962	Pelotas	100
Universidade de Caxias do Sul – UCS	08/03/1976	Caxias do Sul	50
	01/03/2011	Vacaria	80
Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ	04/03/1997	Cruz Alta	30
Universidade de Passo Fundo – UPF	02/08/2004	Passo Fundo	50
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC	28/02/2000	Santa Cruz do Sul	55
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS	14/08/1984	São Leopoldo	70
Universidade Luterana do Brasil – ULBRA	01/08/1980	Canoas	100
	02/08/2004	Gravataí	100
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI	04/03/1996	Frederico Westphalen	50
	02/08/2004	São Luiz Gonzaga	50
TOTAL	15	18	1.455

Fonte: MEC/INEP/eMEC (2014). Sistematização da autora.

De modo a auxiliar na visualização da distribuição das IES privadas com cursos de graduação em Serviço Social em atividade, na modalidade presencial, elencadas no quadro anterior, no mapa do Rio Grande do Sul a seguir constam as respectivas localizações.

Figura 2 – Mapa do RS com a localização das IES Privadas com cursos de graduação em Serviço Social, na modalidade presencial – 2014



1 - UNIFRA	Santa Maria	10 - UCS	Vacaria
2 - IPA	Porto Alegre	11 - UNICRUZ	Cruz Alta
3 - FACS	Caxias do Sul	12 - UPF	Passo Fundo
4 - FADERGS	Porto Alegre	13 - UNISC	Santa Cruz do Sul
5 - FISUL	Garibaldi	14 - UNISINOS	São Leopoldo
6 - FAECO	Passo Fundo	15 - ULBRA	Canoas
7 - PUCRS	Porto Alegre	16 - ULBRA	Gravataí
8 - UCPel	Pelotas	17 - URI	Frederico Westphalen
9 - UCS	Caxias do Sul	18 - URI	São Luiz Gonzaga

Fonte: MEC/INEP/eMEC (2014). Sistematização da autora.

No Rio Grande do Sul a implantação do curso de Serviço Social, na modalidade à distância, iniciou no século XXI. As dez IES que ofertam o curso também são do segmento privado e estão propagadas em noventa e oito municípios, conforme dados reunidos na tabela que segue.

Tabela 12 - Cursos de graduação em Serviço Social nos municípios do Rio Grande do Sul em IES Privadas, na modalidade EAD - 2014

IES PRIVADAS	INÍCIO	MUNICÍPIOS ATENDIDOS
Centro Universitário Claretiano – CEUCLAR	04/02/2009	1
Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR	03/02/2014	2
Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI	02/05/2008	7
Centro Universitário – UNISEB	20/07/2011	1
Universidade Anhanguera – UNIDERP	07/02/2007	11*
Universidade de Santo Amaro – UNISA	22/04/2008	1
Universidade Luterana do Brasil – ULBRA	31/03/2008	16*
Universidade Norte do Paraná – UNOPAR	12/02/2007	37
Universidade Paulista – UNIP	18/02/2008	20
Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO	12/09/2010	2
TOTAL	10	98

Fonte: MEC/INEP/eMEC (2014). Sistematização da autora.

* Há um município com dois polos de atividades.

Ao analisar a tabela acima é possível constatar que: a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) disponibiliza o curso em trinta e sete municípios desde 2007; a Universidade Paulista (UNIP) que iniciou as atividades em 2008 está em vinte localidades; o Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), com início em 2008 atende sete municípios; a Universidade de Santo Amaro (UNISA) desde 2008 está em um município; o Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR), também está em um município, desde 2009; a Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) que iniciou em 2010 atende duas localidades; o Centro Universitário (UNISEB), atende um

município desde 2011; e o Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR), oferta o curso em dois municípios a partir de 2014.

Quanto à Universidade Anhanguera (UNIDERP) que desenvolve as atividades desde 2007, em onze municípios, ressalta-se que entre esses há um município com duas unidades do curso. Assim como a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), que desde 2008 está presente em dezesseis localidades, e também dispõe de duas unidades do curso em um único município. É importante lembrar que, conseqüentemente, mais vagas são ofertadas.

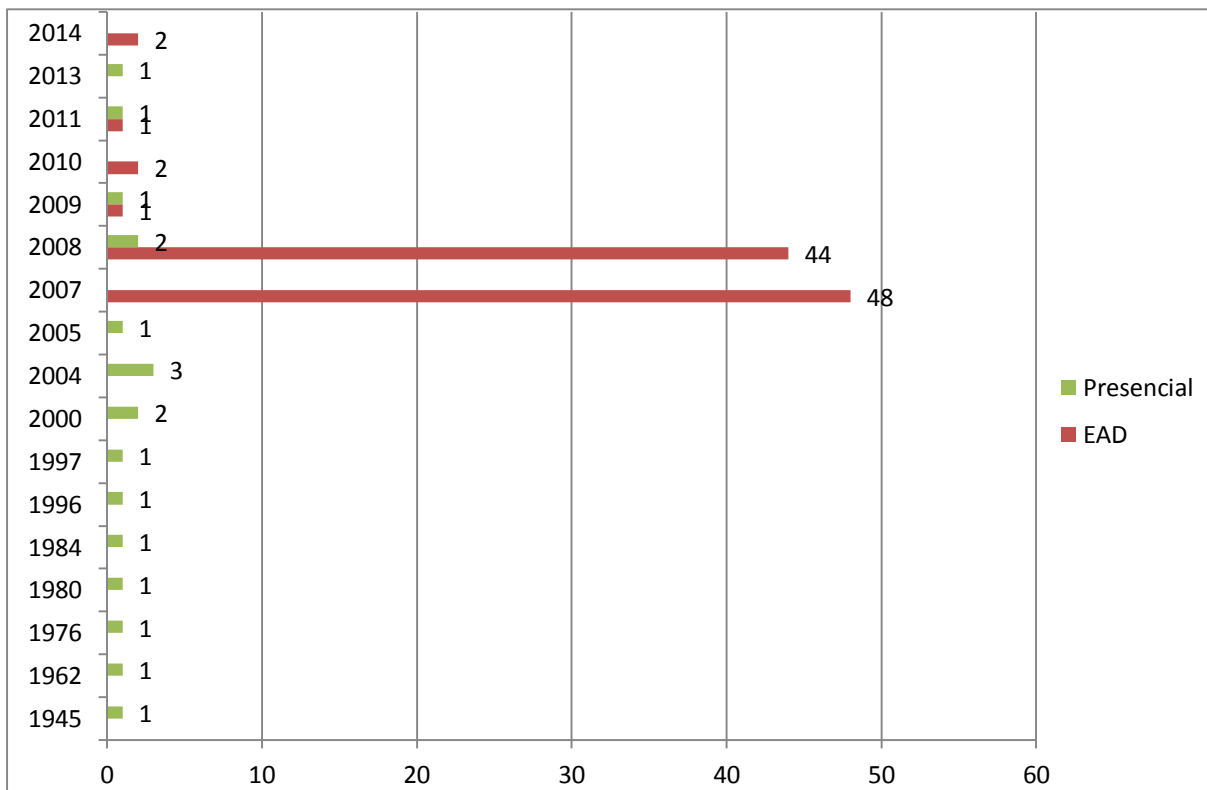
Convém sublinhar que nos arquivos pesquisados não há o número de vagas disponíveis para cada município, somente o total de vagas autorizadas para o curso em todo o país, distribuídas da seguinte maneira: CEUCLAR, 900 vagas; UNICESUMAR, 2.000 vagas; UNIASSELVI, 1.300 vagas; UNISEB, 5.000 vagas; UNIDERP, 16.800 vagas; UNISA, 2.300 vagas; ULBRA, 4.000 vagas; UNOPAR, 21.150 vagas; UNIP, 60 vagas; e, UNIVERSO, com 2.000 vagas. Embora não seja o enfoque deste capítulo, vale registrar que esses números totalizam 55.510 possibilidades de ofertas de vagas nos cursos de Serviço Social na modalidade de graduação à distância⁶⁴ no Brasil.

A análise do gráfico a seguir evidencia os impactos que a política de incentivos e isenções fiscais, em apoio ao setor privado que atua no ensino superior, tem atingido

⁶⁴ Diante desse cenário salienta-se que: “[...] tais cursos, direcionados para os interesses de mercado, não asseguram os compromissos e princípios da educação superior como direito de todos/as e como dever do Estado. Não garantem a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, indispensável à formação na perspectiva de totalidade de um/a profissional. Esses cursos de graduação à distância inviabilizam o processo formativo básico na perspectiva de totalidade e criticidade na apreensão da realidade. Desvirtuam o acesso à bibliografia adequada às exigências curriculares e à realização do estágio supervisionado, de modo presencial e com acompanhamento dos/as supervisores/as acadêmico/a e de campo. Além disso, negam a realização da pesquisa e da investigação como princípio formativo que deve perpassar todo o currículo da graduação. Ainda que tenhamos clareza de que os processos de precarização da educação também atingem os cursos presenciais, há nichos de resistências. É possível detectar esforços de professores/as e de alunos/as nesses espaços para assegurarem a materialização da formação profissional com qualidade. Na graduação à distância, centrada no ensino virtual ou mediado por mídias, essa condição é inviabilizada, diante da automização das telessalas e pólos, das vivências individuais do processo de ensino aprendizagem, que não possibilitam as práticas organizativas e coletivas dos/as estudantes e dos/as trabalhadores/as envolvidos/as” (CFESS, 2011, p. 1-2).

diretamente o processo formativo de assistentes sociais também no Rio Grande do Sul. Ao longo do tempo permanece a lógica da suposta democratização e ampliação do acesso, com expansão das IES privadas e diversificação dos cursos de graduação, principalmente dos cursos EAD. A proliferação dessa modalidade fica clara nos anos de 2007 e 2008, com total de noventa e dois cursos em apenas dois anos, sem contabilizar duas instituições que mantêm mais de uma unidade em um mesmo município, conforme descrito na Tabela 12 apresentada anteriormente.

Gráfico 7 – Expansão dos cursos de graduação em Serviço Social de IES Privadas, presencial e à distância, em atividade de 1945 – 2014 no Rio Grande do Sul



Fonte: MEC/INEP/eMEC (2014). Sistematização da autora.

O acesso ao sistema educacional do Brasil é intermediado, majoritariamente, pelo segmento privado, restando ao público um ínfimo espaço de ofertas. E não é diferente nas IES, atingindo inteiramente a formação em Serviço Social. Assim como em todo o país, o nível de graduação no estado do Rio Grande do Sul nas duas

modalidades de ensino, presencial e à distância, é predominantemente voltado ao setor privado, como revelam os dados analisados anteriormente. Enquanto que tardiamente, somente a partir de 2006, após sessenta e um anos da fundação do primeiro curso na área, foram criados os únicos cursos públicos existentes no estado, um na capital e dois no interior.

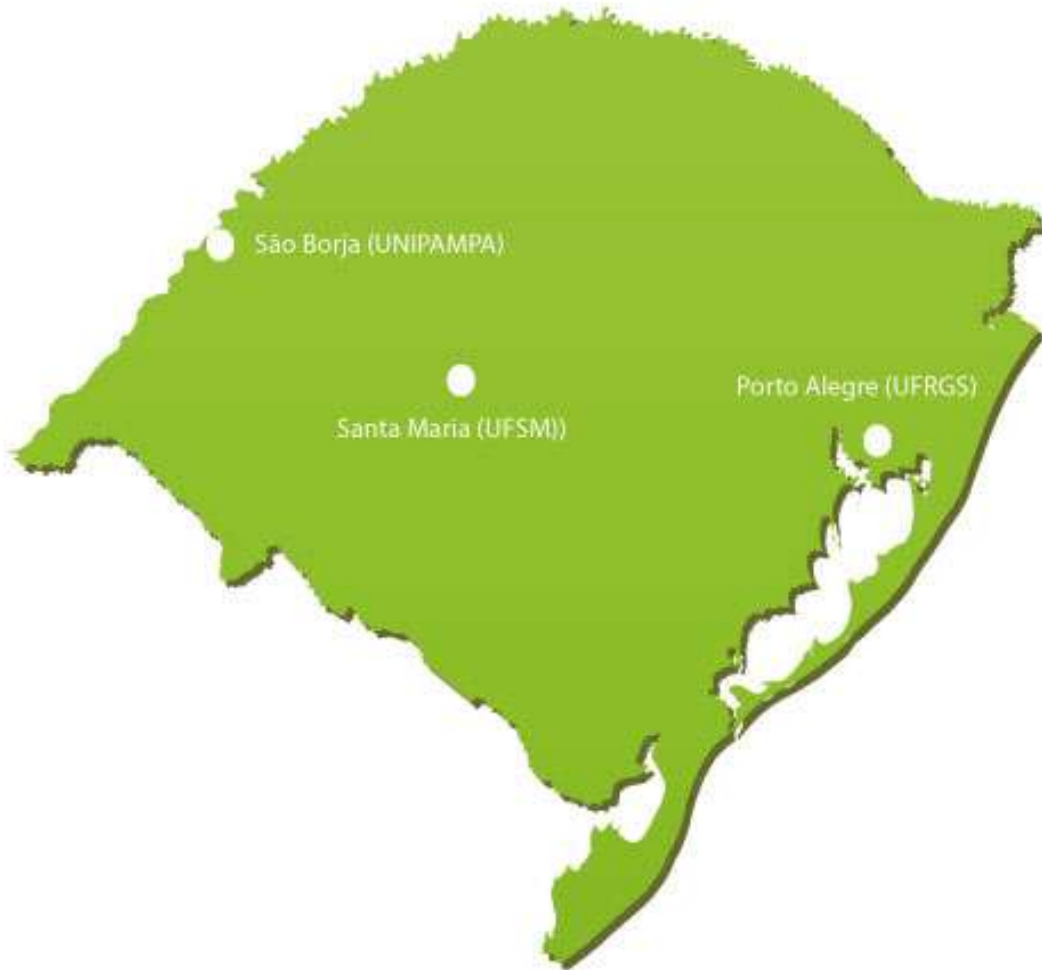
4.2 SÉCULO XXI: A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS PÚBLICOS

A rede federal de expansão, diversificação e interiorização das instituições de educação superior iniciada em 2003 no Brasil e complementada com o REUNI em 2007, tinha como finalidade contribuir para alcançar uma das metas do PNE de 2001, que apontava a necessidade de chegar ao percentual 30% de jovens de 18 a 24 anos com acesso a educação até o ano de 2010. Esses programas - o primeiro, cujo principal objetivo era interiorizar as IES e, o segundo, que tinha como objetivo central criar condições de acesso e permanência na educação superior - foram determinantes para a implantação do curso de graduação em Serviço Social nas IFES no estado do Rio Grande do Sul, na primeira década do século XXI.

O curso de Serviço Social nas universidades públicas no estado está distribuído em três instituições da rede federal: Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), criado em 2006; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), fundado em 2009; e, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com data de início de funcionamento no ano de 2010, todos na modalidade presencial.

A seguir, o mapa do estado do Rio Grande do Sul permite visualizar a localização das IFES que atualmente ofertam curso de graduação na área, uma na capital e duas no interior do estado: UFRGS em Porto Alegre, UNIPAMPA no município de São Borja e UFSM em Santa Maria.

Figura 3 – Mapa do RS com a localização das IFES com cursos de graduação em Serviço Social - 2014



Fonte: Sistematização da autora.

4.2.1 O curso de Serviço Social na UNIPAMPA: pioneirismo, conquista histórica e contribuição para o desenvolvimento regional

A UNIPAMPA faz parte do Programa de Expansão das Universidades Federais no Brasil, a partir de um acordo de Cooperação Técnica financiado pelo Ministério da Educação (MEC), pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pela Universidade Federal de Pelotas (UFpel). O processo teve início a partir da

reivindicação da comunidade e da iniciativa de dirigentes dos municípios das regiões sul e oeste do Rio Grande do Sul, visando à federalização de uma universidade comunitária.

Fonseca (2013) afirma, com base em achados de sua pesquisa em textos de jornais da época, que inicialmente essa mobilização foi desencadeada por uma intensa crise financeira que defrontava a Universidade Regional da Campanha – URCAMP, instituição de ensino superior privada, comunitária e *multicampi* que estava em processo de insolvência, prestes a encerrar as atividades em alguns municípios dessa região. Dessa maneira, a garantia do acesso ao ensino superior estava comprometida nas cidades campus justificando a exigência de sua federalização. Contudo, a partir de estudos de técnicos do MEC foi constatado que a forma na qual a federalização estava requerida, não seria constitucional. Portanto, três opções foram indicadas: criação de uma nova universidade; criação de extensões da UFPel e UFSM; ou, criação de um consórcio intermunicipal que comprasse bolsas na URCAMP.

A sociedade mobilizada reconhecia condições de implantação de outra universidade, que garantisse a educação superior gratuita na região, e propôs ao MEC a instalação de uma IFES. A resposta favorável foi anunciada no dia 27 de julho de 2005, na cidade de Bagé, em um ato público com a presença do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Nesse mesmo dia foi anunciado o Consórcio Universitário da Metade Sul, com a incumbência de implantar a nova universidade⁶⁵ nesse período inicial, o qual foi firmado em 22 de novembro de 2005, com a assinatura de um Acordo de Cooperação Técnica entre o MEC, UFSM e UFPel prevendo a ampliação da educação superior no estado. A implantação dos dez *campi* ficaram sob a responsabilidade da UFPel e da UFSM (UNIPAMPA, 2009).

⁶⁵ Vale sublinhar que a UNIPAMPA foi criada a partir de “uma grande mobilização sócio-política, nos anos de 2004 e 2005, envolvendo uma extensa região na fronteira do Brasil com o Uruguai e a Argentina, nasce com o compromisso de inclusão na política de expansão da Educação Superior pública, promovida pelo governo federal. Veio destinada a promover e congregar para o desenvolvimento da região denominada ‘a metade sul’ do Rio Grande do Sul, que sofreu nas últimas décadas visível estagnação, com perda de população e distanciamento dos processos de escolarização, industrialização e inovação científico-tecnológica” (UNIPAMPA, 2008, p. 3).

As atividades acadêmicas iniciaram em setembro de 2006, nos campus e cursos vinculados à UFPel:

Campus de Bagé - Engenharia de Produção, Engenharia de Alimentos, Engenharia Química, Engenharia da Computação, Engenharia de Energias Renováveis e de Ambiente, Licenciatura em Física, Licenciatura em Química, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Letras (Português e Espanhol), Licenciatura em Letras (Português e Inglês); Campus de Caçapava do Sul – Geofísica; Campus de Dom Pedrito – Zootecnia; Campus de Jaguarão - Pedagogia e Licenciatura em Letras (Português e Espanhol); e, Campus de Santana do Livramento – Administração (UNIPAMPA, 2009, p. 3-4).

E, em outubro de 2006, as atividades acadêmicas iniciaram nos campus e cursos vinculados à UFSM:

Campus de Alegrete - Ciência da Computação, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica; Campus de Itaqui – Agronomia; Campus de São Borja - Comunicação Social (Jornalismo), Comunicação Social (Publicidade e Propaganda), e, Serviço Social; Campus de São Gabriel - Ciências Biológicas, Engenharia Florestal e Gestão Ambiental; e, Campus de Uruguaiana - Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia (Idem).

As instituições tutoras, com vistas a dar suporte às atividades acadêmicas, realizaram concursos públicos para docentes e técnico-administrativos da área da educação. Além disso, desenvolveram e iniciaram a execução dos projetos dos prédios de todos os *campi*. Ainda nesse mesmo ano, entrou em pauta no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 7.204/06, com a proposta de criação da UNIPAMPA. E no ano seguinte, dia 16 de março de 2007, foi criada a Comissão de Implantação da UNIPAMPA cujos esforços apontavam para constituição da identidade da universidade. Para atingir esse objetivo foram realizadas algumas atividades como: planejamento da estrutura e funcionamento unificados; desenvolvimento profissional de docentes e técnico administrativos em educação; fóruns curriculares por áreas de conhecimento; estudos para o projeto acadêmico; reuniões e audiências públicas com dirigentes federais, estaduais e municipais, como também com lideranças comunitárias e regionais, sobre o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade (UNIPAMPA, 2009).

No campus São Borja fixou-se o Centro de Ciências Sociais, composto pelo curso de Serviço Social e duas modalidades do curso de Comunicação Social, Jornalismo e, Publicidade e Propaganda. As atividades iniciaram no dia 21 de setembro de 2006 com a posse do primeiro servidor UFSM/UNIPAMPA Campus São Borja. Um dia após sua posse houve apresentação ao Poder Público Municipal com o objetivo de reconhecimento do prédio e, no dia 25 do mesmo mês, participou de uma reunião para regularização de um contrato de locação entre a Prefeitura Municipal de São Borja e o Colégio Sagrado Coração de Jesus, o qual ficou como sede provisória. A posse efetiva do prédio ocorreu no dia 28 de setembro, e em 13 de outubro de 2006, os primeiros equipamentos foram recebidos. O semestre letivo, desse campus, iniciou no dia 16 de outubro de 2006 (UNIPAMPA, 2013). É importante destacar que nesse período o ingresso de acadêmicos foi através de concurso vestibular, cujas provas foram realizadas em 27 e 28 de maio de 2006.

A universidade ficou vinculada à UFSM e à UFpel até 11 de janeiro de 2008, quando a Lei nº 11.640, no art. 1º, instituiu-a como “Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, de natureza pública, vinculada ao MEC, com sede e foro na cidade de Bagé no Estado Rio Grande do Sul”. É relevante ressaltar outros artigos dessa lei⁶⁶:

Art. 2º - A Unipampa terá por objetivos ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional, mediante atuação multicampi na mesorregião Metade Sul do Rio Grande do Sul.

Art. 3º - O patrimônio da Unipampa será constituído por: I - bens patrimoniais de Universidades Federais, disponibilizados para o funcionamento dos campi de Bagé, Jaguarão, São Gabriel, Santana do Livramento, Uruguaiana, Alegrete, São Borja, Itaqui, Caçapava do Sul e Dom Pedrito, na data de publicação desta Lei, formalizando-se a transferência nos termos da legislação e procedimentos pertinentes.

Art. 4º - Passam a integrar a Unipampa, independentemente de qualquer formalidade, na data de publicação desta Lei, os cursos de todos os níveis, integrantes dos campi das Universidades Federais de Pelotas e de Santa Maria existentes nos Municípios citados no inciso I do caput do art. 3º desta Lei. Parágrafo único. Os alunos regularmente matriculados nos cursos ora transferidos passam automaticamente, independentemente de qualquer outra exigência, a integrar o corpo discente da Unipampa (UNIPAMPA, 2008, p. 1).

⁶⁶ O Estatuto da universidade foi aprovado pela Portaria nº 373, de 3 de junho de 2009.

Assim, a universidade formalmente passou a existir e os cursos permaneceram distribuídos nas unidades de ensino dos dez *campi*⁶⁷ instaladas anteriormente. Logo, o curso de Serviço Social⁶⁸ na UNIPAMPA iniciou as atividades com as seguintes características⁶⁹:

- Titulação – Bacharelado em Serviço Social⁷⁰
- Início – 16/10/2006
- Duração – 8 semestres
- Carga Horária – 3.150
- Turno – Diurno
- Vagas – 50
- Localização⁷¹ – Rua Vereador Alberto Benevenuto, 3200. Bairro Passo. São Borja/RS.

O Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC) de Serviço Social da UNIPAMPA justifica a criação do curso de graduação destacando ser este o primeiro na rede pública federal no estado e ainda, o fato da região metade sul enfrentar desempenho econômico insatisfatório nas últimas duas décadas, apresentando deterioração na

⁶⁷ Cumpre ressaltar a evolução do número total de alunos nos três primeiros anos de implantação da UNIPAMPA: 1.527 alunos em 2006; no ano de 2007 somavam 2.320 alunos; e, 3.320 alunos em 2008 (UNIPAMPA, 2008).

⁶⁸ O curso foi Reconhecido pelo MEC em 20/12/2011 (ANEXO C). O Reconhecimento de Curso é condição necessária para validade nacional dos respectivos diplomas. Atualmente há um processo de Renovação de Reconhecimento que está em análise. Disponível em: www.emec.mec.gov.br/. Acesso 14/02/2015.

⁶⁹ As quais se mantêm até a data atual. Segundo cadastro do Sistema e-MEC. Disponível em: www.emec.mec.gov.br/. Acesso 25/10/2014.

⁷⁰ Perfil do bacharel em Serviço Social: “Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando proposta para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais; Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho; Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social” (ABEPSS, 1996, p. 27)).

⁷¹ Lembrando que esse é o endereço após a construção do prédio definitivo da universidade, um ano depois de iniciar o curso. Cabe ressaltar que a cidade de São Borja encontra-se distante aproximadamente 600 km da capital, Porto Alegre, localizada na fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul, com fronteira direta com a Argentina, possuindo área territorial de 3.616 km² e população estimada de 61.671 (IBGE, 2014).

distribuição de renda e emprego em consequência das políticas neoliberais do Brasil. Menciona que a universidade poderia ocupar um espaço fundamental, auxiliando na retomada de discussões a respeito do futuro da região e na perspectiva de desenvolvimento. Destaca que havia necessidade de projetos regionais que se construíssem a partir das necessidades e condições históricas do lugar, dos recursos, das necessidades da população e da cultura, seguindo a ótica da equidade, da igualdade, da emancipação e da cidadania. Conjetura a formação de assistentes sociais que pudessem auxiliar na garantia desses direitos. Nessa perspectiva, cabe acentuar os objetivos desse projeto:

Objetivo Geral: Formar assistentes sociais competentes, críticos e comprometidos com o projeto ético-político da profissão para o enfrentamento da questão social. Objetivos Específicos: Formar profissionais comprometidos com os valores e princípios norteadores da ética profissional; Habilitar profissionais capazes de inserção crítica e propositiva no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho; Desenvolver profissionais capazes de elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais públicas, empresariais, de organização da sociedade civil e movimentos sociais; Incentivar a pesquisa e a investigação científica, de modo a desenvolver a produção do conhecimento; Formar profissionais competentes e comprometidos com a construção de projetos sociais compatíveis com a necessária intervenção na realidade social brasileira; Estimular o conhecimento contemplando o cenário internacional, nacional e regional; Despertar a capacitação profissional continuada (UNIPAMPA, 2006, s/p).

Na análise das informações verificou-se que os conteúdos das diretrizes curriculares e disciplinas da UNIPAMPA totalizam no mínimo (3150 CH), dentre as quais: as Disciplinas Complementares de Graduação (DCGs) computam (135 CH), e tinham como finalidade oferecer “[...] flexibilidade à estrutura curricular e contemplar o aprofundamento de temas conforme as demandas sociais, econômicas, políticas e culturais emergentes no cenário local, regional e nacional” (UNIPAMPA, 2006, s/p); as Atividades Complementares de Graduação (ACGs), no formato de módulos, oportunizavam aos alunos (120 CH), com 60 horas realizadas na instituição e 60 horas fora da instituição, cujo objetivo era “suprir lacunas da estrutura curricular detectadas durante o desenvolvimento do curso, tanto em relação à formação básica, à formação profissionalizante e aos conteúdos e habilidades emergentes do cotidiano sociocultural”

(Idem); e, as Disciplinas Obrigatórias com total de (2895 CH). Essas últimas estão elencadas a seguir, por semestre, segundo sequência aconselhada⁷²:

- 1º Semestre: Introdução ao Serviço Social; Metodologia Científica e Produção Textual em Serviço Social; Trabalho e Questão Social; Oficina de Teoria Social I; Psicologia I; Direito e Legislação Social I.
- 2º Semestre: Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológico do SS I; Oficina de Integração Teórico Prática I; Antropologia Social; Formação Social Econômica e Política; Ética em Serviço Social I; Oficina de Teoria Social II; Estatística.
- 3º Semestre: Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológico do SS II; Oficina de Teoria Social III; Oficina de Integração Teórico Prática II; Sociologia Geral; Ética em Serviço Social II.
- 4º Semestre: Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológico do SS III; Oficina de Integração Teórico Prática III; Direito e Legislação Social II; Ciência Política; Psicologia II.
- 5º Semestre: Estágio Supervisionado em Serviço Social I; Política Social; Introdução ao Processo de Trabalho do Serviço Social; Pesquisa em Serviço Social I; Núcleo Temático I; Sociologia Brasileira; Economia Política.
- 6º Semestre: Estágio Supervisionado em Serviço Social II; Processo de Trabalho no Serviço Social I; Pesquisa em Serviço Social II; Seguridade Social I – Assistência e Previdência Social; Núcleo Temático II; Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológico do SS IV.

⁷² A carga horária do semestre poderia variar em função das ofertas de DCGs e ACGs.

- 7º Semestre: Estágio Supervisionado em Serviço Social III; Processo de Trabalho no Serviço Social II; Trabalho Final de Graduação I; Seguridade Social II – Saúde; Gestão Social I; Núcleo Temático III.
- 8º Semestre: Trabalho Final de Graduação II; Gestão Social II.

No que tange a esse PPC, o coordenador⁷³ foi questionado sobre como se desenvolveu o processo de construção e quais sujeitos participaram na elaboração.

Já estava constituído quando chegamos. Não fomos nós que constituímos. Quando chegamos tinha um projeto pronto e tivemos que seguir, porque a UFSM tinha uma norma – era a UFSM que nos tutelava – de não mudar o Projeto Pedagógico do Curso até que a primeira turma fosse avaliada. Então o que nós fazíamos em relação a isso? Nós colocávamos uma bibliografia de apoio e aí nós atualizávamos o cronograma e trabalhávamos com o que tinha de mais atual. Então era a forma que nós achamos. Porque o PPC é algo muito polêmico, em função de se ter bibliografias. E isso fecha de certa forma, porque nós vivemos num mundo em que as coisas mudam muito rapidamente e tem produções muito interessantes que você quer trazer para aula. Entrava como apoio, e, não deixávamos de trabalhar (COORDENADOR A).

Nesse projeto verificou-se que há observações justificando a formatação das disciplinas e os títulos mais antigos escolhidos nas referências bibliográficas.

Considerando a nova lógica curricular em que aparece como pressuposto os Núcleos de Fundamentos, histórico, teórico-metodológico, optou-se por organizar esta lógica em períodos históricos como, por exemplo, a criação do Serviço Social na Europa até 1945; de 1945 a 1964; de 1964 a 1974; de 1974 a 1990 e finalizando com as décadas de 80 e 90. Justificando-se a utilização de referências bibliográficas mais antigas, uma vez que o Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social mediatizada pela questão social e por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos da relação capital e trabalho (UNIPAMPA, 2006, s/p).

A partir dos dados coletados nos programas das disciplinas fora desse eixo de fundamentos, identificou-se também, em maioria, a indicação de bibliografias básicas e complementares com datas iguais ou abaixo do ano 2000, quando já existiam edições

⁷³ Para manter o sigilo da identidade dos coordenadores entrevistados estes estão identificados com letras do alfabeto.

mais atualizadas e novos autores que poderiam contribuir com os conteúdos estudados.

A questão do PPC, o que se percebe como docente é sempre a sua desatualização em relação à realidade. Ele é datado e o tempo não para, as informações não param, a construção de conhecimento não para, a ciência não para, e o professor que estuda, que pesquisa, que tem uma atitude investigativa, ele tem que estar sempre buscando. Eu, por exemplo, trabalho com pesquisa desde que eu comecei, há nove anos, na docência. E há nove anos, sempre a minha disciplina de pesquisa é diferente. Vai ter que ser sempre diferente porque senão eu não estudava pesquisa, eu não tinha condições de ser docente, porque gosto de pesquisa, gosto de ler sobre pesquisa. Está sempre saindo coisas interessantes. E o que o PPC, nem o da UNIPAMPA, nem o da universidade A, B ou X vai acompanhar, porque mesmo se nós tivéssemos formulado esse PPC estaria desatualizado um ano depois. Então essa dificuldade há sempre com atualização, com repetição de conteúdos também. Com repetição, com carga horária de disciplinas excessivas, era um problema que tinha na UNIPAMPA. Por exemplo, disciplina de Fundamentos nós tínhamos quatro, e eram cinco créditos. Ora, cinco créditos são desaconselháveis num curso de graduação. Ninguém aguenta cinco horas de aula. Essa é a questão. Então, nós tínhamos que trabalhar dentro disso, que tinha um problema de limitação. Por exemplo, Ética Profissional, tinha duas disciplinas de Ética, só que eram duas de dois créditos, de três créditos, que é pouco. O ideal é quatro créditos. Talvez três disciplinas de Ética Profissional, porque é uma disciplina muito importante. É, o que implica em processos, os princípios, a discussão, a reflexão, é tudo muito importante. E aí nós tínhamos isso como limitação, que às vezes acabávamos correndo. Eu que dava também Ética Profissional, eu não conseguia dar dez créditos, eu ficava sempre mais com os alunos, porque a nossa realidade exigia. E também porque os alunos gostavam, é uma disciplina que eles podem participar muito. E eles se sentem sujeitos. Não tem dificuldade nenhuma para ministrar uma disciplina de ética, de pesquisa, quando você trabalha projeto também, são disciplinas que eles adoram (COORDENADOR A).

A disciplina de Ética em Serviço Social I ocorria no segundo semestre, e a de Ética em Serviço Social II no terceiro semestre, ambas com três créditos e (45 CH) cada uma. Os conteúdos de Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológico do SS eram diluídos em quatro disciplinas: FHTM do SS I no segundo semestre, FHTM do SS II no terceiro semestre, FHTM do SS III no quarto semestre, com cinco créditos e (75 CH) cada uma; e por último, FHTM do SS IV no sexto semestre, com quatro créditos e (60 CH).

Na estrutura curricular pesquisada também há disciplinas obrigatórias de núcleos temáticos: Núcleo Temático I, no quinto semestre; Núcleo Temático II, no sexto

semestre; e Núcleo Temático III, no sétimo semestre, todos com três créditos, portanto, com (45 CH) cada um. Esses componentes são,

Instâncias pedagógicas que integram ensino, pesquisa e extensão. Por meio dos núcleos ocorre a organização e efetivação da prática acadêmica no que se referem as suas respectivas áreas temáticas. No espaço dos núcleos concentram-se pesquisas em desenvolvimento na unidade de ensino, projetos de iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso; as oficinas de prática, o estágio e sua orientação acadêmica; projetos e atividades de extensão, assessorias, consultorias e atividades complementares levados a efeito nas relações entre a universidade e a sociedade (UNIPAMPA, 2006, s/p).

Essas disciplinas analisadas não possuem programa e bibliografia como as demais, justificam-se por seguirem uma forma variada e flexível de composição e estratégias pedagógicas, com vistas a articular ensino, pesquisa e extensão. Estão em consonância com as orientações das Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social da ABEPSS (1996, p. 14), “as matérias básicas são expressões de áreas de conhecimento necessárias à formação profissional que se desdobram em: disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares”.

Com o objetivo de apontar como foram construídas as propostas de formação, o coordenador foi questionado sobre quem foram os sujeitos, profissionais, que participaram da elaboração do PPC. Todavia, não soube informar se houve participação de assistentes sociais na preparação do projeto, contudo, imagina que provavelmente um profissional tivesse formação na área. Atinente às atividades pedagógicas complementares, monitoria e iniciação científica, e às políticas de pesquisa e extensão, no momento da implantação do curso, o coordenador informou que,

Quando nós chegamos, nada. Com o tempo nós fomos criando, porque como era universidade nova, tudo nós tivemos que criar. As políticas de pesquisa também não havia, criamos junto, inclusive com a universidade. Então nós participávamos muito de comissões. Assim, a participação, a construção conjunta, eu acho que é o que define a UNIPAMPA. Nós definimos juntos, porque eu não era só responsável pela Coordenação do Curso, eu era representante da pesquisa dentro da universidade. Eu tinha essa comunicação com toda a universidade, com a Reitoria, com Pró-Reitoria, participava diretamente. Aí fomos criando, de início não tinha nada (COORDENADOR A).

O PPC não foi elaborado pelos docentes do curso gerando algumas limitações, entre elas as indicações de bibliografias básicas e complementares muito desatualizadas, dessa forma, os docentes fizeram uso de bibliografias de apoio mais atualizadas. Outro fator citado pelo coordenador, que se confirma na análise dos dados, na grade curricular havia repetições de disciplinas e cargas horárias excessivas, e outras, com carga horária insuficiente considerando a relevância da disciplina. Ao analisar esse PCC e outros documentos não há informação da equipe que desenvolveu esse projeto, apontam apenas que foi de responsabilidade da UFSM, e o coordenador refere que provavelmente tenha tido participação de um profissional assistente social.

Vale destacar, mesmo que a construção de uma grade curricular seja uma tarefa complexa, com a assessoria de profissionais da área e com mais tempo para desenvolvimento há possibilidade de debater questões específicas e fundamentais sobre as matérias necessárias para a formação profissional; além das disciplinas, os seminários temáticos, os laboratórios/oficinas, as atividades complementares e demais componentes propostos nas Diretrizes Gerais da ABEPSS de 1996.

Nesse período inicial para concorrer aos editais do CNPq, por conta da tutoria da UFSM, os projetos deveriam ser enviados com o nome dessa universidade, desta maneira foram inscritos e aprovados os primeiros projetos para desenvolvimento de pesquisas.

Na época nós não tínhamos nenhum projeto de pesquisa e nem de extensão, porque nós estávamos chegando numa universidade nova, tudo novo, não tinha nada pronto. E nós utilizávamos todo o nome da UNIPAMPA/UFSM. Lembro que no final de 2007 eu e uma colega concorremos no edital do CNPq, como UFSM, tinha que colocar UFSM, não podia colocar UNIPAMPA porque não existia, não existia nada como UNIPAMPA. E fomos contempladas, eu com um projeto de pesquisa, e ela também de pesquisa, mas já estávamos em 2008 (COORDENADOR A).

Referente ao contexto histórico e os determinantes no momento da criação do curso, a infraestrutura material, orçamentária e humana, como também, as condições das instalações e dos equipamentos, existência de biblioteca e laboratórios, destacam-se os seguintes extratos da entrevista:

A implantação do REUNI, a expansão das universidades, até então não tínhamos nenhum curso público superior gratuito na nossa área, e aquele momento então foi algo de uma conquista histórica. Eu acho que não temos como avaliar de tão importante que foi. Acho que uma das coisas que eu vivo como profissional, e uma das que mais me dá alegria e satisfação é falar sobre isso. Porque eu me formei há quinze anos. Há quinze anos nós não tínhamos nenhum curso gratuito, nós pagávamos a nossa formação e pagávamos com muita dificuldade. Então, chegar um momento em que podemos ver as pessoas com possibilidade de fazer esse curso... Nós tínhamos um compromisso redobrado, porque não estávamos lá somente como docentes, mas, como cidadãos, como profissionais, como sociedade que queria tanto isso, que o estudo superior parasse de ser elitizado ou pelo menos fosse menos elitizado, pela primeira vez tivemos isso concretamente (COORDENADOR A).

A implantação do primeiro curso público federal no estado após sessenta e um anos de exclusividade do setor privado foi um marco relevante na formação profissional na área, bem como para o trabalho docente. Foi uma conquista histórica, como ressalta o coordenador. Além da oferta de um curso de graduação gratuito aos alunos, abriu-se aos docentes novas oportunidades de concorrer às vagas em concursos no setor público, onde teriam mais estabilidade financeira - com melhores salários do que as IES privadas ofereciam - e melhores condições de trabalho; como também, a possibilidade de participar na construção de um curso novo.

O contexto era de que outro governo entra no poder e consegue isso, e foi muito importante. E junto disso, nós começamos a ter também um aumento progressivo de salário, houve uma valorização. Não é o salário que gostaríamos como professor, mas antes a nossa categoria não recebia aumento há muito tempo. Essa defasagem salarial caiu muito. Houve essa mudança, também, além de ter havido essa expansão. Agora, como é que essa expansão ocorreu? Ocorreu com limitações, com problemas, com precarização, com muito esforço de quem estava lá, mas ela ocorreu e ela merece ser valorizada. Eu levanto muito a bandeira do REUNI porque penso que se tiver uma equipe trabalhando no REUNI que realmente se apaixonou por isso, comprometida, consegue (COORDENADOR A).

Os dados apontam que a UNIPAMPA foi criada através da rede federal de expansão e diversificação da educação superior que teve início no ano de 2003 com caráter de interiorização dos *campi* das universidades federais e que o curso de Serviço Social foi implantado conjuntamente a essa universidade, em 2006. Somente no ano seguinte quando a UFSM instituição na qual estava vinculada aderiu ao REUNI, a UNIPAMPA passou a fazer parte desse programa, e, por conseguinte, o curso também.

Cabe acrescentar que foi possível constatar na fala do coordenador, em vários momentos, que ele não faz distinção entre um programa e o outro. Entretanto, essa confusão pode ser porque o REUNI, que surgiu em 2007, chegou como complemento, ou seja, como Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais, e que também atende ao disposto no Plano Nacional de Educação de 2001, com metas até o ano de 2010, entre elas, a de diminuir as desigualdades de ofertas existentes entre as diferentes regiões do Brasil, com ênfase na qualidade e acesso ao sistema educacional superior.

O processo de criação do curso de Serviço Social da UNIPAMPA ele se deu de uma forma bastante participativa, bastante construtiva, e também com várias particularidades. Visto que nós estávamos no extremo do país, porque lá é fronteira com a Argentina, as pessoas não tinham uma cultura universitária. Nós chegamos a uma cidade esquecida pelo meio universitário. Tínhamos a sensação que era uma cidade onde ali tudo era novo. Quando chegamos dizíamos aos alunos: “Nós estamos construindo tudo e somos protagonistas de tudo aqui, vamos trabalhar nessa construção juntos”. E aí dentro disso, eu lembro muito de uma questão que a professora Yamamoto coloca, que não podemos dizer que tal coisa não é de nossa alçada, porque nós fazíamos, muitas coisas, tínhamos que ter uma humildade imensa, porque era desde carregar cadeiras de uma sala para outra, tínhamos até que ser motoristas também. Como a UNIPAMPA tem dez *campi*, ela já se constituiu com dez *campi*, por exemplo, nós estávamos em São Borja, e tínhamos reunião em Bagé. Como é que nós nos deslocávamos? Com o veículo institucional, mas como não tínhamos motorista, assumíamos essa função. Esse processo nos exigiu desprendimento, de sair, de viajar. Muitas reuniões em determinado momento passaram a ser realizadas em Livramento, Bagé e Uruguaiana, porque tinham uma estrutura melhor. Isso era muito comum. Às vezes era noite, mesmo chovendo, dirigíamos debaixo de mau tempo. Aprendemos que nós tínhamos que fazer muitas coisas, tínhamos que dar conta de muitas coisas para poder tocar a universidade, porque existia um sonho ali e existiam possibilidades. Mas quando as coisas começaram não existia nada. Na verdade não existia nem o prédio, nós trabalhávamos no colégio. E os alunos encamparam isso conosco, tinham ideia de que eles estavam construindo também (COORDENADOR A).

A análise evidencia o compromisso ético-político de docentes empenhados em promover uma formação qualificada e crítica, em um processo aventureiro e desafiador em um município de fronteira com a Argentina, sujeitando-se a várias questões adversas. Na fala do coordenador fica claro que havia desvio de função, exercendo atividades de motorista da instituição para deslocamento entre os municípios para participar de reuniões ou auxiliando na organização dos espaços para ministrar as aulas. Inicialmente chegaram duas docentes assistentes sociais que ficaram

responsáveis por todas as disciplinas, específicas ou não, para uma turma com cinquenta alunos.

Inicialmente as aulas do curso de Serviço Social, como de todos os cursos da UNIPAMPA de São Borja, ocorriam no Colégio Sagrado Coração de Jesus, no centro da cidade, com o contingente de alunos matriculados e ingresso de novos alunos, houve necessidade de locar um espaço maior.

Era uma infraestrutura precária. E aos poucos fomos melhorando ela. Ainda hoje não é a ideal, mas melhorou muito. O espaço era o nosso grande problema. Quando fazíamos oferta das disciplinas do curso, tínhamos que pensar muito se íamos ter salas. E até foram alugadas salas de um cursinho, Professor Roberto. Estávamos sempre lutando por espaço, que era uma dificuldade enorme, não era fácil (COORDENADOR A).

Na análise dos dados identifica-se a precarização do ensino superior, o curso foi criado sem ter um prédio para ministrar as aulas e sem docentes. A solução encontrada inicialmente foi locação de um espaço de uma escola no centro da cidade, e posteriormente, o aluguel de salas de um curso pré-universitário. E, aguardar a chegada dos docentes via processo seletivo simplificado e concurso público. Dessa maneira, as aulas iniciaram somente na metade do semestre. A infraestrutura física era muito precária e um grande problema enfrentado pelos docentes. Nesse ponto, o coordenador menciona que quando estavam organizando as ofertas de disciplinas do curso para o semestre tinham que pensar, também, se teria local para ministrá-las. Nesse processo de precarização acrescenta-se que não existia biblioteca, a qual foi formada no transcorrer dos quatro anos de formação da primeira turma de alunos. Vale lembrar que a universidade não existia e os cursos iniciaram concomitantemente a ela, porém em espaços alugados. As instalações físicas eram insatisfatórias e precárias.

Com relação à composição do corpo docente, a titulação mínima exigida era graduação na área e mestrado, o qual não precisava ser na área. Quanto ao perfil, a procura era por pessoas jovens, desprendidas, dispostas a iniciar carreira na rede pública federal visando estabilidade profissional e financeira, mesmo que em local

distante dos grandes centros, longe de amigos e familiares. Portanto, a escolha era principalmente por,

Jovens de formação e de idade, pessoas aventureiras também. Não podemos negar que nós nos propomos a uma aventura muito interessante, mas não deixava de ser uma aventura. Uma aventura que passou a ser histórica, profissional, ainda assim eu digo que é uma aventura. E de desprendimento, tínhamos que largar tudo, e nós ficaríamos sozinhos lá, sabíamos disso. Ou no máximo os colegas levavam seu filho e seu marido ou sua esposa. Era isso. Constituímos um perfil de docentes muito unidos. Não vou chamar de família, porque colega não é família, mas conseguimos construir amizades. Era um relacionamento porque fazíamos muitos encontros entre nós. Então era um perfil, nesse sentido também, de pessoas que ficavam sozinhas em São Borja. Jovens vindos de universidades privadas, que buscavam uma estabilidade, porque senão não teríamos saído de instituição privada. Vivendo um momento que sempre éramos cobrados, não sabíamos quem ia ser demitido. Chegamos nesse contexto com tanta dificuldade, mas isso não seria mais problema. Então estávamos muito felizes por isso também. Íamos poder sonhar com a estabilidade econômica, do trabalho profissional, que coisa importante! E que dá tranquilidade para trabalhar, também. Tinha uma exceção no nosso curso que era uma colega que tinha mais experiência, que não era tão jovem, mas os demais eram bastante jovens (COORDENADOR A).

A contratação dos docentes foi através de Concurso Público e Processo Seletivo Simplificado, ocorreu no mesmo ano de implantação da universidade. O curso de Serviço Social iniciou as aulas⁷⁴ no dia 28 de novembro de 2006, com uma turma de cinquenta alunos⁷⁵, com duas professoras substitutas ministrando todas as disciplinas. Entre a metade e o final do primeiro semestre com a efetivação de mais uma docente, a distribuição das disciplinas foi ajustada e aulas foram recuperadas.

Nós fizemos o concurso em 2006. E em 2006 deveria iniciar a primeira turma, deveria e começou de fato, e aí o que aconteceu? O semestre começou meio que às avessas, começou no final porque não tinha professores. Nós passamos no concurso e ainda não tinha saído nada em Diário Oficial. Então chamaram as primeiras colegas, duas substitutas. Elas assumiram e deram conta da metade do semestre. O semestre começou mais ou menos em torno de novembro, e terminou em fevereiro, final de fevereiro. Quando eu cheguei na universidade, que foi no início de fevereiro, essa turma estava com várias aulas para recuperar. Eu também assumi logo para ajudar as colegas, porque eram só duas colegas da área e elas davam aula em todas as disciplinas. O curso da UNIPAMPA teve essa particularidade. Não tinha ninguém para dar conta da área além de nós professores do Serviço Social, que eram apenas duas no início. Em fevereiro eu entrei e outra colega entrou com alguns dias de

⁷⁴ Conforme UNIPAMPA (2013).

⁷⁵ A Colação de Grau dessa turma foi realizada no dia 28 de agosto de 2010 com trinta e dois formandos, no auditório do Colégio Sagrado Coração de Jesus.

diferença de mim, acho que dez dias. Essa colega não assumiu disciplinas, mas eu ainda assumi no primeiro semestre. No final de março, se não me engano, nós já tivemos a segunda turma, com mais cinquenta alunos. As turmas lá eram enormes. REUNI entra cinquenta alunos. Então começamos com as duas substitutas, depois eu e outra colega. As duas substitutas passaram a ser efetivas, porque elas já tinham passado em concurso, éramos quatro. E uns dois ou três meses depois, conseguimos outra professora substituta, que também tinha passado em concurso e ficou efetiva, total de cinco docentes (COORDENADOR A).

No final de um ano o corpo docente estava formado com cinco docentes assistentes sociais, entre essas, duas já tinham título de doutor quando ingressaram e as demais a titulação era mestrado. No segundo semestre, professores de outras áreas e, ou, de outros *campi* da UNIPAMPA foram completando o conjunto de profissionais do curso para ministrar disciplinas afins, por exemplo, com formação em economia e administração.

Cumprir frisar que o ingresso no curso era uma vez ao ano com cinquenta vagas disponíveis, como o início do ano letivo aconteceu no final de 2006 e a segunda turma, com mais cinquenta alunos, ingressou em março de 2007, em poucos meses havia um grupo de cem alunos e o mesmo quadro de professores. Cabe ressaltar que os indicadores de avaliação do documento Padrão de Qualidade para a área do Serviço Social, no que diz respeito à quantidade de disciplinas ministradas por docentes, determinam conceitos A, B, C e D. Vale acrescentar que: o Conceito A indica até duas disciplinas de uma mesma área de conhecimento, por docente, independente do regime de trabalho; o Conceito B refere a duas disciplinas, relacionadas a duas áreas distintas de conhecimento, por docente, em qualquer regime de trabalho; o Conceito C para três disciplinas por docente, qualquer que seja o regime de trabalho; e, Conceito D para mais de três disciplinas por docente (MEC/SESU/COESP, 1997).

Na análise realizada nas propostas dos programas de expansão, diversificação e interiorização das IES, nos documentos pesquisados na UNIPAMPA e na entrevista com o coordenador, constata-se uma contradição referente à qualidade; o início da oferta do curso e de vagas não levou em consideração as condições de infraestrutura física adequada e a contratação prévia de docentes da área, em número suficiente,

bem como de técnicos administrativos e outros profissionais necessários para funcionamento satisfatório de uma IES, elementos essenciais para promover uma formação profissional de qualidade. Verificou-se, portanto, que o curso emergiu em um contexto histórico de políticas de educação superior orientadas por organismos internacionais e voltadas aos interesses do capital em favorecimento do setor privado, privilegiando a lógica quantitativa em detrimento da qualidade.

O prédio definitivo da universidade foi inaugurado, oficialmente,⁷⁶ no dia 16 de maio de 2007, e, foi o primeiro dentre os dez *campi*. As atividades nessa sede definitiva iniciaram no dia 23 de abril, quando foi realizada uma recepção aos acadêmicos.

Foi o primeiro que foi inaugurado. Mas isso depois de um ano ou mais até. Aí fomos para lá. Mas só tinha um prédio, que logo já foi insuficiente, porque era muito rápido que as coisas aconteciam, tinha cada vez mais alunos, que bom! Mas a infraestrutura era uma questão que nos atrapalhava porque as obras demoravam. Nisso tínhamos bastante dificuldade. Aí, tínhamos o carro, mas não tinha o motorista, demorou a vir motorista. Tudo isso tivemos que ir aos poucos conquistando. Orçamento nós até que tínhamos porque o REUNI tem orçamento próprio, e nós tivemos que aprender a usar os recursos. Para recursos humanos, precisamos fazer concurso, tivemos que esperar. Mas até conseguirmos fazer o primeiro concurso, nós tivemos recursos humanos limitados, com certeza. Nós iniciamos o curso tendo que ministrar todas as disciplinas da grade de horário. Depois nós fomos resolvendo aos poucos (COORDENADOR A).

E quanto ao Estágio Curricular Obrigatório, no PPC constam três semestres para esta disciplina, no quinto, sexto e sétimo totalizando (450 CH). Entretanto, efetivamente eram realizados Estágio Supervisionado em Serviço Social I e Estágio Supervisionado em Serviço Social II, ou seja, em dois semestres. A dificuldade de encontrar opções de campo de estágio, ainda, é uma questão presente em várias localidades do país e se apresenta como um desafio constante para Coordenadores de Estágio e docentes supervisores. E, particularmente em São Borja e em municípios vizinhos, a pesquisa revela que não havia instituições com assistentes sociais suficientes para supervisionar os estagiários, dessa maneira, com autorização da Reitora, foi retirada uma disciplina

⁷⁶ A cerimônia contou com as presenças do reitor da UFSM, professor Clovis Silva Lima e do vice-reitor Felipe Martins Müller, diretores de Centros dos demais *campi* da UNIPAMPA, representantes da UFPel, além da comunidade de São Borja, prefeitos e autoridades de toda a região, e, do ministro da Justiça, Tarso Genro, que proferiu a aula inaugural à comunidade acadêmica e aos demais convidados, no Centro Nativista Boitatá. Disponível em: www.portalufsm.br. Acesso 14/11/2014.

de Estágio Curricular Obrigatório da grade curricular, diminuindo um semestre, passando de três semestres para dois.

A distribuição dos alunos estagiários entre os professores supervisores acadêmicos dava-se por área de interesse e também por afinidade, e com a participação dos alunos. E da mesma forma, com bom senso, para dentro do possível não sobrecarregar os docentes, procurando manter uma divisão equilibrada.

Porque só a área não resolve. Às vezes o aluno não tem o professor X que é daquela área, como uma referência. Então entendíamos que não adiantava forçar isso, que também existe, o papel de ser formador, existe isso do professor ser uma referência. Mesmo que seja uma referência com crítica, ok, mas que seja uma referência, não modelo (COORDENADOR A).

A participação dos alunos estendia-se também na escolha ou sugestão do campo de estágio, dentro das opções que existiam naquele momento, respeitando as limitações e adversidades locais.

No início do semestre que era realizado o primeiro estágio, os supervisores de campo eram convidados a participar de uma capacitação nas instalações da UNIPAMPA, com os professores supervisores acadêmicos. Esse convite era aceito pelos assistentes sociais das instituições que recebiam os alunos estagiários, entendendo que esse momento, de discussões e trocas de vivências e conhecimentos, beneficiaria a tríade: aluno estagiário, supervisor de campo e supervisor acadêmico. Os alunos participavam da organização do encontro e também eram os responsáveis pela confraternização que acontecia ao final, instante em que poderiam se fazer presentes.

Era um convite e os colegas aceitavam. Não era dentro da questão da obrigatoriedade, mas eles adoravam. Eles aderiam, e isso era bem tranquilo. E isso era bom para nós também, porque era o momento que conversávamos e que conhecíamos a realidade que os colegas levavam. E dividíamos as nossas dúvidas, as nossas experiências, então isso era uma coisa que nos fazia muito bem. E o interessante é que não era obrigatório e não precisava ser. E fazíamos também um chá para receber bem os colegas, também era um espaço agradável. Os alunos participavam enquanto organização do evento e o no momento do chá, isso tudo eles acompanhavam. Mas eles não ficavam na hora porque era uma discussão de profissionais, não era adequado para eles.

Mas eles se sentiam participando, porque sabiam que estávamos chamando os colegas (COORDENADOR A).

Ao examinar o currículo da UNIPAMPA, constatou-se que a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem a denominação de Trabalho Final de Graduação (TFG). No sétimo semestre o aluno matriculado em TFG I elaborava um projeto de temática livre gerado, preferencialmente, a partir da prática do estágio, mas que também poderia estar vinculado à pesquisa ou extensão. No oitavo e último semestre, na disciplina de TFG II, era desenvolvido um trabalho no formato de monografia, através de orientação individual por um professor do curso e, apresentado oralmente e avaliado por uma banca examinadora.

Os alunos sugeriam três nomes de professores para a orientação, um nome era contemplado. Além disso, professores supervisores acadêmicos que já estavam acompanhando determinados alunos, tinham predileção. Nos anos iniciais do curso, os orientadores eram assistentes sociais, com o passar do tempo outros professores do curso, mas que não eram da área, também orientavam TFG.

No início, o orientador tinha que ser assistente social. E depois abriram para outras áreas. Eu fui voto vencido, porque eu não concordava. Mas os colegas decidiram abrir quando não fosse relatório teórico-prático e nem tema. Mas eu não concordava, e continuo não concordando. Isso é uma posição minha. Eu defendia muito essa posição. Na primeira e na segunda turma o orientador era assistente social. E eu creio que na terceira também, não tenho certeza (COORDENADOR A).

Os alunos sugeriam três professores, um era contemplado. Porque dialogávamos com eles: “Olha, tem que ser três porque a gente não vai conseguir contemplar todos, talvez um”. De acordo com aquilo que eu já tinha referido, do professor ser uma referência. E os professores também têm perfis, e isso tinha que ser respeitado. Se o professor estava trabalhando no estágio com aluno A e B e C, era interessante para aquele professor e para o aluno prosseguir, porque eles já se conheciam. Já se conheciam em termos de produção, estavam acostumados. O professor já sabia qual era a produção do diário de campo e aproveitava no TCC aquele diário, aquela análise institucional, aquele relatório. Já sabia das limitações, das potencialidades, então era mais fácil para ambos. E eles também não queriam trocar, via de regra eles não trocavam. A maioria permanecia como estava (COORDENADOR A).

Os professores promoveram uma palestra na UNIPAMPA com um representante do CRESS 10^o Região, para que os alunos tivessem oportunidade de conhecer e pudessem interagir com o palestrante. Esses docentes compreendiam que o ensino-aprendizagem vai além dos conteúdos estudados em sala de aula, e buscaram outra forma de agregar saberes.

Mesmo com todas as adversidades e desafios enfrentados no momento da emersão e nos anos iniciais de atividades, a avaliação do MEC para Reconhecimento do Curso, em 2011, - cinco anos após a implantação - aponta um perfil “Bom” de qualidade (Conceito Final: 4). Esse dado demonstra a dedicação e o comprometimento de todos os atores envolvidos no processo, docentes e discentes, com a formação profissional com qualidade.

Quando nós fomos avaliados a primeira vez – só fomos uma vez – as próprias avaliadoras disseram que elas foram lá para dar uma nota três. Quando elas chegaram e viram o nosso trabalho, a nossa paixão, a nossa garra, o que fazíamos... Viram os alunos que nós estávamos formando, que defendiam a nossa área, que defendiam com garra a nossa universidade, nós levamos nota quatro. Não tínhamos condições de levar cinco porque não tínhamos quesitos que o MEC exigia, como, por exemplo, infraestrutura. Mas nota quatro é uma nota boa, foi um curso de qualidade. Nós temos certeza que conseguimos isso. E quando a primeira turma se formou, vimos muitos entrando no mercado de trabalho, conseguindo se inserir. E não só entrar, mas permanecer e fazer parte de cargos importantes. Hoje já temos, inclusive dentro da UNIPAMPA, nós já temos na Coordenadoria de Assuntos Estudantis, por exemplo, uma assistente social que foi da nossa primeira turma. Nós já temos alunos no mestrado que já se formaram. E não é só um dessa primeira turma. Doutorado também, e não são exceções, são várias pessoas. Nós vimos muitos passarem em concursos importantes, por exemplo, INSS. Mesmo dentro de um contexto adverso como diziam, no final do mundo, no limite do Brasil (COORDENADOR A).

Atinente ao município de São Borja, particularmente a criação do curso de Serviço Social, identifica-se que o que determinou a proposta de uma graduação nessa área foi que a formação de assistentes sociais poderia contribuir na garantia de direitos da população e na elaboração de projetos que atendessem as necessidades regionais, alavancando o crescimento econômico, diminuindo o desemprego e abrindo novas oportunidades de educação superior. Esses objetivos dos proponentes começaram a se concretizar imediatamente após a primeira turma de formados. Isso se confirma na fala do coordenador quando enfatiza a inserção e permanência de egressos do curso no

mercado de trabalho, em instituições renomadas, por exemplo, o INSS, e ingressando e formando-se em diferentes programas de pós-graduação.

A evasão no curso foi muito baixa nas primeiras turmas, embora muitos alunos tivessem optado pelo curso sem saber exatamente qual era o papel do assistente social. A primeira formatura do Centro de Ciências Sociais do campus São Borja foi realizada em conjunto: Serviço Social com trinta e dois formandos; Comunicação Social (Jornalismo) com onze formandos; e, Comunicação Social (Publicidade e Propaganda), com vinte e um formandos⁷⁷. É interessante observar que, o curso de Serviço Social tinha a mesma quantidade de concluintes do que os outros dois cursos juntos.

O curso foi um curso de sucesso porque evadiram poucos alunos. Nós dizíamos para os alunos, que era nosso compromisso explicar o que fazíamos aqui, qual que era o nosso papel. Então era isso, tínhamos que dizer para a comunidade, que tinha a ideia que nós éramos pessoas que iam ajudar, e resolver os problemas da cidade. E tinham as questões do próprio Centro - na época era um Centro - de trabalhar com a Comunicação, uma área que até aonde eu sei, o Serviço Social nunca trabalhou. Então era interessante porque também tínhamos que explicar, quais que eram as especificidades da nossa formação (COORDENADOR A).

O curso apresentou um baixo índice de evasão, fato que pode ser avaliado como um ponto positivo, levando-se em conta que muitos alunos optaram pelo curso desconhecendo o trabalho de um profissional assistente social. Na UNIPAMPA as formações foram coletivas e o número de formandos da primeira turma foi igual a soma dos outros dois cursos juntos. Outro ponto favorável foi a participação dos docentes na criação da política de pesquisa da universidade, segundo a fala do coordenador não tinha nada naquele momento e a construção foi coletiva.

A partir das informações do coordenador constata-se o compromisso em esclarecer para a comunidade e aos profissionais de outras áreas, efetivamente, o que constitui o trabalho do assistente social. Os docentes tem uma empreitada político-pedagógica importante mesmo que não possam transformar o país, “mas podem demonstrar que é possível mudar” (FREIRE, 2004, p. 112). E o professor assistente

⁷⁷ Disponível em: www.unipampa.edu.br/noticias. Acesso 14/11/2014.

social tem a tarefa de formar profissionais com uma determinada direção, indicada no projeto ético-político da profissão e no projeto político-pedagógico do curso, cuja identidade e perfil já estão colocados (FAUSTINI, 2004).

É oportuno registrar um processo de construção de identidade social dentro da sala de aula, espaço em que todos puderam compartilhar.

Quando o curso iniciou, nós tínhamos um menino, na época era um menino, que tinha um nome masculino, mas ele tinha todos os traços femininos. Era uma pessoa que gostava de se travestir, que tinha essas características. E aconteceu um processo bem interessante. Foi na minha aula que houve uma construção da identidade dele também, da pessoa. Nesse processo de formação, ele começou a adquirir um nome social, e o nome na chamada era masculino. Durante a aula discutimos e eu perguntei: “Como você gosta que te chame?”, Nome tal... Era um nome feminino. Começamos a chamar por esse nome. Então ela começou a se assumir muito mais, usar os sapatos altos, batom, cabelo comprido. E a turma escolheu essa pessoa para ser a oradora da turma. E aí se instalou a polêmica... “Vai ser chamada como? Pelo nome masculino uma pessoa com características todas femininas?”. Não queria ser chamada assim, queria ser chamada pelo nome social. E foi solicitado para a reitoria que na formatura fosse usado o nome feminino, o nome social. Houve uma polêmica, a reitoria não queria liberar. Eu lembro que a reitora me ligou... Eu disse: “Não, tem que ser chamada pelo nome social”, defendi isso! Na banca nós só chamamos – também participei da banca – pelo nome social, não liamos o nome masculino na chamada, tínhamos esse cuidado, esse respeito. E nós conseguimos que na formatura, quando chamaram ela como formanda e como oradora, sempre foi pelo nome social. Nunca foi dito o nome masculino (COORDENADOR A).

O reconhecimento dos direitos dessa aluna pela universidade foi importante para o processo formativo dessa primeira turma, que concluiu em 2010. Vale acrescentar que no contexto do exercício profissional esse tema já era uma discussão que o Conjunto CFESS/CRESS fazia por longo tempo. E o dia 8 de setembro de 2011, com a publicação da Resolução CFESS nº 615, marcou historicamente o Serviço Social. Esse documento permite que assistentes sociais,

[...] cuja identidade/expressão de gênero entram em discordância com os termos originais de seus documentos, como travestis e transexuais, possam utilizar o nome social na carteira e na cédula de identidade profissional e não mais precisem assinar os documentos relacionados à sua prática profissional com nomes que não correspondem à sua expressão de gênero (CFESS, 2011, s/p).

4.2.2 O curso de Serviço Social na UFRGS: implantação tardia em face da demanda da categoria e adesão ao REUNI

A trajetória histórica da UFRGS firma-se como o início da educação superior no estado do Rio Grande do Sul. No ano de 1895 foi fundada a Escola de Farmácia e Química, seguida pela Escola de Engenharia. No mesmo século, XIX, foram criadas a Faculdade de Medicina de Porto Alegre e a Faculdade de Direito, em 1900, marcando o início dos cursos da área humanística. Em 1934 foi criada a Universidade de Porto Alegre integrada inicialmente pelas Escolas de Engenharia, com os Institutos de Astronomia, Eletrotécnica e Química Industrial; Faculdade de Medicina, com as Escolas de Odontologia e Farmácia; Faculdade de Direito, com a sua Escola de Comércio; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, pelo Instituto de Belas Artes.

No ano de 1947 a universidade passou a ser denominada Universidade do Rio Grande do Sul (URGS), incorporando a Faculdade de Direito e a Faculdade de Odontologia de Pelotas, e a Faculdade de Farmácia de Santa Maria. Em 1950 a universidade foi federalizada, passando a ser administrada pela União, com denominação de Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)⁷⁸.

Quanto ao processo de criação do curso de Serviço Social nessa instituição, a pesquisa revela que durante a gestão do Reitor Earle Diniz Macarthy Moreira, entre os anos de 1980 e 1984, houve uma articulação de um docente do curso de Psicologia da UFRGS junto aos integrantes do Sindicato dos Assistentes Sociais, Tranquilo Gazzola e Seno Cornely, que tinham elaborado uma proposta de curso noturno, visando a formação de assistentes sociais para trabalhar com a questão habitacional. Entretanto, essa proposta passou por algumas instâncias dentro da universidade e o processo não teve seguimento.

Na época do Reitor Macarthy, lá na década de 80, por aí, início de 90 talvez, mas é por aí, há uma articulação dum professor da Psicologia junto com o

⁷⁸ Disponível em: www.ufrgs.br. Acesso 25/09/2013.

pessoal do Sindicato dos Assistentes Sociais e do Conselho Regional, ou seja, Tranquilo Gazzola e Seno Cornely, que constroem uma proposta de curso. Essa proposta de curso passa por algumas instâncias dentro da universidade e fica ali, há várias versões de por que não foi adiante. Então há essa tentativa nesse período. Era um curso noturno que seria basicamente voltado para formar assistentes sociais para trabalhar com a questão habitacional, essa era a proposta da época (COORDENADOR B).

Um tempo depois, um docente e assistente social que trabalhava no Instituto de Psicologia da UFRGS e uma assistente social e docente da Faculdade de Serviço Social da PUCRS, membros representativos do CRESS do Rio Grande do Sul (CRESSRS), fizeram contato com a reitoria da UFRGS propondo uma audiência para discutir a criação do curso de Serviço Social na instituição, e não foram recebidos. Nesse cenário, se evidencia as aspirações e lutas da categoria profissional em tempos de contrarreforma da educação superior no Brasil e a correlação de forças apresentadas no interior da universidade.

Um tempo depois, quando eu e a [...] estávamos no Conselho Regional de Serviço Social, tentamos contatos com a reitoria, audiências com o reitor da época para discutir a criação de curso de Serviço Social na UFRGS. Não conseguimos ser recebidos (COORDENADOR B).

Em torno de 2005 e 2006, outros representantes do CRESSRS fizeram contato com a universidade e foram recebidos pelo professor Carlos Alexandre Netto, Pró-Reitor de Graduação, e, reuniram-se posteriormente, com um docente assistente social que trabalhava nessa instituição para debater questões sobre a fundação do curso. A justificativa era a necessidade de um curso em universidade que não fosse privada e da UFRGS ampliar e complementar o atendimento de cursos em outras áreas distintas daquelas em que atuava. Assim, durante décadas houve um movimento da categoria de assistentes sociais e de representantes de órgãos oficiais da área para que fosse implantado um curso de Serviço Social no setor público, particularmente na UFRGS.

Um tempo depois, eu acho que aqui mais próximo talvez, em 2005, 2006, por aí, o CRESS faz uma investida de novo com a UFRGS e o atual reitor, o professor Carlos Alexandre Neto, era o Pró-reitor de Graduação, e recebeu o pessoal representante, alguns representantes do CRESS e mandou falar comigo. Aí discutimos algumas coisas. Então eu acho assim, há, por um lado, todo um movimento da categoria dos assistentes sociais ou dos órgãos oficiais de representação tentando um contato, uma articulação com a UFRGS para

que criasse um curso público. Então, qual é a questão toda da justificativa? É da necessidade de um curso em universidade não privada, da UFRGS ampliar e complementar um pouco as áreas de atendimento que ela tinha de cursos. (COORDENADOR B)

O curso, entretanto, começou a materializar-se somente no ano de 2007 a partir da adesão da universidade ao REUNI, cujo programa tem o compromisso de ampliar o número de vagas e implementar alguns cursos, inclusive noturnos. Essa discussão adentrou no Instituto de Psicologia. Esse Instituto tinha implementado naquele período, o curso de Fonoaudiologia junto a um consórcio conjunto do Instituto de Psicologia e da Faculdade de Odontologia. Psicólogos integrantes do Instituto entenderam oportuno propor a criação de um curso de Serviço Social e instigaram o professor assistente social que trabalhava no Instituto a participar na concretização de uma proposta.

As pessoas falavam “Mas não tem Serviço Social na UFRGS?” Parece que não caía muito bem na cabeça das pessoas. Por outro lado, eu estou aqui dentro há trinta nos. Por que não ter pressionado isso antes? Porque a UFRGS teve um bom período que não tinha concurso, estava cheia de professores substitutos, que hoje são os temporários, tinham cursos que funcionavam praticamente só com professores substitutos, e não havia garantia de contratação de professores. Como é possível propor um curso... E eu nem sei se a UFRGS aceitaria criar um curso novo sem condições de infraestrutura (COORDENADOR B).

Esse projeto foi adiante e dois anos após o curso foi implantado na UFRGS, evidenciando que o REUNI foi o principal determinante para implantação do curso nessa instituição. É importante ressaltar que esse programa embora apresente muitos pontos negativos, problematizados no capítulo 2 deste estudo, ele “foi um impulso decisivo para o restabelecimento do papel do Estado de indutor da expansão do ensino superior pela rede pública, o que amplia as condições para reverter a atual característica de predominância de matrículas no setor privado” (BRASIL, 2012, p. 29).

Em 17 de julho de 2009, o curso de graduação em Serviço Social foi instituído na UFRGS dentro do Instituto de Psicologia sem criar Departamento de Serviço Social⁷⁹. Por conseguinte, em outubro de 2009 foi criada a Comissão de Graduação do Curso de

⁷⁹ No final do ano de 2013 foi criado o Departamento de Serviço Social, depois de quase vinte anos de criação do último departamento dentro da universidade.

Serviço Social (COMGRADSSO), quando foi eleito como Coordenador um professor assistente social do Departamento de Psicologia Social e Institucional, e como Coordenador Substituto, um professor psicólogo do Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e Personalidade. Os professores que ingressaram no curso foram lotados nos departamentos já existentes, os Departamentos de Psicologia, assim como a Fonoaudiologia também foi dessa forma.

E agora com o REUNI, havia um projeto, no nosso caso, um projeto com dez professores, sendo novos, todos eles assistentes sociais. Todas as disciplinas não específicas seriam dadas pelos Departamentos sem ocupação dessas vagas, essas vagas seriam exclusivas para as disciplinas obrigatórias, disciplinas específicas. E com isso teria condições de contratação, teria condições de compra de bibliografias para o acervo da biblioteca, teria condições para alguma coisa para espaço físico, de material. Por exemplo, móveis, como essa mesa, essa escrivaninha e outras coisas. Aqui ao lado se montou toda uma sala, quer dizer, são coisas que foram adquiridas com o dinheiro do REUNI. Então aí tinha condições de estruturar o curso. E também com essa função do REUNI e de outros contextos dentro da universidade, de dar apoio para o curso (COORDENADOR B).

No ano de 2010 foram contratados três docentes assistentes sociais através de concurso público. O curso iniciou o primeiro ano com esses docentes com tempo integral e dedicação exclusiva⁸⁰, responsáveis pelas disciplinas específicas do Serviço Social e outras onde houvesse demanda. O quadro de professores era composto, também, por nove docentes de outros departamentos responsáveis por ministrar disciplinas obrigatórias, mas, não específicas. E em torno de quinze a vinte docentes para as disciplinas eletivas.

Nessa universidade, como mencionado anteriormente, o curso de Serviço Social⁸¹ instalou-se no prédio do Instituto de Psicologia, conforme características dispostas a seguir:

⁸⁰ Em 2011 ingressaram mais dois docentes, com tempo integral e dedicação exclusiva. No ano de 2012 foi contratada uma docente Temporária que passou a ser efetiva, com dedicação exclusiva e tempo integral, em 2013 via concurso. Dois docentes ingressaram no curso através de redistribuição de outras IFES, um em 2013 e outro em 2014. E em 2014 foi contratada mais uma docente. Assim, com o docente assistente social que já trabalhava no Instituto, o quadro de professores, atualmente, soma dez docentes para as disciplinas específicas, como consta no projeto de criação do curso, todos com titulação de doutor.

⁸¹ O processo de Reconhecimento do Curso, pelo MEC, está em fase de análise. Disponível em: www.emec.mec.gov.br/. Acesso 14/02/2015.

- Titulação – Bacharelado em Serviço Social
- Início – 17/07/2009
- Duração – 9 semestres
- Carga Horária – 3.060
- Turno – Noturno
- Vagas – 30
- Localização⁸² – Rua Ramiro Barcelos, 2600. Bairro Santa Cecília. Porto Alegre/RS.

O Projeto Pedagógico do Curso foi elaborado por uma Comissão designada pelo Instituto de Psicologia constituída para esse fim, sob a coordenação de dois professores doutores, um assistente social e um psicólogo, que faziam parte do quadro de servidores da universidade. A equipe era composta também por duas Técnicas em Assuntos Educacionais da Pró-Reitoria de Graduação, assessoras técnicas do trabalho. Inicialmente, foi realizado um levantamento na maioria dos cursos de graduação em Serviço Social do Brasil disponíveis na Internet, públicos e privados.

Buscamos os cursos mais consistentes. Fizemos um levantamento de que disciplinas apareciam sistematicamente em todos os cursos. Pegamos as Diretrizes Curriculares... A legislação da ABEPSS, CRESS, essas coisas todas. Com base nisso víamos, por exemplo, teoria, quer dizer, fundamentos históricos, teóricos e metodológicos do Serviço Social, juntos ou separados? Paralelo a isso, fizemos um levantamento de todas as disciplinas da UFRGS, que em princípio pudessem ter alguma coisa a ver com o Serviço Social. Acho que umas duzentas disciplinas: Economia, Medicina, Antropologia, enfim, de todos os cursos. E começamos a ver que estas disciplinas atendiam as diretrizes. Fizemos um trabalho em grandes áreas, questão de intervenção, a questão prática, fundamentos teóricos, as questões metodológicas, conhecimento da realidade, com base nisso começamos a trabalhar as disciplinas com cores diferentes, começamos a distribuir elas (COORDENADOR B).

Algumas disciplinas que já existiam em outros cursos da universidade passaram a compor a grade curricular do curso, dez de caráter obrigatórias e trinta e três eletivas.

⁸² Cumpre acrescentar, que a cidade de Porto Alegre é a capital do estado do Rio Grande do Sul, possui área territorial de 496,682 km² e população de 1.409.351, segundo o Censo de 2010 (IBGE, 2013).

E outras disciplinas foram criadas, obrigatórias e específicas, para completar o currículo.

Fomos buscar bibliografias, aí de novo buscamos dentro das bibliografias que as pessoas estavam utilizando hoje, fazendo levantamento nas editoras, vendo o que tinha nas bibliotecas da UFRGS, mas não ficando restrito a isso. Feito isso, buscamos uma pessoa para fazer uma análise do projeto. Pedimos para [...] ⁸³ analisar, ela veio e participou duma reunião, discutiu com a equipe, com a assessoria todas as questões do Projeto. E depois foi analisado na Câmara, aí claro, não por pessoas do Serviço Social, mas de outras áreas afins. Fizemos uma série de ajustes, de detalhes técnicos que eles tinham visto. Aí foi para o Conselho de Ensino e Pesquisa, e foi analisado de novo, e depois foi para o Conselho Universitário. Passou em quatro instâncias para aprovação interna (COORDENADOR B).

A finalidade do curso e a justificativa da proposta apontam para o preenchimento de uma lacuna existente na área de formação em Ciências Humanas e Sociais na universidade, ressaltando que o curso de Serviço Social já estava implantado na maioria das universidades federais brasileiras e os profissionais, ao longo do tempo, prestam relevantes serviços nas áreas do Serviço Social e das Políticas Sociais. Um curso com base nas especificidades institucionais e regionais em resposta aos desafios enfrentados pela área, na atualidade, em uma sociedade em transformação, ampliando espaços e novas responsabilidades aos profissionais. A proposta também indica que o assistente social egresso desse curso da UFRGS deve estar apto a atuar nas múltiplas expressões da questão social e capacitado a formular e implementar propostas de intervenção para o seu enfrentamento. E que tenha, “capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho” (UFRGS, 2008, p. 15). Nesse contexto os objetivos apresentados no projeto referem:

Formar Assistentes Sociais com uma sólida base teórico-metodológica que os habilite a compreender e intervir nos processos sociais que tecem o cenário da sociedade brasileira; Formar Assistentes Sociais capacitados para produção de conhecimentos científicos relacionados com as problemáticas teórico-metodológica do serviço social; Formar profissionais com excelência referencial na área, responsabilidade social e compromisso com a cidadania; Formar assistentes sociais capazes de uma atuação interdisciplinar qualificada, eficiente e competente na interface das políticas públicas (UFRGS, 2008, p. 12).

⁸³ Uma professora assistente social da Faculdade de Serviço Social da PUCRS.

Ao analisar esse PPC identificou-se que a Carga Horária totaliza 3.060 horas, dentre as quais estão distribuídas em: 2.010h para 136 Créditos Obrigatórios; 300h para 20 Créditos Eletivos; 210h para 14 Créditos Complementares⁸⁴; 60h para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e 480h para o Estágio Curricular Obrigatório. A estrutura das disciplinas obrigatórias no currículo da primeira turma⁸⁵, 2010/1, está agrupada nas seguintes etapas:

- Etapa 1: Antropologia – Introdução; Introdução à História do Brasil; Introdução à Sociologia – A; Introdução ao Serviço Social; Oficina de Serviço Social I.
- Etapa 2: Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I; História do Rio Grande do Sul; Introdução à Psicologia – EAD; Oficina de Serviço Social II; Serviço Social e Política I - Teoria Política Clássica.
- Etapa 3: Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social II; Geografia Humana e Econômica – A; Oficina de Serviço Social III; Pesquisa em Serviço Social I; Serviço Social e Política Social II - Teoria Política Contemporânea.
- Etapa 4: Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social III; Oficina de Serviço Social IV; Pesquisa em Serviço Social II; Processos Institucionais; Psicologia Social I – B.

⁸⁴ De acordo com as diretrizes da UFRGS, essas Atividades Complementares devem contemplar o tripé ensino, pesquisa e extensão.

⁸⁵ A formatura dessa turma foi em agosto de 2014. Ressalta-se que ainda no primeiro ano de funcionamento do curso, os alunos adquiriram um espaço para fundar o Diretório Acadêmico. Vale acrescentar também que, o curso foi escolhido pelos chefes indígenas e desde a primeira turma há alunos das comunidades indígenas ingressando, praticamente, todos os anos.

- Etapa 5: Estágio Curricular em Serviço Social A – I; Estratégias de Intervenção em Serviço Social I; Laboratório de Projetos em Serviço Social; Seguridade Social I – Introdução às Políticas Sociais.
- Etapa 6: Estágio Curricular em Serviço Social A – II; Estratégias de Intervenção em Serviço Social II; Ética em Serviço Social; Seguridade Social II – Políticas de Saúde; Serviço Social, Legislação e Direitos Especiais.
- Etapa 7: Estágio Curricular em Serviço Social A – III; Estágio Curricular em Serviço Social B – I; Estratégias de Intervenção em Serviço Social III; Seguridade Social III – Políticas de Assistência e Previdência Social.
- Etapa 8: Estágio Curricular em Serviço Social B – II; Gestão e Controle Social I; Oficinas sobre Políticas Específicas I; Trabalho de Conclusão de Curso I – SSO.
- Etapa 9: Estágio Curricular em Serviço Social B – III; Gestão e Controle Social II; Perspectivas e Desafios do Serviço Social na Atualidade; Trabalho de Conclusão de Curso II – SSO.

A racionalização da grade curricular no PPC deve levar em conta os modos como as disciplinas e seus conteúdos se relacionam entre si, e o papel dessas relações no processo formativo para chegar ao perfil do egresso. Na análise dos dados verificou-se que a grade curricular oferece no segundo semestre, além das disciplinas básicas recomendadas, uma disciplina obrigatória que estuda os principais aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais da História do Rio Grande do Sul. Esse conteúdo auxilia na apreensão das especificidades regionais e complementa outros conteúdos estudados na disciplina de Introdução à História do Brasil, do primeiro semestre, corroborando com o núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio histórica da sociedade brasileira, das Diretrizes Gerais da ABEPSS de 1996.

Na grade curricular há uma disciplina obrigatória, teórico-prática, Oficina de Serviço Social (I, II, III, IV), com oferta em quatro semestres consecutivos. A partir do primeiro semestre de ingresso no curso, permite o contato do aluno com a realidade social direcionado a uma problemática ou segmento populacional específico. No segundo semestre, o conteúdo da disciplina está centrado na realização de consultas a base de dados, busca no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), análise de pesquisas, teses e artigos, análise introdutória de dados estatísticos, visando aprofundar estudos a partir de questões surgidas no contato com a realidade social.

Nós temos quatro Oficinas de Serviço Social, nos dois primeiros anos. No primeiro semestre o aluno vai se aproximar de alguma expressão da Questão Social. E tem toda uma metodologia para fazer o aluno pensar um tema, pensar uma problemática, uma questão, selecionar, votar em grupo. Só que ele vai começar a trabalhar com filmes, com vídeos, com revistas, com jornais, com coisas, não com artigos e nem com teses e dissertações. É mais superficial, se evita as entrevistas. No segundo semestre ele vai buscar trabalhos que foram desenvolvidos sobre essa temática e que já estão publicados. Então ele vai aprender como é que se usa base de dados, ele vai aprender a usar, por exemplo, o site do IBGE, montar e construir tabelas a partir do site, para trabalhar conforme o tipo de população que ele está pesquisando, para conseguir ter dados em termos de Brasil, de Rio Grande do Sul, de repente até dentro de um bairro de Porto Alegre. Ver o que as pessoas publicaram: que teses, que dissertações, que artigos têm sobre isso. Fichar, trabalhar, esquematizar, montar mapas conceituais, e a partir daí desenvolver um “mini artigo”, isso no final do primeiro ano (COORDENADOR B).

No primeiro semestre é em grupo. No segundo ele vai trabalhar individualmente. Aí tem oficina de escrita, tem técnicas para eles aprenderem a escrever, fazer as citações. A turma é dividida em três para trabalhar com dez alunos em cada turma. Para um atendimento bem próximo, bem direto (COORDENADOR B).

Em um terceiro momento, nessa disciplina ocorre a aproximação do aluno com o assistente social, mantendo o olhar nos aspectos éticos da ação do profissional. E no último e quarto semestre, ao final do segundo ano do curso, há um aprofundamento teórico-prático da relação do assistente social com os espaços profissionais, focalizando os elementos éticos da profissão.

A Oficina 3 e 4 é onde eles vão se aproximar do espaço profissional do assistente social. Na Oficina 3 eles fazem uma visita, vem assistentes sociais, se faz um Seminário. Eles montam um Seminário, planejam, tem comissões, como se fosse um Seminário de verdade. Eles aprendem fazendo. Eles têm

que recepcionar as pessoas, que se encarregar de documentar, dar um brinde, um mimo para pessoa, um Certificado, todo o processo, o processo de avaliação. E na Oficina 4 eles vão a campo para conhecer um pouco mais o envolvimento do assistente social. Os alunos também fazem um levantamento do que eles estudaram durante o semestre, que textos, que bibliografia as disciplinas ofereciam. O que leram, o que não leram, o que leram tudo, o que falta ler, para se preparar para o estágio. Então fazem um apanhado, uma avaliação disso tudo. É um caminho para chegar ao estágio (COORDENADOR B).

Ao analisar a proposta pedagógica, a grade curricular e a fala do coordenador verifica-se que o curso foi estruturado buscando a articulação entre teoria e prática, visando aquisição de conhecimentos e habilidades, que são fundamentais para o exercício profissional, desde o início do curso. As Oficinas de Serviço Social demonstram essa preocupação, mantendo o contato dos alunos com a realidade social e com diferentes espaços sócio ocupacionais, imprescindíveis como preparação ao ingresso no Estágio Curricular Obrigatório.

Quando fomos trabalhar sobre o estágio, montamos uma política de estágio do curso. E chamamos duas pessoas, uma professora do Espírito Santo e uma da Federal do Rio, especialistas em supervisão e estágio, para virem aqui. Nós ficamos três dias com elas discutindo a política de estágio, critérios de avaliação (COORDENADOR B).

A prática envolve uma ação com aptidões e atitudes, “implica, ainda, em escolhas, e, portanto, em valores. Neste sentido, no ensino da prática encontram-se autoimplicados: conhecimentos (teóricos e saberes interventivos), habilidades e valores” (GUERRA, 2005, p. 149). No cotidiano da prática, cada vez mais, se repercutem problemas econômicos, sociais e culturais e esses devem ser considerados na vivência acadêmica e nas relações estabelecidas no processo de ensino aprendizagem.

A disciplina de estágio está dividida em Estágio Curricular em Serviço Social A (I, II e III), com total 270 (CH) e Estágio Curricular em Serviço Social B (I, II e II) também com 270 (CH), totalizando 540 (CH), com três semestres para cada estágio.

Pensamos num estágio, na realidade seriam dois estágios em dois espaços diferentes de políticas, ou na mesma política, mas em espaços diferentes ou em

duas políticas. Só que depois, na implementação, vimos que isso não era possível pela carga horária que estávamos querendo, que era uma carga horária mínima. Nenhum local aceitaria o pessoal. Tivemos que juntar num estágio só. O curso foi desenhado inicialmente para cinco anos, dez semestres e com os cortes ficou com 3060 horas (COORDENADOR B).

A partir de 2012/2 essa disciplina concentra-se em Estágio Curricular em Serviço Social (I, II e III), com 160 (CH) para cada semestre, somando total de 480 (CH). No transcorrer da implementação do curso foram necessárias outras adequações na grade curricular: houve aumento dos Créditos Eletivos de 20 para 25 e diminuição dos Créditos Complementares, de 14 para 9; e, deslocamentos de disciplinas para outros semestres.

Houve alguma adequação de locação de disciplina em determinados semestres. Por exemplo, nos demos conta que as disciplinas de Seguridade começavam junto com o estágio. Então o aluno estaria fazendo Seguridade III, que era a Previdência e Assistência, junto com o Estágio III. Isso era inviável, ele tinha que ter essa experiência antes. Então baixamos a Seguridade, e baixamos também, por exemplo, Gestão e Controle, que era do oitavo e nono semestres, que baixou para sétimo e oitavo para poder ter alguma coisa junto com o estágio (COORDENADOR B).

A distribuição de estagiários para os supervisores acadêmicos depende do número de alunos matriculados nessa disciplina, por exemplo, para uma turma de dez alunos, um supervisor é suficiente. Quanto à supervisão de estágio, por assistentes sociais de campo, há obrigatoriedade desses profissionais em participar de uma capacitação realizada no curso de Serviço Social da UFRGS. Além disso, as instituições precisam comprometer-se a ofertar vagas de estágio aos alunos após a capacitação.

O Estágio I em geral pode ter duas ou três turmas. Se fossem trinta alunos fazendo estágio, teria três turmas de dez, como não chega a isso, em geral para duas turmas são suficientes dois supervisores. Então quando essa turma for para o Estágio II vai continuar com o seu supervisor, durante os três estágios do curso. Então pode ter um, dois, três, depende da quantidade de alunos. E o supervisor local tem que fazer uma capacitação na UFRGS para poder ser credenciado como supervisor (COORDENADOR B).

E o local tem que se comprometer, não é o assistente social, a Instituição tem que se comprometer em oferecer vagas, porque já tivemos experiências de fazer a capacitação e depois “Ah, a gente não vai... a gente não conseguiu abrir estágio”. As pessoas vieram, fizeram toda uma capacitação... Estamos com

mais de cem assistentes sociais capacitados. Só que em alguns espaços não conseguimos estágio, e alguns lugares os alunos não querem também. Ainda tem essa história (COORDENADOR B).

O curso na UFRGS é noturno, por um lado proporciona o acesso ao ensino superior ao aluno trabalhador, por outro lado, alguns arranjos são necessários para cumprir as exigências do Estágio Curricular Obrigatório. Assim como postergar essa disciplina, reduzir a carga horária semanal aumentando o período do estágio, e/ou buscando atividades de monitoria, pesquisa e extensão.

Agora, eles sabem o seguinte, na UFRGS o curso noturno significa que as aulas são à noite, mas as atividades complementares e os estágios são diurnos, eles têm que ter disponibilidade para fazer isso durante o dia. Por isso nem todos seguem a sequência. Claro que tem casos e casos... Tem alunos que realmente não tem condições, então vão ter que fazer um esquema de trabalhar nas férias, de tirar uma licença, de pegar uma bolsa num período para poder sobreviver, porque arcam com todas as suas despesas (COORDENADOR B).

Até agora todos os casos foram resolvidos. Às vezes o aluno consegue um jogo no seu próprio serviço, também. Tem pessoas que às vezes, dependendo do emprego, é mais vantajoso pegar um estágio remunerado, e aí eles conseguem equilibrar, conseguem conciliar. Tem outros que às vezes reduzem a carga horária do estágio, fazem por mais tempo, reduzem a carga horária por semana para conseguir conciliar com uma bolsa de pesquisa, de extensão, de monitoria. Porque tem bolsa praticamente para todo mundo. Isso aí é uma coisa que temos aqui, incrível! Porque isso é uma característica da UFRGS, aqui do Instituto. Porque os nossos alunos não estão trabalhando em pesquisa e extensão só para o Serviço Social, eles estão em outras áreas também (COORDENADOR B).

Nós temos os Estágios Não Obrigatórios, e tem um grupo grande de alunos fazendo, das mais variadas áreas: área de assistência; saúde... E temos um acompanhamento mensal deles, que fazemos desde o primeiro ano. Nós nos reunimos e fazemos uma supervisão coletiva. E a ideia agora é trabalhar com os supervisores locais, também, junto. E aí isso leva, inclusive, à rediscussão deles do espaço onde estão, de opção por um estágio profissional, de querer continuar, ou, jamais vou fazer nessa área. Isso é muito importante fazer (COORDENADOR B).

Algumas disciplinas, tanto obrigatórias ou não obrigatórias, são frequentadas em outros cursos da instituição, proporcionando aos alunos diálogos com outras áreas. As disciplinas eletivas são ofertadas em um amplo conjunto de trinta e seis opções, com 2, 3 e 4 créditos. Algumas exigem pré-requisito, outras não há essa exigência.

Basicamente nas disciplinas de Sociologia, de Antropologia, as duas de História e de Geografia, essas disciplinas os alunos cursam com outros cursos. Tem épocas, tem turmas que inclusive os nossos alunos são a minoria. Eles convivem com o pessoal da área de Comunicação, com o pessoal das Políticas Públicas, da Sociologia, de vários cursos. Então isso aí também muda a forma de entender, de ter que se colocar em função do curso, também de entender as outras profissões que estão trabalhando. É a interdisciplinaridade (COORDENADOR B).

Disciplinas eletivas são para isso. É para o aluno poder, por exemplo, fazer Direito das Liberdades Públicas lá com os alunos do Direito, vai fazer Língua Brasileira de Sinais lá na Educação, Pesquisa Bibliográfica na Biblioteconomia. Eles têm outra disciplina, que é uma inovação da UFRGS. É uma disciplina na área de saúde, uma disciplina integradora que tem doze cursos participando: Medicina, Odontologia, Farmácia, Educação Física, Psicologia, Serviço Social, Fonoaudiologia, Enfermagem, Fisioterapia, enfim, não sei todas as disciplinas vinculadas à área de saúde. Cada curso tem que disponibilizar um professor para essa disciplina. Se o Serviço Social não disponibilizar professor, não vai poder oferecer vaga para os seus alunos, os alunos não podem cursar naquele semestre. E cada turma é formada por dois professores de áreas diferentes, por exemplo, em geral o Serviço Social trabalha com a Odontologia, só que os alunos do Serviço Social não participam dessa turma, eles vão fazer aula com outras turmas, com professores que não são assistentes sociais (COORDENADOR B).

A análise dos dados revelou que a UFRGS passou a ser administrada pela União no ano de 1950, quando foi federalizada e recebeu a denominação de UFRGS. Portanto, quando o curso de Serviço Social foi implantado em 2009, a universidade estava consolidada há um longo tempo e já dispunha de infraestrutura favorável. O curso beneficiou-se da infraestrutura física da universidade: salas com ar condicionado e computadores, laboratórios de informática com aproximadamente oitenta computadores, salas de leitura e diversas bibliotecas setoriais. O acervo do curso foi organizado com materiais disponíveis nas bibliotecas da UFRGS, com aquisição de obras não disponíveis e recebimento de materiais oriundos de doações e parcerias.

Não é uma coisa específica nossa, é uma questão do Instituto. Nós temos coisas na biblioteca do Serviço Social que ninguém mais tem no Rio Grande do Sul e não sei se no Brasil. Por exemplo, os clássicos do Serviço Social, nós temos praticamente tudo o que precisamos para Fundamentos I. Temos textos dos primeiros assistentes, textos americanos que vieram para o Serviço Social. E como é que temos isso? Quando o curso abriu os assistentes sociais começaram a perguntar se queríamos o material, “Eu tenho umas coisas que eu vou me desfazer, eu não sei se interessa”. Recebemos o material, por exemplo, aquele livrinho “O que é Serviço Social?”, os primeiros passos, chegou um senhor que tinha uma livraria lá em São Borja, que ele fechou e queria dar para os estudantes. A bibliotecária e eu, convencemos o senhor que

era muito mais útil doar para a biblioteca porque aí ficaria para o coletivo. Conseguimos vinte exemplares deste livro, que é um livro-texto, para introdução. Então praticamente quase todos os alunos podem ir lá retirar o livro para ler e não precisa trabalhar com xerox. Ganhamos a coleção Debates Sociais; a coleção Trabajo Social desde o número um; a coleção Serviço Social e Sociedade desde o número um, tem três coleções completas. Tem textos dos primeiros autores, tem uns textos traduzidos, temos textos em inglês, que alguém doou. E atualmente a UFRGS tem um acordo com a Editora Artes Médicas, que recebe livros originais para avaliar se vale a pena traduzir para editar no Brasil, e, tudo o que passa por eles é repassado para UFRGS e, a UFRGS incorpora, ou não, na sua biblioteca. E as coisas de Psicologia e Serviço Social vêm todas para cá. Então estamos tendo, inclusive, lançamentos atuais dos Estados Unidos. Claro que não é em grande quantidade, mas tem. Por outro lado, praticamente toda a bibliografia básica obrigatória para as disciplinas, está sendo adquirida (COORDENADOR B).

O Trabalho de Conclusão do Curso, produto individual que deve respeitar as normas de um trabalho acadêmico com reflexão técnico-científica da área do Serviço Social, orientado por um professor assistente social do curso. E pode ser desenvolvido a partir de uma pesquisa de campo ou de um relato de experiência de estágio. Esse trabalho, para aprovação, precisa ser submetido a uma banca examinadora composta pelo orientador e por outro professor do curso de Serviço Social da UFRGS.

Projeto de pesquisa excepcionalmente. É um projeto de TCC que tem que partir obrigatoriamente do seu estágio, da prática do estágio. Quer dizer, ele pode ser uma reflexão a partir da prática, não necessariamente um relatório, uma análise do caso da prática. Por exemplo, há uma aluna que fez o estágio com idosos em determinado espaço aqui em Porto Alegre, e ela, a partir daí constatou a existência de muitas mulheres que moram sozinhas, ela começou a levantar um questionamento sobre rede de apoio ao idoso. Então agora ela está fazendo o TCC sobre redes de apoio a idosos, que não significa uma..., ela vai pesquisar em termos de recursos da comunidade, se for pensar em termos de pesquisa, mas ela não vai trabalhar com idosos. Mas foi a partir da experiência prática que ela pensou nisso para poder dar uma resposta para essas pessoas (COORDENADOR B).

O limite que estabelecemos foi de três alunos por professor, incluindo TCC I e II, pode entrar alunos para TCC I em todos os semestres. Então, por exemplo, eu tenho um aluno que passou para TCC II agora, então eu tenho duas vagas para o próximo semestre, até duas. Quem estava com duas no semestre passado, que vai estar com dois alunos no TCC II, ele só vai poder receber um aluno (COORDENADOR B).

O TCC sintetiza o acúmulo de conhecimentos adquiridos ao longo dos quatro anos do curso. Tem o objetivo de firmar o processo de ensino aprendizagem quanto à atuação como assistente social e verificação do conhecimento produzido e assimilado.

O aluno tem que produzir uma síntese crítica, sistematizando as experiências de estágios, e ainda, aferir o quanto efetivamente realizou no fazer profissional.

4.2.3 O curso de Serviço Social na UFSM: influência dos profissionais e adesão ao REUNI

A UFSM foi idealizada e fundada pelo professor Dr. José Mariano da Rocha Filho. Oficialmente foi criada pela Lei nº 3.834-C de 14 de dezembro de 1960 e instalada em 18 de março de 1961, inicialmente com a denominação de Universidade de Santa Maria vinculada ao Ministério da Educação e Cultura⁸⁶ (MEC), com a seguinte composição: Faculdade de Medicina; Faculdade de Farmácia; Faculdade de Odontologia; e Instituto Eletrotécnico do Centro Politécnico. A esses, foram agregados estabelecimentos particulares de ensino superior: Faculdade de Direito; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição; e Escola Medianeira. Enquanto a universidade não teve regimento próprio ficou regida e custeada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O Estatuto da Universidade aprovado pela Portaria nº 801 de 27 de abril de 2001 estabelece a atual estrutura, com a composição de oito unidades universitárias: Centro de Ciências Naturais e Exatas; Centro de Ciências Rurais; Centro de Ciências da Saúde; Centro de Educação; Centro de Ciências Sociais e Humanas; Centro de Tecnologia; Centro de Artes e Letras; e Centro de Educação Física e Desportos. E 3 (três) unidades de ensino médio e tecnológico: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria; Colégio Agrícola de Santa Maria; Colégio Agrícola de Frederico Westphalen. (UFSM, 2013).

No ano de 2008, duas docentes do curso de Serviço Social da UNIPAMPA fizeram contato com a UFSM para criação de um curso de graduação nessa área, no entanto, sem êxito naquele momento. Contudo, somente uma subunidade poderia

⁸⁶ Na época o Ministério tinha essa nomenclatura.

propor um curso novo e não havia um Departamento de Serviço Social⁸⁷. Em seguida, a iniciativa de criação partiu de um docente sociólogo, do Departamento de Ciências Sociais dessa instituição - com apoio do Reitor Felipe Müller - que convenceu os colegas sociólogos, cientistas políticos e antropólogos, destacando que a formação de assistentes sociais contribuiria para o desenvolvimento humano e social da região. Ressaltando também que, as demandas sociais locais, regionais e nacionais exigiam investimentos institucionais nessa área de formação profissional e de conhecimento. Dessa forma, o Departamento de Ciências Sociais e a reitoria, reconhecendo a importância do campo do conhecimento do Serviço Social e a função social dessa profissão, buscaram oferecer para a comunidade em geral o curso de graduação.

É uma longa história. Na verdade, em 2008 nós já conversávamos com a UFSM, no sentido de tentar criar um curso de Serviço Social na UFSM. Na época nós estávamos na UNIPAMPA. Isso foi lá no início, então uma sementinha. Depois disso teve um professor aqui do Departamento de Ciências Sociais – que não está mais aqui, foi redistribuído para Alagoas, a Federal de Alagoas, Maceió – e ele, digamos assim, elaborou o Projeto Pedagógico via Departamento de Ciências Sociais, para criação. Daí foi aprovado no departamento, depois foi aprovado no CESH que é o Centro de Ciências Sociais e Humanas, no qual fazemos parte. Posteriormente foi para o CEPE, que daí é o Conselho da Reitoria, o CONSU, e foi aprovado (COORDENADOR C).

O Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social foi elaborado, somente, por esse docente sociólogo⁸⁸, a partir de outros projetos de IES que conhecia: da UFMT,

⁸⁷ Esse departamento, DSS, foi criado posteriormente, em 2013.

⁸⁸ Vale acrescentar parte da resposta desse docente, sobre o processo de construção do PPC: “Eu escrevi/produzi, solitariamente, o PPC do curso do Serviço Social da UFSM. O meu departamento (Ciências Sociais) apenas reuniu-se e aprovou o que escrevi. Em um último momento consultei a profa. [...], que estava lotada na UNIPAMPA, e o projeto sofreu alguma alteração à luz das suas sugestões. Ela chamou-me a atenção mais para a dimensão dos estágios e outras situações de práticas discentes no tocante à profissionalização. O PPC do Serviço Social da UFSM foi uma espécie de síntese dos cursos que conhecia (UFMT; UnB; PUC-RS e da própria UNIPAMPA), não houve tempo hábil para uma consulta mais detalhada aos especialistas da área. Os prazos do REUNI exigiram uma celeridade nem sempre compreendida por diversos segmentos da Universidade. Sempre tive em mente que se tratava de um projeto provisório; de que somente com a chegada do corpo docente completo e a formatura de uma primeira turma (que ocorreu agora em janeiro de 2015) é que seria oportuno que o corpo docente de professores e alunos pudessem fazer a reestruturação do curso de forma a ajustá-lo à concepção do grupo. Do ponto de vista burocrático, ressalto que, lançado o edital do REUNI, somente uma sub-unidade poderia propor um curso novo. Contudo, como não havia um departamento de Serviço Social, então convenci meus colegas sociólogos, antropólogos e cientistas políticos sobre a importância da área de conhecimento e da profissão e de como poderíamos ajudar na institucionalização do curso. O curso ficou nesse seu início circunscrito ao departamento de ciências sociais, mas, os professores do núcleo duro do

UnB, PUCRS e UNIPAMPA. Em um último momento, consultou uma docente assistente social da UNIPAMPA que contribuiu com orientações e sugestões sobre particularidades dos estágios e práticas discentes referentes à profissão.

O PPC sinaliza que a criação desse curso de graduação em Santa Maria beneficiaria o município e a região, localidades que vivenciavam um processo de transição, que por um lado, marcado por décadas de estagnação econômica e contínua deterioração da distribuição de renda e emprego, e, por outro lado, se abria o debate público sobre políticas e ações, de maneira que poderia reverter esse quadro. Destaca ainda, que a universidade como ator institucional estaria promovendo alternativas nesse processo de transformação exigido pela sociedade abrangente, e, os assistentes sociais contribuiriam com a iniciativa da UFSM em participar ativamente na busca de opções para o desenvolvimento social e econômico dessa região. Nesse cenário, vale destacar os objetivos desse projeto, quais sejam,

Objetivo Geral: Formar assistentes sociais competentes, críticos e comprometidos com o projeto ético-político da profissão para o enfrentamento da questão social. Objetivos Específicos: Formar profissionais comprometidos com os valores e princípios norteadores da ética profissional; Habilitar profissionais capazes de inserção crítica e propositiva no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho; Desenvolver profissionais capazes de elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais públicas, empresariais, de organização da sociedade civil e movimentos sociais; Incentivar a pesquisa e a investigação científica, de modo a desenvolver a produção do conhecimento; Formar profissionais competentes e comprometidos com a construção de projetos sociais compatíveis com a necessária intervenção na realidade social brasileira; Estimular o conhecimento contemplando o cenário internacional, nacional e regional; Despertar a capacitação profissional continuada (UFSM, s/d , s/p.).

Os dados analisados revelam que o processo de criação do curso iniciou, sobretudo, porque havia essa possibilidade a partir da adesão da universidade ao REUNI. O município e região necessitavam de profissionais assistentes sociais que contribuíssem para o seu desenvolvimento, trabalhando com expressões da questão social como pobreza, desemprego, não acesso à habitação – entre outras - resultado de décadas de estagnação econômica; a função social da universidade e cumprimento

de seu papel de instituição pública na promoção de alternativas de transformação social; e, a criação do curso de Serviço Social tornaria possível a fundação, em curto prazo, de um Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais (PPGPS), *strictu sensu*, o qual favoreceria a própria UFSM, abrindo um novo campo de pesquisa, foram determinantes para a implantação do curso na UFSM.

Assim, o curso⁸⁹ nessa instituição passou a integrar o Centro de Ciências Sociais e Humanas fixando-se na Cidade Universitária – Prédio 74, com as características a seguir:

- Titulação – Bacharelado em Serviço Social
- Início – 09/08/2010
- Duração – 9 semestres
- Carga Horária – 3.000
- Turno – Noturno
- Vagas – 50
- Localização⁹⁰ – Av. Roraima, 1000. Bairro Camobi. Santa Maria/RS.

Os conteúdos das Diretrizes Curriculares e Disciplinas do PPC apontam a Carga Horária total do curso com 3.000 horas. As Disciplinas Obrigatórias somam 2.580h e estão distribuídas em: Formação Básica com 660h, Formação Específica com 1860 h; e, Formação Complementar com 60h. As Disciplinas Complementares de Graduação (DCGs) totalizam 300h e as Atividades Complementares de Graduação (ACGs), 120h. O currículo da primeira turma⁹¹, 2010/2, do curso de Serviço Social da UFSM tem a seguinte estrutura aconselhada:

⁸⁹ O processo de Reconhecimento do Curso, pelo MEC, está em fase de análise. Disponível em: www.emec.mec.gov.br/. Acesso 14/02/2015.

⁹⁰ Cabe mencionar que a cidade de Santa Maria localiza-se distante 292 km de Porto Alegre, capital do estado. A área da unidade territorial é de 1.788 km², com população de 261.031 em 2010 (IBGE, 2013).

⁹¹ A Colação de Grau dessa turma foi em janeiro de 2015.

- 1º Semestre: Introdução à Sociologia A; Formação Socio-Histórica, Econômica e Política Geral; Introdução à Ciência Política; Introdução ao Serviço Social; Introdução à Economia.
- 2º Semestre: Sociologia I; Formação Socio-Histórica, Econômica e Política do Brasil; Política I; Questão Social; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I.
- 3º Semestre: Sociologia II; Antropologia A; Política II; Laboratório de Intervenção I: Apreensão da Questão Social; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social II.
- 4º Semestre: Metodologia das Ciências Sociais; Laboratório de Intervenção II: Instrumentalidade; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social III; Políticas Sociais.
- 5º Semestre: Laboratório de Intervenção III: Instrumentalidade; Pesquisa em Serviço Social; Seguridade Social I: Previdência Social; Ética e Serviço Social.
- 6º Semestre: Antropologia B; Família, Infância e Adolescência; Planejamento e Gestão Social I; Seguridade Social II: Saúde.
- 7º Semestre: Estágio de Serviço Social I; Planejamento e Gestão Social II; Exclusão Social e Etnicidade; Seguridade Social III: Assistência Social; Avaliação Social; Seminário I.
- 8º Semestre: Estágio de Serviço Social II; Trabalho de Conclusão de Curso I; Assessoria, Consultoria e Supervisão em Serviço Social; Seminário II; Políticas Públicas para a Terceira Idade.

- 9º Semestre: Política Habitacional; Responsabilidade Social e Ambiental; Trabalho de Conclusão de Curso II; Direitos Humanos e Cidadania; Empreendedorismo Social; Seminário III.

A construção da grade curricular, parte integrante do PPC, não deve ser apreendida simplesmente como um elenco de disciplinas e conteúdos, mas como um campo de temas relevantes articulados para obtenção do amadurecimento intelectual necessário no exercício profissional. E sua sustentação depende não apenas de fidelidade à legislação a qual está relacionada, mas também de um plano de desenvolvimento de habilidades intelectuais e práticas, esperadas no perfil do egresso.

O curso deveria ter iniciado em março de 2010, entretanto houve um atraso na liberação das primeiras duas vagas docentes, no MEC, e com essa liberação em junho, duas docentes foram redistribuídas da UNIPAMPA em julho desse mesmo ano. Assim, as aulas iniciaram no segundo semestre de 2010 para os alunos que ingressaram através de concurso vestibular. A forma de ingresso de novos alunos no curso ainda ocorre no segundo semestre letivo, com cinquenta vagas disponíveis.

Era para ter iniciado no primeiro semestre de 2010, só que o MEC atrasou a entrega de vagas, das duas primeiras vagas. Assim que foi liberado em junho, julho nós viemos para cá e, em agosto iniciaram as aulas. Antes disso, já em dezembro, janeiro, tinha ocorrido o vestibular, o primeiro vestibular. Então os alunos que fizeram o vestibular naquele período entraram em agosto por causa desse motivo, porque teve o atraso da entrega das vagas, que era um curso novo. E na época não era só o nosso curso novo na universidade, tinham outros cursos novos também sendo criados (COORDENADOR C).

Com a chegada dessas docentes, uma assumiu a Coordenação do Curso e a outra ficou como Coordenadora Substituta, e passaram à gestão do curso. Essas docentes ministraram as primeiras disciplinas, elaboraram documentos, desenvolveram projetos de pesquisa e extensão, organizaram eventos e criaram uma página do curso na Internet.

Nós criamos também, logo no início, a página do curso de Serviço Social. Porque a Direção do Centro, CCSH, tem uma página que tem todos os cursos ali dentro, departamentos, cursos de graduação e pós-graduação. Mas nós

criamos a nossa página, que nós alimentamos, ela não é atrelada ao veículo institucional direto. Ela é alimentada pelo curso de Serviço Social. E fizemos inúmeros eventos, muitos eventos, desde o início. As aulas iniciaram em agosto de 2010, já no início de setembro tivemos a primeira aula inaugural, que teve a participação do Reitor, do Diretor do Centro, da chefe do Departamento de Ciências Sociais, e, eu que estava na coordenação, da coordenadora substituta, enfim, dos nossos alunos. Sempre abrimos para comunidade externa, para os profissionais da área e não da área também, mas sempre tivemos esse cuidado, de convidá-los (COORDENADOR C).

Desde que chegamos já tínhamos recurso próprio. Eu cheguei em julho, em setembro já estava com rubrica. E antes disso, em uma semana montei essa sala aqui, para poder dar as primeiras aulas, fazer os primeiros atendimentos estudantis, porque tem muita demanda, ajustes de matrículas, etc. Daí nós reivindicamos um técnico administrativo, não deu dois meses nós conseguimos. Então, tivemos o respaldo institucional (COORDENADOR C).

Embora o curso de Serviço Social tenha sido implantado em uma instituição com infraestrutura física material bem constituída, com recursos do REUNI foi possível fazer aquisição de mais materiais e equipamentos necessários para organização de laboratórios e montagem de espaços para funcionamento do curso.

Com o recurso REUNI, passamos a gerir esses espaços. Nós conquistamos esses espaços através do nosso trabalho, eles não existiam. O que existia era esse espaço aqui, que daí em uma semana foi montado. Mas os outros espaços foram conquistados de uma forma muito respeitosa, porque não tivemos resistência alguma, pelo contrário, nós só tivemos apoio nesse sentido, de conquistar esses novos espaços e comprar os nossos equipamentos, todas as coisas necessárias para nosso trabalho. Nós temos gravadores, mp4, notebook, computador, impressora, fax, telefone, nós podemos fazer ligações externas. Então temos uma infraestrutura muito boa de trabalho. Acho que uma coisa que se destaca no curso de Serviço Social da UFSM é isso. Porque nós temos oito salas, só nossas, para trabalho, fora os outros espaços que utilizamos da universidade para fazer as nossas atividades. Sem falar nas salas de aula, que são todas equipadas, todas têm datashow, computador, aparelho de som, split. Todas as nossas salas têm split! (COORDENADOR C).

A UFSM é uma universidade antiga, logo, a biblioteca existe há muito tempo. Contudo, o acervo de obras específicas da área do Serviço Social começou a ser adquirido no início do curso. Verificou-se que os docentes tiveram cuidado em ter bibliografias clássicas e contemporâneas específicas da área, como também de outras áreas temáticas.

Nós compramos tudo o que tinha de Serviço Social disponível, dos clássicos. Só que tem alguns livros que estão esgotados. Então esses vão mais na

doação dos professores, porque não conseguimos adquiri-los. Mas nós temos bastante material de bibliografia (COORDENADOR C).

A grade curricular previa oferta de cinco DCG's - contemplando 10% da carga horária total do curso - a serem ministradas especificamente pelos docentes assistentes sociais no quarto, quinto, sexto, oitavo e nono semestres: 1) Gênero, Saúde e Políticas Públicas; 2) Violência, Juventude e Políticas Públicas; 3) Drogas, Pobreza e Políticas Públicas; 4) Desigualdades Sociais, Identidade Étnica e Políticas Públicas e 5) Análise das Instituições Públicas. E com a chegada de outros docentes⁹² da área, na universidade, outras disciplinas complementares foram criadas, conforme suas temáticas de estudos, pesquisa e extensão.

O nosso currículo tem cinco DCG's obrigatórias que os alunos têm que fazer. Nós criamos várias. Cada professor que chegou na universidade criou disciplinas da sua formação profissional, vinculada ao seu núcleo de pesquisa e extensão. Estudos, pesquisa e extensão. O nosso núcleo não é só núcleo de pesquisa, ele é de estudos, pesquisa e extensão. Também, não é uma coisa inédita, mas é uma coisa muito nova na nossa área, nós criamos isso. Então, tem disciplinas na área da Violência, na área da Gerontologia, na área da Questão Social, de Economia Popular Solidária, de Política de Trabalho e Renda, de Criança e Adolescente. Então, cada professor com a sua formação – além da formação em Serviço Social – com as suas temáticas foi criando outras disciplinas que também são complementares à formação profissional. E isso não estava no Projeto Pedagógico, nós criamos posteriormente, assim que nós chegamos já começamos a criar (COORDENADOR C).

O curso contava com três Núcleos de Estudos, Pesquisas e Extensão articulados com os conteúdos dos componentes curriculares, com linhas e projetos de pesquisa e de extensão, com grupos de estudos, com atuação profissional e com áreas temáticas. Esses núcleos tinham as seguintes denominações: Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas Sociais, Trabalho e Questão Social; Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Violência e Serviço Social; e, Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre Criança e Adolescente. As conexões entre o tripé ensino, pesquisa e extensão têm a capacidade de fazer o processo formativo mais produtivo,

⁹² Na fase inicial do curso o corpo docente já contava com profissionais de outras áreas, responsáveis por ministrar as disciplinas de formação básica, Outros docentes assistentes sociais ingressaram no curso de Serviço Social da UFSM via redistribuição, da UNIPAMPA, no ano de 2012 dois e três em 2013. Atualmente há oito docentes da área do Serviço Social, entre os quais, seis são doutores e dois doutorandos.

onde docentes e alunos devem atentar para a realidade externa, e com habilidade identificar as demandas que se apresentarem.

As ACGs envolviam atividades presenciais de ensino, pesquisa e extensão, entre outras atividades, e correspondiam a 4% da carga horária do curso. Na UFSM foram definidas como: participação em eventos; atuação em núcleos temáticos; atividades de extensão; estágios extracurriculares; atividades de iniciação científica e de pesquisa; publicação de trabalhos; participação em órgãos colegiados; monitoria; e, outras atividades a critério do colegiado.

Dentro das Atividades Complementares de Graduação nós criamos uma coisa inédita, conciliamos o ensino, a pesquisa e a extensão. Isso não existe. Isso é inédito. Então assim, procuramos um documento em que pudéssemos relacionar as três instancias através dos nossos núcleos. Então tem algumas coisas, assim, que daí é a cara do Serviço Social daqui (COORDENADOR C).

O Projeto Pedagógico, como o curso ainda não passou por avaliação do MEC, nós não podemos modificá-lo em nada. Ele permanece exatamente igual. Quando o MEC vier e fizer as suas devidas considerações, recomendações, daí nós teremos a autoridade, digamos assim, para poder modificá-lo. Até lá nós não podemos modificá-lo. Então o que pudemos criar de documentos, foram as ACGs, Atividades Complementares de Graduação, as normativas de Estágio e de TCC. Porque ali fala muito do que nós pensamos, quem nós somos, como nós funcionamos. Por exemplo, nas normativas de Estágio, nós criamos o Estágio Não Curricular, além daqueles dois estágios de 150 horas no sétimo e oitavo semestre. Tinha procura pelos nossos estudantes, aqui na universidade e para que pudéssemos dar um suporte para eles, criamos uma disciplina chamada Serviço Social Acompanhamento de Atividades Práticas. Então, desde o início, quando um aluno se insere em campo, mesmo não sendo curricular – que tem assistente social no campo e ele vá fazer estágio remunerado lá – nós damos o suporte na universidade através de supervisão, através dessa disciplina. Essa disciplina também é inédita, não existe em outro lugar (COORDENADOR C).

Nós não deixamos os alunos soltos. Eles têm o mesmo atendimento, digamos assim, que os nossos estágios curriculares, só que através desta disciplina. Justamente porque queríamos reforçar, assim, a qualificação profissional mesmo. Relacionando com o referencial teórico, com o teórico-metodológico, com o ético-político, porque senão fica só lá no técnico-operativo e aí não faz o gancho com a formação. Por isso criamos a disciplina. E também para supervisioná-los. E começamos a monitorá-los, a acompanhá-los, a fazer visita no campo, tudo que o estágio curricular necessita (COORDENADOR C).

As disciplinas de Estágio de Serviço Social I e II, obrigatórios, ocorriam no sétimo e oito semestres, respectivamente, com 150h cada um, sendo que 105h cumpridas no campo de estágio e 45h destinadas à supervisão acadêmica. No início do curso os docentes fizeram um mapeamento de locais, em Santa Maria e região, que tinham condições necessárias para receber estagiários. Posteriormente esses dados foram atualizados pela Coordenação de Estágio.

Nós temos a Coordenação de Estágio, ou seja, não é o Coordenador de Curso que encabeça esse trabalho. Ele apoia e alicerça, dá as condições de trabalho, o suporte institucional, legal, burocrático, ele acompanha, monitora, enfim... Mas quem pensa, quem gestiona é o Coordenador de Estágio. Primeiro foi feito todo um mapeamento dos campos em Santa Maria e na região – porque tem algumas pessoas que vêm de ônibus, que não são de Santa Maria e estudam no curso –, sobre locais que tinham assistentes sociais. Depois foram verificadas as condições de trabalho desses profissionais, se teriam condições de ter um estagiário ou não teriam, ou talvez dois. E também se o profissional aceitava ou não. Além das condições de trabalho, o espaço físico, que sabemos que precisa, que está na regulamentação do CRESS, também se ele tinha disponibilidade, interesse de colaborar com a formação de novos profissionais. Então, esta parte foi feita primeiro, antes da abertura dos estágios. Daí quando tínhamos os campos, foi socializado com a primeira turma, com os estudantes que iam fazer os estágios. E nesta socialização foi feita uma listagem de preferência, de interesse, dos desejos de campos. Escolheram três campos – o primeiro, o segundo e o terceiro – que gostariam de participar. E daí dentro disso, com base na intenção, no interesse dos estudantes com os campos disponíveis, foi feita a distribuição, tentando conciliar com os campos existentes (COORDENADOR C).

Os professores supervisores acadêmicos distribuíram os alunos estagiários buscando ir ao encontro, preferencialmente, de suas temáticas de estudos.

Procuramos *linkar* com a formação do professor. E claro que se tem, por exemplo, o aluno é bolsista de um professor, tem vínculo com aquele professor, ele vai pedir para ficar com aquele professor. Então nós temos esse olhar sensível, normalmente permitimos, até porque tem que se sentir a vontade, tem a empatia também. Isso acontece muito, os bolsistas terem uma preferência ou algum outro aluno que gosta muito daquela aula do professor, que tem uma empatia, dá a sugestão, procuramos conciliar. Claro que aqueles que não têm uma preferência e ao mesmo tempo campos que nenhum de nós tem um doutorado naquele tema, vamos ter que distribuir porque não pode ficar sem supervisor. Tem que ter supervisor acadêmico (COORDENADOR C)

Antes de iniciar o Estágio I, os supervisores de campo foram convidados a participar de uma capacitação na UFSM - oficina conduzida por uma docente da UFRGS -, que contou com expressiva adesão dos assistentes sociais dos locais de

estágio. Para o Estágio II outra capacitação está prevista e terá a presença de uma docente da UNISINOS, com a participação também de supervisores acadêmicos e outros professores do curso de Serviço Social.

O Trabalho de Conclusão de Curso I e II, componentes curriculares desenvolvidos no oitavo e nono semestres, respectivamente, com 60h cada um. O trabalho, de caráter científico e individual, poderia ser relato de experiência de estágio em Serviço Social, de extensão, ou ainda, produto de um projeto de pesquisa, desde que estivesse vinculado ao campo de estágio onde o aluno esteve inserido.

É o mesmo processo do estágio. E muitas vezes já fica com o próprio professor. Como já foi feita essa divisão – e se não teve nenhum problema, porque também não é uma coisa engessada –, mantém-se. Eles fazem uma reflexão, produto do trabalho. Tem outras possibilidades, pode ser pesquisa, pode ser também reflexão sobre a extensão. Mas, a grande maioria e o nosso direcionamento é reflexão sobre o Estágio. Eu acho que é um momento muito importante para a formação profissional dos estudantes porque ao mesmo tempo em que vai fazer uma reflexão sobre o Estágio, e muitas vezes vinculada ao Projeto de Intervenção, por outro lado, acaba conciliando todo o conhecimento adquirido em toda a graduação, por causa do eixo teórico-metodológico, ético-político e também o técnico-operativo. Então na verdade, os argumentos, o referencial teórico que ele vai utilizar e a forma com que ele vai utilizar, têm a ver com toda a formação do estudante. E isso é muito gratificante porque como todos nós ministramos, damos as disciplinas, as aulas, então quando percebemos que o acadêmico dá conta, desenvolve, faz as reflexões apropriadas, incorporadas ao projeto ético-político, isso é muito gratificante para nós professores. Principalmente para nós que iniciamos o processo. Mas é um momento muito importante para a formação profissional porque todo ele é perpassado pela Questão Social, que é o nosso objeto de trabalho (COORDENADOR C).

Cabe acrescentar que, o TCC era elaborado em formato de monografia conforme normas da universidade, orientado por um docente assistente social do curso, e, apresentado oralmente para uma banca examinadora para avaliação. Segundo as Normas de Trabalho de Conclusão de Curso do Serviço Social da UFSM, essa banca composta: pelo orientador, presidente da banca; por docente assistente social do curso de Serviço Social indicado, em conjunto, pelo orientador e o aluno; e, um docente convidado, da UFSM ou de outra IES, pública ou privada, não necessitando ser assistente social. Lembrando que, os alunos ainda não realizaram o fechamento da

disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, pois, o curso iniciou há pouco tempo⁹³. Contudo, os docentes já estão pensando na composição da banca avaliadora.

O orientador participando e mais dois convidados, um docente e pode ser convidado um profissional da área desde que tenha a Especialização. Eu digo assim, alguém que trabalhe no espaço sócio ocupacional, mas que tenha pelo menos a Especialização. Nós abrimos assim, mas tem que ter um colega, um professor assistente social (COORDENADOR C).

Na UFSM já existiam Gabinetes de Projetos. O Gabinete de Estudos e Apoio Institucional Comunitário (GEAIC) é um desses, e tem como objetivo, entre outros, assessorar os docentes do CESH na elaboração, registro, manutenção, avaliação e renovação de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Todo o processo que envolve cada projeto é executado pelo docente através do Sistema de Informações Educacionais (SIE). O GEAIC administra os projetos, auxiliando na implantação e implementação, bem como é responsável pela liberação de recursos para o desenvolvimento dos mesmos.

O nosso Centro tem um Gabinete de Projetos que gestiona os nossos projetos. Nós temos um sistema integrado na universidade. Nós fazemos os registros dos nossos projetos, aqui também fazemos as avaliações, as renovações, tudo aqui. E quem gestiona é esse Gabinete de Projetos. Por exemplo, o recurso PROEXT é ele que gestiona para nós. Não fica lá na Reitoria, tem um setor específico no Centro que nos ajuda a implementar os nossos projetos, implantar e implementá-los. Isso aí facilita muito o trabalho do professor porque dá uma organização (COORDENADOR C).

Nesse cenário, cabe assinalar que no ano de criação do curso uma das docentes teve aprovação de dois projetos, um projeto de pesquisa financiado pelo CNPq e um projeto de extensão, PROEXT.

A universidade tem esses três eixos: ensino, pesquisa e extensão. E para nós, assistentes sociais, é muito bom a extensão porque nos possibilita... Não é que a pesquisa não seja intervenção, ela pressupõe a coleta de dados, mas na extensão podemos ter aquele contato mais contínuo com a comunidade. E no meu caso, através da incubadora, ainda mais, e isso também é muito gratificante. É prazeroso (COORDENADOR C).

⁹³ Até o momento da coleta de dados o curso não tinha concluído a primeira turma.

Compreende-se que é relevante destacar extratos do encerramento da entrevista em que o entrevistado mencionou, “agora eu vou falar do meu coração”...

Quando eu me formei, eu nunca imaginei que eu seria, digamos assim, a pioneira na criação de um curso em Serviço Social. Público ainda! Porque naquela época nem público tinha. Meu sonho era ser professora, pesquisadora, extensionista, isso sim. Mas nunca imaginei que passaria por esse aspecto pioneiro. E aconteceu de novo com a criação do departamento aqui. Então eu fui a primeira Coordenadora. Fui a primeira, sou a primeira Chefe de Departamento em Serviço Social. Criar tudo! Então aconteceu duas vezes. Fiquei dois anos, oito meses e quinze dias na Coordenação. Fiquei duas vezes *pro tempore*, inclusive, para dar conta de terminar esse processo de implantação propriamente dito. Não que não seja contínuo, é contínuo, mas essa etapa inicial de todos os documentos, de pensar o curso, de pensar a nossa formação, o que queremos para os nossos egressos, e, de dar as condições de trabalho também, isso faz parte. Além da qualidade em sala de aula, temos que dar condições também dos professores poderem trabalhar. Isso vai refletir no trabalho em sala de aula, uma coisa está ligada à outra. Até porque senão para no tempo, não podemos parar no tempo. Nós temos que estar sempre se reatualizando e reciclando. E se auto desafiando, enfim! (COORDENADOR C)

Já participei da implantação do curso de Serviço Social da UNIPAMPA, mas como colaboradora, como professora junto com as pioneiras, mas não estando à frente da Coordenação. Agora, quando nós nos formamos, nós não saímos com todo o embasamento necessário para criar institucionalmente um curso em Serviço Social. Então, criar numa universidade pública já existente, é diferente de criar numa estrutura nova, porque ela já tem o seu fluxograma, a sua organização, a sua regulamentação, tudo já existe, praticamente tudo. Não existe o específico daquela área de formação, que passa a ser criado. Isso requer uma dedicação absurda. Os três primeiros anos eu trabalhei de manhã, de tarde e de noite. Então é uma dedicação por amor, por identificação com a profissão, porque queremos que dê certo, porque vemos o resultado na formação dos nossos estudantes, porque vemos o curso sendo respeitado pelos outros cursos, pelo Centro, pela Reitoria, pelos colegas assistentes sociais que estão nos espaços sócio ocupacionais. Isso é muito significativo. Requer muita aprendizagem, requer uma unidade muito grande porque temos que buscar os caminhos para fazer as coisas acontecerem. Por mais que se tenha o suporte, o apoio de todos os colegas, fica a responsabilidade da implantação para a área, a área de origem, que no nosso caso é o Serviço Social. Então assim, é uma dedicação gratificante, significativa, mas é um trabalho absurdo. O início, ele requer muito trabalho porque tudo precisa ser feito, depois é continuado e aprimorado. Então esse pensar em tudo, cuidar de infraestrutura, cuidar de técnico administrativo, buscar vagas docentes, fazer concursos, fazer redistribuição, fazer licitação, administrar o recurso REUNI, adquirir os equipamentos, adquirir os espaços. Por mais que todos digam: “sim, sim, sim, sim”, precisa ser feito. Pensar as normativas de Estágio, do TCC, as Atividades Complementares de Graduação, pensar nas disciplinas que vamos ministrar, e como relacionar com os outros colegas, fazer com que a formação dos outros profissionais vá ao encontro da nossa área, direcionando para formação em Serviço Social. Então assim, mais o atendimento do aluno, as rotinas institucionais normais, a matrícula, ajuste, comprovantes, licença maternidade, todos os encaminhamentos que têm que ser feitos da rotina

contínua, com tudo novo, é um trabalho absurdo. Mas é muito gratificante porque quando ele dá certo, vemos a materialidade. E, muitas vezes é feito, sim, por respeito, por ética, por compromisso, mas é feito também por coração, identificação, amor a nossa profissão. E isso é muito bonito (COORDENADOR C).

Os quadros 7 e 8 a seguir apresentam sínteses das configurações do processo de implantação do curso de Serviço Social nas três universidades públicas federais do estado do Rio Grande do Sul pesquisadas: UNIPAMPA, UFRGS e UFSM. No Quadro 7 que segue estão elencadas as características iniciais de cada curso.

Quadro 7 – Características dos cursos de Serviço Social nas IFES do RS

CARACTERÍSTICAS	UNIPAMPA	UFRGS	UFSM
Localização	São Borja	Porto Alegre	Santa Maria
Data de início	16/10/2006	17/07/2009	09/08/2010
Nº de vagas	50	30	50
Carga horária	3.150	3.060	3.000
Duração	8 semestres	9 semestres	9 semestres
Turno	diurno	noturno	noturno

Fonte: MEC/INEP/eMEC (2014). Sistematização da autora.

Nessas instituições o curso emergiu determinado pelo contexto histórico constituído por políticas de educação superior brasileiras do século XXI, amparadas pela LDB/96, privilegiando a lógica quantitativa em detrimento da qualidade. Nesse cenário também integrava uma rede federal de expansão, diversificação e interiorização das IES públicas iniciada em 2003, e complementada pelo REUNI em 2007. Esses programas tinham a finalidade de contribuir para alcançar uma das metas do PNE/2001, que apontava à necessidade de atingir o percentual de 30% da população de 18 a 24 anos com acesso ao sistema educacional superior até o ano de 2010. Quanto às propostas de formação do curso, essas foram organizadas a partir da Resolução do CNE/CES nº 15 de 2002; das Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social da ABEPSS; da Lei de Regulamentação da Profissão, Lei 8.662/1993; e, do

Código de Ética Profissional de 1993, não havendo diferença de outros tipos de IES da área. No Quadro 8 a seguir estão detalhados os determinantes e as particularidades de cada curso.

Quadro 8 – Determinantes e particularidades do processo de implantação do curso de Serviço Social nas IFES do RS

	UNIPAMPA	UFRGS	UFSM
Determinantes	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de formar assistentes sociais que pudessem contribuir na garantia de direitos da população e na elaboração de projetos que atendessem às necessidades regionais, alavancando o desenvolvimento econômico e diminuindo o desemprego. - Abrir novas oportunidades de acesso à educação superior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adesão da universidade ao REUNI. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adesão da universidade ao REUNI. - Necessidade de formar profissionais assistentes sociais que contribuíssem para o desenvolvimento da região. - Fundação de um Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, <i>strictu sensu</i>, posteriormente.
Particularidades	<ul style="list-style-type: none"> - O curso iniciou concomitante à universidade, dentro da política de expansão e diversificação do Governo Federal com caráter de interiorização dos <i>campi</i> das universidades federais, que teve início em 2003. - Marco relevante na formação profissional na área. Primeiro curso público implantado no estado após seis décadas de exclusividade do setor privado. - PPC elaborado pela UFSM, instituição tutora. Não há indicação de participação de assistentes sociais. As bibliografias básicas eram ultrapassadas, foi preciso utilizar bibliografias de apoio desde o início. - A grade curricular necessita ser revisada pelos docentes assistentes sociais e outros docentes do curso, visando adequar os conteúdos e distribuição das disciplinas, conforme necessidades do curso. - Inicialmente os orientadores de TCC eram docentes assistentes sociais do curso. Posteriormente, não havia exigência de ser assistente social. 	<ul style="list-style-type: none"> - PPC elaborado através de um planejamento minucioso que contou com a participação de um docente assistente social e um docente psicólogo, ambos da UFRGS; de profissionais conceituados do SS, do estado e de outros estados; e de profissionais de áreas afins de dentro da universidade. - Oferta da disciplina obrigatória, Oficina de Serviço Social, nos quatro primeiros semestres, preparando o aluno para o ingresso no Estágio Curricular Obrigatório. No segundo semestre, oferta da disciplina obrigatória de História do Rio Grande do Sul, que estuda os principais aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais do estado. - TCC orientado por docentes assistentes sociais. - Curso de capacitação para assistentes sociais de campos de estágio, em caráter obrigatório. - A instituição já dispunha de infraestrutura física favorável. O acervo de obras da biblioteca foi organizado antes do início do 	<ul style="list-style-type: none"> - PPC foi elaborado, somente, por um docente sociólogo do Departamento de Ciências Sociais da UFSM, o qual teve a iniciativa de convencer colegas sociólogos, antropólogos e cientistas políticos da relevância de criar um curso de graduação em SS na instituição. - A grade curricular carece ser revista pelos docentes assistentes sociais e outros docentes do curso, visando ajustar os conteúdos conforme a concepção do grupo e precisão do curso. - O acervo de obras específicas do Serviço Social começou a ser adquirida com o início do curso. Não houve uma organização prévia. - TCC orientado por docentes assistentes sociais. - Curso de capacitação para assistentes sociais de campos de estágio, sem obrigatoriedade de participação. - A instituição já dispunha de infraestrutura física favorável, com recursos do REUNI

<p>Particularidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sobrecarga e intensificação do trabalho docente. A adequação do número de vagas ofertadas não correspondia às condições materiais, à quantidade de docentes e a estrutura de apoio. - Infraestrutura de extrema precariedade (material e humana). Não havia biblioteca, foi se constituindo nos quatro anos iniciais do curso. 	<p>curso, com materiais disponíveis nas bibliotecas da UFRGS, com materiais de doações e parcerias, e, aquisição de outras obras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Número de 30 alunos ingressantes por turma, buscando efetivar a qualidade, contrário à massificação de vagas ofertadas. - Ainda no início do curso os alunos fundaram o Departamento Acadêmico, autônomo, do Serviço Social. 	<p>foi aprimorada ainda na fase inicial.</p>
--------------------------------	---	---	--

Fonte: VILLAR (2015)

5 CONCLUSÃO

Neste estudo investigou-se a implantação do curso de graduação em Serviço Social em universidades públicas federais do estado do Rio Grande do Sul, a fim de conhecer o contexto histórico, os determinantes e as particularidades presentes em cada um, após sessenta e um anos de exclusividade dos cursos privados no estado.

A política de educação superior no Brasil, sustentada pela LDB/96, fixa-se no projeto econômico do Governo Federal que mantém um discurso de expansão e democratização do acesso à educação nesse nível de ensino, no entanto, omite a utilização de estratégias afinadas com diretrizes de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, passando a tratar a educação como um serviço. Nesse contexto, constatou-se o favorecimento de políticas neoliberais que incentivam o crescimento do setor privado através de medidas fiscais e legais, instituindo a lógica de mercantilização das IES – que passam a ser pensadas, criadas e administradas como organizações empresariais -, contrapondo-se ao acesso do ensino público, gratuito e de qualidade.

O processo de regulação do sistema educacional superior brasileiro, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso - que já havia se favorecido de medidas adotadas em governos anteriores, entre elas, a criação do Conselho Nacional de Educação, concedendo mais responsabilidade e autonomia às instituições privadas – que teve continuidade com Luiz Inácio Lula da Silva, e que, no governo atual é conduzido por Dilma Roussef, sustenta e intensifica a subordinação da educação superior no Brasil.

Na história da educação superior no país é possível constatar, como um traço marcante, subsídios estatais destinados ao privado quanto à aplicação de recursos, diminuindo a fronteira entre o público e o privado. Nesse cenário houve diversificação dos cursos de graduação e de instituições de nível superior, referida como democratização e expansão do acesso nesse grau de ensino. Outro dado a destacar é

o número elevado de IES que receberam e recebem bolsas de estudo, isso seria elogiável se não fossem em detrimento de investimentos em IES públicas. Dados do MEC registram que foram distribuídas 138.668 bolsas PROUNI no ano de 2006, e 252.374 em 2013, ou seja, um acréscimo de 113.706 nesse período representando 82% de crescimento e, com isto, da parceria público-privada na oferta de vagas nesse nível de ensino.

O PROUNI apresenta um papel estratégico para garantir a aparência de um programa democrático e popular, contudo, essa modalidade visa resolver, principalmente, a crise de inadimplência, desistência temporária ou definitiva, dos acadêmicos das IES privadas. E ainda, esse programa valida a distinção dos alunos por nível social de acordo com o acesso aos diversos tipos de instituições, os que podem estudar em instituições de qualidade reconhecida e, aqueles que estão restritos às instituições de qualidade questionável e que nem mesmo tem garantida a permanência até a conclusão do curso.

No ano de 2013 o segmento privado concentrou 27% das matrículas no turno diurno e 73% no noturno, enquanto na rede pública federal ocorreu o inverso, 70% dos alunos estavam matriculados no período diurno e 30% no noturno, como constam nas informações do MEC/INEP. A análise aponta para a urgência de ofertas de vagas em cursos de graduação em IES públicas e no turno noturno, possibilitando a todos o acesso ao sistema. Há necessidade que haja articulação com o ensino médio levando em conta o perfil dos egressos, estudantes trabalhadores que estudam em escolas públicas no período noturno.

Diante desse panorama pode-se afirmar que o sistema educacional brasileiro constitui-se principalmente pelo setor privado, destinando ao público espaço menor. E que não é diferente nas IES, impactando também a formação em Serviço Social. Verificou-se a expansão veloz dos cursos de graduação concentrada principalmente nas instituições privadas, bem como a proliferação sem controle dos cursos EAD e o excesso de vagas ofertadas, nas duas modalidades de ensino, presencial e à distância.

Assim como em todo o país, o processo de formação de assistentes sociais no Rio Grande do Sul predomina no segmento privado, haja vista o número de IES privadas em atividade no estado, em total de quinze, para três IES públicas recentemente implantadas.

A rede federal de expansão e diversificação das instituições de educação superior brasileiras, iniciada em 2003, cuja principal meta era interiorizar o ensino público federal, teve num momento inicial, a etapa denominada Expansão I que se prolongou até 2007. Na etapa seguinte, nesse mesmo ano, foi instituído o REUNI com a finalidade de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior; pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, no nível de graduação presencial. Nesse direcionamento também havia possibilidade de criação de novos *campis* no interior do Brasil. Constatou-se que em 2003 havia quarenta e cinco IFES e que no ano de 2010 já somavam cinquenta e nove, ou seja, houve um acréscimo de quatorze instituições representando 31%.

A adesão das universidades ao REUNI sucedeu a partir da promessa do Governo Federal de elevar os orçamentos destinados às instituições que aderissem as metas desse programa, com foco principalmente na expansão das vagas em cursos de graduação. Nesse cenário, verificou-se que das cinquenta e quatro universidades federais existentes até o final de 2007, cinquenta e três aderiram a esse programa, entre essas a UFRGS, UFSM e UFpel. A UNIPAMPA não participou nesse momento porque estava vinculada a UFSM e UFpel, portanto, após o desligamento dessas quando foi oficialmente criada em 2008 já integrava esse programa.

No entanto foi possível constatar que, no processo de reestruturação e ampliação das vagas discentes nos cursos de graduação presenciais essas geraram algumas implicações desfavoráveis, com um número excessivo de alunos em sala de aula houve sobrecarga do trabalho docente sendo incompatível com uma atenção mais individualizada, comprometendo o processo avaliativo e a diretriz do programa que

destaca a elevação da qualidade. A contratação de docentes não correspondeu ao número de alunos ingressantes, demonstrando que não houve preocupação em contratar profissionais suficientes para atender a demanda prevista, exemplo disso é o que ocorreu no primeiro ano de REUNI, segundo dados do MEC/INEP, o número de vagas ofertadas nos cursos presenciais nas IFES em 2007 tinha um total de 139.875, e 150.869 no ano de 2008, logo, um acréscimo de 10.994 correspondendo a 7,8%. Enquanto o número de docentes em 2007 era de 53.023, no ano de 2008 totalizavam 53.766, crescimento de apenas 743 docentes, ou seja, 1,4%.

Essa realidade na formação em Serviço Social pode ser identificada e analisada, ao nos reportamos às questões norteadoras desse estudo: o contexto histórico e os determinantes para emergência do curso de Serviço Social nas IFES do estado do Rio Grande do Sul; a organização das propostas de formação e as suas particularidades. Destaca-se que os resultados da pesquisa foram apresentados individualmente, no entanto, os achados considerados idênticos foram apresentados conjuntamente.

Nos dados analisados na UNIPAMPA, UFRGS e UFSM relacionados ao contexto histórico e às propostas de formação, os resultados apontam as mesmas evidências para as três instituições:

- O curso emergiu em um contexto histórico constituído por políticas de educação superior brasileiras do século XXI, amparadas pela LDB/96, privilegiando a lógica quantitativa em detrimento da qualidade. Nesse cenário também integrava uma rede federal de expansão, diversificação e interiorização das IES públicas iniciada em 2003, e complementada pelo REUNI em 2007. Esses programas tinham a finalidade de contribuir para alcançar uma das metas do PNE/2001 que apontava à necessidade de atingir o percentual de 30% da população de 18 a 24 anos com acesso ao sistema educacional superior, até o ano de 2010.

- As propostas de formação foram organizadas a partir da Resolução do CNE/CES nº 15 de 2002; das Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social da ABEPSS; da Lei de Regulamentação da Profissão, Lei 8.662/1993; e, do Código de Ética Profissional de 1993, não havendo diferença de outros tipos de IES da área.

No que consiste à análise dos dados da UNIPAMPA referente aos determinantes da criação do curso e as suas particularidades, os achados indicam as seguintes evidências:

- O curso iniciou concomitante à universidade, dentro da política de expansão e diversificação do Governo Federal com caráter de interiorização dos *campi* das universidades federais, que teve início em 2003.
- O que determinou a criação do curso foi a necessidade de formar assistentes sociais que pudessem contribuir na garantia de direitos da população e na elaboração de projetos que atendessem as necessidades regionais, alavancando o crescimento econômico e diminuindo o desemprego. E abrir novas oportunidades de acesso à educação superior.
- Marco relevante na formação profissional na área, pois foi o primeiro curso público implantado no estado após seis décadas de exclusividade do setor privado.
- O PPC foi elaborado pela UFSM, instituição tutora. Não há indicação se houve participação de assistentes sociais. As bibliografias básicas eram ultrapassadas, foi preciso utilizar bibliografias de apoio desde o início. A grade curricular necessita ser revisada pelos docentes assistentes sociais e outros docentes do curso, visando adequar os conteúdos e distribuição das disciplinas, conforme necessidades do curso.

- Inicialmente os orientadores de TCC eram docentes assistentes sociais do curso. Posteriormente, não havia exigência de ser assistente social.
- Sobrecarga e intensificação do trabalho docente. A adequação do número de vagas ofertadas não correspondia às condições materiais, à quantidade de docentes e a estrutura de apoio.
- Infraestrutura de extrema precariedade (material e humana). Não havia biblioteca, essa foi se constituindo ao longo dos quatro anos iniciais do curso.
- Mesmo com a intensa precarização em todo o processo de implantação, o curso ofereceu oportunidade de acesso ao ensino superior público gratuito, abrindo horizontes de desenvolvimento acadêmico e profissional para a população de São Borja e região.

Quanto aos dados analisados na UFRGS, relativos aos determinantes da criação do curso e as suas particularidades, os resultados mostram as evidências a seguir:

- A adesão da universidade ao REUNI foi o principal determinante para iniciar o processo de implantação do curso.
- Número de 30 alunos ingressantes por turma, buscando efetivar a qualidade, contrário à massificação de vagas ofertadas.
- A elaboração do PPC foi através de um planejamento minucioso que contou com a participação efetiva de um docente assistente social e um docente psicólogo, ambos da UFRGS; de profissionais conceituados do Serviço Social, do estado e de outros estados; e de profissionais de áreas afins de dentro da universidade.

- Oferta da disciplina obrigatória, Oficina de Serviço Social, nos quatro primeiros semestres, preparando o aluno para o ingresso no Estágio Curricular Obrigatório. No segundo semestre, oferta da disciplina obrigatória de História do Rio Grande do Sul, que estuda os principais aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais do estado.
- A instituição já dispunha de infraestrutura física favorável. O acervo de obras da biblioteca foi organizado antes do início do curso, com materiais disponíveis nas bibliotecas da UFRGS, com materiais de doações e parcerias, e, aquisição de outras obras.
- Oferta de curso de capacitação para assistentes sociais de campos de estágio, em caráter obrigatório.
- Trabalhos de conclusão de curso orientados, somente, por docentes assistentes sociais.
- Ainda no início do curso os alunos fundaram o Departamento Acadêmico, autônomo, do Serviço Social.

A análise dos dados da UFSM referente aos determinantes da criação do curso e as suas particularidades, aponta as evidências que seguem:

- Os determinantes para a criação do curso foram adesão da universidade ao REUNI; a necessidade de formar assistentes sociais que contribuíssem para o desenvolvimento da região; e, a criação, posterior, de um Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, *strictu senso*, o qual favoreceria a própria UFSM, abrindo um novo campo de pesquisa.
- O PPC foi elaborado, somente, por um docente sociólogo do Departamento de Ciências Sociais da UFSM, o qual teve a iniciativa de

convencer colegas sociólogos, antropólogos e cientistas políticos da relevância de criar um curso de graduação em Serviço Social na instituição. A grade curricular carece ser revista pelos docentes assistentes sociais e outros docentes do curso, visando ajustar os conteúdos conforme a concepção do grupo e precisão do curso.

- A instituição já dispunha de infraestrutura física favorável, com recursos do REUNI foi aprimorada ainda na fase inicial.
- O acervo de obras específicas do Serviço Social começou a ser adquirida com o início do curso. Não houve uma organização prévia.
- Orientação dos trabalhos de conclusão de curso realizada, somente, por docentes assistentes sociais.
- Oferta de curso de capacitação para assistentes sociais de campos de estágio, sem obrigatoriedade de participação.

Com base nos dados do campo empírico, na revisão teórica e documental, a tese que emerge desta pesquisa sustenta que: *A criação dos cursos públicos de Serviço Social no Rio Grande do Sul foi determinada pela conformação da política de educação superior brasileira pós LDB/96, associada ao surgimento dos programas de expansão, diversificação e interiorização das IFES, iniciados em 2003 e, cuja culminância se deu com o REUNI no ano de 2007. Apesar das particularidades de cada um dos cursos pesquisados, se verificaram semelhanças no que se refere à adoção do projeto hegemônico de formação da área e na ruptura com a supremacia das vagas em IES privadas, efetivando a garantia do direito à formação pública gratuita e contribuindo para o desenvolvimento de cada região onde os cursos estão localizados.*

A partir da realização deste estudo que se considera, ainda, introdutório, outras pesquisas precisam ser desenvolvidas para aprofundar conhecimentos sobre os cursos

de graduação em Serviço Social nas IFES brasileiras, visando qualificar o processo formativo de assistentes sociais, posto que são cursos recentes. No que tange às universidades pesquisadas (UNIPAMPA, UFRGS e UFSM) propõe-se discussões, reflexões e proposições conjuntas que possam contribuir para dar visibilidade às reais conjunturas do curso nas IES públicas federais do Brasil. Igualmente fica o desafio para que se tornem referência em excelência na formação gaúcha, tendo em vista a histórica demanda da categoria profissional pela oferta do curso nessas instituições.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro. Nov. 1996.

_____. **Política Nacional de Estágio – PNE**. 2009.

ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a Educação Superior. In: **Cadernos ANDES**. N. 25. Brasília. Ago. 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARROCO, Maria L. S. **Ética e serviço social: fundamentos ontológicos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. In: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo. N. 106. Abr./jun. 2011. (p. 205-218).

BERTOLIN, Júlio C. G. **Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização – período 1994-2003**. Tese de Doutorado em Educação – UFRGS. Porto Alegre, 2007.

BIRD/BANCO MUNDIAL. **La eseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. (El desarrollo en la práctica) Washington, DC: Bird/Banco Mundial, 1995.

BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João F. de; MOROSINI, Marília (Org.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos Pós - LDB**. Brasília: INEP/MEC, 2008.

BOSCHETTI, Ivanete. Exame de proficiência: uma estratégia inócua. In: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008. N.94. (p. 05-21).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 35ª Edição. Brasília, 2012. Disponível em: www.bd.camara.gov.br. Acesso 12/03/2013.

_____. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI)**. Brasília, 2007. Disponível em: www.reuni.mec.gov.br/. Acesso 08/03/2013.

_____. **REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Diretrizes Gerais**. Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC. 2007a. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/sesu/. Acesso 08/03/2013.

_____. **REUNI 2008 – Relatório de Primeiro Ano**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior - MEC/SESu/DIFES. Brasília, 2009. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso 08/03/2013.

_____. **REUNI – EXPANSÃO**. 2010. Disponível em: www.reuni.mec.gov.br/. Acesso 11/04/2013.

_____. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, 2012. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso 08/03/2013.

_____. **Censo da Educação Superior de 2003 – Resumo Técnico**. MEC/INEP. 2004. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso 09/02/2014.

_____. **Censo da Educação Superior de 2011 – Resumo Técnico**. MEC/INEP. 2013. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso 09/02/2014.

_____. **Censo da Educação Superior de 2013 – MEC/INEP**. 2014b. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso 10/10/2014.

_____. **Decreto nº 5.773/06**. Disponível em: www.portalmecc.gov.br. Acesso 11/04/2013.

_____. **Decreto nº 5.622/05**. Disponível em: www.portalmecc.gov.br. Acesso 11/04/2013.

_____. **Decreto nº 2.494/98.** Disponível em: www.portalmec.gov.br. Acesso 14/01/2014.

_____. **Decreto nº 994/62.** Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso 25/10/2014

_____. **Lei nº 9.394/96.** Disponível em: www.portalmec.gov.br. Acesso 11/04/2013.

_____. **Lei nº 10.160/01.** Disponível em: www.portalmec.gov.br. Acesso 15/04/2013.

_____. **Lei nº 10.172/01.** Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso 23/04/2013.

_____. **Lei nº 10.861/04.** Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Disponível em: www.portalmec.gov.br. Acesso 12/04/2013.

_____. **Lei nº 11.096/05.** Disponível em: www.portalmec.gov.br. Acesso 12/04/2013.

_____. **Lei nº 11.640/08.** Disponível em: www.portalmec.gov.br. Acesso 25/10/2013.

_____. **Lei nº 12.881/13.** Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso 23/09/2014.

_____. **Lei nº 12.711/12a.** Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso 18/12/2014.

_____. **Lei nº 13.005/14.** Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso 26/09/2014.

_____. **Resolução CNE/CES nº 15 de 13 de março de 2002.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Disponível em: www.portalmec.gov.br. Acesso 11/04/2014.

_____. **Resolução CNE/CES nº 2 de 18 de junho de 2007.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Disponível em: www.portalmec.gov.br. Acesso 18/12/2014.

_____. **Parecer CNE/CES nº 492 de 03 de abril de 2001.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Disponível em: www.portalmec.gov.br. Acesso 18/12/2014.

_____. **Planejando a próxima década.** Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. 2014a. Disponível em: www.portalmec.gov.br. Acesso 25/09/2014.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e educação. In: **Trabalho, Educação, Saúde.** Rio de Janeiro. V. 8. N. 2. Jul./out. 2010. (p. 185-206).

BULLA, Leonia C. O contexto histórico da implantação do Serviço Social no Rio Grande do Sul. In: **Revista Textos & Contextos.** Porto Alegre. V.7. N.1. Jan./jun. 2008. (p. 3-22).

_____. **Serviço Social, Educação e Práxis: tendências teóricas e metodológicas.** Tese de Doutorado em Educação. UFRGS. Porto Alegre, 1992.

BURIOLOLA, Marta A. F. **Estágio Supervisionado.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – **Banco de Teses e Dissertações.** Disponível em: www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses-e-dissertacoes. Acesso 13/06/2014.

CARVALHO, Cristina H. A. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, V. 27, N. 96 – Especial. Out. 2006 (p. 979-1000). Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso 11/02/2014.

CATANI, Afrânio M.; HEY, Ana P. A educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. In: **Atos de Pesquisa em Educação.** PPGE/ME Furb. V. 2. N. 3. Set./dez. 2007. (p. 414 – 429).

CATANI, Afrânio M.; HEY, Ana P.; GILIOLI, Renato de S. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? In: **Educar.** Curitiba. Editora UFPR. N. 28. 2006. (p. 125 – 140).

CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. de. **Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfoses das universidades públicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CFESS; CRESS; ABEPSS; ENESSO. **Sobre a incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social**. Brasília. Set. de 2010. Disponível em: www.cfess.org.br. Acesso 15/04/2014.

CFESS. **Resolução CFESS nº 553 de 29 de setembro de 2008**. Disponível em: www.cfess.org.br. Acesso 15/04/2014.

_____. **CFESS Manifesta - Educação não é fast-food: diga não para a graduação à distância em Serviço Social**. Brasília, 2011. Disponível em: www.cfess.org.br. Acesso 14/11/2014.

_____. **Sobre a incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social**. V. 2. Brasília, 2014. Disponível em: www.cfess.org.br. Acesso 14/11/2014.

CHAUÍ, Marilena de S. **Universidade em Liquidação**. 11/07/1999. Disponível em: www.firgoa.usc.es/drupal/node/3035. Acesso 28/10/2014.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. In: **Revista Brasileira de Educação**. N. 24. Set./out./nov./dez. 2003. (p. 4-15).

CHAVES, Vera L. J.; LIMA, Rosângela N.; MEDEIROS, Luciene M. Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João F. de; MOROSINI, Marília (Org.). **Educação Superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. V 2. Brasília: INEP/MEC, 2008. (p. 329-348).

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do estado ao projeto de reforma. In: **Educação e Sociedade**. Campinas. V. 25. N. 88. Especial. Out./ 2004. (p. 677-701).

GRESS 10ª REGIÃO. CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL. Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais. In: **Coletânea de Leis - Revista Ampliada**. Porto Alegre: CRESS 10ª Região, 2005.

DURHAM, Eunice R. Ensino Superior no Brasil e Desenvolvimento. In: **Revista Interesse Nacional**. Ano 3. N. 10. Jul./set. 2010. Disponível em: www.interessenacional.uol.com.br. Acesso 10/03/2014.

FAUSTINI, Márcia S. A. **O ensino no Serviço Social**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). In: **Linhas Críticas**. Brasília. N. 36. Maio/ago. 2012. (p. 455-472).

FONSECA, Laura R. da S. M. da. **Sociedade Civil, Esfera Pública e Hegemonia: um estudo sobre a criação da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA**. Tese de Doutorado em Serviço Social. PUCRS. Porto Alegre, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1994.

GUERRA, Yolanda. O potencial do ensino teórico-prático no novo currículo: elementos para o debate. In: **Katálisis**. Florianópolis/SC. V. 8. N. 2. Jul./dez. 2005. (p. 147-154). Disponível em: www.periodicos.ufsc.br. Acesso 11/08/2014.

_____. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e à distância. In: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo. N. 104. Out./dez. 2010. (p. 715-736).

GUERRA, Yolanda; BACKX, Sheila; REPETTI, Gustavo. O lugar da pesquisa na formação profissional: algumas questões a partir dos relatórios das regionais da ABEPSS. In: **Temporalis**. Brasília (DF). Ano 13. N. 25. Jan./jun. 2013. (p. 205-232).

GUIMARÃES, André R.; MONTE, Emerson D.; SANTIAGO, Salomão N. Expansão e financiamento da educação superior pública brasileira: perspectivas para o novo PNE (2011 – 2020). In: **Universidade e Sociedade**. DF. Ano XXI. N. 48. Jul. 2011. Disponível em: www.portal.andes.org.br/publicações. Acesso 11/04/2013.

IAMAMOTO, Marilda V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade. In: **Atribuições Privativas do/a Assistente Social – Em Questão**. 1. ed. Ampliada. Brasília: CFESS, 2012. Disponível em: www.cfess.org.br. Acesso 11/04/2014.

_____. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. In: **Serviço Social e Sociedade**. N. 120. São Paulo. Out./dez. 2014. (p. 609-639).

_____. Reforma do Ensino Superior e Serviço Social. In: **Temporalis**. Ano 1. N. 1. Brasília: ABEPSS, 2000. (p. 35 – 79).

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso 12/08/2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal. Lógica Dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEITE, Janete L. As transformações no mundo do trabalho, reforma universitária e seus rebatimentos na saúde dos docentes universitários. In: **Universidade e Sociedade**. DF. Ano XXI. N. 48. Jul. 2011. (p.84-97). Disponível em: www.portal.andes.org.br/publicações. Acesso 11/04/2013.

LEWGOY, Alzira M. B. **Pensar a supervisão de estágio em Serviço Social: ser ou não ser, eis a questão!** Tese de Doutorado em Serviço Social. PUCRS. Porto Alegre, 2007.

LEWGOY, Alzira M. B.; MACIEL, Ana L. S.; REIDEL, Tatiana. A formação em Serviço Social no Brasil: contexto, conformação e produção de conhecimento na última década. In: **Temporalis**. Brasília (DF). Ano 13. N. 25. Jan./jun. 2013. (p. 91-111).

LIMA, Ana M. C. A. Política de Prática Acadêmica: uma proposta da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG. In: IAMAMOTO, Marilda V. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Kátia R. de S. **Contra-reforma na Educação Superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. REUNI: entre promessas e a realidade. In: **Universidade e Sociedade**. DF. Ano XXI. N. 48. Julho de 2011. Disponível em: www.portal.andes.org.br/publicações. Acesso 11/04/2013.

_____. O novo rosto da educação superior pública – Entrevista. In: **Revista Classe**. Revista da Associação dos Docentes da UFF. Ano 2. N. 3. Jan./fev./mar. 2010. Disponível em: www.aduff.org.br/publicacoes/201002/classe3.pdf. Acesso 08/04/2013.

LUFT, Lya. **Pensar é transgredir**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MACIEL, Ana L. S. **Relação entre Trabalho e Formação Profissional**. Material Didático. PPGSS/PUCRS. 2009.

_____. **Universidade em crise: travessia necessária para a formação em Serviço Social**. Tese de Doutorado em Serviço Social. PUCRS. Porto Alegre, 2006.

MANCEBO, Deise. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João F. de; MOROSINI, Marília (Org.). **Educação Superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. V 2. Brasília: INEP/MEC, 2008. (p. 55-70).

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARTINELLI, Maria. L. O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em Serviço Social: um instigante desafio. **Caderno do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Identidade – NEPI**. São Paulo. N. 1. 1994.

_____. **Notas sobre Instituição**. Mimeo. CRAS Nº 1092. s/d.

MAUÉS, Olgaíses. **A política de educação superior para a formação e o trabalho docente**: a nova regulação educacional. UFPA, 2008.

MEC/SESU/COESP. **Padrões de Qualidade para Autorização e Reconhecimento de Cursos de Graduação em Serviço Social**. São Paulo, 1997.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

MIOTO, Regina C. T.; NOGUEIRA, Vera M. R. Política Social e Serviço Social: os desafios da intervenção profissional. In: **Katálysis**. Florianópolis/SC. V. 16. N. Especial. 2013. (p. 61-71). Disponível em: www.periodicos.ufsc.br. Acesso 08/01/2014.

MOROSINI, Marília C. Qualidade da Educação Superior e contextos emergentes. In: **Avaliação**. Campinas. V. 19, N. 2. Jul. 2014. (p. 385-406).

_____. Qualidade universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. In: **Interface**. Botucatu. V. 5. N. 9. 2001. (p. 89-102).

MOTA, Ana Elizabete. Espaços ocupacionais e dimensões políticas da prática do assistente social. In: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo. N. 120. Out/dez. 2014. (p. 694-705).

NETTO, José P. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. In: MOTA, Ana E. *et al.* **Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**. São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto2-1.pdf. Acesso 11/04/2014. (p.1-22).

NEVES, Angela V.; STEIN, Rosa H. Entrevista com a presidente da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss), professora Cláudia Mônica dos Santos. In: **SER Social**. Brasília. V. 14, N. 30. Jan./jun. 2012. (p. 259-268).

ORTIZ, Fátima da S. G. A Política Nacional de Estágio e a Supervisão Direta: avanços e desafios. In: **Temporalis**. Brasília (DF). Ano 14. N. 27. Jan./jun. 2014. (p. 203-219).

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo I. **Educação Superior: democratizando o acesso**. Série Documental. Textos para Discussão. 12. Brasília: INEP/MEC, 2004.

PAIVA, Beatriz A. de; SALES, Mione A. A Nova Ética Profissional: Práxis e Princípios. In: BONETTI, Dilséa A; SILVA, Marlise V.; SALES, Mione A.; GONELLI, Valéria M. M. (Org.). **Serviço social e ética: convite a uma nova práxis**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, Larissa D. **Política Educacional Brasileira e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. Tese de Doutorado em Serviço Social. UFRJ. Rio de Janeiro, 2007.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização nacional da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

PRATES, Jane C. **Retomando algumas categorias a partir de uma perspectiva dialética**. Material Didático. FSS/PUCRS. 2000.

_____. Planejamento da Pesquisa Social. In: **Temporalis**. N. 7. (p.123-143). Porto Alegre: ABEPSS, 2003.

_____. **Técnicas e Instrumentos de Pesquisa**. Material Didático. FSS/PUCRS. Setembro de 2006.

_____. **A Pesquisa social a partir do paradigma dialético-crítico: do projeto à análise do dado.** Material Didático. FSS/PUCRS. s/d.

RAICHELIS, Raquel. Proteção social e trabalho do assistente social: tendências e disputas na conjuntura de crise mundial. In: **Serviço Social e Sociedade.** São Paulo. N. 116. Out/dez. 2013. (p. 609-635).

_____. O assistente social como trabalhador assalariado: desafios frente às violações de seus direitos. In: **Serviço Social e Sociedade.** São Paulo. N. 107. Jul./set. 2011. (p. 420-437).

_____. Intervenção profissional do assistente social e condições de trabalho no SUAS. In: **Serviço Social e Sociedade.** São Paulo. N. 104. Out./dez. 2010. (p. 750-772).

REALI, Cristina F. **A marca feminina na profissão de assistente social.** Um estudo da realidade de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre, 1989.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. In: **Avaliação.** Campinas. V. 19, N. 3. Nov. 2014. (p. 723-747).

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico.** 22^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. Que lugar ocupa a qualidade nas recentes políticas de educação superior? In: **Revista Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior.** V. 11. N. 3. Set. 2006. (p.69-89). Disponível em: www.periodicos.uniso.br/. Acesso 08/05/2014.

SOUSA, Adrianyce A. S.; SANTOS, Silvana M. M. dos; CARDOSO, Priscila. Ética e Serviço Social: um itinerante caminhar. In: **Temporalis.** Brasília (DF). Ano 13. N. 25. Jan./jun. 2013. (p. 33-61).

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Editora Atlas, 1992.

UFRGS. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Histórico**. Disponível em: www.ufrgs.br. Acesso 12/08/2013.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Porto Alegre, 2008.

UFSM. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Lei nº 3.834-C/60**. Disponível em: www.ufsm.br/. Acesso 12/08/2013.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Santa Maria. Disponível em: www.ufsm.br/. Acesso 19/12/2014.

UNIPAMPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Lei nº 11.640/08**. Lei de Criação. 2008. Disponível em: www.unipampa.edu.br/. Acesso 12/08/2013.

_____. **Projeto de Desenvolvimento Institucional – Bagé**, 2009. Disponível em: www.unipampa.edu.br/. Acesso 17/11/2014.

_____. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Serviço Social**. São Borja, 2006.

_____. **Relatório de Gestão 2008**. Disponível em: www.unipampa.edu.br/. Acesso 17/11/2014.

_____. **Relatório de Gestão Campus São Borja**. São Borja, 2013. Disponível em: www.unipampa.edu.br/. Acesso 17/11/2014.

VIEIRA, Sofia L. O público e o privado na educação: cenários pós LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. O público e o privado nas tramas da LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

YAZBEK, Maria C. A dimensão política do trabalho do assistente social. In: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo. N. 120. Out/dez. 2014. (p. 677-693).

APÊNDICES

APÊNDICE A

Carta de conhecimento do coordenador (a) do curso

Porto Alegre / Santa Maria / São Borja, de de .

Eu, _____, coordenador (a) do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) / Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) / Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), tenho conhecimento do projeto de pesquisa intitulado - *“Formação em Serviço Social: um estudo sobre a implantação do curso em universidades públicas federais do estado do Rio Grande do Sul”*, de autoria de Véra Lúcia Carvalho Villar, sob orientação da professora Dra. Ana Lúcia Suárez Maciel - desenvolvido para doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGSS/PUCRS). Autorizo coleta de dados nesta instituição após aprovação do referido projeto pelos órgãos competentes (Comissão Científica e Comitê de Ética em Pesquisa).

Atenciosamente,

APÊNDICE B

Termo de consentimento informado, livre e esclarecido

Eu,.....
 RG nº, abaixo assinado, declaro ser de livre, espontânea vontade e de forma gratuita, que aceito participar da pesquisa intitulada **“Formação em Serviço Social: um estudo sobre a implantação do curso em universidades públicas federais do estado do Rio Grande do Sul”**, realizada pela assistente social Me. Véra Lúcia Carvalho Villar, doutoranda do PPGSS/PUCRS, orientada pela assistente social Profa. Dra. Ana Lúcia Suárez Maciel.

A pesquisa é relevante porque contribuirá para a produção de conhecimento acerca dos primeiros cursos de Serviço Social em instituições públicas federais no estado, bem como, evidenciará o contexto histórico e as determinações presentes no momento da criação.

A entrevista será realizada com duração aproximada de 1 (uma) hora, e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ao entrevistado. Os dados coletados serão transcritos pela pesquisadora retirando qualquer informação que identifique o participante, mantendo o conteúdo sob sigilo ético.

Com base nessas informações, declaro estar ciente dos objetivos desta pesquisa e autorizo a sua realização. Declaro outro sim, que este termo foi lido em minha presença e recebi uma cópia.

Quaisquer dúvidas em relação à pesquisa podem ser esclarecidas com a pesquisadora pelo celular (xx) xxxx-xxxx e e-mail: _____, ou com a orientadora pelo telefone (xx) xxxx-xxxx e e-mail: _____, ou ainda com os integrantes do Comitê de Ética e Pesquisa da PUCRS, pelo telefone (xx) xxxx-xxxx.

Porto Alegre / Santa Maria / São Borja, de de

Nome e assinatura do entrevistado (a)

Véra Lúcia Carvalho Villar - Pesquisadora

APÊNDICE C
Roteiro para análise documental

1 Instituição:

Localidade:

1.1 Tipo de Documento:

- Programa
- Lei
- Portaria
- Regimento Interno
- Instrução Normativa
- Estatuto
- Histórico Institucional
- Relatório
- Resolução
- Decreto
- Projeto
- Mídia impressa e online (revista, artigo, etc.)

1.2 Identificação do Documento:

1.3 Data do Documento:

1.4 Relevância sócio histórica do documento para a implantação do curso:

1.5 Fatores determinantes para a emergência do curso:

1.6 Visão institucional organizacional para criação do curso:

1.7 Observações:

APÊNDICE D
Roteiro para entrevista

Nome do(a) participante:

Data:

1 Dados de identificação do curso:

1.1 Instituição:

1.2 Localidade:

1.3 Número de alunos:

1.4 Número de docentes:

1.5 Projetos de pesquisa:

1.6 Projetos de extensão:

2 Dados antes da implantação do curso:

2.1 Como ocorreu o processo de criação do curso de Serviço Social nesta instituição?

2.2 Como foi constituído o Projeto Pedagógico do Curso?

2.3 Quem foram os sujeitos que participaram da elaboração do PPC?

2.4 Quanto às atividades pedagógicas complementares:

() Monitoria () Iniciação científica () Outros Especifique:

2.5 Havia políticas de pesquisa e extensão?

2.6 Comente sobre o PPC.

3 Dados no momento da implantação do curso:

3.1 Qual era o contexto histórico e os determinantes no momento da implantação do curso de Serviço Social nesta universidade?

3.2 Com qual infraestrutura (material, orçamentária, humana) ocorreu a implantação?

3.2.1 Biblioteca:

() Satisfatória () Insatisfatória () Inexistente

3.2.2 Laboratórios, edificações, instalações físicas e equipamentos:

() Satisfatória () Insatisfatória () Inexistente

3.3 Qual era o perfil dos docentes?

3.3.1 Qualificação/titulação mínima exigida:

- () Graduação na área.
- () Especialização na área e afins.
- () Mestrado na área e afins.
- () Doutorado na área e afins.

3.4 Adequação do corpo docente às disciplinas.

3.5 Quantidade de disciplinas por docente e regime de trabalho.

3.6 Adequação do número de vagas às condições materiais, à quantidade de docentes e a estrutura de apoio.

4 Estágio Supervisionado:

4.1 Quantos semestres?

4.2 Como ocorre a escolha/distribuição de estagiários por campo?

4.3 Qual a quantidade de estagiários por supervisor acadêmico? Qual critério utilizado para a escolha (ex. por área, o aluno participa)?

4.4 O supervisor de campo realiza capacitação?

4.5 Comente sobre o processo de estágio obrigatório.

5 Trabalho de Conclusão de Curso:

5.1 Quantos semestres?

5.2 O orientador tem que ser assistente social?

5.3 Como é feita a escolha do orientador (ex. por área, o aluno participa)?

5.4 Quantos orientandos por orientador?

5.5 Comente sobre o processo de elaboração do TCC.

ANEXOS

ANEXO A

Aprovação da Comissão Científica do PPGSS/PUCRS



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Porto Alegre, 17 de outubro de 2013

Encaminho o projeto de pesquisa sob o número 29/2013 intitulado
**"FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: UM ESTUDO SOBRE A IMPLANTAÇÃO
DOS CURSOS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS DO ESTADO DO
RIO GRANDE DO SUL"** da doutoranda Véra Lúcia Carvalho Villar.

De acordo com a avaliação o projeto enquadra-se na seguinte categoria:

- Aprovado
 Com pendências - anexar parecer
 Não aprovado - anexar parecer

Atenciosamente,

Prof^a. Dra. Maria Isabel Barros Bellini
Coordenadora da Comissão Científica do Programa de Pós-Graduação em
Serviço Social - FSS/PUCRS

PUCRS

Campus Central
Av. Ipiranga, 6681 - P. 15 - sala 330 - CEP 90619-900
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3539 - Fax (51) 3320-3606
E-mail: servico-social-pg@pucrs.br
www.pucrs.br/fss/pos

ANEXO B

Parecer Consubstanciado do CEP - PUCRS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: UM ESTUDO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Pesquisador: ANA LUCIA SUAREZ MACIEL

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 24217913.8.0000.5336

Instituição Proponente: UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 481.381

Data da Relatoria: 22/11/2013

Apresentação do Projeto:

O estudo refere-se a tese de doutorado do pós-graduação em Serviço Social. Tem o intuito de apreender como se constitui a formação em Serviço Social com relação à expansão da educação superior no Brasil na atualidade, especificamente o ensino público federal, em um estado no qual foram implantados os três (3) únicos cursos dessa área, no transcorrer de quatro anos. A Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, em 2006; a Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, em 2006; e, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, em 2009. Portanto, o problema de pesquisa busca saber: Como se configurou o processo de implantação dos cursos de Serviço Social em universidades públicas federais, no estado do Rio Grande do Sul, a partir de 2006? A pesquisa será orientada pelo método dialético crítico, com abordagem do tipo qualitativa. A coleta de dados será através de pesquisa documental e entrevista, utilizando-se para análise destes dados a técnica de análise de conteúdo com base em Bardin (2009). A relevância desta investigação leva em conta que entre as teses de programas de pós-graduação em Serviço Social no Brasil, este tema, poucas vezes tem sido objeto de estudo.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar como se desenvolveu o processo de implantação dos cursos de Serviço Social nas universidades públicas federais do estado do Rio Grande do Sul, com vistas a verificar o contexto

Endereço: Av. Ipiranga, 6681
Bairro: CEP: 91.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)320-3345 **Fax:** (51)320-3345 **E-mail:** cep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 481.381

histórico e as determinações presentes no momento da emersão.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos não são constatados, apenas benefícios para a área de conhecimento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Adequação de aspectos teóricos e metodológicos. Apresenta viabilidade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos forma apresentados e estão adequados.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PORTO ALEGRE, 05 de Dezembro de 2013

Assinador por:
caio coelho marques
(Coordenador)

Endereço: Av. Ipiranga, 6681
Bairro: CEP: 91.519-900
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)320-3345 Fax: (51)320-3345 E-mail: cep@pucrs.br

ANEXO C

Ato Regulatório – Reconhecimento de Curso da UNIPAMPA

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

Informações gerais da avaliação:

Protocolo: 200908713

Código MEC: 320104

Código da Avaliação: 82855

Ato Regulatório: Reconhecimento de Curso

Categoria Módulo: Curso

Status: Finalizada

Instrumento: 136-Instrumento de avaliação de reconhecimento dos cursos de graduação - Bacharelados e licenciatura

Tipo de Avaliação: Avaliação de Regulação

Nome/Sigla da IES:

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA - UNIPAMPA

Endereço da IES:

44504 - Campus São Borja - Rua Vereador Alberto Benvenuto, 3200 Passo. São Borja - RS.

CEP:97670-000

Curso(s) / Habilitação(ões) sendo avaliado(s):

Serviço Social

Informações da comissão:

Nº de Avaliadores: 2

Data de Formação: 13/04/2011 19:02:48

Período de Visita: 24/08/2011 a 27/08/2011

Situação: Visita Concluída

Avaliadores "ad-hoc":

552.401.869-87 (LILIANE MOSER) -> coordenador(a) da comissão

709.599.867-15 (Nívia Valença Barros)

CONTEXTUALIZAÇÃO

Instituição:

O Campus de São Borja está situado a rua Alberto Benevenuto, 3.200 Passo São Borja/RS e pertence a UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA. A IES foi criada em 11/01/ 2008, pela Lei 11.640, como Fundação Universidade Federal do Pampa, de natureza pública, com sede e foro na cidade de Bagé, no Estado do Rio Grande do Sul. A UNIPAMPA é dotada de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e faz parte do programa de expansão das Universidades Federais do Brasil que foi um acordo de Cooperação Técnica financiado entre o Ministério da Educação, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPEl) e prevê a ampliação do Ensino Superior na metade sul do Estado do Rio Grande do Sul. A IES está distribuída entre 10 campus instalados nas cidades de: Alegrete (Ciência de Computação, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Mecânica); Bagé (Engenharia de Computação, de Alimentos, de Energias Renováveis e Ambiente, de Produção, Química; Licenciatura em Física, em Matemática, em Letras: Português/Inglês e Respectivas Literaturas; em Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa; em Letras: Português/Espanhol e Respectivas Literaturas; em Química); Caçapava do Sul (Geofísica, Licenciatura em Ciências Exatas, Tecnologia em Mineração); Dom Pedrito (Zootecnia, Tecnologia em Agronegócios); Itaqui (Agronomia, Ciência e Tecnologia Agroalimentar, Tecnologia em Aquicultura); Jaguarão (Licenciatura Plena em Letras, Português/Espanhol e Respectivas Literaturas, em Pedagogia); Santana do Livramento (Administração, Tecnologia em Gestão Pública, Relações Internacionais); São Borja (Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo, Comunicação Social – Habilitação em Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Ciência Política, Serviço Social e recentemente Ciências Humanas); São Gabriel (Ciências Biológicas – Licenciatura, Ciências Biológicas – Bacharelado, Engenharia Florestal, Gestão Ambiental, Biotecnologia); Uruguaiana (Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina Veterinária, Lic.e Bacharelado em Educação Física, Tecnologia em Aquicultura), compostos por Direção, Coordenação Acadêmica, Coordenação Administrativa e Coordenações de Curso. A UNIPAMPA objetiva ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional, mediante atuação multicampi na mesorregião Metade Sul do RS. A UNIPAMPA, como instituição social comprometida com a ética, fundada em liberdade, respeito à diferença e solidariedade, assume a missão de promover a educação superior de qualidade, com vistas à formação de sujeitos comprometidos e capacitados a atuarem em prol do desenvolvimento sustentável da região e do país. A organização administrativa da IES está estruturada através dos: (Conselho Superior; CONSUNI; Conselho Curador - CONCUR; Comissões Superiores - Comissão Superior de Ensino, Comissão Superior de Pesquisa e Comissão Superior de Extensão); nas Unidades Universitárias - Conselho do Campus (Direção; Coordenação Acadêmica; Coordenação Administrativa; coordenação de curso); órgãos auxiliares ligados à Direção; Coordenação Acadêmica; Coordenação Administrativa complementam a administração da IES Colegiados de Cursos e as

Coordenadorias de Curso. É assegurada pelo Regimento Interno da IES a participação dos professores e alunos em todos os seus colegiados. A região em que a UNIPAMPA está inserida já ocupou posição de destaque na economia gaúcha. Ao longo da história, porém, sofreu processo gradativo de perda de posição relativa no conjunto do estado. Sua participação na produção industrial foi igualmente decrescente. Em termos comparativos, destaca-se que as regiões norte e nordeste do estado possuem municípios com altos Índices de Desenvolvimento Social - IDS, ao passo que, na metade sul, os índices variam de médios a baixos.

Curso:

O Curso de Graduação em Serviço Social do Campus São Borja da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) se realiza na modalidade Bacharelado presencial. Tem seu funcionamento em imóvel próprio, localizado a rua Alberto Benevenuto, 3.200 Passo, São Borja/RS, CEP 97670-000, telefone: (55)3430-4323. A IES propõe para o curso citado, 50 vagas anuais para o turno Integral, integralização máxima em 12 (doze) semestres e mínima em 08 (oito) semestres, com as disciplinas oferecidas em módulos teóricos presenciais de até 50 (cinquenta) alunos e de aulas práticas com até 50 (cinquenta) alunos, e carga horária total de 3.150 horas. O atual Coordenador do Curso é o Prof. Jorge Alexandre da Silva, Graduado em Serviço Social, Mestre em Serviço Social e doutorando em Serviço Social pela PUC-RS. A coordenação é eleita para um período de 2 anos. A IES disponibiliza para o Curso de Serviço Social um total de 22 docentes (50% doutores e 50% mestres) sendo que formados na área específica do curso são 12 docentes (42% doutores e 58% mestres). O Campus de São Borja está localizado no Oeste do Rio Grande do Sul, com uma população de 64.820 habitantes, de acordo com os dados do IBGE, 2002, área de 3.371,051 Km² e 19,22 hab/Km². População urbana de 57.228 hab. (88,74%) - rural 7.592 hab. (11,71%). Limita-se ao Norte com as cidades de Garruchos e Santo Antônio das Missões (Brasil), ao Sul, faz fronteira com as cidades de Maçambará e Itaqui; a Leste com as cidades de Itacurubi e Unistalda e, a Oeste, com a cidade de Santo Tomé na Argentina (divisa demarcada pelo Rio Uruguai). Estando distante 595 Km da capital do Estado (Porto Alegre). Destaca-se o beneficiamento de grãos de arroz, trigo e soja e, a produção de bovinos de corte. As atividades turísticas giram em torno do turismo cultural; desportivo; náutico; pesca amadora; rural e ecoturismo. No Comércio e Porto Internacional São Borja dispõe do primeiro Centro Unificado de Fronteira da América do Sul, tido como modelo para passos de fronteira no MERCOSUL e na Comunidade Andina das Nações. A criação da Universidade Federal do Pampa vem preencher um espaço vazio na região pertencente a metade sul do Rio Grande do Sul, sendo este um projeto audacioso no sentido de estimular o desenvolvimento da região contribuindo para a capacitação profissional, produção de conhecimento e fomento ao desenvolvimento de uma esfera pública capaz de mediar, articular, potencializar os interesses locais e regionais.

SÍNTESE DA AÇÃO PRELIMINAR À AVALIAÇÃO

Síntese da ação preliminar à avaliação:

A justificativa apresentada pelo Curso de Graduação em Serviço Social (Bacharelado) da Universidade Federal do Pampa (Campus de São Borja), no sistema e-MEC é procedente, tomando por base os documentos e as entrevistas realizadas in loco. A oferta da disciplina de Libras foi prevista na Matriz Curricular como optativa. Há plausibilidade entre a justificativa apresentada e as ações propostas para sanear as possíveis deficiências.

DOCENTES

Nome do Docente Titulação Regime Trabalho Vínculo Empregatício Tempo de vínculo ininterrupto do docente com o curso

Cesar André Luiz Beras Doutorado Integral Estatutário 6 Mês(es)

CRISTINA KOLOGESKI FRAGA Doutorado Integral Estatutário 36 Mês(es)

ELIANA MOURGUES COGOY Mestrado Integral Estatutário 36 Mês(es)

ELISÂNGELA MAIA PESSOA Doutorado Integral Estatutário 24 Mês(es)

FABIANA AGUIAR DE OLIVEIRA Mestrado Integral Estatutário 24 Mês(es)

LAURA REGINA DA SILVA CAMARA MAURICIO DA FONSECA Mestrado Integral Estatutário 36 Mês(es)

MARCELO DA SILVA ROCHA Doutorado Integral Estatutário 22 Mês(es)

RONALDO BERNARDINO COLVERO Doutorado Integral Estatutário 12 Mês(es)

SIMONE BARROS DE OLIVEIRA Doutorado Integral Estatutário 24 Mês(es)

CATEGORIAS AVALIADAS

Dimensão 1: Organização didática pedagógica

1.1. Implementação das políticas institucionais constantes do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, no âmbito do curso 4

1.2. Auto-avaliação do curso 4

1.3. Atuação do coordenador do curso 5

1.4. Objetivos do curso (imprescindível) (imprescindível) 4

1.5. Perfil do egresso 4

- 1.6. Número de vagas 5
- 1.7. Conteúdos curriculares (imprescindível) (imprescindível) 3
- 1.8. Metodologia 4
- 1.9. Atendimento ao discente 3
- 1.10. Estímulo a atividades acadêmicas 4
- 1.11. Estágio supervisionado e prática profissional 4
- 1.12. Atividades complementares 4

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO 1

O PPC do curso de Serviço Social da Unipampa está coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas da área e com a legislação vigente. A estrutura curricular e os seus conteúdos estão adequadamente definidos e coerentes com os objetivos do curso e o perfil profissional do egresso. O dimensionamento da carga horária do curso está bem distribuído, atendendo a legislação, contemplando as disciplinas obrigatórias de graduação, o estágio supervisionado, o TCC, as atividades complementares e as disciplinas optativas, que na IES são chamadas de disciplinas complementares de graduação (DCG). Está previsto na estrutura curricular do Curso o cumprimento de 450 horas de Estágio Supervisionado, 120 horas de Atividades Complementares e 120 horas de Trabalho de Conclusão de Curso, conteúdos necessários para a obtenção do Grau de Bacharel em Serviço Social, que estão normatizados em regulamentos próprios. Há mecanismos de auto-avaliação na IES e no curso que funcionam plenamente. Em relação ao ENADE o curso de Serviço Social participou em 2008 com alunos ingressantes e em 2010 com alunos concluintes, entretanto ainda não foi atribuído conceito final. A metodologia de ensino proposta está coerente e adequada à concepção do curso e à formação profissional do aluno. A IES disponibiliza aos discentes apoio pedagógico e assistência estudantil, por meio de concessão de bolsas e auxílios, bem como, estimula e apoia a participação em eventos científicos com apoio à divulgação de trabalhos, dentre outros. O PPC do curso de Serviço Social mostra-se sintonizado com demanda do mercado de trabalho local e regional, define com clareza seus objetivos e o perfil do egresso de forma adequada, integrada e coerente com as competências e habilidades profissionais. O Curso de Serviço Social da Unipampa busca formar profissionais críticos, ousados, criativos e comprometidos, aptos à compreensão da questão social, elaboração de propostas, bem como o domínio de um conjunto de métodos e técnicas. Esse profissional irá contribuir para a consolidação de bases mais igualitárias e democráticas das relações sociais, propondo estratégias de expansão de direitos sociais e cidadania. O Curso de Serviço Social propõe quantidade de vagas compatível com o corpo docente da IES, bem como o desenvolvimento da pesquisa e extensão.

Conceito da Dimensão 1

Dimensão 2: Corpo docente

- 2.1. Composição do NDE Núcleo Docente Estruturante 3
- 2.2. Titulação e formação acadêmica do NDE 5
- 2.3. Regime de trabalho do NDE 5
- 2.4. Titulação e formação do coordenador do curso 4
- 2.5. Regime de trabalho do coordenador do curso 5
- 2.6. Composição e funcionamento do colegiado de curso ou equivalente 5
- 2.7. Titulação do corpo docente (imprescindível) (imprescindível) 5
- 2.8. Regime de trabalho do corpo docente (imprescindível) (imprescindível) 5
- 2.9. Tempo de experiência de magistério superior ou experiência do corpo docente 4
- 2.10. Número de vagas anuais autorizadas por "docente equivalente a tempo integral" 5
- 2.11. Alunos por turma em disciplina teórica 5
- 2.12. Número médio de disciplinas por docente 4
- 2.13. Pesquisa e produção científica 5

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO 2

O NDE do Curso de Graduação em Serviço Social é composto por 10 (dez) docentes que não participaram da elaboração do PPC, pois a IES ainda é nova e seu corpo docente foi selecionado através de concurso público nos últimos anos. A composição recente do NDE comprova o compromisso da IES com a atualização das propostas de adequação do curso. O atual NDE se propõe a implantar as alterações do PPC e acompanhá-las no decorrer do Curso, com atualizações e correções necessárias. Quanto à titulação do NDE, 100% dos docentes possuem pós-graduação stricto sensu (70% Doutores e 50% Mestres), e 100% trabalham no regime de tempo integral. O Coordenador do Curso é o Prof. Jorge Alexandre da Silva, Graduado em Serviço Social, Mestre em Serviço Social e doutorando em Serviço Social, eleito para a coordenação de curso para o período de dois anos (2011-2013). O Colegiado do Curso é composto por todos os docentes (22 no total) e se reúnem periodicamente para tratar dos assuntos pertinentes às atividades acadêmicas. Existe bastante estímulo ao desenvolvimento de projetos de iniciação científica e de extensão, por meio do Núcleo de Pesquisa e Extensão, bem como a participação em eventos científicos e a publicação de artigos científicos dos docentes e discentes. A IES possui um bom sistema de bolsas e auxílios para o corpo discente. O corpo docente expressa dinamismo e compromisso com a consolidação de um curso que seja referência na região.

Conceito da Dimensão 2

Dimensão 3: Instalação física

- 3.1. Sala de professores e sala de reuniões 4
- 3.2. Gabinetes de trabalho para professores 1
- 3.3. Salas de aula 3
- 3.4. Acesso dos alunos aos equipamentos de informática 5
- 3.5. Registros acadêmicos 4
- 3.6. Livros da bibliografia básica (Imprescindível) (imprescindível) 4
- 3.7. Livros da bibliografia complementar 3
- 3.8. Periódicos especializados, indexados e correntes 2
- 3.9. Laboratórios especializados (imprescindível) (imprescindível) 4
- 3.10. Infra-estrutura e serviços dos laboratórios especializados 4

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO 3

Constatou-se que as condições físicas da IES ainda estão sendo consolidadas. Seus prédios ainda estão em construção com previsão de término para novembro de 2011. Segundo pudemos observar ao visitarmos as obras e olharmos as plantas, as instalações serão boas e atenderão de forma eficiente os espaços de sala dos docentes, sala de reuniões, gabinetes de trabalho para o Coordenador do Curso e para os integrantes do NDE, secretaria acadêmica, instalações sanitárias (para docentes, funcionários e alunos) e áreas de alimentação. A IES dispõe de equipamentos de multimídia (27 Datashows, 08 TV's de 29 polegadas, 20 notebooks). Há preocupação institucional no atendimento às pessoas com deficiência ao disponibilizar elevador para o acesso ao andar superior, banheiros e vasos sanitários adaptados. Constatou-se que as salas de aula previstas atenderão adequadamente em quantidade e qualidade o desenvolvimento das atividades pedagógicas, oficinas, cursos e grupos de trabalho. A IES possui três laboratórios de informática, sendo dois para atividades fins específicas (acompanhados por um professor) e disponibiliza 01 Laboratório de Informática aberto, com o total de 22 computadores conectados à internet, atualizados e modernos, além de disponibilizar o acesso por meio do sistema wireless. A Biblioteca possui espaço físico ainda bastante restrito, mas que ao finalizar a obra em execução, será mais adequada. A Biblioteca dispõe no Acervo Geral de 3.087 títulos e 11.381 exemplares, e no Acervo Específico dispõe de 182 títulos e 1104 exemplares. Foi constatado que a média de exemplares na bibliografia básica é de 01 exemplar para 08 alunos. A Biblioteca disponibiliza os computadores interligados a Rede Internet Wi-Fi, a informatização do acervo e dos serviços de catalogação utilizam o Programa Acadêmico que permite o acesso dos usuários a várias bases de dados livres. No que se refere aos periódicos específicos do Curso de Serviço Social, o atendimento ainda é insuficiente, tendo em vista a IES ainda não possui assinaturas de revistas impressas, mas destaca-se que já adquiriu exemplares da revista Serviço Social e Sociedade. As Bibliotecárias responsáveis são: Sra. Dilva Carvalho Marques – CRB/RS: 10/583 e

Dayse Juliano Pestana – CRB/RS: 10/1110, e possuem o apoio de 02 assistentes em administração. A Biblioteca funciona de segunda a sexta-feira, das 8h30 às 20h45, e aos sábados das 8h30 às 12h00. A IES dispõe de um sistema de malotes que permite a circulação de livros entre os 10 campus da Universidade.

Conceito da Dimensão 3

3

REQUISITOS LEGAIS

4.1. Coerência dos conteúdos curriculares com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) Sim

Critério de análise:

O currículo apresenta plena coerência com as DCNs?

4.2. Estágio supervisionado. Sim

Critério de análise:

Está prevista, na matriz curricular, e com carga horária adequada, a oferta de estágio supervisionado, com seu respectivo regulamento?

4.3. Disciplina optativa / obrigatória de Libras* (Dec. 5.626/2005) Sim

Critério de análise:

a) O PPC prevê a inserção de Libras na estrutura curricular do curso, como disciplina obrigatória? (quando se tratar de curso de licenciatura ou de fonoaudiologia) ou

b) O PPC prevê a inserção de Libras na estrutura curricular do curso, como disciplina optativa? (quando se tratar dos demais cursos superiores)

4.4. Carga horária mínima e tempo mínimo de integralização Bacharelado: Parecer CNE/CES 08/2007 e Resolução CNE/CES 02/2007; Licenciatura: Parecer CNE/CP 28/2001 e Resolução CNE/CP 02/2002; Pedagogia: Resolução CNE/CES 01/2006). Sim

Critério de análise:

O curso possui carga horária igual ou superior ao previsto na legislação?

4.5. Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida (Dec. 5.296/2004, com prazo de implantação das condições até dezembro de 2008). Sim

Critério de análise:

A IES apresenta condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida?

4.6. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (consoante Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso) Sim

Critério de análise:

Há previsão de Trabalho de Conclusão de Curso, com conteúdo fixado e regulamentação contendo critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação e diretrizes técnicas relacionadas à sua elaboração?

4.7. NDE (Núcleo Docente Estruturante) Portaria MEC nº 147/2007. Sim

Critério de análise:

O Curso possui NDE (Núcleo Docente Estruturante) responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, com titulação em nível de pós - graduação stricto sensu e contrato de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso e experiência docente?

DISPOSIÇÕES LEGAIS

A Universidade Federal do Pampa (Unipampa) cumpre todos os requisitos legais. O PPC está coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais do Curso de Graduação em Serviço Social (Bacharelado), prevê o cumprimento da carga horária mínima de 3.150 horas, sendo 2.460 horas de disciplinas teóricas, 450 horas de Estágio Supervisionado, 120 horas de trabalho de conclusão de curso e 120 horas de atividades complementares, atendendo a legislação vigente. A disciplina libras está prevista como optativa na estrutura curricular e será oferecida em todos os períodos, com a carga horária total de 60 horas. A IES oferece condições de acessibilidade às pessoas com deficiência por meio de elevador, banheiros e sanitários adaptados. O TCC está previsto na estrutura curricular do Curso de Serviço Social da Unipampa e é desenvolvido no 7º e 8º semestre, com carga horária total de 120 horas, possui regulamento próprio, onde estabelece a orientação do docente ao aluno, apresentação individual e defesa pública perante banca examinadora.

Considerações finais da comissão de avaliadores e Conceito final da Avaliação:**CONSIDERAÇÕES FINAIS DA COMISSÃO DE AVALIADORES**

Esta comissão, considerando os referenciais de qualidade dispostos na legislação vigente (diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior e este instrumento) e tendo realizado as considerações sobre cada uma das três dimensões avaliadas e sobre os requisitos legais, todas integrantes deste relatório, atribuiu os seguintes conceitos por Dimensão:

DIMENSÃO CONCEITO

Dimensão 1- 4

Dimensão 2 - 5

Dimensão 3 - 3

Portanto o Curso de Graduação em Serviço Social (Bacharelado) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), apresenta um perfil BOM de qualidade (Conceito Final: 4).

CONCEITO FINAL

4

ANEXO D
Grade Curricular da UNIPAMPA

Estrutura Curricular

DISCIPLINAS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIPAMPA						
CODIGO	Nome da Disciplina	N/E*	SEM	TIPO	(T-P)	CHS
DSB2000	Introdução ao Serviço Social	N	1ª	OBR	(4-0)	60
DSB2001	Metodologia Científica e Produção Textual em Serviço Social	N	1ª	OBR	(4-0)	60
DSB2002	Trabalho e Questão Social	N	1ª	OBR	(4-0)	60
DSB2003	Oficina de Teoria Social I	N	1ª	OBR	(4-0)	60
DSB2004	Psicologia I	N	1ª	OBR	(4-0)	60
DSB2005	Direito e Legislação Social I	N	1ª	OBR	(4-0)	60
DSB2006	Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológico do SS I	N	2ª	OBR	(5-0)	75
DSB2007	Oficina de Integração Teórico e Prática I	N	2ª	OBR	(2-1)	45
DSB2008	Antropologia Social	N	2ª	OBR	(4-0)	60
DSB2009	Formação Social Econômica e Política	N	2ª	OBR	(4-0)	60
DSB2010	Ética em Serviço Social I	N	2ª	OBR	(3-0)	45
DSB2011	Oficina de Teoria Social II	N	2ª	OBR	(4-0)	60
DSB2012	Estatística	N	2ª	OBR	(4-0)	60
DSB2013	Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológico do SS II	N	3ª	OBR	(5-0)	75
DSB2014	Oficina de Teoria Social III	N	3ª	OBR	(4-0)	60
DSB2015	Oficina de Integração Teórica Prática II	N	3ª	OBR	(2-1)	45
DSB2016	Sociologia Geral	N	3ª	OBR	(4-0)	60
DSB2017	Ética em Serviço Social II	N	3ª	OBR	(3-0)	45
DSB2018	Fundamentos Históricos Teórico-Metodológico do SS III	N	4ª	OBR	(5-0)	75
DSB2019	Oficina de Integração Teórico Prática III	N	4ª	OBR	(2-1)	45
DSB2020	Direito e Legislação Social II	N	4ª	OBR	(4-0)	60
DSB2021	Ciência Política	N	4ª	OBR	(4-0)	60
DSB2022	Psicologia II	N	4ª	OBR	(4-0)	60
DSB2024	Política Social	N	5ª	OBR	(4-0)	60
DSB2025	Introdução ao Processo de Trabalho do Serviço Social	N	5ª	OBR	(3-1)	60

DSB2026	Pesquisa em Serviço Social I	N	5ª	OBR	(3-1)	60
DSB2028	Sociologia Brasileira	N	5ª	OBR	(4-0)	60
DSB2029	Economia Política	N	5ª	OBR	(4-0)	60
DSB2027	Núcleo Temático I	N	6ª	OBR	(3-0)	45
DSB2023	Estágio Supervisionado em Serviço Social I	N	6ª	OBR	(0-15)	225
DSB2031	Processo de Trabalho no Serviço Social I	N	6ª	OBR	(4-0)	60
DSB2032	Pesquisa em Serviço Social II	N	6ª	OBR	(3-1)	60
DSB2033	Seguridade Social I – Assistência Social	N	6ª	OBR	(4-0)	60
DSB2040	Gestão Social I	N	6ª	OBR	(4-0)	60
DSB2035	Fundamentos Históricos Teórico-Metodológico do Serviço Social IV	N	6ª	OBR	(4-0)	75
DSB2034	Núcleo Temático II	N	7ª	OBR	(3-0)	45
DSB2030	Estágio Supervisionado em Serviço Social II	N	7ª	OBR	(0-15)	225
DSB2037	Processo de Trabalho no Serviço Social II	N	7ª	OBR	(4-0)	60
DSB2038	Trabalho Final de Graduação I	N	7ª	OBR	(4-0)	60
DSB2043	Gestão Social II	N	7ª	OBR	(4-0)	60
DSB2039	Seguridade Social II – Saúde	N	7ª	OBR	(4-0)	60
DSB2041	Núcleo Temático III	N	8ª	OBR	(3-0)	45
DSB2042	Trabalho Final de Graduação II	N	8ª	OBR	(4-0)	60
DSB2036	Seguridade Social III – Previdência Social	N	8ª	OBR	(4-0)	60
DSB2108	Relações de Gênero na dinâmica da Sociedade de Classes			DCG	(3-0)	45
SBSS02	Português Instrumental			DCG	(3-0)	45
SBSS03	Comunicação, Violência e Cultura de Paz			DCG	(3-0)	45
SB0113	Sustentabilidade Ambiental e Economia Solidária			DCG	(3-0)	45
SB0114	Psicologia Organizacional (SS)			DCG	(3-0)	45
DBS2045	Comunicação e Cultura (PP)			DCG	(4-0)	60
DBS2078	Redação e Expressão Oral I (PP)			DCG	(4-0)	60
DBS2096	Comunicação e Pensamento Contemporâneo			DCG	(4-0)	60
SB0001	Introdução a Ciência Política (CP)			DCG	(4-0)	60

SB0006	Filosofia Política (CP)			DCG	(4-0)	60
SB0007	Teoria da Política Clássica (CP)			DCG	(4-0)	60
SB0008	Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais (CP)			DCG	(4-0)	60
SB0009	Antropologia Política (CP)			DCG	(4-0)	60
SB0019	Sociologia da Diferenciação e Desigualdades Sociais (CP)			DCG	(4-0)	60
SB0021	Pesquisa do Comportamento Político (CP)			DCG	(4-0)	60
SB0022	Teorias da Democracia (CP)			DCG	(4-0)	60
SB0023	Gênero e Política (CP)			DCG	(4-0)	60
SB0025	Sociologia do Rock (PP)			DCG	(4-0)	60
SB0030	LIBRAS (CP)			DCG	(4-0)	60
SB0034	Estado e Sociedade na América Latina (CP)			DCG	(2-0)	30
SB0035	Políticas Educacionais (CP)			DCG	(2-0)	30
SB0116	Saúde Mental			DCG	(3-0)	45
SBPP01	Mídia e Relações Internacionais (PP)			DCG	(4-0)	60

ANEXO E

Grade Curricular da UFRGS

Etapa 1

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
HUM05006	ANTROPOLOGIA - INTRODUÇÃO	Obrigatória	4	60
HUM03032	INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DO BRASIL	Obrigatória	4	60
HUM04002	INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA - A	Obrigatória	4	60
PSI02048	INTRODUÇÃO AO SERVIÇO SOCIAL	Obrigatória	4	60
PSI02049	OFICINA DE SERVIÇO SOCIAL I	Obrigatória	4	60

Etapa 2

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
PSI02051	FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO SERVIÇO SOCIAL I - HUM03032 - INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DO BRASIL - e HUM04002 - INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA - A - e HUM05006 - ANTROPOLOGIA - INTRODUÇÃO - e PSI02048 - INTRODUÇÃO AO SERVIÇO SOCIAL	Obrigatória	4	60
HUM03066	HISTÓRIA DO RIO GRANDE DO SUL - HUM03032 - INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DO BRASIL	Obrigatória	4	60
PSI01070	INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA - EAD	Obrigatória	4	60
PSI02052	OFICINA DE SERVIÇO SOCIAL II - PSI02048 - INTRODUÇÃO AO SERVIÇO SOCIAL - e PSI02049 - OFICINA DE SERVIÇO SOCIAL I	Obrigatória	4	60
PSI02050	SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICA I: TEORIA POLÍTICA CLÁSSICA - HUM04002 - INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA - A	Obrigatória	4	60

Etapa 3

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
PSI02055	FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO SERVIÇO SOCIAL II - PSI02051 - FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO SERVIÇO SOCIAL I	Obrigatória	4	60
GEO01194	GEOGRAFIA HUMANA E ECONÔMICA - A	Obrigatória	4	60
PSI02056	OFICINA DE SERVIÇO SOCIAL III - PSI02051 - FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO SERVIÇO SOCIAL I - e PSI02052 - OFICINA DE SERVIÇO SOCIAL II	Obrigatória	4	60
PSI02054	PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL I - PSI02052 - OFICINA DE SERVIÇO SOCIAL II	Obrigatória	4	60
PSI02053	SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICA II: TEORIA POLÍTICA CONTEMPORÂNEA - PSI02050 - SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICA I: TEORIA POLÍTICA CLÁSSICA	Obrigatória	4	60

Etapa 4

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
PSI02058	FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO SERVIÇO SOCIAL III - PSI02055 - FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO SERVIÇO SOCIAL II	Obrigatória	4	60
PSI02059	OFICINA DE SERVIÇO SOCIAL IV - PSI02056 - OFICINA DE SERVIÇO SOCIAL III	Obrigatória	4	60
PSI02057	PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL II - PSI02054 - PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL I	Obrigatória	4	60
PSI02019	PROCESSOS INSTITUCIONAIS - HUM04002 - INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA - A - e PSI01070 - INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA - EAD	Obrigatória	4	60
PSI02013	PSICOLOGIA SOCIAL I - B - PSI01070 - INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA - EAD	Obrigatória	4	60

Etapa 5

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
	ESTÁGIO CURRICULAR EM SERVIÇO SOCIAL A - I - Créditos Obrigatórios - 82	Obrigatória	0	90
PSI02062	ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL I - Créditos Obrigatórios - 82	Obrigatória	2	30
PSI02061	LABORATÓRIO DE PROJETOS EM SERVIÇO SOCIAL - Créditos Obrigatórios - 82	Obrigatória	4	60
PSI02060	SEGURIDADE SOCIAL I - INTRODUÇÃO ÀS POLÍTICAS SOCIAIS	Obrigatória	4	60

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
	- Créditos Obrigatórios – 82			

Etapa 6

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
	ESTÁGIO CURRICULAR EM SERVIÇO SOCIAL A - II - ESTAGIO - ESTÁGIO CURRICULAR EM SERVIÇO SOCIAL A - I - e PSI02062 - ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL I	Obrigatória	0	90
PSI02064	ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL II - PSI02061 - LABORATÓRIO DE PROJETOS EM SERVIÇO SOCIAL - e PSI02062 - ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL I	Obrigatória	4	60
PSI02066	ÉTICA EM SERVIÇO SOCIAL - Créditos Obrigatórios – 82	Obrigatória	2	30
PSI02065	SEGURIDADE SOCIAL II - POLÍTICAS DE SAÚDE - PSI02060 - SEGURIDADE SOCIAL I - INTRODUÇÃO ÀS POLÍTICAS SOCIAIS	Obrigatória	4	60
PSI02063	SERVIÇO SOCIAL, LEGISLAÇÃO E DIREITOS ESPECIAIS - Créditos Obrigatórios – 82	Obrigatória	4	60

Etapa 7

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
	ESTÁGIO CURRICULAR EM SERVIÇO SOCIAL A - III - ESTAGIO - ESTÁGIO CURRICULAR EM SERVIÇO SOCIAL A - II - e PSI02064 - ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL II - e PSI02066 - ÉTICA EM SERVIÇO SOCIAL	Obrigatória	0	60
	ESTÁGIO CURRICULAR EM SERVIÇO SOCIAL B - I - ESTAGIO - ESTÁGIO CURRICULAR EM SERVIÇO SOCIAL A - I - e PSI02064 - ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL II - e PSI02066 - ÉTICA EM SERVIÇO SOCIAL	Obrigatória	0	60
PSI02067	ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL III - PSI02064 - ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL II	Obrigatória	4	60
PSI01071	PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA - PSI02019 - PROCESSOS INSTITUCIONAIS	Eletiva	4	60
PSI02068	SEGURIDADE SOCIAL III - POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA E PREVIDÊNCIA SOCIAL - PSI02063 - SERVIÇO SOCIAL, LEGISLAÇÃO E DIREITOS ESPECIAIS - e PSI02065 - SEGURIDADE SOCIAL II - POLÍTICAS DE SAÚDE	Obrigatória	4	60

Etapa 8

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
	ESTÁGIO CURRICULAR EM SERVIÇO SOCIAL B - II - ESTAGIO - ESTÁGIO CURRICULAR EM SERVIÇO SOCIAL B - I - e PSI02064 - ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL II	Obrigatória	0	90
PSI02069	GESTÃO E CONTROLE SOCIAL I - PSI02065 - SEGURIDADE SOCIAL II - POLÍTICAS DE SAÚDE	Obrigatória	4	60
PSI02070	OFICINAS SOBRE POLÍTICAS ESPECÍFICAS I - PSI02068 - SEGURIDADE SOCIAL III - POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA E PREVIDÊNCIA SOCIAL	Obrigatória	4	60
	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I - SSO - ESTAGIO - ESTÁGIO CURRICULAR EM SERVIÇO SOCIAL A - III - ou ESTAGIO - ESTÁGIO CURRICULAR EM SERVIÇO SOCIAL B - I	Obrigatória	0	30
	Grupo de Alternativas: - [1] Atividades Exigidas - [4] Créditos Exigidos			
PSI02040	INFÂNCIA E SOCIEDADE - PSI02068 - SEGURIDADE SOCIAL III - POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA E PREVIDÊNCIA SOCIAL	Alternativa	4	60
PSI02004	INTRODUÇÃO A QUESTÕES DO ENVELHECIMENTO - PSI02068 - SEGURIDADE SOCIAL III - POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA E PREVIDÊNCIA SOCIAL	Alternativa	4	60
PSI02041	POLÍTICAS DE JUVENTUDE E SUBJETIVIDADE - PSI02068 - SEGURIDADE SOCIAL III - POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA E PREVIDÊNCIA SOCIAL	Alternativa	4	60

Etapa 9

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
	ESTÁGIO CURRICULAR EM SERVIÇO SOCIAL B - III - ESTAGIO - ESTÁGIO CURRICULAR EM SERVIÇO SOCIAL B - II - e PSI02070 - OFICINAS SOBRE POLÍTICAS ESPECÍFICAS I	Obrigatória	0	90
PSI02071	GESTÃO E CONTROLE SOCIAL II - PSI02069 - GESTÃO E CONTROLE SOCIAL I	Obrigatória	4	60
PSI02072	PERSPECTIVAS E DESAFIOS DO SERVIÇO SOCIAL NA ATUALIDADE - Créditos Obrigatórios – 140	Obrigatória	4	60
	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II - SSO - TRABALHO - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I - SSO	Obrigatória	0	30

Sem Etapa

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
HUM05849	ANTROPOLOGIA V: FAMÍLIA: GÊNERO E PARENTESCO - Créditos Obrigatórios – 82	Eletiva	4	60
PSI01024	ASPECTOS PSICOSSOCIAIS DA INCLUSÃO - Créditos Obrigatórios – 82	Eletiva	2	30
HUM03347	CULTURA BRASILEIRA - Créditos Obrigatórios – 82	Eletiva	4	60
DIR02211	DIREITO CIVIL VII (FAMÍLIA) - PSI02063 - SERVIÇO SOCIAL, LEGISLAÇÃO E DIREITOS ESPECIAIS	Eletiva	4	60
DIR03018	DIREITO DAS LIBERDADES PÚBLICAS - PSI02063 - SERVIÇO SOCIAL, LEGISLAÇÃO E DIREITOS ESPECIAIS	Eletiva	4	60
PSI01025	DIVERSIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO - Créditos Obrigatórios – 82	Eletiva	2	30
ECO02033	ECONOMIA DA POBREZA - Créditos Obrigatórios – 82	Eletiva	4	60
ECO02062	ECONOMIA SOLIDÁRIA - Créditos Obrigatórios – 82	Eletiva	4	60
EDU03004	EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS - Créditos Obrigatórios – 82	Eletiva	3	45
LET02228	ESPAÑHOL INSTRUMENTAL I	Eletiva	4	60
LET02229	ESPAÑHOL INSTRUMENTAL II - LET02228 - ESPAÑHOL INSTRUMENTAL I	Eletiva	4	60
GEO01181	ESTUDOS DE POPULAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA - Créditos Obrigatórios – 82	Eletiva	4	60
LET02248	FRANCÊS INSTRUMENTAL I	Eletiva	4	60
LET02249	FRANCÊS INSTRUMENTAL II - LET02248 - FRANCÊS INSTRUMENTAL I	Eletiva	4	60
HUM03041	HISTÓRIA DO BRASIL I - B - HUM03032 - INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DO BRASIL	Eletiva	4	60
HUM03067	HISTÓRIA DO BRASIL II - HUM03041 - HISTÓRIA DO BRASIL I – B	Eletiva	4	60
HUM03071	HISTÓRIA DO BRASIL III-A - HUM03067 – HISTÓRIA DO BRASIL II	Eletiva	4	60
HUM03074	HISTÓRIA DO BRASIL IV - A - HUM03071 - HISTÓRIA DO BRASIL III-A	Eletiva	4	60
LET02268	INGLÊS INSTRUMENTAL I	Eletiva	4	60
LET02269	INGLÊS INSTRUMENTAL II - LET02268 - INGLÊS INSTRUMENTAL I	Eletiva	4	60
EDU03071	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) - Créditos Obrigatórios – 82	Eletiva	2	30
LET01408	LÍNGUA PORTUGUESA B - Créditos Obrigatórios – 82	Eletiva	4	60
BIB03306	METODOLOGIA DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	Eletiva	3	45
MED05516	MÉTODOS DE ABORDAGEM EM SAÚDE COMUNITÁRIA - Créditos Obrigatórios – 82	Eletiva	4	60
PSI02075	OFICINAS SOBRE POLÍTICAS ESPECÍFICAS II - PSI02070 - OFICINAS SOBRE POLÍTICAS ESPECÍFICAS I	Eletiva	4	60
EDU03034	PEDAGOGIAS URBANAS - Créditos Obrigatórios – 82	Eletiva	3	45
PSI02018	PROCESSOS GRUPAIS I - PSI02062 - ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL I	Eletiva	4	60
PSI02042	PROCESSOS GRUPAIS II - PSI02018 - PROCESSOS GRUPAIS I	Eletiva	4	60
PSI03016	PSICOLOGIA E SAÚDE COLETIVA - PSI02065 - SEGURIDADE SOCIAL II - POLÍTICAS DE SAÚDE	Eletiva	4	60
PSI02045	PSICOLOGIA EM MOVIMENTOS SOCIAIS - Créditos Obrigatórios – 82	Eletiva	4	60
PSI03004	PSICOPATOLOGIA E CULTURA - Créditos Obrigatórios – 82	Eletiva	4	60
EDU03031	SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS - Créditos Obrigatórios – 82	Eletiva	2	30
HUM04805	SOCIOLOGIA DA DIFERENCIAÇÃO E DA DESIGUALDADE SOCIAIS - Créditos Obrigatórios – 82	Eletiva	4	60
HUM04008	SOCIOLOGIA DA VIOLÊNCIA E DA CONFLITUALIDADE - Créditos Obrigatórios – 82	Eletiva	4	60
PSI02073	TÓPICOS DE SERVIÇO SOCIAL I - ESTAGIO - ESTÁGIO CURRICULAR EM SERVIÇO SOCIAL A – III	Eletiva	4	60
PSI02074	TÓPICOS DE SERVIÇO SOCIAL II - ESTAGIO - ESTÁGIO CURRICULAR EM SERVIÇO SOCIAL A – III	Eletiva	4	60

ANEXO F

Grade Curricular UFSM

Código	Disciplina
1º Sem	
CIE1081	Introdução A Economia
ISP1083	Introdução A Sociologia A
ISP1084	Formação Sócio-Histórica, Econômica E Política Geral
ISP1085	Introdução A Ciência Política
ISP1088	Introdução Ao Serviço Social
2º Sem	
ISP1004	Política I
ISP1005	Sociologia I
ISP1086	Formação Sócio-Histórica, Econômica E Política do Brasil
ISP1089	Questão Social
ISP1090	Fundamentos Teóricos E Metodológicos Do Serviço
3º Sem	
ISP1007	Política II
ISP1008	Sociologia II
ISP1049	Antropologia A
ISP1091	Laboratório De Intervenção I Apreensão Da Questão
ISP1092	Fundamentos Teóricos E Metodológicos Do Serviço
4º Sem	
ISP1087	Metodologia Das Ciências Sociais
ISP1093	Laboratório De Intervenção II Instrumentalidade
ISP1094	Fundamentos Teóricos E Metodológicos Do Serviço
ISP1095	Políticas Sociais
DCG1	
5º Sem	
ISP1096	Laboratório De Intervenção III Instrumentalidade
ISP1097	Pesquisa Em Serviço Social
ISP1098	Seguridade Social I. Previdência Social
ISP1099	Ética Serviço Social
DCG2	
6º Sem	
ISP1050	Antropologia B
ISP1100	Família Infância E Adolescência
ISP1101	Planejamento E Gestão Social I
ISP1102	Seguridade Social II Saúde
DCG 3	
7º Sem	
ISP1103	Estágio Serviço Social I
ISP1104	Planejamento E Gestão Social II
ISP1105	Exclusão Social E Etnicidade
ISP1106	Seguridade Social III Assistência Social
ISP1107	Avaliação Social
ISP1108	Seminário I
8º Sem	
ISP1109	Estágio Serviço Social II
ISP1110	Trabalho De Conclusão De Curso I
ISP1111	Assessoria, Consultoria E Supervisão Em Serviço
ISP1112	Seminário II
ISP1113	Políticas Públicas Para A Terceira Idade
DCG 4	
9º Sem	
ISP1114	Política Habitacional
ISP1115	Responsabilidade Social E Ambiental
ISP1116	Trabalho De Conclusão De Curso II
ISP1117	Direitos Humanos E Cidadania
ISP1118	Empreendedorismo Social
ISP1119	Seminário III
DCG 5	

DCG'S

COD. DISCIPLINA	NOME_DISCIPLINA
DCG1114	TÓPICOS EM SERVIÇO SOCIAL
ISP1054	ANTROPOLOGIA E SAÚDE: TEMAS ATUAIS
COM1116	COMUNICAÇÃO E CIDADANIA
COM1116	COMUNICAÇÃO E CIDADANIA
EDE1114	LIBRAS I
EDE1114	LIBRAS I
HST1017	TEORIA DA HISTÓRIA III
HST1045	NÚCLEO DE PESQUISA III : MUNDOS DO TRABALHO - MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICOS DO BRASIL CONTEMPORÂNEO I
HST1045	NÚCLEO DE PESQUISA III : MUNDOS DO TRABALHO - MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICOS DO BRASIL CONTEMPORÂNEO I
HST1065	NÚCLEO DE PESQUISA XIII : MUNDOS DO TRABALHO-MOV. SOCIAIS E POLÍTICOS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO II
HST1065	NÚCLEO DE PESQUISA XIII : MUNDOS DO TRABALHO-MOV. SOCIAIS E POLÍTICOS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO II
ISP1017	ELITES E SOCIEDADE
ISP1019	ESTUDOS LEGISLATIVOS ESTADUAIS
ISP1020	SEMINÁRIO : PARENTESCO EM SOCIEDADES COMPLEXAS
ISP1021	SOCIOLOGIA POLÍTICA : ÊNFASE EM MOVIMENTOS SOCIAIS
ISP1023	TEORIA DO ESTADO
ISP1024	ANTROPOLOGIA NO BRASIL
ISP1024	ANTROPOLOGIA NO BRASIL
ISP1025	ANTROPOLOGIA POLÍTICA
ISP1025	ANTROPOLOGIA POLÍTICA
ISP1026	GLOBALIZAÇÃO E CIDADANIA
ISP1027	INTRODUÇÃO À ANTROPOLOGIA DA SAÚDE
ISP1028	NOVAS TECNOLOGIAS E CIBERCULTURA
ISP1029	OS ECONOMISTAS E A POLÍTICA NO BRASIL
ISP1030	PARTIDOS POLÍTICOS E SISTEMAS PARTIDÁRIOS
ISP1031	SOCIOLOGIA DA GESTÃO DE POPULAÇÕES
ISP1032	SOCIOLOGIA URBANA "A"
ISP1039	CAMPESINATO I
ISP1040	INTRODUÇÃO ÀS CIÊNCIAS SOCIAIS PARA A SAÚDE
ISP1042	INTRODUÇÃO ÀS CIÊNCIAS SOCIAIS : COMPLEMENTAR
ISP1043	PROJETO DE PESQUISA : COMPLEMENTAR
ISP1043	PROJETO DE PESQUISA : COMPLEMENTAR
ISP1046	NOVA QUESTÃO SOCIAL
ISP1047	ESTUDOS ÉTNICOS E RACIAIS I
ISP1053	CIÊNCIAS SOCIAIS E MEIO AMBIENTE
ISP1055	LEITURAS EM ANTROPOLOGIA SOCIAL
ISP1056	MEMÓRIA E SOCIEDADE I
ISP1061	METODOLOGIA QUANTITATIVA E QUALITATIVA PARA AS CIÊNCIAS SOCIAIS
ISP1062	ANTROPOLOGIA E IMAGEM
ISP1063	SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES
ISP1064	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO ANTROPOLÓGICA
ISP1065	ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ISP1068	ANTROPOLOGIA, GENERO E SEXUALIDADE
ISP1069	POLÍTICA E ESTRATOS POPULARES NO BRASIL
ISP1073	ESTUDOS DE GÊNERO
ISP1075	ANTROPOLOGIA DO TRABALHO I
ISP1076	FUNDAMENTOS DA TEORIA SOCIAL
ISP1082	TEMAS ANTROPOLÓGICOS CONTEMPORÂNEOS
ISP1120	DILEMAS DA DEMOCRACIA
ISP1121	INSTITUIÇÕES POLITICAS BRASILEIRAS
ISP1123	A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO POLITICO BRASILEIRO
ISP1131	ESTUDOS SOCIAIS EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA
ISP1132	POLÍTICA BRASILEIRA PÓS-64
ISP1133	PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO
ISP1134	SOCIOLOGIA DO DESVIO
ISP1135	ORGANIZAÇÃO SOCIAL, FAMILIA E CLASSE NO BRASIL
ISP1137	SERVIÇO SOCIAL: FAMÍLIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS
ISP1138	SERVIÇO SOCIAL: E GERONTOLOGIA SOCIAL
ISP1148	SERVIÇO SOCIAL: ACOMPANHAMENTO DE ATIVIDADES PRÁTICAS
ISP1148	SERVIÇO SOCIAL: ACOMPANHAMENTO DE ATIVIDADES PRÁTICAS
ISP1149	SERVIÇO SOCIAL: VIOLÊNCIA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
ISP1151	FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E IDENTIDADE PROFISSIONAL
ISP1151	FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E IDENTIDADE PROFISSIONAL
ISP1152	PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL II
ISP1152	PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL II
ISP1153	SERVIÇO SOCIAL: POBREZA, TRABALHO E ECONOMIA POPULAR SOLIDÁRIA
ISP1153	SERVIÇO SOCIAL: POBREZA, TRABALHO E ECONOMIA POPULAR SOLIDÁRIA
ISP1154	O SERVIÇO SOCIAL CONTEMPORÂNEO E OS DESAFIOS DO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO
ISP1154	O SERVIÇO SOCIAL CONTEMPORÂNEO E OS DESAFIOS DO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO
ISP1155	SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: CENÁRIOS, PROCESSOS E PERSPECTIVAS
ISP1155	SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: CENÁRIOS, PROCESSOS E PERSPECTIVAS
ISP1160	SERVIÇO SOCIAL JUDICIÁRIO
ISP1160	SERVIÇO SOCIAL JUDICIÁRIO
ISP1161	CRIANÇA E ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE RISCO E A REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL
ISP1161	CRIANÇA E ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE RISCO E A REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL
ISP1162	SERVIÇO SOCIAL E ECONOMIA POPULAR SOLIDÁRIA
PSI127	ETICA E PSICOLOGIA
PSI157	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO I
PSI162	PSICOLOGIA SOCIAL I – A