



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

**THAINAN DE ALBUQUERQUE E SANTOS**

**A EXPANSÃO DOS CURSOS PRIVADOS DE SERVIÇO  
SOCIAL EM SALVADOR: ESTUDO SOBRE OS IMPACTOS NO  
CAMPO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Salvador  
2017

**THAINAN DE ALBUQUERQUE E SANTOS**

**A EXPANSÃO DOS CURSOS PRIVADOS DE SERVIÇO  
SOCIAL EM SALVADOR: ESTUDO SOBRE OS IMPACTOS NO  
CAMPO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso 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

**THAINAN DE ALBUQUERQUE E SANTOS**

**A EXPANSÃO DOS CURSOS PRIVADOS DE SERVIÇO  
SOCIAL EM SALVADOR: ESTUDO SOBRE OS IMPACTOS NO  
CAMPO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

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 de grau de Bacharel em Serviço Social.

Aprovado em 29 de março de 2017.

Adriana Freire Pereira Férriz – Orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba  
Universidade Federal da Bahia

Ana Maria Ferreira Cardoso – Examinadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará  
Universidade Federal da Bahia

Valéria dos Santos Noronha Miranda – Examinadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Universidade Federal da Bahia

## AGRADECIMENTOS

Quatro anos se passaram e muitos foram os conhecimentos adquiridos e os desafios superados. Por isso, aproveito este espaço para agradecer a todos que, de alguma forma, contribuíram para que essa conquista fosse alcançada.

Primeiramente, agradeço a Deus pela conquista desse sonho, e principalmente, por sempre me proteger, abençoar e conduzir os meus passos.

Aos meus pais, Antenor e Neuma, pelo amor incondicional e por todo o apoio e incentivo dispensado em todos os momentos de minha vida, principalmente naqueles em que as dificuldades pareciam ser maiores que o desejo de concretizar os meus objetivos. A vocês, que são minha referência e fonte de inspiração, dedico a minha eterna admiração, amor e gratidão.

Aos meus queridos familiares, por todo o carinho, amor, orações e palavras de incentivo.

Aos amigos, que torceram calorosamente pelo meu sucesso e durante toda essa trajetória me incentivaram, ouviram minhas preocupações e angústias, e compreenderam a minha ausência em decorrência dos momentos de estudo. Não esquecendo as amizades que conquistei no âmbito da universidade, como a minha irmã do coração, Taís Oliveira, por todos os momentos compartilhados, de estudos, alegrias e conversas.

Aos docentes que no decorrer desses anos de graduação compartilharam conhecimentos, contribuindo para a minha formação profissional.

A minha professora e orientadora, Adriana Férriz, pela amizade, companheirismo e compromisso que demonstrou durante todo esse processo.

Às docentes integrantes da banca examinadora, por aceitarem contribuir com as discussões em torno do presente trabalho.

Às Assistentes Sociais supervisoras de estágio, pelas experiências e conhecimentos compartilhados ao longo desse período.

Enfim... Agradeço a todas essas pessoas, e aquelas que porventura não tenham sido mencionadas, mas que direta ou indiretamente fizeram parte desse processo.

Reconheço que a caminhada até aqui não foi fácil, mas essa é apenas mais uma etapa de muitas que ainda estão por vir. Obrigada a todos que acreditaram em mim e viveram esse sonho comigo.

O momento que vivemos é um momento pleno de desafios. Mais do que nunca é preciso ter coragem, é preciso ter esperanças para enfrentar o presente. É preciso resistir e sonhar. É necessário alimentar os sonhos e concretizá-los dia-a-dia no horizonte de novos tempos mais humanos, mais justos, mais solidários.

(IAMAMOTO, 2003, p. 17)

SANTOS, Thainan de Albuquerque e. A Expansão dos Cursos Privados de Serviço Social em Salvador: estudo sobre os impactos no campo da formação profissional. 80 f. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

## RESUMO

O presente trabalho monográfico é resultado da pesquisa realizada com estudantes dos cursos presenciais de Serviço Social das instituições privadas de ensino superior de Salvador. O objetivo central do estudo consistiu em identificar e analisar os impactos da expansão do ensino superior nos cursos presenciais de Serviço Social para a formação profissional dos discentes das instituições privadas de Salvador que ofertam vagas pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI). Além disso, buscou-se identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes para se manterem nos cursos, como também verificar se o modelo de organização desses cursos está em consonância com o que prevê as Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). Para tanto, foi realizada uma investigação de natureza qualitativa, recorrendo à aplicação de um questionário com trinta estudantes dos referidos cursos. Os resultados da pesquisa revelam, em linhas gerais, que a maioria dos estudantes participantes enfrenta dificuldades no decorrer da trajetória acadêmica, que, por vezes, apresentam-se como um obstáculo para a continuidade dos estudos. Além disso, foi verificado que a organização desses cursos se encontra com certa dissonância com as exigências postas pela ABEPSS, constatando-se, pois, que o processo de expansão dos cursos de Serviço Social atende à lógica mercadológica da educação superior gerando impactos negativos na formação profissional.

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

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Quantitativo de bolsistas do PROUNI por estado da região Nordeste no período de 2005 a 2014.....	38
<b>Gráfico 2</b>	Dispersão do número de discentes com relação ao gênero.....	49
<b>Gráfico 3</b>	Faixa etária dos discentes participantes.....	50
<b>Gráfico 4</b>	Situação conjugal dos sujeitos participantes da pesquisa.....	51
<b>Gráfico 5</b>	Orientação religiosa dos estudantes participantes.....	52
<b>Gráfico 6</b>	Dispersão do quantitativo de participantes de acordo com a renda média mensal familiar.....	53
<b>Gráfico 7</b>	Motivações para a escolha do curso de Serviço Social.....	55
<b>Gráfico 8</b>	Acesso às atividades previstas para os cursos de Serviço Social.....	59

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Quantitativo de instituições de ensino superior no Brasil por categoria administrativa – 2003 a 2010.....	32
<b>Tabela 2</b>	Quantitativo de instituições de ensino superior no Brasil por organização acadêmica – 2003 a 2010.....	32
<b>Tabela 3</b>	Número de bolsas ofertadas pelo PROUNI no Brasil.....	37
<b>Tabela 4</b>	Quantitativo dos cursos de Serviço Social no Brasil.....	42
<b>Tabela 5</b>	Quantitativo dos cursos de Serviço Social por localidade.....	43
<b>Tabela 6</b>	Cursos presenciais de Serviço Social na cidade de Salvador – 2017.....	44
<b>Tabela 7</b>	Dispersão do número de respostas dos participantes quanto à carga horária do estágio curricular obrigatório em Serviço Social.....	61
<b>Tabela 8</b>	Dificuldades apresentadas pelos participantes nos cursos de Serviço Social.....	67

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2</b>	<b>A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS</b> .....	14
2.1	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NO CONTEXTO NEOLIBERAL .....	15
2.2	O PROUNI E O DISCURSO DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO NO GOVERNO LULA.....	29
2.3	A EXPANSÃO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL.....	41
<b>3</b>	<b>OS IMPACTOS DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NOS CURSOS PRIVADOS PRESENCIAIS DE SERVIÇO SOCIAL EM SALVADOR</b> .....	48
3.1	O PERFIL DOS DISCENTES PARTICIPANTES .....	48
3.2	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NOS CURSOS PRIVADOS PRESENCIAIS DE SERVIÇO SOCIAL E A RELAÇÃO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES DA ABEPSS .....	54
3.3	AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS DISCENTES .....	66
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	69
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	72
	<b>APÊNDICE</b> – Questionário para aplicação com os estudantes de Serviço Social das instituições privadas de ensino, que ofertam vagas pelo PROUNI em Salvador.....	76

## 1 INTRODUÇÃO

A educação superior, nas duas últimas décadas do século XX e início do século XXI, passou por significativas mudanças ocorridas no cenário brasileiro, sendo alvo de grandes discussões no âmbito das universidades devido ao acelerado surgimento de Instituições de Ensino Superior (IES) de iniciativa privada, que corroboraram com a expansão de diversos cursos, dentre os quais, o de Serviço Social.

Apesar das inúmeras mudanças ocorridas na educação superior não se restringirem apenas ao período supramencionado, é a partir, principalmente, desse momento, em especial no contexto da década de 1990, que se registra um considerável processo de expansão e mercantilização do ensino superior brasileiro, tendo em vista o expressivo incentivo dado ao setor privado de ensino, reflexo da intensa entrada do neoliberalismo no cenário brasileiro.

Alguns marcos históricos, como a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, impulsionaram de forma significativa o processo de expansão do ensino superior no País.

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação passa a ser reconhecida como um direito de todos e evidencia o dever do Estado em prover esse direito. Alguns anos após o surgimento da Carta Constitucional têm-se a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que estabelece diretrizes e princípios de funcionamento da política de educação no País e abre espaço para a privatização da educação, viabilizando a criação de cursos presenciais, bem como na modalidade de Ensino à Distância.

Sob essa perspectiva, foram sendo incorporadas, nos anos que sucedem esse período, mais especificamente na década de 2000, novas formas de organização e oferta dos diversos cursos de graduação e pós-graduação, acarretando no processo de ampliação destes, em especial dos cursos de graduação das instituições privadas de ensino.

Diante do contexto da expansão dos diversos cursos de graduação, o curso de Serviço Social não ficou fora do circuito. Segundo Almeida (2013), no ano de 2000

havia 88 (oitenta e oito) cursos de Serviço Social autorizados pelo Ministério da Educação, por meio do Conselho Federal de Educação, para funcionamento no País, entretanto, esse número cresceu para 694 (seiscentos e noventa e quatro) cursos no ano de 2012. De acordo com dados do sistema e-MEC (2017), esse número se expandiu para 829 (oitocentos e vinte e nove) cursos no País.

O estado da Bahia, por sua vez, também vem acompanhando o processo de expansão do ensino superior no curso de Serviço Social, pois, atualmente, conta com 59 (cinquenta e nove) cursos espalhados pelos municípios, dentre os quais, 36 (trinta e seis) estão concentrados no município de Salvador (MEC, 2017).

Alguns estudiosos, como Pereira (2010), afirmam que a expansão do ensino superior, em especial, no contexto dos cursos de Serviço Social, incide de forma direta no processo de formação profissional, tendo em vista os desdobramentos causados, como o aligeiramento da formação, a precarização do trabalho docente e a dificuldade de incorporação do que propõem as diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social, principalmente no que concerne o andamento de estágio e do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Portanto, partindo-se do pressuposto que os problemas supramencionados pelas literaturas utilizadas se encontram presentes na conjuntura dos cursos de Serviço Social do município de Salvador, foi delimitado o seguinte problema de pesquisa: de que forma a expansão do ensino superior privado reflete na formação profissional dos estudantes de Serviço Social das instituições que ofertam vagas via PROUNI em Salvador?

Sendo assim, o objetivo central da pesquisa consistiu em identificar e analisar os impactos da expansão do ensino superior nos cursos presenciais de Serviço Social para a formação profissional dos discentes das instituições privadas de Salvador, que ofertam vagas pelo PROUNI. Logo, buscou-se entender se tal expansão geraria impactos na trajetória acadêmica dos discentes e em que medida esses impactos incidem de forma positiva ou negativa para a formação profissional.

Nesse sentido, além de contribuir para a discussão sobre a temática em questão, visou-se identificar as principais dificuldades enfrentadas na trajetória acadêmica dos discentes para se manterem nos respectivos cursos, atentando-se também em verificar se as diretrizes curriculares que regem os mesmos estão em

consonância com as normas exigidas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social para a formação profissional do assistente social.

O interesse por esta temática surgiu a partir da experiência em projeto de pesquisa vinculado ao Programa Permanecer da Universidade Federal da Bahia (UFBA), coordenado pela professora doutora Adriana Freire Pereira Férriz, que propôs investigar a expansão da educação superior nos cursos de Serviço Social na Bahia e em Salvador. O referido estudo gerou a inquietação em aprofundar sobre os impactos dessa expansão para a formação profissional dos estudantes dos cursos de Serviço Social de Salvador.

A pesquisa fundamentou-se no método histórico dialético, por entender que o mesmo visa pensar a realidade não como algo dado e estabilizado, mas que procura identificar o processo, os conflitos existentes e as contradições, envolvidas na análise do problema da investigação. De acordo com Gil (2008, p. 14), esse método possibilita “uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc”.

Assim, entende-se que tal perspectiva permitiria uma apreensão da totalidade dos processos que envolvem os fenômenos da expansão do ensino superior, no contexto da implantação dos cursos de Serviço Social em Salvador como expressão da questão social e das respostas dadas às determinações do capital.

O estudo recorreu a fontes bibliográficas (artigos, dissertações, teses) e documentais (leis, decretos, resoluções) acerca da temática estudada, adotando-se uma abordagem de natureza qualitativa, por meio da pesquisa de campo, fazendo uso, entretanto, de alguns dados quantitativos. Utilizou-se como instrumento para a coleta de dados a elaboração e aplicação de questionário semiestruturado com trinta discentes dos cursos de Serviço Social de duas instituições privadas de ensino superior que ofertam vagas pelo PROUNI, e que foram, portanto, selecionadas aleatoriamente, como amostragem dentro do universo dos 15 (quinze) cursos presentes no município.

Dessa maneira, a coleta de dados foi realizada nas próprias instituições de ensino, a partir da aplicação do questionário, considerando os objetivos do estudo. O tratamento desses dados foi realizado através da tabulação no *software* de banco de

dados do *Microsoft Office Excel*, a partir do qual foram sendo analisados os questionários aplicados.

Os resultados foram apresentados através de gráficos e tabelas comentados, como também por meio da análise de discursos, de modo a relacionar as informações obtidas com os referenciais teóricos e os objetivos propostos. É válido salientar que foi prezada a fidedignidade das informações prestadas pelos sujeitos envolvidos, os quais são identificados a partir da nomenclatura “discente” e suas numerações correspondentes de 1 a 30, a fim de reconhecer seus discursos como dados qualitativos.

Considerando os aspectos apresentados, destaca-se que a fundamentação teórica e os dados obtidos no processo da pesquisa foram sistematizados e distribuídos em quatro capítulos que compõem este trabalho. O primeiro capítulo, aqui apresentado como introdução, expõe brevemente o estudo, sua motivação e percurso metodológico utilizado para alcance dos objetivos propostos.

No segundo capítulo é apresentada a discussão sobre a Política de Educação superior no Brasil diante do contexto neoliberal, tendo em vista que tais considerações permitem uma compreensão ampliada do ensino superior na realidade brasileira e do processo de expansão dos cursos de Serviço Social no País, sendo fundamental para a discussão e análise do PROUNI e do discurso governamental de democratização do acesso a esse nível educacional durante o governo Lula.

No terceiro capítulo será evidenciada a análise dos dados obtidos pela pesquisa, mediante a aplicação dos questionários com os discentes dos cursos de Serviço Social de Salvador. Nesse sentido, buscou-se destacar os resultados a partir da apresentação de três eixos analíticos: 1] o perfil dos discentes participantes; 2] a formação profissional nos cursos privados presenciais de Serviço Social e a relação com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS; e, 3] as dificuldades enfrentadas pelos discentes.

Por fim, o último capítulo apresenta as considerações finais, na qual se esboça uma breve reflexão dos resultados da investigação realizada por meio dos procedimentos metodológicos adotados, e o alcance dos objetivos propostos para a pesquisa.

## 2 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS

No presente capítulo, pretende-se fazer uma análise da Política de Educação superior no Brasil, dando enfoque ao contexto neoliberal, pois, compreende-se que é a partir desse cenário que se destaca um processo de expansão do ensino superior privado brasileiro. Nesse sentido, visa-se abordar os processos de contrarreforma desse nível de ensino, os quais, segundo Lima (2007), são desencadeados a partir de alguns momentos compreendidos no período da reforma universitária de 1968, nas mudanças ocorridas na década de 1990 e nas transformações a partir da primeira década dos anos 2000.

Além disso, pretende-se destacar a influencia das diretrizes propostas pelos Organismos Financeiros Internacionais<sup>1</sup> para a política de educação brasileira, que evidenciam elementos cruciais para o processo de adequação da referida política aos interesses de reprodução do capital. A adesão a essas diretrizes, por sua vez, encontra-se intrinsecamente permeada pelas condições históricas brasileiras, na qual o acesso à educação superior foi marcado como um privilégio dos filhos da burguesia<sup>2</sup>. Entretanto, a partir dos anos 2000, esses fatores se apresentaram como justificativa para legitimar o discurso da democratização do acesso, ainda que este tenha se desenvolvido no País sob a perspectiva da mercantilização desse nível de ensino. Quanto a isso, Carmo (2010, p. 105) vai apontar que

O Estado brasileiro historicamente não tratou a política de educação superior como prioridade e de alguns anos para cá, sobretudo a partir dos anos 2000, foi acometido por uma série de questionamentos oriundos de organismos internacionais, acerca da pouca inserção dos seus jovens no ensino superior. O que poderia representar um processo de democratização passou então a ser entendido como a sua desmesurada expansão do ensino superior, sobretudo no âmbito privado, portanto, percebe-se uma privatização da educação superior.

---

<sup>1</sup> Dentre os diversos organismos financeiros existentes, os que apresentaram maior influência na Política de Educação brasileira foram o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

<sup>2</sup> De acordo com a teoria desenvolvida por Karl Marx, a burguesia constitui a classe dominante detentora dos meios de produção da sociedade capitalista, cujos interesses conflitam com sua classe oposta, a qual vende sua força de trabalho, formando-se assim classes antagônicas que relacionam-se dialeticamente, na medida em que uma depende da outra para existir.

Assim, no contexto dos anos 2000, assiste-se a um processo de expansão do ensino superior sob a égide do discurso da necessidade de democratização do acesso a esse nível educacional, como também pelo propósito de dar respostas às metas ditadas pelos Organismos Internacionais. Sendo assim, pretende-se apresentar algumas particularidades desse discurso governamental.

Ademais, visa-se apontar características da expansão dos cursos de Serviço Social no País, que ofertam vagas via PROUNI, focando em dados dos cursos presentes na cidade de Salvador, haja vista esta localidade ser o recorte de pesquisa deste trabalho.

## 2.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Levando-se em consideração que o objetivo da pesquisa é analisar os impactos da expansão do ensino superior nos cursos presenciais de Serviço Social para a formação profissional dos discentes das instituições privadas de Salvador, que ofertam vagas pelo PROUNI, entende-se que é necessário trazer inicialmente uma abordagem acerca da compreensão sobre o conceito de educação e sua função na dinâmica da reprodução das relações sociais na sociedade capitalista.

Tendo como base da discussão a abordagem de Mészáros (2008), entende-se que a educação é considerada no sistema capitalista, como uma forma de “interiorização” dos processos de legitimação da lógica exploradora que trata tudo como mercadoria, tornando-se um dos principais mecanismos de manutenção do processo de acumulação do capital, possibilitando o estabelecimento de um consenso de classes facilitador da reprodução de tal sistema.

Nesta mesma perspectiva, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), em seu documento “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” (2014) irá pontuar que as bases de aceitação e manutenção deste modo capitalista de organização da vida social se efetiva a partir da reprodução de mediações alienantes, nas quais as instituições formais de educação cumprem uma

função decisiva, ainda que de forma não isolada das demais dimensões da vida social.

Ainda de acordo com o mesmo documento, o CFESS (2014, p. 16) define a educação nos seguintes termos:

A educação é 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.

Assim, de acordo com a concepção do CFESS, a educação configura-se como uma dimensão da vida social, que não deve ser apreendida de forma dissociada das relações de trabalho constitutivas do modo de produção capitalista. Logo, tem-se o conceito de educação entendido como um espaço de disputa entre as classes sociais, cuja interpretação deve estar diretamente ligada ao processo de conversão do trabalho em uma mercadoria, resultando na difusão dessa perspectiva para as diversas esferas da vida social, que “só se sustentam a partir de um amplo processo de alienação, que colocam pelo avesso as relações sociais, ao se apresentarem ampla e disseminadamente como relações de troca, orientadas para o mercado”. (CFESS, 2014, p. 16).

No entanto, se por um lado a educação contribui, como bem salienta Mészáros (2008) para a reprodução do sistema capitalista, há a possibilidade de emergir do âmbito da própria dinâmica educacional os meios para a construção histórica de uma educação emancipadora (CFESS, 2014), que venha a contribuir para romper com a lógica do capital.

Uma educação emancipadora estaria na contramão do que é transmitido por meio da educação institucionalizada na ordem do capital, em que, segundo

Mészáros (2008) teria uma dupla função: a manutenção da força de trabalho a serviço do capital e a disseminação de valores que buscam legitimar a ideologia dominante.

Seria a educação como expressão da intervenção estatal na regulação da vida social, onde o Estado passa a ser o principal regulador, mesmo da educação de caráter privado, através do financiamento das instituições de ensino superior. Assim, a política de educação no contexto brasileiro:

[...] constitui uma estratégia de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura assegurar as condições necessárias à sua reprodução, mas também resulta da luta política da classe trabalhadora em dar direção aos seus processos de formação, convertendo-se em um campo de embates de projetos educacionais distintos, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direitos sociais. A trajetória da política educacional no Brasil evidencia como as desigualdades sociais são reproduzidas a partir dos processos que restringiram, expulsaram e hoje buscam “incluir” na educação escolarizada largos contingentes da classe trabalhadora. (CFESS, 2014, p. 19).

Analisar, portanto, o ensino superior no contexto brasileiro é levar em consideração que o mesmo foi, durante muitos anos, um privilégio das elites sociais do País e como tal “constituiu-se como um poderoso instrumento da ideologia hegemônica, [...] de ‘domesticação’ dos indivíduos ao *status quo*” (PEREIRA, 2007, p. 47). O número restrito de ofertas de vagas, bem como de cursos superiores associados à concentração das instituições de ensino superior nas grandes cidades e os custos com esta modalidade de ensino, dificultava o acesso de grande parte da população, evidenciando o cenário das desigualdades sociais.

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, a política de educação do País assumiu vertentes constitutivas da ideologia neoliberal<sup>3</sup>, cujas orientações conferem uma reformulação nas funções do mercado, bem como do Estado na prestação dos serviços essenciais (educação, saúde, dentre outros) demandados na dinâmica social. Portanto, para falar sobre a política de educação superior na particularidade brasileira, diante do contexto neoliberal, é importante

---

<sup>3</sup> O neoliberalismo compreende um modelo de desenvolvimento econômico, que surgiu, inicialmente, no contexto da ditadura chilena, com o objetivo de solucionar o problema causado pela crise de acumulação capitalista proveniente dos anos 1970. De modo geral, essa política defende a intervenção mínima do Estado na economia, ou seja, ela propõe a redução dos investimentos do Estado na provisão dos serviços que devem ser garantidos por esta instância, dentre os quais se encontra a educação.

levar em consideração a subordinação desta política às diretrizes propostas pelos organismos internacionais.

A pretensão deste trabalho não é trazer uma discussão aprofundada sobre todo o histórico da educação superior no Brasil<sup>4</sup>, haja vista que a intenção deste está em torno do fomento de uma discussão acerca do ensino superior nos tempos mais recentes, cujo contexto histórico é o neoliberal. Portanto, não será apresentada a trajetória histórica da política de educação superior no Brasil, sendo abordados apenas aspectos a partir dos anos de 1960 para contextualizar a entrada no governo Lula.

No contexto da década de 1960, de agravamento das contradições sociais, a educação superior foi alvo de inúmeras críticas, com destaque à demanda posta pela sociedade por uma expansão de instituições públicas e gratuitas. De maneira que, nesse período começaram a surgir alguns projetos que discutiam a direção que se daria a reforma universitária no País.

Diante desse cenário, decorreu a Reforma Universitária de 1968, que gerou impactos inovadores para o ensino superior brasileiro. O objetivo desta reforma foi, de acordo com Martins (2009, p. 16), “fundamentalmente à modernização e expansão das instituições públicas, destacadamente das universidades federais”.

Sendo assim, o processo de reforma tinha, de modo geral, a intenção de romper com o caráter elitista presente no ensino superior, de modo a democratizar esse nível de ensino. Entretanto, as mudanças que foram introduzidas no âmbito

---

<sup>4</sup> A educação superior no Brasil teve início em 1808, com a chegada da Família Real portuguesa na Bahia, período em que foram criadas as primeiras instituições de ensino, que até então, se restringiam apenas às escolas isoladas de cunho estatal, cuja finalidade estava voltada à formação de profissionais liberais. Até o ano de 1889, quando se deu a Proclamação da República no Brasil, o ensino superior no País era predominantemente estatal, havendo, de acordo com Silva (2013), apenas cinco faculdades – medicina, direito e politécnica – que se encontravam distribuídas em São Paulo, Recife, Rio de Janeiro e Bahia.

Com a Constituição da República, em 1891, foi aberta à iniciativa privada a possibilidade de criação de estabelecimentos de ensino superior, os quais foram sendo originados a partir da iniciativa das elites locais e confessionais católicas.

No que diz respeito às instituições universitárias, o Brasil apresenta histórico recente, haja vista que as primeiras universidades do país começaram a surgir no início do século XX: “Em 1912 foi criada no Paraná uma universidade que, por interferência legal, não pôde ter mais de quatro anos de vida, a qual seria recriada em 1946 e federalizada em 1951, dando origem à atual Universidade Federal do Paraná. Em 1920 foi instituída a Universidade Federal do Rio de Janeiro; no ano de 1927, em Minas Gerais; em 1934, no estado de São Paulo; em 1936, no Rio Grande do Sul. Já em 1946 foram fundadas no Paraná, Bahia e Recife, bem como as Universidades Católicas do Rio de Janeiro e São Paulo. No ano de 1950 o Brasil já contava com 600 cursos e 15 universidades e a matrícula global somava 37.548 estudantes” (SILVA, 2013, p. 21).

das universidades não se deram de forma satisfatória para atender à crescente demanda pelo acesso, tornando da reforma um desdobramento para a eclosão do ensino superior privado (MARTINS, 2009).

Nos termos de Gonçalves (2013), a reforma universitária teve a intenção de racionalizar as universidades e os custos da reforma, bem como ampliar o ensino superior, dando significativa abertura à iniciativa privada. No que diz respeito à racionalização das universidades, Martins (2009, p. 20) vai abordar que

A educação superior deveria ter objetivos práticos e adaptar seus conteúdos às metas do desenvolvimento nacional. O sistema de ensino superior não poderia continuar atendendo a um público restrito, tal como vinha acontecendo. Propunha-se assim sua expansão, assinalando, no entanto, a falta de recursos financeiros, o que levou à introdução do princípio da expansão com contenção, que seria reiterado pela política educacional. O objetivo a ser alcançado era obter o máximo de atendimento da demanda com o menor custo financeiro. A reformulação do ensino superior deveria pautar-se por uma racionalização dos recursos e orientar-se pelo princípio de flexibilidade estrutural [...].

Nota-se que nesse contexto, a expansão do ensino superior surge de forma a atender os interesses do governo vigente, tendo em vista que a partir do golpe militar de 1964<sup>5</sup>, foi possível vivenciar expressivos retrocessos no âmbito do sistema de ensino superior. O regime implantado buscou direcionar o processo de reforma de modo a adaptar as mudanças às exigências de reprodução do sistema capitalista, estimulando o favorecimento da privatização do ensino. De acordo com Netto (2011, p. 62),

[...] 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 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”.

---

<sup>5</sup> Segundo Netto (2011, p. 16), o Golpe Militar de abril de 1964, representou uma “contra-revolução preventiva” em larga escala que provocou uma alteração na divisão internacional capitalista do trabalho, cuja finalidade era tríplice: adequar os padrões de desenvolvimento nacionais ao novo quadro de internalização do capital, frear a resistência sócio política a esta reinserção mais subalterna no sistema capitalista e reforçar as tendências de estímulo contra o socialismo. Como resultados mais gerais desse processo de intensificação da subalternidade aos interesses capitalistas internacionais e seu significado histórico e social, representou uma derrota “alternativa de desenvolvimento econômico, social e político” mais democrático. (NETTO, 2011, p. 25)

Portanto, o regime de 1964 buscou adequar a educação de nível superior, de modo a atender as condições para a acumulação do capital, direcionando-se a partir das diretrizes de alguns acordos de assistência técnica estrangeira, a exemplo do MEC-USAID<sup>6</sup>, que contribuíram posteriormente para a ocorrência de consideráveis mudanças no âmbito das instituições. De acordo com Almeida (2013, p. 64), a vinculação com os organismos internacionais constituiu “o princípio da intervenção desses organismos na política de educação no Brasil”.

Nesse sentido, o processo de reforma universitária de 1968 será definido por Fernandes (1975, *apud* LIMA; PEREIRA, 2009, p. 33) como “reforma universitária consentida”, tendo em vista que, a burguesia brasileira “ao tomar uma bandeira que não era e não poderia ser sua, corrompeu a imagem da reforma universitária e moldou-a a sua feição” (FERNANDES, 1989, *apud* LIMA; PEREIRA, 2009, p. 33).

Ainda de acordo com Fernandes (1989, *apud* LIMA; PEREIRA, 2009, p. 33-34), a reforma universitária de 1968 possuiu um significado político acadêmico centrado em três ações:

A primeira foi preparar uma reforma universitária que era uma anti-reforma, na qual um dos elementos atacados foi os estudantes, os jovens, os professores críticos e militantes. [...] Além disso, a ditadura usou um outro truque: o de inundar a universidade. Simulando democratizar as oportunidades educacionais no nível do ensino de terceiro grau, ela ampliou as vagas no ensino superior, para sufocar a rebeldia dos jovens [...] Por fim, um terceiro elemento negativo foi introduzido na universidade: a concepção de que o ensino é uma mercadoria. O estudante não saberia o valor do ensino se ele não pagasse pelo curso. Essa idéia germinou com os acordos MEC-Usaid, com os quais se pretendia estrangular a escola pública e permitir a expansão do ensino comercializado.

É pertinente salientar que alguns dos elementos apontados, característicos da reforma do ensino superior ocorrida nesse primeiro momento, a exemplo do enquadramento da universidade às determinações do capital, e a adaptação do ensino superior à lógica empresarial, estarão presentes nos anos que seguem o período da reforma de 1968.

---

<sup>6</sup> De acordo com Gonçalves (2013, p. 70), “os acordos MEC-USAID [...] foram medidas desenvolvidas a partir [...] da busca por consultores nos Estados Unidos para traçarem as diretrizes desse nível de ensino na realidade brasileira”. Assinados inicialmente no ano de 1965, “[...] visavam promover a reforma da educação superior brasileira, a partir da assessoria técnica norte-americana. Para tanto, argumentavam a necessidade de adaptação das políticas de educação superior aos pressupostos da “modernidade”.” (GONÇALVES, 2013, p. 70).

A década de 1980, marcada por um forte processo de mobilizações e reivindicações em prol da redemocratização do País e o fim do período ditatorial, aprova a Constituição Federal de 1988 que traz inovações e constitui-se um marco das discussões sobre a educação e diversas outras políticas, consolidando alguns aspectos que elegem “direitos à população e responsabilidades ao Estado” (GONÇALVES, 2013, p. 81).

A partir da referida Constituição, fundamenta-se, entre outros princípios a cidadania e a dignidade humana, além de ser reconhecida a educação como:

[...] direito de todos e dever do Estado e da família, 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, 1988, p. 42).

De acordo com Almeida (2013), assim como outras esferas da vida social, a educação passa a ser concebida, a partir desse marco legal, como um direito social que deve ser assegurado pelo Estado, ressaltando também o papel da família e da sociedade de modo geral.

A Constituição Federal de 1988 ainda assegura, em seu artigo 209, a educação como sendo livre a iniciativa privada, quando cita: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais de educação; II – autorização e avaliação de qualidade pelo poder público”. (BRASIL, 1988, p. 122)

Tendo em vista a perspectiva de abertura à iniciativa privada, e, ainda em concordância com Almeida (2013), é a partir da aprovação da carta constitucional de 1988 que serão tomadas medidas determinantes para a expansão do acesso à educação superior. Nesse sentido, o ensino superior brasileiro passou por significativas mudanças nas décadas finais do século XX, podendo-se registrar um considerável processo de expansão desse nível de ensino, principalmente por via da iniciativa privada.

Lima e Pereira (2009, p. 34) com base nos dados do MEC/INEP (2002) apontam que

Nos anos de neoliberalismo este processo de expansão do acesso ganha nova racionalidade através de dois mecanismos básicos: a “explosão” do setor privado e a privatização interna das instituições de ensino superior (IES) públicas. Em relação ao primeiro mecanismo, os dados divulgados pelo Censo da Educação Superior de 2002 (final do governo Cardoso) demonstram em que direção ocorreu o aumento do número de ingressos na educação superior brasileira nos anos de 1990 e início do novo século. Segundo informações disponibilizadas neste Censo, ao final do governo Cardoso o ingresso em IES públicas somava 320.354, enquanto nas IES privadas somava 1.090.854.

Ainda que, diante do contexto da ditadura militar, os ideais neoliberais já se apresentassem como tendência e o ensino superior tenha passado a ser campo de investimento de capitais desde esse período, conforme afirmou Netto (2000, p. 27), é a partir da gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso que o processo de expansão da educação superior atingiu vultuosos níveis, abrangendo não apenas o os cursos de graduação, mas, também, os de pós-graduação.

Fernando Henrique Cardoso<sup>7</sup> defendeu a implantação de políticas governamentais neoliberais, que passaram a direcionar a política no País, refletindo, por sua vez, nos diferentes setores, dentre os quais o educacional. É, portanto, diante desse contexto que ocorrem expressivas alterações na estrutura desse setor.

Ao longo dos dois mandatos presidenciais de FHC, a educação de nível superior apresentou significativa expansão, desenvolvendo-se principalmente no âmbito do setor privado. A partir dos dados indicados pelo Censo da Educação Superior, Almeida (2006, p. 55) aborda as seguintes considerações sobre esse aspecto:

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.

---

<sup>7</sup> Exerceu a presidência do Brasil durante dois mandatos consecutivos, de janeiro de 1995 a janeiro de 2003.

Diante desses resultados, que apontam o processo de expansão do ensino superior permeado pela lógica do mercado, fica evidente a adequação da “estrutura do Estado às exigências de uma nova inserção do país aos interesses do capital financeiro mundializado”. (ALMEIDA, 2013, p. 71)

Ainda sob a perspectiva do crescimento abrupto do ensino superior durante o governo FHC, é possível analisar essa ampliação no âmbito dos cursos de graduação presencial, cujos dados apontam que:

[...] o crescimento do número desses cursos é ainda mais vertiginoso: foram criados, nos últimos cinco anos da gestão de FHC, 1.490 novos cursos ao ano, ou 124 ao mês ou 4 ao dia. A expansão ocorreu, principalmente, na rede privada, que passou de 3.980 cursos registrados em 1998 para 9.147 cursos em 2002, concentrando 63,5% do total. Contudo, é importante destacar que embora tenha ocorrido uma diminuição no número de IES públicas neste período, o número de cursos oferecidos por essas instituições aumentou de 2.970 para 5.252. (ALMEIDA, 2006, p. 57).

A política de educação superior no contexto da década de 1990, de gestão presidencial de FHC, sofreu repercussões diretas tanto no que diz respeito ao estímulo dado ao processo de privatização do ensino, agregando uma lógica mercadológica desse nível educacional, como também foi possível constatar um “sucateamento” no âmbito das universidades federais e estaduais existentes. Quanto a isso, Almeida (2012, p. 7) utiliza os seguintes termos:

Essa expansão do quantitativo de universidades particulares, incentivada a criação sob a alegação de falta de vagas nas Instituições públicas para absorver a demanda de excedentes destas, trouxe reflexos para todas as décadas subsequentes, então no governo de Fernando Henrique Cardoso, década de 1990, o incentivo ao ensino privado e a entrada veemente do neoliberalismo no cenário nacional fez com que ocorresse o “sucateamento” das universidades federais, e conseqüentemente das estaduais.

No que tange este último aspecto, do “sucateamento” ocorrido no âmbito das universidades, é válido destacar que o pouco investimento para a expansão das universidades públicas, assim como o crescimento da lógica empresarial incorporada ao ensino superior durante o período de gestão presidencial de FHC constitui um reflexo das recomendações das organizações internacionais.

Dentre os organismos internacionais, o Banco Mundial se apresentou enquanto o elemento político que mais exerceu influência na educação superior brasileira. Esse organismo orienta que a prioridade da educação deve estar voltada para o

ensino básico, enquanto que para o ensino superior foi indicada a privatização. (FERREIRA, 2011). Essa compreensão parte do pressuposto de que:

[...] seria um desperdício o investimento em educação superior por parte de um Estado em que as condições sociais são compostas de pessoas predominantemente de baixa renda e a educação básica ainda não é universal. Da mesma forma, o investimento no ensino superior por parte do Estado deveria ser apenas para aqueles capacitados e que não podem acessá-lo por meio de recursos financeiros próprios. Oferecer a educação superior de maneira universal seria prestigiar aqueles que não precisam, subsidiando um nível de educação, dispendioso ao Estado, que não apresenta taxas de retorno tão satisfatórias quanto os investimentos na educação básica destes países. (FERREIRA, 2011, p. 45).

Entende-se, portanto, que essas orientações visam adequar a educação dos países periféricos à lógica de reprodução do capital. Tais recomendações, por sua vez, são confirmadas em alguns documentos elaborados pelo próprio organismo em questão, a exemplo do “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”, lançado no ano de 1995<sup>8</sup>.

Neste documento, foram indicadas algumas estratégias para a reforma da educação superior dos países latino-americanos, propondo a redefinição do papel do Estado no tocante à condução da política de educação, prevendo também a diversificação das instituições desse nível educacional, a abertura de possibilidade para o surgimento de variadas fontes de financiamento e a implantação de uma política de qualificação do ensino que respondesse às necessidades do setor privado. (FERREIRA, 2011)

Com a aprovação e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que instituiu regras de funcionamento da política de educação no Brasil, foram incorporadas algumas inovações em relação às instituições de ensino superior. A referida lei constituiu um marco inicial do modelo neoliberal para a educação brasileira, sendo um importante definidor de bases para a adequação da política de educação brasileira aos ditames neoliberais. De acordo com Ferreira (2011, p. 54), essa legislação “representa um complexo desmonte das conquistas constitucionais para a educação superior no país, criando o suporte para viabilizar a reforma educacional em vista”.

---

<sup>8</sup> É válido destacar que o documento ora mencionado, constitui uma segunda edição, cuja versão está traduzida em espanhol. A primeira edição do documento foi em inglês, “Higher education: the lessons of experience”, e publicada no ano de 1994 pelo Banco Mundial.

A educação que foi apresentada pela carta constitucional de 1988 como um dever primeiramente do Estado e depois da família em prover esse direito, é apontada pela LDB de 1996 com algumas alterações no que tange a hierarquia dessas instâncias, conforme constatado no artigo 2, dos princípios e fins da educação.

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. 01).

Logo, a partir dessa inversão, o principal responsável em assegurar a educação passa a ser a família, antecedendo o papel do Estado em garantir esse direito. Além disso, a LDB de 1996 possibilitou a manutenção do direcionamento de recursos públicos para o financiamento de instituições privadas, assim como estabeleceu a diversificação das modalidades de ensino, a partir da organização diferenciada das instituições, das quais, segundo Gonçalves (2013), incluem as seguintes formas: universidades, faculdades, centros universitários, institutos e escolas isoladas.

De acordo com o capítulo IV da LDB/1996, que trata sobre a educação superior, fica respaldado em seu artigo 45 que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996, p. 15). Sendo assim, constituiu um importante fator legal de favorecimento da expansão por via da iniciativa privada, uma vez que, conforme se encontra defendido em seu artigo 7,

O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal. (BRASIL, 1996, p. 03).

Apesar do artigo 45, apresentar de forma implícita a diversificação das instituições abordadas por Gonçalves (2013), a mesma não é posta de forma clara na lei, haja vista fazer referência em seus demais artigos apenas às universidades e instituições não universitárias. Entretanto, tal diferenciação das instituições é apresentada no Decreto n. 2.306/1997 que regulamenta a LDB/1996, da seguinte forma:

Art. 8º Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: I - universidades; II - centros universitários; III - faculdades integradas; IV - faculdades; V - institutos superiores ou escolas superiores. (BRASIL, 1997, p. 02).

A flexibilidade fomentada pelas legislações mencionadas, justificadas como necessárias para a garantia do acesso ao ensino superior, constitui um importante fator de favorecimento do processo de mercantilização desse nível educacional, como também, de fomento da “quebra” da indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, instituído na própria LDB/1996 como obrigação de oferta apenas nas universidades.

Nesse sentido, o referencial universitário alicerçado no ensino, pesquisa e extensão, foi enfraquecido, tendo em vista a não obrigatoriedade desse conjunto nas instituições de ensino não universitárias. A possibilidade de criação de instituições educacionais dedicadas apenas ao ensino vai propiciar altos lucros para o capital, tendo em vista que a atribuição de apenas uma das dimensões (ensino) à lógica das instituições demandará baixos investimentos, atendendo, por conseguinte,

[...] as defesas do Banco Mundial que afirmam a necessidade de redução dos gastos públicos com a educação superior citando os problemas existentes em outros níveis de escolaridade aliado às defesas da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB, permitiram o inerente fortalecimento do ensino superior privado, uma vez que abriu brechas para outras formas de financiamento que não as do Estado. (CARMO, 2010, p. 41).

É válido salientar que as alterações trazidas pela LDB de 1996, ao abrir possibilidade para a iniciativa privada corroborando com o surgimento de diversos cursos privados de graduação e pós-graduação em todo o País, atribuiu uma lógica contraditória à educação. Ao invés de ser tratada como um direito de todos, conforme previsto pela Constituição Federal de 1988, reforça a ideia da educação como uma mercadoria, ao passo que esta pode ser negociada pelas inúmeras instituições privadas de ensino superior. Com isso, quando a educação superior ganha preço em um país em que boa parte da população não possui o poder de compra, ela “deixa de ser um direito e passa a ser uma mercadoria, um serviço a ser oferecido pelo capital nacional e internacional”. (ALMEIDA, 2009, p. 40).

Nesse sentido, o acesso aos bancos das universidades públicas que deveriam ser direcionados àqueles que não possuem condições financeiras favoráveis, é

ocupado pelos grupos mais privilegiados da sociedade, restando aos filhos da classe trabalhadora o acesso por via das instituições privadas de ensino. Contudo, é válido ressaltar que esse acesso só vai se estender de fato à classe trabalhadora a partir do final do século XX, quando se apresenta um contexto de crescimento do processo de industrialização no País. Quanto ao acesso por via do setor privado, Carmo (2010, p. 47) vai abordar que

[...] como a escolaridade é uma das exigências principais para a inserção no mercado de trabalho em cargos socialmente mais valorizados, uma série de trabalhadores buscam a qualificação profissional e por vezes são direcionados a custear os gastos com o ensino superior em instituições privadas já que na rede pública a demanda é muita para as poucas vagas. Entretanto, a garantia da qualidade, ou a preocupação com a mesma, é uma incógnita que persiste.

Trazendo essa realidade para o contexto atual, de recente abertura de programas e projetos de ampliação de vagas no ensino superior, a exemplo do PROUNI<sup>9</sup>, ainda não se pode perceber a superação dessa situação contraditória, uma vez que, o investimento vindo do Estado ao invés de direcionar-se ao setor público, é lançado majoritariamente para as instituições privadas de ensino superior, cuja formação, conforme mencionado pela autora ora citada, é de qualidade questionável, reforçando, mais uma vez, a inclinação estatal em atender à iniciativa privada e conseqüentemente, ao grande capital.

Dessa forma, o que poderia representar o ingresso e fortalecimento da ocupação dos espaços de produção do conhecimento por parte da classe trabalhadora, subverte-se na manutenção da lógica do capital, no qual prevalece a acumulação capitalista em detrimento dos interesses da mesma. Sendo agravada ainda pelo fato de que, adentrar uma instituição de ensino superior privada gera alguns custos que podem pôr em risco a continuidade dos estudos desses ingressantes, incidindo, sobretudo, em seu desempenho, haja vista que a maioria dessas pessoas terá de conciliar trabalho e estudo.

Outro fator que influenciou de forma significativa o processo de expansão do ensino superior no Brasil foi a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da promulgação da Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001. O referido plano traçou a seguinte meta para o ensino superior:

---

<sup>9</sup> Mais adiante será desenvolvido um pouco mais sobre alguns programas de apoio financeiro, dando enfoque especial ao PROUNI.

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

Os elementos propostos pelo PNE serviram como justificativa para a concretização dos novos formatos de privatização do ensino superior, a partir do estabelecimento de legislações específicas que normatizaram e deram abertura para a criação de programas que contribuíram com o processo de expansão, como foi o caso do PROUNI e os cursos na modalidade à distância, em 2005, e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), no ano de 2007, visando a ampliação do acesso e permanência dos alunos no ensino superior. Portanto,

[...] a mercantilização da educação superior associou-se à ampliação de vagas neste nível de ensino, como uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), do Governo Lula, cuja uma das estratégias consiste na criação de cursos razoavelmente baratos como é o caso de Serviço Social, que não exige laboratórios ou materiais, para a prática didática, de alto custo. (CARMO, 2010, p. 106).

Entende-se, pois, que as mudanças ocorridas na educação superior, no contexto da contrarreforma da educação, não se limitaram apenas ao governo de FHC. O governo de Luís Inácio Lula da Silva<sup>10</sup> dá continuidade à lógica neoliberal da educação, impactando numa conseqüente intensificação do processo de expansão do setor privado, como é o caso dos cursos de Serviço Social. Tais mudanças neste nível de ensino, no decorrer do governo Lula, estiveram apoiadas na utilização do discurso de democratização do acesso à educação.

Devido ser um governo ligado aos partidos da esquerda política do país, cujas raízes estão vinculadas às classes populares, acreditava-se na ocorrência de transformações sociais, em especial no âmbito da educação. Entretanto, mesmo que esse governo tenha “abraçado” a luta de alguns movimentos sociais, como é o caso da educação, a partir do momento em que buscou expandir o acesso sob o discurso da democratização, o realizou de forma a manter um consenso com as diretrizes

---

<sup>10</sup> Ex-metalúrgico e ex-sindicalista, Lula cumpriu dois mandatos consecutivos na Presidência da República do Brasil, de janeiro de 2003 a janeiro de 2011.

propostas pelos organismos internacionais, de modo a continuar atendendo os interesses do capital. Sendo assim,

O que poderia representar um processo de democratização passou então a ser entendido como a [...] desmesurada expansão do ensino superior, sobretudo no âmbito privado, portanto, percebe-se uma privatização da educação superior. (CARMO, 2010, p. 105).

Apesar de ao longo da história do País, o Estado não ter conduzido a política de educação, em especial a de nível superior, como prioridade, será, principalmente a partir dos anos 2000 que se presenciará o processo de expansão de diversos cursos de graduação no País, especialmente o curso de Serviço Social. Esse crescimento se deu oriundo de alguns questionamentos dos organismos internacionais acerca do baixo grau de inserção dos jovens nesse nível educacional, direcionando a educação a um processo de mercantilização. (CARMO, 2010, p. 105).

Tendo discutido brevemente neste tópico, sobre as tendências e mudanças ocorridas na política de educação superior no Brasil, especialmente no contexto neoliberal, pretende-se, no próximo tópico, analisar as mudanças ocorridas no nível superior de ensino brasileiro, desencadeadas nos anos 2000, durante a gestão presidencial de Lula, a partir das mudanças no discurso neoliberal.

## 2.2 O PROUNI E O DISCURSO DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO NO GOVERNO LULA

Com a chegada de Lula na presidência, acreditava-se que haveria um rompimento com a política neoliberal adotada pelo governo que o antecede. Entretanto, o que se constatou foi uma continuidade dessa política, pelo menos no âmbito educacional, tendo em vista a manutenção da perspectiva de submissão da educação aos interesses do grande capital, sendo apenas tratada a partir de outro viés, que se sustentou no discurso de democratização do acesso à educação superior.

Para atingir o discurso supracitado, que legitima a tendência de submissão mencionada, anteriormente, serão utilizadas diversas estratégias que, é válido

salientar, não levam muito em consideração a defesa de uma “educação de qualidade, pública, gratuita e laica”. (CARMO, 2010, p. 44). Nesse sentido,

[...] o desencadear do processo de “democratização” de cursos do ensino superior, no Brasil, vem acontecendo coadunado com o processo denominado de privatização e/ou mercantilização do ensino, uma vez que a emergência e expansão das Unidades de Formação Acadêmicas – UFAs vem acontecendo, sobretudo, na rede privada. (CARMO, 2010, p. 45).

Assim sendo, compreende-se que será dada, nesse contexto, a continuidade da lógica de mercantilização do ensino superior, com vistas a atender as necessidades de acumulação do capital. As mudanças no ensino superior nesse período estarão sustentadas na modificação do discurso governamental, mantendo-se o processo de expansão do setor privado de ensino superior. Quanto a isso, Lima e Pereira (2009, p. 38) discorrem que:

A análise das ações constitutivas da contra-reforma na educação superior realizada no governo Lula (2003-2009) indica que uma nova fase/face do “milagre educacional” está em curso. Estas ações integrantes da nova face/fase do “milagre educacional” podem ser agrupadas em quatro nucleações básicas: 1) O fortalecimento do empresariamento da educação superior; 2) a implementação das parcerias público-privadas/PPP na educação superior; 3) a operacionalização dos contratos de gestão, eixos condutores da contra-reforma do Estado brasileiro, de Bresser-Cardoso a Paulo Bernardo-Lula e; 4) a garantia da coesão social em torno das reformas estruturais realizadas pelo governo federal em absoluta consonância com as políticas dos organismos internacionais do capital.

Nesse sentido, houve um seguimento das mesmas bases do Governo de FHC no que se refere ao incentivo às instituições de direito privado, reforçando a política privatista da educação. Tal seguimento se deu por meio da criação de novos instrumentos legais que favoreceram a expansão do setor educacional privado, como o Decreto n. 4.914 de 11 de dezembro de 2003, que concedeu autonomia aos centros universitários<sup>11</sup>, o Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que

---

<sup>11</sup> De acordo com Saviani (2007, p. 18), os centros universitários constituem “um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa buscada pelo atual governo para viabilizar a expansão, e por consequência, a “democratização” da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as “universidades de pesquisa” que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista. [...] a fórmula encontrada para burlar o artigo 207 da Constituição Federal”.

regulamenta a educação à distância no Brasil, e a Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005 que regulamenta o Programa Universidade para Todos.

Assim, o conjunto de medidas legais apresentadas no governo Lula se revelou como importante instrumento de fortalecimento e aprofundamento do processo de diversificação das instituições de ensino, refletindo, de forma determinante na expansão vertiginosa do setor privado de ensino superior no Brasil.

Portanto, a partir dos anos 2000, assiste-se a um processo de expansão do ensino superior sob a égide do discurso da necessidade de democratização do acesso a este nível educacional, bem como com o propósito de dar respostas às metas ditadas pelos organismos internacionais de regulação, atendendo, por conseguinte, os interesses do capital.

Os dados do censo da educação superior no período de gestão do presidente Lula, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC)<sup>12</sup>, confirmam os aspectos indicados anteriormente. De acordo com essa fonte de pesquisa, no primeiro ano do governo Lula (2003), o sistema educacional brasileiro com 1.859 (mil oitocentos e cinquenta e nove) instituições de ensino superior, das quais 207 (duzentos e sete) eram públicas e 1.652 (mil seiscentos e cinquenta e duas) privadas.

Esses dados demonstram o quanto o ensino superior continuou expandindo, em especial no âmbito do setor privado, valendo-se destacar que “este percentual, segundo dados do World Education Indicators, coloca o sistema de educação superior brasileiro entre os mais privatizados do mundo, atrás apenas de alguns poucos países”. (INEP, 2003, p. 6)

No censo da educação superior de 2010, referente ao último ano do mandato presidencial de Lula, foi possível notar uma manutenção do crescimento, principalmente no setor privado. O INEP (2010) registrou um total de 2.378 (dois mil trezentos e setenta e oito) instituições de ensino superior, das quais 2.100 (dois mil e cem) correspondiam ao setor privado, e 278 (duzentos e setenta e oito) ao setor público.

---

<sup>12</sup> Órgão do governo vinculado ao Ministério da Educação (MEC), que realiza “estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas na área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral” (INEP, 2017).

Na tabela a seguir, é possível observar esses resultados no decorrer da gestão Lula:

**Tabela 1 – Quantitativo de instituições de ensino superior no Brasil por categoria administrativa – 2003 a 2010**

ANO	PÚBLICAS	PRIVADAS	TOTAL
2003	207	1.652	1.859
2004	224	1.789	2.013
2005	231	1.934	2.165
2006	248	2.022	2.270
2007	249	2.032	2.281
2008	236	2.016	2.252
2009	245	2.069	2.314
2010	278	2.100	2.378

Fonte: dados retirados do INEP/MEC (2010).

Ao longo desse período, o crescimento do ensino superior se deu mais acentuado no setor privado, a partir das diversas categorias institucionais. Na tabela seguinte, é possível analisar a evolução das instituições de ensino superior, detalhadas quanto à organização acadêmica.

**Tabela 2 – Quantitativo de instituições de ensino superior no Brasil por organização acadêmica – 2003 a 2010<sup>13</sup>**

ANO	UNIVERSIDADE	CENTROS UNIVERSITÁRIOS	FACULDADES	IFES E CEFETS	TOTAL
2003	163	81	1.576	39	1.859
2004	169	107	1.703	34	2.013
2005	176	114	1.842	33	2.165
2006	178	119	1.940	33	2.270
2007	183	120	1.945	33	2.281
2008	183	124	1.911	34	2.252
2009	186	127	1.966	35	2.314
2010	190	126	2.025	37	2.378

Fonte: INEP/MEC (2010)

<sup>13</sup> De acordo com a mesma fonte de dados (INEP/MEC, 2010), na organização acadêmica das faculdades, estão agrupadas as faculdades, faculdades integradas, institutos ou escolas superiores e faculdades de tecnologia.

Diante dos dados apresentados, é perceptível o quanto o processo de privatização do ensino superior permaneceu com altos níveis de expansão, apesar do tímido crescimento das instituições públicas de ensino. Tais resultados reforçam e evidenciam a perspectiva apontada anteriormente, de adequação desse nível educacional às normas propostas pelos organismos internacionais, especialmente no tocante a diversificação das instituições de ensino.

Nesse contexto de democratização do acesso propagado em torno da política de educação superior durante a gestão Lula é que será elaborado, no ano de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse plano trouxe como proposta o estabelecimento de metas para os diversos níveis educacionais. No que diz respeito ao ensino superior, o PDE apontou que esta modalidade de ensino é formada por alguns princípios, quais sejam:

[...] i) expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional, ii) garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade, iii) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica, iv) ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País, e v) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação. (BRASIL, 2007, p. 25).

Nesse sentido, houve discussões no âmbito da educação, que desencadearam o surgimento e/ou alteração de alguns programas, a exemplo do PROUNI, do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)<sup>14</sup> e do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)<sup>15</sup>, que serão considerados como mecanismos de democratização do acesso à educação superior brasileira.

---

<sup>14</sup> Instituído pela Lei n. 10.260 de Julho de 2001, o FIES constitui um Programa de financiamento das mensalidades dos cursos de graduação, para os estudantes que se encontram regularmente matriculados na rede privada de ensino superior, cujos cursos devem ter conceito positivo na avaliação do Ministério da Educação. Para fins de adesão ao Programa, o estudante precisa comprovar renda familiar bruta mensal de, no máximo, três salários mínimos, como também ter participado do Exame Nacional de Ensino Médio e obtido nota nas provas igual ou superior a 450 pontos e não ter zerado a prova de redação. (SISFIES, 2016)

<sup>15</sup> Regulamentado sob a forma do Decreto n. 7.234 de 19 de julho de 2010, o PNAES estabeleceu diretrizes voltadas às ações de assistência estudantil, apoiando a permanência dos discentes com fragilidades socioeconômicas, matriculados nos cursos de nível superior das Instituições Federais de

Dentre as propostas elaboradas sob o viés da democratização do acesso, o PROUNI ganhou destaque no âmbito do acesso a rede privada de ensino. De acordo com Andrés (2008, p. 6), o Programa tem como objetivo inserir na educação de nível superior estudantes considerados de baixa renda, para tanto, “reserva cotas para segmentos populacionais específicos como etnias e pessoas com deficiência, tratando-se, portanto, segundo o MEC, de um Programa de Ação Afirmativa”.

Inicialmente criado por meio da Medida Provisória n. 213/2004, e posteriormente instituído pela Lei n. 11.096/2005, o PROUNI dispõe sobre a

[...] 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 seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. (BRASIL, 2005, p. 01).

O Programa oferta vagas semestrais nas instituições de ensino superior cadastradas no MEC, para os estudantes brasileiros de baixa renda, não portadores de diploma de curso superior, e que sejam oriundos da rede pública de ensino ou da rede particular, desde que tenha sido na condição de bolsista integral. Além destes, destina-se a estudantes com deficiência, e professores lotados na rede pública de ensino. No caso desses últimos, as vagas são restritas aos “cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda”. (BRASIL, 2005, p. 01).

Para ter acesso à bolsa de estudo integral, o estudante precisa apresentar renda per capita de até um salário mínimo e meio – atualmente correspondente a R\$1.405,50. Já os que pleitearem bolsas parciais, precisam comprovar renda familiar mensal de até três salários mínimos – equivalente a R\$2.811,00, de acordo com o valor de salário mínimo do ano vigente. (BRASIL, 2005).

A seleção para participação no PROUNI ocorre por meio das notas obtidas nas provas do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM)<sup>16</sup>, cuja média aritmética das

---

Ensino. Nesse sentido, o Programa elenca enquanto objetivos: “I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação”. (BRASIL, 2010, p. 1)

<sup>16</sup> Criado em 1998, o Exame Nacional de Ensino Médio passa a ser realizado no Brasil com o propósito de “avaliar o desempenho do estudante ao final de sua jornada pela educação básica, buscando contribuir para a melhoria na qualidade da escolarização”. Entretanto, a partir do ano de 2004, esse exame foi ampliado, passando a ser usado também como critério de seleção para o

provas de conhecimentos gerais e redação devem estar de acordo com a nota mínima estabelecida pelo Ministério da Educação. Outro critério para obtenção da bolsa está relacionado à entrega e conferência dos documentos que comprovem as informações que foram prestadas pelo candidato no ato da inscrição.

Os estudantes que forem contemplados a bolsa PROUNI devem obter nas disciplinas cursadas a cada semestre, o rendimento acadêmico de, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento). Na hipótese do rendimento não atingir esse parâmetro de suficiência, o estudante poderá ser desligado da bolsa. Outros motivos que podem levar ao encerramento da bolsa são:

[...] - matrícula do bolsista, a qualquer tempo, em instituição pública gratuita de ensino superior; - conclusão do curso no qual o estudante é beneficiário da bolsa ou de qualquer outro curso superior em qualquer instituição de ensino superior; [...] - a qualquer tempo, por inidoneidade de documento apresentado ou falsidade de informação prestada pelo bolsista, nos termos do § 1º do art. 1º do Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005; - esgotamento do prazo máximo para conclusão do respectivo curso de graduação ou seqüencial de formação específica; [...] - substancial mudança de condição socioeconômica do bolsista, que comprometa a observância dos requisitos estabelecidos pelos §§ 1º e 2º do art. 1º da Lei nº 11.096, de 2005; - em caso de o bolsista beneficiado usufruir simultaneamente, em cursos ou instituições de ensino diferentes, a bolsa concedida pelo ProUni e o financiamento concedido pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES; - solicitação do bolsista; - decisão ou ordem judicial. (ANDRÉS, 2008, p. 10-11).

Os estudantes classificados para as bolsas parciais do PROUNI poderão solicitar contrato com o FIES para o financiamento da metade da mensalidade que não está inclusa na bolsa. Entretanto, é relevante salientar, que a concessão de bolsas integrais ou parciais, associadas a outros programas que contribuam com o financiamento dos estudos, como é o caso do FIES, por vezes não são suficientes para subsidiar condições que garantam a permanência efetiva dos beneficiários nas instituições de ensino, haja vista estes serem, em sua maioria, estudantes de baixa renda.

No que diz respeito a essa questão, o governo tentou resolver o problema criando, a partir do ano de 2006 a Bolsa Permanência<sup>17</sup>, destinada ao estudante

---

acesso de estudantes ao ensino superior (INEP/MEC, 2017). As provas ocorrem uma vez por ano, e seus resultados são utilizados tanto para a seleção de vagas ofertadas pelas instituições de ensino superior públicas e privadas, como para aprovação do ensino médio pelo MEC.

<sup>17</sup> A Bolsa Permanência autorizada pelo Governo Federal através da Medida Provisória n. 251/2005, posteriormente convertida na Lei n. 11.180/2005, é destinada aos estudantes que se beneficiam da

bolsista integral. Para concorrer à bolsa permanência, é necessário enquadrar-se em alguns critérios, dentre os quais, estar matriculado em curso presencial, cuja duração mínima e carga horária média devem ser de seis semestres e seis horas diárias, respectivamente. Todavia, essa bolsa não abrange um percentual relevante de bolsistas do Programa, não resolvendo a problemática do universo de estudantes que são majoritariamente da população de renda mais baixa.

Apesar de se apresentar a partir de uma perspectiva alicerçada, de maneira geral, em sua finalidade de atender a um determinado grupo de estudantes que não dispõem de recursos financeiros, e tendo em vista a concessão da bolsa permanência, como também da possibilidade de conciliar mais de uma fonte de financiamento, tais recursos se apresentam, por vezes, de maneira insuficiente para garantir a permanência do estudante no curso. No que diz respeito a esse aspecto, Carvalho (2005, p. 16) faz o seguinte contraponto:

Quanto ao caráter social, há dúvidas quanto a sua efetividade, uma vez que a população de baixa renda não necessita apenas de gratuidade integral ou parcial para estudar, mas de condições que apenas as instituições públicas, ainda, podem oferecer, tais como: transporte, moradia estudantil, alimentação subsidiada, assistência médica disponível nos hospitais universitários, bolsas de pesquisa, entre outros.

Logo, a possibilidade de condições de acesso que é concedida aos grupos menos favorecidos, precisa ser pensada não só a partir do viés de ingresso, mas, principalmente, de permanência, uma vez que a maioria que custeia esses gastos é pertencente da classe trabalhadora.

Em contraposição aos benefícios concedidos pelo Programa, as instituições que o aderem recebem do governo a isenção de alguns tributos, como o Imposto de Renda de Pessoa Jurídica, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, Contribuição Social Sobre o Lucro Líquido e a Contribuição para o Programa de Integração Social, conforme disposto em um dos artigos da própria Lei. (BRASIL, 2005) Nesse sentido, “o governo federal direciona a política educacional buscando apoiar os empresários através da ampla isenção fiscal”. (LIMA; PEREIRA, 2009, p. 44).

Desde a sua criação, é possível destacar os anos de 2015 e 2016 como sendo os dois períodos em que o PROUNI ofertou o maior número de bolsas, pode ser observado na tabela a seguir:

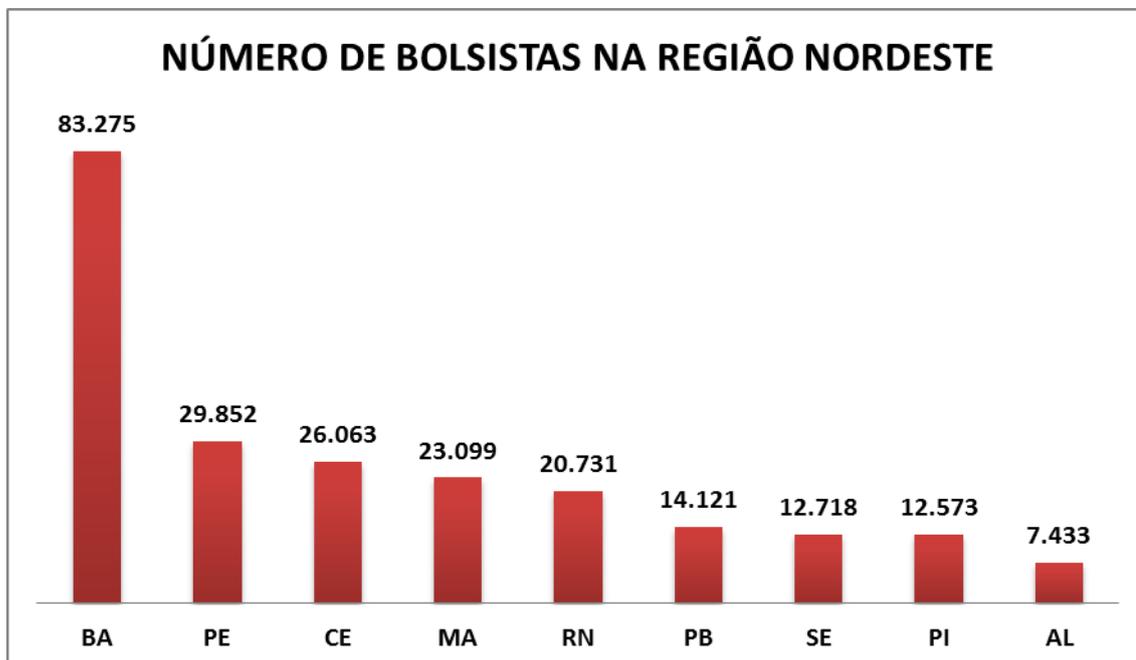
**Tabela 3 - Número de bolsas ofertadas pelo PROUNI no Brasil**

ANO	NÚMERO DE BOLSAS		
	INTEGRAIS	PARCIAIS	TOTAL
2005	71.095	40.370	112.275
2006	98.698	39.970	138.668
2007	97.625	66.193	163.854
2008	99.495	125.510	225.005
2009	153.126	94.517	247.643
2010	125.090	115.351	240.441
2011	129.672	124.926	254.598
2012	150.870	133.752	284.622
2013	164.379	87.995	252.374
2014	205.237	101.489	306.726
2015	204.587	124.530	329.117
2016	166.603	162.577	329.180

Fonte: Tabela organizada pela autora de acordo com dados retirados do sistema e-MEC (2016).

No que concerne à região Nordeste, o estado da Bahia é o que apresenta o maior número de bolsistas do PROUNI. De acordo com dados apresentados pelo Sistema PROUNI (2015), desde o início de desenvolvimento do Programa (2005) até o segundo semestre do ano de 2014, a Bahia apresentou um total de 83.275 (oitenta e três mil duzentos e setenta e cinco) bolsistas, conforme se pode observar no gráfico a seguir:

**Gráfico 1 – Quantitativo de bolsistas do PROUNI por estado da região Nordeste no período de 2005 a 2014**



Fonte: dados retirados do SISPROUNI (2015).

Enquanto programa de apoio financeiro, o PROUNI constituiu um importante vetor de intensificação tanto do processo de privatização do ensino, como do aumento significativo do número de cursos. Ao transferir dinheiro do fundo público, que pela lógica deveria estar sendo investido nas instituições públicas de ensino, para os setores privados, este Programa contribui com o processo de acumulação do capital, materializando as propostas dos organismos internacionais e reafirmando a lógica mercadológica do ensino.

Ainda que a ocorrência de abertura de novas universidades federais durante o governo Lula tenha ampliado o número de vagas nas universidades já existentes por meio do REUNI, e isso tenha contribuído para ampliar o ensino superior por via também do sistema público de ensino, este foi bem menor se comparado com a expansão do ensino privado, principalmente a partir dos programas de apoio financeiro, como é o caso do PROUNI. Quanto a isso, Saviani (2010, p. 14) aponta que:

Ao longo do governo Lula, se por um lado se retomou certo nível de investimento nas universidades federais promovendo a expansão de vagas, a criação de novas instituições e a abertura de novos campi no âmbito do programa “REUNI”, por outro lado deu-se continuidade ao estímulo à iniciativa privada que acelerou o processo de expansão de vagas e de instituições recebendo alento adicional com o programa “Universidade para todos”, o “PROUNI”, um programa destinado à compra de vagas em instituições superiores privadas, o que veio a calhar diante do problema de vagas ociosas enfrentado por várias dessas instituições.

Sob esse ponto de vista, o PROUNI se apresentou como uma “saída” para resolução de um problema presente nas instituições privadas, favorecendo os interesses dessas e conseqüentemente do grande capital, sob o discurso de democratização do acesso. Assim, compreende-se que o PROUNI, bem como os outros programas de financiamento do ensino superior,

[...] funcionam como instrumentos de implementação da política neoliberal para a educação superior, ao contribuir com a privatização dos recursos públicos, os quais deveriam ser utilizados para o desenvolvimento de serviços (como é o caso do ensino superior), com qualidade e gratuito na esfera estatal. (CARMO, 2010, p. 47).

No que concerne esse aspecto, Almeida (2009, p. 54), realiza a seguinte análise:

O investimento no setor público seria o caminho para se conseguir a democratização da educação superior no Brasil, e um projeto nesse sentido seria no atual momento histórico contraditório com os interesses dominantes. Na verdade, o que se assegura com o ProUni são benefícios concedidos aos estudantes egressos da escola pública e com situação financeira desfavorável e não o direito de todo cidadão à educação pública/estatal de qualidade. Dessa forma, o ProUni contém uma visão de mundo ideológica, comprometida com a conservação da ordem vigente, apesar de autoproclamar-se promotor da democratização da educação superior.

Diante disso, entende-se que o PROUNI contribui para a manutenção do sistema capitalista, ao passo que assegura benefícios para os empresários do setor educacional. Nesse sentido, Almeida (2009, p. 93) vai apontar que este programa se mostra contraditório, pois, considerando a sua condição enquanto programa de acesso ao ensino superior, ele mantém a ordem vigente e não atende de fato a democratização do acesso, tendo em vista ainda ser uma “utopia das classes menos favorecidas”. Entretanto, ela sinaliza que:

Não se pode deixar de reconhecer, que o ProUni colocou muitos jovens no ensino superior e que, sem o programa, muitos deles nunca chegariam a esse nível de ensino. [...] É um programa que concede vagas, antes inexistentes a jovens que também não teriam condições de cursar uma faculdade. O problema é que esse programa não universaliza esse direito, pois apenas alguns têm acesso, além de desviar verbas públicas para o setor privado, deixando de financiar o aumento de universidades públicas, deixando de aumentar as vagas na IES públicas, conseqüentemente privatizando o ensino superior brasileiro. (ALMEIDA, 2009, p. 97-98).

Desse modo, apesar de possibilitar o acesso ao ensino superior, este programa se apresenta como uma estratégia do capital para o seu processo de acumulação, de modo que define as tendências do processo de contrarreforma do ensino superior no País e expressa o caráter mercadológico assumido por este nível de ensino. No entanto, não é levado em consideração que a educação é um direito de todos e dever do Estado, devendo, portanto, direcionar investimentos para o setor público de ensino, assegurando o acesso, principalmente da classe trabalhadora, que historicamente não foi privilegiada a esse direito.

A partir do ano de 2012, quando Dilma Vana Rousseff<sup>18</sup> assume a presidência, foi demonstrada uma continuidade das estratégias de contrarreforma do governo Lula, com relação à privatização e mercantilização da educação superior, tendo em vista a manutenção de investimento em alguns programas de financiamento, a exemplo do PROUNI. No que diz respeito a este Programa, foi visível, de acordo com os dados anteriormente apresentados, a continuação do crescimento do número de bolsas ofertadas.

Destarte, fica evidente que o discurso governamental de democratização do acesso à educação superior, tanto na gestão presidencial de Lula como na gestão que vem a suceder (presidente Dilma Rousseff), não contempla os anseios históricos dos seguimentos sociais que defendem a existência de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

---

<sup>18</sup> Primeira mulher eleita a estar à frente da presidência do Brasil, Dilma assume o cargo em janeiro de 2011, sendo reeleita para o mandato de 2015. Em maio de 2016 foi temporariamente afastada do cargo, devido um processo de *impeachment* elaborado contra ela, cuja acusação estava vinculada a crimes de responsabilidade fiscal. Após ser julgada culpada pelo Senado Federal, Dilma é cassada e afastada de forma definitiva do cargo, sendo substituída pelo vice-presidente Michel Temer, em agosto de 2016.

### 2.3 A EXPANSÃO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL

No âmbito do Serviço Social, a expansão dessa área de ensino refletiu a tendência nacional da educação superior. Conforme Lima e Pereira (2009, p. 41), “a profissão [...] assistiu, a partir dos anos 1990, a um explosivo processo de expansão de seus cursos de graduação, majoritariamente privados e inseridos em instituições não-universitárias [...]”.

Ainda em concordância com as autoras ora mencionadas, esse processo de expansão pode ser analisado a partir de dois eixos estruturantes da ação empreendida, principalmente, no governo Lula.

(i) a primeira, 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) a necessidade de manutenção de um consenso social em torno das reformas estruturais realizadas pelo governo federal em absoluta consonância com as políticas internacionais dos organismos do capital. (LIMA; PEREIRA, 2009, p. 41).

Logo, o crescimento do quantitativo de cursos de graduação, em especial da área de humanas, onde se encontra o curso de Serviço Social, é reflexo do forte incentivo dado ao setor privado de ensino, e da possibilidade de pouco investimento nesses cursos com retornos bastante lucrativos. Ainda sob esse viés, Carmo (2010, p. 106) vai afirmar que, “[...] os cursos de Serviço Social são reflexo de uma lógica que prima pela obtenção do lucro, através da supremacia da efetivação de políticas “privadas” de educação superior”.

A expressiva quantidade do número de vagas e de instituições ofertando o curso de Serviço Social nos anos 2000 foi acompanhada da diversificação institucional e da diferenciação da formação profissional, que se deu pela atuação do setor privado tanto presencial, como pela modalidade de ensino à distância. O crescimento desse curso a partir do período em questão pode ser visualizado na tabela a seguir:

**Tabela 4 - Quantitativo dos cursos de Serviço Social no Brasil<sup>19</sup>**

Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017 <sup>20</sup>
Cursos	88	97	109	131	152	178	207	205	275	294	409	418	694	-	-	-	798	829

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados de Almeida (2013); sistema e-MEC (2017).

Diante do exposto, é válido ressaltar que, segundo Almeida (2013), do total de 694 (seiscentos e noventa e quatro) cursos de Serviço Social identificados no País no ano de 2012, 441 (quatrocentos e quarenta e um) eram ofertados a partir da modalidade presencial, estando a maioria dos cursos concentrados nas instituições privadas de ensino. No que concerne o ano de 2017, do total de 829 (oitocentos e vinte e nove) cursos de Serviço Social registrados no sistema e-MEC (2017), 460 (quatrocentos e sessenta) são presenciais.

De acordo com Ferreira (2011) e Almeida (2013), a abertura para a iniciativa privada foi tão significativa que o aumento no número de instituições privadas cresceu de forma preocupante, atingindo o curso de Serviço Social, que contava, no ano de 2012, com aproximadamente 170 (cento e setenta) cursos na região Nordeste do Brasil, sendo que 89 (oitenta e nove) eram presenciais e 81 (oitenta e um) à distância. Entretanto, de acordo com dados do sistema e-MEC (2017), esse número cresceu para um quantitativo de 273 (duzentos e setenta e três) cursos nesta região, dos quais 145 (cento e quarenta e cinco) são ofertados na modalidade presencial de ensino.

Trazendo essa realidade para o estado da Bahia, essa expansão vem se dando com um ritmo assustador, haja vista que durante seis décadas contava-se com apenas um curso de Serviço Social e nas últimas décadas foi possível contabilizar, ainda de acordo com os dados do sistema e-MEC (2017), a criação de um total de 59 (cinquenta e nove) cursos de Serviço Social espalhados pelos municípios, sendo apenas dois públicos e a grande maioria inserida na lógica de

<sup>19</sup> Não foram identificados os dados dos anos de 2013, 2014 e 2015. Os dados referentes ao ano de 2017 correspondem aos dois primeiros meses do ano.

<sup>20</sup> Os dados apresentados no ano de 2017 correspondem ao período de janeiro e fevereiro do ano em questão.

expansão dos cursos privados presenciais. É válido salientar que a maior concentração de oferta desses cursos encontra-se na cidade de Salvador, que conta atualmente com 36 (trinta e seis) cursos, conforme mostra a tabela a seguir:

**Tabela 5 – Quantitativo dos cursos de Serviço Social por localidade<sup>21</sup>**

QUANTITATIVO DE CURSOS	PERÍODO			
	2000	2012	2016	2017
<b>LOCALIDADE:</b>				
<b>Brasil</b>	88	694	798	829
<b>Nordeste</b>	14	170	217	273
<b>Bahia</b>	-	38	53	59
<b>Salvador</b>	-	-	31	36

Fonte: Tabela organizada pela autora com base nos dados retirados de Almeida (2013); sistema e-MEC (2017).

No que concerne à cidade de Salvador, dos 36 (trinta e seis) cursos constatados nessa região no ano de 2017, 16 (dezesesseis) são na modalidade presencial, sendo 15 (quinze) são ofertados por instituições privadas de ensino e apenas um por instituição pública, e vinte na modalidade à distância. Na tabela a seguir, é possível visualizar as instituições de ensino superior que ofertam o curso de Serviço Social na modalidade presencial, na região metropolitana de Salvador.

<sup>21</sup> Não foram encontrados os dados referentes ao quantitativo de cursos do estado da Bahia no ano de 2000, como também da cidade de Salvador nos anos 2000 e 2012.

**Tabela 6 – Cursos presenciais de Serviço Social na cidade de Salvador – 2017**

<b>N.</b>	<b>INSTITUIÇÃO DE ENSINO</b>	<b>SIGLA</b>	<b>ANO DE CRIAÇÃO DO CURSO</b>	<b>VAGAS AUTORIZADAS</b>	<b>ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>CATEGORIA ADMINISTRATIVA</b>
01	Centro Universitário Jorge Amado	UNIJORGE	2011	150	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos
02	Centro Universitário Estácio da Bahia	ESTÁCIO FIB	2008	300	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos
03	Faculdade Batista Brasileira	FBB	2012	200	Faculdade	Privada com fins lucrativos
04	União Metropolitana de Educação e Cultura / Faculdade Delta	FACDELTA	2006	250	Faculdade	Privada com fins lucrativos
05	Faculdade Dom Pedro II	FDPII	2008	200	Faculdade	Privada com fins lucrativos
06	Faculdade Hélio Rocha	FHR	2013	200	Faculdade	Privada com fins lucrativos
07	Faculdade Maurício de Nassau de Salvador	FMN SALVADOR	2016	180	Faculdade	Privada com fins lucrativos
08	Faculdade Regional da Bahia	FARB/UNIRB	2007	200	Faculdade	Privada com fins lucrativos
09	Faculdade São Salvador	FSS	2011	160	Faculdade	Privada com fins lucrativos
10	Faculdade Vasco da Gama	FVG	2005	100	Faculdade	Privada com fins lucrativos
11	Faculdade Visconde de Cairú	FAVIC	2014	200	Faculdade	Privada com fins lucrativos
12	Instituto Baiano De Ensino Superior	IBES	2014	100	Faculdade	Privada com fins lucrativos
13	Universidade Católica do Salvador	UCSAL	1944	360	Universidade	Privada sem fins lucrativos
14	Universidade Federal da Bahia	UFBA	2009	90	Universidade	Pública Federal
15	Universidade Salgado de Oliveira	UNIVERSO	2006	600	Universidade	Privada sem fins lucrativos
16	Universidade Salvador	UNIFACS	2013	100	Universidade	Privada com fins lucrativos

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados do sistema e-MEC (2017).

Diante desse cenário, de expansão dos cursos de Serviço Social, compreende-se que a

[...] emergência prioritárias nas instituições privadas, só vem confirmar [...] a política educacional subjugada ao processo de desresponsabilização de parte das ações estatais e transferência para outros setores, onde a educação deixa de ser entendida como direito e passa a ser mercadoria. (CARMO, 2010, p. 54).

Perante a vasta oferta de cursos de Serviço Social, e de acordo com Lamamoto (2007, p. 440), há um processo de massificação na formação universitária (dado o

aumento acelerado de cursos, especialmente à distância), contribuindo para a criação de um “exército assistencial de reserva”. Portanto, essa massificação da educação superior que estaria sendo apresentada sob a aparente democratização do ensino, podendo ser entendida como resultado do aumento de oportunidades de ingresso a esse nível de ensino, apesar de a mesma não se reduzir a esse simples fator, haja vista constituir um processo mais complexo que carrega consigo uma série de implicações tanto para a formação, como para o trabalho profissional, conforme ressalta alguns estudiosos da área.

O significativo aumento do número de instituições ofertando o curso de Serviço Social, em especial no setor privado, carrega consigo um grande problema que refletirá na formação dos futuros profissionais. Devido à maioria das instituições de cunho privado não serem universidades, não possuem a obrigação de oferecer, ao longo da formação profissional, a pesquisa e a extensão, o que resulta em um “processo de empobrecimento da formação e uma dissonância em relação ao perfil profissional proposto pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS”. (PEREIRA, 2010, p. 326).

Ainda de acordo com Pereira (2010), o processo de expansão do ensino superior afeta diretamente a formação profissional, devido a sua relação com alguns problemas que dizem respeito, por exemplo, ao aligeiramento da formação, a precarização do trabalho docente, a dificuldade de incorporação do que preconiza as diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social, as dificuldades no andamento dos estágios e Trabalho de Conclusão de Curso, dentre outros fatores que impactam diretamente na vida acadêmica dos estudantes. Essas considerações serão mais bem tratadas no capítulo seguinte deste trabalho.

O caráter mercantil atrelado a esse processo de expansão incide diretamente tanto na qualidade da formação, quanto nas condições estruturais dos discentes de permanência e conclusão da graduação. Já que a eclosão desses inúmeros espaços educacionais de ensino poderá fomentar uma visão da educação superior no Brasil enquanto mercadoria e sendo mercadoria, seguiria, conseqüentemente, a lógica do grande capital, a qual, o lucro da mercadoria deve se sobressair a qualquer outro lucro, nesse caso, uma formação qualificada, que siga as diretrizes propostas pela ABEPSS. Logo, se faz necessário

[...] atentar para a qualidade da formação que prime pelo desenvolvimento de competências ético-políticas, técnico-operativas e teórico-metodológicas e, se estas estão sendo garantidos no processo de formação profissional. (CARMO, 2010, p. 51).

Portanto, diante do cenário de expansão dos cursos de Serviço Social apresentado nos últimos anos, torna-se importante atentar para os possíveis reflexos que este processo causa para a formação acadêmica dos futuros profissionais, tendo a vista que a mesma deve estar assegurada em um padrão de qualidade que prime por uma formação que cumpra com as Diretrizes Curriculares, embasando-se nas competências ora citadas. (CARMO, 2010).

Essa perspectiva é destacada pela autora anteriormente citada, tendo em vista o processo de precarização da formação profissional que vem sendo apresentada no âmbito dos cursos de Serviço Social, conforme é possível visualizar na seguinte fala:

[...] 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. (CARMO, 2010, p. 74-75).

Entende-se, pois, que esse processo situa a política de educação superior no projeto de contrarreforma, tendo em vista as condições apresentadas por esse nível de ensino no âmbito da formação profissional. É pertinente salientar que as condições apontadas por Carmo (2010) constituem o delineamento da realidade do estado da Bahia, entretanto, alguns estudiosos já mencionando neste trabalho, analisam essas características como sendo parte dos cursos de Serviço Social no contexto brasileiro.

As discussões até aqui apontadas, pretenderam desvelar algumas mediações necessárias, que refletem no objeto proposto para a pesquisa deste trabalho, haja vista que compreender os impactos da expansão do ensino superior para a vida acadêmica dos estudantes de Serviço Social não pode ser elucidado de maneira endógena. No próximo capítulo, serão analisadas as hipóteses já mencionadas

pelos autores citados, que permeiam as relações entre o processo de expansão do ensino superior nos cursos de Serviço Social com os impactos e as dificuldades encontrados pelos estudantes para manter-se nos cursos presentes na cidade de Salvador.

### **3 OS IMPACTOS DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NOS CURSOS PRIVADOS PRESENCIAIS DE SERVIÇO SOCIAL EM SALVADOR**

No presente capítulo, pretende-se analisar e discutir sobre os impactos da expansão do ensino superior para a formação profissional dos estudantes de Serviço Social, a partir dos dados coletados mediante a aplicação de questionários com os discentes das instituições privadas de ensino que ofertam o curso com vagas reservadas ao PROUNI, na cidade de Salvador.

Para facilitar a apresentação dos resultados, foram identificados três eixos analíticos, a saber: o perfil dos discentes participantes, a formação profissional nos cursos privados presenciais de Serviço Social e a relação com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS e as dificuldades enfrentadas pelos discentes.

#### **3.1 O PERFIL DOS DISCENTES PARTICIPANTES**

No presente estudo houve a participação de trinta discentes, regularmente matriculados entre o quinto e oitavo semestre dos cursos de graduação em Serviço Social das instituições privadas que ofertam o curso na modalidade presencial e encontram-se situados na cidade de Salvador.

Os sujeitos envolvidos neste estudo foram esclarecidos acerca de todas as informações pertinentes à proposta da pesquisa, de acordo com as diretrizes e normas estabelecidas na Resolução n. 466 de 12 de dezembro de 2012<sup>22</sup>. Sendo assim, todos os participantes tiveram assegurados a liberdade de participação, a preservação do anonimato, como também, a possibilidade de acesso aos resultados da pesquisa a partir da coleta dos dados.

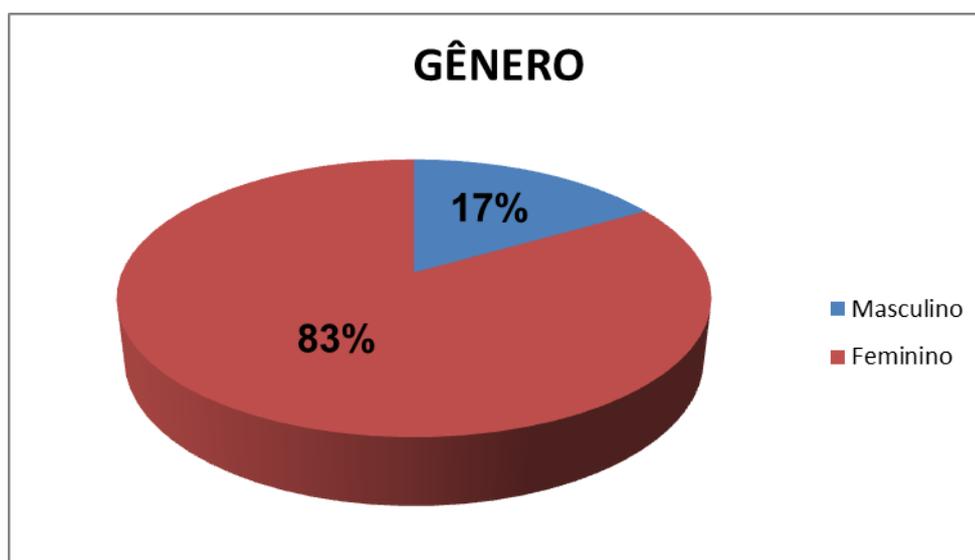
Com relação ao gênero dos sujeitos participantes, 25 (vinte e cinco) eram mulheres e cinco homens, cuja faixa etária da maioria dos estudantes estava

---

<sup>22</sup> A Resolução n. 466 de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, expõe sobre os aspectos éticos e legais para a realização de pesquisas envolvendo seres humanos.

concentrada entre 26 (vinte e seis) e trinta anos, conforme se pode visualizar nos gráficos que seguem:

**Gráfico 2 – Dispersão do número de discentes com relação ao gênero**



Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016.

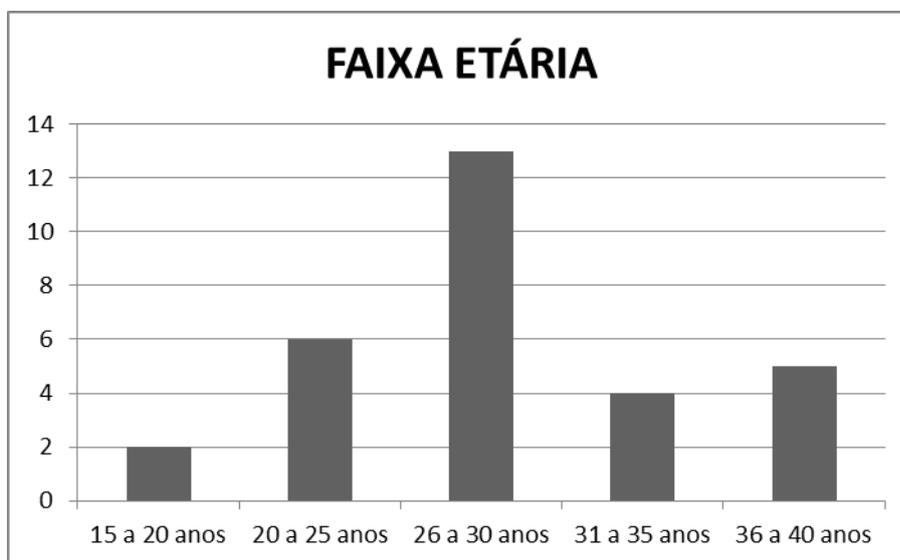
Assim como outras profissões, o Serviço Social carrega uma característica relevante em sua trajetória histórica: a de se constituir em uma categoria, cuja composição se dá predominantemente pelo gênero feminino. Essa tendência é afirmada por Iamamoto (2003, p. 64) como sendo uma das características que traçam o perfil social e histórico do profissional de Serviço Social.

Trata-se de uma profissão atravessada por relações de gênero enquanto tem uma composição social predominantemente feminina, o que afeta sua imagem na sociedade e as expectativas sociais vigentes diante da mesma. Este recorte de gênero explica, em parte, os traços de subalternidade que a profissão carrega diante de outras de maior prestígio e reconhecimento social e acadêmico. Por outro lado, a recorrência a posturas e comportamentos messiânicos e voluntaristas tem a ver com a forte marca da tradição católica oriunda das origens da profissão.

Nesse sentido, é válido salientar que as relações de gênero expressam a tendência de manutenção da perspectiva de divisão sexual no mundo do trabalho, de modo a reforçar as relações historicamente estabelecidas de padrões de hierarquia e desigualdade entre homens e mulheres. Apesar da constatada

prevalência de mulheres nos cursos de Serviço Social, é pertinente ressaltar a progressiva inserção de homens nesses cursos no decorrer dos últimos anos.

**Gráfico 3 – Faixa etária dos discentes participantes**



Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016.

Destaca-se que o grupo de estudantes que está na faixa etária até os 25 (vinte e cinco) anos representa 26,7%, indicando que estes constituem predominantemente jovens<sup>23</sup>. Os discentes que apresentam faixa etária superior aos 25 (vinte e cinco) anos e vão até os quarenta anos, cujo percentual corresponde a 73,3% dos participantes, evidencia que o acesso ao ensino superior se dá majoritariamente por uma população adulta, não ocorrendo na faixa etária considerada “adequada” pelo MEC para o ingresso no ensino superior. Entretanto, levando-se em consideração a exigência posta pelo mercado por uma qualificação profissional, esse ingresso um pouco tardio pode ser explicado tanto pelas dificuldades financeiras como pela necessidade de conciliar trabalho, estudos e família, tendo em vista que o acesso ao ensino superior privado se dá por via da classe trabalhadora.

<sup>23</sup> É válido salientar que a classificação conceitual de jovens e adultos no que diz respeito à faixa etária, assume diferentes vertentes. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considera como jovens aqueles cuja faixa etária vai de 15 (quinze) até os 24 (vinte e quatro) anos, enquanto que os adultos são definidos como sendo aqueles que apresentam recorte etário superior aos 24 (vinte e quatro) anos. Já o Ministério da Educação considera como jovem aquele com faixa etária entre os 18 (dezoito) e 24 (vinte e quatro) anos, sendo esse recorte de idade considerado para discussão deste trabalho.

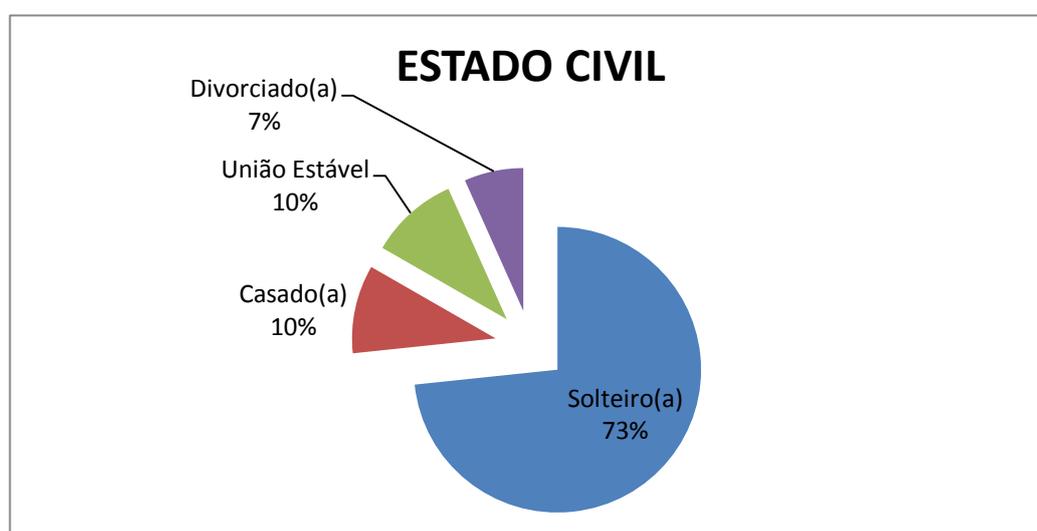
No que se refere ao quesito raça/cor, houve uma prevalência de discentes que se autodeclararam pretos, compondo o quantitativo de 18 (dezoito) estudantes – 60%. O segundo resultado mais sinalizado foi dos que se autodenominaram pardos, com um total de 11 (onze) sujeitos – 36,7% e apenas um (3,33%) afirmou ser branco. Esses dados evidenciam que houve uma redução no que tange a desigualdade racial no âmbito do acesso a educação superior, especialmente a partir dos anos 2000, quando se constata um processo de expansão desse nível educacional por via, principalmente do setor privado, cujo acesso se dá majoritariamente pela classe trabalhadora.

Todavia, é pertinente sinalizar que esse acesso ao ensino superior não significa necessariamente a garantia de continuidade e finalização do curso. Além disso, essa é uma confirmação da realidade dos cursos de Serviço Social das instituições privadas de ensino, não devendo ser generalizado à esfera pública, como também aos demais cursos de graduação.

Ao se abordar a questão da orientação sexual, houve um predomínio daqueles se declararam heterossexuais (90%), seguido pelos 6,7% que afirmaram ser homossexuais e apenas 3,33% responderam ter outro tipo de orientação sexual.

Quanto à situação conjugal revelada pelos discentes, foi possível constatar que a maior parte deles está solteira. Os casados e os que vivem com outra pessoa de forma estável, constituíram o segundo maior resultado, tendo apenas dois que confirmaram estar divorciados.

**Gráfico 4 – Situação conjugal dos sujeitos participantes da pesquisa**



Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016.

No que concerne à diversidade religiosa, ficou evidente que o maior número dos sujeitos participantes, 11 (onze) deles, possui como orientação a religião Católica, seguindo dos Evangélicos que apresentou um quantitativo de sete discentes pertencentes a essa religião. Além destes, ficou confirmada a existência de três Protestantes, dois de Matriz Africana, dois Espíritas Kardecistas e um Umbanda, enquanto que quatro estudantes declararam não pertencer a nenhuma religião. Esses dados são mais bem demonstrados no gráfico a seguir:

**Gráfico 5 – Orientação religiosa dos estudantes participantes**



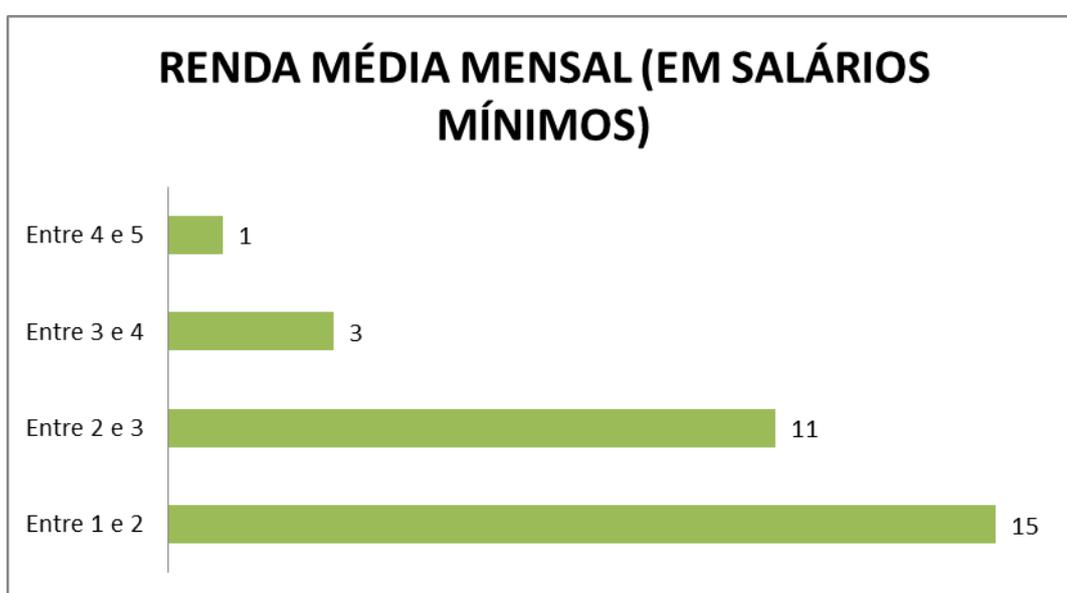
Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016.

Os resultados evidenciam que um percentual significativo dos estudantes (86,7% deles) participa de alguma religião. A prevalência de católicos revela uma característica que se fez presente no seio do Serviço Social brasileiro desde a sua gênese, na qual essa doutrina religiosa exerceu forte influência na formação dos profissionais, na medida em que contribuiu para a introjeção de um caráter moralista da atuação profissional.

Essa constatação reitera os dados da pesquisa do CFESS, no ano de 2005, sobre o perfil profissional dos assistentes sociais no Brasil, que evidenciou um total de 67,65% de profissionais que apontaram pertencer à religião católica. Levando-se em consideração “a distribuição por região, a religião católica prevalece em todas”. (CFESS, 2005, p. 19).

Em relação à renda média mensal familiar, foi possível observar que grande parte dos estudantes se situou entre um e três salários mínimos, o equivalente a R\$937,00 (novecentos e trinta e sete) e R\$2.811,00 (dois mil oitocentos e onze), respectivamente. A renda dos demais participantes, que compuseram uma pequena parte, variou entre três e cinco salários (R\$4.685,00).

**Gráfico 6 – Dispersão do quantitativo de participantes de acordo com a renda média mensal familiar**



Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016.

Os resultados apresentados demonstram que a maioria dos estudantes participantes das instituições de ensino superior privadas (86,7%) pertence à classe trabalhadora, historicamente predominante na sociedade brasileira, cujas condições representam dificuldades financeiras, indicando um número significativo de discentes que provavelmente demandarão de algum tipo de apoio institucional que forneça subsídios para a sua permanência e conclusão no curso. Esses dados explicitam e reafirmam que o acesso ao ensino superior privado ocorre, majoritariamente, por via da classe trabalhadora, conforme discutido no capítulo anterior.

Quando perguntados sobre trabalho, 50% dos sujeitos participantes declararam trabalhar e os outros 50% sinalizaram não estar trabalhando. Os que afirmaram trabalhar pontuaram as seguintes áreas de atuação: educação, operação de

telemarketing, telecomunicação, auxiliar administrativo, segurança patrimonial, vendas e gestão de pessoas. Além desses, outros sinalizaram o estágio e dois não informaram a atividade exercida.

Referente à situação de moradia, os participantes apontaram morar em diferentes bairros de Salvador, distribuídos conforme o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano de Salvador (PDDU) de 2016 nas seguintes subdivisões: 15% Centro/Brotas; 15% Itapuã/Ipitanga; 15% Barra/Pituba; 15% Liberdade/São Caetano; 10% Cajazeiras; 10% Cabula/Tancredo Neves; 5% Subúrbio/Ilhas. Além desses, foi constatada a presença de 15% dos discentes que residem na região metropolitana nos municípios de Simões Filho, Camaçari e Itaparica. Vale ressaltar, que os bairros informados pelos estudantes e que compreendem as respectivas subdivisões caracterizam-se como populares, reforçando a perspectiva já apontada anteriormente, de que a inserção nos cursos de Serviço Social da rede privada se dá, em sua maioria, por discentes de baixa renda.

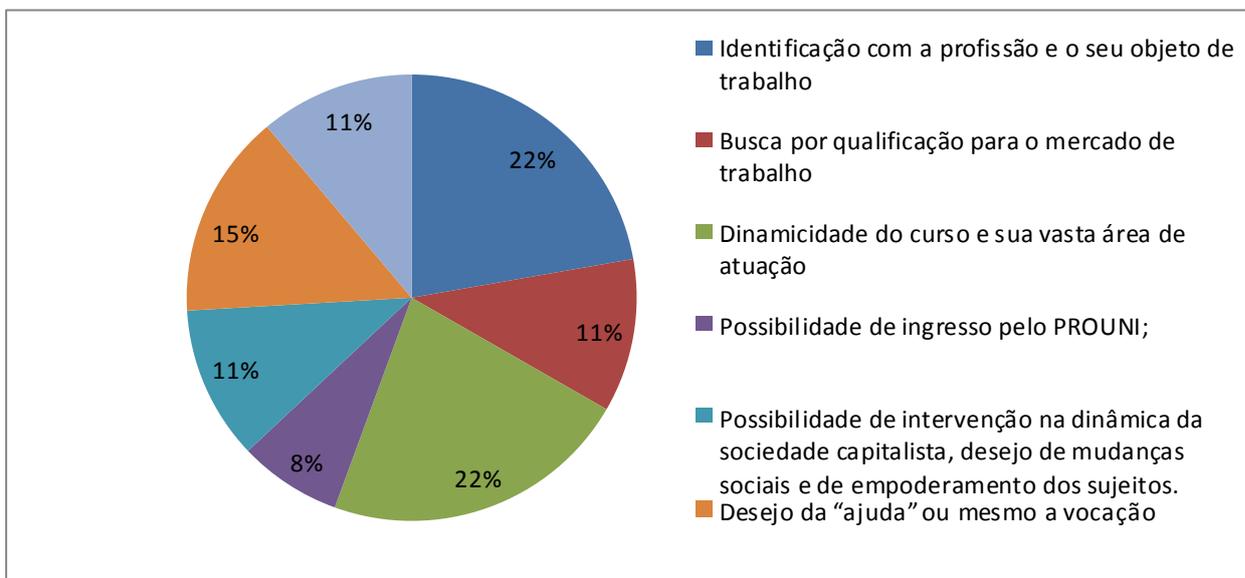
### 3.2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NOS CURSOS PRIVADOS PRESENCIAIS DE SERVIÇO SOCIAL E A RELAÇÃO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES DA ABEPSS

Os impactos da expansão do ensino superior para a trajetória acadêmica dos estudantes dos cursos de Serviço Social participantes da pesquisa serão analisados a partir da relação da formação profissional com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Sendo assim, para discussão deste tópico será tomado como base as Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social elaborada pela ABEPSS em 1996, tendo em vista a existência de outro documento, o Parecer n. 492/2001 do MEC, que faz o recorte de alguns pontos presentes nas Diretrizes Curriculares de 1996.

No que se refere à escolha do curso, os discentes apresentaram perspectivas distintas. Das trinta respostas, foi possível detectar as seguintes motivações: identificação com a profissão e o seu objeto de trabalho; a busca por qualificação para o mercado de trabalho; a dinamicidade do curso e sua vasta área de atuação; a possibilidade de ingresso pelo PROUNI; a possibilidade de intervenção na dinâmica da sociedade capitalista juntamente ao desejo de mudanças sociais e de

empoderamento dos sujeitos; o desejo da “ajuda” ou mesmo a vocação, como demonstra o gráfico:

**Gráfico 7 – Motivações para a escolha do curso de Serviço Social**



Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016.

As respostas dos discentes, apontadas no gráfico, demonstram que a possibilidade de ingresso pelo PROUNI não se configurou enquanto prerrogativa principal para a inserção no curso de Serviço Social, já que os dados revelam que a identificação com a profissão, bem como a possibilidade de intervenção na dinâmica da sociedade capitalista, o desejo de mudanças sociais e de empoderamento dos sujeitos representam a maior motivação para o ingresso no curso pelos pesquisados.

Dos participantes, 16 (dezesesseis) declararam a forma de ingresso na instituição como sendo o primeiro vestibular. Para os outros 14 (quatorze) estudantes não foi o primeiro vestibular, sendo declaradas tentativas anteriores tanto para o próprio curso de Serviço Social, como para os cursos de história, comunicação social, psicologia, pedagogia, direito, administração, nutrição, fisioterapia, física, engenharia civil e engenharia ambiental. Do grupo de estudantes que tentaram vestibular para outros cursos, apenas cinco conseguiram ingressar no ensino superior e possuem graduação nas áreas de comunicação social, história e pedagogia.

A partir do elevado quantitativo de estudantes que assinalaram terem realizado o vestibular em anos anteriores, pode-se inferir que a dificuldade de acesso ao ensino superior público leva ao ingresso tardio destes estudantes a esse nível de ensino na rede privada. Tendo em vista que, conforme apresentado no tópico anterior, esses estudantes possuem faixa etária superior aos 25 (vinte e cinco) anos, ratificando as dificuldades históricas vivenciadas pela classe trabalhadora em acessar aos cursos de graduação, principalmente, pela existência de uma lógica elitista e excludente da educação superior brasileira que privilegiou historicamente os filhos da burguesia.

Quando perguntados sobre de que forma avaliam, enquanto estudantes de Serviço Social, a sua formação profissional no âmbito da instituição de ensino à qual faz parte foi possível constatar distintos posicionamentos. Desses, 50% dos discentes avaliaram sua formação de forma positiva, justificando tal afirmação com argumentos em torno da existência de docentes qualificados, de métodos de aprendizagem adequados, como também por permitir uma análise crítica da realidade para efetivação do exercício profissional. Entretanto, algumas dessas avaliações (26,7%) foram apontadas apresentando contrapontos, conforme é possível analisar nas falas a seguir:

*Uma formação com pouco engajamento nos movimentos sociais. Porém, com bastante embasamento teórico. (Discente 3)*

*A instituição possui grandes professores e que demonstram comprometimento com a aprendizagem. Nesse sentido, faz da nossa formação boa para enfrentarmos o mundo do trabalho. Porém, atualmente a instituição e o curso de Serviço Social passa por um processo de precarização das relações de trabalho, o que vem comprometendo a qualidade do ensino. (Discente 6)*

*A minha formação profissional poderia ser melhor se a universidade investisse no curso. É boa, porém tem que melhorar. (Discente 15)*

*A instituição tem sua excelência, entretanto, sinto ser preciso e necessário fazer grandes mudanças, sobretudo oxigenar o corpo docente e, mais ainda, fazer com que os estudantes não sejam meros espectadores de uma decadência, mas que sejam comprometidos e lutem a favor de seu curso. Sinto que muito do que acontece hoje dentro da instituição é pautado no próprio desânimo advindo, e muita vezes influenciado pelos docentes, mas, também, da qualidade dos estudantes que adentram no curso sem ao menos saber do que se trata, devido a falta de conhecimento e criticidade alimentada por uma sociedade, ou melhor, por um governo que não tem interesse em indivíduos que de fato pensem e se desenvolvam. (Discente 26)*

As falas citadas expressam a satisfação com a formação acadêmica, entretanto demonstram um anseio por melhores condições de ensino, com ênfase ao trabalho docente, haja vista o contexto de precarização das relações do trabalho docente apontado por Pereira (2010) que reflete no cotidiano profissional e consequentemente na qualidade da formação acadêmica do assistente social.

Ainda sob o viés de análise da formação profissional, 23,3% dos estudantes avaliaram esse processo de forma negativa, apontando enquanto justificativa o fato do curso estar “*em processo de precarização, ensino e discussão filosófica insuficiente, e pouco aprofundamento teórico filosófico*” (Discente 5). Além dessa colocação, é possível analisar o reforço de tal discurso de forma muito contundente no fragmento a seguir:

*Uma formação precarizada no que tange o ensino, pesquisa e extensão nas respostas qualificadas as expressões da questão social. Falta de base da formação sócio histórica brasileira, falta de base teórica das discussões do projeto profissional e da ética profissional, sendo um curso totalmente desarticulado frente ao enfrentamento do projeto do capital.* (Discente 12)

As falas fazem referência a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que orientam a formação profissional e contribuem para um aprofundamento das discussões essenciais ao projeto político profissional, demonstrando uma fragilidade no âmbito da rede privada em atender a implementação deste tripé no seu currículo, conforme explicam Lima e Pereira (2009, p. 34-35).

Dois outros elementos devem ser articulados às análises sobre a expansão do acesso à educação superior via instituições privadas: em primeiro lugar trata-se de um acesso via diversificação das IES, direcionado especialmente às IES privadas não universitárias e que não precisam, por determinação legal, implementar políticas de pesquisa e extensão, na medida em que somente as universidades são caracterizadas como instituições em que há a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Os impactos no âmbito da expansão do ensino superior nos cursos de Serviço Social se ampliam ao serem analisados os aspectos evidenciados pelos estudantes quanto à permanência, o estágio curricular obrigatório, as exigências de carga horária complementar e o trabalho de conclusão de curso que são previstos pelas diretrizes gerais da ABEPSS para a formação acadêmica em Serviço Social.

O documento das Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social da ABEPSS, visando uma formação profissional de qualidade, elenca os seguintes princípios que devem fundamentar esse processo:

1. flexibilidade de organização dos currículos plenos, expressa na possibilidade de definição de disciplinas e ou outros componentes curriculares - tais como oficinas, seminários temáticos, atividades complementares - como forma de favorecer a dinamicidade do currículo;
2. rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social;
3. adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade;
4. superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, evitando-se a dispersão e a pulverização de disciplinas e outros componentes curriculares;
5. estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional e da relação teoria e realidade;
6. padrões de desempenho e qualidade idênticos para cursos diurnos e noturnos, com um máximo de quatro horas/aulas diárias de atividades nestes últimos;
7. caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional;
8. indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão;
9. exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas, em luta pela direção social da formação profissional, que compõem a produção das ciências humanas e sociais;
10. ética como princípio formativo perpassando a formação curricular;
11. indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional. (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 61-62).

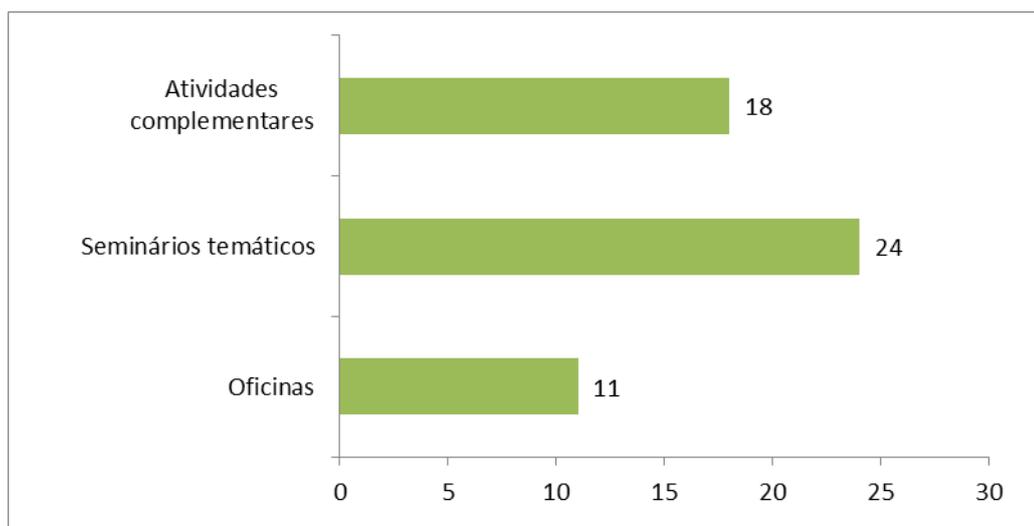
Tais princípios objetivam a formação de profissionais capazes de apreender o movimento de instituição e desenvolvimento do sistema capitalista de reprodução vigente no país, como também da própria profissão no contexto brasileiro, a fim de propor que estes consigam desvendar, mediante o contexto das relações sociais em que estejam inseridos, as possibilidades de ação, respaldando a sua atuação no compromisso com o que assegura a legislação. A seguir, será analisado se esses princípios são assegurados e implementados nos cursos privados de graduação presencial em Serviço Social.

Além das disciplinas comuns aos cursos de graduação, que abordam conteúdos acerca de temáticas equivalentes as áreas de conhecimento, são previstas nas diretrizes curriculares algumas matérias básicas a serem realizadas no decorrer da formação:

*Seminários temáticos:* momentos de especificidade e aprofundamento de temáticas relevantes em diferentes enfoques, visando ao detalhamento de abordagens voltadas para a problematização e o estímulo da criatividade. *Oficinas/laboratórios:* espaços de vivência que permitem o tratamento operativo de temáticas, instrumentos e técnicas, posturas e atitudes, utilizando-se de diferentes formas de linguagem. *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 na formação profissional e da relação entre teoria e realidade. (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 68).

Quando perguntados sobre o acesso a essas atividades no curso de graduação, foi possível identificar os seguintes dados:

#### Gráfico 8 – Acesso às atividades previstas para os cursos de Serviço Social



Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016.

Os resultados apresentados demonstram que há uma maior frequência nos seminários temáticos, apesar dessa participação não se estender a todos os estudantes da pesquisa. Os que afirmaram realizar atividades complementares apontaram cargas horárias que variam entre quatro e cento e cinquenta horas destinadas à realização de atividades nesse eixo. Alguns discentes declaram não ter acesso a nenhuma das atividades propostas, alegando que esse quesito deixa “a desejar” (discente 13).

Ainda sob a perspectiva das atividades complementares, que englobam atividades de pesquisa, extensão e/ou monitoria, constatou-se que 23 (vinte e três) participantes, equivalente a um percentual de 76,7%, não realizam nenhuma das três atividades supramencionadas, e, apenas sete estudantes, correspondente a 23,3%, participam de algum grupo de pesquisa, seja enquanto voluntário ou bolsista, e apenas um afirmou ter realizado monitoria.

Essa realidade, de não realização das atividades previstas para a formação, que determina a “quebra” da indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão, proposta pelas Diretrizes Gerais da ABEPSS (1996) enquanto um dos princípios que devem alicerçar a formação profissional gera, conforme constatado por alguns estudiosos e discutido no capítulo anterior, consequências tanto para o processo de formação, quanto para o exercício profissional. Sobre essa questão, lamamoto (2007, p. 443) destaca que:

A intensa e recente expansão dos cursos de graduação no circuito do ensino privado tem sérias implicações para a política de formação acadêmica e para o exercício profissional, visto que esses novos cursos não acompanham historicamente o processo coletivo de elaboração e implementação das diretrizes curriculares, sob a direção da ABESS, hoje, ABEPSS. A ênfase nas IES privadas empresariais tem recaído sobre o ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão. A lógica empresarial condiciona as relações contratuais docentes, que são penalizadas pelo regime hora-aula, com elevada carga disciplinar, comprometendo um dos princípios das diretrizes curriculares: a integração do ensino, pesquisa e extensão.

Nos termos da autora ora mencionada, a não materialização dessa dimensão da formação acadêmica ocorre devido à precarização à qual vem sendo sujeitada o trabalho docente, cujas condições se apresentam com a sobrecarga de disciplinas, não viabilizando condições para destinar uma carga horária específica para realização de atividades de pesquisa e extensão.

Além das matérias básicas, a ABEPSS define duas atividades indispensáveis ao processo de formação profissional, que devem estar integradas ao currículo, que são: Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso. No âmbito do estágio supervisionado, as Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social (1997, p. 71) conceitua esse componente curricular nos seguintes termos:

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.

Portanto, o estágio supervisionado assume um papel de extrema importância no processo de formação profissional do assistente social, tendo em vista o mesmo viabilizar a possibilidade de constantes aproximações com a realidade posta cotidianamente pelos indivíduos sociais em suas diversas formas de expressão, aliada a apropriação dos conhecimentos teórico-metodológicos apreendidos academicamente, que norteiam a atuação profissional. Nesse sentido, o estágio supervisionado possibilita um momento de compreensão, análise e reflexão crítica da realidade social à qual o profissional está inserido, sendo indispensável ao contexto de formação acadêmica.

A fim de analisar como se dá o processo de estágio nas instituições de ensino pesquisadas, foram elencadas algumas questões sobre esse componente curricular. No que diz respeito à carga horária de estágio curricular obrigatório exigida semestralmente, foi constatada uma variação entre noventa e cento e cinquenta horas, conforme pode ser mais bem visualizada na distribuição da tabela a seguir:

**Tabela 7 – Dispersão do número de respostas dos participantes quanto à carga horária do estágio curricular obrigatório em Serviço Social**

<b>Carga Horária Semestral</b>	<b>Nº de respostas</b>	<b>Percentual %</b>	<b>Carga Horária Total do Estágio I, II e III<sup>24</sup></b>
<b>90h</b>	15	50	270h
<b>150h</b>	11	36,7	450h
<b>Não responderam</b>	04	13,3	-
<b>TOTAL:</b>	30	100	-

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016.

<sup>24</sup> O estágio curricular obrigatório realizado nas instituições de ensino superior utilizadas para a coleta de dados, oferta essa atividade a partir de sua distribuição em três semestres.

De acordo com a Política Nacional de Estágio (PNE) da ABEPSS (2010, p. 29), a carga horária de estágio curricular obrigatório deve ser:

[...] de no mínimo 15% das 3.000 horas (CH mínima) do curso de Serviço Social, conforme prevê o parecer nº 8/2007 e a Resolução nº 2 de junho de 2007 do Conselho Nacional de Educação - Câmara de Ensino Superior/ MEC.

Partindo dessa premissa, compreende-se que a carga horária mínima destinada à atividade de estágio pode variar de acordo com o projeto pedagógico de cada instituição de ensino, valendo-se ressaltar que a carga horária total do curso não deve ser menor que as três mil horas estabelecidas legalmente<sup>25</sup>. Nesse sentido, tomando-se como base a carga horária mínima prevista para o curso de Serviço Social, compreende-se que a atividade de estágio deve ser cumprida com uma carga horária mínima obrigatória de quatrocentos e cinquenta horas<sup>26</sup>.

Fazendo um comparativo com a carga horária apontada pelos discentes, percebe-se que há instituições que não atendem as exigências da carga horária obrigatória proposta para a formação profissional em Serviço Social, o que, por sua vez, compromete a qualidade da formação, tendo em vista a não oportunização do mínimo necessário para realização desse processo.

Além disso, no que concerne a supervisão sistemática do estágio, prevista pela ABEPSS e pela Política Nacional de Estágio da ABEPSS<sup>27</sup>, a efetivação desse processo deve ocorrer através de dois sujeitos envolvidos: o supervisor acadêmico e o supervisor de campo. De acordo com a Resolução n. 533/2008<sup>28</sup> do CFESS, esses supervisores devem cumprir com essa atividade, uma vez que:

---

<sup>25</sup> Nas Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social, a ABEPSS/CEDEPSS (1997, p.72) recomenda que a instituição de ensino deve “garantir carga horária mínima de 2.700 horas com duração média do curso de 4 anos, conforme Parecer nº 462/82 do CFE/MEC”. Entretanto, no ano de 2007 essa carga horária foi alterada para três mil horas, por meio do Parecer n. 8/2007 e a Resolução n. 2/2007 do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior (CNE/CES) que “dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial”. (CNE/CES, 2007, p. 1)

<sup>26</sup> É pertinente sinalizar que o parágrafo único do Parecer n. 2/2007 indica que “os estágios e atividades complementares dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, não deverão exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, salvo nos casos de determinações legais em contrário”. (CNE/CES, 2007, p. 1)

<sup>27</sup> A Política Nacional de Estágio (PNE) é um documento elaborado pela ABEPSS no ano de 2010, que elenca princípios e atribuições que devem orientar a realização da prática de estágio em Serviço Social, a fim de assegurar a qualidade no processo de formação profissional.

<sup>28</sup> A Resolução n. 533 de 29 de setembro de 2008, aprovada pelo Conselho Federal em Serviço Social (CFESS), dispõe da regulamentação da supervisão direta de estágio em Serviço Social.

Art. 2º - A supervisão direta de estágio em Serviço Social é atividade privativa do assistente social, em pleno gozo dos seus direitos profissionais, devidamente inscrito no CRESS de sua área de ação, sendo denominado supervisor de campo de estágio e supervisor acadêmico o assistente social professor da instituição de ensino.

Ademais, é imprescindível que essa supervisão ocorra de forma concomitante entre ambos profissionais, ou seja, o estudante deve estar cursando a disciplina de estágio simultâneo à sua inserção no campo de estágio curricular obrigatório. Entretanto, mediante a pesquisa realizada, foi detectado que nem sempre há a efetuação dessa prática, tendo em vista que 11 (onze) discentes confirmaram não haver concomitância entre estar cursando a disciplina de estágio e inserido no campo de estágio curricular obrigatório. Dos 18 (dezoito) estudantes que declararam haver a realização simultânea desse processo, registraram atuação nas seguintes áreas: educação, saúde, assistência, sócio jurídico, habitação e terceiro setor.

A partir dessa situação, é possível pressupor que devido a maioria das instituições concedentes de estágio só viabilizarem essa atividade durante o dia, se torna inviável a realização do estágio, tendo em vista que grande parte dos estudantes precisam trabalhar, restando-lhes apenas o turno da noite para frequentar e dedicar-se aos estudos. Entretanto, a Política Nacional de Estágio propõe que:

Ao deparar-se com situações de estudantes trabalhadores, que possuem demandas específicas de horário, o cumprimento do estágio deve seguir as mesmas exigências de qualificação e de acompanhamento, cabendo às UFAs definir em suas respectivas políticas de estágio as estratégias para assegurar esse processo, tais como a oferta da disciplina em horário especial e outras alternativas, coerentes com os princípios e objetivos [...] expressos. (ABEPSS, 2010, p. 29)

Carmo (2010, p. 98) vai apontar que “este novo perfil de estudantes (trabalhador) tem contribuído para o alcance das metas para a educação superior nacional (30% de jovens – entre 18 e 24 anos – no ensino superior [...])”. Entretanto, a autora indica que:

Algumas problemáticas decorrem deste novo perfil de estudante como, por exemplo, a disponibilidade para a dedicação aos estudos extra-classe, para a realização de pesquisas e de estágio. Esta última situação é pré-requisito para a obtenção do grau de bacharel em Serviço Social, porém ainda que as diretrizes curriculares suscitem a necessidade da pesquisa no processo de formação

profissional, [...] esta fica a critério da instituição [...]. (CARMO, 2010, p. 98-99).

Conforme a autora ora citada, ainda que a realização de estágio e a implantação da dimensão investigativa se apresentem como princípios para o processo de formação profissional, estes nem sempre são desenvolvidos pelas instituições de ensino de acordo com o que preconiza as Diretrizes Curriculares da ABEPSS. As tendências até aqui apresentadas, das condições de estágio nas instituições de ensino pesquisadas, são apontadas por Ferreira (2012, p. 2) nos seguintes termos:

[...] a concretização do estágio encontra-se na corrente de precarização da formação profissional em serviço social. Neste campo específico a precarização, imediatividade e aligeiramento encontram terreno fértil para adensar ainda mais a deteriorização da formação: turmas com grande número de alunos, estágios sem o devido acompanhamento do supervisor de campo e acadêmico, entre outras graves situações que comprometem a formação de qualidade.

A partir dos problemas apresentados e considerando o contexto de expansão do ensino superior, pode-se inferir que as dificuldades vivenciadas pelos estudantes em todo o processo de estágio estão relacionadas à ampliação da oferta de cursos de Serviço Social em Salvador, que não é proporcional ao aumento de vagas de estágio disponibilizadas pelas instituições, gerando assim dificuldades para o atendimento desta demanda que cresce a cada ano.

No que se refere o Trabalho de Conclusão de Curso, de acordo com as Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social da ABEPSS, este constitui

[...] 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 acadêmico-científicas. Portanto, o TCC se constitui numa monografia científica elaborada sob a orientação de um professor e avaliada por banca examinadora. (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 72).

Nesse sentido, esse trabalho que compõe a etapa de finalização do curso, refere-se à perspectiva de capacidade de síntese do estudante, cuja sistematização

pode se dar a partir da prática vivenciada no estágio, ou por meio da investigação de algum aspecto que tenha lhe despertado questionamentos e interesse em conhecer tal realidade. Apesar de se constituir um momento de síntese da formação, a construção do TCC deve ser devidamente acompanhada e orientada, de modo a assegurar que esse processo recupere e aprofunde os conteúdos apreendidos no decorrer da formação.

Entretanto, o processo de construção desse trabalho tem se apresentado em alguns cursos de Serviço Social de forma cada vez mais reduzida, seja pela maneira em que são conduzidas as orientações, que, muitas vezes se processam com turmas que extrapolam os limites do quantitativo de alunos por professor orientador; seja pela não exigência de defesa desse trabalho. No que diz respeito ao primeiro aspecto citado, de orientação do TCC, Pereira (2010, p. 327) vai afirmar que

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

Na pesquisa, foi possível observar que as condições mencionadas anteriormente se fazem presentes nos cursos das instituições de ensino estudadas, caracterizando o processo de precarização desse momento da formação acadêmica. Dos 30 (trinta) discentes participantes, 50% afirmou haver a não obrigatoriedade do momento da defesa do TCC, e os outros 50% apontaram a defesa como uma exigência para o processo de conclusão do curso.

Quando questionados sobre a matrícula na disciplina de TCC, 17 (dezessete) deles responderam ser individual e 13 (treze) em grupo, cujas turmas por professor orientador variavam entre um quantitativo de dois e 25 (vinte e cinco) alunos. Pereira (2010, p. 326) analisa esse aspecto da seguinte forma:

Além de restritos ao ensino, 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?

Essa realidade fundamentada na lógica empresarial da educação compromete o desenvolvimento de habilidades inerentes à formação profissional, que encontra na pesquisa social subsídios para interpretação da realidade e intervenção profissional. Sendo assim, a elaboração do TCC constitui um importante momento para o aprofundamento da dimensão investigativa, exigindo tanto o comprometimento do estudante quanto do acompanhamento e orientação sistemática do professor orientador para assegurar uma formação de qualidade.

### 3.3 AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS DISCENTES

Neste tópico, pretende-se analisar os impactos da expansão do ensino superior a partir da concepção dos alunos das instituições privadas de ensino superior da cidade de Salvador. Tal análise será realizada a partir das dificuldades apresentadas pelos discentes participantes da pesquisa para se manter nos cursos de graduação.

Foi possível verificar que a maioria dos discentes se beneficia de bolsas auxílio tanto do PROUNI, seja integral ou parcial, como do FIES. Ainda sob essa perspectiva, foram questionados acerca da existência e recebimento de algum tipo de bolsa ou auxílio de assistência estudantil pela instituição de ensino, do qual foi possível perceber apenas três estudantes beneficiários.

No que se refere às dificuldades enfrentadas pelos alunos das instituições privadas analisadas, durante a graduação, ficou evidente que essas estão mais relacionadas ao aprendizado, ao deslocamento até a instituição de ensino, ao acesso a bibliografia, a infraestrutura e superlotação das salas, a falta de laboratórios de informática, o horário das aulas, o valor da xerox e o número limitado de bolsas de pesquisa. Essas e as demais dificuldades podem ser visualizadas na tabela a seguir:

**Tabela 8 – Dificuldades apresentadas pelos participantes nos cursos de Serviço Social**

DIFICULDADES	QUANTITATIVO	PERCENTUAL %
De aprendizado	10	33,3
De deslocamento até a universidade	18	60,0
Do horário das aulas	09	30,0
Acesso a bibliografia	07	23,3
Número limitado de bolsas de pesquisa	09	30,0
Infraestrutura das salas	14	46,7
Acesso a biblioteca	01	3,3
Ambiente de estudo	03	10,0
Superlotação das salas	09	30,0
Valor da xerox	15	50,0
Salas de vídeo conferência	06	20,0
Laboratórios (informática)	09	30,0
Outras	03	10,0

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016.

As dificuldades vivenciadas pelos estudantes se expressam, de modo geral, nas condições de cunho estrutural e financeiro que podem incidir diretamente no seu processo de aprendizagem, e, conseqüentemente, na qualidade de sua formação. No que diz respeito à situação estrutural das instituições de ensino, ficou evidente certa fragilidade, tendo em vista as problemáticas apresentadas, a exemplo da infraestrutura e superlotação das salas, e a falta de laboratórios de informática, que se apresentam como um obstáculo para o processo de formação profissional.

Essas dificuldades postas pelas instituições, estão, por sua vez, intrinsecamente entrelaçadas com os aspectos que demandam recursos financeiros dos estudantes, para o custeio do transporte, livros e xerox, por exemplo. Ou seja, a não disponibilidade de recursos para acesso tanto de materiais, quanto de deslocamento até instituição, refletirá diretamente na continuidade do curso, como também na qualidade do aprendizado.

Além disso, as objeções enfrentadas por esses estudantes podem provocar o trancamento de algumas disciplinas, ou mesmo da matrícula do curso, conforme foi possível constatar nos resultados da pesquisa. Dos participantes envolvidos, dez afirmaram ter realizado trancamento do curso em algum momento da formação, por motivos de dificuldades financeiras, saúde e incompatibilidade do horário das aulas.

Logo, as situações apontadas pelos participantes revelam que a garantia apenas do acesso por meio de programas de financiamento, como é o caso do PROUNI, viabilizando a “gratuidade” parcial ou integral das mensalidades, não é suficiente para garantir a permanência dos estudantes nos cursos, haja vista existirem outras inúmeras exigências postas no decorrer da formação.

Diante do exposto, é possível afirmar que os dados obtidos na pesquisa e apresentados neste trabalho confirmam os pressupostos iniciais, de que a expansão do ensino superior nos cursos presenciais de Serviço Social tem impactado na formação profissional dos estudantes, tendo em vista as dificuldades detectadas/constatadas tanto de cunho financeiro, quanto de condições estruturais dos cursos, denotando que a garantia do acesso não assegura condições efetivas de permanência desses estudantes nos cursos.

Além disso, a presença de problemas no andamento do estágio curricular obrigatório e do TCC, assim como a realização em parte das dimensões de pesquisa e extensão, indicaram um processo de dissonância com o que prevê as diretrizes gerais para a formação profissional em Serviço Social.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a expansão do ensino superior e a conseqüente ampliação do acesso ocorrem a partir da década de 1990 e, principalmente, início dos anos 2000, por meio do aprofundamento do processo de mercantilização da educação, tendo em vista o significativo crescimento das instituições privadas de ensino, devido à transferência de recursos públicos para o setor privado, através, especialmente, de programas como o PROUNI.

Assim, compreende-se que o crescimento vertiginoso do ensino superior brasileiro, em especial dos cursos de Serviço Social por meio da iniciativa privada, contribui de modo geral para a reprodução do sistema capitalista, de modo que a educação, que constitucionalmente deveria ser um direito de todos, passa a ser uma mercadoria, que é, por sua vez, apoiada pelo Estado por meio de ações que corroboram para a manutenção do capital, propiciando a predominância e consolidação do setor privado de ensino.

Logo, a educação que, conforme Mézáros (2008) deveria ser construída como um mecanismo sustentado em um projeto emancipador, que assegure a formação de sujeitos críticos, torna-se uma área propícia para a acumulação e reprodução do grande capital.

Sendo assim, fica nítido que o processo de expansão do ensino superior no Brasil, tem ocorrido de forma desmedida, sendo legitimado a partir de documentos e aparatos legais, tais como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, o PNE de 2001 e o PDE de 2007. Estes se tornam instrumentos para reduzir a ação do Estado na oferta do ensino superior público e gratuito, transferindo esta função para a lógica de mercado, através do investimento no setor privado.

De modo que, como discutido neste trabalho, o incentivo de Estado desdobrou-se principalmente a partir dos anos 2000 com a criação de programas de financiamento, a exemplo do PROUNI e do FIES, pautados no discurso governamental de democratização do acesso. Entretanto, tais medidas buscam manter um consenso entre o discurso mencionado e as diretrizes propostas pelos diversos organismos internacionais.

Diante desse cenário, o presente estudo objetivou analisar de que forma essa expansão do setor privado de ensino reflete na formação acadêmica dos estudantes de Serviço Social de Salvador, sendo possível constatar alguns desdobramentos deste processo. O acesso aos cursos privados de Serviço Social nessa região compõe-se, majoritariamente, por mulheres pertencentes à classe trabalhadora e que ingressaram de forma tardia neste nível de ensino, já que possuem faixa etária superior ao considerado adequado para o acesso pelo MEC.

A pesquisa revelou ainda que no decorrer da trajetória acadêmica, estes estudantes apresentam algumas dificuldades que estão vinculadas, principalmente, às condições de cunho estrutural e financeira e que podem refletir no seu processo de aprendizagem, na qualidade de sua formação e na permanência no curso, já que foi sinalizado pelos participantes o trancamento de disciplinas ou mesmo o curso em algum momento. Logo, pressupõe-se que a garantia de acesso por meio de programas de financiamento, a exemplo do PROUNI, não é suficiente para assegurar a permanência dos estudantes nos cursos, tendo vista a existência de outras necessidades apresentadas na pesquisa.

Diante das questões apontadas, as falas citadas pelos estudantes expressaram, em sua maioria, a satisfação com a formação acadêmica, apesar de sinalizarem a necessidade de melhores condições de ensino, com ênfase ao trabalho docente, haja vista o contexto de precarização das relações no campo profissional.

Além disso, a análise dos dados evidenciou discursos que demonstraram insatisfação com o as condições oferecidas pelas instituições que apresentam fragilidade no que tange as dimensões de pesquisa e extensão, cujo dado se confirma a partir da constatação do grande número de estudantes que não participam das atividades que compreendem estas dimensões, configurando a “quebra” da indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão, proposta pelas Diretrizes Gerais da ABEPSS para a formação em Serviço Social.

As atividades de estágio curricular obrigatório e trabalho de conclusão de curso, defendida pelas Diretrizes Curriculares como indispensáveis ao processo de formação, também apresentaram certas complicações. No âmbito do estágio, foi detectado que há casos de não concomitância entre a supervisão de campo e acadêmica, como também o não atendimento, por parte de algumas instituições, das

exigências da carga horária obrigatória proposta para a formação profissional. Já o TCC, apresentou condução de forma reduzida, tendo em vista o número excessivo de estudantes por professor orientador, e a não exigência da defesa desse trabalho.

Portanto, no que se refere aos impactos da expansão do ensino superior para a trajetória acadêmica dos estudantes dos cursos de Serviço Social participantes da pesquisa, os resultados encontrados nesta investigação revelaram maior incidência no âmbito permanência, da condução das atividades de estágio curricular obrigatório e do trabalho de conclusão de curso, além da não implementação das dimensões de pesquisa e extensão, indicando que o processo de formação não se desenvolve em total consonância com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS para a formação profissional em Serviço Social. Esses dados, por sua vez, confirmam os pressupostos iniciais deste trabalho, e remetem a reflexão do processo de precarização ao qual vem sendo submetida a educação superior.

Por fim, é válido salientar que durante todo o processo de construção deste Trabalho de Conclusão de Curso, buscou-se manter o comprometimento em desvelar a realidade, de modo a contribuir com a produção de conhecimento acerca da discussão sobre a expansão do ensino superior brasileiro, cujo enfoque principal permeou os impactos que esse processo causa para a formação dos discentes dos cursos privados de Serviço Social.

As discussões até aqui realizadas, assim como os dados apresentados pela pesquisa, sem dúvida não esgotam as abordagens apresentadas acerca da temática. Destarte, espera-se que as reflexões concebidas neste trabalho permitam além do conhecimento a respeito da temática, o fomento de outras pesquisas que contribuam cada vez mais com o aprofundamento em torno do debate em questão.

## REFERÊNCIAS

ABESS/CEDEPSS. Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social. **In: Caderno ABESS n. 7, edição especial.** Formação Profissional: trajetórias e desafios. Cortez Editora. São Paulo, 1997

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Política Nacional de Estágio da ABEPSS.** Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/pneabepss\\_maio2010\\_corrigida.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/pneabepss_maio2010_corrigida.pdf)>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

ALMEIDA, Andréa Carla Pereira dos Santos. **A educação Superior Enquanto Mercadoria no Brasil.** Sergipe, 2012.

\_\_\_\_\_. Andréa Carla P. dos Santos. **A expansão dos cursos de graduação em Serviço Social no Nordeste Brasileiro em tempo de capitalismo neoliberal.** (Dissertação de Mestrado em Serviço Social). São Cristóvão, 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.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2006.

ALMEIDA, Maria Aparecida de. **Universidade Para Todos: o PROUNI na visão dos bolsistas de uma instituição de ensino superior.** (Dissertação de mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009.

ANDRÉS, Aparecida. **O Programa Universidade Para Todos (PROUNI).** Consultoria Legislativa. Câmara dos Deputados. Brasília, 2008.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia.** Washington, 1995. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso em: 18 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto n. 5.622** - de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.234** – 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei 9.394 de 20/12/1996. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172** – 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.260** – 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.096** – 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.981, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.180** – 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes do PROUNI e dá outras providências. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória n. 251** - de 14 de junho de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes do PROUNI. Convertido na Lei n. 11.180 de 23 de setembro de 2005. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.

CARMO, Caroline Ramos do. **Formação Profissional em Serviço Social Na Bahia**: expressão do projeto de contra-reforma do ensino superior. Trabalho monográfico. Universidade de Brasília - UnB. Brasília, 2010.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Política de Ensino Superior e renúncia fiscal**: da reforma universitária de 1968 ao ProUni. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED. GT: Política de Educação Superior / n.11. Rio de Janeiro, Caxumba, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em 20 de janeiro de 2017.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social (Org.). **Assistentes Sociais no Brasil**: elementos para o estudo do perfil profissional. Brasília: CFESS, 2005.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Serviço Social. **Resolução n. 533, de 29 de setembro de 2008**. Regulamenta a Supervisão direta de Estágio no Serviço Social. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao533.pdf>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília, CFESS, 2014.

FERREIRA, D. S. M. M. **A contrarreforma da educação superior do governo Lula e a formação profissional em Serviço Social**: uma análise dos impactos do REUNI nos cursos de Serviço Social das universidades federais dos estados do Espírito Santo, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro. (Dissertação de Mestrado em Serviço Social). Juiz de Fora, 2011.

FERREIRA, Ana Maria. **O estágio no Processo de Formação Profissional em Serviço Social: Questões contemporâneas.** In: XX Seminário Latinoamericano de Escuela de Trabajo Social, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

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.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** São Paulo: Cortez, 2007.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: 2003 - resumo técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: 2010 - resumo técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula.** São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, Kátia Regina de Souza; PEREIRA, Larissa Dahmer. **Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social. Sociedade em Debate, Pelotas, 15 (1): 31-50, jan.-jun./2009.**

MARTINS, Carlos Benedito. **A Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil.** Educ. Soc. Vol. 30, n. 106, p. 15-35. Campinas, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100002)>. Acesso em: 10 de novembro de 2016.

MEC. Ministério da Educação. **Programa de Financiamento Estudantil.** Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Universidade para Todos.** Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Sistema e-MEC. **Instituto de Educação Superior e Cursos Cadastrados.** Consulta Avançada. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES n. 2/2007.** Dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Diário Oficial da

União, Brasília, 19/06/2007, Seção 1, p. 6. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf). Acesso em: 2 de janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES n. 8/2007**. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: <[http://unb2.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DEX/pces008\\_07.pdf](http://unb2.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DEX/pces008_07.pdf)>. Acesso: 2 de janeiro de 2017.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. 2ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Reforma do estado e impactos no ensino superior**. In: ABEPSS, **Revista Temporális**, n.1, ano I. Brasília: Valci, 2000.

PEREIRA, Larissa Dahmer. A EXPANSÃO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EM TEMPOS DE CONTRARREFORMA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: Impactos para a formação profissional em Serviço Social. **Revista de Políticas Públicas**, n. especial, São Luís, 2010.

\_\_\_\_\_. **Política Educacional Brasileira e Serviço Social**: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. Tese de Doutorado em Serviço Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Rio de Janeiro, 2007.

SAVIANI. Dermeval. **A expansão do Ensino Superior no Brasil**: mudanças e continuidades. *Póiesis Pedagógica* – v.8, n.2 ago/dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEDUR. Secretaria de Desenvolvimento Urbanístico. **Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano do Município de Salvador - PDDU 2016**. ANEXO 03: Mapa 09: Prefeitura Bairro. 2016. Secretaria de Desenvolvimento e Urbanismo. Disponível em: <[http://www.sucom.ba.gov.br/wp-content/uploads/2016/07/PDDU\\_MAPA\\_09\\_PREFEITURA\\_BAIRRO.pdf](http://www.sucom.ba.gov.br/wp-content/uploads/2016/07/PDDU_MAPA_09_PREFEITURA_BAIRRO.pdf)>. Acesso em: 28 de janeiro de 2017.

SILVA, Mauri Antonio da (org.). **Crítica à Privatização do Ensino Superior no Brasil**. Editora em Debate. Florianópolis, 2013.

**APÊNDICE** – Questionário para aplicação com os estudantes de Serviço Social das instituições privadas de ensino, que ofertam vagas pelo PROUNI em Salvador



Universidade Federal da Bahia  
Instituto de Psicologia  
Colegiado do Curso de Serviço Social



**Projeto de Pesquisa: “A EXPANSÃO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EM SALVADOR: estudo sobre os impactos no campo da formação profissional”**

O objetivo é identificar e analisar os impactos da expansão do ensino superior nos cursos presenciais de Serviço Social para a formação profissional dos discentes das instituições privadas de Salvador, que ofertam o curso pelo PROUNI.

**IDENTIFICAÇÃO**

**1. Idade**

- ( ) 15 a 20 anos    ( ) 20 a 25 anos    ( ) 26 a 30 anos    ( ) 31 a 35 anos  
( ) 36 a 40 anos    ( ) 41 a 45 anos    ( ) 46 a 50 anos    ( ) 51 a 55 anos  
( ) 56 a 60 anos    ( ) mais de 60 anos

**2. Raça/cor**

- ( ) Preta            ( ) Parda            ( ) Branca            ( ) Amarela  
( ) Indígena    ( ) Outra: \_\_\_\_\_

**3. Gênero**

- ( ) Masculino            ( ) Feminino            ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**4. Orientação sexual**

- ( ) Homossexual            ( ) Bissexual            ( ) Heterossexual  
( ) Outra: \_\_\_\_\_

**5. Orientação Religiosa**

- ( ) Católica    ( ) Protestante    ( ) Matriz africana    ( ) Espírita kardecista  
( ) Judaica    ( ) Budista    ( ) Evangélica    ( ) Sem religião  
( ) Outra: \_\_\_\_\_

**6. Estado civil**

- ( ) Solteiro(a)    ( ) Casado(a)    ( ) Viúvo(a)    ( ) União estável  
( ) Divorciado(a)    ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**7. Renda mensal domiciliar (em salários mínimos)**

- entre 1 e 2       entre 2 e 3       entre 3 e 4       entre 4 e 5  
 entre 5 e 6       entre 6 e 7       entre 7 e 8       entre 8 e 9  
 10 ou mais

**8. Você trabalha?**

- Sim       Não

Se sim, qual a sua área de atuação?

---

**9. Onde mora atualmente?**

---

---

**FORMAÇÃO ACADÊMICA****10. Qual semestre está cursando?**

---

**11. Por que escolheu o curso de Serviço Social?**

---

---

---

**12. Foi o primeiro vestibular?**

- Sim       Não

Se não, para qual(ais) curso(s) já havia tentado antes?

---

---

**13. Possui outro curso superior?**

- Sim       Não

Se sim, qual?

---

**14. Qual sua forma de ingresso na instituição?**

- Vestibular       ENEM

**15. Você se beneficia de algum tipo de bolsa auxílio?**

- PROUNI parcial       FIES  
 PROUNI integral       Bolsa de Assistência Institucional  
 Outros \_\_\_\_\_

---

**16. Você recebe algum tipo de bolsa ou auxílio de assistência estudantil pela sua instituição de ensino?**

Sim                       Não

Se sim, qual(ais)?

---

---

**17. Participa ou participou de atividade de pesquisa, extensão e/ou monitoria?**

Sim                       Não

Se sim, qual(ais)?

---

---

**18. Está cursando a disciplina de estágio e em campo de estágio curricular obrigatório?**

Sim                       Não

Se sim, qual a área?

---

---

**19. Qual a carga horária de estágio obrigatório semestral?**

---

---

**20. Como se dá a inserção de estágio obrigatório semestral?**

Seleção por conta própria                       Seleção encaminhada pela instituição  
 Encaminhado pela instituição sem seleção    Outro \_\_\_\_\_

**21. Em algum momento precisou trancar alguma disciplina ou o curso?**

Sim                       Não

Se sim, por qual motivo?

---

---

**22. Das dificuldades listadas abaixo, quais você já enfrentou no curso?**

- de aprendizado
  - de deslocamento até a universidade
  - do horário das aulas
  - acesso a bibliografia
  - número limitado de bolsas de pesquisa
  - infraestrutura das salas
  - acesso a bibliotema
  - ambiente de estudo
  - superlotação das salas
  - valor da xerox
  - salas de vídeo conferência
-

( ) laboratórios (informática)

( ) Outros \_\_\_\_\_

**23. As diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social (ABEPSS) prevê a realização das seguintes atividades/temas, marque as que você têm acesso no seu curso:**

( ) oficinas

( ) seminários temáticos

( ) atividades complementares, quantas horas? \_\_\_\_\_

**24. Como se dá a matrícula em Trabalho de Conclusão de Curso?**

( ) individual

( ) grupo, quantos alunos por professor grupo? \_\_\_\_\_

**25. Há exigência de defesa de TCC?**

( ) Sim

( ) Não

**26. As diretrizes curriculares definem algumas prioridades para a formação. Listar as disciplinas que contemplam cada tema:**

a) Questão social \_\_\_\_\_

b) Ética \_\_\_\_\_

c) Pesquisa \_\_\_\_\_

d) Categoria trabalho \_\_\_\_\_

**27. Há disciplinas no curso que discutem a tradição crítica marxista?**

Quais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**28. Existe Centro Acadêmico ou alguma outra instância de participação política dentro da instituição de ensino?**

( ) Sim ( ) Não

Se sim, você participa?

\_\_\_\_\_

**29. Como você avalia sua formação profissional nessa instituição, enquanto estudante de Serviço Social?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_