



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
COLEGIADO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

TAÍS ANA DE OLIVEIRA

**OS IMPACTOS DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PARA OS
DOCENTES DOS CURSOS PRIVADOS PRESENCIAIS DE
SERVIÇO SOCIAL EM SALVADOR-BA**

Salvador

2017

TAÍS ANA DE OLIVEIRA

**OS IMPACTOS DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PARA OS
DOCENTES DOS CURSOS PRIVADOS PRESENCIAIS DE SERVIÇO
SOCIAL EM SALVADOR-BA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Ensino de Graduação em Serviço Social, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Freire Pereira Férriz

Salvador

2017

TAÍS ANA DE OLIVEIRA

**OS IMPACTOS DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PARA OS
DOCENTES DOS CURSOS PRIVADOS PRESENCIAIS DE SERVIÇO
SOCIAL EM SALVADOR-BA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Ensino de Graduação em Serviço Social, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Bacharel em Serviço Social.

Aprovada em 28 de março de 2017.

Adriana Freire Pereira Férriz – Orientadora _____
Doutora em Sociologia
Universidade Federal da Paraíba, Brasil, 2012
Universidade Federal da Bahia

Ana Maria Ferreira Cardoso - Examinadora _____
Doutora em Educação
Universidade Federal do Ceará, Brasil, 2012
Universidade Federal da Bahia

Valéria dos Santos Noronha Miranda - Examinadora _____
Doutora em Serviço Social
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil, 2009
Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por ter me presenteado com pessoas especiais as quais tive a oportunidade de conviver.

A minha querida mãe Maria, por todo apoio, mulher guerreira que mesmo diante das dificuldades, mim incentivou correr atrás de meus objetivos e nunca desistir no meio do caminho.

A meu pai Juracy, pelo incentivo e confiança depositada diante das minhas escolhas, és meu maior exemplo!

A meu esposo Thiago, pelo companheirismo, amizade e compreensão nos momentos de ansiedade e estresse, e por não me deixar desistir nos momentos de fraqueza.

Aos meus irmãos, pelo carinho nos momentos difíceis, mesmo distante se fizeram presentes a cada ligação de telefone, ou numa simples mensagem pelo WhatsApp.

A minha amiga e irmã de coração Thai Albuquerque, pelos estudos, trabalhos, medos e insegurança compartilhados durante essa jornada.

Às docentes de Serviço Social que disponibilizaram um pouco de seu tempo e contribuíram com a realização da pesquisa.

A minha estimada orientadora Adriana Férriz, pela compreensão, paciência, experiência e ensinamentos transmitidos durante a realização desse trabalho, bem como, os dois anos de pesquisa em que tive o privilégio de realizar como sua bolsista.

Taís Ana de Oliveira

OLIVEIRA, Taís Ana de. Os Impactos da Expansão do Ensino Superior para os docentes dos Cursos Privados Presenciais de Serviço Social em Salvador (BA). 73 fl. Trabalho de Conclusão de Curso (Serviço Social). Universidade Federal da Bahia, 2017.

RESUMO

Este trabalho monográfico apresenta os resultados da pesquisa que objetivou identificar e analisar os possíveis impactos da expansão do ensino superior para os docentes dos cursos de Serviço Social oferecidos em instituições privadas em Salvador. Tendo ciência que a expansão do ensino superior, que atinge também os cursos de Serviço Social, é resultado de um processo de mercantilização, galgado desde a reforma universitária de 1968, reforça-se na conjuntura neoliberal e se intensifica com a implantação do Programa Universidade para Todos (PROUNI). O estudo aqui apresentado tem como base, os subsídios teóricos trazidos do campo do Serviço Social e da Educação, bem como, uma pesquisa realizada com docentes de instituições privadas presenciais de Salvador. A pesquisa, de cunho qualitativo, contemplou a realização de quatro entrevistas semiestruturadas com docentes de duas instituições privadas de ensino superior que ofertam o curso de Serviço Social presencialmente. Os resultados da pesquisa apontam que há uma precária estrutura física, em grande parte das instituições, o que dificulta a realização de um trabalho qualificado e satisfatório para as profissionais. Além disso, os baixos salários e as formas de contratação e a quantidade de vínculos revelam a precarização do trabalho docente, seja pela sobrecarga de trabalho, seja pela desvalorização da profissional.

Palavras-chave: Ensino Superior; Expansão; PROUNI; Serviço Social.

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

AGCS - Acordo Geral sobre Comércio em Serviços

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

CFESS - Conselho Federal de Serviço Social

EAD - Educação a Distância

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

GERES - Grupo Executivo de Reforma da Educação Superior

GTI - Grupo de Trabalho Interministerial

IES - Instituições de Ensino Superior

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PROUNI - Programa Universidade para Todos

REUNI - Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	08
2	A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	11
2.1	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS REFORMAS UNIVERSITÁRIAS DE 1968 E NA CONJUNTURA NEOLIBERAL.....	16
2.2	A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR VIA PROUNI.....	26
2.3	A EXPANSÃO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL E OS IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	35
3	A EXPANSÃO DOS CURSOS PRIVADOS PRESENCIAIS DE SERVIÇO SOCIAL EM SALVADOR: IMPACTOS NA VIDA DOS DOCENTES.....	46
3.1	AS CONDIÇÕES DE TRABALHO.....	48
3.2	A VINCULAÇÃO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES DA ABEPSS.....	54
3.3	OS IMPACTOS E RESISTÊNCIAS.....	58
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
	REFERÊNCIAS.....	68
	APÊNDICE.....	72

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, tem registrado um intenso processo de expansão no âmbito privado. Este processo, marca a mercantilização desse nível de ensino, fortemente incentivado pelo Estado, atendendo às exigências do capital internacional, instaurado no cenário brasileiro.

Alguns mecanismos também foram preponderantes para o processo de expansão do ensino superior, a exemplo da reforma universitária de 1968, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) que institui regras de funcionamento da política de educação no Brasil, possibilitando a abertura à iniciativa privada. E a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei n. 10.172/2001. Sem sombra de dúvidas, estes mecanismos legais legitimaram a expansão do ensino superior no Brasil, principalmente no âmbito privado.

A abertura à iniciativa privada foi tão significativa que o aumento no número de cursos cresceu de forma alarmante, atingindo os cursos de graduação, entre os quais o curso de Serviço Social. O Brasil possui, hoje, 829 (oitocentos e vinte e nove) cursos de Serviço social; o Nordeste brasileiro possui 273 (duzentos e setenta e três) cursos; e o estado da Bahia com um quantitativo de 59 (cinquenta e nove) cursos de Serviço Social. (E.MEC, 2017)

A cidade de Salvador, por sua vez, conta atualmente com 32 (trinta e duas) instituições que ofertam o curso de Serviço Social. Contabilizando 36 (trinta e seis) cursos, sendo vinte na modalidade de Educação à Distância (EAD), e 16 na modalidade presencial, com apenas um curso em instituição pública. Para tanto, este trabalho, cujo título “Os impactos da expansão do ensino superior para os docentes dos cursos privados presenciais de Serviço Social em Salvador-BA” tomou como base o objetivo geral de identificar e analisar os possíveis impactos da expansão do ensino superior para os docentes dos cursos de Serviço Social oferecidos em instituições privadas em Salvador. Os objetivos específicos da pesquisa foram: analisar as condições de trabalho a que os docentes se encontram submetidos; identificar e analisar a vinculação desses cursos às Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social; e, identificar as resistências por parte dos profissionais diante dos impactos da expansão do ensino superior nos cursos de Serviço Social.

A motivação para este estudo parte de experiência prévia, durante dois anos, em projeto de pesquisa na área do Serviço Social na educação superior, com o título: “Os efeitos da

expansão do ensino superior nos cursos de Serviço Social na Bahia e em Salvador”, coordenado pela professora doutora Adriana Freire Pereira Férriz. A partir do contato com docentes e discentes de cursos privados presenciais de serviço Social surge a questão de pesquisa que deu origem a este Trabalho de Conclusão de Curso: quais os impactos da expansão do ensino superior para os docentes dos cursos privados presenciais de Serviço Social em Salvador?

O presente trabalho configurou-se como um estudo que recorreu a um modelo teórico-metodológico de natureza qualitativa, preocupando-se, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Para tanto, centrou-se, na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Conforme define Minayo (2001, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Este estudo foi realizado no período de nove meses (Julho de 2016 a Março de 2017). Para a coleta de dados, foi utilizado como técnica, a entrevista semiestruturada. Tendo sido identificada como instrumento mais apropriado e favorável à proposta, de conhecer de forma mais minuciosa a realidade dos docentes dos cursos de Serviço Social oferecidos em instituições privadas em Salvador, bem como as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano. Sobre a entrevista Minayo (2001, p. 57) traz:

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva.

Nessa perspectiva, seguindo um roteiro semiestruturado, foram realizadas entrevistas (ver Apêndice) com quatro docentes de instituições privadas presenciais em Salvador. As entrevistas foram gravadas, após consentimento dos entrevistados, sendo transcritas posteriormente. Cabe salientar, que no que diz respeito aos aspectos éticos, foi mantido, em todo processo de realização desse trabalho, o compromisso com o sigilo da identificação dos entrevistados, assim como estabelece a Resolução n. 466/12: “garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa”. (CNS, 2012, p. 05-06).

Este trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos, sendo o primeiro o capítulo introdutório. O segundo capítulo aborda a expansão do ensino superior no Brasil. Trazendo uma breve retomada do conceito de educação, bem como, o caminho percorrido pela educação superior. Discute as mudanças na política de educação superior e os impactos gerados com a as reformas universitárias de 1968 e na conjuntura neoliberal. A expansão do ensino superior, e sua intensificação a partir do Programa Universidade para Todos, que atinge entre outros cursos, o de Serviço Social, ocasionando impactos para a formação profissional.

No terceiro capítulo, faz-se uma discussão, mais específica sobre os cursos privados presenciais de Serviço Social em Salvador, bem como, os impactos dessa expansão na vida docente, que culmina em uma análise das entrevistas realizada com docentes dos referidos cursos. Nesse sentido, analisam-se, entre outros assuntos, as condições de trabalho a qual os docentes dos cursos de Serviço Social encontram-se submetidos, a vinculação desses cursos às diretrizes curriculares da ABEPSS, e os impactos e resistências por parte dos docentes de Serviço Social diante do processo de expansão do ensino superior. E, por último, o capítulo que traz as considerações finais do trabalho.

2 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A expansão do ensino representa um acelerado e significativo aumento na oferta de cursos vinculados à educação profissional e tecnológica e à educação superior. O processo de expansão da educação superior, principalmente no setor privado, intensifica-se a partir da década de 1990 com as propostas de reforma para as universidades públicas, uma vez que os recursos governamentais destinados ao sistema público de educação diminuem, e, ao setor privado, é transferida a responsabilidade pela concessão e ampliação de matrículas (ALMEIDA 2006). Nessa perspectiva, o ensino superior no Brasil tem enfrentado nos últimos vinte anos, um grande processo de expansão. Com isso, a abertura do ensino à iniciativa privada fortaleceu a mercantilização da educação e o seu acesso via mercado.

Diante deste cenário, o qual enfrenta a educação superior no País, faz-se necessário discutir o conceito de educação, bem como, o papel desempenhado pela mesma na formação da sociedade. Haja vista que a educação, de uma forma geral, foi utilizada em vários momentos como mecanismo de controle e segregação de parcelas da população, desconfigurada de um caráter de ascensão social e desenvolvimento das pessoas. Nessa perspectiva, podemos inferir que o modelo de educação superior, presente nos dias atuais, está diretamente associado ao papel historicamente desempenhado pela educação no Brasil, como apresentaremos posteriormente.

De acordo com os Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação, do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), o conceito de educação consiste em:

Um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social, e que numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção. Este complexo assume predominantemente o caráter de assegurar a reprodução dos contextos sociais, das formas de apreensão do real, do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e de socialização do conhecimento científico que reponham contínua e ampliadamente as desigualdades entre as classes fundamentais e as condições necessárias à acumulação incessante. Integra, junto com outras dimensões da vida social, o conjunto de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser, às formas de sociabilidade que particularizam uma determinada sociedade. Sua função social, portanto, é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação (CFESS, 2014, p. 16).

Nessa perspectiva, a educação é intrínseca à multidimensionalidade da vida humana. Ela não se restringe às práticas escolares, mas em todas as atividades realizadas cotidianamente, que promovem de alguma medida a ascensão social e emancipação dos envolvidos. Nesse sentido, podemos dizer que o processo educacional não é recente, nem típico de determinado momento, faz parte da história da sociedade.

De acordo com Saviani (2007), em seu surgimento, a educação esteve intrínseca à construção social e sobrevivência do ser humano. A experiência de vida cotidiana fazia-os identificar elementos eficazes e ineficazes a sua vida, necessitando que essas experiências fossem repassadas para as demais gerações em um processo de aprendizagem. No entanto, com a apropriação privada da terra ocorre o processo de divisão da sociedade em classes. O caráter adjacente das pessoas em produzirem entre si de forma igualitária o necessário para sobrevivência é disseminado, dando espaço às divisões no âmbito do trabalho, visto que, a existência de um grupo detentor da posse da terra, exige que o restante exerça a atividade laboral sobre a mesma.

Este processo irá repercutir, segundo Saviani (2007), também na educação, já que esta passa a exercer uma dupla especificidade. De um lado destinada para os homens livres e detentores da propriedade, cujo objetivo seria voltado para atividades intelectuais e na arte da palavra, e do outro lado, específica para os homens considerados serviçais, voltada às questões ligadas ao trabalho.

É a partir desse período marcado pelo escravismo, que a educação começa a se institucionalizar, porém, seguindo essa mesma lógica. A divisão entre as classes perpassa as várias sociedades (escravista, feudal, capitalista) e constrói, pelo viés da educação, ou na institucionalização desta através da escola, a notória separação entre as classes, bem como o papel que cada uma desempenha na sociedade. Estando assim para a classe trabalhadora como uma preparação apenas para o trabalho. (SAVIANI, 2007).

De acordo com Mézáros (2007), a educação institucionalizada, durante muito tempo, serviu-se não apenas como fornecedora de conhecimentos e preparação do pessoal para maquinaria produtiva que se expandiu com o capitalismo, mas também como mecanismo de transmissão e propagação de valores que validam os interesses das classes dominantes.

Diante disso, podemos dizer que a educação, de uma forma geral, funcionou, e, ainda funciona, com uma dupla função alimentada pelos interesses do capital. Haja vista promover certo nível de conhecimento e desenvolvimento para a vida das pessoas. Porém, quando esta é

fechada e direcionada, acaba promovendo também, aprisionamento e alienação¹. Ainda que este não seja, pois, o propósito da educação, que alimenta uma perspectiva de desenvolvimento social das pessoas, e não o contrário.

Cabe salientar que, por interesses sociais, entre eles a educação, foram promovidas mobilizações, movimentos de luta e resistência, por parte da classe trabalhadora. Haja vista, os interesses da classe burguesa sempre se sobressaírem aos da classe trabalhadora, e, à última, cabia articular-se.

Os movimentos de resistência e luta da classe trabalhadora foram cruciais na conquista de vários direitos sociais. No que tange à educação, especificamente no Brasil, como resultado das lutas e mobilizações da classe trabalhadora, têm-se a promulgação da Constituição Federal de 1988 que delibera a todo cidadão o gozo de vários direitos, entre eles a educação.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2012, p. 121).

De acordo com Almeida (2013), a Carta Constitucional de 1988 aborda a educação na perspectiva do direito social, juntamente com a saúde, a moradia, o trabalho, a previdência social, a segurança, entre outros.

No que tange ao ensino superior, o mesmo surge no Brasil no período colonial pelos jesuítas ainda de forma muito limitada, voltado para cursos propedêuticos e para o sacerdócio, para estudos da medicina e o do direito, devendo estes serem concluídos em Portugal (SILVA, 2013, p. 20). Em seguida esse formato de ensino foi sendo extinto, e novas formas foram sendo instituídas.

De acordo com Silva (2013), com a vinda da família real instaura-se um padrão de ensino influenciado pelas universidades napoleônicas, baseadas na fragmentação do ensino, através de escolas isoladas uma das outras, cada uma com sua especificidade. Em seguida, com a República Velha, tem-se o surgimento de escolas superiores criadas por empresários, cujo intuito seria aumentar a escolaridade da mão de obra para o trabalho.

¹ O termo alienação advém do pensamento de Hegel, mas sua raiz também está em Ludwig Feuerbach, que formulou uma teoria do paradoxo da alienação humana a partir da religião. Em Hegel, este é um processo essencial pelo qual a consciência é ingênua e acaba se convencendo de que há um mundo independente, teoria desenvolvida na obra *Fenomenologia do Espírito* (1807). A alienação em Marx é entendida como a relação contraditória do trabalhador com o produto de seu trabalho e a relação do trabalhador ao ato de produção, um processo de objetivação, tornando o homem estranho a si mesmo, aos outros homens e ao ambiente em que vive. (SILVA, 2005, p. 103-104)

É justamente nesse período que data o surgimento das primeiras universidades, o ensino superior era predominantemente de poucas faculdades e abarcava um número muito restrito de matriculados. A primeira universidade federal brasileira surge em 1920 no Rio de Janeiro e as demais foram sendo instituídas nos anos seguintes. Aproximadamente em 1950, de acordo com Silva (2013), o Brasil computava seiscentos cursos e 15 (quinze) universidades. Nessa perspectiva, podemos inferir que até 1950 o ensino superior em nível de universidades presenciou um importante crescimento no Brasil.

A Constituição de 1988 foi um marco na história do Brasil. Esta incorpora algumas demandas da classe trabalhadora, entre elas a educação. Em seu texto, apresenta a educação enquanto direito de todo cidadão brasileiro, no entanto, essa perspectiva do “direito” torna-se contraditória na medida em que esta permite abertura à iniciativa privada. Como preconiza o artigo 209: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (BRASIL, 2012, p. 122).

A abertura à iniciativa privada, determinada pelo artigo 209, irá promover no âmbito da educação superior um acirramento no processo de expansão. O contingente de instituições e cursos superiores no setor privado ganham visibilidade e força, uma vez que passam a ser “avaliados” e, posteriormente, reconhecidos pelo próprio Ministério da Educação (MEC). O que acaba por legitimar essa expansão, visto que, o provável processo avaliativo, regulamenta a licença para instituição atuar.

Referente ao ensino superior, no seu artigo 207, a Constituição de 1988 determina que: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2012, p. 121).

Outro mecanismo proposto pela Constituição de 1988 que irá repercutir no processo de privatização da educação superior apresenta-se exposto no seu artigo 213.

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; II – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. § 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder

Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade. § 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público (BRASIL, 2012, p. 123).

Diante do exposto, podemos verificar que as legislações até então construídas no Brasil funcionaram como estratégias cujo propósito acaba por legitimar os interesses do capital. A própria Constituição de 1988, ao tempo que respondeu, em certa medida, às demandas e questionamentos da sociedade, promovendo vários direitos no âmbito social, durante muito tempo negados à população, entre eles a própria educação, acaba por legitimar os interesses capitalistas, na medida em que promove ou até mesmo possibilita a sua ascensão.

Ainda referente ao ensino superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) traz seu conceito e finalidade em seu Art. 43, na íntegra abaixo:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos 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, p. 12-13)

O ensino superior no Brasil é delineado por alguns dispositivos legais que estruturam seu funcionamento, sendo, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394 de dezembro de 1996, o Decreto n. 2.306 de agosto de 1997 e o Decreto n. 3.860 de julho de 2001 que dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições. Ao longo do capítulo, apresentaremos as medidas e estratégias construídas por esses e outros dispositivos, que fortaleceram a expansão do ensino superior neste País.

2.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS REFORMAS UNIVERSITÁRIAS DE 1968 E NA CONJUNTURA NEOLIBERAL

Os anos que antecedem a reforma universitária de 1968 foram bastante representativos e de importantes mudanças no âmbito do ensino superior no Brasil. Visto que, a necessidade de formação profissional torna-se mecanismo necessário ao desenvolvimento do capital, bem como, a possibilidade de abertura para o capital internacional.

Segundo Gonçalves (2013), algumas medidas foram desencadeadas na política econômica, objetivando fortalecer o capital com o incentivo à industrialização. Esse desenvolvimento no âmbito da indústria ocasionou no aumento da necessidade de mão de obra, expectativa de emprego e salários e, conseqüentemente, a possibilidade de mudanças nas condições de vida da população. O próprio incentivo da classe detentora do capital em estar alimentando na classe trabalhadora a cultura de ascensão social e desenvolvimento através da inserção no mercado de trabalho, mas precisamente nas empresas privadas, irá fortalecer a necessidade das pessoas em possuírem um curso superior.

Nessa perspectiva, o aumento de procura por formação em nível superior se intensifica, gerando uma expansão neste nível de ensino. O que irá repercutir na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de (1961), mecanismo que alicerçou a reforma universitária de 1968. Bem como a criação do Ministério da Educação e Cultura em 1955 (GONÇALVES, 2013).

As mobilizações e lutas da sociedade em prol da expansão do ensino superior se intensificam, haja vista a procura por qualificação profissional tornar-se mais recorrente. Isso irá promover, segundo Gonçalves (2013), o processo de federalização (política de integralização das escolas isoladas), ou seja, cursos isolados que se agregam às universidades federais. Sobre a federalização Gonçalves (2013, p. 62) traz:

O processo de federalização foi um marco histórico nas políticas de educação superior no Brasil, sobretudo à educação superior pública: primeiro por federalizar a educação superior, e com isso abrir novos caminhos com o surgimento das universidades federais [...], mas também por contribuir significativamente com a expansão desse nível de ensino.

Esse processo provocou algumas mudanças no âmbito da educação superior, entre elas a expansão desse nível de ensino com a criação de universidades federais, bem como a transformação das escolas católicas em universidades. Segundo Amaral (2009, *apud* GONÇALVES, 2013), em 1945, o Brasil tinha um quantitativo de 181 (cento e oitenta e uma)

instituições de ensino superior. Após o processo de federalização, até 1964 com o início do Regime Militar, esse número saltou para 404 (quatrocentos e quatro) instituições.

No entanto, essa expansão, que por sua vez aconteceu no setor público, ainda era insuficiente para abarcar a grande demanda de pessoas que conseguiam aprovação nos vestibulares. Sem falar, pois que essas instituições se concentravam nos grandes centros, o que impossibilitava o acesso de grande parcela da população.

Nessa perspectiva, as inquietações das pessoas envolvidas neste processo provocaram mobilizações e lutas, por uma educação gratuita e acessível a todos. O que irá repercutir nas reformas apresentadas a seguir.

As reformas funcionam como mecanismos que possibilitam a implementação de mudanças nas legislações que regem determinados setores. Nessa perspectiva, as reformas universitárias são estratégias de regularização de propostas que alteram ou modificam a estrutura e concepção das universidades. Uma importante reforma universitária vivenciada no Brasil é datada de 1968. Porém, como citado anteriormente, as mobilizações que levaram a esse movimento são datadas de muito antes. Conforme indica Martins (2009, p. 18).

Os primeiros anos da década de 1960 foram marcados por um intenso movimento visando à reforma do sistema universitário brasileiro, do qual participaram os docentes, os pesquisadores e o movimento estudantil. A inserção dos docentes nessa mobilização traduzia as aspirações de cientistas e de jovens pesquisadores que haviam recebido uma formação no exterior e desejavam fazer da universidade um locus de produção de conhecimento científico.

Com o golpe militar de 1964, algumas medidas repressivas são desencadeadas pelos novos governantes contra o movimento estudantil, bem como, rigorosa vigilância para com os docentes, provocando na categoria grande insatisfação. Entre essas medidas estão:

[...] o Decreto n. 4.464/64, que extinguiu a União Nacional dos Estudantes (UNE); o Decreto n. 228/67, que limitou a existência de organizações estudantis ao âmbito estrito de cada universidade; o Decreto n. 477/69, que impôs severas punições aos estudantes, professores ou funcionários que desenvolvessem atividades consideradas hostis ao regime militar, com a criação, no interior do MEC, de uma divisão de segurança e informação para fiscalizar as atividades políticas de professores e estudantes nas instituições. Houve, igualmente, aposentadorias compulsórias de professores considerados nocivos ao regime militar em várias universidades públicas (MARTINS, 2009, p. 18-19).

Com todas essas questões presentes no âmbito da universidade era tamanha a insatisfação de alunos e professores com a situação e a estrutura universitária. O foco inicial de discussão era a grade curricular existente e da inabilidade da universidade pública em

abarcando todos os estudantes aprovados em vestibulares. Aliado a isso, a procura aumentava por conta do crescimento também do ensino médio, e por conta da política econômica adotada pós 1964, alimentando nas pessoas a questão do curso profissional como possibilidade de promoção social (MARTINS, 2009).

Nesse momento, o governo vai se sentir pressionado em construir uma política que reestruture o ensino superior. No entanto, as estratégias construídas pelo regime vão seguir o viés de uma expansão com retenção de gastos, ou seja, uma política para o ensino superior cujo objetivo seja a racionalização de recursos para resolução dos problemas. O que permeou nas mobilizações de professores e movimentos estudantis por mudanças no âmbito da universidade.

Com a reforma universitária de 1968, o que se adota são medidas racionalizadas, bem como a introdução de uma lógica empresarial, promovendo uma economia de recursos para o Estado (NETTO, 2005). Segundo Almeida (2013), esse momento também marca o princípio da intervenção de organismos internacionais no ensino superior brasileiro, visto que, as novas medidas construídas foram elaboradas por uma comissão composta de professores brasileiros e educadores americanos diretamente ligados aos organismos internacionais.

De acordo com Almeida (2006), as universidades públicas vivenciaram grande desenvolvimento durante o Regime Militar². Os custos com as novas propostas para o ensino superior, bem como a crescente demanda por formação profissional, inspira no governo a necessidade de criar mecanismos capazes de amenizar esse quadro. A criação de instituições no setor público foi recorrente, no entanto, a grande procura acaba por gerar um quadro de seletividade, em que o acesso é garantido para as parcelas mais favorecidas da sociedade, uma vez que, o vestibular enquanto mecanismo de acesso a este nível de ensino, nada mais é que um muro segregativo. Logo, os possíveis favorecidos seriam aquelas pessoas provenientes de um ensino médio mais qualificado.

Para tanto, os mecanismos construídos pelo governo na tentativa de resolver essa questão foi justamente a abertura para o setor privado. Nesse aspecto, Almeida (2006, p. 32) apresenta que:

² O Regime Militar marca o período que vai de 1964 a 1985, onde o país esteve sob o controle das Forças Armadas Nacionais (Exército, Marinha e Aeronáutica). Neste período, os chefes de Estado, ministros e indivíduos instalados nas principais posições do aparelho estatal pertenciam à hierarquia militar, sendo que todos os presidentes do período eram generais do exército.

Uma característica do ensino superior brasileiro é a gratuidade de todo o ensino superior oferecido pelas instituições públicas. Embora a gratuidade existisse de fato desde os anos 1950, ela só passou a ser garantida de direito pela Constituição de 1988. Entretanto, as características das universidades públicas em desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão (incluindo a manutenção de hospitais, fazendas, teatros, museus, etc.), implica num custo necessariamente elevado para sua operação. O governo, para suprir a demanda pelo ensino de graduação, abriu espaço para a expansão do ensino superior privado, em sua maioria, de baixa qualidade.

Diante desta perspectiva, podemos inferir que a reforma universitária de 1968, em meio à ditadura militar, representou um importante mecanismo de fortalecimento das instituições particulares, na medida em que amenizava os custos com as Universidades. (MARTINS, 2009). Conforme reforça, ainda, Martins (2009, p. 25).

Entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período. Em sua fase inicial, ou seja, desde o final dos anos de 1960 até a década de 1970, a expansão do setor privado laico ocorreu basicamente através da proliferação de estabelecimentos isolados de pequeno porte. A partir da segunda metade da década de 1970, o processo de organização institucional do setor privado sofreu uma transformação gradual. Num primeiro momento, alguns estabelecimentos isolados transformaram-se em federações de escolas, através de um processo de fusão. Num momento posterior, a partir do final da década de 1980, o movimento de transformação de estabelecimentos isolados em universidades se acelerou: entre 1985 e 1996, o número de universidades particulares mais do que triplicou, passando de 20 a 64 estabelecimentos. Tudo leva a crer que a expansão das universidades privadas foi orientada pela percepção de seus proprietários de que a existência de estabelecimentos maiores, oferecendo cursos mais diversificados, teria vantagens competitivas no interior do mercado do ensino superior.

Essa abertura para à iniciativa privada representou uma estratégia de retenção de gastos por parte do Estado no que tange à educação superior. Ela também representou a única resposta apresentada às demandas colocadas pela sociedade diante do processo de mobilização.

Passado o período de Regime Militar, os anos seguintes foram marcados pela continuidade das mobilizações, por parte da sociedade, o que irá promover algumas conquistas. A promulgação do Texto Constitucional em 1988, a qual delibera a todo cidadão o gozo de vários direitos, entre eles a educação.

No que tange à reforma universitária na conjuntura neoliberal, tem-se início no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), momento marcado pela aproximação do capital de forma ainda mais intensa em espaços predominantemente públicos. Tem-se, de forma mais

recorrente a inserção do setor privado em esferas sociais, e dessa forma é galgada mais uma reforma no âmbito da educação superior.

Nesse momento, o processo de privatização, ainda que de forma pouca exposta ganha sustentabilidade, visto que o próprio Ministério da Educação atua na implementação dessa proposta, justificada pela expansão do ensino superior com a oferta de vagas. Processo que irá repercutir na privatização das instituições públicas, como aponta Almeida (2006, p. 39).

A partir da década de 1990, as propostas de reforma para as universidades públicas têm provocado uma crescente privatização das mesmas, além de promover uma expansão desenfreada da rede privada de ensino superior. Essa enorme expansão, deve-se, dentre outras razões, à escassez de recursos governamentais investidos no sistema público de educação, transferindo-se para o setor privado a responsabilidade de ampliação das matrículas no nível superior.

A promulgação da LDB de 1996, justamente em um período marcado pela forte influência e afirmação dos interesses do capital, foi uma estratégia crucial para a privatização da educação superior através da abertura ao setor privado. A LDB em seu Art. 45 determina que: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.” (BRASIL, 1996, p. 30).

Ainda no mesmo texto, no artigo 7º há uma determinação de que o ensino torna-se livre à iniciativa privada, podendo assim ser ofertado por instituições particulares (BRASIL, 1996). Com isso, a educação superior passa a ser encarada enquanto mercadoria a ser vendida pelo setor privado, rompendo cada vez mais com a lógica do direito.

A promulgação da LDB funcionou como mecanismo preponderante para ascensão do ensino privado no Brasil. Ao permitir a oferta, tal iniciativa funciona como incentivo à expansão do ensino privado, ao tempo que poderia estar investindo e ampliando o ensino público, tal como está garantido na Constituição Federal de 1988.

A construção do projeto que aprovou a LDB de 1996 desconsiderou toda discussão popular em torno do projeto, os fóruns em defesa da escola pública, as audiências realizadas pelas comissões de educação trazendo a tona suas reivindicações, em prol da escola pública de qualidade e contrários ao projeto que se pretendia estabelecer, defendido pelos empresários da educação, entre outros. (FERNANDES, 1997).

Outra questão colocada pela LDB 1996 é a mudança com relação ao Estado ser o provedor da educação em primeira instância. Visto que, a educação enquanto direito de toda população, assim como assegura a Constituição Federal de 1988, deve ser garantida em

primeira instância pelo Estado, em seguida pela família. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), essa obrigatoriedade em primeira instância passa a ser atribuída à família, ficando o Estado em segundo plano para tal responsabilidade.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 08).

Mais um incentivo à expansão do ensino superior no Brasil foi a aprovação do Plano Nacional de Educação, pela Lei n. 10.172/01. O plano recomendava as seguintes metas:

1- prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos; 2- VETADO; 3- Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País; 4- Estabelecer um amplo sistema interativo de educação à distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada (BRASIL, 2001, p. 10).

O PNE traz como prioridades, no âmbito do ensino superior, a ampliação do atendimento, que por sua vez vai significar ampliação de vagas para as diferentes faixas etárias da sociedade. Ou seja, tal proposta representa a oportunidade de formação profissional que dê continuidade ou complemento a educação básica formando pessoas para suprir as necessidades do mercado de trabalho.

De acordo com Almeida (2006), a política definida pelo governo de FHC atendia a um caráter altamente privatista e empresarial, visto que o PNE tinha como proposta, entre outras medidas, a extensão de diferentes prerrogativas de autonomia às instituições não-universitárias públicas e privadas. Com base no sistema de avaliação, houve um favorecimento aos estabelecimentos não-universitários que atendiam clientelas com demandas específicas de formação, em especial a tecnológica, a de profissional liberal e a de magistério, e também o incentivo à criação de cursos sequenciais³ e modulares.

A reforma universitária de 1968 bem como a participação popular, contribuiu em grande medida para continuação do processo de mudanças nesse nível de ensino. Com a entrada do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, em meio às pressões da sociedade, a discussão a respeito da reforma universitária é colocada como medida necessária e urgente.

³ Art. 1º Os cursos sequenciais por campos de saber, conjunto de atividades sistemáticas de formação, alternativas ou complementares aos cursos de graduação, caracterizados no inciso I do art. 44 da Lei 9.394/96, são regulamentados nos termos da presente Resolução. (CES, 1999, p. 01)

No entanto, a expectativa de mudanças (com a entrada de um governo do Partido dos Trabalhadores), inclusive no âmbito da educação torna-se uma especulação e incerteza.

As pressões populares somadas a uma crise no âmbito do ensino superior, marcado pelo *déficit* de professores, ausência de condições estruturais, cortes constantes de verbas e inexistência de bolsas suficientes de pesquisa e extensão, tomam o dia a dia das instituições públicas, colocando as mudanças para o ensino superior como ainda mais urgentes. Somado a isto, nas instituições privadas a realidade torna-se bem semelhante, com a falta de condições estruturais para a manutenção de diversos cursos e núcleos, o ensino e a qualidade destes, passam a ser questionados por estudantes e professores que se mobilizam (ALMEIDA, 2006).

Com a prerrogativa da expansão da educação superior, como superação da chamada crise da universidade (GONÇALVES, 2013), a reforma universitária do governo Lula tem início com a criação de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) cujo objetivo seria analisar a situação da educação superior brasileira e posteriormente construir uma proposta de ação que reestruturasse tal sistema de educação, com o intuito de promover o desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (ALMEIDA, 2006).

De acordo com Gonçalves (2013) no relatório apresentado pelo GTI, algumas soluções foram colocadas perante aos problemas identificados no âmbito do ensino superior. De acordo com o relatório, a crise da educação superior e a insuficiência do Estado em prover tal nível de ensino, deveriam ser resolvidos a partir da flexibilização dos currículos, adaptação às necessidades do mercado, incentivo à expansão de instituições privadas, e mudanças no âmbito das instituições públicas. Ou seja, as medidas apresentadas, bem como os problemas identificados seguiram o mesmo discurso apresentado em outros momentos para justificar as medidas a serem tomadas.

É nessa perspectiva, e diante das pressões colocadas pela sociedade no âmbito da educação superior, que o Ministério da Educação coloca a reforma da educação superior como medida prioritária. Com isso, é criado um Grupo Executivo de Reforma da Educação Superior (GERES), bem como a deliberação de várias medidas provisória, que irão repercutir de várias formas no ensino superior. Entre essas medidas estão:

[...] a medida provisória que institui o SINAPES, e no mesmo percurso a Lei do SINAIS; as parcerias público-privado; a regulamentação das parcerias entre universidades federais e as fundações de direito privado; Projeto de Lei que trata sobre as ações afirmativas (garantindo vagas a estudantes egressos de escola pública, negros e indígenas) a Lei de Inovação Tecnológica (abrindo precedente às empresas privadas na universidade federal por meio de pesquisas); Reforma da Educação Profissional e Tecnológica; os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETSs); o Piso Nacional do Magistério Superior; o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Programa Universidade para Todos (PROUNI); e o Programa de Apoio à Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); [...] (GONÇALVES, 2013, p. 92-93).

Cabe salientar que essas medidas foram reiteradas pela criação do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), em 2007, quando o governo lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (GONÇALVES, 2013). Nesse sentido, podemos identificar essas medidas, propostas adotadas pelo governo Lula, enquanto incentivo ao processo de mercantilização da educação, na medida em que bebe do incentivo do capital internacional em prol do mercado, e em contrapartida enfraquece a educação na perspectiva do direito social. Com isso, o processo de expansão do ensino superior no setor privado ganha ainda mais legitimidade.

Entre as medidas introduzidas pelo governo Lula, a que proporcionou maior expansão da educação superior, exclusivamente das instituições de ensino superior privadas, foi o Programa Universidade para Todos. Com um propósito democratizante, o mesmo foi instituído pela Lei n. 11.096/ 2005.

Art. 1º Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2005, p. 01).

De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação de (2007), com atraso de 16 anos, foram reguladas, pelo PROUNI, as isenções fiscais constitucionais concedidas às instituições privadas de ensino superior. Ou seja, as instituições privadas encontravam-se endividadas, e com essa proposta, as mesmas que aderissem ao PROUNI, ficariam isentas de tal cobrança, e em contrapartida garantiria acesso ao nível superior a mais de 300 mil jovens (PDE, 2007).

Nesse ponto de vista podemos dizer que o PROUNI surge alimentado por um discurso de democratização do acesso, já que, segundo o PDE de 2007 irá “proporcionar” o acesso de jovens ao ensino superior. No entanto, esta é apenas uma desculpa utilizada para justificar a

não cobrança das dívidas que as instituições apresentavam naquele momento. Para tanto, para impedir a falência de empresas privadas que estavam prestes a fecharem suas portas, o governo construiu estratégias para sustentá-las. Dessa forma, uma discussão mais precisa sobre o PROUNI será adentrada posteriormente.

Outra medida criada, e que influenciou a expansão do ensino superior no setor privado foi o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). O mesmo está regido pela Lei n. 10.260, de 2001, tendo por finalidade o financiamento da graduação de estudantes que comprovem insuficiência econômica para manter-se na instituição privada.

Possuem direito ao financiamento, os estudantes aprovados pelas comissões permanentes de seleção e acompanhamento do FIES. O estudante que já possui curso superior pode financiar seu curso atual com o FIES, desde que não tenha sido beneficiado pelo antigo programa de crédito educativo, entretanto, o programa prioriza atendimento àqueles que não têm um curso de graduação completa (ALMEIDA, 2006). Com o PDE de 2007, constrói-se uma articulação estrutural entre o FIES e o PROUNI, o que proporcionou a ampliação do último.

O PDE propõe uma reformulação do FIES para contemplar a ampliação do prazo de amortização do financiamento, o aumento do percentual da anuidade que pode ser financiado (até 100%), a redução dos juros, a consignação em folha e o fiador solidário, inovações que, combinadas com o PROUNI, permitirão ampliar ainda mais o acesso ao ensino superior (BRASIL, 2007, p. 30).

Essa integração entre PROUNI e FIES se deu de forma estratégica, considerando que as bolsas parciais oferecidas pelo PROUNI não estavam sendo preenchidas, por conta dos estudantes não terem condições de arcar com os custos, ainda que sejam parciais. Dessa forma, ao integrar os dois programas, os bolsistas parciais do PROUNI utilizariam empréstimos contratados via FIES para pagar a outra metade.

Outro mecanismo estabelecido no governo Lula e que repercutiu na educação superior foi a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Os ditames estabelecidos pelo Banco Mundial sobre a educação superior apontavam algumas mudanças estruturais para que a mesma se adequasse ao desenvolvimento e ampliação das tecnologias, a serem adotadas pelo Brasil, somado a um projeto neoliberal hegemônico, contrário a organizações políticas em favor da Universidade Pública.

De acordo com Cislighi (2011) os ditames apontados pelo Banco Mundial, determinavam a continuidade da ampliação do ensino superior privado, bem como, mudanças

também no âmbito das universidades públicas, gerando um processo de privatização e transformação por dentro as universidades públicas, num processo de contrarreforma, o que por sua vez, corroborou na implementação do Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007.

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007, p. 28).

De acordo com o PDE de 2007, o REUNI tem como fim imediato o aumento das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação. Em linhas gerais, com a proposta da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), feita em 1997, o REUNI, mediante investimento maciço na educação superior, pretende melhorar os indicadores das instituições federais de educação superior, projetando alcançar um milhão de matrículas de graduação. O REUNI permite uma expansão democrática do acesso ao ensino superior, o que aumentará expressivamente o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública (PDE, 2007).

Contudo, a expansão democrática proposta pelo REUNI, apresenta lacunas que inviabilizam a sua concretização. A abertura das portas da Universidade, a possibilidade de acesso, não garante à realização de algo tão importante quanto, a permanência. Nessa perspectiva, não podemos falar em democratização do acesso sem a garantia de permanência e conclusão do curso de maneira qualificada. Caso contrário, a precarização das instituições públicas, bem como, a segregação entre as classes, irão se manter presentes.

De acordo com Gonçalves (2013), das 54 (cinquenta e quatro) universidades federais existentes em 2007, 53 (cinquenta e três) destas aderiram ao REUNI. Desde o início da implantação foram criadas 14 (quatorze) novas universidades, e expansão de novos campi nas já existentes, estando localizadas de forma mais evidente, nas regiões Sul, Sudeste e parte do Nordeste.

No que tange à Educação à Distância, tal medida foi sancionada pela Lei n. 5.622/2005. Provocando forte influência sob a expansão do ensino superior, em números alarmantes. Acredita-se que seja pelo próprio perfil e característica desses cursos, já que possibilitam que uma mesma instituição mantenha polos em locais diferentes. Eis o Decreto que regulariza a educação à distância:

Art. 1º Para os fins deste Decreto caracteriza-se a educação à 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 (BRASIL, 2005, p. 01).

Destarte, as medidas aqui tratadas têm contribuído com a expansão gradativa do ensino superior no Brasil, intensificando a mercantilização da educação superior, à medida que fortalece a precarização das instituições públicas, e transfere recursos do Estado para manter a iniciativa privada, com o discurso da democratização do acesso, seja através do REUNI, FIES, EAD, PROUNI e tantas outras formas de fortalecimento do capital. Discussão que será travada no tópico a seguir.

2.2 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR VIA PROUNI

A reforma universitária de 1968 foi intencionalmente influenciada por organismos internacionais⁴. Os acordos realizados com organizações internacionais potencializaram a abertura para o capital internacional sobre a educação superior. Este, ao se instaurar no Brasil passa a ter liberdade para interferir nas decisões e propostas pensadas no âmbito deste nível de ensino.

Segundo Gonçalves (2013) esses acordos foram os seguintes: MEC-USAID e o Plano Atcon, sendo eles medidas desenvolvidas com intuito de buscar consultores nos Estados Unidos para traçarem diretrizes ao ensino superior brasileiro. “Esses consultores americanos deveriam prestar assessoria ao ensino superior com o objetivo da reforma, com o discurso de que o ensino superior deveria se modernizar” (GONÇALVES, 2013, p. 70).

Com o discurso da modernização, novas propostas são colocadas para o ensino superior. Entre elas, está à própria adequação deste nível de ensino à situação vivenciada pelo País. Desta forma, seria necessária a redução de custos e a necessidade de buscar novas fontes de financiamento, cujo objetivo seria colocar à instituição sua autonomia financeira (GONÇALVES, 2013). Com isso podemos verificar uma forte tendência de privatização proposta para o ensino superior, o que irá repercutir no processo de mercantilização.

⁴ Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial.

O próprio incentivo da classe dominante em buscar ajustar os requisitos educacionais ao mercado de trabalho acaba por reduzir o processo educativo à produção de habilidades intelectuais e desenvolvimento de determinadas atitudes, as quais geram capacidade de trabalho e produção, gerando lucro ao capital. Nesse sentido, a educação é vista como qualquer outro investimento, tornando-se, dessa forma, uma mercadoria, ao passo que o aluno transforma-se em um consumidor.

De acordo com Pereira (2006), a partir dos anos de 1990, o Banco Mundial (organismo internacional que no pós 1970 pautaram-se no financiamento de países periféricos e economia tardia, com o propósito da passagem do subdesenvolvimento ao desenvolvimento, com a perspectiva da mundialização do capital) fundamentado na formulação ideológica de “sociedade do conhecimento”, adensa o discurso apologético da educação como principal meio dos países pobres alcançarem o patamar superior da globalização.

Esse financiamento proporcionado aos países subdesenvolvidos como o Brasil irá promover certa dependência e instabilidade, e ao Banco Mundial o controle, bem como exigências que favorecerão ao capital. Estando a privatização do ensino superior como exigência apresentada. Nessa perspectiva, os anos de 1990 apresenta uma grande pressão sob a educação, para que esta seja encarada como mercadoria vendável, assim como qualquer outra, regulada e gerida pelo mercado comercial.

Segundo Pereira (2006), os países membros da Organização Mundial do Comércio assinaram um acordo comercial em 1995 – o Acordo Geral sobre Comércio em Serviços (AGCS), com o objetivo de liberalização progressiva dos diversos setores de serviços. Tal acordo significa a incorporação de diversos setores tradicionalmente mantidos e regulamentados pelo Estado como parte dos direitos sociais (como educação, saúde, meio ambiente, saneamento, dentre outros), resultado de anos de luta e conquistas da classe trabalhadora, e o seu reordenamento na lógica do lucro, da oferta e da competição. Dentre os diversos serviços incluídos no AGCS encontra-se a educação tratada não mais como direito social, mas como um serviço mercadológico.

Nesse sentido, a mercantilização do ensino superior acontece a partir do momento que a mesma se torna uma mercadoria vendida dentro da lógica do mercado capitalista, e o trabalhador, nesse caso, o educador, vende sua força de trabalho a empresas que conquistam lucros através da compra desse produto.

De acordo com Lima (2007), a mercantilização da educação superior brasileira é marcada pela necessidade de inserção dos países periféricos na economia mundial através da privatização interna das universidades públicas e da abertura para a criação de novas Instituições de Ensino Superior privadas como um elemento ideológico constitutivo do projeto neoliberal, que reduz a responsabilidade do Estado no que diz respeito às políticas sociais e possibilita a criação de novos espaços mercantilizados.

O discurso da falta de recursos para investimento nas instituições públicas de ensino e o discurso propagado da necessidade dos indivíduos se adequarem à nova lógica produtiva, tendo a educação enquanto mecanismo para essa conquista, paralelo à grande procura e absorção de estudantes para a formação profissional, abre espaço para o setor privado atuar. Visto que o mesmo se encarrega de investir nesse nível de ensino. Sobre essa questão o autor traz:

Mas a política educacional da ditadura para o Ensino Superior não se submeteu à orientação dos interesses do grande capital apenas contendo o acesso à graduação e reduzindo a alocação de recursos públicos, liberados para o investimento em áreas mais prioritárias para os monopólios: transformou, pela primeira vez na história brasileira, o Ensino Superior num setor para investimentos capitalistas privados extremamente rentáveis – a Educação superior, sob a autocracia burguesa, transformou-se num “grande negócio”. A assim chamada livre iniciativa encontrou aí um dos seus vários paraísos, estabelecendo as suas universidades – o que não impediu, por vários canais, que nelas fossem injetados vultuosos recursos públicos -, preferencialmente frequentadas (e pagas) por alunos oriundos e/ou situados dos/nos níveis socioeconômicos inferiores (NETTO, 2005, p. 62).

O setor privado se encarrega de investir nesse nível de ensino objetivando enxugar as demandas apresentadas pela sociedade. Essa proposta em certa medida rompe com a perspectiva da educação enquanto direito social, haja vista, estimular as pessoas a estarem pagando para adquiri-la, sendo que grande parte das pessoas que ingressaram e ingressam no ensino superior privado são provenientes de parcelas da sociedade mais desprovidas de recursos.

Entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período. Em sua fase inicial, ou seja, desde o final dos anos de 1960 até a década de 1970, a expansão do setor privado laico ocorreu basicamente através da proliferação de estabelecimentos isolados de pequeno porte. A partir da segunda metade da década de 1970, o processo de organização institucional do setor privado sofreu uma transformação gradual. Num primeiro momento, alguns estabelecimentos isolados transformaram-se em federações de escolas, através de um processo de fusão. Num momento posterior, a partir do final da década de 1980, o movimento de transformação de estabelecimentos isolados em universidades se acelerou: entre 1985 e

1996, o número de universidades particulares mais do que triplicou, passando de 20 a 64 estabelecimentos. Tudo leva a crer que a expansão das universidades privadas foi orientada pela percepção de seus proprietários de que a existência de estabelecimentos maiores, oferecendo cursos mais diversificados, teria vantagens competitivas no interior do mercado do ensino superior (MARTINS, 2009, p. 23).

A partir da perspectiva acima citada, verifica-se um crescimento “estrondoso” do ensino privado no Brasil nesse período. Justificado pelas próprias legislações que regem o ensino superior, haja vista possibilitarem esta situação. A própria LDB de (1961), culminada pela reforma universitária de 1968, bem como as legislações aprovadas posteriormente que contribuíram pra intensificar o processo de mercantilização, como exemplo a aprovação da LDB de 1996 pela Lei n. 9.394 de dezembro de 1996 que em seu artigo 45 determina que, “a educação superior será ministrada em instituições de ensino, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996, p. 15).

Para tanto, a aprovação da LDB de 1996, galgada também pela reforma universitária projetada desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, e concretizada no governo Lula, fortalece a mercantilização na medida em que assume uma perspectiva empresarial. Gonçalves (2013) apresenta a seguinte questão.

As IES são consideradas agências prestadoras de serviços, destinadas a obter “resultados” que demonstrem sua “eficiência” na produção, organização e assessoramento empresarial, portanto baseada numa concepção pragmática de IES voltada para o mercado e para a consolidação de um pacto social cujo objetivo é o consenso entre antagônicos. Assim, a avaliação assume papel preponderante: as diversas instâncias universitárias e suas dinâmicas são fragmentadas em padrões e produtos mensuráveis (por exemplo, a “produção acadêmica”) supostamente capazes de determinar sua qualidade unicamente através dos meros elementos quantitativos (GONÇALVES, 2013, p. 90).

Segundo Martins (2009) do ano de 1990 a 2002, o número de pessoas inscritas em vestibulares aumentou significativamente, chegando a 160% e a oferta de vagas chegou a 252%. Sendo que as instituições privadas em larga escala foi quem absorveu essa demanda.

Outro grande incentivo ao processo de mercantilização foi à aprovação do Plano Nacional de Educação de 2001, pela Lei n. 10.172/2001. Com a proposta neoliberal implantada no cenário brasileiro, de forma ainda mais intensa no governo de FHC, algumas estratégias são adotadas para alavancar as propostas postas à sociedade, e nessa perspectiva, a educação é vista como mecanismo crucial para esse desenvolvimento.

Este plano por sua vez apresenta metas, diretrizes e prioridades específicas para cada aspecto da educação. No que se refere ao ensino superior, tem-se em nível de prioridade a ampliação do atendimento, o que significa crescimento na oferta de vagas.

As propostas colocadas pelo PNE acabaram por reforçar os ideais neoliberais cada vez mais presentes no cenário brasileiro. Nessa perspectiva, podemos salientar que nos dois mandatos do governo de FHC foi identificada uma grande expansão do ensino superior no setor privado. Através de dados apresentados pelo censo da educação superior, referentes ao período 1992-2002. Como reforça Almeida (2006, p. 55).

Fazendo uma análise dos dados referentes ao período 1992-2002, percebe-se que o número de Instituições públicas de ensino superior diminuiu de 227 unidades existentes em 1992 para 195 em 2002, diminuição ocorrida, sobretudo nas instituições estaduais e municipais, enquanto que no setor privado, considerando o mesmo período, este número aumentou de 666 para 1.442 unidades. Observa-se ainda, que o crescimento das IES privadas se deu de forma mais acentuada na segunda gestão do governo Fernando Henrique Cardoso, ou seja, no período de 1998 a 2002. Somente nesse intervalo de tempo, foram criadas 678 novas instituições de caráter privado, praticamente dobrando o número de IES particulares existentes no início deste período. Com isso, fica nítida a opção do governo FHC em incentivar a privatização desse nível de ensino, desobrigando o Estado para com a educação superior.

Este processo de intensa expansão do ensino superior, baseado na perspectiva da lógica empresarial, acaba por despertar a análise acerca da qualidade da formação. Visto que, como dito anteriormente, essa expansão se deu em nível de faculdades e centros universitários, haja vista, estes requererem menos custos de implementação e manutenção ante as universidades. Porém, no que tange à formação nas faculdades, não há uma exigência, ou obrigatoriedade da realização de pesquisa e de extensão, mesmo sendo processos inerentes e de extrema importância para a formação profissional.

Com a entrada do governo de Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, tendo em vista que se tratava de um governo proveniente das classes populares, acreditava-se que mudanças no âmbito da educação superior seriam colocadas como prioridades. No entanto, a reforma universitária no governo Lula foi encarada enquanto medida necessária e urgente, porém atendendo à proposta dos organismos internacionais e do Banco Mundial, prevalecendo a lógica privatista de investimento do Estado no setor privado, intensificando ainda mais a mercantilização da educação superior.

Esperava-se com o governo Lula, um rompimento com as políticas neoliberais, cuja perspectiva baseava-se no ajuste fiscal e na implantação do Estado mínimo, que desde sua

implantação no Brasil, promoveu a diminuição nos investimentos por parte do Estado para com as políticas sociais, entre elas a educação. No entanto, o que se presenciou foi o acirramento dessa proposta, a fragilização das instituições públicas de ensino, e o investimento ainda mais intenso em instituições privadas.

Um mecanismo utilizado pelo governo para criar novas vagas para o ensino superior e que irá repercutir diretamente no processo de expansão, mais especificamente do setor privado, foi a criação do já citado no tópico anterior, Programa Universidade para Todos, que no discurso do governo iria promover a “democratização” do acesso ao ensino superior. Porém, esse mecanismo nada mais é que a transferência de recursos públicos para as instituições de ensino superior privada.

O “Programa Universidade para Todos” foi submetido ao Congresso Nacional, inicialmente, como medida provisória pelo Projeto de Lei n. 3.582, em maio de 2004. Na Câmara, o projeto recebeu 292 (duzentos e noventa e duas) emendas, mas antes mesmo da votação em Congresso, o governo fechou um acordo com diversas instituições privadas que se comprometeram a assinar o termo de adesão ao Programa e a ceder vagas para alunos “carentes” já em 2005 (ALMEIDA, 2006). Porém, o programa foi instituído em 2005 pela Lei n. 11.096.

Art. 1º Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2005, p. 01).

No que tange à concessão de bolsas oferecidas pelo PROUNI, às mesmas serão concedidas a partir do que determina a Lei que o regulariza, no Art. 1º:

§ 1º A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio). § 2º As bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), cujos critérios de distribuição serão definidos em regulamento pelo Ministério da Educação, serão concedidas a brasileiros não-portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos, mediante critérios definidos pelo Ministério da Educação. § 3º Para os efeitos desta Lei, bolsa de estudo refere-se às semestralidades ou anuidades escolares fixadas com base na Lei no 9.870, de 23 de novembro de 1999. § 4º Para os efeitos desta Lei, as bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) deverão ser concedidas, considerando-se todos os descontos regulares e de caráter coletivo oferecidos pela instituição,

inclusive aqueles dados em virtude do pagamento pontual das mensalidades (BRASIL, 2005, p. 01-02).

O PROUNI surge acompanhado de um discurso de justiça social e de inclusão das camadas sociais menos favorecidas às instituições de ensino superior. De acordo com o artigo 2º da Lei n. 11.096 de 2005, as bolsas provenientes do PROUNI serão destinadas à: I- estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral; II- ao estudante portador de deficiência, nos termos da lei; III- a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os § 1º e 2º do art. 1º da referida Lei.

A mercantilização da educação superior é fortemente influenciada pelo Estado, visto que, a transferência de recursos públicos para instituições de ensino superior privadas representa o apoio à iniciativa privada. Esse apoio pode ser observado e comprovado com a isenção de impostos e da contribuição previdenciária (ALMEIDA, 2006). O PROUNI, por sua vez, é um mecanismo que promove tal situação, já que estabelece a concessão de bolsas de estudo pela instituição privada, que em contrapartida se isenta dos impostos abaixo mencionados.

Art. 8º A instituição que aderir ao Prouni ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão: I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas; II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela Lei no 7.689, de 15 de dezembro de 1988; III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela Lei Complementar no 70, de 30 de dezembro de 1991; e IV - Contribuição para o Programa de Integração Social, instituída pela Lei Complementar no 7, de 7 de setembro de 1970 (BRASIL, 2005, p. 06).

A expansão de cursos e instituições privadas que foi tão intenso desde os anos de 1970, e que teve recorde superior, nos anos de 1990 e nos anos 2000, teve como resultado um excesso de vagas ociosas, não preenchidas nessas instituições. Esta situação provocou um quadro de desestabilização no setor, endividamento dessas instituições perante o Estado, já que estas se encontravam praticamente falidas e impossibilitadas de arcar com os custos fiscais. E é nesse cenário, que o PROUNI surge como uma das possíveis soluções.

De acordo com Almeida (2006), a justificativa utilizada pelo MEC para implantação do PROUNI, foi de que o Programa seria uma possibilidade de criar novas vagas no ensino superior para cotista sem nenhum outro investimento a parte, por parte do governo, uma vez que a renúncia fiscal correspondente a R\$ 50 milhões, e seria muito inferior ao montante para gerar o mesmo número de vagas em IES públicas, estimado em R\$ 350 milhões. No entanto,

ainda segundo esta autora, a justificativa é simplesmente econômica, já que investir em instituições privadas seria mais barato que investir em públicas.

A justificativa apresentada pelo MEC na implementação do PROUNI camufla a real intencionalidade de seus defensores, qual seja, privatizar a educação superior. O que não aparece no discurso e justificativa dessa proposta é a qualidade da formação a ser ofertada.

Nessa perspectiva, o PROUNI foi alvo de críticas por parte dos defensores da educação pública e elogios por parte de seus adeptos.

Contraopondo a posição das instituições filantrópicas, vale registrar a opinião de Fabrício Soares, reitor da Unidade Baiana de Ensino, Pesquisa e Extensão – UNIBAHIA, instituição de educação superior de caráter privado, e vice-presidente da Associação Brasileira das mantenedoras do Ensino Superior (Abmes), associação esta que abrange, atualmente, no seu quadro de associados, 309 mantenedoras e 448 instituições de ensino superior (IES) mantidas de todo o território nacional. Segundo o reitor o Programa Universidade para Todos dá início a uma grande transformação no ensino superior. “Em 30 anos atuando na área educacional, talvez este seja o programa que eu tenha visto que vai trazer um maior incremento à inclusão social nas universidades”. Para ele, a meta do MEC deve ser superar o índice atual de 9% de estudantes entre 18 e 24 anos no ensino superior. “Neste sentido, a proposta do MEC é ousada e merece nosso apoio. Ficamos atrás de países como o Paraguai em matéria de universitários neste intervalo de idade, o que é uma estatística ridícula” (ALMEIDA, 2006, p. 92).

No entanto, superar números, ou se igualar numericamente a outros países, não significa que a educação superior brasileira tenha, ou esteja evoluindo. A discussão acerca da expansão do ensino superior deve ser encarada, também, pelo viés qualitativo, na perspectiva não apenas do ingresso, mas principalmente da permanência e qualidade da formação.

Na perspectiva dos defensores da educação Pública, a transferência de recurso público para instituições privadas é uma atitude condenável, tal investimento deveria ser utilizado único e exclusivamente pelas instituições públicas.

O Programa Universidade para Todos mascara de fato, a via autoritária trilhada pelo governo federal para comprar vagas na rede privada de ensino superior, observa ainda que “cabe a nossa luta organizada, exigindo a anulação da compra de vagas na rede privada de ensino superior, e a instauração imediata de discussão que garanta qualidade e dignidade à universidade pública” (MIRANDA, 2004, *apud* ALMEIDA, 2006, p. 92).

Segundo Almeida (2006), outro posicionamento sobre o PROUNI, foi apontado por Deise Mancebo.

Na medida em que o programa vem tomando um lugar central na Reforma Universitária, acaba por confundir a todos quanto às funções da universidade. Ele reduz a universidade a um dos seus aspectos – o ensino,

dedicado sobretudo, à formação profissional. Esta, sem dúvida, é uma das importantes missões da universidade, a qual, no entanto, como instituição, tem papel social muito mais abrangente. Observa ainda que é preciso valorizar a pesquisa, restabelecendo não só as condições de sua autonomia, como as condições materiais de sua realização (MANCEBO, 2004, *apud* ALMEIDA, 2006, p. 93).

A mercantilização da educação superior ganha com o Programa Universidade para Todos importante aliado. A transferência de dinheiro público para manutenção do setor privado, e em contrapartida, a inserção de estudantes de baixa renda na educação superior ganha credibilidade. Sendo que, das justificativas utilizadas para implementação de tal programa, está à questão da justiça social para as pessoas de baixo poder aquisitivo que historicamente estiveram isentas de ocuparem esses espaços. No entanto, tal programa da forma que se encontra configurado, está muito distante de produzir justiça social.

[...] Longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, a privatização promovida pelo programa tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior a que são submetidos os setores populares. A alocação dos estudantes pobres nas instituições particulares cristalizará mais ainda a dinâmica de segmentação e diferenciação no sistema escolar, destinando escolas academicamente superiores para os que passarem nos vestibulares das instituições públicas e escolas academicamente mais fracas, salvo exceções, para os pobres (MANCEBO, 2004b, *apud* CARVALHO, 2006, p. 993).

A democratização do acesso preconizada pelo PROUNI promove sim o acesso de parcelas consideráveis ao ensino superior, que na sua grande maioria são pessoas de baixa renda e que não teriam condições de custear os estudos em uma instituição particular. Porém, e justamente por isso, tal programa deve ser questionado, porque fornecer bolsas, sejam parciais ou integrais, não é suficiente, já que, estudar nessas instituições exige outros custos que nem o programa, nem as instituições particulares cobrem. Quais sejam, gastos com transporte, moradia estudantil, alimentação, assistência médica, bolsas de pesquisas, etc. requisitos necessários à manutenção de estudantes no ensino superior, e que apenas universidades públicas, com toda precariedade, oferecem.

Sob essa questão, Catani e Gilioli (2005, *apud* CARVALHO, 2006), vão inferir que o PROUNI deve promover uma política pública de acesso, mas não de permanência e conclusão do curso, orientando-se por uma concepção assistencialista, nos moldes das recomendações do Banco Mundial, que oferece benefícios e não direitos aos egressos do ensino médio público. Nessa perspectiva, não se pode negar a abrangência que o PROUNI tem proporcionado ao ensino superior nos últimos anos. No entanto, essa expansão não pode ser

analisada apenas numericamente, uma vez que, é a formação de vários profissionais submetidas á uma lógica mercadológica, cujo objetivo, é o lucro empresarial.

Considerando-se sua legitimidade social, o programa pode trazer o benefício simbólico do diploma àqueles que conseguirem permanecer no sistema e, talvez, uma chance real de ascensão social para poucos que estudaram no seletto grupo de instituições privadas de qualidade. Mas, para a maioria, cuja porta de entrada encontra-se em estabelecimentos lucrativos e com pouca tradição no setor educacional, o programa pode ser apenas uma ilusão e/ou uma promessa não cumprida (CARVALHO, 2006, p. 995- 996).

Com todas as questões apontadas no que tange o Programa Universidade para Todos, podemos dizer que tal medida, estrategicamente planejada a partir de uma lógica neoliberal, foi importante instrumento de consolidação do processo de mercantilização e expansão da educação superior no Brasil.

2.3 A EXPANSÃO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL E OS IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Seguindo a lógica da expansão do ensino superior explanada anteriormente, muitas profissões tem vivenciado um crescimento acelerado na oferta de cursos profissionalizantes de graduação. Na sua grande maioria, são cursos ligados, principalmente, às árias humanas e sociais. Acredita-se que seja pelo fato desses cursos apresentarem um menor custo tanto para implementação, quanto para manutenção, se comparados a outros cursos.

A profissão de Serviço Social, por sua vez, encontra-se no auge desse processo. O Serviço Social tem sido diretamente afetado pela expansão do ensino superior, sendo que a partir dos anos 1990 a profissão assistiu a uma crescente oferta de seus cursos de graduação, na sua grande maioria, em instituições privadas. De acordo com Pereira (2009), com o governo de FHC e Lula, dois eixos de ação foram cruciais para intensificação desse processo de expansão.

(I) o primeiro, de fortalecimento do empresariamento da educação superior, que direciona o interesse do empresariado na abertura por cursos na área de Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, devido aos baixos custos e alta lucratividade; (II) o segundo eixo relaciona-se com a necessidade de manutenção de um consenso social em torno das reformas estruturais realizadas pelo governo federal em absoluta consonância com as políticas dos organismos internacionais do capital (PEREIRA, 2009, p. 324).

Como dito anteriormente, o crescimento de cursos majoritariamente na área de humanas e sociais, é mais uma estratégia de fortalecimento do capital. Haja vista, promover novos campos de expansão, por um baixo custo, o que também acaba por favorecê-lo. Ao tempo que estará formando profissionais que parafraseando Pereira (2009), “intelectuais difusores de uma sociabilidade conformista e colaboracionista”.

Seguindo essa lógica, Almeida (2013) afirma que a profissão de Serviço Social tem sido diretamente afetada pela expansão do ensino superior no Brasil. Desde os anos 1990 a profissão vivencia um aumento na oferta de cursos de graduação, no entanto, é a partir de 2000 que se registra um salto extremamente significativo. Abaixo segue tabela que representa esse quantitativo dos anos 2000 a 2017:

Tabela 1- Cursos de Serviço Social por ano

Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2017
Cursos	88	97	109	131	152	178	207	205	275	294	409	418	694	829

Fonte: Almeida (2013); E-MEC (2017).

Dados⁵ apresentados por Almeida (2013) apontavam um crescimento assustador de cursos de Serviços Social. Estes apontamentos, acompanhado de preocupações, tende a se reafirmarem quando comparados a dados recentes. Haja vista o Brasil possuir hoje 829 (oitocentos e vinte e nove) cursos de Serviço social; o nordeste brasileiro possuir 273 (duzentos e setenta e três); o estado da Bahia com um quantitativo de 59 (cinquenta e nove) cursos de Serviço Social; e a cidade de Salvador um quantitativo de 36 (trinta e seis) cursos de Serviço Social. Um em instituição pública presencial, 15 (quinze) na modalidade privada presencial e vinte na modalidade de EAD. Sendo oferecidos em 32 (trinta e duas) instituições, visto que algumas instituições ofertam o curso em duas modalidades.

Essa expansão acaba por corroborar na profissão de Serviço Social uma questão um tanto preocupante. Visto que tal processo tem proporcionando a criação de muitos cursos de Serviço Social, majoritariamente oferecidos em instituições privadas, não universitárias. A preocupação perpassa pelo fato de nas instituições não universitárias não existir a obrigatoriedade dos cursos realizarem, em consonância, o ensino, a pesquisa e a extensão.

⁵ No Brasil, em 2012, do total de 694 cursos de Serviço Social identificados, 441 eram desenvolvidos presencialmente e 253 na modalidade de ensino à distância. Além disso, os cursos presenciais se referiam, em sua maioria, a cursos em instituições privadas. (ALMEIDA, 2013).

Ainda que estes sejam mecanismos inerentes e necessários à formação de assistentes sociais, como defende as Diretrizes curriculares de 1996.

Atividades complementares: constituídas por atividades de pesquisa e extensão, produção científica, visitas monitoradas, monitoria, participação em encontros, seminários e congressos com apresentação de trabalho. As atividades formativas básicas têm por objetivo dar relevância às atividades de pesquisa e extensão, afirmando a dimensão investigativa como princípio formativo e como elemento central como princípio formativo e como elemento central na formação profissional e da relação entre teoria e realidade (ABEPSS, 2017, p. 15).

Segundo Pereira (2009), até 1994 a grande maioria dos cursos de Serviço Social estava inserida em instituições de ensino superior privadas. No entanto, foi possível realizar uma revisão curricular, em que o propósito seria o compromisso de manutenção de uma direção social, coerente com os princípios éticos políticos defendidos pelo Código de Ética Profissional de 1993, bem como, com uma formação de qualidade, tendo o ensino, pesquisa e extensão como componentes indissociáveis. Ainda segundo Pereira (2009), esse consenso pode ser justificado pelo fato, de naquele momento os cursos existentes estarem, em sua grande maioria, inseridos em instituições universitárias, e, apenas (20, 3%), encontrava-se inseridos em instituições não universitárias.

Seguindo essa perspectiva, podemos dizer que até esse momento, quase todos os cursos de Serviço Social encontravam-se comprometidos com uma formação completa, qualificada. Porém, com o processo de expansão, e a abertura maciça de cursos, em instituições com outro perfil de organização, acaba por fragilizar a formação, e conseqüentemente a profissão de uma forma geral.

De acordo com Pereira (2009), os impactos da expansão do ensino superior para formação profissional do assistente social são bem recorrentes, haja vista, os cursos criados a partir desse período, e nesse perfil de instituição, corresponderem a mais de 60% dos cursos existentes no Brasil. Ou seja, a partir de 2003 marca-se a expansão dos cursos de Serviço Social, majoritariamente em instituições não universitárias. O que por sua vez acaba por comprometer a formação, já que:

(i) 91% dos cursos de Serviço Social criados a partir de 2003 são de natureza privada, mantendo a mercantilização do ensino superior desencadeada de forma acelerada desde o governo Cardoso; (ii) 60% estão inseridos em IES não-universitárias, isto é, não obrigadas à realização de pesquisa. Este perfil dos novos cursos criados a partir de 2003 aponta para uma formação profissional restrita à dimensão do ensino, sem a necessária dimensão de pesquisa, conforme indicam as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (ABESS/CEDEPSS, 1997); (iii) Mas da metade dos cursos - 59% - encontra-

se inserida em IES privadas particulares em sentido estrito, o que confirma o crescente interesse do empresariado na abertura de cursos de Serviço Social, dado sua rápida lucratividade e o afastamento de IES de origem confessional. (PEREIRA, 2009, p. 326).

A questão apresentada por Pereira (2009) demonstra o quanto a estratégia de utilização da educação superior enquanto “bem” vendável, de caráter mercadológico, acaba por torná-la mecanismo de fortalecimento do capital. E, conseqüentemente, a formação profissional de assistentes sociais, torna-se de interesse por parte dos empresários da educação, já que esta é uma profissão rentável por oferecer baixo custo de implementação, visto que, não há a obrigatoriedade de laboratórios de pesquisa, quando implementados em unidades não universitárias, sendo que nessas instituições não há essa exigência. Nesse sentido, por parte dos estudiosos do Serviço Social, esta expansão torna-se questionável, à medida que, desprovida da realização de pesquisa, a formação pode tornar-se vazia, pois não há contato com a realidade, logo, dificulta-se a existência de um posicionamento ou questionamento crítico sobre.

Outra questão colocada é o fato de os novos cursos de Serviço Social, privados, estarem sendo criados majoritariamente em cidades interioranas. Esse dado pode ser justificado pelo fato de serem locais pouco desenvolvidos, desprovidos de ambientes universitários. Sabendo, pois, que as universidades historicamente estiveram concentradas nas capitais e grandes centros. Além do que, o discurso da expansão segue acompanhado pela propaganda, historicamente utilizada pelo capital, do ensino superior como mecanismo de ascensão social e desenvolvimento das pessoas. Ou na perspectiva abaixo apresentada.

(v) Outro dado interessante diz respeito à localização (capital ou interior) dos novos cursos de Serviço Social, criados a partir de 2003: 66,2% encontram-se localizados em cidades do interior do país. No sudeste, que concentra 51,4% dos cursos criados a partir de 2003, cerca de 80% encontram-se em cidades interioranas. Apreende-se, pois, que o empresariado percebeu os municípios do interior como um mercado atraente na abertura deste tipo de curso, cujo interesse pode ter sido suscitado a partir da Constituição Federal de 1988 que desencadeou a criação de novos municípios e proporcionou o processo de descentralização das políticas sociais, ampliando as demandas por profissionais de Serviço Social. (PEREIRA, 2009, p. 326).

Como dito anteriormente, o curso de Serviço Social apresentou um grande salto na sua oferta, na grande maioria em cidades interioranas. Essa característica, ganha credibilidade e reforço, a partir da criação de cursos de Serviço Social na modalidade de ensino à distância. Como reforça Pereira (2009).

(vi) Especialmente no governo Lula, outra “novidade” emergiu para a profissão: a criação de cursos de Serviço Social na modalidade de Educação

à Distância (EaD), com 11(onze) IES ofertantes de cursos de Serviço Social na modalidade EAD. Se elas representam 5,2% do total de cursos criados no período, o percentual se inverte quando analisamos o quantitativo de vagas de Serviço Social oferecidos por tais IES anualmente: as 11 (onze) IES ofertam 46.620 vagas de Serviço Social na modalidade EAD, enquanto as demais 199 (cento e noventa e nove) IES ofertam 24.824 (vinte e quatro mil oitocentos e vinte e quatro) vagas na modalidade presencial, anualmente. Portanto, ainda que tenha efetivamente ocorrido a abertura de novos cursos de Serviço Social em IES federais, na modalidade presencial, a política educacional do atual governo, apostando na expansão do acesso à educação superior através da EaD como uma das vias principais, também impactou o Serviço Social. Assim, as vagas oferecidas na modalidade EaD correspondem a quase o dobro daquelas na modalidade presencial (PEREIRA, 2009, p. 326).

Nessa perspectiva, podemos salientar o quanto o viés privatista encontra-se presente, também nos cursos de Serviço Social, promovendo em certa medida, um retrocesso perante as conquistas e mudanças alavancadas pela profissão nos últimos anos, referentes à formação. As estratégias desenvolvidas pelo Estado, com o intuito de promover cada vez mais a ascensão do capital, usando como discurso, o acesso ao ensino superior para os menos favorecidos, utiliza o EAD, o PROUNI (sua mais expansiva estratégia), para promover a expansão do ensino superior ao tempo que enriquece o bolso do capital, transferindo recursos públicos para o setor privado.

Seguindo o viés da expansão do curso de Serviço Social e do enorme salto que sua oferta vivenciou nos últimos anos, faz-se necessário realizar uma investigação mais acurada a cerca das questões vivenciadas pela formação de assistentes sociais, que por sua vez, repercutem diretamente na profissão. Segundo Pereira (2009), o perfil dos cursos criados a partir de 2003, em sua grande maioria, tende a formar assistentes sociais sem a dimensão da pesquisa ao longo da formação acadêmica, pois são cursos inseridos, na sua grande maioria, em instituições privadas e não obrigadas à realização do tripé indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, já que não são universidades.

No que tange aos docentes, objeto desse estudo, a expansão do curso de Serviço Social irá promover impactos no âmbito do trabalho. A precarização do trabalho docente é uma realidade que tem se intensificado com o processo de expansão, visto que, houve preocupação apenas no âmbito quantitativo, expandir vagas. Dessa forma, não havendo mudanças estruturais nas instituições, para receber essas novas demandas, tem-se uma superlotação nas instituições privadas.

É fundamental destacar a precarização do trabalho docente nas IES privadas: salas lotadas e o não pagamento de preparação de aula são características presentes no cotidiano destes docentes. É largamente consensual que uma relação pedagógica de qualidade – e, logo, um aprendizado de qualidade – exige tempo e dedicação do docente a cada aluno. Como realiza-la efetivamente, se cada aluno significa uma mensalidade e, logo, deve-se, na lógica empresarial, lotar as salas de aula? (PEREIRA, 2009, p. 326).

Cabe salientar que esses impactos são recorrentes no âmbito docente, mas, que repercute na formação dos novos profissionais, o que por sua vez acaba afetando a profissão. Outra questão apresentada por Pereira (2009) que impacta na vida docente, e, conseqüente, na formação profissional, é a orientação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que na grande maioria das instituições privadas acontece através de turmas com vários alunos. O que acaba por desqualificar o trabalho docente, já que essas instituições inviabilizam remunerar orientações individuais, desqualificando também, a produção dos discentes.

A precarização do trabalho docente nas instituições privadas, também pode ser observada no fato destas instituições, optarem por docentes que sejam especialistas, e, mestres, considerando que o custo da hora aula torna-se maior quando o docente é mais qualificado titularmente (PEREIRA, 2009).

Pesquisas realizadas na Bahia, por Carmo (2010), Ferriz et al (2016) reforçam o diagnóstico levantando por alguns autores no que diz respeito aos problemas enfrentados pelo Serviço Social, como resultado do processo de expansão do ensino superior, que por sua vez, vem afetando diretamente a formação profissional. Quais sejam aligeiramento da formação, precarização do trabalho docente, superlotação das salas de aula, dificuldades no andamento dos estágios e dos Trabalhos de Conclusão de Curso, dificuldade de incorporação do que colocam as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, dentre outros.

O processo de expansão dos cursos de Serviço Social na Bahia acompanha o cenário nacional, sendo que de 2002 a 2005 registra-se o período de maior expansão das escolas no estado, majoritariamente no setor privado. Apesar de o Serviço Social ter uma história na Bahia de mais de 60 anos, a implementação do curso em uma instituição pública é muito recente, o primeiro foi instituído na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) em 2008, e o segundo na Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2009.

Essa questão apresentada sobre a realidade baiana acaba por reforçar a discussão travada ao longo desse trabalho. A educação superior enquanto instrumento propício ao capital, através da proliferação de instituições privadas, que corrobora com a mercantilização da educação superior, tornando-a cada vez mais desprovida do âmbito do direito social.

Impregna nos cursos de graduação, inclusive no Serviço Social, uma lógica mercadológica, que vai interferir no processo formativo.

Os cursos de Serviço Social na Bahia, assim como os demais, têm sofrido, com a mercantilização, já que 80% das instituições presenciais estão na rede privadas, o que não é muito diferente do caso brasileiro que segundo dados do INEP 2008, 82% das instituições que ofertavam o curso de Serviço Social estavam na rede privada. Somado a isto, percebe-se a precarização com a expansão do curso em instituições não universitárias na Bahia, 70% já que há a ausência de obrigatoriedade de ensino articulada e apoiada no tripé ensino/pesquisa/extensão por conta da natureza das próprias instituições. (CARMO, 2010, p. 58).

Nessa perspectiva, a discussão no Serviço Social acerca da expansão do ensino superior, perpassa não apenas pela qualificação da formação dos novos profissionais da área, que é de extrema necessidade. Mas também, pelo retrocesso que esta expansão representa no âmbito da conquista da educação enquanto direito, devendo ser oferecida, pública, gratuita e de qualidade, pelo Estado.

A Bahia atualmente, segundo dados do sistema e-MEC, possui 55 (cinquenta e cinco) instituições que ofertam o curso de Serviço Social, sendo 36 (tinta e seis) cursos na modalidade presencial e 23 (vinte e três) na modalidade de ensino a distância, totalizando 59 (cinquenta e nove). Dos 36 (trinta e seis) cursos oferecidos na modalidade presencial, apenas dois são em instituições públicas. Esse dado apenas reforça o quanto a mercantilização da educação superior tem se expandido de forma alarmante, sendo que em apenas seis anos o número de instituições privadas que ofertam o curso de Serviço Social na Bahia mais que duplicou⁶, enquanto que instituições públicas, não há registro.

A falta de recursos públicos é a justificativa utilizada pelo governo para a não criação de novas universidades públicas, bem como, a precarização das já existentes. No entanto, não são poucos os recursos públicos destinados a instituições privadas, através de programas (já apresentados anteriormente) como o PROUNI e o FIES, com o discurso de manter estudantes

⁶ De acordo com Carmo (2010), até o ano de 2010 o estado da Bahia contava 21 Unidades oferecendo o curso de Serviço Social, sendo 12 (doze) presenciais e nove na modalidade à distância. Entre as presenciais, encontra-se a Faculdade São Salvador, que não se localizou registro de oferecer o curso. No que tange às presenciais, contava-se com dez instituições, em 13 (treze) campi, que ofereciam a formação de Serviço Social, neste nível de ensino. São estas: Universidade Católica do Salvador (UCSal), Faculdade Vasco da Gama (com três campus nos bairros –Vasco da Gama, Cajazeiras e Periperi em Salvador), Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME - com dois campus Salvador e Itabuna), Faculdade Regional da Bahia (UNIRB), Faculdade D. Pedro II, Centro Universitário da Bahia–FIB, Faculdade Nobre (FAN), Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). Portanto, 80% das IES mencionadas eram privadas.

de baixa renda ingressos no ensino superior, só que por trás está à manutenção de uma lógica privatista e empresarial.

De acordo com Carmo (2010) mesmo com a conquista de um mestrado e a inserção do curso em duas universidades federais, não se verificava um avanço qualitativo nas condições da educação superior, para a formação de assistentes sociais na Bahia. O que atualmente não é muito diferente, já que, observa-se neste estado uma expansão quantitativa de cursos de Serviço Social no âmbito privado, majoritariamente em instituições não universitárias, o que repercute em uma precarização da formação profissional. Conforme reforça Carmo (2010, p. 74-75).

A rápida proliferação das Escolas de Serviço Social, vem acompanhada da precarização da formação profissional, favorável ao empresariamento do ensino, relações precarizadas de contrato de trabalho e afastamento do Estado que promove a ausência de uma política educacional que visualize o sujeito como detentor de direitos, aliado à estruturas curriculares inconsistentes, estudos deslocado da categoria trabalho, pouca discussão sobre a questão social, materialização da estrutura curricular com configuração inconsistente, reverte-se em um retrocesso, que foi construído na trajetória do Serviço Social, pode produzir um retorno ao pragmatismo e até conservadorismo.

Nessa perspectiva, cabe aqui conceituar instituições universitárias e não universitárias, já que esta especificidade interfere diretamente no perfil da formação. De acordo com o artigo 52 da LDB de (1996), universidades são instituições públicas ou privadas, que promove a formação de profissionais de nível superior, desenvolvendo atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão. Já instituições não universitárias (Centros tecnológicos, Faculdades Integradas, Isoladas e Institutos Superiores de Educação), não são obrigadas a oferecerem cursos em todos os níveis, como de graduação, sequenciais e de especialização e programas de pós-graduação, bem como a realização do tripé entre ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com Carmo (2010), das dez instituições presentes na Bahia e analisadas em 2010, apenas quatro eram realizadas em universidades, ou seja, nas demais instituições, mais de 50%, não havia a obrigatoriedade de realização do tripé do ensino superior.

Como este estudo pretende dá ênfase à expansão do ensino superior em Salvador, bem como, aos impactos desta no âmbito docente, faz-se necessário trazer à tona algumas questões apontadas por autores, que analisaram esse processo de expansão no estado da Bahia em outros momentos. Questões estas, que repercutem em certa medida na precarização da formação profissional.

Segundo Carmo (2010), das instituições presentes na Bahia, sendo apenas quatro de perfil universitário, nestas, havia uma política de incentivo à iniciação científica. No entanto, nas demais instituições não se sabe se existe tal incentivo. Dessa forma, podemos dizer que tal situação promove certa tendência à precarização da formação profissional.

Ainda que 57% das entrevistadas tenham mencionado que costumam produzir conhecimento, publicar e apresentar artigos em seminários, congressos e congêneres, em contrapartida, isto tem acontecido a revelia do incentivo institucional, já que em aproximadamente 71% das unidades de formação, não há o incentivo à pesquisa. Tal fato vai de encontro às defesas proferidas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS, 2010), quando esta, ciente da importância de fortalecer a pesquisa no âmbito desta profissão, consolida, os Grupos Temáticos de Pesquisa (GTPs) (CARMO, 2010, p. 82).

Outra questão apresentada como problemática é a forma de contratação dos docentes dos cursos de Serviço Social, bem como as atividades desempenhadas por estes nas instituições. Na sua grande maioria eram contratações por seleção, baseado em sistema horista, ou seja, a remuneração seria baseada a partir da hora aula lecionada pelos docentes. Ocupando disciplinas muitas vezes, divergentes de sua área de especialização (CARMO, 2010). O que reporta certo questionamento sobre essa situação. Como estar suficientemente preparado para lecionar tantos conteúdos, já que isso demanda maior tempo de estudo, o que nas instituições privadas é inviável, já que a hora paga refere-se apenas à aula, e não sua preparação.

Há outra questão estratégica por parte das instituições, que só fortalece a precarização do ensino. Qual seja, grande parte destas instituições oferecem cursos no período noturno, o que possibilitou a inserção de pessoas que trabalham durante o dia, e encontravam-se impossibilitadas de frequentarem esses espaços. (CARMO, 2010). Essas especificidades presentes nos novos perfis dos cursos de Serviço Social geram algumas problemáticas: “Algumas problemáticas decorrem deste novo perfil de estudante como, por exemplo, a disponibilidade para a dedicação aos estudos extraclasse, para a realização de pesquisas e de estágio” (CARMO 2010, p. 98).

Ou seja, uma gama de estudantes que em busca de uma qualificação profissional atrelado às necessidades laborativas, e em contrapartida estimulado pelo Estado, seja através do PROUNI ou pelo FIES, são convencidos a ocuparem esses espaços. O que por sua vez, não é ruim, visto que acessar o ensino superior deve ser direito de todos. No entanto, são pessoas que assim como qualquer outra, deveriam ter acesso garantido a uma qualificação profissional gratuita, e acima de tudo de qualidade.

Nesse sentido, analisando a situação da Bahia no que tange a formação profissional dos futuros assistentes sociais que tem crescido ligeiramente, verifica-se um quantitativo maior de cursos na modalidade de EAD, principalmente nas cidades do interior, através dos polos. No município de Salvador, que segue a mesma perspectiva de expansão é que se concentra um quantitativo maior de instituições privadas presenciais, sendo estas apresentadas na tabela 2.

Tabela 2- Cursos privados presenciais de Serviço Social em Salvador

Nº	Instituições de ensino	Ano de criação do curso	Org. Acadêmica
01	UNIÃO METROPOLITANA DE EDUCAÇÃO E CULTURA – UNIME (ou FACULDADE DELTA – FACDELTA)	2006	Faculdade
02	UNIVERSIDADE SALVADOR – UNIFACS	2013	Universidade
03	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR – UCSAL	1944	Universidade
04	FACULDADE SÃO SALVADOR – FSS	2009	Faculdade
05	CENTRO UNIVERSITÁRIO JORGE AMADO – UNIJORGE	2010	Centro Universitário
06	UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA – UNIVERSO	2005	Universidade
07	FACULDADE DOM PEDRO II – FDP II	2005	Faculdade
08	FACULDADE REGIONAL DA BAHIA – FARB/UNIRB	2007	Faculdade
09	FUNDAÇÃO VISCONDE DE CAIRÚ – FAVIC	2013	Faculdade
10	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DA BAHIA – FIB	2008	Centro Universitário
11	FACULDADE BATISTA BRASILEIRA – FBB	2012	Faculdade
12	FACULDADE VASCO DA GAMA – FVG	2005	Faculdade
13	FACULDADE HÉLIO ROCHA – FHR	X	Faculdade
14	MAURICIO DE NASSAU DE SALVADOR	X	Faculdade
15	INSTITUTO BAIANO DE ENSINO SUPERIOR – IBES	2014	Faculdade

Fonte: Dados da pesquisa “Os efeitos da expansão do ensino superior nos cursos de Serviço Social na Bahia”, ano 2015/2016 e E-MEC 2017.

A partir dos dados apresentados, observa-se, e podemos inferir que a expansão do ensino superior na cidade de Salvador tem caminhado com passos longos, reafirmando uma lógica mercadológica e questionamentos apontados por pesquisadores na área do Serviço Social, ao afirmarem que os profissionais correm o risco de retornarem ao imediatismo, e práticas há muito tempo descartadas pela profissão.

Praticamente 80% das instituições privadas presenciais que oferecem o curso de Serviço Social em Salvador são classificadas como faculdades, ou seja, não possuem a obrigatoriedade de realizarem pesquisa e extensão. Sabendo também que sendo instituições com fins lucrativos, quanto menos custos os cursos oferecerem, mais lucratividade para o capital, entende-se que não serão realizados muitos esforços para oferta de uma formação de qualidade, a começar pela pesquisa e extensão, que já teve sua importância bem reforçada ao longo desse texto.

Tendo realizado entrevista com quatro docentes de Serviço Social que trabalham em instituições privadas presenciais em Salvador, o capítulo a seguir apresenta os rebatimentos que o processo de expansão do curso Serviço Social tem ocasionado na vida destes docentes. Procurando dar visibilidade às consequências que todo esse processo tem acarretado para profissão.

3 A EXPANSÃO DOS CURSOS PRIVADOS PRESENCIAIS DE SERVIÇO SOCIAL EM SALVADOR: IMPACTOS NA VIDA DOS DOCENTES

Como apresentado no capítulo anterior, a expansão dos cursos de Serviço Social em Salvador tem aumentado ligeiramente nos últimos dez anos, na sua grande maioria, em instituições privadas. Este processo, por sua vez, reflete no cotidiano dos docentes (sujeitos que compõem o cenário acadêmico), na medida em que, interferem na vida desses profissionais. Para tanto, foi realizado para coleta de dados, entrevista com quatro assistentes sociais, docentes de instituições privadas da cidade de Salvador.

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro semiestruturado em pauta, tendo como objetivo analisar os impactos da expansão do ensino superior na vida dos respectivos entrevistados. O roteiro apresentava cinco pautas, a saber, a trajetória de formação, a trajetória de trabalho, as condições de trabalho e infraestrutura, os impactos da expansão do ensino superior na vida docente, e por último, os impactos da expansão do ensino superior para a formação profissional.

Cabe salientar que será utilizada a escrita no feminino, já que todas as docentes entrevistadas são do sexo feminino. Estas serão denominadas numericamente, como docente 1, docente 2, docente 3 e docente 4. Entendendo, pois, enquanto aspecto ético, o compromisso de manter o sigilo da identificação das entrevistadas.

Na tabela abaixo apresentamos algumas informações consideradas pertinentes ao processo de análise, trata-se da trajetória de formação e trajetória de trabalho, percorridos pelas profissionais até o momento da entrevista.

Tabela 3- Trajetória das docentes entrevistadas

	Trajetória de formação	Trajetória de trabalho
Docente 1	A respectiva docente é graduada pela Universidade Católica de Salvador. Realizou uma especialização em educação superior pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, e curso de especialização em Serviço Social fornecido pelo CFESS, em conjunto com a ABEPSS, e a UNB. Realizou o mestrado em políticas sociais e cidadania pela Universidade Católica de Salvador.	Inicialmente trabalhou como diretora do Conselho Regional de Serviço Social. Trabalhou em uma faculdade privada, em seguida foi contratada por outra faculdade privada, e logo após foi contratada pela instituição que se encontra até o momento da entrevista. A docente concilia a docência com outro vínculo, no âmbito da saúde.
Docente 2	Graduada pela Universidade Federal de Pernambuco. Realizou especialização na área de família, fez mestrado na área de dinâmicas conjugais e o doutorado com foco na temática de dramas sociais vividos por mulheres.	Assim que terminou a graduação a docente foi contratada por uma ONG, um ano depois passou a trabalhar em outra ONG. Passou em um concurso para força aérea. Depois de concluir o mestrado, foi contratada por faculdade privada. Passou em concurso no âmbito da saúde, abandonou a docência para ingressar no doutorado. No final do doutorado retornou à docência, passou por três instituições diferentes. Ingressou certo período como professora substituta em instituição pública, e em seguida assumiu a docência em instituição privada, onde se encontra até o momento da entrevista.
Docente 3	Graduada pela Universidade Federal da Bahia. Realizou mestrado, também pela Universidade Federal da Bahia.	Trabalhou como pesquisadora de algumas pesquisas fomentadas por organismos ligados ao Governo Federal durante o mestrado. No final do mestrado foi contratada como docente por instituição que se encontra até o momento da pesquisa.
Docente 4	A docente é graduada pela Universidade federal da Bahia. Realizou especialização em gestão e saúde, à distância, pela Universidade do Estado da Bahia. E encontra-se em fase de conclusão do mestrado pela Universidade Federal da Bahia.	A trajetória de trabalho da referida docente é recente, a mesma possui dois vínculos no âmbito da docência, um em uma instituição pública e o outro em uma instituição privada.

Fonte: Pesquisa realizada com docentes dos cursos privados presenciais de Serviço Social em Salvador, 2016-2017.

No que se referem à trajetória acadêmica das docentes entrevistadas, os dados revelam que no âmbito da graduação todas foram realizadas em universidades, três em universidade pública e uma em universidade privada. No que tange à trajetória de trabalho, podemos observar que a grande maioria das entrevistadas, acumularam muitos e diferentes vínculos, anteriores ao posto atual. Este fato é justificável levando-se em consideração que não apenas a docência, mas em outros espaços de atuação, o assistente social assim como qualquer trabalhador assalariado tem vivenciado um processo de precarização e flexibilização das relações de trabalho.

Para facilitar a apresentação dos resultados, identificamos, a partir das falas das entrevistadas, três eixos analíticos, a saber, Eixo 1: As Condições de Trabalho; Eixo 2: A vinculação às Diretrizes Curriculares da ABEPSS; Eixo 3: Os Impactos e Resistências. Os mesmos serão apresentados em tópicos e discutidos a partir das entrevistas realizadas com tais sujeitos.

3.1 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO

No que se refere às condições de trabalho vivenciadas pelas entrevistadas, foi possível perceber que há certa fragilidade. Ficando evidente que essas condições perpassam pela vivência de vínculos precários. Haja vista, as entrevistadas revelarem possuir mais de um vínculo trabalhista e uma jornada de trabalho muito elevada. Uma estrutura física variável, com instituições que apresentam condições favoráveis, e outras, condições estruturais frágeis. E por último, a desvalorização do trabalho docente a partir do salário, revelando assim, a precarização das relações do trabalho docente que serão apresentadas de forma mais detalhada a seguir.

No que concerne aos vínculos trabalhistas, a partir das falas apresentadas a seguir, fica evidente que todas conciliam mais de um vínculo empregatício: Docente 1: “[...] *assim, eu tenho outro vínculo, que vocês perguntaram também, que é um vínculo no âmbito da saúde*”. Docente 2: “*Em relação aos vínculos trabalhistas eu tenho dois, ambos na área da docência do Serviço Social*”.

Os dados apresentados revelam que as docentes acabam conciliando mais de um vínculo empregatício, o que por sua vez acarreta numa sobrecarga de trabalho para a profissional, haja

vista, ter que dar conta de dois espaços de trabalho. Essa situação vivida pelas profissionais é reflexo do processo de precarização do trabalho presente nos vários espaços de atuação dos assistentes sociais. Como podemos observar em Guerra (2010, p. 719-720):

Comparece hoje nos espaços laborais do assistente social o crescente aumento de profissionais que possuem mais de um vínculo de trabalho, o que caracteriza o pluriemprego, bem como se observa a inserção socioprofissional em duas ou mais políticas sociais, rotatividade no emprego, instabilidade e insegurança, jornada de trabalho extensa (cumpre carga horária de mais de dez horas diárias de trabalho), além do sobretrabalho ao qual a mulher encontra se submetida.

Essa situação, de certa forma interfere no trabalho da profissional, sendo apresentada como uma inquietação por parte das profissionais, como pode ser observado na fala da docente 1: “[...] *mas tenho é, a plena convicção, de que, o ideal seria que eu estivesse em um local só*”.

A inquietação apresentada pela docente pode ser justificada, pelo que apresenta Carmo (2010, p. 86) “a inserção docente em diversos espaços, acaba impossibilitando os profissionais de exercerem a docência com a qualidade que se almeja, onde tenham disposição e disponibilidade para a realização do ensino coadunado com a pesquisa e a extensão”.

De acordo com Guerra (2010), na medida em que conciliam mais de um vínculo de trabalho, os assistentes sociais se deparam com inúmeros desafios. No âmbito docente, a sobrecarga de trabalho (que já é especificidade da docência), atrelado à conciliação de mais de um vínculo, vai promover outra questão apresentada por Guerra (2010), e presente na fala das entrevistadas, refere-se à jornada de trabalho. Sendo esta bastante elevada, na medida em que conciliam a jornada dos dois vínculos, as docentes acumulam uma carga horária de até 60 horas semanais, como demonstra a fala de duas docentes: “*a minha carga horaria é 30 horas lá e 30hs aqui, então não tenho dedicação exclusiva em nenhum dos dois espaços*”. (Docente 1)

Em termo de carga horária, é até complicado a gente precisar exatamente, porque como é hora aula a gente não segue um regime pra dizer se é 20 horas ou 30 horas, depende da quantidade de disciplinas que a gente pega durante o semestre [...] dá em média umas 20 horas semanais, contando hora aula, porque atividade docente a gente acaba tendo outras atividades. (Docente 3)

O que aparece na fala acima reforça o processo de sobrecarga e excesso de trabalho no qual o trabalhador docente tem enfrentado com a expansão do ensino superior. Na medida em

que expande os espaços para inserção desses profissionais ao mercado de trabalho, em contrapartida tem-se um processo de desvalorização desse profissional, que se inicia desde o processo de contratação.

Outra problemática, constatada, e que se considera impactante para as docentes, trata-se das formas de contrato de trabalho a que estão submetidas. Grande parte das entrevistadas exerce atividade laborativa pelo regime celetista, em termos de direitos, estão regidos pela Consolidação das Leis Trabalhistas. Com regime de contratação pelo sistema horista, tendo a remuneração com base nas horas trabalhadas. Sendo uma contratada através de contrato semestral. Como podemos observar nas falas de duas docentes: “[...] *o meu vínculo é um contrato semestral, e, o recebimento é pelas horas trabalhadas*”. (Docente 4). “*É, a forma de contratação nessa instituição de ensino privada é celetista, eu sou contratada como celetista, e é horista, professora horista, lá a gente recebe por hora aula*”. (Docente 3)

A grande maioria dos docentes de instituições privadas são contratados pelo regime horista sendo classificados como:

Trata-se do professor horista, podendo ser definido como o docente contratado pela instituição exclusivamente para ministrar horas-aula independentemente da carga horária requerida ou que não se enquadre nos outros regimes de trabalho (tempo integral e tempo parcial), ou seja, esse professor é contratado exclusivamente para ministrar aula e recebe de acordo com a carga horária. (TAMBURUS, 2008, *apud* CARMO, 2010, p. 85).

Nessa perspectiva, sendo as professoras, horistas, outro fator que demonstra claramente a desvalorização do trabalho docente, e de certa forma, explica a necessidade do profissional em conciliar mais de um vínculo trabalhista, é a questão do salário. “*Sou horista, minha hora é 22 reais, eu tenho um salário que não passa de 900 reais com, cinco turmas eu acho [...] e não passa de 900 reais*”. (Docente 2)

Sendo professoras horistas, considera-se que essas docentes recebam remuneração referente apenas ao momento que estão na sala de aula lecionando. A própria Consolidação das Leis Trabalhistas em seu artigo 320 estabelece que a remuneração dos professores será fixada pelo número de aulas semanais, na conformidade dos horários. Nessa perspectiva, temos: “Uma tendência das Unidades de Formação Acadêmicas privadas, que ao contrário das públicas, costumam remunerar o seu corpo docente de acordo com o regime de trabalho horas/aula ministradas”. (TAMBURUS, 2008, *apud* CARMO, 2010, p. 85).

Como podemos observar, o salário representa mais um instrumento de precarização e desvalorização que a trabalhadora docente tem vivenciado. Haja vista sua remuneração se

referir apenas ao momento que a mesma se encontra em sala de aula. No entanto, atividade docente exige que a profissional disponha de um tempo para preparar aulas, produzir atividades e corrigi-las, entre tantos outros afazeres, que não são contabilizados com a hora aula no momento da remuneração.

Eu levo trabalho pra casa, claro que eu levo trabalho pra casa, porque eu tenho duas horas pra dá aula, hora que eu estou lá fazendo isso, ou eu chego antes, e a chegada antes não conta, ou eu fico depois que também não conta, porque quando eu assino meu horário tá lá dizendo minha aula são duas horas. Mas eu cheguei antes pra poder colar as etiquetas, mandar e mail pra alunos que não recebeu. (Docente 2)

O trabalho docente a gente tem que preparar aula, a gente tem que corrigir as atividades, e o fluxo lá de atividades é muito grande, até pra tentar, digamos assim, dá conta da realidade e das condições de vida dos próprios alunos, [...] e aí que revela aquela questão que a gente trouxe, disse anteriormente, porque o valor que a gente recebe é em cima do momento que a gente está com os alunos em sala de aula, os trabalhos levados pra casa não são computados para termo de remuneração. (Docente 3)

Sobre essa questão acima apresentada a autora Borsoi (2012, p. 03) nos traz:

O trabalho docente tem natureza tal, que permite que: seja realizado, em parte, fora do ambiente institucional; extrapole amiúde os limites específicos da jornada regimental contratada; não possibilite visibilidade clara de seu produto; dependa, em grande medida, de condições especiais para ser efetivado - a exemplo da preparação de aulas e da elaboração de textos científicos, artigos etc.; haja, por parte do professor, relativo controle sobre suas atividades, bem como sobre a entrada e saída da instituição.

Sobre o não pagamento do trabalho além da hora aula, Pereira (2009, p. 326) argumenta que “[...] é fundamental destacar a precarização do trabalho docente nas IES privadas: salas lotadas e o não pagamento de preparação de aula são características presentes no cotidiano destes docentes”.

Outra situação referente ao contrato de trabalho que por sua vez interfere na remuneração da docente, é a questão do grau de especialização que essa profissional carrega. Conforme aparece na fala da docente 3 “*O que difere esse valor também a partir da, da especialização do professor, se o professor é especialista ele recebe um valor, se ele é mestre ou mestra ele recebe outro valor, doutor doutora um valor também mais acrescido*”.

Pereira (2009) discute a respeito dessa situação quando afirma que a preferência por especialistas e, no máximo, mestres, é outra característica das IES privadas, principalmente, as não universitárias, devido ao barateamento da hora aula do especialista e/ou mestre em relação ao professor doutor.

Diante desse quadro de desvalorização do trabalho, e em contrapartida a necessidade de manter sua subsistência, além de conciliar mais de um vínculo trabalhista, em meio a um salário precário, as docentes acabam enfrentando uma situação bem mais exaustiva, qual seja, lecionar grande quantidade de disciplinas, divergentes, muitas vezes nem tendo domínio sobre a mesma. Como podemos observar na fala a seguir:

[...] este ano eu estou na faculdade X, sou professora da disciplina de pesquisa, monografia, estágio 1, e saúde mental. [...] uma particular vai me dar FHTM, e eu sei que eu não vou ter a qualidade de um professor que há anos vem dando ou que publica nesse tema, e isso não pode, não é bom. [...] Não tenho certeza se eu vou tirar de mim, se eu domino, se hoje me colocasse, por exemplo, pra falar da instrumentalidade. Não tenho nenhum refino pra isso. Mas de repente, numa particular vão me dar essa disciplina, porque eu não escolho nenhuma disciplina que eu dou, todas são a coordenação. Sua disciplina é essa, essa e essa, aqui ó, tá aberto seleção pra professor, vai querer? (Docente 3)

A fala da docente revela que nas instituições privadas não existe a exigência do docente lecionar apenas em disciplinas que tenha conhecimento prévio. O profissional é alocado de acordo com as necessidades da instituição. Como reforça Chauí (1999, *apud* CARMO, 2010, p. 86).

A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicatas em CD's. O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins [...].

Quando perguntado para as docentes sobre a estrutura física das instituições, observa-se na fala das mesmas, certa variedade, haja vista, algumas apresentaram condições favoráveis, e outras desfavoráveis. Como podemos observar nas falas das docentes 1 e 2:

As salas de aula daqui elas estão passando por um processo de reformulação, eu conheço algumas outras salas de aula e eu julgo que a gente precisa avançar bastante, [...] todas as salas hoje tem ar condicionado, todas as salas elas estão com ponto de projeção de Datashow, [...], a infraestrutura na sala de aula, a gente tá conseguindo ampliar. (Docente 1)

É, a sala de aula ela reforça o que é a sala dos professores, pequena com muita gente, então, turmas com 50 alunos, 52. [...] É, material áudio visual que se exige pra dinamizar as aulas, indisponível, [...] existe números x disponíveis pela faculdade, e ela te leva à condição de concorrer com teus colegas, [...] às vezes com equipamento de refrigeração que atrapalha, ou então sem equipamento. (Docente 2)

Uma infraestrutura adequada presente na fala da docente 1, são mecanismos extremamente favoráveis ao processo de ensino aprendizagem. O acesso a uma estrutura

adequada não só estimula a realização de atividades propícias à formação, como garante resultados mais satisfatórios. Por outro lado, quando essa infraestrutura é inadequada, como mencionado na fala da docente 2, há um certo desequilíbrio no processo de ensino aprendizagem, um desânimo no âmbito docente causado pela precarização do trabalho. Sobre essa questão temos:

A precarização do exercício profissional se expressa por meio de suas diferentes dimensões: [...] diferentes formas de contrato e vínculos que se tornam cada vez mais precários e instáveis, [...] jornadas de trabalho e salários flexíveis, [...], precariedade dos espaços laborais e dos salários, frágil organização profissional [...]. (GUERRA, 2010, p. 719)

Como podemos verificar nas falas a seguir, foi possível identificar um acirramento da precarização até mesmo das condições mais básicas de trabalho:

Temos uma sala de professores, nós tínhamos, há aproximadamente dois anos uma sala exclusiva para professores de serviço social, isso aqui tudo era secretaria de serviço social, hoje já não é mais. [...] A gente faz algumas reclamações, porque há algum tempo atrás era só do serviço social, todos os cursos tinham sua sala específica e hoje em dia não é mais, mas eu sei que isso é resultado de um processo que vem de lá [...] Então nós temos uma sala de professores de todos os cursos que estão alocados aqui. (Docente 1)

A sala de professores eu sempre são de pouco espaço, todas as experiências e essa atual não tem espaço. [...] temos dois computadores para sala de professor, que não é do serviço social, são de todos os cursos [...] então nenhuma condição de, do professor é, se preparar pra aula se ele não já tiver esses equipamentos, e carregar com ele esses dispositivos, a faculdade não te dá essas condições. (Docente 2)

Nessa perspectiva, temos com a expansão do ensino superior, um aumento das dificuldades básicas no âmbito do trabalho docente. Nesse sentido, a realização de um trabalho qualificado, pautado nas determinações estabelecidas pela profissão, exige do profissional não apenas um compromisso ético, mas acima de tudo, coragem e equilíbrio perante tantas dificuldades como reforça Carmo (2010, p. 76-77).

[...] para efetivar este compromisso, que é ético e político, as/os docentes precisam ter disposição e disponibilidade, que envolve o querer realizar aliado às condições de trabalho para tal (tempo, infra-estrutura adequada, remuneração digna, entre outros), fatores que em tempos de precarização do trabalho, não costumam possibilitar muitas chances de escolha aos vários profissionais.

Outra situação que dificulta o trabalho docente nessas instituições é a questão da biblioteca. Como dito anteriormente, de um lado temos instituições que oferecem uma infraestrutura adequada como podemos observar na fala da docente 1:

A gente tem um acervo bibliográfico vasto, essa escola tem alguns anos [...] a gente sempre costuma fazer solicitações periódicas, por semestre, e não encontra grandes problemas para isso [...] Mas a gente tem um acervo bastante amplo, e tem uma parte específica só para o serviço social. (Docente 1)

Por outro lado, as demais instituições apresentam um acervo bibliográfico precário, situação preocupante e que afeta diretamente a metodologia e planejamento das docentes, como podemos observar nas falas a seguir.

[...] a biblioteca não é boa, e o professor tem que dá conta, tem que enviar por e mail, tem que trazer a cópia, tem que disponibilizar para o aluno, é o professor quem faz isso. (Docente 2)

Ah, o acervo da biblioteca. É realmente uma questão digamos assim, emblemática, não tem livros, [...] o acervo é muito pequeno, muito pequeno mesmo, tem uma quantidade muito insuficiente para a demanda das disciplinas [...] nós não temos os livros da biblioteca básica, nem entre as ementas das disciplinas e nem disponíveis na biblioteca para os alunos terem acesso. (Docente 3)

Este é mais um reflexo da precarização do ensino superior que afeta os cursos de Serviço Social. Impossibilitando as docentes de realizarem um trabalho com a qualidade que se almeja. Como reforça Carmo (2010, p. 54):

Textos recortados (apostilas), são insuficientes para uma formação profissional, é preciso um acervo bibliotecário que assegure o mínimo de acesso aos teóricos que embase uma formação profissional e que estas instituições tenham clareza das diretrizes curriculares aprovadas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS.

Diante do quadro de precarização e instabilidade do trabalho que vivenciamos nesse momento, a profissão de Serviço Social em todos os setores de atuação enfrenta uma miríade de dificuldades. No âmbito da docência, essa tendência à precarização e desvalorização do trabalho, tem provocado uma instabilidade e desânimo nas profissionais, que se veem, cada dia mais estagnadas, e propícias a condições impróprias de trabalho, não reconhecidas pelo trabalho que executam, e conseqüentemente, vivenciando um processo de fragilização na formação.

3.2 A VINCULAÇÃO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES DA ABEPSS

Sabendo da importância que a criação das Diretrizes Curriculares representa para a profissão de Serviço Social, bem como, as determinações que as mesmas preconizam para a formação profissional, faz-se necessário identificar se os cursos de Serviço Social oferecidos em instituições privadas em Salvador têm oferecido uma formação tendo como princípio condutor tal documento.

No Serviço Social, as Diretrizes Curriculares para formação dos assistentes sociais preconizam a respeito do Trabalho de Conclusão de Curso, como momento ímpar e intrínseco à formação, para tanto, esta determina:

Trabalho de Conclusão de Curso: é uma exigência curricular para obtenção de diploma no curso de graduação em serviço Social. Deve ser entendido como um momento de síntese e expressão da totalidade da formação profissional. É o trabalho no qual o aluno sistematiza o conhecimento resultante de um processo investigativo, originário de uma indagação teórica, preferencialmente gerada a partir da prática do estágio no decorrer do curso. Este processo de sistematização, quando resultar de experiência de estágio, deve apresentar os elementos do trabalho profissional em seus aspectos teórico-metodológico-operativos. Realiza-se dentro de padrões e exigências metodológicas e acadêmicas científicas. (ABEPSS, 2017, p. 19)

No que tange à questão do TCC, apenas duas das quatro entrevistadas relataram já ter passado pela experiência como orientadora, e a fala a seguir apresenta como se aplica o processo de TCC numa das instituições:

É, nós temos sim, a orientação de TCC, e ela é uma orientação coletiva, mas a gente tenta organizar de forma individualizada, a nossa orientação de TCC, aqui a gente conseguiu garantir no máximo 5 alunos nessa disciplina, [...] são 2 horas e 40 minutos, nessas 2 horas e 40 minutos, a gente teria que dá conta de no máximo 5 alunos [...] são 5 alunos por disciplina, no caso, pela disciplina de TCC.[...] eu já fui orientadora de TCC de 20 alunos, uma vez só na vida, e foi nunca mais! (Docente 1)

A questão apresentada pela docente demonstra que a instituição a qual se encontra vinculada nesse momento, no âmbito do TCC, tem-se preocupado em garantir uma supervisão no mínimo adequada. No entanto, na própria fala da docente, quando esta afirma ter sido orientadora de vinte alunos em outro momento, fica explícito que em outras instituições essa preocupação não é tão recorrente. Referente a isso Pereira (2009, p. 327) vai trazer:

São raras as unidades privadas de ensino que possibilitam a orientação individual de seus alunos: geralmente, as orientações são realizadas através de “turmas” de TCC, o que obviamente empobrece a produção discente e desqualifica o trabalho docente. Esta “opção” claramente não é dos alunos

ou dos docentes: ela parte da lógica contábil que inviabiliza o pagamento ao docente por orientações individuais.

Nessa perspectiva, fica evidente que a lógica contábil atribui à educação superior uma perspectiva mercadológica, em que o propósito primordial é a geração de lucros. Ficando para última instância, ou talvez inexistente, a qualidade da formação oferecida, bem como, a preocupação em torno da sobrecarga que recai sobre a profissional docente, haja vista, ser a responsável a dar conta dessa demanda.

No que se refere ao estágio, na perspectiva das Diretrizes Curriculares, o mesmo é atividade intrínseca e obrigatória ao processo formativo, sendo concomitante a disciplina com a inserção ao campo de estágio.

Estágio Supervisionado: É uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização com base em planos de estágio, elaborados em conjunto entre Unidade de Ensino e Unidade Campo de Estágio, tendo como referência a Lei 8662/93 (Lei de Regulamentação da Profissão) e o Código de Ética do Profissional (1993). O Estágio Supervisionado é concomitante ao período letivo escolar. (ABEPSS, 2017, p. 19)

Quando perguntado para as entrevistadas a respeito do processo de estágio nas respectivas instituições, as mesmas relataram enfrentar algumas dificuldades, seja na inserção dos estudantes nos campos de estágio, seja na superlotação das turmas. Como podemos verificar na fala da docente 2: *“Eu já tive turma de estágio com 31(tinta e um) alunos de estágio, dois para corrigir projeto de intervenção”*. E da docente 4: *“existe uma dificuldade com a questão do estágio, dificuldade essa, no sentido de inserir esses alunos em campo de estágio”*.

Sobre a questão do estágio, a Resolução do CFESS n. 533 de 2008, ratifica as Diretrizes Curriculares, e considera a atividade de supervisão direta de estágio como condição indispensável para conclusão do processo de ensino-aprendizagem.

Diante da questão acima apresentada e em contrapartida a situação enfrentada pelas docentes, que se deparam com turmas de estágio com mais de 30 alunos. Temos uma problemática que repercute diretamente no trabalho da docente. Haja vista que, garantir uma formação de qualidade como prevê as Diretrizes Curriculares, requer acompanhamento do processo formativo do estudante, com visitas ao campo de estágio, avaliação do

desenvolvimento e necessidades do mesmo, etc. No entanto, isso exige da profissional mais tempo de dedicação individual ao aluno. Nessa perspectiva, pensar em uma turma com 30 alunos para uma única docente, representa um desgaste e uma sobrecarga de trabalho, na medida em que corrigir projeto de intervenção, e outras atividades ligadas ao estágio, não são contabilizados na hora aula.

De acordo com as Diretrizes Curriculares, o tripé entre ensino, pesquisa e extensão, são mecanismos indissociáveis ao processo formativo do assistente social, este, possibilita que o estudante saia do imediatismo, de uma formação apenas conteudista, mas que mantenha contato também com a sociedade, de forma que se aproprie da dinâmica da mesma, procurando questiona-la, investiga-la, e acima de tudo pensar em estratégias que solucionem os possíveis questionamentos (ABEPSS, 2017).

À medida em que estes três núcleos congregam os conteúdos necessários para a compreensão do processo de trabalho do assistente social, afirmam-se como eixos articuladores da formação profissional pretendida e desdobram-se em áreas de conhecimento que, por sua vez, se traduzem pedagogicamente através do conjunto dos componentes curriculares, rompendo, assim, com a visão formalista do currículo, antes reduzida à matérias e disciplinas. Esta articulação favorece uma nova forma de realização das mediações - aqui entendida como a relação teoria-prática - que deve permear toda a formação profissional, articulando ensino-pesquisa-extensão. (ABEPSS, 2017, p. 08-09)

No entanto, essa perspectiva apresentada pela ABEPSS como intrínseca ao processo formativo dos assistentes sociais, é negada por grande parte dos cursos ofertados em instituições privadas presenciais em Salvador, uma vez que, das quatro docentes entrevistadas, apenas uma relatou a realização dessas atividades nas instituições que são vinculadas. Como podemos observar na fala da docente 1: *“uma atividade de extensão [...] e além dessa extensão a gente faz algumas atividades de monitoria também, nas atividades que são realizadas aqui na própria universidade que lhes garante uma participação como monitoras”*.

Contraditoriamente à docente 1, as demais docentes vão apresentar uma perspectiva diferente nas demais instituições, onde não há o incentivo à realização de atividades além do ensino.

É, em relação à pesquisa científica na instituição, não. Lá não teve ainda nenhuma pesquisa, inclusive dentro do curso de Serviço Social não há nem por mim, nem por parte de outros docentes [...] pela própria particularidade dessas instituições de ensino superior a gente percebe uma fragilidade no tripé de ensino, pesquisa, e extensão [...] há um foco na questão do ensino, a pesquisa e a extensão não é, digamos assim, tão articulada, ou não é de fato incentivada dentro da instituição. (Docente 3)

Projeto de extensão não nunca realizou esse tipo de trabalho lá, nunca fiz [...] não vejo como uma coisa que tá como pauta da formação dos alunos ainda, até pela própria dinâmica da faculdade né, pela própria configuração [...] o foco mais é para as atividades obrigatórias né [...] existe uma preocupação mais por conta do currículo necessário, para formação. (Docente 4)

Nesse sentido, podemos dizer que essas formações apresentam fragilidades, na medida em que inviabilizam ao estudante a prática investigativa no processo de formação. Isso pode ser justificado pelo fato de nas instituições não universitárias não existir obrigatoriedade de realização do tripé, e como podemos observar na fala da docente 1, (única que realiza pesquisa e extensão dentre as entrevistadas), a instituição é classificada como universidade. Sobre essa questão temos:

De acordo com o perfil dos novos cursos criados a partir de 2003, apreende-se que a maioria formará assistentes sociais sem a dimensão da pesquisa ao longo da formação acadêmica, pois são cursos inseridos majoritariamente em instituições privadas e não obrigadas legalmente – por não serem universidades – à realização do tripé indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. (PEREIRA, 2009, p. 326)

Outra questão apresentada por uma das docentes, que representa o viés mercadológico no qual a educação superior encontra-se inserida, é o fato de além da instituição não oferecer a pesquisa no processo de formação, quando acontece a extensão, são realizadas por iniciativa de docentes que se propõem a organizar e ainda por cima, mediante pagamento dos alunos. Como relatou a docente 3: *“Há projetos de extensão lá, que é realizado, mas que também possui um formato um pouco particular, são extensões pagas pelos alunos”*.

Nessa perspectiva, temos um processo não só de acirramento da educação a uma lógica cada vez mais mercantil, mas também, uma fragilização do processo formativo, que coloca a docente a exercer seu trabalho em condições precárias, desprovida de mecanismos básicos para um exercício profissional de qualidade. Como podemos identificar em Guerra (2010, p. 733):

Cabe mencionar que dadas às condições sob as quais o trabalho docente se realiza — em especial nas instituições privadas, tais como contrato de trabalho horista, ausência de espaço físico, ausência de investimento institucional, dentre outras —, a pesquisa fica comprometida ou é resultado da iniciativa individual do docente.

Nessa perspectiva, as instituições privadas presenciais analisadas não oferecem condições para que os docentes tenham a possibilidade de exercerem a docência, tendo como mecanismo inerente, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, focando apenas no ensino. Sendo a pesquisa um elemento constitutivo do exercício profissional e da formação

desse profissional, não deve ser encarada apenas como uma atividade eventual, sendo que esta engloba tanto o desenvolvimento de uma atitude investigativa, quanto, competência para a formulação de projetos de pesquisa e para a sua realização (CARMO, 2010). Para tanto, sua realização deveria ser pautada como prioridade para os cursos oferecidos, coisa que não vem acontecendo.

3.3 OS IMPACTOS E RESISTÊNCIAS

As inúmeras dificuldades que as docentes do curso Serviço Social, entrevistadas, têm enfrentado cotidianamente, como relatadas nos tópicos anteriores, são resultado do processo de expansão do ensino superior que atingiu rapidamente o Serviço Social, provocando um crescimento assustador, o que por sua vez, tem ocasionado vários impactos para a profissão.

De acordo com as entrevistadas, os docentes de Serviço Social não estavam preparados para enfrentar essa expansão, e os impactos provocados pela mesma. Como podemos observar na fala que se segue.

A gente não estava preparado pra ser professor, pra o grande número de assistentes sociais [...] eu não sei se as formações anteriores, as de 5 anos ou 8 anos atrás, as anteriores, estavam tão conectadas com esse currículo, apesar dele ter 20 anos, eu não sei em que medida a gente se formou com a discussão que hoje a formação exige [...] o curso de Serviço Social expandiu e a gente não estava preparado pra esse lugar da docência [...] O impacto dessa expansão é que precarizou ainda mais a docência como um todo [...] o curso de serviço social, expandiu e a gente não estava preparado pra esse lugar da docência. (Docente 2)

Esse “despreparo” no âmbito da docência, mencionado na fala da entrevistada, se reforça na análise de Carmo (2010, p. 81), quando esta traz que:

[...] o curso de Serviço Social como qualquer outro curso de formação profissional, requer educadores comprometidos e que conduzam o estudante por um processo de formação auxiliando-o no processo de pensar e refletir com criticidade. Contudo, o curso de Serviço Social, enquanto bacharelado, não prepara assistentes sociais para a docência, e, muitas vezes o ato de lecionar é prejudicado pela ausência, não de conhecimento, mas pela forma como este é transmitido.

Outro impacto vivenciado pelas docentes como resultado da precarização do trabalho docente é a questão da desvalorização do trabalho realizado pela profissional, é o não reconhecimento. Como relata a docente 2

Eu não acho que eu sou reconhecida nessas faculdades, pela qualidade do que eu posso oferecer no processo de formação e ensino, eu também represento um título [...] Eu me sinto utilizada pelo que eu carrego nos meus certificados.

A partir da fala acima, podemos identificar o quanto à lógica mercantil tem corrompido com a perspectiva emancipatória da educação superior. Como apresenta Pereira (2009, p. 327).

Outra forma de precarização que gostaríamos de salientar diz respeito à lógica produtivista cada dia mais fortalecida dentro da universidade: o docente não é valorizado pelo que realiza em seu cotidiano, como dar boas aulas, ser atencioso com seus alunos, realizar orientações, pesquisar e retornar para seus alunos – e para a sociedade –, através de uma relação didático-pedagógica de qualidade, o que adquiriu de novos conhecimentos. Não. O que valoriza a figura do docente não é mais o seu exercício docente, mas sim, o quanto ele produz.

O discurso da democratização do acesso camufla uma lógica perversa da educação enquanto mercadoria, ficando a docente no lugar, apenas, de mais um vendedor de sua força de trabalho. Isso pode ser identificado também, quando a docente relata dificuldade com relação à sua autonomia.

Existe uma diferença, por exemplo, da minha forma, da minha autonomia aqui enquanto professora na UFBA, das possibilidades, e do que eu posso fazer. Lá, no sentido de que, não que existe alguém que vai dizer o que eu vou fazer, mas existe, tem que haver uma certa precaução, de algumas questões. (Docente 4)

[...] tem um grupo do whatssap dessas faculdades que eu tô, e aí teve uma atividade, eu não faço parte, acompanhei, teve uma atividade, que uma professora que era coordenadora dessa atividade que dava os pontos individuais para os alunos, e aí, a professora decidiu, eu acompanhei no grupo, decidiu que uma aluna receberia nota 1, o negócio valia até 3 pontos, depois, a coordenação pedagógica do curso, decidiu dá nota 3 pra todos os alunos que participaram da atividade. Ou seja, não foi a professora que coordenou a atividade que decidiu a nota, foi a coordenadora pedagógica da faculdade. (Docente 2)

Essa situação fere a autonomia da docente, na medida em que não dá possibilidade para que a mesma resolva as mínimas questões ligadas à sala de aula, e ao processo avaliativo de seus alunos. Ficando, dessa forma, reféns de uma lógica de educação como mercadoria, que tem como perspectiva a venda de diplomas.

É, então, essa relação fica muito nítida às vezes, a questão do aluno como cliente. Então o cliente quer ser bem servido, então se você tem, por exemplo, um aluno que tem uma dificuldade, numa determinada questão, uma prova. Então às vezes aquele aluno, ainda que ele não esteja ali dentro daquele contexto, ele sabe, por exemplo, que ele não fez uma boa prova. Mas muitas vezes ele se sente na condição de confrontar aquilo. Então, essa

questão da clientela ela se coloca e às vezes, e você fica numa posição meio que refém. (Docente 4)

Essa lógica perversa, em que está submetido o ensino superior acarreta o que segundo Guerra: “O trabalho docente em instituições privadas tem como características os contratos temporários, a insegurança, a instabilidade, a rotatividade, o assédio moral por parte de patrões e até de alunos [...]”. (GUERRA, 2010, p. 728)

Quando perguntado para as entrevistadas sobre o impacto da expansão do ensino superior para os docentes, podemos observar que as mesmas relatam, a partir dessa expansão, uma possibilidade de mercado para professores, mas que por outro lado, tem-se, com ainda mais evidência, um processo de precarização das relações de trabalho, seguida de uma instabilidade em relação ao emprego. Como podemos identificar nas falas a seguir:

[...] quando ampliam os cursos de formação profissional de graduação, a gente vai ter também uma procura maior no mercado por docentes. Mas, apesar de tá aumentando o mercado de trabalho profissional pra docente, a gente também vai perceber que aumenta a fragilidade das formas de contratação, e das relações de emprego. (Docente 3)

Eu acho que um dos principais impactos é a questão do próprio trabalho. É, a instabilidade do trabalho [...] você não consegue vislumbrar a sua carreira em longo prazo, porque você tá aqui hoje e amanhã você pode não estar! (Docente 4)

Nessa perspectiva, na medida em que expande os espaços de atuação para a docente, temos também, a instabilidade e precariedade. Dessa forma, o que temos é um processo de precarização das relações de trabalho. Segundo Antunes (2002, p. 35) “o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, dotados de forte caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho”. Como reforçado por Santos (2010, p. 703-704).

Em síntese, podemos afirmar que assistentes sociais vivenciam em todos os espaços sócio ocupacionais as tendências de precarização e exploração do trabalho. Com isto não temos dúvidas em afirmar que as tendências mais gerais do mercado de trabalho flexibilização/desregulamentação/desterritorialização -, que tanto produzem instabilidade e insegurança, comparecem nas condições de trabalho de assistentes sociais [...].

A fragilidade e instabilidade presentes no cotidiano das docentes, somado à necessidade de se manter no emprego criam uma resistência, e ao mesmo tempo uma pressão psicológica na profissional. Como mencionado na fala da docente:

De um lado você trabalha naquela instituição, você precisa daquele trabalho e por outro lado você também tem a preocupação, porque ali é um

processo de formação, aquelas pessoas elas vão sair, elas vão ocupar os espaços. (Docente 4)

A questão apresentada, por si só, já demonstra o impacto que esse processo acarreta para a profissional docente. A mesma encontra-se no embate, de ao mesmo tempo em que lida com estruturas frágeis de trabalho, precarização, desvalorização, tem que manter-se empregado por uma questão de sobrevivência. Porém, precisa promover uma formação qualificada, haja vista, existir um compromisso ético com a profissão de formar profissionais capacitados para ingressar nos espaços institucionais.

A gente precisa garantir esse serviço social com qualidade né, e num processo de precarização de foco a mercantilização a gente tem um monte de técnica boa, que é o foco desse processo de mercantilização, formar técnicos, mas a gente não quer só técnico, né, até porque a nossa formação exige teoria, metodologia técnico operativo, e ético político formativo. (Docente 1)

A fala acima aponta para o que preconiza as Diretrizes Curriculares:

Propõe-se uma lógica curricular inovadora, que supere a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, e permita uma intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade. Este é, ao mesmo tempo, um desafio político e uma exigência ética: construir um espaço por excelência do pensar crítico, da dúvida, da investigação e da busca de soluções. (ABEPSS, 2017, p. 09).

Diante dessas questões apresentadas, foi perguntado para as entrevistadas se existe, e se as mesmas participam de alguma mobilização, ou movimento de resistência em torno dessa lógica privatista presente no ensino superior. Ficando evidente que em consequência da forte “onda” de expansão que precariza o trabalho docente, as profissionais não conseguem se organizar em processos constantes de resistência. Conforme aparece nas falas a seguir: “*Eu não vejo assim um enfrentamento mais consistente, pelo menos eu não sinto esse enfrentamento*”. (Docente 4)

Eu vejo a gente fazendo os muros das lamentações, a gente tá sempre reclamando um para o outro da vida, nesse lugar, dessa exploração, da docência. Possa ser que exista, mas eu não participo de nada que se movimente nesse sentido de fazer um enfrentamento. (Docente 2)

Em termos de mobilização não percebo muito, a maioria dos docentes eles tem outros vínculos empregatícios, que só estão na instituição no horário da sua aula, ou quando há assim alguma reunião excepcional, ou eles trabalham em outras instituições também de ensino, ou também trabalham em outras instituições, um exercício mais, digamos assim, de ponta da sua profissão. (Docente 3)

A nova configuração do trabalho docente, gerado pelo processo de expansão do ensino superior revela que a precarização, desvalorização e instabilidade do profissional, acarreta na

necessidade de inserção em mais de um vínculo empregatício. O que por sua vez dificulta a articulação da categoria em prol de um objetivo comum, a luta coletiva pela valorização do trabalho docente.

Uma clara consequência das distintas formas de contratação é a fragmentação da categoria e desagregação profissional. Isto ocorre porque dentro de um mesmo espaço laboral os profissionais são contratados sob modalidades diversas, com salários diferentes para realizar, em muitos casos, atividades similares. Estas variadas modalidades de contratação dos seus serviços reduzem a capacidade dos profissionais de contraposição a essa lógica, de questionar os objetivos institucionais e de potencializar as contradições inerentes às relações sociais capitalistas. (GUERRA, 2010, p. 720)

Tendo as entrevistadas, apresentado demasiada fragilidade no âmbito da mobilização diante deste cenário, foi questionado para as entrevistas qual saída elas apontam para essa questão, obtendo as seguintes respostas:

A saída pra mim é sempre coletiva, [...] que amplie um pouco, mais com qualidade esse acesso, porque a nossa situação tá cruel, e a projeção pra serviço social continua piorando. (Docente 1)

Cabe às instituições de representação da profissão, ABEPSS, CRESS o CFESS, promover algumas discussões, e alguns debates em relação a isso, pra dá conta dessa realidade que tem sido crescente diante desse processo de formação profissional. Inclusive até mesmo, fazer uma investigação pra saber se essas instituições elas estão cumprindo com as diretrizes curriculares, com tudo que é proposto pela categoria profissional. Mas também não só focar essa responsabilidade dentro dessas instituições representativas, mas de um conjunto da sociedade. Acho que é pensar em saídas coletivas, de unir mesmo a categoria. (Docente 3)

Como apontado pelas próprias docentes, o enfrentamento a esse desafio deve partir de uma mobilização coletiva. Como reforça Pereira (2009):

Articular a análise da política educacional em curso - uma contrarreforma que subtrai direitos, sob o discurso de uma (aparente) democratização, é fundamental lembrar, e transforma-os em mais um espaço de mercantilização para o capital – à particularidade da formação profissional em Serviço Social no país constitui-se, portanto, como um desafio e uma tarefa, principalmente para subsidiar a ação política de nossas entidades político-acadêmicas – ABEPSS, CFESS|CRESS e ENESSO- com dados e informações qualificados para a criação de projetos que afirmem, na realidade da formação cotidiana, o perfil de profissional de Serviço Social indicado pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS. (PEREIRA, 2009, p.329)

Essa mobilização deve ser coletiva, entendendo, pois, enquanto compromisso não apenas das entidades políticas da profissão, mas a categoria como um todo. Sobre isso Carmo (2010) traz:

Chegando à constatação de que a democratização do ensino superior é necessária, mas que tal proliferação, do modo que vem acontecendo é fruto de um processo mais amplo que acaba prejudicando o ensino superior. [...] deve ser alvo de preocupação de todos os sujeitos envolvidos neste processo de preparação profissional e também, de assistentes sociais que no seu cotidiano defendem uma formação profissional crítica, reflexiva e coerente com o projeto ético-político da profissão. (CARMO, 2010, p. 90).

Os dados apresentados revelam que inúmeros são os impactos que a expansão do ensino superior tem proporcionado aos docentes do curso de Serviço Social em Salvador. A precária estrutura física, em grande parte das instituições, dificulta a realização de um trabalho qualificado e satisfatório para as profissionais. O salário, as formas de contratação, e a quantidade de vínculos, revelam a precarização do trabalho docente, seja pela sobrecarga de trabalho, seja pela desvalorização da profissional.

A grande quantidade de alunos nas salas de aula promove além da sobrecarga de trabalho, uma contradição ao que determina as Diretrizes Curriculares para formação, seja no âmbito da orientação de TCC, da supervisão de estágio, ou da não realização da pesquisa e extensão atrelada ao ensino.

O quadro de instabilidade que esse processo tem acarretado para o trabalhador docente, com respaldo na formação profissional, exige mobilização de toda categoria, entidades políticas, docentes e estudantes. Concordando com a fala das docentes, o enfrentamento dessa situação deve ser coletivo, haja vista, esse processo impactar diretamente na formação dos novos profissionais, que consequentemente respalda na profissão e no projeto ético político que a mesma defende.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado nesse estudo, podemos constatar que a educação superior no Brasil tem vivenciado um intenso processo de expansão nos últimos anos. Vários cursos de graduação, principalmente na área de humanas, entre os quais o de Serviço Social, tem vivenciado essa expansão. Visto que são cursos que exigem menos custos, tanto para implementação como para manutenção.

O Estado brasileiro historicamente não tratou a política de educação superior como prioridade, considerando que, a implementação desse nível de ensino teve como propósito a qualificação de mão de obra para o trabalho, ou seja, a partir de interesses econômicos. Posteriormente, as mudanças realizadas nesse nível de ensino, seja do ponto de vista da qualidade, sejam no âmbito da abrangência, ocorreram mediante mobilizações e lutas da sociedade em prol de uma educação pública para todos.

No entanto, as mudanças na política de educação superior, mesmo sendo resultadas de cobranças e mobilizações da população, acabavam, por sua vez, legitimando os interesses do capital, e camuflando os interesses da população. As reformas universitárias de 1968 e na conjuntura neoliberal, por sua vez, contribuíram em larga escala com a legitimação da educação superior na perspectiva mercadológica, influenciada pelos organismos internacionais, que passaram a investir capital, e em contrapartida construiu estratégias destinadas ao ensino superior, cujo intuito seria favorecer sua mercantilização.

Diante desses fatos podemos afirmar que o Estado, no âmbito da educação superior, não se preocupou em desenvolver uma estrutura de ensino baseado na qualidade. Sua preocupação se deu em ampliar esse nível de ensino a partir de interesses econômicos, haja vista, criar mecanismos entre os quais, a LDB, o PNE, o PDE, decretos e resoluções, cujo intuito seria legitimar a mercantilização da educação, através de sua expansão, principalmente na rede privada.

Nessa perspectiva, essa expansão que tem atingido entre outros cursos, o de Serviço Social, tem gerado algumas inquietações no âmbito da categoria. A problemática constatada diante do processo de expansão se reporta não apenas ao fato da mesma estar sustentada em uma lógica mercantil, mas, à qualidade dessa formação oferecida, haja vista, que em sua maioria são desenvolvidos em unidades de formação acadêmicas não universitárias, ou seja,

desprovidos da realização do tripé entre ensino, pesquisa e extensão. E também os impactos dessa expansão na vida dos docentes desses cursos.

Diante disso, a pesquisa realizada apontou que há uma precarização das condições de trabalho. Visto que quase todas as instituições apresentam dificuldades estruturais, que inviabilizam a realização de um trabalho qualificado, sendo as profissionais acometidas pela perda de qualidade no processo de ensino. O salário, as formas de contratação, e a quantidade de vínculos, revelam a precarização do trabalho docente, seja pela sobrecarga de trabalho, seja pela desvalorização da profissional.

A pesquisa também revelou que quase todas as instituições não se encontram vinculadas às determinações estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares. Visto que, não realizam pesquisa e extensão, bem como, no âmbito do estágio e TCC excedem a quantidade determinada de orientandos por professor. A grande quantidade de alunos para lecionar, realizar orientações, entre outras exigências estão entre a miríade de dificuldades presentes no cotidiano docente, tendo ciência que são fatores que fragilizam não apenas a atuação do profissional, mas, principalmente, a formação dos novos profissionais, que por sua vez impactam diretamente na profissão.

A pesquisa apontou para muitos impactos na vida docente com a expansão do ensino superior. As docentes revelaram que com a expansão tem-se uma ampliação dos espaços de trabalho para inserção da docente. Porém, em contrapartida, tem um aumento da precarização, desvalorização e instabilidade da profissional. Resultando no enfraquecimento da categoria, que mesmo sabendo da importância da mobilização, e tendo ciência que o enfrentamento a essa situação deve ser coletivo, não encontram estratégias para resistirem a esse processo.

Portanto, as questões aqui levantadas, revelam que nas instituições analisadas em Salvador, a expansão do ensino superior, tem ocasionado inúmeros impactos para os docentes do curso de Serviço Social. Diante disso, vários questionamentos são levantados a esse perfil de expansão, visto que, ao tempo que gera espaços de trabalho para inserção do docente, em contrapartida, promove o acirramento da precarização do trabalho e desvalorização da categoria. Dessa forma, novas pesquisas podem ser aprofundadas no âmbito das demais instituições e de modalidades de curso, visto que, a cidade de Salvador computa 36 (trinta e seis) cursos de Serviço Social, sendo 20 (vinte) na modalidade de Educação a Distância, e 16 na modalidade presencial. O que por sua vez, abarca um número muito elevado de profissionais, que assim como as docentes entrevistadas, podem estar enfrentando as mesmas condições identificadas.

Destarte, o que pode contribuir para amenização dessa situação, e conseqüentemente, com a qualidade no processo de ensino nestes cursos, é a mobilização de toda a categoria. É preciso que as entidades políticas da profissão, bem como, os estudantes e docentes se mobilizem em defesa de uma formação de qualidade.

É preciso defender a expansão do ensino superior, mas que esta parta de uma perspectiva qualitativa e não apenas quantitativa. Uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade, acima de tudo, incentivando a pesquisa e as atividades extramuros. Afinal de contas, todos têm direito de usufruir do espaço universitário. No entanto, a forma como esse acesso tem sido planejado e oferecido, acaba por promover uma educação segregativa, muito distante de uma perspectiva emancipatória.

REFERÊNCIAS

- ABEPSS, **Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. DIRETRIZES GERAIS PARA O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL** (Com base no Currículo Mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996.) Rio de Janeiro, Nov de 1996. Disponível em: <http://www.abepss.org.br>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.
- ALMEIDA, A. C. P. dos S. **A expansão dos cursos de graduação em Serviço Social no Nordeste Brasileiro em tempo de capitalismo neoliberal.** (Dissertação de Mestrado em Serviço Social). São Cristovão, 2013.
- ALMEIDA, Sergio Campos de. **O AVANÇO DA PRIVATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O ProUni como uma nova estratégia para a transferência de recursos públicos para o setor privado..** 2006. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói – Rj, 2006.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho e Precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **A cidadania Negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho.** 3. ed. São Paulo: Cortez: CLACSO, 2002, p. 35-48
- BORSOI, Izabel Cristina Ferreira. Trabalho e Produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de ensino superior. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 15, n. 1, p.01-23, jun. 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo no 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35ª ed. 2012. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br>. Acesso em: 08 de dezembro de 2016.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei n. 9.394 de 20/12/1996.** Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 de dezembro de 2016.
- _____. **Lei n. 10.172. 2001** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 de dezembro de 2016.
- _____. **Lei n. 11.096, de 13 jan de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.981, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 de dezembro de 2016.
- _____. **Lei n. 10.260, de 12 de jul de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 de dezembro de 2016.

_____. **Decreto n. 5.622, de 19 de dez de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 de dezembro de 2016.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 de dezembro de 2016.

CARMO, Caroline Ramos do. **FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NA BAHIA: EXPRESSÃO DO PROJETO DE CONTRA-REFORMA DO ENSINO SUPERIOR.** 2010. 131 f. Monografia (Especialização) - Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI NO GOVERNO LULA E O JOGO POLÍTICO EM TORNO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 979-1000, out. 2006.

CES. Câmara de Educação Superior. **Resolução CES n. 1, de 27 de jan de 1999.** Dispõe sobre os cursos sequenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei 9.394/96. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de fevereiro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 03 de março de 2017.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. Resolução n. 533, de 29 de setembro de 2008. Regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.cfess.org.br>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017

_____. Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação.** Disponível em: www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf
Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação. Elaborado pelo Grupo de Trabalho do Conjunto CFESS-CRESS Serviço. Social na Educação. Gestão 2011-2014. Acesso em: 19 de dezembro de 2016

CISLAGHI, Juliana Fiuza. A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 105, p.241-266, jun. 2011.

CNS. **Resolução nº466, de 12 de dez de 2012.** Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br>. Acesso em: 21 de janeiro de 2016

FERNANDES, Angela Viana Machado. **A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996: Entre o texto e o contexto.** I Congresso de Ciências da Educação (UNESP), 1997.

FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira et al. “OS IMPACTOS DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NA VIDA DOS DOCENTES E DISCENTES DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. In: **XV ENPESS. Encontro Nacional de Pesquisadoras(es) em Serviço Social.** 2016, Ribeirão Preto, São Paulo.

GONÇALVES, A. C. **O Programa REUNI: significados e ressonâncias da implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG 2008-2012.** (Tese de Doutorado em Serviço Social – PUC-SP). São Paulo, 2013.

GUERRA, Yolanda. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 104, p.715-736, out./dez. 2010.

LIMA, K. R. de S. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula.** São Paulo: Xamã, 2007.

MARTINS, C. B. **A Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil.** Educação & Sociedade. Campinas, vol. 30, n. 106. 2009. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 12 out. 2016.

MEC. Ministério da Educação. **Instituto de Educação Superior e Cursos Cadastrados.** Consulta Avançada. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2017.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. **Revista THEOMAI**, n. 15, p. 107-130, 2007. Tradução de T. Brito.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NETTO, José Paulo. **DITADURA E SERVIÇO SOCIAL: Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PDE, Plano de Desenvolvimento da Educação = Razões princípios e programas. **Ministério da Educação**, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 de dezembro de 2016.

PEREIRA, Larissa Dahmer. A reação burguesa à crise capitalista e o processo de mercantilização do ensino superior no pós-1970. **Textos & Contextos**, Revista Virtual, v. 5, n. 5, p.01-21, nov. 2006.

_____. A EXPANSÃO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EM TEMPOS DE CONTRARREFORMA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: impactos na formação profissional em Serviço Social. **Revista de Políticas Públicas** São Luís- Ma, p.323-331, ago. 2009.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos. O CFESS na defesa das condições de trabalho e do projeto ético-político profissional. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 695-714, dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p.152-165, abr. 2007.

SILVA, João Carlos da. **EDUCAÇÃO E ALIENAÇÃO EM MARX: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS PARA PENSAR A HISTÓRIA DA**

EDUCAÇÃO. **Histedbr On-line**, Campinas, n. 19, p.101-110, set. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em: 03 de março de 2017.

SILVA, Mauri Antônio da (org.). **Crítica à Privatização do Ensino Superior no Brasil**. Ed. Editoria em Debate. Florianópolis, p. 01-311, 2013.

APÊNDICE



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Instituto de Psicologia
Colegiado de Serviço Social

OS IMPACTOS DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PARA OS DOCENTES DOS CURSOS PRIVADOS PRESENCIAIS DE SERVIÇO SOCIAL EM SALVADOR- BA

Objetivo: identificar e analisar os impactos da expansão do ensino superior para os docentes dos cursos privados presenciais de Serviço Social em Salvador.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Falar sobre a trajetória de formação

- Porque escolheu o Serviço Social?
- Como se deu a escolha pela Universidade onde fez o curso?
- Em linhas gerais, como foi a formação?
- Fez pós-graduação? Que tipo? Como foi sua escolha?

2. Falar sobre a trajetória de trabalho

- Fale um pouco sobre suas escolhas/oportunidades de emprego durante sua carreira até a chegada ao posto atual de trabalho.
- Como se deu o acesso ao cargo (concurso, seleção) nesta instituição?
- Quantos vínculos trabalhistas você tem?
- Há quanto tempo você trabalha na instituição em que é professora?
- Qual é a sua jornada de trabalho semanal e em que regime de trabalho (horista, DE)?

3. Falar sobre condições de trabalho e infraestrutura

- Como são as salas de aula?
- Há uma sala de professores?
- Fale do acervo da biblioteca. Contempla as suas disciplinas e tem na quantidade exigida para os alunos?
- A instituição garante condições para participação em congressos?
- Você leva trabalho para casa?

4. Falar sobre os impactos da expansão do ensino superior na vida docente

- Você já realizou ou realiza pesquisa científica com financiamento? Realizou ou realiza projeto de extensão? Monitoria?
- Como está dividida a sua carga horária de sala de aula e de preparação para as aulas?
- Há atendimento individualizado aos alunos? Em que componentes curriculares?

- Como se dá a orientação de TCC? Individual ou coletiva? Se coletiva com quantos alunos por semestre?
- Você recebe pelo número de orientações?
- Você consegue observar algum impacto pra você docente com essa expansão?

5. Falar sobre os impactos da expansão do ensino superior na formação

- Quais os problemas que são identificados na formação profissional do curso?
- Há mobilização docente e ou discente contra a lógica da mercadorização da educação superior?
- Que saída você aponta para mudar a realidade do seu curso?