

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
Doutorado em Serviço Social

MARINÊS CORAL

**AS CONTRADIÇÕES E TENDÊNCIAS DO PROCESSO DE EXPANSÃO E
INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS E SEUS
REBATIMENTOS NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DE PALMEIRA DOS
ÍNDIOS.**

RECIFE
2016

MARINÊS CORAL

**AS CONTRADIÇÕES E TENDÊNCIAS DO PROCESSO DE EXPANSÃO E
INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS E SEUS
REBATIMENTOS NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DE PALMEIRA DOS
ÍNDIOS.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutorado em Serviço Social.

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana
Elizabete Fiúza Simões da Mota –
UFPE**

RECIFE
2016

Catálogo na Fonte

Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

C787c Coral, Marinês

As contradições e tendências do processo de expansão e interiorização da Universidade Federal de Alagoas e seus rebatimentos no Curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios / Marinês Coral, 2016.

268 folhas : il. 30 cm.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Elizabete Fiúza Simões da Mota.

Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2016.

Inclui referências.

1. Ensino superior - Pesquisa. 2. Formação profissional. 3. Serviço Social. 4. Extensão universitária. I. Mota, Ana Elizabete Fiúza Simões da (Orientadora). II. Título.

361 CDD (22.ed.)

UFPE (CSA 2017 – 191)

MARINÊS CORAL

AS CONTRADIÇÕES E TENDÊNCIAS DO PROCESSO DE EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS E SEUS REBATIMENTOS NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutorado em Serviço Social.

Aprovado em: 29/11/2016.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Elizabete Fiuza Simões da Mota (Orientadora)

Profa. Dra. Angela Santana do Amaral (Examinadora Interna)

Profa. Dra. Juliane Feix Peruzzo (Examinadora Interna)

Profa. Dra. Silvana Márcia de Andrade Medeiros (Examinadora Externa)

Prof. Dr. Marcelo Sitcovsky Santos Pereira (Examinador Externo)

AGRADECIMENTOS

Por mais solitário que pareça ser o caminho que se percorre na elaboração de uma tese, esta não seria possível de maneira tão solitária. Há sempre companhias, amizades, paixões que merecem os nossos agradecimentos por não nos deixarem tão sós, que são responsáveis por sentimentos que apesar das palavras, não cabem nelas. É chegada a hora de lembrar as presenças marcantes ao longo desse caminho.

Agradeço a vocês, que foram os meus presentes, em todos os sentidos que se possa compreender com essa palavra.

Às minhas duas filhas, Ana Clara e Ana Elize; que sigamos sempre para frente, juntas na paixão que nos une.

À minha Mãe, por muito e por tudo, mas principalmente por sua força espiritual, base que sustenta nossa família. Não há palavras para expressar tudo o que gostaria de dizer para você, minha Da. Ana.

Ao meu pai Dorival, *in memoriam*, um homem simples, digno das lutas que enfrentou para que seus filhos não tivessem que passar pelas privações que ele passou.

Aos meus irmãos, Maurílio, Dorival e Maria Teresa, pelo amor que construímos e que nos une.

A Guilherme e Suzana, pelo acolhimento; desejo que sigam comigo pela vida.

Aos/às colegas, companheiros/as do doutorado em Serviço Social da UFPE, pelos nossos momentos instigantes de discussão e pelas contribuições. Vocês sempre terão um lugar na minha caminhada. Em especial à Angélica, Meire, Silmara, minhas companheiras de estrada.

À minha orientadora, Professora Ana Elizabete Mota, que talvez não tenha a dimensão do quanto contribuiu para o meu amadurecimento e o quanto eu a admiro. Obrigada por acreditar no meu trabalho!

A todos/as os professores/as do Departamento de Serviço Social da UFPE, em especial, às Professoras Doutoras Ângela Amaral, Juliane Peruzzo e Ana Vieira, pelas palavras de incentivo nos momentos em que estivemos próximas.

À banca examinadora, o meu sempre obrigada pelas provocações teórico-metodológicas, a partir das quais tentei dar luz ao meu objeto de pesquisa. Muitíssimo obrigada às Professoras Silvana Márcia de Andrade Medeiros, Ângela Amaral, Juliane Peruzzo e ao Professor Marcelo Sitcovsky Santos Pereira.

Ao meu povo da UFAL - Palmeira dos Índios, professoras e professores, técnicos e técnicas, discentes, funcionárias e funcionários terceirizados. A vocês devo muito da persistência em fazer acontecer a educação superior pública no Agreste de Alagoas.

À Mailiz, amiga irmã, coragem correndo pelas veias, exemplo de compromisso profissional.

Ao CNPq e à CAPES, por ter fomentado a realização do doutorado através das bolsas.

Aos meus irmãos e irmãs pernambucanos – Carlinhos e Márcia, Fred e Denise. Sem a contribuição de vocês seria muito mais difícil. Que Aldeia seja sempre o nosso cantinho! Ao carinho de todos e todas da minha grande família no Recife: Nelson e Aparecida, Bruno e Bia, Frederico e Andréa, Clifford e Noêmia.

E, finalmente, agradeço ao meu companheiro, Emidio, meu melhor e maior amigo. Paciente diante das distâncias, ausências e dos desafios postos no período do doutorado e da construção da tese. Pelo seu amor, por sua presença incentivadora, pelo estímulo ao desenvolvimento das várias esferas da minha vida, pelo apoio a minha caminhada profissional e acadêmica. Pelas horas em que pudemos compartilhar a vida, a alegria, a dor, e, melhor, sempre com amor.

RESUMO

Esta tese aborda a expansão e interiorização do ensino superior no Brasil, nos anos 2000, onde se inclui o processo de interiorização da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). O estudo voltou-se para a identificação das determinações e das tendências desse processo mais geral de expansão interiorizada da educação superior, particularizando seus rebatimentos nas diretrizes e iniciativas/atuação do Curso de Serviço Social da Unidade Palmeira dos Índios, Campus Arapiraca, da Ufal, na realidade do Agreste alagoano. O campo empírico para o estudo compreendeu os projetos de extensão universitária deste Curso desenvolvidos por seus docentes e discentes, no período de 2007 a 2014. Compreende-se as atividades de extensão como um dos espaços de concretização da relação entre a formação profissional e a realidade do Agreste alagoano, e no qual se revelam as tendências da formação profissional, na particularidade do processo de interiorização do Curso de Serviço Social da Ufal de Palmeira dos Índios, Campus Arapiraca. Para compreensão da direção político-pedagógica das atividades de extensão do Curso, toma-se os pressupostos e as orientações das Diretrizes Curriculares de 1996. Defende-se a hipótese de que há uma centralidade da extensão como forma prioritária de intervenção do Curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios sobre a realidade do Agreste alagoano, sobretudo para atender às necessidades do mercado de trabalho local/regional, relacionado, prioritariamente, à execução de políticas sociais nos Municípios. Destaca-se nesta tese os nexos entre a crise do capital, as orientações dos organismos internacionais como UNESCO, Banco Mundial para a reforma da educação superior no Brasil. Toma-se o Reuni como o processo que direciona a expansão e a interiorização do ensino superior público no Brasil e sua relação com as condições sociais, políticas e econômicas próprias da formação sócio-histórica de Alagoas, marcada pelo desenvolvimento econômico centrado na monocultura da cana de açúcar, e que espalha o seu poderio social e político por todo o estado, determinando limites para a constituição de uma educação superior de caráter emancipador. Como resultados sobressaem-se que a centralidade da extensão na formação profissional em Serviço Social do Curso de Palmeira dos Índios é condicionada pelas condições objetivas restritivas dadas pelo processo de interiorização, como o número reduzido de docentes no qual se concentram as atividades formativas e de gestão e pela possibilidade de acesso dos docentes, em sua maioria mestres, aos editais de extensão, em especial, ao PIBIC-ação que requer para o processo de formação profissional dos alunos a prática de investigação científica aplicada. Em relação à direção político-pedagógica dos projetos, observou-se que são advindos de demandas colocadas pelas políticas públicas, prioritariamente pela Assistência Social. Tais projetos revelaram demandas no campo do conhecimento e da ação profissional, provocando a constituição de outros projetos centrados na organização de coletivos de defesa de direitos, como os movimentos sociais do campo, da educação e da saúde de Palmeira dos Índios. Isso permitiu concluir que a extensão na formação profissional em Serviço Social em Palmeira dos Índios atende a objetivos tanto do processo de interiorização da Ufal, como também da formação profissional orientada pelos princípios e pressupostos das Diretrizes Curriculares e do Projeto Ético-político profissional do Serviço Social.

Palavras-chave: Educação Superior. Formação Profissional. Serviço Social. Extensão Universitária. REUNI.

ABSTRACT

This thesis addresses the expansion and internalization of higher education in Brazil, in the 2000s, which includes the internalization process of the Federal University of Alagoas (Ufal). The study is focused on the identification of determining factors and tendencies generally found in the process of inward expansion of higher education, individualizing their repercussions on the guidelines and initiatives / activities of the Course of Social Work Unit at Palmeira dos Índios – Arapiraca Campus, Ufal, taking in consideration the reality of rural Alagoas. The empirical field for the study included the university projects this course developed by its faculty and students between 2007 and 2014. Outreach activities are understood as the concrete space between vocational training and the reality of rural Alagoas, and of which reveals the trends in vocational training, particularly in the process of internalization of Ufal Social Work Course Palmeira dos Índios - Arapiraca Campus. To understand the political-pedagogical direction of extension activities of the course, we utilize the presumptions and guidelines contained in the course curriculum of 1996. It defends the hypothesis that there is a centrality of the extension as a main form of intervention Social Work Course of Palmeira dos Índios on the reality of rural Alagoas, especially to meet the needs of the local labor market / regional, related primarily to the implementation of social policies in the municipalities. It stands out in this thesis the nexuses between the capital crisis, the guidelines of international organizations such as UNESCO, the World Bank for the reform of higher education in Brazil. Becomes Reuni as the process that directs the expansion and internalization of public higher education in Brazil and its relationship with the social, own political and economic socio-historical formation of Alagoas, marked by economic development centered on the monoculture of sugarcane sugar, and spreading its social and political power throughout the state, determining limits for the establishment of a higher education emancipatory. As a result, it excels the centrality of the extent to vocational training in Social Work course from the Palmeira dos Índios is conditioned by the restrictive objective conditions given by the internalization process and the limited number of teachers in which focused the training activities and management, and the possibility of access for teachers, mostly teachers, to extension notices, in particular the PIBIC action that requires for the training process of students, scientific research practice applied. Regarding the political-pedagogical direction of the project, it was observed that are coming from demands placed by public policy priority for social assistance. These projects revealed demands in the field of knowledge and professional action, leading to the establishment of other projects focused on organizing collective advocacy, such as rural social movements, education and health in Palmeira dos Índios. Finally, it concludes that the extent to vocational training in Social Work in Palmeira dos Índios meets goals of both the process of internalization of Ufal, but also vocational training guided by the principles and assumptions of the Curriculum Guidelines and Ethical-Political Professional Social Work Project .

Keywords: Higher Education. Professional qualification. Social work. University Extension

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição do ensino superior EAD por regiões em Alagoas	137
Gráfico 2	Distribuição da carga horária do curso de Serviço Social da UFAL – Palmeira dos Índios	195

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação dos Municípios do Semiárido Alagoano – Março 2005	101
Quadro 2	Distribuição da População do Agreste de Alagoas por Raça/Etnia/Cor	104
Quadro 3	Renda <i>per capita</i> média – Municípios Palmeira dos Índios e Arapiraca. Período 1991-2010	111
Quadro 4	População do Agreste de Alagoas e Assistência Social	113
Quadro 5	Mortalidade de crianças menores de cinco anos/1000 nascidas vivas no Agreste de Alagoas – 2003 e 2009	114
Quadro 6	Mortalidade infantil no primeiro ano de vida em 2010	115
Quadro 7	Comparação do Percentual de Pessoas de 15 anos ou mais de idade analfabetas no Brasil, no Nordeste e em Alagoas 2010-2013	117
Quadro 8	Demonstrativo de cursos e vagas – Uneal	127
Quadro 9	Cursos de graduação ofertados – Educação a Distância – UFAL	134
Quadro 10	Número de matrículas nas universidades públicas e privadas	141
Quadro 11	Distribuição de matrículas no ensino superior – Arapiraca – 2013	144
Quadro 12	Cursos implantados – <i>Campus</i> Arapiraca – Unidades	155
Quadro 13	Distribuição de Disciplinas – 1º Semestre do Curso de Serviço Social da Ufal, Palmeira dos Índios	193
Quadro 14	Distribuição de Disciplinas – 2º Semestres do Curso de Serviço Social da Ufal, Palmeira dos Índios	194

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de Instituições por Categoria Administrativa e Região Geográfica - Brasil – 2003	73
Tabela 2	Números demonstrativos da Expansão das IFES – 2003-2014	89
Tabela 3	População Urbana e Rural; População por Gênero e Densidade Demográfica na Região Agreste de Alagoas	106
Tabela 4	Área plantada e colhida, quantidade produzida e valor da produção, por produto, Alagoas – 2011-2012	109
Tabela 5	Taxa percentual de desnutrição de crianças menores de dois anos no Agreste de Alagoas	115
Tabela 6	Brasil – Total de matrículas em EAD – Públicas e Privadas 2008-2012	132
Tabela 7	Matrículas em geral na UAB em Alagoas – (2008-2012)	136
Tabela 8	Evolução do Número de Instituições de Educação Superior segundo a Categoria Administrativa e do Número de matrículas somente no Ensino Presencial Brasil – 2003-2012	140
Tabela 9	Número de Instituições de Educação Superior segundo a Categoria Administrativa e Número de matrículas somente no Ensino a Distância no Brasil – 2012	140
Tabela 10	Evolução da População e da Taxa de Educação Superior nos Municípios do Agreste Alagoano – 2000 a 2010	145

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E EDUCAÇÃO SUPERIOR	32
2.1	<u>O desenvolvimento capitalista contemporâneo: crise e enfrentamentos</u>	32
2.2	<u>A educação em tempos neoliberais: as influências das orientações internacionais na educação superior brasileira</u>	54
2.3	<u>A reforma da educação superior nos anos 2000: A Expansão e interiorização das universidades públicas federais</u>	76
2.3.1	<i>O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni</i>	87
3	A DINÂMICA DO AGRESTE DE ALAGOAS E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS ANOS 2000	93
3.1	<u>Os determinantes da formação social alagoana</u>	93
3.2	<u>Alagoas nos anos 2000 e a dinâmica do Agreste</u>	100
3.3	<u>A Interiorização da Educação Superior no Agreste de Alagoas nos Anos 2000</u>	124
3.3.1	<i>A oferta do ensino superior público nos Institutos Federais e na UNEAL</i>	125
3.3.2	<i>A expansão do ensino superior privado no Agreste de Alagoas a partir dos anos 2000</i>	127
3.4	<u>A expansão e a interiorização da Universidade Federal de Alagoas – UFAL</u>	147
4	A INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS E OS PROJETOS DE SOCIEDADE E DE EDUCAÇÃO	160
4.1	<u>Traços particulares do curso de Serviço Social da Ufal Palmeira</u>	187

	<u>dos Índios</u>	
4.2	<u>O significado da Extensão Universitária e suas implicações na interiorização do curso de Serviço Social da Ufal - Palmeira dos Índios</u>	202
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	238
	REFERÊNCIAS	245

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a expansão e interiorização do ensino superior no Brasil, nos anos 2000, onde se inclui o processo de interiorização da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Nosso estudo se volta para a identificação das determinações e das tendências desse processo mais geral de expansão interiorizada da educação superior, particularizando seus rebatimentos nas diretrizes e iniciativas/atuação do Curso de Serviço Social da Unidade Palmeira dos Índios, Campus Arapiraca, da Ufal, na realidade do Agreste alagoano.

Entre as diversas determinações e relações constitutivas da formação profissional em Serviço Social destaca-se a sua relação com a realidade na qual ela se materializa¹. Nesse sentido, para nosso estudo elegemos a relação entre a realidade do Agreste alagoano e o conteúdo e a direção da formação profissional do Curso de Serviço Social da Ufal, Palmeira dos Índios, tendo em vista que o projeto de interiorização elaborado pela Direção da UFAL teve como justificativa o papel da Universidade no desenvolvimento econômico e na intervenção social na Região, imprimindo à universidade a missão de contribuir para o crescimento econômico, o exercício da cidadania e a redução da pobreza e desigualdade naquela realidade, como abordaremos ao longo dessa tese.

Seguindo tal problematização – a da relação entre profissão e realidade –, decidimos identificar através das atividades de Extensão Universitária, desenvolvidas por docentes e discentes do curso de Serviço Social de Palmeiras dos Índios a natureza, as contribuições e as tendências presentes nos projetos de extensão, por entender que por meio destas atividades ocorre uma relação mais direta entre a intervenção profissional e a realidade local. Esta escolha, realizada ao longo do processo de pesquisa é reveladora de uma das particularidades da interiorização, qual seja, a centralidade do ensino presencial e da extensão universitária nos processos formativos, sem que haja igual investimento e desenvolvimento da pesquisa no caso do curso de Serviço Social.

Em termos objetivos, afirmamos que esta é uma das principais determinações da formação profissional interiorizada: a primazia da intervenção direta sobre a

¹Essa relação é enfatizada por Iamamoto (2007, p. 55) ao afirmar que que “articular a profissão à realidade é um dos maiores desafios, pois se entende que o Serviço Social não atua apenas **sobre** a realidade, mas atua **na** realidade” (grifos da autora).

realidade, especialmente para atender às necessidades do mercado de trabalho local/regional, relacionado, prioritariamente, à execução de políticas sociais nos Municípios.

Embora esta não seja uma especificidade da formação profissional em Alagoas, mas um traço da “representação social” da profissão de Serviço Social, vale salientar que no caso do Agreste alagoano, os espaços ocupacionais emergentes e demandadores de profissionalização na área do Serviço Social são as políticas sociais e alguns processos educativos vinculados aos movimentos sociais e práticas organizativas existentes na Região.

Evidente que a primazia da intervenção não suprime a necessidade de fundamentação teórico-metodológica e política; ao contrário, requer competências analíticas e capacidade propositiva, inclusive como meio de assegurar uma relativa “autonomia profissional” (ética, política, teórica e técnica) (MOTA, 2015, 2016) frente às demandas institucionais, como defendido pelas Diretrizes Curriculares no âmbito do Projeto ético-político-profissional do Serviço Social.

Assim sendo, no caso da interiorização da educação superior na área do Serviço Social, a centralidade e dimensão dos Projetos de Extensão Universitária, são reveladores das contradições e paradoxos da expansão da educação superior, com incidências sobre a formação profissional em Serviço Social da Ufal de Palmeira dos Índios, ao expor a relevância atribuída à intervenção direta na realidade, identificáveis nas problemáticas-objeto da intervenção, nas suas abordagens teórico-metodológicas, nos objetivos, metodologias e resultados alcançados. Em síntese: através das atividades de extensão, compreendidas como espaços de concretização da relação entre a formação profissional do Curso de Serviço Social e a realidade do Agreste alagoano, identificamos algumas das tendências da formação profissional, na particularidade do processo de interiorização do Curso de Serviço Social da Ufal de Palmeira dos Índios, Campus Arapiraca.

Como parâmetro geral para compreensão da direção político-pedagógica das atividades de extensão do Curso de Serviço Social da Ufal, no campus citado, consideramos os pressupostos e as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares apresentadas à categoria profissional pela Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social – ABESS em novembro de 1996. As orientações desse documento foram construídas coletivamente a partir de um movimento da categoria profissional

representada pelas unidades de ensino, docentes, discentes, e coletivos como o Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, a Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social – ENESSO, e outros².

As Diretrizes Curriculares (DC) destacam entre os princípios que fundamentam a formação profissional a “indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão” e o “Caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional” (ABESS-CEDEPS, 1996, p. 7). A dimensão da extensão aparece nas DC caracterizada como “Atividades Complementares”, as quais são constituídas “por atividades de pesquisa e extensão, produção científica, visitas monitoradas, monitoria, participação em encontros, seminários e congressos com apresentação de trabalho”. Em tais atividades, segundo as DC é preciso afirmar “a dimensão investigativa como princípio formativo e como elemento central na formação profissional e da relação entre teoria e realidade” (ABESS/CEDEPS, 1996, p. 15).

Para Iamamoto (2004, p. 71), a materialização das dimensões do ensino-pesquisa-extensão “Representa um avanço na formação do assistente social, que historicamente privilegiou o ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão”. Contra a compreensão tradicional de extensão universitária como “transmissão de conhecimentos (via cursos, conferências, etc.), à prestação de serviços (assistenciais, consultorias, assessorias, etc.), à difusão cultural (realização de eventos artísticos e culturais)”, a autora considera pertinente para a formação profissional o conceito elaborado pelo Fórum dos Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas, exposto na Plano Nacional de Extensão Universitária

[...] como processo educativo, cultural e científico que articula a universidade – em suas dimensões de ensino, pesquisa e extensão – com as necessidades dos segmentos majoritários da população, viabilizando uma ação transformadora entre a universidade e a sociedade na formação de profissionais cidadãos. Possibilita soldar vínculos entre conhecimento e realidade e oxigena o processo de aprendizagem. Torna-se um “radar” sensível para identificar as lacunas no campo do conhecimento e necessidades sociais que demandam um investimento acadêmico. (IAMAMOTO, 2004, p. 72)

Ainda em relação à extensão, Cardoso et al (2004, p. 129) compreendem que “a extensão universitária não pode ser confundida ou reduzida com meras

²A proposta foi apreciada na II Oficina Nacional de Formação Profissional e aprovada em Assembleia Geral da ABESS, ambas realizadas no Rio de Janeiro, entre os dias 07 e 08 de novembro de 1996.

prestações de serviços desvinculados de uma política de ensino e pesquisa”. Para as autoras, a extensão universitária pode se constituir em espaço para

[...] processos sistemáticos de pesquisas sobre situações sociais em articulação direta com grupos envolvidos nas referidas situações. Isto é, pesquisas de caráter interventivo e organizativo nas quais situamos o trabalho acadêmico da extensão.

Nesse sentido, compreendemos que nas atividades de extensão podem se constituir dinâmicas estimuladoras e antecipadoras de demandas no campo de conhecimento e da ação profissional, pois materializam o caráter interventivo da profissão. Importante destacar que tal caráter não dispensa, pelo contrário, “supõe uma capacitação crítico-analítica que possibilite a construção de seus objetos de ação, em suas particularidades sócio-institucionais para a elaboração criativa de estratégias de intervenção comprometidas com as proposições ético-políticas do projeto profissional”(ABESS-CEDEPS, 1996, p. 13), e coloca o desafio de tornar a extensão um espaço para constituição de pensamento crítico, de dúvida, de investigação e de busca de soluções.

As considerações sobre as atividades de extensão colocadas por Iamamoto e Cardoso têm relação com os pressupostos das Diretrizes Curriculares de 1996, documento que “considera a profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho e *sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social*” (ABESS-CEDEPSS, 1996, p. 12), que se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social e que tem como fundamento básico de sua existência, a questão social. Nesse sentido, a questão social é apontada nas Diretrizes Curriculares como resultante da contradição capital-trabalho, cuja gênese está na produção cada vez mais social da produção, contraposta à apropriação privada da riqueza socialmente produzida.

Como afirma a Abess/Cedepss (1996, p. 154), a particularidade do Serviço Social na divisão social e técnica do trabalho está na sua vinculação orgânica com as “configurações estruturais e conjunturais da ‘questão social’ e às formas históricas de seu enfrentamento, que são permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado”, a qual se manifesta em suas múltiplas determinações e expressões ao Serviço Social “tanto pelas políticas públicas quanto pelas lutas sociais cotidianas de diferentes segmentos subalternos que vêm à cena pública para expressar interesses

e buscar respostas às suas necessidades.”³(IAMAMOTO, 2014, p. 611).

O Projeto de Formação Profissional do Serviço Social proposto nas Diretrizes Curriculares de 1996 expressa a concepção de profissão em sua historicidade, no âmbito das relações sociais entre as classes sociais e destas com o Estado, sua posição e compromisso com a classe trabalhadora e com a construção de um projeto de sociedade emancipada do capital a ser alcançado pelas lutas da classe trabalhadora. Ou seja, como afirma Koike (2009, p. 212), as Diretrizes Curriculares de 1996 são “portadoras de uma direção intelectual e ideopolítica, componente imperativo do projeto profissional”.

Trata-se de uma formação com uma direção social estratégica inscrita no bojo do projeto ético-político profissional articulado a um projeto societário contra a hegemonia capitalista, que objetiva a construção de outro tipo de sociabilidade, centrada na emancipação humana e na liberdade como valor ético central, que se opõe ao conservadorismo teórico-político, articulando a sua produção de conhecimento e a prática profissional com as demandas da classe trabalhadora direcionadas pela competência teórico-metodológica e ético-política, pelo compromisso com as lutas em defesa das políticas públicas universais e dos direitos humanos.

A direção intelectual e ideopolítica, ou a direção social da profissão perpassa os elementos presentes nas Diretrizes Curriculares, desde seus fundamentos, entre os quais, a “Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade”, até a composição dos conteúdos para as disciplinas, as referências utilizadas, o perfil profissional do egresso, etc.

Destacamos que as Diretrizes Curriculares demarcam a posição da categoria

³ Tomamos como referência para compreender as lutas sociais as reflexões de Durighetto e Montañó (2010, p.117), que consideram que “[...] a contradição entre capital e trabalho, manifesta-se no cotidiano de diversas formas – questões de gênero, étnicas, comunitárias, dentre uma infinidade de possibilidades, sempre crescente e em processo de mudança (pois as manifestações da questão social não permanecem imutáveis). O *fundamento estrutural* (a exploração de uma classe por outra, sustentada no fato de o produtor estar separado, alienado, dos meios de produzir), que constitui o que chamamos de ‘questão social’(ver Netto, 2001), não pode esconder a *diversidade de manifestações* e sequelas, que se apresentam como ‘problemas sociais’, carências, formas de ‘exclusão’, discriminação, segregação. De idêntica forma, esta *multiplicidade e variedade* de ‘problemáticas’, que se apresentam na aparência de fenômenos autônomos e independentes, como desarticulados da questão central entre capital e trabalho, não podem nos levar a ignorar o fato de que elas se fundam na *contradição capital-trabalho*. Assim, as ‘lutas sociais’ estão presentes diretamente nas contradições estruturais (capital-trabalho) e nas suas manifestações (refrações da ‘questão social’), configurando formas e espaços das lutas de classes.”

para a constituição de uma formação profissional crítica e de qualidade, e assume princípios, valores e conhecimentos para orientar a formação do assistente social numa determinada direção teórico-metodológica, técnica, ética e política **vinculada à realidade social na qual ela é realizada**.(grifos meus).

Essa direção da formação profissional é fundada no projeto mais amplo do Serviço Social, que desde os anos 1990 orienta o trabalho dos assistentes sociais brasileiros, nominado pela categoria de Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social – PEP. A formação profissional é um dos espaços em que se procura concretizar o Projeto Profissional Ético-Político do Serviço Social, sendo indissociável do exercício profissional.

Com a compreensão de que o espaço do ensino superior universitário é um campo de disputas em torno de projetos de formação universitária, a formação profissional em Serviço Social tem se afirmado como uma proposta de resistência às orientações dominantes postas à universidade pública. Como esclarece Iamamoto, os valores e compromissos que marcam as lutas da formação profissional no espaço da universidade estão voltados para a

[...] defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade, direcionada aos interesses da coletividade e enraizada na realidade regional e nacional; a universidade que cultiva razão crítica e o compromisso com valores universais, coerente com sua função pública, não limitada e submetida a interesses particulares exclusivos de determinadas classes ou frações de classes; uma instituição a serviço da coletividade, que incorpore os dilemas regionais e nacionais como matéria da vida acadêmica, participando da construção de respostas a estes no âmbito de suas atribuições. (IAMAMOTO, 2014, p. 624-625).

Porém, essa resistência do Serviço Social, particularmente na formação profissional acadêmica, é impactada pelo processo de reforma do Estado, no qual está incluída a reestruturação das universidades públicas federais, para as quais têm sido direcionados processos próprios da lógica privada, como, por exemplo, o financiamento da interiorização dessas IES pela via do REUNI.

Esse é o caso do processo de interiorização da UFAL em Palmeira dos Índios, realizado sob as diretrizes da economia de recursos, cumprimento de metas, prazos, avaliações, etc. e no qual está inserido o único Curso de Serviço Social público do interior de Alagoas.

No conjunto das questões relativas à educação superior, ganha relevância no Brasil a expansão e a interiorização do ensino superior público como um processo

de múltiplas determinações, condicionado pelas macro-orientações cristalizadas nas diretrizes das políticas de educação implementadas nos anos 2000 deste século, com incidência em todos os estados da federação, dentre os quais o de Alagoas, onde realizamos nossa pesquisa.

O Ensino Superior como totalidade constituída e constituinte de outras totalidades é um processo que vem se desenvolvendo de forma mais sistematizada e com direções diversas na realidade brasileira desde o século XIX. Algumas totalidades como o Estado, as relações público-privadas, a democratização do ensino superior, sua expansão e interiorização, natureza das demandas institucionais e sociais são inseparáveis da constituição e do modo de ser da educação superior no Brasil.

No caso específico do processo de expansão e interiorização do ensino superior, iniciado nos anos 1990, e em desenvolvimento até o momento atual, há de se destacar que ele tem características que o diferenciam da expansão e interiorização realizadas em momentos anteriores na história do ensino superior no Brasil.

A expansão, e também a interiorização, realizada em menor escala, no período dos anos 1900 a 1950, estavam relacionadas quase que exclusivamente a requisições internas do desenvolvimento brasileiro, com a marca do ensino superior de elite, produzido pelas classes dominantes internas, como espaço de constituição de uma massa pensante dentro da sua ordem, sem ter o peso e a influência dos processos políticos emergentes desde a década de 1960, porém interrompidos pela ditadura civil-militar instaurada em 1964. Processos que foram retomados com a redemocratização e esgotamento da ditadura, a partir dos anos finais da década de 1970, culminando com novas estratégias político-organizativas nos anos 1980 e 1990, mediados por lutas e movimentos sociais que culminaram com a incorporação de novas demandas para a Educação pública no Brasil.

Nesse cenário em constituição desde os anos 90, entendemos a expansão e a interiorização do ensino superior como um processo contraditório, mediado tanto pelas lutas sociais como por medidas constitutivas de um programa de reforma da educação superior, que se contrapôs política e ideologicamente à bandeira de expansão qualificada, laica, gratuita e republicana do ensino superior,

apresentando-se como parte do processo mais amplo da Reforma do Estado brasileiro⁴.

Tal programa de reforma da educação superior promoveu mudanças nos processos de gestão, do ensino, da pesquisa e da extensão no âmbito das instituições de ensino superior públicas e privadas. De forma enfática tais mudanças têm afetado a Universidade Pública, sobretudo as universidades federais.

Nas propostas de reestruturação da educação superior do governo federal – seja no mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), seja no de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), ou no de Dilma Rousseff (2001-2016) –, estão presentes recomendações e normas sobre os modelos de ensino superior, modelos de avaliação, concepções de gestão e outros elementos que tomaram forma tanto no ensino superior público como no privado.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a expansão e a interiorização do ensino superior ocorreram tendo como orientação principal a expansão do setor privado lucrativo. Ainda nesse período foram iniciadas, sob forte pressão da sociedade e de sujeitos que defendiam a educação pública, as discussões sobre o Plano Nacional de Educação de Educação – PNE, Lei 4.155/98⁵, o qual foi descaracterizado como uma proposta da sociedade ao receber aportes dos representantes do governo, transformado e aprovado na Lei Ordinária 10.172, de 9 de janeiro 2001.

Ressaltamos, entretanto, que a maior parte das ações deste PNE 2001-2010 foi realizada no período de 2003-2010. Para o ensino superior público, e de forma mais específica, para as universidades federais, foi principalmente a partir dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff⁶ que a reforma se concentrou no aumento do número de universidades federais, do número de vagas, do aproveitamento das estruturas já existentes, da oferta de vagas em cursos presenciais noturnos, da implantação de políticas de ações afirmativas etc.

Ao mesmo tempo, este crescimento foi acompanhado de outras medidas que levaram ao sucateamento das instituições federais de ensino superior – Ifes, tais

⁴Além da reforma universitária, outras como a Reforma da Previdência, Reforma Trabalhista e Reforma Sindical, todas elas articuladas à Reforma do Estado brasileiro.

⁵O plano, conhecido como *PNE da Sociedade Brasileira*, consubstanciou-se no Projeto de Lei nº 4.155/98, encabeçado pelo deputado Ivan Valente e subscrito por mais de 70 parlamentares e todos os líderes dos partidos de oposição da Câmara dos Deputados.

⁶Lula da Silva, primeiro mandato de 2003-2006, e segundo mandato de 2007-2010; Dilma Rousseff, primeiro mandato de 2011-2014, e segundo mandato de 2015-2016, momento em que foi interrompido por um processo de impeachment.

como: a diminuição dos recursos do financiamento público, por meio do corte de verbas, do insuficiente número de docentes e de técnicos, da abertura de novas vagas mediante concursos públicos para docentes do ensino superior em condições diferenciadas, da ausência de política de educação estudantil como direito e da expansão da contratação de serviços terceirizados, de processos de privatização como na pesquisa, na seguridade, entre outros.

Nos mesmos governos, a expansão e a interiorização continuaram a ser estimuladas para o setor privado, através de mecanismos de garantia de sua rentabilidade e existência, como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies, criado em 2001⁷ e o Programa Universidade para Todos – Prouni, criado em 2004⁸, os quais podem ser considerados condicionantes do crescimento da IES particulares, que saltaram de 1.208 em 2001 para 2.100 no ano de 2010.

Em Alagoas, a expansão e a interiorização do setor público deram-se a partir da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, tendo início no período entre 2004 e 2006, quando foram implantadas a unidade acadêmica do Agreste alagoano – o *Campus Arapiraca* – e suas unidades educacionais em Palmeira dos Índios, Viçosa e Penedo. Esse projeto de interiorização para o Agreste de Alagoas se constituiu como resultado da primeira fase do processo de expansão e interiorização das universidades federais, mas a partir do segundo semestre de 2008 passou a se desenvolver por meio da adesão da UFAL ao Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais⁹.

Na Unidade Educacional de Palmeira dos Índios, primeiramente denominado de Polo Palmeira dos Índios, foram implantados os cursos de Serviço Social e de

⁷ LEI nº 10.260 de 12 de julho de 2001 – Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies, programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

⁸ LEI nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 – Dispõe sobre o Programa Universidade para Todos – Prouni, criado em 2004 e institucionalizado em 2005. Sua finalidade é a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas, as quais recebem em contrapartida a isenção de tributos quando aderem ao Programa.

⁹ O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007; é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 17 ago. 2011. O Reuni se apoia nas seguintes dimensões: 1. Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública; 2. Reestruturação Acadêmico-Curricular; 3. Renovação Pedagógica da Educação Superior; 4. Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação; 5. Compromisso Social da Instituição; 6. Mobilidade Intra e Interinstitucional. Cada dimensão se desenvolverá a partir de linhas de ações.

Psicologia. Até o ano de 2006, a formação profissional em Serviço Social no estado de Alagoas em instituições públicas era oferecida apenas pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, *Campus A. C. Simões*, em Maceió¹⁰.

A implantação da formação profissional em Serviço Social da UFAL em Palmeira dos Índios, segundo maior município da região Agreste de Alagoas, deu-se em condições muito problemáticas. Os docentes, discentes e servidores administrativos foram instalados em um prédio precário, cedido pela Prefeitura da cidade, sem funcionários operacionais, sem biblioteca, sem equipamentos e outras condições necessárias ao funcionamento da Unidade¹¹.

Estudos produzidos por docentes que atuaram na elaboração do projeto de expansão e interiorização da UFAL¹², apontavam a expansão e a interiorização como um elemento importante para o desenvolvimento social e fator de justiça social, de democratização do ensino superior. Faziam uma ampla exposição dos conteúdos inovadores do novo modelo de curso composto por troncos de conteúdos curriculares, das possibilidades de mobilidade dos estudantes e docentes que a nova estrutura dos cursos permitia etc.

Em relação à Extensão Universitária, no Projeto REUNI Ufal (2007, p. 34-36) já se apresentava como prioridade a institucionalização da Extensão, de modo a

¹⁰ Em Maceió, além do curso de Serviço Social da UFAL, outros três são oferecidos por instituições particulares, na modalidade presencial: Faculdade Raimundo Marinho, Centro Universitário Cesmac e Centro Universitário Tiradentes – Unit. No interior do estado, especificamente no Agreste, além da UFAL – Palmeira dos Índios, há uma instituição particular – Instituto Santa Cecília – Iesc, sediada em Arapiraca. Além dos seis cursos acima, ofertados na modalidade presencial, segundo dados do E-MEC, há nove instituições privadas que ofertam a formação superior em Serviço Social no estado de Alagoas pela via do ensino a distância – EaD. Em Palmeira dos Índios, sede do curso de Serviço Social presencial da UFAL, três polos de EaD oferecem a formação: Unopar, Ulbra e Unit.

¹¹ Éramos os docentes e discentes do movimento dos “Sem-Universidade”. Nos vários momentos em que nos manifestamos, sempre utilizávamos este lema. Por outro lado, a Reitoria da Universidade nos denominava de os “Docentes e alunos do Polo Problema”. Apenas para registrar, continuamos assim.

¹² Destacamos os trabalhos desenvolvidos por: TAVARES, M. G. M.; RAMALHO FILHO, R. A. Universidade Federal de Alagoas: um processo inovador de interiorização e democratização da educação superior. In: Vera Lúcia Jacob Chaves; João dos Reis Silva Júnior. (Orgs.). **Educação Superior no Brasil e Diversidade Regional**. Belém: Edufpa, 2008, p. 213-233; TAVARES, M. G. M.; VERÇOSA, E. G. A Estadualização da educação superior pública em Alagoas: da desconcentração do ensino para o interior do Estado às condições de possibilidade de diversificação da ação acadêmica das IESs. In: PINTO, Anamelea de Campos; COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo; HADDAD, Lenira (Orgs.). **Formação do Pesquisador em Educação: questões contemporâneas**. Maceió: Edufal, 2007, p. 192-211; TAVARES, M. G. M.; VERÇOSA, E. G. UFAL: de um fenômeno tardio a uma maturidade singular. In: MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006. Esta publicação Inep incorpora discussões de autores de várias IESs públicas e privadas – particulares e confessionais – sobre os caminhos da educação brasileira. Houve sua segunda edição em 2011.

Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B7E0103BC-2E4A-4D94-AD06-AA80565692FF%7D_LIVRO%20UNIVERSIDADES%20COMPLETO.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

torná-la uma prática acadêmica, permitindo a sua gestão dentro dos parâmetros do Plano Nacional de Extensão, e com isso “responder às demandas sociais com qualidade e eficiência, sem perder a eficácia social” (idem, p. 39).

As justificativas para o desenvolvimento das atividades de extensão se faziam diante das condições de vida, de extrema miséria, das populações do entorno das unidades da Ufal e da importância da mesma em realizar ações de interesse social e que contribuíssem para o desenvolvimento regional e nacional. Fato que reiterava a centralidade da extensão como forma prioritária de intervenção do Serviço Social na realidade do Agreste. E ainda, que nos permitia supor, o desenvolvimento de uma formação profissional voltada para atender uma demanda do mercado de trabalho que – sob certas condições – se distanciava de uma direção social crítica e estratégica da profissão.

Nesse sentido, mesmo sem as condições ideais para realização de atividades de extensão, seguiam as propostas de: - relacionar as atividades de ensino em disciplinas denominadas de Seminários Integradores, com o propósito de formular projetos de extensão que permitissem aos alunos atuarem com elementos de transformação social de maneira que eles pudessem vivenciar ações concretas no contexto social de seus cursos; - Sensibilizar as administrações municipais e estabelecimento de parcerias e contrapartidas para a realização das ações nos municípios.

Outros estudos elaborados pelos primeiros docentes que participaram da formação profissional no Agreste de Alagoas, destacando a historicidade do processo¹³ coincidiram, em 2008, com o nosso ingresso como docente do curso de Serviço Social na UFAL – Palmeira dos Índios.

Nesse momento, tanto na Universidade Federal de Alagoas, como em outras Instituições Federais de Ensino Superior – IFES havia uma forte movimentação dos docentes e discentes contra a adesão ao Reuni e uma pauta de lutas por condições dignas para o desenvolvimento da universidade e da formação profissional de nível superior. Tal movimento se estendia ao recém-implantado *Campus Arapiraca* e, principalmente, ao então “Polo Palmeira dos Índios”, no qual estava o Serviço Social.

¹³OLIVEIRA, Martha D. Tenório de; NASCIMENTO, Sueli Maria do (2008) Implantação do Curso de Serviço Social no Processo de Interiorização da Ufal. In: Macedo, Gilmaisa da C. e Souza, Reivan Marinho (Orgs.). **Curso de Serviço Social: 50 anos em Alagoas: educação, direitos e emancipação humana.** Maceió: Edufal, 2008, p. 133-153. Destacamos que as duas autoras foram as primeiras docentes do Curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios.

À pauta do movimento foram adensadas questões relacionadas às condições de funcionamento das universidades públicas, aos processos de precarização e de privatização que vinham sendo implementados nacionalmente, através de cursos pagos, prestação de serviços, etc.

A defesa da “Universidade pública, gratuita, autônoma, democrática e de qualidade socialmente referenciada”¹⁴, como proposta pelo movimento docente desde os anos 1980, ganhava corpo e requeria (e ainda vem requerendo) a recomposição constante das lutas nesse sentido.

Tais lutas alcançavam um novo patamar diante da ofensiva neoliberal, de crise do capital e de Reforma do Estado. Um número crescente de pesquisas e reflexões sobre os vários processos envolvidos com essa realidade, por exemplo, a questão da autonomia universitária, da avaliação institucional, da mercantilização da pesquisa e da extensão, etc. passam a ter mais espaço nas diversas áreas que compõem o ensino superior.

No conjunto das reflexões sobre a educação superior e da formação profissional com qualidade, crítica e referenciada socialmente, destaca-se a presença do Serviço Social¹⁵ como um interlocutor maduro na utilização do referencial crítico-dialético marxista para compreender e explicar os diversos elementos e processos organicamente articulados à questão. Outras produções de autores críticos ofereceram bases para a reflexão sobre o processo de interiorização da UFAL e a formação profissional que passaram a ser problematizados por parte do corpo docente do Curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios, seja por meio de avaliações em seminários, seja pela apresentação de trabalhos de conclusão de curso de graduação e outros¹⁶.

Os elementos imediatos da dinâmica do Curso de Serviço Social, como 188 alunos matriculados em 2016, 178 trabalhos de conclusão de curso defendidos no

¹⁴Cadernos Andes n. 2, 2013, p. 10.

¹⁵Por exemplo, nos trabalhos das Professoras Kátia Regina de Souza Lima (2007), Larrissa Dahmer Pereira (2006, 2009), e como grande contribuição das publicações da ABPESS e do CFESS a publicação do Documento Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social. 2.ed. 2010. Organizado pelo conjunto CFESS-CRESS, ABEPSS e ENESSO.

¹⁶Entre eles a discussão sobre a formação profissional e o rural apresentada na tese de LUSA, Mailiz Garibotti. A (in)visibilidade do Brasil rural no Serviço Social: o reconhecimento dos determinantes a partir da análise da mediação entre a formação e o exercício profissional em Alagoas. Tese de Doutorado em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012. 394p.. E, as condições desfavoráveis à formação profissional no interior, como no trabalho SILVA, J. G. S., LUSA, M.G. e CORAL, M. A Interiorização do Ensino Superior no Semiárido Alagoano: A Experiência do Serviço Social em Instituições Pública e Privada. Este último trabalho faz parte do livro “**Olhares**: uma visão sobre o semiárido alagoano”, lançado em 2015, pela Edufal.

período de 2006-2016, abrem possibilidades para a afirmação de que o Curso tem atendido à demanda institucional em relação à realidade do Agreste ao propiciar a educação superior pública federal antes inexistente naquele espaço, assim como, permitir o acesso¹⁷ e a permanência¹⁸ de segmentos sociais que até então tinham pouca participação no ensino superior, como são exemplos os índios e quilombolas, trabalhadores rurais e urbanos, que passaram a ter acesso ao ensino público federal gratuito.

Entretanto, as condições objetivas postas ao Curso, por exemplo, a relação de 1 docente/25 alunos, como foi manifestado em 2009, com um quantitativo de aproximadamente 200 alunos e um quadro docente composto por oito professores; a falta de estruturas como espaços físico para reuniões e eventos, grupos temáticos, transporte, auxílio financeiro, para a realização das atividades de pesquisa e extensão, são condicionantes da qualidade das atividades e das possibilidades da constituição de relações entre a formação e a realidade do Agreste.

Do mesmo modo, são condicionantes as determinações políticas, culturais e econômicas da formação social que se manifestam nas condições e demandas colocadas à formação profissional pelas secretarias e conselhos de políticas sociais, pelas associações, instituições públicas e movimentos sociais.

Assim, as contradições da expansão e interiorização da Ufal são manifestas pelo fato desses processos desenvolverem-se sob os limites da autonomia da universidade, como exemplo, por meio dos contratos de gestão do REUNI, com a imposição de metas e prazos, sem as contrapartidas de recursos de ordem financeira e pessoal para sua realização, e muito menos, para atender aos parâmetros de qualidade defendida pelos sujeitos e coletivos profissionais comprometidos com a universidade pública.

¹⁷ Ainda que sob a justificativa do “fetiche da democratização do ensino superior” (LIMA, 2005)

¹⁸ Há diversas ações realizadas pela UFAL que têm buscado beneficiar os segmentos carentes que enfrentam barreiras econômico-sociais para alcançar e permanecer na Universidade no interior, a exemplo das bolsas do Programa de Ações Afirmativas Ôde Ayé, voltadas a atender estudantes afrodescendentes cotistas e possibilitar sua inserção ao âmbito acadêmico, através do desenvolvimento de ações de pesquisa e de extensão. Mais recentemente, o Consuni – UFAL, por meio da Resolução nº 22/2015, de 4 de maio de 2015, estabeleceu o critério de inclusão regional de acesso aos candidatos nos cursos de graduação ofertados nos *campi* universitários da UFAL no interior do estado de Alagoas. Esse critério de inclusão regional concede “um acréscimo de 10% (dez por cento) na nota final do Enem (*Exame Nacional do Ensino Médio*), que será obtida por uma média ponderada das notas das provas realizadas (provas objetivas e prova de redação), de acordo com o Termo de Adesão ao SiSU – *Sistema de Seleção Unificada* ou em qualquer outro processo seletivo de acesso aos Cursos de Graduação.

Enfim, partindo dessas contradições, e tendo como contraponto as orientações e pressupostos da Diretrizes Curriculares e as reflexões produzidas sobre o Projeto Ético-político do Serviço Social, esta tese teve como objetivo compreender e revelar as determinações e as tendências do processo de interiorização da Ufal e seus rebatimentos nas relações entre o Curso de Serviço Social da Unidade Palmeira dos Índios, Campus Arapiraca, da Ufal, e a realidade do Agreste alagoano, tendo como campo empírico de realização dessas relações as atividades de extensão desse curso.

Para isso, analisamos os projetos de extensão desenvolvidos pelos docentes e discentes do curso no período de 2007 a 2014. A escolha do espaço da extensão deu-se diante da importância concedida nos diversos documentos do MEC à Extensão Universitária, relevância também manifestada pela UFAL em seu Projeto Reuni (2007) ao propor “Consolidar e expandir os programas de extensão, articulando-os às demandas sociais”¹⁹. E, de maneira específica, no seu Projeto de Interiorização (2005, p. 7) que propõe entre seus objetivos específicos

Possibilitar o estabelecimento de relações da comunidade acadêmica com a sociedade em geral, através de ações de extensão, de estágio e temas curriculares, assim como da prestação de serviços específicos que contribuam, sem substituir o papel do poder público, com a melhoria da qualidade de vida das comunidades locais.

Em relação aos documentos do MEC, destacamos o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, no qual se tem a consideração sobre a curricularização da extensão ao expor no item “12.7. assegurar, no mínimo, dez por cento do total de **créditos**²⁰ curriculares exigidos para a graduação em

¹⁹ A relevância da extensão na Ufal não é recente, mas, a nosso ver, possui um ponto de partida no período de 1988 a 1991 quando foi dirigida pela Reitora Delza Leite Góes Gitaí. Sua gestão focalizou a reestruturação do modelo de ensino de graduação e resultou na elaboração do Projeto Pedagógico Global (PPG), sintonizado com a produção/socialização do conhecimento com compromisso social, como, principalmente, promoveu o processo de institucionalização da extensão voltada ao atendimento das demandas sociais da sociedade alagoana e na resolução dos graves problemas estruturais do Estado.

²⁰ Grifamos a palavra **créditos** para indicar que nos Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024) analisados, essa palavra é mencionada apenas quando se refere à extensão universitária. Consideramos que é possível sua relação com as orientações do processo de Bolonha, que ao promover a reestruturação das formações de nível superior na Europa, entre os objetivos propôs o: 1) estabelecimento de sistema de créditos; 2) sistema de ciclos; 3) sistema de graus, como estratégias para harmonização das formações no espaço da União Europeia e que facilitaria os programas de mobilidade de discentes e docentes e o reconhecimento e a transferência de créditos entre universidades de diferentes países, com a finalidade de compor o Espaço Europeu de Educação Superior – EEES. A base para tal consideração pode ser encontrada na declaração da Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e

programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, **prioritariamente, para áreas de grande pertinência social**” (p. 74) (grifos meus)²¹.

Para a construção dos conteúdos desta tese realizamos uma pesquisa qualitativa, de natureza documental, utilizando como fonte de pesquisa dados secundários (livros, relatórios, revistas acadêmico-científicas) e primários (as leis, decretos, portarias, atas, discursos disponíveis em matérias impressos e on-line e de circulação públicas). A pesquisa bibliográfica voltou-se para o estudo das produções que discutem a Crise do capital, a Reestruturação Produtiva, a Reforma do Estado, a Reforma da Educação Superior, a Reestruturação das Universidades Públicas Federais por meio do Reuni e os desafios da formação profissional em Serviço

Caribe (CRES) realizada em 2008, em Cartagena de Índias (Colômbia) na qual foi proposta a criação do Espaço Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (Enlaces), “que consiste no estabelecimento de uma área de livre circulação de estudantes e profissionais da educação superior. Para a consolidação do Enlaces, são apontados os seguintes desafios (DECLARAÇÃO, 2009, p. 1, 11-12):a) a renovação dos sistemas educativos da Região, com o objetivo de alcançar uma melhor e maior compatibilidade entre programas, instituições, modalidades e sistemas, integrando e articulando a diversidade cultural e institucional; b) a articulação dos sistemas nacionais de informação sobre Educação Superior da região para propiciar, mediante o Mapa da Educação Superior na ALC (MESALC), o mútuo conhecimento entre os sistemas como base para a mobilidade acadêmica e como insumo para políticas públicas e institucionais adequadas; c) fortalecimento do processo de convergência dos sistemas de avaliação e revalidação nacionais e sub-regionais, visando dispor de padrões e procedimentos regionais de garantia de qualidade da Educação Superior e da pesquisa para projetar sua função social e pública [...]; d) o mútuo reconhecimento de estudos, títulos e diplomas, sobre a base de garantias de qualidade, assim como a formulação de sistemas de créditos acadêmicos comuns aceitos em toda a região. Os acordos sobre legibilidade, transparência e reconhecimento dos títulos e diplomas mostram-se indispensáveis, assim como a valorização de habilidades e competências dos graduados e a certificação de estudos parciais; igualmente deve ter continuidade o processo de conhecimento recíproco dos sistemas nacionais de pós-graduação, com ênfase na qualidade como um requisito para reconhecimento de títulos e créditos outorgados em cada um dos países da região; e) o fomento da mobilidade intra-regional de estudantes, pesquisadores, professores e pessoal administrativo, inclusive mediante a implementação de fundos específicos; f) o empreendimento de projetos conjuntos de pesquisa e a criação de redes de pesquisa e docência multiuniversitárias e pluridisciplinares; g) o estabelecimento de instrumentos de comunicação para favorecer a circulação da informação e da aprendizagem; h) o estímulo a programas de Educação a distância compartilhados, assim como o apoio à criação de instituições de caráter regional que combinem a Educação virtual e a presencial; i) o incremento da aprendizagem de línguas da região para favorecer uma integração regional que incorpore como riqueza a diversidade cultural e o plurilingüismo.” (SIEBIGER, 2014, p. 66-67). (grifo meu)

²¹ Ainda que não esteja mais em vigor o PNE 2001-2010 já expressava a ideia da curricularização da extensão, a qual é pauta de discussões nas universidades na atualidade. Neste PNE entre os objetivos e metas para a educação superior se propôs “Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas”. Em continuidade, a curricularização da extensão se coloca no PNE 2014-2014 (p. 74) na estratégia “12.7. assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”.

Social no Brasil, como também, foi utilizada para a constituição dos conteúdos sobre a formação sócio-histórica de Alagoas

A pesquisa documental foi realizada nos documentos do MEC (Plano Nacional de Educação, Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e outros), da Universidade Federal de Alagoas (PDI, Projeto REUNI, Projeto de Interiorização, Relatórios de Gestão, Política de Extensão da Ufal, e outros), em documentos do Governo do Estado de Alagoas que tratam sobre os Planos de Desenvolvimento Regionais. A mesma técnica foi utilizada nos projetos de extensão e seus relatórios - desenvolvidos por docentes e discentes do Curso de Serviço Social da Ufal, em Palmeira dos Índios.

Na dinâmica institucional da Política de Extensão Universitária da Ufal estão registradas apenas algumas informações sobre as atividades de extensão da Unidade Palmeira dos Índios, desenvolvidos pelos cursos de Serviço Social e Psicologia, que no período de 2007 -2014 somam um total de 187 ações²², entre projetos, eventos – seminários, encontros, palestras, etc. – e cursos diversos. Foi necessário para coletar as informações recuperar os projetos, relatórios, informes e outros dados diretamente com os responsáveis pelos projetos.

Desse total, 32 projetos foram propostos e executados por docentes e discentes do Curso de Serviço Social e de outros cursos. Para esses 32 projetos, utilizamos como critério de seleção para constituição de nosso material empírico aqueles que:

- Foram aprovados em processo de seleção por Editais de Programas de extensão abertos pela Pró-reitoria de Extensão da UFAL ou em conjunto com outras Pró-reitorias (por exemplo Edital do PAINTER, do PIBIC-Ação);
- os que não concorreram aos Editais mas estavam vinculados ao “PRINCIPAL Programa de Assessoramento Acadêmico às iniciativas de Inclusão Social em Palmeira dos Índios”;
- foram propostos e estiveram sob a coordenação de docente Assistente Social do Curso de Serviço Social;
- possuíam, obrigatoriamente, discentes do curso de Serviço Social como

²²Foram propostos e realizados 89 projetos, 32 foram do Curso de Serviço Social e 57 pelo Curso de Psicologia. A diferença entre o número de projetos por curso tem como determinante não apenas o número maior de professores do curso de Psicologia no total de 12, e o Serviço Social com apenas 9. Outro determinante fundamental foi o afastamento de 5 professores do Curso de Serviço Social para a realização de Doutorado, a partir do ano de 2013, fato que diminuiu as dinâmicas da extensão no Curso.

bolsistas/colaboradores.

- disponibilizaram relatórios parciais/relatório final ou outros materiais de atividades a eles relacionados como: seminários/encontros, capacitações, visitas, publicações, etc. que trouxessem elementos para a proposta de estudo.

Atendendo a tais critérios foram selecionados 10 (dez) projetos de extensão. Para efeito de apresentação e visualização das continuidades, agrupamos os projetos por professores coordenadores e suas respectivas áreas de atuação. Ressaltamos que a escolha, leitura e sistematização das informações dos projetos não se esgotou nela mesma, pois, obrigatoriamente, durante a análise dos projetos e seus relatórios fomos remetidos a outras atividades (eventos, reuniões) a eles relacionados, entrevistas de esclarecimentos com os coordenadores dos projetos, e as informações obtidas desse modo foram acrescentadas ao material.

Os conteúdos resultantes de nosso estudo são expostos nos capítulos da tese que foram organizados partindo das determinações mais gerais que são parte do nosso objeto de estudo para as determinações mais específicas. Assim, além dessa Introdução que situa os referenciais teóricos e metodológicos que orientaram o processo de conhecimento desta tese, e das Considerações Finais, tem-se três capítulos.

– no Capítulo II, discute-se o desenvolvimento capitalista contemporâneo, as determinações e as respostas à crise do capital e suas manifestações, com ênfase nas mudanças no processo de produção, no trabalho e no Estado sob a hegemonia das orientações neoliberais. Discute conteúdos das dimensões econômicas, políticas e ideológicas desse contexto de crise e como elas atuam e condicionam a constituição de um padrão para o desenvolvimento da educação superior dos países capitalistas centrais, e as particularidades da reprodução desse padrão no Brasil. De forma especial, enfatiza os processos que atuam na reestruturação das universidades públicas federais brasileiras;

- o Capítulo III, compõem-se de dois momentos. Primeiramente reflete-se sobre os determinantes da formação sócio-histórica alagoana e a dinâmica social e econômica da região Agreste do estado. Ressalta o papel predominante da monocultura da cana-de-açúcar e sua dominação através do setor sucroalcooleiro e a necessária ordem política e social para sustentar seu poder. Destaca-se as determinações da propriedade da terra, do latifúndio, da dominação das raças ou

etnias que formam a população alagoana, estabelecendo as relações dessas determinações com os processos de desenvolvimento dos setores da indústria e dos serviços em Alagoas, e com a formação da região do semiárido do estado – Agreste e Sertão –, de maneira mais específica, demarcando-os para a dinâmica do espaço dos municípios do Agreste. Traz no segundo momento, as características econômico-sociais e políticas atuais do agreste alagoano articulando-as ao processo de desenvolvimento da interiorização da educação superior pública, privada e EAD para o agreste de Alagoas a partir dos anos 2000, e finalmente com a interiorização da Ufal a partir de 2006.

– no Capítulo IV apresenta-se os componentes da formação e do desenvolvimento do ensino superior no Agreste de Alagoas, demonstrando a expansão do ensino superior privado e público, dando destaque às determinações e tendências do processo de interiorização da Universidade Federal de Alagoas. Expõe e discute os conteúdos das atividades de extensão na Ufal, relacionando-os às determinações e tendências do processo de interiorização e seus rebatimentos nas relações entre o Curso de Serviço Social da Unidade Palmeira dos Índios, Campus Arapiraca, da Ufal, e a realidade do Agreste alagoano.

Enfim, deseja-se que o conhecimento resultante dessa tese contribua para a criação de estratégias voltadas à consolidação da educação superior, de qualidade e socialmente referenciada, bem como ofereça subsídios à formação em Serviço Social orientada pelas Diretrizes Curriculares da área, no âmbito do Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social – PEP, que compreende ser a profissão “[...] voltada à defesa dos direitos e das conquistas acumuladas ao longo da história da luta dos trabalhadores no País, e comprometida com a radical democratização da vida social no horizonte da emancipação humana” (IAMAMOTO, 2011, p. 470).

2 CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E EDUCAÇÃO SUPERIOR

“Se se deseja realmente uma sociedade humanizada, solidária e desenvolvida, não se pode conformar com a sociedade realmente existente. A universidade é o lugar da insatisfação e da crítica constante.” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 12-13)

O presente capítulo tece considerações gerais sobre o desenvolvimento capitalista na contemporaneidade e seus desdobramentos na educação superior. Dirige a atenção para a crise do capital e as transformações societárias por ela engendradas, tendo como referência inicial a crise dos anos 1970, acompanhando o seu desenvolvimento até o momento atual, com destaque para as mudanças no processo de produção, no trabalho e no Estado, sob a hegemonia das orientações neoliberais. Expõe o conteúdo das dimensões econômicas, políticas e ideológicas desse contexto de crise e como elas atuam e condicionam a constituição de um padrão para o desenvolvimento da educação superior e as particularidades da reprodução desse padrão no Brasil.

2.1 O desenvolvimento capitalista contemporâneo: crise e enfrentamentos

As dificuldades enfrentadas pelo capitalismo contemporâneo em busca da recuperação de seu desenvolvimento despertam a atenção de muitos atores sociais, dos governos dos países centrais e periféricos, das agências internacionais, dos grandes grupos financeiros, dos movimentos sociais e dos acadêmicos de diversas perspectivas teóricas²³. No amplo debate produzido por

²³Entre autores da perspectiva marxista o debate sobre o desenvolvimento capitalista contemporâneo se desenvolve, por exemplo, entre os que estão presentes no nosso trabalho como Harvey (1996); Chesnais (1996, 1998); Mandel (1985,1990); Mézáros (2002); Paulo Netto (1990, 2012); e outros. Em outras perspectivas teóricas, destacam-se as produções de Antony Giddens: “As consequências da Modernidade”, de 1991 (2005, “terceira via”); de Boaventura Souza Santos, como “Reinventar a Emancipação Social: Para novos manifestos” (7 volumes, 2008); de Manuel Castells, “A sociedade em rede”, de 2006. Entre as organizações internacionais destacamos as publicações do Banco Mundial, como o “Informe sobre el desarrollo mundial. El conocimiento al servicio Del desarrollo. Resumen. Washington, D.C. 1998-1999”, o documento “A Estratégia para o Sector da Educação 2020” de 2011, e da OCDE, como o documento “Perspectiva económicas de América Latina 2015: Educación, competencias e innovación para el desarrollo”. DOI<<http://dx.doi.org/10.1787/leo-2015-es>>.

tais sujeitos, são referências constantes a crise do capital, as mudanças no mundo da produção, do trabalho e na atuação dos Estados. A educação ocupa um lugar de destaque nos debates, sob diferentes abordagens teóricas, políticas e ideológicas.

Entre outros aspectos, chama atenção o fato dos representantes do capital que procuram descaracterizar a educação como um direito, considerando-a como um serviço e um setor que integra a economia dos serviços lucrativos, a ser explorado pela iniciativa privada.

Contam para isso com a mediação do Estado que, por meio de iniciativas consolidadas política e administrativamente em reformas, compreende a educação como um mecanismo essencial para a manutenção da coesão social, da promoção de justiça social e do desenvolvimento econômico e social dos países.

Para que esse papel atribuído à educação se concretize, são definidas diretrizes e posições do Estado e da sociedade civil, com ideologias amparadas em ideias, tais como a da globalização, a da sociedade do conhecimento, a do empreendedorismo e outras que justificam a educação mercantil, considerada por eles a mais adequada para atender as necessidades da sociedade.

De igual forma, grupos progressistas assentados nas universidades, nos movimentos sociais, baseados em perspectivas críticas, também têm participado do debate e desvelado os interesses políticos e ideológicos do capital em relação aos rumos da educação.

São várias as manifestações de resistência e defesa da educação pública de qualidade, como direito de todos e dever do Estado. Em relação à educação superior, destaca-se a defesa da Universidade efetivamente pública, tanto na lógica do seu funcionamento quanto na lógica da destinação de sua produção intelectual, gratuita, autônoma, democrática e de qualidade, socialmente referenciada, que interaja com toda a sociedade e forme sujeitos históricos para uma transformação radical.

Tais posições em relação à educação revelam as filiações de classes que, no contexto da crise do capital, buscam aglutinar forças em defesa de seus projetos para conquistar ou manter sua hegemonia no seio da sociedade.

De um lado, os representantes do capital, como classe dominante econômica e politicamente, procuram transformar em universais os seus interesses privados na educação, utilizando para isso um discurso repleto de termos como

transformação, democratização, participação, igualdade e outros.

Tais termos manifestam seu sentido conservador e posição de classe quando referidos aos e pelos organismos nacionais como o Ministério da Educação, a Federação Brasileira de Bancos – Febraban²⁴, o Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior – Semesp, a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – Abmes²⁵ e a Confederação Nacional da Indústria – CNI, além do Movimento Todos pela Educação. Entre os organismos internacionais, é representativo o papel do Banco Mundial, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, e outros que representam a força do capital²⁶.

De outro lado, a classe trabalhadora se faz representada por seus sindicatos, partidos, movimentos sociais, associações profissionais, e também luta por outro projeto de sociedade e de educação pública, gratuita e socialmente referenciada.²⁷

²⁴ O presidente da Federação Brasileira de Bancos (Febraban) destaca que a educação é um ativo importante para aumentar a competitividade; para ele: “As universidades corporativas são um componente muito importante do setor educacional para aproximar a educação do trabalho. Com isso, elas vão conseguir dar uma contribuição positiva para o aumento da competitividade”. O Instituto Febraban de Educação (Infi) foi criado para promover a excelência em educação corporativa e representa a instituição que melhor conhece os bancos e seu funcionamento no Brasil.

²⁵ A Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (Abmes) nasceu a partir de um grupo de mantenedores que, no início da década de 1980, tomou a decisão de criar uma associação a fim de representar a categoria nacionalmente e lutar pelos interesses legítimos das instituições particulares de ensino superior. A luta da Abmes tem tido sucesso nas suas iniciativas; basta ver os resultados positivos para a educação privada alcançados por este segmento na LDB (1996) e no PNE (2001-2010). Além disso, como afirma Tavares (2014, p. 65), “[...] corrobora para esta hipótese o fato da entidade representativa do setor empresarial de ensino superior, a Abmes (Associação Brasileira de Entidades Mantenedoras), ter liderado esforços que acabaram criando o Fórum Nacional da Livre-Iniciativa na Educação, a partir de 2000, que congrega, além da própria Abmes, outras entidades alinhadas ao pensamento do livre mercado, como a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (Abesc), a Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (Abiee), a Associação Nacional de Universidades Particulares (Anuc), a Associação Nacional dos Centros Universitários (Anaceu), a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenem) e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub).” (TAVARES, Pedro Henrique de Sousa. Os fundos de investimentos e o movimento do capital no ensino superior privado: mercantilização de novo tipo? Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014. Orientador: Prof. Dr. Roberto Leher).

²⁶ Importante lembrar a afirmação de Carvalho (2006) que não podemos falar na influência do Banco Mundial em abstrato, pois esta instituição não consegue impor-se sobre a agenda de cada país sem o protagonismo do governo e sem a cooperação e ação de frações da burguesia local.

²⁷ No conjunto desses sujeitos estão presentes o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss), a Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Nacional de Pós-graduandos (ANPG), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, a Federação de Sindicatos de Trabalhadores de Universidades Brasileiras – Fasubra, o Comitê Nacional em Defesa dos 10% do PIB para a Educação Pública Já! (composto pela Andes-SN, Oposição de Esquerda da UNE, CFESS

Nos discursos desses coletivos de classe, a crise do capital é uma mediação para compreender as mudanças no mundo da produção, do trabalho, da atuação dos Estados e dos processos na e da educação. Começamos pela crise do capital, pois tomamos como necessário apresentar considerações que desvendem suas determinações essenciais e seu papel nas mudanças citadas.

A crise não é algo externo ao desenvolvimento do capital, mas sim um elemento constitutivo do seu modo de ser. Compreendemos que as formas de manifestação de crise do capital, seja como superprodução, seja como destruição de forças produtivas, subconsumo ou especulação, são processos produzidos pela contraditória e necessária dinâmica do capitalismo, da qual se destaca a lei tendencial da queda das taxas de lucro como tendência histórica do desenvolvimento do capital. Conforme exposto por Mandel (1990, p. 209-219), tal tendência se manifesta nas crises cíclicas.

Behring (2011, p. 56) lembra que “[...] a queda da taxa de lucro é uma pressão, uma tendência do capital que não se manifesta imediatamente. Os sinais de sua existência fazem-se sentir nas contra tendências gestadas [...]”, entre elas

[...] **o barateamento do capital constante** – com isso, mesmo que se eleve a composição orgânica do capital, seu valor pode continuar o mesmo ou até cair; **a elevação da intensidade da exploração** – através do incremento da produção de mais-valia absoluta ou relativa; **a depressão dos salários abaixo do seu valor** – através da implementação de reduções salariais; **o exército industrial de reserva** – a “superpopulação relativa” é utilizada pelos capitalistas ou para reduzir os salários ou para aproveitá-la em empresas com baixa composição orgânica do capital que, assim, tornam-se competitivas; **o comércio exterior** – o comércio entre um país mais desenvolvido e um menos desenvolvido dá vantagens especiais (superlucros) aos capitalistas do primeiro. (NETTO; BRAZ, 2007, p. 153-154, grifo do autor).

A forma determinante de produção de valor no modo de produção capitalista é a exploração do trabalho. Esse modo de apropriação e de exploração do trabalho requer e determina um conjunto de regulações e ações do Estado que tem incidências objetivas nas políticas e práticas públicas em prol da acumulação do capital, mediadas por ideologias, saberes e modos de ser e viver, legitimando poderes políticos, de educação, de justiça, de igualdade, de liberdade, de cultura etc..

e outros). Entre eles, apesar do fato comum ser a educação pública, gratuita, em todos os níveis e de responsabilidade do Estado, da defesa de verbas estatais para as escolas públicas, há que apontar diferenças em relação ao horizonte social e político que eles defendem, alguns referenciados pela emancipação política e outros pela emancipação humana.

Portanto, ao falarmos em crise do capital estamos nos referindo, também, à sociabilidade capitalista; desse modo, não há como compreender a crise do capital de maneira separada de outros fenômenos ideológicos, políticos e culturais necessários aos movimentos do capital, a saber, as esferas da economia e da política. Logo, se a primeira determinação da crise do capital é material, esta é condicionada pelas outras esferas da sociedade nas quais se constituem movimentos nos sentidos de conservação, de mudança, e/ou ambos simultaneamente, que colocam novos elementos no processo de desenvolvimento dessa crise.

A realidade dos séculos XX e XXI mostra que a despeito de que o capital tenha desenvolvido mecanismos econômicos, políticos e ideológicos para o enfrentamento de suas crises, como exemplos o keynesianismo, o *WelfareState* e o fordismo durante os anos 1940-1970, ou ainda, o neoliberalismo e seu Estado Mínimo, o novo padrão flexível de produção e acumulação desde o meio dos anos 1970, é fato que elas nunca puderam ser eliminadas, como mostram suas frequentes manifestações.

Os resultados das intervenções sempre foram temporários. Como diz Mézáros (2002, p.697), “[...] as crises do capital não são radicalmente superadas em nenhum sentido, mas meramente ‘estendidas’, tanto no sentido temporal como em sua localização estrutural na ordenação geral”. Porém, hoje a capacidade do capital de expandir os seus horizontes econômicos para administrar sua crise encontra-se muito mais limitada do que nos períodos anteriores acima citados.

Do ponto da inevitabilidade de crises sob o sistema do capital, podemos compreender mais apropriadamente as formas e conteúdos tomados pelas crises do capital que atingem os séculos XX e XXI²⁸ com maior intensidade, frequência e extensão²⁹.

²⁸Não queremos dizer que as crises do capital se concentram nos séculos XX e XXI, pois já no século XIX o capital em seu contraditório processo de desenvolvimento nos apresenta suas crises. Como mostra Netto (2012, p. 415-416): “A primeira destas crises emergiu em 1873, tendo como cenário principal a Europa e se prolongou por 23 anos; marcada por uma depressão de mais de duas décadas, ela só se encerrou em 1896. A segunda crise sistêmica que o capitalismo experimentou explodiu em 1929 e, como todo mundo sabe, foi catastrófica; não teve por espaço apenas uma região geopolítica determinada: ela envolveu o globo; durou em torno de dezesseis anos e só foi ultrapassada no segundo pós-guerra”.

²⁹Harvey (2011, p. 52) comenta que “crises financeiras e monetárias têm sido características de longa data da geografia histórica do capitalismo. Mas sua frequência e profundidade aumentaram acentuadamente desde 1970, mais ou menos, e temos de lidar com o porquê de isso estar acontecendo e pensar no que poderia ser feito”.

De acordo com Marx (1986, p. 188)³⁰, “As crises são sempre apenas soluções momentâneas violentas das contradições existentes, irrupções violentas que estabelecem momentaneamente o equilíbrio perturbado”. Por isso sempre haverá crises enquanto se mantiver a propriedade privada dos meios de produção, fonte primeira de dominação e base de todas as outras formas de domínio do capital, compreendido como uma relação social que, ao desenvolver processos no sentido de sua expansão, ao mesmo tempo produz barreiras ao seu desenvolvimento.

Mandel (1985, p. 17) expõe essa dinâmica contraditória do capital a partir da noção de “equilíbrio” e aponta a crise como inerente às condições da produção e reprodução capitalista:

[...] é evidente que o desenvolvimento global do modo de produção capitalista *não* pode se subordinar à noção de “equilíbrio”. Esse desenvolvimento corresponde mais precisamente a uma unidade dialética de períodos de equilíbrio e períodos de desequilíbrio, cada um desses elementos dando origem à sua própria negação. Cada período de equilíbrio conduz inevitavelmente a um desequilíbrio, que por sua vez, após certo tempo, torna possível um novo e provisório equilíbrio. Mais ainda, uma das características da economia capitalista é que não apenas as crises, mas também o crescimento acelerado da produção – não apenas a reprodução *interrompida*, mas também a reprodução *ampliada* –, são governados pelas rupturas de equilíbrio. (grifo do autor)

Para Harvey (2011, p. 65), as crises são inevitáveis e necessárias, mas para elas há sempre opções, e a “[...] alternativa escolhida depende criticamente da relação das forças de classe e das concepções mentais sobre o que poderia ser possível”. Considera que as crises

São a única maneira em que o equilíbrio pode ser restaurado e as contradições internas da acumulação de capital, pelo menos temporariamente, resolvidas. As crises são, por assim dizer, os racionalizadores irracionais de um capitalismo sempre instável. (Ibid., p. 65)

Essas indicações sobre a inerente instabilidade do desenvolvimento do capital, sobre a existência de períodos de equilíbrio e desequilíbrio, permitem compreender que os processos que vêm se desenvolvendo desde o final dos anos 1960 mostram que o equilíbrio fornecido pelo pacto fordista-keynesiano começa a ser rompido.

Segundo Mota (1995, p. 49), naquele momento,

³⁰ Referimo-nos aqui ao t. 1, 3 de O capital, 1986.

[...] as economias centrais começam a apresentar sinais de declínio do crescimento econômico, evidenciando o início da saturação daquele padrão de acumulação [do padrão fordista-keynesiano]. A queda das taxas de lucro, as variações da produtividade, o endividamento internacional e o desemprego são indícios daquele processo.

Ainda nos anos 1970, tais processos se expandem para além dos países centrais, aprofundam-se e espalham seus fundamentos e efeitos globalmente. A “onda longa de recessão”, como diz Mandel (1990), que se explicita a partir desse momento e se arrasta até o presente, tem sido um período marcado pelo agravamento das mais diversas expressões da questão social³¹ – desemprego, violência, pobreza, precarização do trabalho, aumento da exploração do trabalho infantil e das mulheres, degradação do meio ambiente etc. – e tem acarretado, cada vez mais, as piores condições para a classe trabalhadora.

Apesar de todas as regressões nos padrões civilizatórios que o capital impôs, seus representantes mantêm uma permanente ação de defesa do capitalismo – representantes quer sejam de direita, de setores revisionistas da esquerda³², quer sejam organismos privados ou instituições públicas, nacionais ou supranacionais (por exemplo, como o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES)³³, Centrais Sindicais como a CUT, a Unesco, o Banco Mundial, o

³¹ Segundo Yamamoto (2012, p. 27), a questão social é parte constitutiva das relações sociais capitalistas e deve ser “apreendida como o *conjunto* das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade”. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana – o trabalho –, das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos”. Uma ampla discussão sobre a questão social encontra-se na Revista *Temporalis/ABEPSS*, ano 2, n. 3, jan./jun. 2001.

³² Caracterizamos tal “esquerda” como partidos, e não só eles, mas também movimentos sindicais que assumem postura reformista e aderente à ordem capitalista. No posfácio da edição da obra de Carlos Nelson Coutinho, *O estruturalismo e a miséria da razão*, Netto (2004, p. 258) expõe uma consideração nesse sentido: “A crise do movimento sindical, a falência do ‘socialismo real’ e o colapso da maioria dos partidos comunistas, assim como a mais completa autodomesticação dos partidos social-democratas – bem expressa, logo a seguir, na ‘terceira-via’ – confluíram para o êxito da ofensiva capitalista”.

³³ O Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) foi criado pela Lei nº 10.683/2003. Foi o CDES que “elaborou e apresentou ao Presidente da República propostas amplas e sistêmicas para o desenvolvimento brasileiro, como as Cartas de Concertação, a Agenda Nacional de Desenvolvimento e os Enunciados Estratégicos para o Desenvolvimento. Apresentou também recomendações para enfrentar a crise econômica internacional, protegendo a dinâmica brasileira de desenvolvimento com distribuição de renda; análises sobre a relevância e o sentido da Reforma Tributária e da Reforma Política; e manifestação sobre o Fundo Nacional de Desenvolvimento Regional, em defesa do seu caráter estruturante. Além disso, contribuiu com o projeto de lei que instituiu as Parcerias Público-Privadas; a Lei Geral das Micro e Pequenas Empresas, o Fundo de

Fundo Monetário Internacional, entre outros), destacando as suas virtudes e apresentando-o à humanidade como o único padrão de desenvolvimento econômico e social possível.

Tais organismos e instituições discutem a crise do capital e a atribuem a alguns fenômenos econômicos e financeiros, como as chamadas bolhas imobiliária e financeira, as frequentes oscilações das bolsas de valores, a elevação do desemprego, o aumento do número de falências etc.

Porém, tais fenômenos não podem ser considerados as causas da interrupção da dinâmica da acumulação capitalista. Ao contrário, eles são resultantes dos processos e mecanismos produzidos pelo capital, como a concentração, centralização, financeirização, reestruturação produtiva, desregulamentação e outros, cujo objetivo último é manter o processo de acumulação do capital. O desenvolvimento desses processos em curso desde os anos 1970 expressam que estamos, como diz Harvey (2011, p. 37), em “[...] momentos de reconfiguração radical do desenvolvimento capitalista”.

Os autores até aqui citados – Mandel, Harvey e Mészáros – têm um ponto comum em relação à crise do capital. Para eles, diferentemente das crises cíclicas ou pontuais que atingem o sistema do capital, a crise atual envolve “[...] *toda a estrutura* da ordem do capital [...]” (Ibid., p. 37), alcançando os dois polos antagônicos da sociedade moderna: o capital e o trabalho, e produzindo, conforme Netto (2012, p. 415), “[...] transformações que desbordam amplamente os circuitos produtivos: elas envolvem a totalidade social, configurando a sociedade tardo burguesa que emerge da restauração do capital operada desde fins dos anos 1970”.

Para Mota (2012, p. 2-3), as transformações na sociedade capitalista contemporânea apontam que a crise é “[...] muito mais do que uma crise econômica”. Com apoio em Gramsci, a autora afirma que estão colocadas as condições de uma *crise orgânica*³⁴, concebida como aquela que tem sua origem “no

Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e a Agenda Nacional do Trabalho Decente.” Disponível em: <<http://www.cdes.gov.br/conteudo/41/o-que-e-o-cdes.html>>.

³⁴ No momento em que Gramsci desenvolve o conceito de “crise orgânica”, ele o faz contrapondo-se a duas perspectivas teóricas desenvolvidas pelos marxistas sobre a questão da crise geral do capitalismo, compreendida como a “crise final do capitalismo” que levaria à transformação de uma sociedade ou formação social. A primeira perspectiva a que Gramsci se contrapõe tem como principal representante “o social-democrata austríaco Rudolf Hilferding, que sustenta a tese de que a racionalização empresarial da produção, o intervencionismo do Estado na economia e o estreitamento dos vínculos do Estado com a burguesia apontam para o capitalismo organizado e, por

ambiente econômico, mas transita para o ambiente político, afetando tanto os padrões de acumulação de capital como das estratégias de dominação ideopolíticas”.

Para compreender as crises do desenvolvimento capitalista, é preciso ter conhecimento de outras dimensões que a compõem, pois, para Gramsci (2000, p. 45), a particularidade do “[...] mal-estar ou do bem estar econômicos como causas de novas realidades históricas é um aspecto parcial da questão das relações de força em seus vários graus”. Assim, esse autor sustenta que

Pode-se excluir que, por si mesmas, as crises econômicas imediatas produzam eventos fundamentais; [elas] podem apenas criar um terreno mais favorável à difusão de determinados modos de pensar, de pôr e de resolver as questões que envolvem todo o curso subsequente da vida estatal. (Ibid., p. 44).

Segundo Castelo (2011, p. 6), Gramsci refere-se à “crise orgânica” em sua reflexão sobre as mudanças econômicas e políticas ocorridas após a crise de 1929³⁵ e a define como “uma crise de grandes proporções” que se dá

[...] no momento em que as “contradições insanáveis na estrutura” – derivadas do descompasso entre o avanço revolucionário das forças produtivas e a conservação de antigas relações sociais de produção – não são mais contidas dentro dos limites impostos pela superestrutura. Rompem-se, assim, os laços entre estrutura e superestrutura, e o bloco histórico ameaça desagregar-se completamente, abrindo um período histórico de convulsões políticas, econômicas e sociais.

A nosso ver, a crise capitalista iniciada nos anos 1970 apresenta-se como uma crise orgânica, pois não se limita à esfera econômica, seja bancos, indústria ou

isso, os efeitos das crises seriam amenizados e não levariam à *débâcle* final do capitalismo. O fim do capitalismo não será resultado, portanto, de uma crise terminal espetacular, mas sim de uma estratégia reformista do proletariado organizado em torno de partidos políticos social-democratas. A transição para o socialismo seria pacífica, lenta e gradual, sem a necessidade de uma ruptura violenta como a revolução”. A segunda perspectiva a que Gramsci se contrapõe é a defendida pela “III Internacional, a Internacional Comunista (IC)”, que sustentava “a ideia de que o modo de produção capitalista vivia uma fase moribunda, de putrefação, e o seu fim seria iminente. Uma grande crise econômica seria a antessala da revolução comunista e mundial. O sério abalo dos alicerces econômicos proporcionaria as condições objetivas imediatas para um ataque frontal e armado do proletariado ao poder constituído, conquistando o Estado burguês e, em uma rápida transição, o destruiria para dar lugar ao socialismo” (CASTELO, 2011, p. 5). Outra produção importante para a compreensão da temática das crises sob a ordem do capital e que recupera o debate sobre crise geral, crise orgânica e crises cíclicas é a de Mota (2008, p. 28-47).

³⁵ Gramsci encaminhou em larga medida sua abordagem sobre as crises orgânicas em termos histórico-concretos, analisando dois grandes momentos históricos do modo de produção capitalista: o processo italiano de unificação estatal, o chamado *Risorgimento*, submetido a uma comparação histórica com a Revolução Francesa (GRAMSCI, 2000b), e a crise orgânica dos anos 1910-1930, tendo como principais eventos a Grande Guerra, a Revolução Russa, o fascismo e o americanismo-fordismo. (CASTELO, 2011, p. 6).

comércio, apesar de serem estes os espaços que recebem maior publicidade na mídia burguesa, mas ela se expande e abrange as esferas do Estado, da cultura, da família, da educação, do meio ambiente, da saúde, da ética, etc. Estende-se para todos os continentes, impondo suas consequências tanto para os países capitalistas centrais e periféricos, como para os países do “campo comunista/socialista”³⁶, expondo assim o processo de dominação global do capital.

Tal quadro configura um contexto de crise global da sociedade contemporânea, na qual as contradições do sistema do capital afetam todos os espaços econômicos, políticos e sociais, quer das economias capitalistas, quer das socialistas. Segundo Netto (1993, p. 73-74), a crise global apresenta-se manifesta pela “crise do socialismo real, [pela] crise do *WelfareState*, [e ainda pelo] fracasso de tentativas ‘terceiro-mundistas’ em romper com o estatuto do subdesenvolvimento e de dependência”³⁷. Para o autor, as conformações do *WelfareState* e do socialismo real, “cada uma a seu modo, procuraram soluções para os antagonismos (e suas consequências) próprios à ordem do capital” (Ibid., p. 66).

Entretanto, tais soluções passam a ser confrontadas com a dinâmica mundializada do capital, que busca recuperar suas taxas de lucros e acumulação, fato que explicita a determinação estrutural econômico-social da crise global. Entretanto, retomar o crescimento do capital requer ir além das transformações na esfera da produção; ganham centralidade as mudanças necessárias ao exercício do poder político do Estado.

³⁶ China, Coreia do Norte, Cuba, Vietnã e Laos são os únicos países que se declaram comunistas. Tais nações têm desenvolvido muitas mudanças nas suas economias, no sentido de sua inserção no mercado capitalista. O exemplo mais marcante é o da China, que desde o final dos anos 1970 adota o que denomina de “economia socialista de mercado”, com ações de liberalização econômica para a instalação de empresas estrangeiras no seu território, isenções de impostos e outros incentivos, como a utilização da abundante mão de obra chinesa, mal remunerada e trabalhando em condições precárias.

³⁷ Netto ainda acrescenta como elemento e espaço de desenvolvimento da crise global do “fracasso de tentativas ‘terceiro-mundismo’ em romper com o estatuto do subdesenvolvimento e de dependência” (p. 85), mas afirma que não vai examinar tal particularidade. Para ele, as três crises têm suas especificidades, mas, independentemente delas, a solução para a crise global requer respostas positivas aos impasses atuais que, resumidamente, agrupados em três eixos citados por Netto (1993, p. 74-75) a partir da reflexão de Hobsbawm (1989), são: “a crescente diferença entre o mundo rico e o mundo pobre (e provavelmente entre os ricos e os pobres no interior do mundo rico); a ascensão do racismo e da xenofobia; e a crise ecológica”. Caso contrário, o que ocorrerá vai “no sentido da *regressão* que aponta para a barbarização em larga escala da vida social. Ora, este é o rumo inelutável para que se dirige a *proposta neoliberal*”.

Nessa direção deve ser compreendida a perda de legitimidade do Estado-nação³⁸, como afirma Simionato (2009, p. 96):

A ideia do Estado-nação, fortalecida e ampliada com o Estado moderno, perde legitimidade em nome dos interesses transnacionais. A cultura produzida com o processo de globalização econômica concretiza-se, na pós-modernidade, mediante a implementação de reformas neoliberais, que esvaziam e deslegitimam tanto o liberalismo democrático quanto as possibilidades de construção do projeto socialista. Seus pilares fundamentais centram-se nos ajustes econômicos, materializados na privatização e na supremacia do mercado, na cultura anti-Estado, no papel equivocado atribuído à sociedade civil, na desqualificação da política e da democracia. As conquistas de cidadania, de direitos universais e garantias sociais resultantes das lutas dos trabalhadores e incorporados pelo *Welfare State*, são compreendidas como sinais de atraso, de uma proposta de Estado assistencialista que caminharia na contramão das exigências do capitalismo “moderno”.

Assim, as estratégias produzidas pelo capital para o enfrentamento dessa crise, durante o longo período recessivo iniciado nos anos 60, dão-se nas esferas da produção e organização do trabalho, afetando de maneira particular a esfera da reprodução social, na qual se localiza com destaque a educação. Importante ressaltar que tais respostas apresentam-se de diferentes maneiras entre os países – centrais e periféricos –, uma vez que esses processos dependem da forma de inserção de cada país na economia mundial e das particularidades de seu desenvolvimento histórico.

No caso das transformações no Estado, como aponta Alves (1999, p. 150), elas decorrem da mundialização do capital, e não apenas o “Estado capitalista dependente, subalterno no interior da ordem capitalista mundial”, como o Estado brasileiro, sofre o impacto das transformações estruturais da economia capitalista mundial, mas também o “Estado capitalista dominante, ou seja, aquele que se tornou objeto das reflexões clássicas da teoria política moderna (os Estados-nação do centro capitalista)” (ALVES, 1999, p. 150). O Estado-nação passa por um

³⁸Como afirma Teixeira (1999, p. 28-29), a globalização é um processo de reestruturação do capital e um projeto de classe que engendra a reestruturação produtiva e o neoliberalismo, e não o contrário. É um processo que “exige uma regulação política e econômica liberal, sem o que o mercado não pode afirmar-se como mercado mundializado”. Desse entendimento, pode-se compreender a ação “contra a concepção do Estado enquanto instituição universal” e a busca para “fragmentar e privatizar as funções públicas, ao mesmo tempo que também se louva a erosão da ordem constitucional universal e geral, que se vê questionada pela emergência de uma hierarquia de poderes micrológicos, estabelecidos pelas grandes corporações, organizações, companhias, sindicatos, corporações profissionais etc. Contra a concepção de Estado autônomo e regulador, aceita-se a submissão à irracionalidade dos mercados financeiros, que obriga os estados-nações a leiloar o patrimônio público em troca de alguns investimentos” (TEIXEIRA, 1999, p. 9-10). Material do curso sobre Globalização, ideologia e luta de classes, Maceió, novembro, 1999.

processo de “erosão de sua capacidade soberana de levar à prática programas nacionais e integrais, ou seja, a sua capacidade de intervir e controlar suas economias internas”³⁹. Constituiu-se a ideologia de que “[...] a ideia de nação, de soberania – [era] uma idéia antiquada, pois em um mundo globalizado há que globalizar-se a qualquer preço” (NETTO, 2004, p. 15).

Na esfera do Estado, a crise é apresentada como “crise do modelo de regulação social”, colocando como necessário o desmonte do Estado de Bem-Estar nos países capitalistas centrais. A concretização do desmonte do Estado se realizará pela retomada dos ideais liberais através do neoliberalismo.

No caso de países periféricos, como o Brasil, o desmonte será do modelo desenvolvimentista adotado no período dos anos 1930-1970, caracterizado pela industrialização sustentada no modelo de substituição de importações, na forte intervenção do Estado no controle do trabalho, na proteção do mercado interno, na promoção de infraestrutura, atuando a partir de empresas estatais na produção de matérias-primas básicas essenciais ao desenvolvimento capitalista. Um modelo sustentado à base de investimentos produtivos em grande parte patrocinados por recursos estatais, na maioria das vezes oriundos de empréstimos internacionais, e que aumentou ainda mais a dependência do país em relação aos monopólios industriais e financeiros⁴⁰.

Como assevera Maranhão (2009, p. 342-343), nos anos 40 e 50 a burguesia brasileira procurou “aglutinar as massas populares e as classes intermediárias ao seu projeto político particular de classe” e com a *ideologia do desenvolvimento* constituiu o

³⁹ Ianni (1999, p. 130) observa que “O que está em causa, na base da política de reestruturação do Estado [...] é a destruição de projetos de capitalismo nacional e de socialismo nacional; bem como a transformação dessas nações em províncias do capitalismo global. Em lugar do projeto nacional, capitalista ou socialista, o projeto de capitalismo transnacional, transnacionalizado, administrado desde o alto e desde fora”.

⁴⁰ Segundo Mandel (1982, p. 43), “Após a depressão de 1929, entretanto, e especialmente depois da Segunda Guerra Mundial, o padrão das indústrias exportadoras imperialistas deslocou-se cada vez mais para máquinas, veículos e bens de capital. O peso desse grupo de mercadorias no pacote de exportações de um país tornou-se virtualmente um indicador de seu grau de desenvolvimento industrial. No entanto, a exportação cada vez maior de elementos do capital fixo resulta no interesse crescente dos maiores grupos monopolistas por uma industrialização incipiente do Terceiro Mundo: afinal, não é possível vender máquinas aos países semicoloniais se eles não têm permissão para utilizá-las. Em última análise, é esse o fato – e não qualquer consideração de ordem filantrópica ou política – que constitui a raiz básica de toda a ‘ideologia do desenvolvimento’ que tem sido promovida no Terceiro Mundo pelas classes dominantes dos países metropolitanos”. Mandel afirma que este movimento não significaria “uma universalização do modo de produção capitalista e a eventual homogeneização da economia mundial”, mas apenas “uma mudança nas formas de justaposição do desenvolvimento e do subdesenvolvimento”.

[...] seu primeiro projeto de construção de uma hegemonia no país, indicando aos trabalhadores, bem como a toda sociedade burguesa, que a única possibilidade de desenvolvimento das potencialidades humanas estava nos direitos de cidadania e na capacidade de industrializar o país; atraindo capitais estrangeiros e ampliando o trabalho assalariado para o conjunto da população.

A tentativa de direcionamento do processo de modernização levado adiante pela burguesia brasileira, sustentado por “uma continuada superexploração do trabalho e a manutenção de uma extrema concentração da propriedade e da renda”, e sem “qualquer concessão aos trabalhadores em forma de reformas sociais estruturantes, criou intensas contradições políticas e sociais”, levando o “desenvolvimento capitalista brasileiro e a tentativa de construção de hegemonia burguesa a uma encruzilhada histórica”.

No início dos anos 1960, o agravamento da crise econômica e a ameaça ao projeto de hegemonia da burguesia brasileira com base na ideologia do desenvolvimento, sustentado na aliança entre o capital industrial, agroexportador e estrangeiro, determinaram o giro do projeto de modernização conservadora no marco de uma democracia política para a “modernização necessária do capitalismo brasileiro com o ideário coercitivo da segurança nacional, legitimando perante as classes intermediárias uma preservação autocrática dos interesses da burguesia local e estrangeira”⁴¹.

A instauração da “autocracia burguesa” (FERNANDES, 1976) a partir do Golpe de 1º de abril, assegura Maranhão (2009, p. 347), mostra que a burguesia nacional não é debilitada e fraca, porquanto

Foi com extrema competência política e consciência de seus interesses de classes que a burguesia brasileira preferiu, ao longo do processo histórico de consolidação do capitalismo periférico brasileiro, manter seus laços com o imperialismo mundial do que se lançar em aventuras nacionalistas e reformistas que poderiam pôr em xeque tanto a sua capacidade econômica de acumulação baseada na desigualdade social extrema, quanto a forma específica de sua dominação política. Ao contrário das análises que creditam um caráter débil para a burguesia brasileira, ela na verdade detém um forte poder econômico, social e político, de base e de alcance nacionais.

Enfim, diferentemente dos Estados centrais europeus onde o

⁴¹Os processos sociais, políticos, ideológicos e econômicos do período dos anos 1950-1960 são recuperados com consistência por Maranhão (2009). São marcas desse período o surgimento das Ligas Camponesas no Nordeste (1955-1964), da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste – Sudene (1959); do Banco Nacional de Desenvolvimento – BNDE (1952), a influência do pensamento econômico da Cepal e outros.

desenvolvimento capitalista permitiu a experiência do *WelfareState*, no Brasil as possibilidades dessa experiência sempre foram restritas. A promessa do desenvolvimentismo de crescimento econômico com desenvolvimento social não conseguiu suplantar a cultura política brasileira marcada pela desigualdade social e pela superexploração do trabalho e encaminhou o país, cada vez mais, para uma integração subordinada na economia capitalista mundial (MOTA, 2009, p. 57)⁴².

As conquistas sociais e políticas alcançadas durante os anos 1980 no Brasil – anos de reorganização e fortalecimento dos movimentos sociais, sindicais e de redemocratização da sociedade e do Estado, processos que podemos chamar de excepcionalidades no contexto geral dos países capitalistas em nível mundial – não foram capazes de conter as determinações do desenvolvimento capitalista brasileiro. Ao contrário, especialmente nos anos 1990, como veremos mais à frente no quadro de reestruturação do Estado, tais determinações serão ainda mais desenvolvidas com a completa subordinação da economia brasileira aos condicionantes da globalização ou mundialização do capital, aos imperativos do capital financeiro e do neoliberalismo.

Segundo Antunes (1999), as transformações do mundo do trabalho vão requerer, e ao mesmo tempo constituem, a sustentação material da proposta do novo padrão de regulação social, o projeto neoliberal⁴³. Nele, a *crise* passa a ser enfrentada com a implementação de estratégias voltadas para a retração da intervenção do Estado na regulação da economia conforme o receituário neoliberal ditado pelo Consenso de Washington⁴⁴.

⁴² Em: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais, CFESS/ABEPSS. Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista. “Merece, portanto, ser ressaltada a inexistência da experiência *welfareano* Brasil, apesar da criação de algumas políticas de proteção social, instituídas a partir dos anos 40, mas somente redefinidas nos anos 80, quando se instituem as bases formais e legais do que poderia ser um Estado de Bem-Estar Social, na Constituição de 1988.”

⁴³ Netto (2004, p. 257-258), a partir de Mandel (1990), afirma que a recessão dos anos 1974/1975, a primeira após a Segunda Guerra Mundial (a primeira crise generalizada do capital no século XX foi a de 1929), fez com que os núcleos dirigentes capitalistas desenvolvessem uma “ofensiva prático-política para a plena restauração do poder do capital”, que articulou “intervenção repressivas [como o ataque de Thatcher ao movimento sindical mineiro] e operações ideológicas de grande fôlego”, como o ideário neoliberal dos anos 1980. A conjugação desses movimentos trouxe as condições necessárias, “contando com as rápidas absorção e conversão em novas tecnologias das conquistas da revolução científica que estava em curso desde os anos 1960 (agora tomando as cores da revolução informacional), para a sua empreitada, que teve como base material a reestruturação produtiva”.

⁴⁴ “Consenso de Washington” – encontro ocorrido em 1989, na capital dos Estados Unidos, no qual se realizou uma série de recomendações do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial para o desenvolvimento e a ampliação do neoliberalismo nos países da América Latina. As orientações neoliberais do Consenso de Washington já eram divulgadas e desenvolvidas pelos governos dos países desenvolvidos, como nos EUA por Reagan, Thatcher na Inglaterra, e na

Segundo a corrente neoliberal, o Estado edificado no período dos anos 1940-1970 apresentava-se como ineficiente, corrupto e burocrático. Como diz Behring (2000, p. 71), a ideologia neoliberal propaga uma “[...] satanização neoliberal do Estado [...]; e como complemento dessa linha de argumentação, a edificação da sociedade civil como lócus da virtude e da realização do bem e da efetividade”.

A proposta de um novo padrão de regulação social – o Estado Neoliberal – apresenta-o como um ente que não deve intrometer-se na economia a não ser para incentivar a iniciativa privada, considerada como mais flexível e mais eficiente que a estatal. Qualquer interferência do Estado pode afetar o valor central do neoliberalismo – a liberdade do indivíduo. A proposta básica do neoliberalismo é colocar “[...] o mercado como um mecanismo insuperável para estruturar e coordenar as decisões de produção e investimentos sociais [...]” (TEIXEIRA et al., 1998, p. 195-196). Para os neoliberais, o mercado pode abastecer com eficiência todos os bens e serviços que os indivíduos necessitam ou desejam.

A colaboração necessária do Estado para a solução da crise reside no uso de sua função legal para implementar: uma forte disciplina fiscal; uma reforma tributária que diminua os custos do capital; a redução dos gastos públicos; o incentivo à abertura do mercado tanto para mercadorias, como também para os serviços sociais mantidos pelo Estado, tais como educação, saúde, previdência, transportes, comunicação etc.; a privatização das estatais e a desregulamentação das leis econômicas e trabalhistas, entre outras.

Nas palavras dos próprios liberais, ao Estado cabem tão somente as funções de

[...] manter a lei e a ordem; definir direitos de propriedade; servir de meio para a mudança dos direitos de propriedade e de outras regras do jogo econômico; julgar disputas sobre a interpretação das regras existentes; promover a competição; fornecer a estrutura de um sistema monetário; procurar evitar a ocorrência de monopólios técnicos; suplementar a caridade pública e a família na proteção do irresponsável, quer se trate de um insano ou de uma criança etc. (FRIEDMAN; FRIEDMAN. 1988, p. 39).

Alemanha com Kohl; na América Latina, no Chile de Pinochet, desde o início dos anos 1970 e na década de 1980. O Fundo Monetário Internacional – FMI e o Banco Mundial desde os anos 1970 já utilizavam as orientações neoliberais como condição para a concessão de empréstimos. (Ver o artigo Balanço do Neoliberalismo, de Perry Anderson, em SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23). Sobre o papel e as condições de empréstimos do Banco Mundial, ver o trabalho de PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944 – 2008)** 2009. 386 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

A proposta neoliberal de minimização do Estado tem estreita relação com o fenômeno da supercapitalização abordado por Mandel (1982, p. 270-272). Segundo o autor, esse fenômeno é “característica básica do capitalismo tardio” e se constitui a partir da grande quantidade de capital acumulado ou de capitais excedentes que não conseguem nenhuma valorização nos campos tradicionais da produção de mercadoria e passam a ser investidos em setores que não produzem diretamente mais-valia, tal como o setor de serviços.

Behring (2015, p. 49) afirma que Mandel identificava a ocorrência de

[...] uma tendência à industrialização generalizada universal, penetrando todos os setores da vida social. A industrialização na esfera da reprodução é o ápice desse movimento, que representa o processo de supercapitalização. As dificuldades crescentes de valorização do capital alavancam a penetração deste em investimentos que não produzem necessariamente mais-valia de forma direta, mas fazem aumentar a massa de mais-valia em algumas circunstâncias. A supercapitalização, processo no qual uma forte liquidez de capital se faz acompanhar da sua penetração e/ou busca de nichos de valorização, é o fundamento dos processos atuais de “invenção” de novas necessidades, industrialização das esferas do lazer, da cultura e até da seguridade social, bem como dos processos de privatização de setores produtivos antes assumidos pelo Estado.

A supercapitalização está relacionada à privatização das políticas sociais públicas, pois ela

[...] propicia um nicho lucrativo para o capital, em especial para segmentos do capital nacional que perderam espaços com a abertura comercial, [como é o caso da educação superior;] a privatização no campo das políticas sociais públicas compõe uma movimento de transferências patrimoniais, além de expressar o processo mais amplo de supercapitalização (BEHRING, 2008, p. 159-160).

Segundo Soares (2010, p. 15), trata-se do “[...] uso e incorporação dos serviços sociais como espaço de mercantilização e lucratividade, trazendo para essa área toda a lógica e racionalidade privada, anteriormente ocupada pelas políticas públicas”.

O conjunto de ações acionadas pela nova estratégia hegemônica do capital para manter o processo de acumulação não se esgota na dimensão estatal. Segundo Harvey (1996, p.140), os anos 70 e 80 são caracterizados como “um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político”, no qual começou a tomar forma “uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política”. Para ele, esse

contexto apresentou os traços da “passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta”, ou seja, ao neoliberalismo.

O autor nomina o novo regime de acumulação como “acumulação flexível”, o qual se manifesta na reestruturação produtiva, cujas bases são dadas pela desregulamentação e pela flexibilização do processo produtivo. Segundo o autor, o novo regime de acumulação flexível se traduz em

[...] um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fortalecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1996, p. 140).

Na esfera da produção e organização do trabalho, as mudanças são significativas e a crise do capital se expressa como “crise do fordismo” ou crise do padrão de produção. Para garantir os ganhos de produtividade e de lucro, e contra a rigidez do fordismo, fez-se um movimento intenso de utilização dos progressos técnicos, tecnológicos e organizacionais, na constituição de novos formatos de produção de mercadorias, de comércio e de arranjos organizacionais.

Passam a ser utilizadas novas formas para atender à demanda por produtos, com um mínimo de estoque; o emprego de várias metodologias, técnicas e de tecnologia (internet, sistemas de controle etc.) para o melhor aproveitamento do tempo e a tomada de decisões rápidas; a atenção e o atendimento de exigências individualizadas e particulares dos consumidores e do mercado como um todo.

As mudanças que a acumulação flexível promove na esfera da produção acarretam uma crescente precarização das condições de trabalho e emprego [terceirização, subcontratação], ganhos modestos de salários, aumento do desemprego, regressão dos direitos conquistados pelo trabalho no período em que perdurou o pacto fordista-keynesiano, e também uma “[...] rápida destruição e reconstrução de habilidades [...] e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista” (Ibid., p. 141).

O enfraquecimento do poder da classe trabalhadora revela-se na adoção de

medidas defensivas⁴⁵ em face dos efeitos do aumento do desemprego, aceitando muitas perdas para a garantia dos empregos, realizando acordos que aceitam a diminuição do tempo de trabalho necessário – realizado às custas do aumento do tempo de sobre trabalho⁴⁶, inclusive com perdas salariais.

Cabe notar que o sobretrabalho é condição necessária para a materialização do lucro capitalista, como também é o pressuposto indispensável para o pagamento dos juros “que remunera o capital que porta juros”, o que só é possível pela exploração da força de trabalho, única fonte de criação de valor.

Ainda no debate sobre os regimes de acumulação, é importante destacar a contribuição de Chesnais (1998, p. 25) sobre o que Harvey apontou acima como as “[...] novas maneiras de fortalecimento de serviços financeiros”. Segundo Chesnais (Ibid., p. 25-26), estamos vivenciando a mundialização do capital e o desenvolvimento de um “regime de acumulação mundializado sob dominância financeira, [e não apenas] uma nova etapa do longo processo de internacionalização do capital industrial” (Ibid., p. 25-26).

O marco teórico e temporal desse novo regime se coloca a partir dos “processos de liberalização, de desregulamentação e de mundialização das finanças” instaurados após os “sucessivos choques financeiros de 1982”. São três as características principais do novo regime: a primeira é que ele se estrutura “como totalidade sistêmica mundial, ao mesmo tempo diferenciada e fortemente hierarquizada”, cuja organização permite ao capital constituir-se tanto “em valor como capital industrial”, como, cada vez mais, converter-se em

[...] “capital portador de juros”, que conserva a forma dinheiro e vive de rendimentos oriundos de aplicações financeiras, as quais se alimentam, naturalmente, da punção exercida sobre as rendas cativas dos sistemas fiscais ou da partilha do lucro industrial. (CHESNAIS, 1998, p. 26).

A segunda característica realçada por Chesnais (1998, p. 26, grifo do autor) refere-se ao fato de que, apesar de os grandes grupos industriais ocuparem posição privilegiada neste regime de acumulação, o movimento conjunto da acumulação não

⁴⁵A respeito das posturas individuais e coletivas de caráter defensivo, como também o giro para um sindicalismo propositivo, ver o texto “Hegemonia Neoliberal e Sindicalismo no Brasil”, de Armando Boito Junior, 1996, p. 80-105.

⁴⁶Marx, K. **Para a Crítica da Economia Política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Economia Política e Sociedade, v. 1). “A redução do tempo de trabalho necessário é, portanto, aumento do tempo de sobretrabalho” (p. 270).

é conduzido por eles, e sim subordinado à dominação do capital financeiro. Tal regime “é comandado ‘*antes de tudo*’ pelas prioridades e exigências de modalidades de concentração de capital financeiro, tão poderosas quanto novas (grandes fundos de poupança e de aplicações financeiras)”.

Nas palavras de Chesnais, o sistema é

[...] comandado sobretudo pelas volumosas transferências de valor e de mais-valia feitas em benefício do capital financeiro alimentado pelos dividendos e juros sobre empréstimos, dos quais **os mais importantes são os empréstimos aos governos – geradores dos serviços de juros da dívida que paralisam os gastos públicos.** (1998, p. 26, grifo nosso).

A terceira característica desse regime de acumulação é que ele apresenta baixas “taxas de crescimento”, como também de investimentos e de poupança, o que se manifesta no aumento do desemprego e no padrão de desenvolvimento das políticas públicas.

A partir das considerações dos autores/as até aqui destacados, podemos compreender melhor não só o sentido das reformas promovidas pelos Estados e da reestruturação do modelo de produção, mas também a relação entre eles, que podem ser observadas a partir das três ações destacadas por Netto (2012, p. 417) a respeito do projeto neoliberal. Trata-se, segundo ele, de um projeto restaurador das forças do capital caracterizado por três ações: “a flexibilização” (da produção, das relações de trabalho), a “desregulamentação” (das relações comerciais e dos circuitos financeiros) e a “privatização” (do patrimônio estatal”).

Ainda de acordo com Netto:

Se esta última transferiu ao grande capital parcelas expressivas de riquezas públicas, especial mas não exclusivamente nos países periféricos, a “desregulamentação” liquidou as proteções comercial e alfandegárias dos Estados mais débeis e ofereceu ao capital financeiro a mais radical liberdade de movimento, propiciando, entre outras consequências, os ataques especulativos contra economias nacionais. Quanto à “flexibilização”, embora dirigida principalmente para liquidar direitos laborais conquistados a duras penas pelos vendedores da força de trabalho, ela também afetou padrões de produção consolidados na vigência do taylorismo fordista. (NETTO, 2012, p. 417).

No caso do Brasil, esses processos da flexibilização, desregulamentação e privatização têm início nos anos 1990⁴⁷, mas seu ponto essencial se dá a partir de 1995, com uma ampla reforma do Estado⁴⁸ levada a efeito pelo Ministério da Reforma do Estado (Mare), sob a responsabilidade do então ministro Bresser-Pereira.

Segundo Bresser, a reforma teria quatro componentes básicos: 1) delimitar as funções do Estado e reduzir seu tamanho por meio dos mecanismos de privatização, terceirização e publicização; 2) reduzir seu grau de interferência ao essencialmente necessário através da desregulação, “transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição do país em nível internacional, ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional”; 3) realizar o ajuste fiscal para uma maior autonomia financeira do Estado, a reforma gerencial, e a separação, dentro do Estado, ao nível das atividades exclusivas de Estado, entre a formulação de políticas públicas e a sua execução; 4) aumentar a governabilidade/poder do governo por meio de instituições políticas que garantam sua legitimidade, atuando no sentido de aperfeiçoar a democracia representativa e a constituição de instâncias de controle social ou democracia direta.

As justificativas para a Reforma do Estado centraram-se na crítica à rigidez e à burocratização do Estado, que impediam o seu desempenho satisfatório. Era preciso dar agilidade à administração pública, por exemplo, através de medidas como a descentralização das responsabilidades e do grau de autonomia para a superação de entraves, como os de contratação, de licitação e execução orçamentária. Para isso, era necessário mudar a configuração dos entes do Estado, e a este caberia apenas o papel de indutor, promotor e regulador das atividades.

⁴⁷ Após um longo período de lutas sociais progressistas que culminaram com a formalização dos direitos civis, políticos e sociais na Constituição de 1988. Essa conquista, ainda que formal, se realizou na contramão das tendências internacionais de regressão dos direitos, uma vez que as diretivas neoliberais e da reestruturação produtiva já estavam em desenvolvimento desde os anos 1970 nos países capitalistas centrais, como a solução para os problemas da crise de acumulação de capital.

⁴⁸ Como indicam Behring e Boschetti (2009, p. 149-152), o termo ‘reforma’ “ganhou sentido no debate do movimento operário socialista, ou melhor, de suas estratégias revolucionárias, sempre tendo em perspectiva melhores condições de vida e trabalho para as maiorias”; era utilizado para referenciar as conquistas e direitos alcançados no conflito com o capital em outras épocas históricas. Já o seu uso no final do século XX e no século XXI para referir-se às mudanças do Estado brasileiro não condiz com os conteúdos, os efeitos e a direção social produzidos por tais mudanças. Na realidade, houve a destruição de direitos da classe trabalhadora e, portanto, “uma abrangente contra-reforma do Estado”.

Nessa direção, foram realizadas muitas reformas, como na Previdência, na Saúde, na Educação, na Administração Pública etc., cortes no funcionalismo público e mudanças nas formas de gestão dos serviços públicos do Estado, procurando dotá-lo da mesma flexibilidade do setor privado, considerado como sinônimo de eficiência no que se refere aos custos dos serviços. Para algumas áreas e serviços, recorreu-se diretamente à privatização⁴⁹.

Para Bresser-Pereira (1998, p. 59-60), a proposta de reforma permitiria a constituição de um “Estado Social-liberal”:

[...] social, porque continuará a proteger os direitos sociais e a promover o desenvolvimento econômico; liberal, porque o fará usando mais os controles de mercado e menos os controles administrativos, porque realizará seus serviços sociais e científicos principalmente através de organizações públicas não estatais competitivas, porque tornará os mercados de trabalhos mais flexíveis, porque promoverá a capacitação dos seus recursos humanos e de suas empresas para a inovação e a competição internacional.

Segundo Bresser-Pereira, entre várias atividades não exclusivas do Estado estão as escolas, universidades, centros de pesquisa científica e tecnológica, museus, cujo “financiamento em grandes proporções é uma atividade exclusiva do Estado”, mas “sua execução definitivamente não o é”. Considera tais áreas como “atividades competitivas, que podem ser controladas não apenas através da administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase-mercados”. Ou seja, são atividades que podem ser abarcadas pelo processo de “publicização”, um processo de transferência delas para o setor público não estatal, distinto da pura privatização, já que se destina a repassar as atividades para uma nova forma de propriedade – nem estatal, nem privada –, mas “[...] uma terceira forma de propriedade relevante no capitalismo contemporâneo: a propriedade pública não estatal” (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 66).

Como se observa, na proposta “social-liberal” os direitos sociais se submetem ao desenvolvimento econômico e às regulações do mercado, e entre eles a

⁴⁹ Segundo Araújo (2016), “foram privatizadas empresas federais do setor siderúrgico (8), petroquímico (27), fertilizantes (5), elétrico (3), ferroviário (7), mineração (2), portos (7), bancos (4), telecomunicações (sistema Telebrás), e outros (5). Nos Estados foram vendidas empresas e participações minoritárias do setor elétrico (30); ferroviário (1), financeiro (8), gás (5), seguros (1), transporte (4), telecomunicações (3), saneamento (3)”. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/fpadefato/?p=225>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

educação. Tais diretrizes vão ser expressas em relação à educação na proposta de reforma do Mare, situando-a entre os serviços não exclusivos do Estado.

No espaço da educação superior, que é o que nos interessa, e em particular sobre as reformas das universidades públicas federais brasileiras, as diretrizes de mais controle do mercado e menos dos administrativos, e de sua realização por “[...] organizações públicas não estatais competitivas [...]”, materializa-se na proposição de transformá-las em organizações sociais⁵⁰, numa mostra de intenção claramente privatista (SOBRAL, 2012, p. 70).

É essencial uma reflexão sobre o termo “social-liberal” utilizado por Bresser-Pereira. Segundo Castelo (2008), o social-liberalismo pode ser caracterizado como a “segunda fase do neoliberalismo”, uma “correção de rumo”, “uma nova direção estratégica” para os projetos neoliberais de reforma do Estado. Assim, a partir dos anos 1990, diferentemente da defesa do Estado mínimo, assume-se a perspectiva de que o “Estado, agora, teria uma função reguladora das atividades econômicas e operacionalizaria, em parceria com o setor privado, políticas sociais emergenciais, focalizadas e assistencialistas”.

Nessa segunda fase, para o autor,

Os ideólogos neoliberais foram subitamente tomados de assalto por certo tipo de humanismo, dotando os seus planos de ajuste macroeconômico de condicionamentos sociais. Tem-se, assim, uma inflexão do pensamento hegemônico em relação ao debate sobre mercado e bem-estar social, na qual uma epistemologia de direita – maximização e otimização dos recursos, escassez relativa, capital humano – é envernizada por uma ética de esquerda, com palavras de ordem como justiça social, solidariedade, filantropia e voluntariado. É neste momento que surge nas teses da chamada *terceira via*, um sincretismo entre o mercado e o Estado, capaz de promover o bem-estar social. Daí a fórmula do desenvolvimento

⁵⁰Em relação às organizações sociais, utilizamos o exposto por Sobral (2012, p. 72) em nota de rodapé nº 78, que informa: “Baseado no sistema inglês, essas organizações se apresentam como uma alternativa à atuação do Estado em determinados serviços sociais que são de sua responsabilidade, tais como cultura, educação e saúde. Na medida em que o Poder Público não pode garantir esses serviços a todos os cidadãos – eis que eles afetam direitos humanos essenciais constitucionalmente assegurados –, buscou-se uma forma de atribuí-los, sob controle e vigilância, às entidades privadas sem fins lucrativos, cujas áreas de atuação guardam estreita sintonia com as funções sociais acometidas ao Estado e que não constituem seu monopólio. No Brasil, esse processo tem sido denominado de ‘publicização’, partindo do pressuposto de que esses serviços empreendidos no setor estatal possam vir a ser desenvolvidos mais eficientemente num setor público não estatal, o chamado terceiro setor. Nesse contexto, o modelo das organizações sociais foi instituído no ordenamento jurídico brasileiro por meio da Lei 9.637, de 15 de maio de 1998, que concebeu o Programa Nacional de Publicização.” SILVA NETO, Belarmino José da. Organizações sociais: a viabilidade jurídica de uma nova forma de gestão compartilhada. **Jus Navigandi**, Teresina, a.7, n.59, 1out.2002. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/3254>>. Acesso em: 21 fev.2012.

econômico – baseado no dinamismo do mercado – com a promoção da equidade social – propiciado pela ação conjunta do Estado com o terceiro setor. (CASTELO, 2008, p. 23-24, grifo nosso).

Portanto, como mostra Castelo, o “social-liberal”⁵¹ utilizado no discurso de Bresser-Pereira não passa de uma ressignificação necessária para a continuidade dos princípios neoliberais na gestão do Estado.

Consideramos relevante situar as propostas de reformas da educação superior e de reestruturação das universidades federais brasileiras a partir de suas relações com as orientações e ações internacionais nas quais se expressam os princípios neoliberais da “flexibilização-desregulamentação-privatização”, como também observar elementos ideológicos desse segundo momento neoliberal, a exemplo de globalização, capital humano, inclusão social, justiça social, empreendedorismo etc., que advogam o uso da educação como elemento estrutural para a coesão social necessária ao desenvolvimento econômico e social.

Essa será a nossa tarefa no próximo item, visando contribuir para o entendimento dos elementos do discurso e do processo de interiorização da Universidade Federal de Alagoas, a partir de 2006, para o Agreste de Alagoas.

2.2 A educação em tempos neoliberais: as influências das orientações internacionais na educação superior brasileira

A questão da educação superior consta na agenda de distintos espaços e instituições políticas nacionais, como nas universidades, nos segmentos da mídia, nos sindicatos e associações de representação profissional, nos movimentos sociais, e, de maneira particular, é assunto constante das pautas dos governos nacionais e das organizações internacionais nos mais variados âmbitos: econômico, social, político, ambiental etc.⁵²

Desde os anos 90, destaca-se nos discursos dos organismos internacionais e dos mais diversos Estados nacionais, entre os quais o Brasil, a importância da educação para os países alcançarem um patamar de produção de conhecimentos e

⁵¹ O termo “social-liberal” possui um apelo discursivo muito grande; as duas palavras no senso comum geralmente apresentam a compreensão de social = povo e liberal = liberdade.

⁵² Organização Internacional do Trabalho – OIT; Banco Mundial; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE; Organização Mundial do Comércio – OMC; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco; dos Fóruns Sociais Mundiais – FSM; União Europeia – UE; Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Andes-SN; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; e outras mais.

se integrarem na chamada “sociedade do conhecimento” ou “sociedade cognitiva”⁵³, como também são explicitadas as relações entre formação, desenvolvimento sustentável, qualificação, emprego, empregabilidade, cidadania e coesão social.

Tais diretrizes e orientações estão presentes em documentos do Banco Mundial, da Unesco, OCDE, OMC e do Conselho Europeu⁵⁴. Entre os vários documentos, primeiramente destaca-se a publicação do Banco Mundial (1995) “La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia”, por considerá-lo um marco na redefinição das estratégias desse organismo em relação à educação e base para as reformas do ensino superior a nível mundial. Nesse documento, ressalta-se o papel e a contribuição do ensino superior para a redução da pobreza e para a coesão social.

Segundo Leher (1999, p. 30), “[...] não é possível compreender o sentido e o significado das atuais reformas sem considerar sua matriz conceitual, formulada no âmbito do Banco Mundial”. Para ele, o fundamento das propostas do Banco Mundial se encontra na relação entre educação, segurança e pobreza. A educação, equacionada a partir de elementos ideológicos do capital – por exemplo, globalização, capital humano, inclusão social, justiça social –, torna-se elemento importante no sentido de enfrentamento da pobreza, uma vez que esta “pode gerar um clima desfavorável aos negócios” (LEHER, 1999, p. 26).

O Banco Mundial aponta, primeiramente, como uma das causas para a situação de crise da educação superior, a questão do financiamento público, cada vez mais dificultado, devido à crise fiscal dos Estados, e para o qual contribuiria o financiamento das universidades. Descreve as experiências de “gestão” da educação de alguns países da OCDE (Países Baixos, Austrália e Irlanda) que têm

⁵³ No Brasil, em 2000, o documento chamado “Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde” do Ministério da Ciência e Tecnologia apresenta um diagnóstico da área e destaca as frentes a serem desenvolvidas para o ingresso do país na “sociedade do conhecimento”. O termo “sociedade do conhecimento” também é citado diversas vezes no texto do *Livro Branco: Ciência, Tecnologia e Inovação*, 2002, como segue: “Só assim será possível atender às necessidades de aprendizado permanente que caracterizam a sociedade do conhecimento” (p. 39); e nas estratégias para Ciência, Tecnologia e Inovação, cita-se: “VII. Educar para a sociedade do conhecimento” (p. 49). Um exemplo externo é o caso das reformas na educação superior nos países da União Europeia. Nesse espaço, o termo “sociedade cognitiva” aparece no Livro Branco, da Comissão das Comunidades Europeias. *Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva*. Bruxelas: CCE. 1995.

⁵⁴ São importantes os conteúdos dos documentos “Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación terciaria” (BANCO MUNDIAL, 2003) e “Conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Lisboa, 23-24 de Março de 2000”, em referência à *Educação e formação para a vida e o trabalho na sociedade do conhecimento*; neste último é explícito que: “25. Os sistemas educativo e de formação europeus necessitam de ser adaptados não só às exigências da sociedade do conhecimento como também à necessidade de um maior nível e qualidade do emprego”.

solucionado a crise de financiamento da educação com a adoção de políticas inovadoras para aumentar a eficiência do ensino superior, tais como: novos modelos de financiamento e estímulo ao financiamento privado da educação superior. Destaca entre os países em desenvolvimento o caso do Chile, que reduziu o gasto público por aluno e conseguiu efetivar um sistema de ensino superior diversificado e eficiente.

Em relação às orientações para as reformas da educação superior, o Banco indicava como orientações essenciais:

1. Fomentar a maior diferenciação/diversificação das instituições, incluído o desenvolvimento de instituições privadas;
2. Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento, por exemplo, com a participação dos estudantes com os gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados;
3. Redefinir a função do governo no ensino superior;
4. Adotar políticas que priorizem a questão dos objetivos de qualidade e equidade. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 4).

As propostas do Banco Mundial estão intrinsecamente relacionadas com as diretrizes da Nova Gestão Pública, pois ambas destacam a importância da eficiência e qualidade nos serviços e investimento públicos, da necessidade de existir o maior número possível de fornecedores desses serviços, seja público, seja privado, este último considerado como exemplo de gestão, devido sua agilidade para atuar em ambientes de recursos escassos e responder às necessidades do mercado.

As diretrizes da Nova Gestão Pública guiaram a Reforma do Estado brasileiro nos anos 1990, como já visto no item 2.1, e vêm sendo norteadoras da reforma da educação superior no Brasil, como poderá ser constatado ao longo deste trabalho.

As propostas de diversificação das instituições de ensino superior bem como a da ampliação do ensino privado são justificadas a partir da consideração de que o ensino superior universitário público é muito caro e não adequado aos países em desenvolvimento, nos quais a demanda para esse nível de ensino tem crescido.

O ensino superior público considerado pelos organismos internacionais refere-se às universidades públicas compreendidas como espaço da ciência, da promoção de pesquisas e centros de saberes desinteressados conforme o modelo alemão ou humboldtiano.

Segundo Leher (1999, p. 26), o Banco Mundial entende que o mercado de países em desenvolvimento ou periféricos,

[...] distintamente dos países centrais, não é integrado tridimensionalmente (capital-mercadoria e trabalho), mas sim bidimensionalmente (capital e mercadoria) – o trabalho, nas periferias, está excluído do mercado de trabalho fundado no conhecimento científico avançado, estando confinado pelas barreiras nacionais que separam os países centrais das periferias. O trabalho nestes países é condizente com o modo como estas nações estão inseridas na economia mundial: de forma subordinada, periférica, restrita a mercadorias de baixo valor agregado. O trabalho requerido por uma economia nestes termos é pouco qualificado. (Grifo do autor)

Ou seja, economias em desenvolvimento devem recorrer ao conhecimento já produzido pelos grandes centros universitários mundiais – os chamados pacotes tecnológicos – e reservar ao ensino superior modelos diferenciados para o atendimento de suas vocações nacionais e de seus espaços locais. Para nós, parece ser esse um dos sentidos do processo de interiorização das universidades federais brasileiras, iniciado durante o governo de Lula e completado pelo governo Dilma Rousseff.

O Banco Mundial (2003) sugere novos modelos de “cursos terciários” ou “pós-secundários”, como “politécnicos, institutos profissionais e técnicos de curta duração, os *community colleges* (institutos públicos de estudos pós-secundários que ofertam dois anos de ensino acadêmico ou profissional) e os programas de ensino a distância”. Tal modelo para a educação superior é explicitado pelo Banco Mundial (2003) no documento “Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria”, o qual apresenta em vários momentos o reforço a tal modelo por parte da Organização Mundial do Comércio – OMC (Ibid., p. 144), da Organização Internacional do Trabalho – OIT (Ibid., p. 17) e da Comissão Europeia (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 75). Segundo o Banco, são modelos que teriam custos menores tanto para os estudantes como para o setor privado, e que atenderiam de maneira mais flexível às demandas do mercado de trabalho.

Para Neves e Pronko (2008, p. 118), a “educação terciária” proposta pelo Banco Mundial, antes entendida como sinônimo de educação superior, passa a ter conteúdo e significado específicos a partir dos anos 2000, quando assume a definição e a conceituação dadas pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, quer dizer, a de um sistema de educação terciária que inclui diversos modelos com origem pública ou privada, nos quais a qualificação profissional poderá ser

[...] um nível ou uma etapa de estudos posterior à educação secundária. (...) [Esses] estudos se [efetivariam] em instituições de educação terciária como universidades públicas e privadas, institutos de educação superior e politécnicos, assim como em outros tipos de cenários, como escolas secundárias, locais de trabalho, ou cursos livres através da tecnologia informática e grande variedade de entidades públicas e privadas. (WAGNER, 1999, p. 135 *apud* BANCO MUNDAL, 2003, p. 9).⁵⁵

É importante citar que tal posicionamento aparece no Brasil, já em 2002, no documento “A Educação Superior no Brasil”, produzido pelo Grupo de Estudos sobre Universidade – GEU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul⁵⁶. Nesse documento, as proposta do Banco Mundial e do entendimento da OCDE sobre a educação terciária são postas como desafios para a reestruturação da educação superior brasileira. Aparecem referências para a expansão/interiorização, qualificação, diversificação, financiamento, avaliação e eficiência do ensino superior, todas elas em concordância com as dos organismos internacionais. Nas páginas finais do relatório são reafirmadas propostas, denominadas como “desafios”, que deverão merecer acompanhamento e avaliação como forma de garantir o seu aprimoramento e difusão e que possibilitarão o atendimento da crescente e diversa demanda por ensino superior.

Destacamos a seguir, proposições significativas da direção liberal das recomendações do documento produzido pelo GEU, tais como:

- a maior articulação entre as iniciativas do setor público e privado, considerando que já existem tais parcerias e que apresentam excelentes resultados. Destaca-se que as Fundações de Apoio, os Escritórios de Interação Universidade-Empresa e as empresas juniores terão um importante papel a cumprir. Articulação que, a nosso ver, também se faz presente na proposta de revitalização do crédito educativo e de constituição de um eficiente sistema de bolsas;

⁵⁵Pode-se ler “Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria”, Banco Mundial, 2003, p. ix: “Este informe adopta la definición de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), según la cual la educación terciaria es un nivel o una etapa de estudios posterior a la educación secundaria. Dichos estudios se adelantan en instituciones de educación terciaria, como universidades públicas y privadas, institutos de educación superior y politécnicos, así como en otros tipos de escenarios como escuelas de secundaria, sitios de trabajo, o cursos libres a través de la tecnología informática y gran variedad de entidades públicas y privadas”. (WAGNER, 1999, p. 135).

⁵⁶Este documento foi produzido a convite da Capes para compor o Relatório Geral sobre o Ensino Superior na América Latina, organizado pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (Iesalc – Unesco), e esteve sob a coordenação da Professora Maria Susana Arrosa Soares.

- o desenvolvimento de políticas diferenciadas para estimular o acesso ao ensino superior de diferentes grupos sociais; a distribuição regional da oferta e das oportunidades educacionais de maneira mais adequada; melhorar a qualidade, a eficiência, a relação ingressantes/concluintes, a relação professor/aluno, tanto nas instituições públicas como nas privadas; a diversificação das instituições, das modalidades de oferta do ensino, com destaque para a EAD, etc.

Segundo ainda o documento, as propostas têm como objetivo o processo de “democratização do acesso à educação superior”, para o qual o papel do Estado é fundamental para sua garantia, seja direta ou indiretamente, principalmente no que se refere ao financiamento, ou, melhor dizendo, da utilização do fundo público, pois

[...] as respostas aos desafios apontados, em grande medida, dependerão da adoção de uma adequada estrutura de financiamento, que considere as exigências de um ensino de qualidade, a disponibilidade de recursos públicos e as precárias condições socioeconômicas de uma expressiva parcela da população. Sem dúvida, caberá ao Estado uma fração fundamental da responsabilidade (direta ou indireta) de obter o financiamento do processo de transformação e expansão no âmbito do ensino superior. (SOARES, 2002, p. 334-335, grifo nosso).

Como se observa, as indicações do documento do GEU são as bases dos programas do governo brasileiro para a educação superior, tais como o Fies e o Prouni, quando se propõe a articular iniciativas dos setores público e privado e a revitalização do crédito educativo e um eficiente sistema de bolsas. Também encontramos elementos do Relatório do GEU nas diretrizes do Reuni, ao referir-se sobre a necessidade de melhorar as relações entre ingressantes/concluintes, entre professor/aluno, tanto nas instituições públicas e privadas; e no sentido da diversificação das instituições e dos modelos de formação, ao propor “regulamentar a grande diversidade ocorrida na oferta educacional, reflexo da crescente diversificação do sistema de ensino superior [...]; os novos cursos /programas (cursos sequenciais e mestrados profissionalizantes); assim como as novas modalidades de ensino (educação a distância, cursos tecnológicos de nível superior)”.

As orientações dos especialistas internacionais e nacionais sempre receberam críticas de autores e coletivos profissionais como o ANDES, a FASUBRA, que sustentam uma luta pela educação brasileira, entre elas, a realizada por Neves e Pronko (2008, p. 118) sobre o novo sistema de educação terciária. Para elas, o

proposto constitui uma

[...] resposta do capital para conferir maior organicidade, na nova sociedade do conhecimento, ao crescimento exponencial de um ensino fragmentado e privatista por ele impulsionado, e simultaneamente promover a aceleração dessa expansão, por eles [Banco Mundial e outras organizações internacionais] denominada de “massificação”.

Uma das respostas influenciadas por essas orientações, e um dos processos mais conhecidos e destacados na literatura sobre educação superior internacional e nacional, é o “Processo de Bolonha”⁵⁷, iniciado pela denominada “Declaração de Bolonha”, subscrita em 1999 por 29 países europeus. Tal declaração gerou um processo mais amplo que mantém relações com outros processos atinentes à formação profissional oferecida em nível superior e outros relativos à educação nos seus diversos níveis.

Entre os objetivos do Processo de Bolonha estava a constituição do Espaço Europeu de Ensino Superior – EEES, considerado uma estratégia essencial para o ensino superior europeu superar as suas fragilidades e obter vantagens comparativas aos outros espaços mais desenvolvidos, principalmente os EUA. O EEES foi declarado instituído em 12 de março de 2010, no encontro dos ministros de educação da Comunidade Europeia que deu origem à Declaração de Budapeste/Viena

Para Lima (2005, p. 73), são os aspectos políticos e econômicos que dão a direção ao Processo de Bolonha:

No caso da União Europeia, por exemplo, a construção da “Europa dos Cidadãos” é frequentemente apresentada como uma aquisição muito dependente da educação e especialmente da formação e da aprendizagem ao longo da vida. A responsabilidade individual sai reforçada, tal como a importância crescente das “motivações económicas” ou das pressões para a competição, bem expressas, designadamente, nos objectivos do Processo de Bolonha; neste caso, a criação de um “espaço europeu” para o ensino superior, não obstante todas as vantagens reclamadas de harmonização, inteligibilidade e comparabilidade dos graus, bem como de avaliação da qualidade, não esconde a necessidade de organizar um sistema global de

⁵⁷É importante compreender esse aspecto de processo que tomou a Declaração de Bolonha, ou seja, de continuidades diversas. Seu seguimento se dá por meio das várias reuniões dos ministros de educação dos países da União Europeia, em Praga (2001), em Berlim (2003), em Berger (2005), Londres (2007), Leuven/Louvain-la-Neuve (2009), Budapeste-Viena (2010), Bucareste (2012), Yerevan (2015), e a próxima será na França (em junho de 2018). A título de informação, em outras reuniões dos vários organismos que compõem a Comunidade Europeia, muitos documentos – tais como a Declaração de Copenhague (de novembro/2002); o quadro estratégico Educação e Formação 2020 – EF 2020 (de maio/2009, antes denominada EF 2010); o Comunicado de Bruges (2010) – têm seus conteúdos relacionados e passam a ser constituintes do Processo de Bolonha.

ensino superior nos termos exigidos pelo funcionamento dos mercados, confessando, de resto, os propósitos de concorrência com os Estados Unidos da América.

Para alcançar os objetivos do Processo de Bolonha foram definidas estratégias que os Estados nacionais e as instituições de ensino superior europeias deveriam desenvolver em seus campos específicos de ação. São elas: a comparabilidade, a transparência e a legibilidade dos sistemas de ensino superior. Por essas estratégias, entendia-se ser possível aumentar a competitividade, a capacidade de atração das instituições de ensino superior em relação a estudantes estrangeiros, ou seja, a mobilidade dos cidadãos europeus e a empregabilidade. Inicialmente foram constituídas seis linhas de ação:

1. Adopção de um sistema de diplomas e graus acadêmicos comparáveis e compreensíveis;
2. Adopção de um sistema de ensino superior fundamentalmente baseado em dois ciclos: o primeiro ciclo útil para o mercado de trabalho, com duração mínima de três anos, e o segundo (mestrado) dependente da conclusão do primeiro ciclo;
3. Estabelecimento de um sistema de acumulação e de transferência de créditos curriculares (ECTS);
4. Promoção da mobilidade de estudantes, professores e investigadores;
5. Promoção da cooperação europeia no domínio da garantia da qualidade;
6. Promoção da dimensão europeia no ensino superior com módulos, cursos e vertentes com conteúdos, orientação e organização que apresentem uma dimensão europeia. (BOLONHA)

Em uma primeira leitura, pode-se dizer que as orientações e estratégias do documento de Bolonha voltam-se para a educação e formação profissional dos países da União Europeia – UE. Entretanto, uma pesquisa mais abrangente e um exercício de comparação entre as realidades, por exemplo, de Portugal e do Brasil no que se refere ao ensino superior, em especial sobre as mudanças nos projetos de formação profissional na universidade pública, permite observar que tais conteúdos e orientações têm ressonância para além do espaço da União Europeia, inclusive na América Latina.

Nossas afirmações têm como fonte um processo de conhecimento realizado durante o Estágio Científico Avançado no Instituto de Educação da Universidade do Minho – Uminho, durante o período de outubro de 2014 a março de 2015. Embora a investigação que desenvolvemos não tenha se constituído num clássico estudo comparado, nele examinamos a existência de homologia no conjunto dos elementos que condicionam as políticas educativas de Portugal e do Brasil a partir dos discursos de diversos autores e entidades presentes nos cenários nacional e

internacional que se refere à educação superior. As nossas descobertas foram realizadas a partir da pesquisa bibliográfica em produções de autores brasileiros e portugueses e da pesquisa documental em materiais de vários órgãos da União Europeia – Comissão Europeia, da OCDE, da Direção Geral do Ensino Superior do Governo de Portugal – DGES, do Ministério da Educação do Brasil – MEC, e da Parceria Estratégica Uealc (União Europeia-América Latina e Caribe), que a partir de 2011 passou a ser denominada de UE-Celac (União Europeia-Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos).

No Brasil, há várias reflexões⁵⁸ que consideram o Processo de Bolonha como inspiração para iniciativas de mudanças no ensino superior, como os novos formatos na constituição ou reformulação dos cursos nas universidades federais. A constituição da Universidade Federal do ABC e a reformulação realizada na Universidade Federal da Bahia (UFBA) são alguns exemplos destacados e que seguem a orientação de ciclos de formação. Aliás, a experiência da UFBA, nomeada como Projeto Universidade Nova⁵⁹, tornou-se referência para o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni (MADEIRA, 2009; PENA-VEGA, 2009; SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2012; LEHER, 1999, 2010).

Em relação às estratégias da “Adopção de um sistema de diplomas e graus acadêmicos comparáveis e compreensíveis” e ao “Estabelecimento de um sistema de acumulação e de transferência de créditos curriculares (ECTS)”, o procedimento

⁵⁸São referências os textos de MADEIRA, Ana Isabel (2009); PENA-VEGA, Alfredo (2009); SILVA JUNIOR, João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar (2012).

⁵⁹Destacamos a experiência da UFBA, onde se desenvolvem os Bacharelados Interdisciplinares, os quais são apresentados como o modelo para a formação de nível superior. Tal modelo está descrito no documento “A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova” (2008), de autoria do Professor Boaventura Souza Santos e Professor Naomar de Almeida Filho. Segundo o professor Naomar, autor do projeto “Universidade Nova no Brasil”, inserido nessa publicação, sua proposta não tem inspiração nem Harvard, nem Bolonha, mas sim nas “mais fecundas fontes do pensamento progressista na história brasileira: ninguém menos que Anísio Teixeira e Milton Santos. (2008, p. 238)”. Porém, como afirma Siebiger (2013) quanto à essas referências (ou inspirações), é preciso ressaltar que “Embora fazendo menção à Anísio Teixeira, a proposta dos BI’s não menciona os dois principais pilares do pensamento anisiano sobre universidade: ser uma instituição voltada para a cultura nacional e transformadora dessa cultura, e a aliança – ou indissociabilidade – entre ensino e pesquisa. Como referência para a universidade brasileira, Anísio Teixeira inspirou-se na universidade humboldtiana, em que se elabora e se reformula a cultura nacional a ser ensinada a partir da pesquisa (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008). O que se identifica, de fato, é uma correlação com o modelo do processo de Bolonha europeu.”(In: SIEBIGER, Ralf Hermes. O processo de Bolonha e a universidade brasileira: aproximações a partir da análise de documentos referenciais. / Ralf Hermes Siebiger. Dourados, MS: UFD, 2013. 248p.). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação (Ppgedu) da Faculdade de Educação (Faed) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

utilizado pelo Processo Bolonha em relação ao ensino superior na Europa também foi realizado no Brasil e em vários países da América Latina e Caribe, ainda que de maneira muito seletiva, por meio da Estratégia União Europeia, América Latina e Caribe – “Estratégia Uealc”, e, agora, UE-Celac – União Europeia-Comunidade dos Estados Latino-americanos e Caribenhos.

Nessa estratégia, destaca-se a influência das discussões e ações da Comissão Europeia em relação à educação superior para o espaço da América Latina e Caribe logo em 1999, na primeira reunião entre os Chefes de Estado e de Governo dessas duas regiões, realizada no Rio de Janeiro. O objetivo central foi “a criação, numa estratégia voluntarista, de uma parceria estratégica bi-regional e a definição de determinadas prioridades para a realização de ações coordenadas nos domínios político, social e económico”.

E, entre as ações, a “Declaração do Rio de Janeiro”, em seus artigos 54, 61 e 63, assume o compromisso para a criação do “Espaço Comum de Ensino Superior – União Europeia, América Latina e Caribe”, o Eces – Uealc, o qual fora estabelecido em 2000, na Conferência de Ministros de Educação da União Europeia, América Latina e Caribe, sobre ensino superior, realizada em Paris.

Apesar da declaração oficial do estabelecimento do Eces-Uealc, as ações nesse sentido ainda caminham com diferentes ritmos nos países envolvidos, tal como acontece na Comunidade Europeia, sendo mais comum o estabelecimento de acordos bilaterais relacionados à educação superior. Diante do exposto, podemos afirmar que as ações e modelos do “Processo de Bolonha” se constituem, como “o modelo” para o processo de internacionalização do ensino superior europeu, em terras latino-americanas.

A dinâmica para o processo de constituição do Eces-Uealc é semelhante à utilizada pelo Processo de Bolonha; entre seus objetivos estão: a promoção da mobilidade para estudantes, professores, investigadores e técnicos, a interação das instituições para o conhecimento recíproco dos sistemas de avaliação nacionais e a busca da qualidade⁶⁰. A esses objetivos foram acrescentados outros, definidos na Estratégia Regional para a América Latina 2007-2013⁶¹, e, mais atualmente, as

⁶⁰ Disponível em: http://www.usc.es/gl/gobierno/reitoria/iberoam_pt.html.

⁶¹ O Documento de Estratégia Regional (DER) define os objectivos e as prioridades da cooperação com a América Latina (AL) para o período 2007-2013. Essa região engloba o México, a América Central (Costa Rica, Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Panamá), a Comunidade Andina (Colômbia, Equador, Bolívia, Peru), o Chile e o Mercosul (Argentina, Brasil, Uruguai, Paraguai,

orientações do Plano de Ação UE-Celac, produzido na 2ª Cimeira UE-Celac, realizada em Bruxelas em 10 e 11 de junho de 2015⁶². Ressalta-se, da Declaração de Bruxelas-2015, o item sobre o “**reconhecimento e convergência dos sistemas de Ensino Superior**”, pois apresenta os caminhos que já vêm sendo seguidos e que serão aprofundados nos próximos anos. Os representantes dos Estados presentes reconhecem a diversidade dos sistemas presentes na América Latina e Caribe e assumem que

Reitera-se a importância de consolidar o espaço intra-regional Latino-Americano e Caribenho para trabalhar no sentido da convergência e implementar um quadro de habilitações profissionais. Para isso são necessários mais estudos sobre o sistema regional e instrumentos que possibilitem a sua comparação. Assim, **propõe-se a criação de agências de avaliação e acreditação regional e bi-regional independentes, tendo em consideração, entre outros, o trabalho realizado no âmbito do Instituto Internacional para o Ensino Superior na América Latina e Caraíbas (IESALC) com base na Convenção Regional de Reconhecimento de Estudos, Diplomas e Graus de Ensino Superior na**

Venezuela). Destina-se a reforçar a associação estratégica entre as duas regiões nos domínios político, económico e social. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1426125094626&uri=URISERV:r12012>> e <http://europa.eu/legislation_summaries/external_relations/relations_with_third_countries/latin_america/r_12012_pt.htm>.

62 Para o encontro em Bruxelas, foi elaborado pelo Serviço de Porta-vozes da Comissão Europeia, em colaboração com o Serviço Europeu para a Ação Externa, o documento “Factos e números sobre as relações entre a União Europeia e a Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos”, no qual se destaca sobre “Educação e Investigação” que: “1. Os cinco países da América Latina com maior número de projetos financiados no âmbito das várias candidaturas em 2014 foram a Argentina (23), o Brasil (10), o Chile (12), a Colômbia (4) e o México (4). Está ainda em curso o processo de seleção das propostas para 2015, mas os cinco países que apresentaram mais candidaturas para cursos de doutoramento (ITN) e intercâmbios de pessoal de investigação e inovação (RISE) foram, uma vez mais, a Argentina, o Brasil, o Chile, a Colômbia e o México. 2. A Comissão Europeia contribuiu para o financiamento de um novo cabo submarino de fibra ótica de banda larga entre a Europa e a América do Sul, que ligará Lisboa (Portugal) a Fortaleza (Brasil). Este cabo reforçará as capacidades de telecomunicação intercontinentais disponíveis para a América Latina em mais de 150% e melhorará, em especial, as interações entre a Europa e a América Latina no domínio da investigação e do ensino”. (Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia, 2015). As orientações da Cimeira de Bruxelas voltam-se para: “1. Que recomendem às instituições comunitárias e solicitem aos Ministros de Educação, Ciência, Investigação e Tecnologia de ambas as regiões que abram um espaço permanente de diálogo com o Fórum Académico Permanente das Cimeiras Académicas CELAC-UE para avançar na implementação participada de estas propostas. 2. Criar condições normativas e financeiras para desenvolver o espaço Euro-Latino-Americano e Caribenho de Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, com base no acesso e na equidade, e que garantam a democratização do conhecimento, o acesso à informação e a transferência de tecnologia. 3. Consolidar legal e financeiramente os sistemas de Ensino Superior de ambas as regiões, adotando mecanismos e ações adequadas a agências de avaliação, acreditação e financiamento bi-regionais. 4. Promover a cooperação entre os sistemas de investigação científica, de tecnologia e inovação, através de programas inter-regionais que estabeleçam áreas prioritárias para o desenvolvimento social, produtivo e a proteção da biodiversidade no espaço CELAC-UE, e reforçando a ligação entre a Cimeira Académica e a Iniciativa Conjunta para a Investigação e a Inovação (JIRI). 5. Favorecer a relação da comunidade académica com as políticas públicas e o desenvolvimento sustentável, especialmente as que se referem à internacionalização, no cumprimento dos objetivos estratégicos da parceria bi-regional. 6. Incentivar a colaboração das instituições de Ensino Superior com a sociedade e o setor produtivo, em especial com as PME e a economia social e solidária”.

América Latina e Caraíbas. (DECLARAÇÃO DE BRUXELAS, 2015, p. 1, grifo nosso).

Ainda é preciso realçar o assento nas reflexões da Estratégia UE-CELAC das relações entre a educação, desenvolvimento, inclusão social e coesão social. Após as alterações no conjunto dos países e na sua denominação ocorrida em 2011, a primeira reunião UE-Celac (e 7ª Reunião UE-ALC) foi realizada em 2013, no Chile. Nesse encontro, foi apresentado o Plano de Ação da UE-Celac 2013-2015, no qual se destaca a relação entre “Educação e emprego para promover a inclusão e a coesão social”, tendo como objetivos:

[...] promover o ensino, a aprendizagem e a formação ao longo da vida (incluindo a educação e formação profissional), tendo em conta a diversidade e os níveis de vulnerabilidade, bem como para melhorar o funcionamento dos mercados de trabalho, nomeadamente através da cooperação triangular, tendo em conta o importante papel da acção social das empresas. Isso deve levar a um acesso mais fácil ao emprego, trabalho decente, digno e produtivo e oportunidades de emprego, em particular para as mulheres e os jovens, bem como para outros grupos vulneráveis, e deve contribuir para uma maior inclusão e coesão social. (UE-CELAC, 2013, p. 7)⁶³.

Tais objetivos foram ressaltados na segunda reunião da UE-Celac, em Bruxelas, nos dias 10 e 11 de junho de 2015, a qual teve como tema "Construir o nosso futuro em comum: trabalhar para criar sociedades prósperas, coesas e sustentáveis para os nossos cidadãos". Destaca a Declaração de Bruxelas

[...] a importância da cooperação para o desenvolvimento de capacidades e o maior envolvimento dos povos indígenas e das comunidades locais, assim

⁶³ O Plano de Ação 2013-2015 da EU-CELAC ACTION PLAN apenas está disponível em inglês e pode ser acessado na página do Conselho Europeu <<http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5748-2013-INIT/en/pdf>>. As partes citadas foram traduzidas pela autora. Cabe um esclarecimento sobre o que denominam como Cooperação Triangular. Segundo Cyntia Sandes, “Através da cooperação trilateral estabelece-se uma parceria entre atores de três países: um doador maior, que oferece ajuda desde um país desenvolvido; um segundo doador proveniente de um país de renda média, que terá um papel diferenciado em relação ao primeiro doador; e um parceiro receptor, neste caso de um país de menor nível de desenvolvimento relativo. Ou seja, seu enfoque perpassa a atuação de dois países em benefício de um terceiro. Os atores envolvidos nesse desenho de cooperação não se limitam a países, incluindo também organismos multilaterais, organizações da sociedade civil e instituições públicas e privadas do Norte e do Sul. Essa diversificação permite pensar ainda em parcerias público-privadas como meio de triangulação, contribuindo com recursos e fundos para implantação e seguimento de projetos que seriam abandonados sem essa possibilidade. [Nos polos desse processo destacam-se] um doador tradicional enquanto ofertante de cooperação; um sócio estratégico que é o ofertante emergente; e o demandante de cooperação, sendo este um terceiro país com menor nível de desenvolvimento. Cada um deve assumir funções características para o sucesso da iniciativa, em um processo de gestão compartilhada, em que o aspecto de horizontalidade deve ser estimulado pelo doador tradicional, assim como o demandante da cooperação deve apresentar as prioridades estratégicas, estabelecidas nos seus Planos Nacionais de Desenvolvimento.” Disponível em: <http://www.unitedexplanations.org/2011/05/17/cooperacao-trilateral-o-que-e-e-quais-sao-seus-impactos/#>.

como das empresas, instituições do ensino superior e institutos de investigação, para o desenvolvimento de iniciativas que apoiem, entre outros, o conhecimento de elevada qualidade, o empreendedorismo e a inovação rumo ao desenvolvimento sustentável. (2015, p. 11).

Em relação ao ensino superior, novamente é enfatizado o objetivo de “Aumentar a integração regional, birregional e sub-regional e **a comparabilidade dos sistemas de ensino superior para melhorar a sua qualidade e pertinência**” (idem, p. 25), como uma das ações imperativas para a constituição do “Espaço Comum de Ensino Superior – União Europeia, América Latina e Caribe” –Eces-Uealc.⁶⁴

No que se refere à comparabilidade dos sistemas de ensino superior, segundo Gama e Villardi (2014, p. 924), “[...] mais do que facilitar intercâmbios, devem harmonizar, futuramente, os sistemas de educação superior, de modo a que todas as universidades da região tenham equivalência de cursos, créditos académicos e diplomas – titulações”.

É no sentido de constituir uma harmonia entre os conteúdos e competências das formações profissionais no espaço da América Latina e Caribe que se estabeleceu o Projeto Tunning América Latina.

Compreendemos que o Projeto Tunning faz parte das influências externas que já têm um longo período de ação entre os países da América Latina e se expressam de diversas formas. Uma delas se realiza por meio de projetos desenvolvidos por organizações não governamentais que atuam como *expertises* na área de educação superior, em estado de cooperação e financiadas pelos organismos internacionais. Tal é o caso do Projeto Tunning, surgido na Europa em 1999, resultante do desafio criado pela Declaração de Bolonha no que concerne à necessidade da criação de um sistema de créditos que pudesse ser compartilhado por todos os Estados da Comunidade Europeia⁶⁵, mas que passou a ser desenvolvido na América Latina a partir de 2004.

⁶⁴ Observa-se que a diretriz da internacionalização da educação superior está posta em relação aos processos entre União Europeia-América Latina, os quais convergem com as referências da declaração da Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe (CRES) realizada em 2008, em Cartagena de Índias (Colômbia), na proposta de criação do Espaço Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (Enlaces).

⁶⁵ Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos (ECTS), que permite comparar cursos em face do número de horas exigidas para a obtenção de um determinado número de créditos.

O Tuning América Latina tem como objetivo principal “contribuir com a construção de um Espaço de Educação Superior na América Latina com base na convergência curricular” e se define como

[...] uma rede de comunidades de aprendizado. O projeto Tuning pode ser visto como uma rede de comunidades de acadêmicos e estudantes interconectados que refletem, debatem, elaboram instrumentos e partilham resultados.

[...]

O projeto Tuning foi criado a partir da colaboração de membros da comunidade que partilharam ideias, iniciativas e dúvidas. Ele é global porque vem seguindo um caminho de formulação de padrões mundiais, mas também é local e regional, respeitando as particularidades e demandas de cada contexto. [...] As comunidades do Tuning têm o desafio de atingir um impacto no desenvolvimento do ensino superior de suas regiões.

[...]

Em segundo lugar, o Tuning é uma metodologia com etapas bem programadas, juntamente com uma perspectiva dinâmica que permite a adaptação aos contextos diferentes. (TUNING, 2014, p. 18).

É preciso destacar que, apesar de o Tuning se definir como “uma rede” e um organismo não estatal para refletir a questão da educação superior, sua atuação está fortemente entrelaçada com os organismos estatais que representam a educação na América Latina; também mantém relações diretas com a Comunidade Europeia. A participação brasileira no Tuning é feita por meio do Centro Nacional Tuning do Brasil, cuja coordenação fica a cargo do Presidente da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – Conaes.

A página do Tuning⁶⁶ informa que

Cada país da América Latina participa no projeto a partir dos Centros Nacionais, os quais estão integrados por representantes das máximas instâncias decisórias em matéria de política universitária em cada um dos países (Ministérios de Educação, Conferências de Reitores, Associações de Universidades, Agências de Credenciamento etc.). As universidades participantes têm sido selecionadas a partir de cada um dos países, sob a coordenação dos Centros Nacionais Tuning. (Ibid., p. 18)

Em síntese, o projeto Tuning – América Latina é uma linha de cooperação para a utilização da mesma metodologia usada na União Europeia, com o objetivo da harmonização dos sistemas de ensino superior; “marca o início do processo de

⁶⁶<[http://www.tuningal.org/pt/projeto-tuning/estrutura/universidades->](http://www.tuningal.org/pt/projeto-tuning/estrutura/universidades-). Em relação à responsabilidade da Comunidade Europeia, as publicações do Tuning América Latina realçam que elas foram realizadas “com a colaboração financeira da Comunidade Europeia”, mas sublinha-se que os seus conteúdos são de “responsabilidade dos autores e não devem ser considerados como uma reflexão da posição da União Europeia”. Sobre isso, afirmamos nossas dúvidas. Já é de praxe a desvinculação de responsabilidades em documentos do Banco Mundial, da OCDE e de outros organismos em suas produções.

internacionalização do Tuning”, pois a constituição de um “[...] espaço compartilhado para as universidades, respeitando tradições e diversidades, não é mais uma preocupação exclusiva dos europeus, já que se transformou em uma necessidade global” (Ibid., p. 17).

Sua atuação na América Latina se desenvolveu em quatro linhas de trabalho: 1) competências (gerais e específicas das áreas temáticas); 2) enfoques de ensino, aprendizado e avaliação destas competências; 3) créditos acadêmicos e 4) qualidade dos programas. A harmonização dessas dimensões permite a compatibilidade, a comparabilidade e a competitividade entre os sistemas⁶⁷.

Segundo o Tuning (2014, p. 11), na América Latina já foram realizadas duas fases. A primeira, de 2004-2007, e a segunda, de 2011-2013. E acrescenta: “Desde 2003, o Tuning transformou-se em um projeto que transcende as fronteiras europeias, iniciando um intenso trabalho na América Latina”. Para seus gestores, duas problemáticas estão postas para a universidade como “entidade global”:

[...] em primeiro lugar, a necessidade de modernizar, reformular e flexibilizar os programas de ensino em função das novas tendências, necessidades da sociedade e realidades dinâmicas de um mundo vertiginoso; e, em segundo lugar, vinculada com a questão anterior, está a importância de transcender os limites do corpo docente no aprendizado, oferecendo uma formação que promovesse o reconhecimento do aprendizado além das fronteiras institucionais, locais, nacionais e regionais. (Ibid., p. 11).

A primeira fase teve o objetivo de conhecer o ambiente e trocar informações, como também de “aprimorar a colaboração entre as instituições de ensino superior para o desenvolvimento da qualidade, eficiência e transparência dos cursos e dos programas de ensino” (Ibid., p.11). Já a segunda fase teve por objetivo “contribuir

⁶⁷ Até 2007, ano do último relatório ao qual tivemos acesso, foram incluídas fichas descritivas das características dos sistemas educacionais de 19 países latino-americanos e do Caribe: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Os cursos incluídos, no total de 12, foram: Administração de Empresas, Arquitetura, Direito, Educação, Enfermagem, Física, Geologia, História, Engenharia Civil, Matemática, Medicina e Química. As publicações posteriores não utilizam a denominação “Relatório”, mas são organizadas por temáticas mais específicas: TUNING Project. Projeto Tuning América Latina: Um modelo de avaliação de Inovação Social Universitária Responsável (ISUR) (versão resumida). Universidad de Deusto Bilbao. 2014; e TUNING Project. Projeto Tuning América Latina: Meta-perfis e perfis. Uma nova aproximação para os diplomas na América Latina. Universidad de Deusto Bilbao. 2014. Outro material, intitulado “CLAR – Crédito Latinoamericano de Referência”, é apresentado no *site* do Tuning América Latina, mas o arquivo não está disponível nesse servidor. Todavia, pode ser encontrado no *site* da Comissão Europeia, no espaço da EuropAid, onde são destacados os programas de desenvolvimento e cooperação da União Europeia (<http://capacity4dev.ec.europa.eu/alfa/document/clar-crédito-latinoamericano-de-referencia-versión-español-y-portugués>).

com a criação de um Espaço de Ensino Superior na América Latina”. Para isso, foram definidos quatro eixos de trabalho:

[...] aprofundar os acordos de elaboração dos meta-perfis e dos perfis das 15 áreas temáticas do projeto (Administração, Agronomia, Arquitetura, Direito, Educação, Enfermagem, Física, Geologia, História, Informática, Engenharia Civil, Matemática, Medicina, Psicologia e Química);

contribuir com a reflexão sobre cenários futuros para as novas profissões;

promover a criação de estratégias metodológicas para desenvolver e avaliar a formação das competências;

criar um sistema de créditos acadêmicos de referência (CLAR-Crédito Latino-Americano de Referência) que facilite o reconhecimento dos cursos na América Latina e possibilite a articulação com os sistemas de outras regiões. (TUNING, 2014, p. 21).

Observa-se que há semelhanças nos encaminhamentos concretos do Processo de Bolonha no Brasil, como a criação dos créditos acadêmicos, a importância dos processos de avaliação, a possibilidade de novos formatos de cursos e profissões e o sentido da relação entre competências-empregabilidade-empresariamento.

Assim sendo, ainda é possível afirmar que – apesar de haver uma autonomia relativa dos Estados da região da América Latina e Caribe, onde cada Estado implementa suas reformas na educação superior de acordo com suas possibilidades locais – esses condicionantes externos e dinâmicas mais gerais conduzidas pelos países capitalistas centrais, como os que compõem a União Europeia, e as “orientações” dos organismos internacionais capitaneados pelo Banco Mundial, têm um peso significativo nos processos de reforma da educação superior no espaço da América Latina e Caribe, e em especial no Brasil.

A partir dos elementos do cenário até aqui exposto, compreendemos que, no Brasil, a reforma da educação no ensino superior encontra-se inserida em um processo mais amplo de reordenamento do Estado capitalista, como uma das principais estratégias da burguesia internacional para o enfrentamento da crise geral do capital, e está conectada ao conjunto de políticas elaboradas, difundidas e monitoradas pelos organismos internacionais para os países periféricos, cujo objetivo é a expansão do capital e de sua racionalidade.

Isso se manifestará a partir de novos entendimentos sobre a relação entre os setores público e privado, o papel do Estado na educação superior, o modelo de universidade (de ensino ou de pesquisa) e os mecanismos de financiamento,

avaliação e controle das instituições, entre outros (LIMA, 2012; SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2012).

Nas últimas décadas, as mudanças no ensino superior impostas pela lógica capitalista competitiva e explicitadas nas orientações dos organismos internacionais condicionam as políticas educativas no Brasil. A Constituição de 88 já abrigava o direito à iniciativa privada, em qualquer uma das categorias administrativas, faculdade, escola isolada etc. O art. 209 é claro quanto a isso: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (BRASIL, 1988, p.1). Mas, é em 1997, com a edição do Decreto 2.306/97⁶⁸, que estabeleceu-se “[...] legalmente a liberação da propriedade e gestão das instituições de educação superior para mantenedoras ou empresas com fins lucrativos” (SGUISSARDI, 2013, p. 951).

Já a possibilidade de organização das instituições de ensino superior de maneiras diversas e diferenciadas foi dada pela nova LDB aprovada pela Lei 9.394/1996 e pelos Decretos 2.207/1997 e 5.773/2006. O artigo 45 da LDB expõe: “A Educação Superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência e especialização” (BRASIL, 1988, p. 1).

Podemos ainda observar, após a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação – LDB⁶⁹, as convergências com as orientações internacionais, em especial do BM, como o favorecimento da expansão da educação como serviço privado, a diversificação das instituições e a massificação do ensino, assim como a reconfiguração das profissões. Concretamente, compreendemos que tais orientações estão asseguradas, por exemplo, nas medidas como: o exame nacional

⁶⁸O Decreto 2.306/97 trata da regulamentação do Sistema Federal de Ensino Superior; em seu primeiro artigo, expõe: “Art. 1º. As pessoas jurídicas de direito privado, mantenedoras de instituições de ensino superior, previstas no inciso II do art. 19 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial e, quando constituídas como fundações, serão regidas pelo disposto no art. 24 do Código Civil Brasileiro. O Decreto 2.306/97 foi revogado pelo Decreto nº 3.860/2001, e este último, pelo Decreto 5.773/2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, mantendo-se em seu Art. 9º A educação superior é livre à iniciativa privada, observadas as normas gerais da educação nacional e mediante autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”. Em observância ao Sinaes – Lei 10.861, de 14.4.2004. Uma discussão mais detalhada sobre a questão das IES privadas, com ou sem fins lucrativos, encontra-se em Cunha, 2007, p. 815-821.

⁶⁹Em claro movimento contra as bandeiras defendidas pela sociedade civil, como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, trazendo grandes perdas para os partidários da educação pública.

de cursos (antigo Provão, agora Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes); a substituição dos currículos mínimos por diretrizes curriculares; os cursos sequenciais; a educação a distância; o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes (Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004)⁷⁰.

Ainda em relação à expansão, e mais precisamente, à denominada massificação do ensino superior, os documentos oficiais procuram torná-la mais aceita utilizando o termo democratização, numa clara estratégia política para a legitimação das mudanças. Assiste-se, de fato, a uma abertura indiscriminada de instituições privadas, mas também à crescente expansão precária da universidade pública através do plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni.

Essas bases sustentam a intensificação da formação profissional aligeirada e desqualificada, como estratégia do capital para fazer crescer o exército de reserva e reduzir os custos da força de trabalho; a qualificação mínima para o desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível, ou seja, necessárias para a produção de riqueza e a ampliação das possibilidades de máxima extração de mais-valia. Esse modelo de formação busca constituir um novo trabalhador, com habilidades cognitivas e comportamentais próprias do mercado competitivo.

Como aponta Lusa (2012, p. 117), o que se testemunha é uma formação que

[...] se restringe apenas à oferta de conteúdos disciplinares, visando à integralização da carga horária do discente e à consequente obtenção do diploma do curso, sem relacionar o ensino com a pesquisa, a extensão e, muitas vezes, nem mesmo com o ensino da prática profissional, todos necessários à construção de um saber articulado com a realidade e habilitado para fazer análises da totalidade societária, na qual o futuro profissional se inserirá.

Esse cenário expõe o ressurgimento do discurso da Teoria do Capital Humano como um referencial de base para as reformas propostas para a educação. Seu axioma “todos os indivíduos têm condições de tomar decisões livres e racionais”, como bem explicita Cattani, permite duas conclusões que contribuem para a legitimação das propostas neoliberais de desmantelamento do setor público,

⁷⁰Os comunicados e produções, numa perspectiva crítica, do Conselho Federal de Serviço Social – CFESS e do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) nos auxiliam no acompanhamento do movimento de reforma da educação superior.

da transformação da educação de “direito público” para “bem público” e, portanto, em um negócio submetido à lógica de mercado:

A primeira é a de que as desigualdades sociais e as diferenças na distribuição de renda são de responsabilidade dos próprios indivíduos. Alguns investem mais na sua educação, garantindo rendimentos superiores; outros se acomodam em patamares inferiores. A segunda conclusão, decorrente da primeira, é que o sistema educacional apenas responde às demandas individuais, não tendo como atribuição promover a igualdade de oportunidades. (CATTANI, 1997, p. 38-39).

São essas as referências que sustentam as orientações dos organismos internacionais, Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), OCDE, Organização Mundial do Comércio (OMC) e outros atores internacionais e transnacionais em relação à educação e, portanto, congruente com as orientações neoliberais de desresponsabilização do Estado para com a educação pública.

No Brasil, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), essas orientações direcionaram a expansão do ensino superior, que se expressou fortemente por meio do setor privado e no “padrão” de instituições de ensino superior com menores exigências, ou seja, as faculdades e centros universitários. Segundo dados do Inep (2001), as instituições não universitárias representavam 87% do total de IES privadas. Em número de matrículas, são expressivos os números: no setor público, o total foi de 334.070 e no setor privado, de 1.097.823.

Destaca-se que a aprovação do Plano Nacional de Educação (2001-2010) em janeiro de 2001, no qual se expõe que a garantia do desenvolvimento nacional será possível “[...]se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos” (BRASIL, 2001, p. 5-6), a relação entre educação e desenvolvimento é considerada essencial, “na medida em que é por meio dele [da relação] que se visualizam e se constituem as interfaces entre a educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado” (Ibid., p. 5-6).

Apesar da importância posta à educação, o que se presenciou em relação ao ensino superior até 2003 foi o privilégio de soluções para um desenvolvimento desigual das oportunidades de educação, com apoio ao crescimento do setor privado sobre o público, como também, com concentração de IES, a grande maioria privada, nas regiões Sudeste e Sul devido ao potencial econômico.

Em termos quantitativos, no ensino superior público, em 1995, havia um total de 210 instituições, e em 2003, 207 (universidades, faculdades e estabelecimentos isolados). No ensino superior privado, em 1995, havia um total de 684 instituições, e em 2003, 1.652 (universidades, faculdades e estabelecimentos isolados). (INEP, 2003, p. 9).

No Resumo Técnico do INEP (2003, p. 9), ao final do Governo de FHC, podemos observar a concentração de IES nas Regiões Sul e Sudeste, em especial as privadas, como mostra os dados abaixo

Tabela 1 - Número de Instituições por Categoria Administrativa e Região Geográfica - Brasil - 2003

Categoria Administrativa	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro Oeste	Total
Pública	15	52	81	36	23	207
Privada	86	252	857	270	187	1.652
Total	101	304	938	306	210	1.859

Fonte: Resumo Técnico do INEP (2003, p.9)

O grande impulso para sustentar o ingresso de alunos no setor privado foi dado pelo Fundo de Financiamento Estudantil – Fies (Lei 10.260/2001), programa do Ministério da Educação, criado no governo de FHC e destinado a financiar cursos presenciais de graduação na educação superior de estudantes de instituições privadas que tenham avaliação positiva do Ministério da Educação. Trata-se de um programa para promover o acesso e manter a permanência dos alunos no ensino superior privado; os recursos são repassados pelo governo federal diretamente às instituições privadas.

Muitas reflexões produzidas sobre o Fies apontam que nesse período de crise econômica, com o crescimento da inadimplência, seu caráter real tem sido o de salvaguardar o setor privado de ensino superior, pois à medida que as IES privadas aderem ao Fies, podem obter benefícios e isenções fiscais, o que implica transferir recursos do setor público para o setor privado (CUNHA, 2007; SGUISSARDI, 2006; ANDES, 2007; LIMA, 2007; BEHRING, 2008).

Pode-se afirmar que as chamadas oportunidades de acesso e a democratização do ensino superior têm sido impulsionadas pelo Estado para o setor

privado tendo como sustentação o Fies, como também no Prouni, os quais permitem as instituições privadas expandirem suas ofertas e atenderem a demanda de ensino superior com retorno garantido de seu lucro. Segundo o MEC (2012, p. 6), em 2012, havia cerca de 1.000 entidades mantenedoras que possuíam adesão ao Fies e cerca de 371 mil novos contratos de financiamento, um aumento de mais de 138% em relação a 2011, cujo número de contratos foi de 153.566. De 1999 até 2012 foram firmados 1,1 milhão de contratos de financiamentos.

A importância do Fies na estratégia de expansão do ensino superior é retratada pelo próprio MEC⁷¹ (2012, p. 10) ao afirmar que as novas regras postas pelo Fies em 2010, pela Lei no. 12.202 de 14/janeiro/2010, “tornaram este financiamento estudantil mais atraente, tanto para os estudantes, quanto para as mantenedoras de instituição de ensino superior participantes do Programa”. As alterações trazidas pela Lei 12.202/2010 flexibilizaram as regras e procedimentos do Fies no que se refere a solicitar o financiamento a qualquer período do ano, a taxa de juros foi reduzida⁷², o limite de financiamento passou a ser até 100% do valor do curso, os prazos de carência e de quitação foram ampliados, foi criado o Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC), que possibilitou a entrada de novos estudantes no programa, por substituir a necessidade do fiador. Entretanto, tais condições foram modificadas em 2015 com redução de repasses para as mantenedoras, como também no aumento da taxa de juros para 6,5% ao ano⁷³.

O financiamento da educação superior por intermédio de contratos de empréstimos também é orientação de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Conforme argumenta Lima

⁷¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Relatório de Gestão do Exercício de 2012 - FIES apresentado aos órgãos de controle interno e externo como prestação de contas ordinárias anual.

⁷² A taxa de juros inicial do Fies foi de 9% ao ano; para contratos depois de 1/7/2006 e antes de 26/8/2009: taxas 6,5% ao ano e 3,5% (para os cursos de licenciatura); para contratos depois de 26/8/2009 até 11/03/2010 3,5% ao ano; e a partir de 23 de julho de 2015 de 6,50% ao ano.

⁷³ As alterações nas regras do Fies, por meio da Portaria Normativa MEC No. 23, de 29 de dezembro de 2014, como a redução do número de parcelas anuais de repasses às mantenedoras, de 12 para oito parcelas, da Portaria Normativa MEC No. 21, de 26 de dezembro de 2014 que fixa novos critérios de seleção de estudantes e das instituições participantes do Programa, e da Resolução N° 4.432, de 23 de julho de 2015 do Ministério da Fazenda e Banco Central do Brasil que fixou a nova taxa efetiva de juros do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) em de 6,50% ao ano abriu um debate entre as mantenedoras sobre as possibilidades de novas formas de financiamento do ensino superior, especialmente nos grandes grupos educacionais que têm parcerias com grupos financeiros como o Santander, Itaú-Unibanco, e outros.

(2007, p. 65-66), as orientações dos “organismos internacionais do capital para a periferia do capitalismo”, cujo eixo foi a Reforma do Estado, promoveram ao longo dos anos 1990 e início dos anos 2000, “um intenso processo de privatização dos serviços públicos, entre eles a educação, especialmente a educação superior”. Ainda, como esclarece Lima (2007), o processo de privatização se estabeleceu sobre duas linhas: a diversificação das instituições de ensino superior e de seus cursos e a diversificação das fontes de financiamento da educação superior. O Fies, então, é uma forma de “diversificação de fontes de financiamento da educação superior”, a qual os alunos sem condições econômicas, diga-se trabalhadores, se socorrem para alcançar a educação superior.

Ainda sobre o Fies, devemos observar que se trata de um mecanismo que traz endividamento público, pois Conforme a Lei 10.260 de 2001, a operacionalização do Fies se faz por meio da emissão de títulos da dívida pública, representados por certificados de emissão do Tesouro Nacional - Certificados Financeiros do Tesouro (CFT-E), nominais em favor de instituições privadas de ensino superior, as quais podem resgatá-los em parcela única, para pagamento de tributos da seguridade social, ou por resgate antecipado em parcelas (recompra do Governo Federal feita através de leilões). Há mais uma operação financeira relacionada ao Fies que contribui para a dívida pública, qual seja, a emissão de títulos da dívida pública, instrumentos financeiros de renda fixa emitidos pelo Governo Federal para captação de receita em favor do Fies. Desse modo, o Fies permite a expansão, o financiamento do setor privado/mercantil, e “Como consequência, gera obrigações para a sociedade, em virtude dos contratos de financiamento celebrados no âmbito do programa. (SANTOS FILHO e CHAVES, 2015, p. 86)

Nas condições expostas ao ensino superior brasileiro, é imperativo afirmar que a educação como direito foi substituída pela educação como serviço a ser adquirido no mercado, de acordo com a proposta com Reforma do Estado⁷⁴, levada a efeito pelo Ministério da Reforma do Estado (Mare), sob a responsabilidade de Bresser-Pereira.

⁷⁴Como diz Behring (2008, p. 157), “[...] a tendência tem sido a redução de direitos e a limitação das possibilidades preventivas e redistributivas das políticas sociais, colocando em curso o trinômio do neoliberalismo – privatização, focalização e descentralização (desconcentração e desresponsabilização)”.

Em relação à reforma da universidade pública, como destacamos, esta teve como ponto central a proposta de incluí-la no programa de publicização – entendida como a “transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta”, ou seja, “[...] transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, pública, não-estatal” (PEREIRA, 1997, p. 7-8).

Muitas ações foram implementadas por meio de emendas constitucionais e outras legislações. No caso das universidades públicas, a proposta era e continua a ser impor-lhes uma lógica gerencial, transformá-las em organizações sociais, e a sua posterior privatização. Devido aos grandes confrontos entre o governo e os movimentos docentes, estudantil e de entidades ligadas à defesa da universidade pública, esse objetivo tem sido barrado.

Entretanto, através de medidas isoladas, a reforma universitária vem sendo realizada até os dias de hoje. Deve-se compreender que grande parte das orientações e diretrizes das mudanças para a educação superior, no sentido de atender as metas e aos objetivos dos organismos internacionais, e sua adequação às necessidades de expansão da lógica do capital, foram postas no PNE 2001-2010, ainda durante o governo de FHC.

Durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2014) foram desenvolvidas ações que não tiveram objetivos diferentes. Sem deixar de atuar no sentido de manutenção do apoio à expansão do setor privado de ensino superior, foi desenvolvido nesses dois governos, com a mesma lógica gerencial⁷⁵, o processo de expansão e de interiorização das universidades públicas federais, cujos traços apresentamos a seguir.

2.3 A reforma da educação superior nos anos 2000: A expansão e interiorização das universidades públicas federais

O alinhamento das ações referentes à educação superior com a lógica do mercado mantém seus primeiros sinais no governo Lula da Silva. Ao mesmo tempo

⁷⁵ Como exemplo, temos o Reuni, que expressa a lógica gerencial, e a atual condição dos hospitais universitários que devem aderir ao EBSEH. Em ambos os casos, são realizados “contratos de adesão” (ou melhor, de “imposição”).

que considera a educação superior como meta do governo federal, não se furtou em dar continuidade aos compromissos e diretrizes assumidas pelo governo anterior com os organismos internacionais no que se referia ao programa econômico: disciplina fiscal, manutenção do superávit primário e garantia do pagamento do serviço da dívida pública. Seguindo a direção adotada por FHC, foram propostas reformas como a da previdência, do sistema tributário, trabalhista, e novamente a Reforma do Ensino Superior.

Com o objetivo de orientar a Reforma do Ensino Superior, o governo instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial para construir um diagnóstico da educação superior no Brasil e apresentar propostas visando à sua reestruturação, democratização e expansão, tendo como objeto para tais ações as Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. Ainda em 2003, o grupo de trabalho apresentou o documento “Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira” (BRASIL, 2003).

O citado documento apresenta na primeira os motivos da “crise atual das universidades federais” (p. 1) que, para o grupo, se deve ao fato de não ter havido repasses reais para as universidades federais, o que afetou negativamente suas atividades de contratação de professores e administrativos, de manutenção adequada das estruturas físicas e de investimentos que permitissem a expansão da universidade. Segundo o grupo de trabalho, a restrição de recursos foi causada pela crise fiscal do Estado, que resultou numa desarticulação geral do setor público brasileiro.

O mesmo documento refere-se também à crise das universidades privadas, reconhecendo que apesar do crescimento dessas universidades ocorrido nos anos 1990, elas também se acham em crise devido à inadimplência generalizada. Considera que a crise da universidade pública e a crise das universidades privadas são faces de uma mesma realidade [que] demandam soluções estruturais; estas serão possíveis com “(i) um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente às universidades federais, e(ii)uma reforma universitária mais profunda” (p. 2).

Para atender à necessidade de crescimento do número de vagas nas universidades federais e enfrentar a crise a que ela vem sendo exposta, propõem-se ações emergenciais como: a formulação de diretrizes para captação de recursos, sem nominar onde e como; a abertura de concursos públicos para

professores e servidores, apenas e tão somente nas vagas abertas por demissões e aposentadorias, portanto, sem aumento de vagas e mantendo-se o déficit de pessoal; e mais ainda

1. Outorgar autonomia para garantir às universidades federais o uso mais racional de recursos, maior eficiência no seu gerenciamento e liberdade para captar e aplicar recursos extra orçamentários, além da autonomia didático-pedagógica.
2. Garantir novas vagas: (i) concedendo bolsas de aproveitamento e regionalização para a contratação de doutores que desejem se dedicar ao magistério, especialmente nas licenciaturas em física, matemática, biologia e química, nos locais carentes de pessoal com formação superior, (ii) adotando critérios de regionalização e interiorização na política de abertura de vagas para concurso, juntamente com um auxílio para implantação de novas linhas de pesquisa para esses novos contratados, e (iii) reintegrando aposentados às atividades das universidades federais, mediante a implementação de um programa especial de bolsas de excelência. (BRASIL, 2003, p. 4).

Ficou demonstrado que as ações eram realmente emergenciais ao propor a estratégia de bolsas, e ainda, a reintegração de “aposentados às atividades das universidades federais, mediante a implementação de um programa especial de bolsas de excelência” (p. 4) para reposição do quadro docente. A opção pelo mecanismo de bolsas declara a intenção para a não abertura de vagas para concursos públicos que cubram as necessidades reais de reposição. Explicita-se que o princípio da precarização será o norte das ações propostas.

Na segunda parte, novamente aparece a crise da universidade e lhe são atribuídas outras causas: “a crise decorre também das amarras legais que impedem cada universidade de captar e administrar recursos, definir prioridades e estruturas de gastos e planejamento” (p. 9). Para sanar esta dificuldade, ressalta-se a necessidade de implantar mecanismos de autonomia como passo essencial para enfrentar a emergência. Porém, a autonomia para o grupo que elaborou o documento não tem o mesmo significado defendido pelo movimento docente.

Para o Andes e outros coletivos e sujeitos que lutam pela educação superior pública, a autonomia universitária refere-se ao fato de que as relações didático-científicas, administrativas e de gestão financeira e patrimonial, conforme o art. 207 da Constituição Federal de 1988, devem ser definidas pela comunidade universitária, tendo como suporte o financiamento público de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Na proposta do grupo de trabalho, a autonomia universitária apresenta em todas as suas dimensões elementos da gestão empresarial, como relevância produtiva, avaliação etc. Destacaremos apenas a questão da autonomia financeiro-patrimonial. Segundo o documento, a universidade tem “o direito de gerir e aplicar seus próprios bens e recursos, em função de objetivos didáticos, científicos e culturais já programados” (p. 10), fato que não a dispensaria dos controles internos e externos sobre suas ações.

Entretanto, como exposto no documento, os recursos para a universidade pública são os previstos no “orçamento de 2004, acrescidos de recursos do Programa Emergencial, e os recursos provenientes do Pacto de Educação pelo Desenvolvimento Inclusivo”. Como tais encaminhamentos ainda não conseguiriam sanar a crise da universidade pública, observam que será preciso dar mais “autonomia” a ela para que possa “captar recursos livremente, tanto no setor público quanto no setor privado, podendo administrar esses recursos de acordo com suas normas próprias e estatutos” (p. 11-14).

Como se percebe, a dimensão da autonomia financeira proposta pelo Grupo de Trabalho está em concordância com as propostas que o Banco Mundial defende desde os anos 1990 para o financiamento das universidades, qual seja: que a universidade esteja aberta para o setor produtivo, a partir da realização de convênios, parcerias etc.; que os serviços oferecidos pelas IESs sejam pagos; que essas receitas e outras passem a fazer parte do orçamento das instituições e com isso seja reduzida a parte do financiamento público da educação superior.

Na terceira parte, são postas as linhas de ação para redesenhar o quadro atual da universidade. Esse item coloca a Educação a distância como uma ação necessária para a inclusão de um número maior de alunos na universidade; propõe o Pacto de Educação Superior para o Desenvolvimento Inclusivo, no qual são indicados os cursos que devem ser criados para atender às demandas do desenvolvimento com inclusão.

Essas ações imediatas possibilitariam o aporte de recursos às Instituições Federais de Ensino Superior – IFES e poderiam dar uma nova configuração à universidade.

A quarta parte indica as etapas necessárias para a formulação e implantação da reforma universitária brasileira, as quais seriam cumpridas com o espírito da participação democrática de todos os segmentos ligados à Universidade.

As considerações e o diagnóstico desse primeiro Grupo de Trabalho Interministerial da educação superior no Brasil em 2003, acrescidas das conclusões do documento “Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da Reforma da Educação Superior”⁷⁶, construído por um segundo grupo, denominado de “Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior”, a pedido do Ministério da Educação de 2004, foram as bases para a proposta de Reforma da Educação Superior, materializada no Projeto de Lei nº 7.200/06, enviado ao Congresso Nacional, e até o momento não aprovado.

Ainda sobre o documento “Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da Reforma da Educação Superior” (2004), seus conteúdos são referências para os processos de expansão e interiorização da UFAL. Afirma-se nesse documento que “discutir Educação implica abordar as bases de um projeto de nação e um modo específico de desenvolvimento sustentável” (p. 2) e que “a educação, em especial a Universidade”, deve ser *recolocada* “no centro de um projeto de desenvolvimento econômico e social, combatendo as desigualdades regionais, eliminando privilégios de acesso e reafirmando direitos multiculturais, em um embate sem trégua contra a exclusão” (p. 3). Como se fosse possível que a educação estivesse fora desse contexto em algum momento.

Defende, ainda, que a expansão da oferta de vagas com qualidade e inclusão social é o desafio urgente para todo o sistema de ensino superior, em particular para os sistemas públicos, e em especial para o sistema federal. Nesse sentido, é um documento orientador que em vários momentos faz referências a modelos de sistemas de educação superior; modelos de instituições de educação superior; formatos de cursos superiores; importância dos processos da avaliação; formato para as carreiras docentes; condições políticas para a Reforma que dizem respeito a autonomia, financiamento, avaliação e regulação; condições estruturais etc.

Achamos essenciais algumas passagens desse documento que fazem referência aos compromissos e à missão central e estratégica do Sistema de Ensino Superior e da Universidade no desenvolvimento da nação, sobre o que se espera para a relação entre as IESs e a sociedade, e sobre o papel da extensão nesse processo. Afirma o documento que o Sistema de Ensino Superior, tanto público

⁷⁶O documento “Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior” (2004), do mesmo modo que o diagnóstico “Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira”, foi objeto de grandes debates entre as forças que têm interesse na educação superior.

como privado, no projeto de desenvolvimento cultural, econômico e social do país tem a missão central e estratégica de

formar profissionais de qualidade, produzir ciência e tecnologia, assim como cooperar no entendimento do ser humano e do meio em que vive, gerando e divulgando conhecimentos culturais, científicos e técnicos. **Deve, também, promover a profunda relação com a sociedade, valorizando a extensão como instância de mediação entre as Instituições de Educação Superior e a sociedade;**

[...]

À universidade cabe a missão de criar, desenvolver, sistematizar e difundir conhecimentos, em suas áreas de atuação, a partir da liberdade de pensamento e de opinião, **tendo como meta participar e contribuir para o desenvolvimento social, econômico, cultural e científico da nação, promovendo a inclusão da diversidade étnico-cultural e a redução das desigualdades sociais e regionais do país.**

[...](BRASIL, 2004, p. 4-5)

Cabe destacar desse documento as “três condições fundamentais para a Educação Superior” que qualificariam uma instituição de ensino superior. A primeira diz respeito às “questões relativas à importância e ao papel das Instituições de ensino superior na sociedade,” sua capacidade para se articular com “as demandas locais, sem prejuízo da necessária participação na formulação internacional das áreas de conhecimento que a integram”, e, ainda, que “Além do ensino, cujo projeto político-pedagógico deve transcender a mera preparação para o mercado, preocupando-se em oferecer aos estudantes tanto a formação geral quanto a preparação para o aprendizado constante”, considera “também a pesquisa e a extensão [pois elas] têm papel importante em fortalecer a relevância das instituições de ensino superior, com especial atenção às suas articulações locais e aos saberes aí disponíveis”. (MEC, 2004, p. 9).

A segunda é a equidade. Relaciona-se com “a capacidade das Instituições de ampliar o acesso e garantir a permanência de integrantes dos diversos grupos sociais e culturais que compõem a sociedade brasileira, em sua rica diversidade étnica e cultural e distribuição regional” (MEC, 2004, p. 9).

E, finalmente, a qualidade, compreendida como o “desenvolvimento de programas e conteúdos disciplinares que contribuam para o aprendizado de uma atitude crítica e interrogativa” em todas as atividades da formação, seja no ensino, seja na pesquisa e na extensão, e ainda, centrar a atenção “na superação dos processos de isolamento que separam tanto as atividades-fim como as disciplinas

de diferentes áreas de conhecimento”, pois tal isolamento “inibe a criatividade e a inovação no ambiente universitário” (MEC, 2004, p. 11).

Os conteúdos dos dois documentos citados, em seus diagnósticos, orientações, princípios, diretrizes, metas e objetivos, foram incorporados no Projeto da Reforma Universitária encaminhado pelo governo em junho de 2006⁷⁷ (PL 7200/2006), que até o momento não foi aprovado. Entretanto, o fato da não aprovação dessa proposta de reforma não significa que ela não venha gradativamente sendo efetivada. Para Lima (2012), o governo de Lula da Silva conseguiu implantar um conjunto de ações que mostram a reformulação da Educação Superior brasileira como uma prioridade em sua pauta de ação política. Mesmo sem uma “Reforma” formal, o arcabouço jurídico que reestrutura a educação superior foi sendo construído e colocado em ação⁷⁸.

O conteúdo geral do documento em referência, que também se coloca no PL 7200/2006 coloca em evidência o que os governos dos últimos anos entendem como a “função social” da universidade, colocando em destaque a relação entre educação e desenvolvimento como algo “natural”. É preciso desnaturalizar essa relação colocando em evidência que tal discurso encobre as alterações na base

⁷⁷ A proposta encaminhada pelo Executivo à Câmara dos Deputados foi estabelecida como Projeto de Lei 7.200/2006. A este projeto há outros dois projetos apensados (PLnº4.212/04 e PLnº4.221/04) e 368 emendas parlamentares foram apresentadas para constituir o seu conteúdo.

⁷⁸ As ações que reestruturam a educação superior podem ser observadas: **1.** Na instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. **2.** No Decreto nº 5.205, de 14 de setembro de 2004, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado. **3.** Na Lei nº 11.096/2005 que criou o *Programa Universidade para Todos – Prouni*. **4.** No Projeto de Lei nº 3.627/2004, que trata do sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de Educação Superior. **5.** Na Lei de Inovação Tecnológica nº 10.973/04, que regulamenta o estabelecimento das parcerias entre universidades públicas e empresas. **6.** Pela Lei de Parceria Público-Privada nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **7.** Nos Decretos nº 5.800/06 e nº 5.622/05, que criam a Universidade Aberta do Brasil e tratam da regulamentação da Educação a distância –EAD. **8.** No Decreto Presidencial nº 6.069/07, de criação do *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais –Reuni*. **9.** Nas Portarias Interministeriais nº 22/2007 do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/MPOG e do Ministério da Educação/MEC, que tratam da criação de um *Banco de Professor-Equivalente*. **10.** Na Medida Provisória nº 495/10 e nos Decretos nº 7.232, 7.233 e 7.234/10, que Lima (2012) nomina de “Pacote da autonomia”, que por fim, cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes. **11.** No Decreto nº 7.082, de 27 de janeiro de 2010, que instituiu o “Programa Nacional de Reestruturação dos Hospitais Universitários Federais (Rehuf)”, destaca-se ainda a Medida Provisória nº 520, de 31 de dezembro de 2010, que autoriza a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, depois em 15 de dezembro de 2011, a Lei nº 12.550, que autorizou o Poder Executivo a criar a empresa pública denominada Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares – EBSEH. E outras.

Fonte: LIMA, Kátia Regina de Souza. A educação superior no Plano Nacional de Educação 2011-2020. **Revista Perspectiva**: Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 625-656, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 9 jan. 2014.

econômica brasileira que no atual estágio de subordinação ao capital internacional, não requer a produção de conhecimento científico e nem do desenvolvimento de tecnologias novos, nem mesmo a formação de massa crítica.

Além dos dois documentos já descritos e do conjunto de medidas provisórias, dos decretos e portarias que caracterizam e definem o processo de reforma da educação superior, as diretrizes para reformulação da educação superior foram postas no PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação⁷⁹, documento que agrega ações dirigidas para variados aspectos da educação, em seus diversos níveis e modalidades.

Leher (2007) apresenta uma ampla discussão que considera o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como sendo o PAC – Programa de Aceleração do Crescimento da Educação. No mesmo sentido, Saviani (2007, p. 1233) qualifica o PDE “[...] como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”, e indica que:

Ao que parece, na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo governo federal, cada ministério teria de indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa.[...]Trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura. As 30 ações apresentadas como integrantes do PDE aparecem no *site* do MEC de forma individualizada, encontrando-se justapostas, sem nenhum critério de agrupamento. (LEHER, 2007, p. 1233)

Para a Educação Superior, o Plano inscreve cinco ações. Segundo Saviani (2007, p. 1.236), são elas:

- “FIES-PROUNI”, que pretende facilitar o acesso ao crédito educativo e estender o prazo de ressarcimento, além de permitir o parcelamento de débitos fiscais e previdenciários às instituições que aderirem ao PROUNI;
- “Pós-doutorado”, destinado a reter no país pessoal qualificado em nível de doutorado, evitando a chamada “fuga de cérebros”;
- “Professor Equivalente”, que visa facilitar a contratação de professores para as universidades federais;
- “Educação Superior”, cuja meta é duplicar, em dez anos, o número de vagas nas universidades federais; e o
- “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior”, que visa ampliar o acesso de pessoas portadoras de deficiências a todos os espaços e atividades das instituições federais de ensino superior.

⁷⁹ O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE foi lançado em 15 de março de 2007 pelo governo brasileiro, contendo um diagnóstico detalhado sobre o ensino público em todos os níveis. Elenca um conjunto de medidas que objetiva diminuir a defasagem em termos de educação que o país apresenta em relação aos países desenvolvidos.

Essas ações são alguns dos pontos que sustentam um consenso entre autores que avaliam que o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) manteve e ampliou as diretrizes da política de educação superior iniciadas com FHC, particularmente nos aspectos da diversificação das IES e dos cursos, da expansão, das fontes de financiamentos e da autonomia das IES privadas (NEVES, 2004; NEVES; SIQUEIRA, 2006; LIMA, 2007; 2012; LEHER, 2010).

Para esses autores, a fim de concretizar a expansão e a diferenciação de IES e cursos, bem como para cumprir seus compromissos e metas, o governo federal manteve o FIES e instituiu outros programas, como o ProUni, a UAB e o Reuni, como ficou destacado nas ações do PDE. Abordaremos detalhadamente logo à frente estes três programas.

No momento, frisa-se que os compromissos e metas assumidos com a educação, em sua maioria, foram acordados pelo Estado brasileiro com os organismos externos que têm gerenciado a economia mundial: Banco Mundial, através do BIRD, a OCDE, a OEA (LIMA, 2007; SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001; FIUZA, 2011). As metas foram concertadas em vários projetos para a educação básica, vocacional e superior. Vale ainda lembrar dois aspectos relacionadas à questão das metas e compromissos.

O primeiro é que “Os créditos concedidos pelo BM à educação [via projetos], mesmo sendo denominados de ‘ajuda’, ‘cooperação’ ou ‘assistência técnica’, são empréstimos do tipo convencional, que devem ser pagos” (FONSECA, 1998, p. 234). E o segundo, que as metas, compromissos e os projetos não são algo imposto e desenvolvido pelos organismos internacionais em terras nacionais. Para isso, faz-se necessária a colaboração das elites brasileiras que, de acordo com as relações de forças e suas capacidades, conseguem intervir nas ações do Estado⁸⁰.

Assim, podemos afirmar que “há uma perfeita sintonia entre esses interesses [das bancas e fundos de investimentos internacionais representadas pelo Banco

⁸⁰ Sobre os sujeitos, ideias e as formas como se articulam, e como condicionam a educação superior, é interessante a abordagem de Dale ao propor que a reordenação dos sistemas educativos pode ser observada a partir de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, que vai se construindo com base em diversos procedimentos de articulação entre os Estados, as organizações internacionais e transnacionais, como Banco Mundial, Unesco, ou regionais, como a União Europeia, com a sociedade e com organismos não governamentais. Essa agenda tem a mediação central dos Estados, cuja atuação se dá a partir de vários níveis de articulação. Dale (2010, p. 1.106).

Mundial] e as elites brasileiras” para o desenvolvimento do projeto de educação privatista que vem se afirmando desde os anos 1990 no Brasil⁸¹.

Esse quadro sinaliza a determinação das relações de forças na constituição de um padrão de educação no país e revela o vigor das intervenções dos grupos privados no processo de constituição e desenvolvimento do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, concretizado na promulgação do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

Esse plano recupera o lema “Todos pela Educação”, da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia, em 1990. Tal Conferência foi promovida pela Unesco e resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. As determinações e objetivos dessa Declaração foram acatados pelo governo brasileiro já na elaboração da LDB de 1996, no contexto da reestruturação do Estado alinhada à doutrina neoliberal. Há ainda que salientar, aqui no Brasil, a importância dada em 2006 ao lema “Todos pela Educação” por parte de grandes grupos privados e organizações sociais, como: os bancos Itaú, Santander, Unibanco, HSBC e Bradesco; as empresas como o Grupo Gerdau e a Rede Globo; as Fundações Ayrton Senna, Roberto Marinho e outras – que se concentraram na construção do movimento Todos pela Educação (TPE). O TPE mantém-se ativo e tornou-se um parceiro importante do governo⁸² na expansão da racionalidade da gestão privada da escola pública.

Apesar de a citada Declaração referir-se à Educação Básica, suas diretrizes e princípios também estão presentes em documentos e processos internacionais e nacionais voltados para a Educação Superior, como, por exemplo, na Declaração/Processo de Bolonha, nas Declarações das Conferências Internacionais

⁸¹ Netto (2004, p. 27), referindo-se ao governo de FHC e às ações do MEC nos anos 1990, na gestão de Paulo Renato de Souza, expõe que há “uma sintonia de projetos societários entre esse grupo hegemônico no Executivo brasileiro, vinculado ao capital financeiro, e aquilo que o Banco Mundial representa”.

⁸² É possível observar no “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” do governo federal e nos documentos do “Todos pela Educação – TPE” a defesa de projetos educacionais “idênticos e complementares”, visando “garantir os interesses das grandes corporações econômicas, que veem na educação possibilidades lucrativas e ideológicas de colocar seus preceitos empresariais como forma hegemônica de formação”. (Comitê Nacional em Defesa dos 10% do PIB para a Educação Pública Já!, 2014, p. 12-13). Por exemplo, o projeto “Plataformas Devolutivas Pedagógicas – Inep” é uma iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do movimento Todos Pela Educação e da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), com apoio do Itaú BBA, da Fundação Lemann e do Instituto Unibanco. Busca oferecer aos professores informação sobre o nível de aprendizado dos alunos, mas também ferramentas que possibilitem a utilização dos resultados na melhoria do desempenho dos alunos. Disponível em: <<http://devolutivas.inep.gov.br>>.

de Educação de Adultos promovidas pela Unesco. No Brasil, podemos encontrar tais diretrizes nas propostas do Prouni, da UAB e do Reuni. Entre diretrizes e princípios estão: a Educação como bem público e fator estratégico para o desenvolvimento; a questão da avaliação e da qualidade a partir de exames padronizados; o Estado como supervisor da educação; a colaboração entre setor público, setor privado e organizações não governamentais no sentido de mobilizar os atuais e novos recursos financeiros, humanos e outros; a centralidade da aprendizagem no indivíduo e o desenvolvimento de competências; a flexibilidade dos currículos.

A colaboração entre o setor público e privado pode ser vista na institucionalização do Programa Universidade para todos – Prouni, Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, cuja finalidade é a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Em contrapartida à adesão das IES privadas ao programa, o Estado oferece a isenção de tributos. É um programa seletivo, pois há condicionalidades de renda para que o candidato possa ser beneficiado.

Não analisaremos o Prouni, mas cumpre salientar que ele é uma das ações que retira os investimentos diretos do Estado das IES públicas, liberando-os para as instituições privadas. O Prouni é mais um exemplo das medidas neoliberais, de “desresponsabilização” e saída do Estado da esfera do atendimento público dos direitos sociais, com repasse das responsabilidades para a sociedade civil e dos investimentos públicos para a iniciativa privada (LUSA, 2012; LIMA, 2010; 2011; 2012; 2013; SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001; entre outros).

Outro mecanismo criado para a expansão foi o Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB, instituído através do Decreto nº 5.800/2006. A UAB ocorre mediante a “educação a distância”, com o uso de metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Seu objetivo é ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior por meio da EAD, especialmente na formação inicial de professores em exercício na educação básica pública que ainda não são graduados, como também a formação

continuada dos já graduados (BRASIL, 2012, p. 1). No território nacional⁸³, são 96 instituições públicas as responsáveis por 667 Polos de Apoio Presencial⁸⁴.

Além dos programas Prouni e Fies, voltados especificamente para a expansão do ensino superior no setor privado, e da UAB, para o ensino a distância no setor público, há o Reuni, voltado para o ensino presencial no setor público federal e que tem como meta a expansão do ensino superior na esfera das universidades federais. Este Programa será objeto de um maior aprofundamento, tendo em vista sua relação com o processo de expansão/interiorização da Ufal para o Agreste de Alagoas.

2.3.1 O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni

O Reuni é um programa do governo federal, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e se constituiu em uma das ações que integraram o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Segundo o MEC (BRASIL, 2013), o principal objetivo do Reuni é permitir a ampliação do acesso e a permanência de estudantes na educação superior no âmbito das Universidades Federais.

De acordo com o governo federal, o Reuni permitirá

[...] retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. (BRASIL, 2012, p. 1, grifo nosso).⁸⁵

Segundo o artigo 2º do Decreto nº 6.096/2007, são diretrizes do Reuni:

⁸³ O total por região encontra-se posto: Região Centro-Oeste – 9; Região Nordeste – 33; Região Norte – 12; Região Sudeste – 28; Região Sul – 14.

⁸⁴ Além dos cursos voltados à formação de professores, tem aumentado na área de Gestão/Administração Pública; Gestão em Saúde e Gestão em Educação.

⁸⁵ Disponível em:

<http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=2>. Acesso em: 6 jan. 2013.

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
 II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
 III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
 IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
 V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
 VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2012, p. 1).

Pode-se observar que o conteúdo do artigo citado apresenta elementos coincidentes com as orientações dos documentos do Processo de Bolonha, do Programa Tuning, do Banco Mundial, e do documento “Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da Reforma da Educação Superior” (BRASIL, 2004), entre outros. Como afirma Leher (2010, p. 67), o Reuni é “[...] uma adaptação local do Processo de Bolonha para um país capitalista dependente”⁸⁶.

Com relação às ações para o cumprimento das metas de aumento de vagas nos cursos de graduação, da ampliação da oferta de cursos noturnos, da promoção de inovações pedagógicas, já se pode observar que estão sendo implementadas ações a partir de “inovações” próprias do campo da gestão, tais como: o aumento do número de alunos em sala de aula e da proporção entre aluno por professor; a redução do custo por aluno; a flexibilização de currículos; o combate à evasão a partir de ações de assistência estudantil, em sua maioria por meio de bolsas⁸⁷; a

⁸⁶ “En Brasil, Cláudio Moura Castro y Simon Schwartzman fueron pioneros en la defensa de ese modelo conjugado (Bologna y *community colleges*), más tarde apropiado por el MEC, en el gobierno de Lula Da Silva, en el Programa de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales Brasileñas (Reuni). El Reuni es una adaptación local del proceso de Bologna para un país capitalista dependiente. En ese sentido, se encontraron trazos muy marcados de los *community colleges estadounidenses* en la propuesta de reforma de la educación superior brasileña. Pasados cuarenta años, desde que fueron firmados los célebres acuerdos MEC-Usaid, el MEC vuelve a tener la asesoría de la Usaid que recomienda, específicamente, la adopción, por Brasil, del referido modelo estadounidense.” LEHER, Roberto. Capitalismo dependiente y educación: propuestas para la problemática universitaria. In: **Por una reforma radical de las universidades latino americanas**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2010, p. 19-93. Disponível em: <<http://bvsde.org.ni/clacso/publicaciones/leher.pdf>>

⁸⁷ Congruentes com as orientações do Banco Mundial (2003, p. 66) ao afirmar que “parece que un enfoque orientado a la ayuda financiera, por ejemplo mediante becas, auxilios y créditos estudiantiles, puede ser una forma mucho más eficaz de intervención en el nivel terciario, a fin de propiciar la equidad para los aspirantes capaces pertenecientes a sectores minoritarios o sin privilegios”, o governo federal instituiu o Decreto nº 7.234, de 2007, criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), que objetiva “promover a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social nas universidades federais, viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico”. Como exemplo, o Programa de Bolsa Permanência – BPP é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a

avaliação constante de resultados para verificar a eficiência, a eficácia e o controle de “qualidade”.

Segundo Minto (2011, p. 260), tais inovações estão postas nos cursos com duração reduzida, como os bacharelados interdisciplinares, que permitem

[...] abdicar de parte da infraestrutura necessária para uma formação mais densa e sustentada na não separação entre ensino e pesquisa,[como também se sustenta no] uso de FT [força de trabalho] precária, com forte concentração e intensificação do trabalho, com professores dando aulas para turmas de 45 estudantes, para viabilizar a meta de 1:18 na relação docentes/estudantes.

A falta de infraestrutura e o uso intensivo da força de trabalho docente não estão apenas nos bacharelados interdisciplinares, estão presentes também nos novos campi e novas unidades que foram instaladas a partir de 2003. No período de 2003 a 2014 houve um aumento de universidades públicas federais, dos *campi*/unidades fora do *Campus* Principal/Sede, e o aumento do número de municípios atendidos com oferta de ensino superior, como mostra a Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Números demonstrativos da Expansão das IFES – 2003 a 2014

Unidades	2003	2010	2014
Universidades	45	59(14 novas)	63(4 novas)
Câmpus/Unidades	148	274(126 novas)	321(47 novas)
Municípios Atendidos	114	230	275

Fonte: Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012.

Em números, segundo o Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, designada para construir a “Análise sobre a Expansão das Universidades Federais – 2003 a 2012”, as Universidades Federais, seus *campi* e unidades, até 2012, estão assim distribuídos em relação às regiões do país: Centro-Oeste, 31; Norte, 56; Nordeste, 90; Sul, 63. Observa-se que a região Nordeste foi a que mais recebeu unidades de formação.

estudantes de instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. O aluno recebe o recurso diretamente por meio de um cartão de benefício. Porém, pouco ou nenhum incentivo é institucionalizado para a questão do transporte, habitação e alimentação.

Apesar dos resultados quantitativos apresentados pelo governo como aumento do número de Universidades, do número de matriculas, do número de docentes, de novas estruturas físicas, há muitas críticas ao processo de desenvolvimento do Reuni. Sublinhamos abaixo alguns aspectos dessas críticas segundo as publicações do ANDES, da FASUBRA e de autores como Sobral, Lima, Leher e outros que discutem a educação superior.

- 1) um orçamento público restrito em relação às necessidades da expansão, cujos recursos financeiros foram repassados a partir de critérios quantitativos estabelecidos por metas nos contratos de gestão entre o MEC e as IES;
- 2) uma limitada participação nas decisões dos processos por parte dos sujeitos – docentes, discentes, técnicos – que concretizam a expansão e a interiorização;
- 3) a utilização de avaliações sustentadas por critérios predominantemente quantitativos, sem levar em conta as condições para a concretização da indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, e as particularidades de cada experiência de expansão e interiorização;
- 4) A precária e/ou inexistente estrutura física para funcionamento dos cursos com qualidade;
- 5) Números insuficientes de docentes e técnicos para exercer as funções e atender às dinâmicas administrativo-acadêmicas institucionais; e outras atividades que requerem a participação da universidade na vida da cidade, dos indivíduos e das instituições públicas e privadas.

De forma particular destacamos que a “economia no número de docentes” é um fator que dificulta o exercício da indissociabilidade entre o ensino-pesquisa-extensão e coloca limites para a relação entre as formações e a realidade local, justamente a relação mais acentuada no discurso do governo.

Atentamos para o fato de que se este objetivo é privilegiado nos discursos do governo, é também considerado por parte do movimento docente que atua numa perspectiva crítica, por exemplo, os docentes do Serviço Social. Entretanto, só consideração, só a disposição subjetiva dos docentes não consegue fazer frente às imensas e inúmeras tarefas que a realidade coloca.

Em relação à restrita participação de docentes, discentes e do corpo administrativo no processo de tomada de decisões sobre a expansão e a

interiorização, ressalta-se que a postura antidemocrática marca a cultura da privatização dos espaços públicos e que em tempos neoliberais e de reforma do Estado é exacerbada. A exemplo, a instituição de um Conselho Provisório do Campus Arapiraca foi resultado de enfrentamentos entre os docentes e direção provisória do Campus, naquele momento representante posto pela Reitoria, objetivando a autonomia da unidade em questões financeiras, acadêmicas, e outras.

Esse cenário demonstra que a privatização da educação superior – seja através do apoio ao desenvolvimento da iniciativa privada, seja pela inserção de dinâmicas e mecanismos de mercado no setor público, como é o caso do Reuni – está no bojo da Reforma do Estado, concebida como uma das estratégias para a resolução dos entraves ao processo de produção e reprodução do capital em tempos de crise. Uma reforma em que, entre as suas características centrais, estão o corte do orçamento às áreas sociais e as restrições à participação, ambas justificadas pelo apelo às técnicas da eficiência, da eficácia e da efetividade dos serviços públicos, entre os quais, a educação superior (LIMA, 2007; LEHRER, 2010, e outros).

Nesse sentido, o Reuni acompanha a direção dada pelas orientações neoliberais em relação aos processos de privatização e de publicização. Tais processos não são simplesmente questões técnicas ou administrativas, ou de política econômica, mas são processos que expressam a forma do exercício do poder político para a apropriação da riqueza produzida pelos trabalhadores. São, portanto, processos que expressam uma posição de classe, ou seja, da classe dominante e o caráter de seu projeto de sociedade e de educação.

Em síntese, podemos afirmar que em período de crise do capital a lógica da reestruturação passa a ser o norte para sua solução, é preciso reformar, modernizar, racionalizar. Nesse sentido, seguem a reestruturação produtiva, a reforma do Estado e das políticas públicas. Tal lógica atinge a educação e é movida pelos interesses do capital internacional que encontra em frações da burguesia nacional os seus parceiros e executores, como é o caso dos bancos e empresas que participam do movimento “Todos pela Educação” e que têm assento garantido no poder executivo do Estado brasileiro.

A reforma da educação superior dos anos 2000 reatualiza o discurso da educação como fator para o desenvolvimento e crescimento econômico e, ao mesmo tempo, como fator para a redução da pobreza por sua capacidade de

qualificar a força de trabalho local, produzir novos empreendimentos e oportunidades, gerar empregos e ascensão para estudantes com menos recursos. Para Cislighi (2012, p. 269), há um duplo objetivo a ser alcançado “formar força de trabalho de acordo com as necessidades do modelo de acumulação e ao mesmo tempo buscar coesão social, ampliando as possibilidades de acesso ao ensino superior, mesmo que menos qualificados”.

Nesse sentido, os apelos à democratização, à promoção de oportunidades de acesso, da chamada à universidade para participar e contribuir para o desenvolvimento social, econômico, cultural e científico da nação, promovendo a inclusão da diversidade étnico-cultural e a redução das desigualdades sociais e regionais do país, reafirmam que as possibilidades da educação superior nas condições da particularidade brasileira sempre estão voltadas para a manutenção da reprodução social dentro da ordem.

A partir dessas reflexões podemos avançar para compreender o processo de expansão e interiorização da Ufal e suas particularidades, ao considerar que a experiência da Ufal se inscreve num contexto sócio-histórico particular marcado por traços de mandonismo político, de dominação pela violência, de relações de apadrinhamento, de uma elite que imprime a submissão e a subalternidade às demais categorias sociais existentes, marcas que permeiam os ambientes públicos e privados e as relações sociais do dia a dia da população. Ou seja, um ambiente em que até as conquistas da emancipação política enfrentam dificuldades para se constituírem.

3 A DINÂMICA DO AGRESTE DE ALAGOAS E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS ANOS 2000

“Compreender a formação social alagoana é entender nosso atraso exemplar e as extremadas mazelas do capitalismo colonial.”

(LESSA, 2011)⁸⁸

O presente capítulo é composto por dois momentos. No primeiro trazemos elementos da formação social alagoana com o objetivo de destacar e acompanhar o desenvolvimento de suas determinações essenciais. Ressalta o papel predominante da monocultura da cana-de-açúcar desde o início da colonização, e mais recentemente, sua dominação através do setor sucroalcooleiro e a necessária ordem política e social para sustentar seu poder. Como determinações, sobressaem as questões da propriedade da terra, o latifúndio, a dominação das raças, e de grupos étnicos que formam a população alagoana. Procura estabelecer as relações dessas determinações com os processos de desenvolvimento dos setores da indústria e dos serviços em Alagoas e com a formação da região do semiárido do estado – Agreste e Sertão –, de maneira mais específica, demarcando-os para a dinâmica do espaço dos municípios do Agreste. Traz no segundo momento, as características econômico-sociais e políticas atuais do agreste alagoano articulando-as ao processo de desenvolvimento da interiorização da educação superior pública, privada e EAD para o agreste de Alagoas a partir dos anos 2000, e finalmente com a interiorização da Ufal a partir de 2006.

3.1 Os determinantes da formação social alagoana

O espaço sócio-histórico de Alagoas vem se constituindo desde os tempos do Brasil colônia e se insere no processo de expansão mercantilista europeu dos séculos XVI e XVII (PRADO JUNIOR, 1961, p. 25-26; LINDOSO, 2003, p. 34)⁸⁹.

⁸⁸ Programa de governo da Frente Popular e Democrática apresentado ao povo de Alagoas, para as eleições de 2012. Publicado em 17/7/2011. Disponível em: <http://alagoasreal.blogspot.com.br/2011/07/uma-nova-alagoas-e-possivel-golbery.html>

⁸⁹ Dirceu Lindoso é historiador alagoano e expressa em sua produção seu vínculo intelectual com Caio Prado Junior, para o qual a colonização brasileira, “No seu conjunto, e vista no plano mundial e internacional, a colonização dos trópicos toma o aspecto de uma vasta empresa comercial, mais complexa que a antiga feitoria, mas sempre com o mesmo caráter que ela, destinada a explorar os

Inicialmente, na instituição das capitanias hereditárias, as terras alagoanas integravam o território da capitania de Pernambuco. No século XVII, a economia da região das Alagoas tem grande desenvolvimento com a produção de cana-de-açúcar, como também de farinha de mandioca e fumo. Em 1711, constitui-se como “Comarca de Alagoas”, e em 16 de setembro de 1817 emancipa-se politicamente e torna-se província independente.

Nas terras alagoanas, desenvolveu-se o que Prado Junior (1981, p. 23) tão bem caracterizou como “grandes propriedades açucareiras”:

[...] seja com escravos africanos, escravos ou semi-escravos indígenas, a organização das grandes propriedades açucareiras da colônia foi sempre, desde o início, mais ou menos a mesma. É ela a grande unidade produtora que reúne, num mesmo conjunto de trabalho produtivo, um número mais ou menos avultado de indivíduos sob a direção imediata do proprietário ou seu feitor. É a exploração em larga escala, que conjugando áreas extensas e numerosos trabalhadores, constitui-se como uma única organização coletiva do trabalho e da produção. Opõe-se assim à pequena exploração parcelária realizada diretamente por proprietários ou arrendatários.

O seu elemento central é o engenho, isto é, a fábrica propriamente, onde se reúnem as instalações para a manipulação da cana e o preparo do açúcar. O nome de "engenho" estendeu-se depois da fábrica para o conjunto da propriedade com suas terras e culturas: "engenho" e "propriedade canavieira" se tornaram sinônimos.

Os primeiros habitantes, colonizadores brancos, concentraram-se nas terras da faixa litorânea da atual região Nordeste com o objetivo de exploração das riquezas naturais: primeiro, o extrativismo vegetal, notadamente de madeira da floresta nativa (Mata Atlântica); depois, o plantio de culturas trazidas dos continentes asiático, europeu e africano, como a cana-de-açúcar.

É a cultura dessa última que imprime características particulares a Alagoas, fazendo com que ainda hoje se manifeste o domínio econômico, político e cultural das históricas oligarquias canavieiras e agroindustriais.

A costa alagoana possuía “solos férteis e bem drenados, e boa navegabilidade dos rios, ou seja, ótimas condições para a cultura da cana-de-açúcar e para o povoamento” (SANTOS; PEREIRA; ANDRADE, 2007, p. 21). Na região, até então território pertencente à capitania de Pernambuco, instalou-se uma grande

recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. É este o verdadeiro sentido da colonização tropical, de que o Brasil é uma das resultantes; e ele explicará os elementos fundamentais, tanto no social como no econômico, da formação e evolução histórica dos trópicos americanos. [...] Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde, ouro e diamante; depois algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto”. (PRADO JUNIOR, 1961. p. 25-26).

quantidade de engenhos devido às condições naturais que, aliadas com as condições sociais de exploração do trabalho, foram um fator que possibilitou o estabelecimento do modelo de economia colonial brasileira no território alagoano: assentada na monocultura da cana-de-açúcar, produzida em latifúndios, com a utilização de mão de obra escrava, inicialmente a indígena, e substituída a partir do século XVII pelos negros.

Da forma de organização acima descrita, destaca-se um dos determinantes da formação social de Alagoas: o estabelecimento das relações de trabalho escravo.

Em relação à população indígena nativa, sua mão de obra foi inicialmente utilizada a partir da troca entre a realização de seu trabalho de extração do pau-brasil e diversas mercadorias sem valor. Com a implantação da cultura da cana-de-açúcar, o trabalho indígena sofre modificações substanciais, inclusive de escravidão. Inicialmente, o trabalho, realizado de forma “mais ou menos benevolente, passa a ser requerido cada vez mais” devido ao aumento do número de colonos e da expansão territorial da lavoura da cana. Aos poucos, “ia decrescendo o interesse dos índios pelos insignificantes objetos com que eram dantes pagos pelo serviço”. Além dos fatores acima, expõe Prado Junior (1981, p. 21):

[...] se o índio, por natureza nômade, se dera mais ou menos bem com o trabalho esporádico e livre da extração do pau-brasil, já não acontecia o mesmo com a disciplina, o método e os rigores de uma atividade organizada e sedentária como a agricultura. Aos poucos, foi-se tornando necessário forçá-lo ao trabalho, manter vigilância estreita sobre ele e impedir sua fuga e abandono da tarefa em que estava ocupado. Daí para a escravidão pura e simples foi apenas um passo. Não eram passados ainda 30 anos do início da ocupação efetiva do Brasil e do estabelecimento da agricultura, e já a escravidão dos índios se generalizara e instituíra firmemente em toda parte.

O fato da não subserviência foi responsável por intervenções violentas do branco europeu no processo de expulsão e quase extinção dos grupos indígenas das terras nordestinas. Entretanto, é preciso destacar que a escravidão indígena não se realizou sem lutas prolongadas e resistências.

A força de trabalho indígena foi marcante na região, de modo especial na pecuária do Sertão, onde a atividade do pastoreio em campos abertos e em contato com a natureza em estado selvagem era mais apropriada ao modo de ser do índio. Segundo Lusa (2013, p. 351-352), isso contribui para entender o fato de que “o semiárido alagoano torna-se a região em que as populações indígenas mais conseguiram resistir à dizimação operada pelo branco dominante” desde os tempos

da colonização até a atualidade.

Na pecuária, além dos indígenas, fazia-se presente uma pequena quantidade da mão de obra branca livre, utilizada “para a manutenção das fazendas de criação de gado”⁹⁰.

Já a população escrava negra tornou-se essencial para o estabelecimento da monocultura da cana-de-açúcar em latifúndios e para a produção de açúcar nos engenhos. Durante todo o período colonial, constituiu-se na maioria da população e alcançou o seu ápice no século XIX, sempre convivendo com castigos violentos e a humilhação. Além de constituir a mão de obra, o escravo representava riqueza e era uma mercadoria, que podia ser vendida, alugada, doada e leiloadas.

Importante salientar que muitos negros não se submeteram pacificamente ao domínio do colonizador branco. As fugas e as resistências fizeram surgir nas terras de Alagoas os quilombos e seus mocambos, onde o negro procurava resgatar a sua vida, suas tradições e cultura⁹¹.

É somente após um século de exploração da terra, dos povos indígenas nativos e dos escravos negros que a economia nordestina, assentada na monocultura da cana, sofreu o primeiro impacto negativo devido ao surgimento de “produtores estrangeiros mais capitalizados e eficientes”, o que minimizou a participação do açúcar nordestino e alagoano no mercado internacional.

Muitos desses produtores eram holandeses que, ao serem expulsos do Brasil no século XVII, levaram mudas de cana-de-açúcar e se estabeleceram nas Antilhas, onde desenvolveram um processo de produção moderno no sentido do melhoramento das mudas, de transporte etc. A concorrência do açúcar das Antilhas deu fim ao monopólio brasileiro e provocou a queda dos preços do açúcar brasileiro em 50%. A alteração no mercado mundial foi fator primordial para a primeira crise histórica de Alagoas e da qual o estado nunca mais conseguiu se recuperar economicamente (CARVALHO, 2001, p. 14; LESSA, 2014).

Na segunda metade do século XIX e início do século XX, com o desenvolvimento da cultura do algodão nos espaços do Sertão e do Agreste

⁹⁰Apesar de formalmente ser abolida em meados do século XVIII, a escravidão indígena será mantida de maneira mais ou menos disfarçada. Sobre o desenvolvimento do trabalho indígena e o tratamento dispensado a sua raça, ver Prado Junior (1961, p. 85-100).

⁹¹Além do Quilombo dos Palmares, o mais famoso, localizado na Serra da Barriga, no município de União dos Palmares, Diegues Junior (2006) destaca no município de Limoeiro, o Quilombo da Serra d’Arca.

nordestinos, os produtores de açúcar perderam sua hegemonia econômica e política para os “coronéis”, grandes proprietários de terra e chefes de oligarquias locais.

Entretanto, no caso de Alagoas, tal processo não teve a mesma radicalidade manifestada em outros estados nordestinos, devido ao pequeno peso geográfico do semiárido alagoano. A pequena extensão territorial do Agreste e do Sertão do estado é um fator decisivo para o desenvolvimento da formação social alagoana, pois

[...] determinará que as oligarquias canavieiras sempre enfrentem adversários relativamente mais frágeis e, portanto, aumentará a capacidade de os barões do açúcar sobreviverem economicamente e deterem o domínio político e cultural. (LESSA, 2014, p. 5).

As alterações na economia nordestina citadas acima, o desenvolvimento da cultura do café no eixo Rio de Janeiro-São Paulo e as transformações ocorridas no capitalismo mundial do período de 1800-1850 retiraram do território nordestino a hegemonia econômica e política que possuía no cenário nacional e foram fundamentais para que a região Nordeste perdesse a vanguarda do desenvolvimento brasileiro. Para Alagoas, esses processos foram determinantes para que o estado se transformasse em um dos mais atrasados e desiguais da nação.

Como apontamos acima, durante a colônia foram estabelecidas a exploração da terra, a monocultura, o latifúndio, o trabalho indígena e o trabalho escravo e, desse modelo de produção/exploração da terra e do trabalho, a dominação de classe, o uso da violência como prática habitual nas relações sociais de trabalho, como também nas relações políticas, econômicas e culturais de todo o território alagoano. Essas características foram se constituindo e se consolidaram como marcas na identidade de Alagoas. Desse conjunto de elementos sobressaem os eixos estruturantes da formação sócio-histórica de Alagoas: a terra e a violência nas relações sociais (LUSA, 2013, p. 349).

O Nordeste brasileiro, e principalmente Alagoas, sempre é lembrado como um espaço de desigualdades de classe. Nesse espaço, a separação do homem dos bens necessários à sobrevivência e o aviltamento das condições ambientais e naturais se realizam pela violência dos poderosos desde os seus primórdios. Nesse sentido é que a monocultura da cana-de-açúcar, atividade econômica base das relações sociais estabelecidas em Alagoas, desenvolveu uma cultura que se

espraiou por todo o seu território.⁹²

Essas relações estabelecidas na Zona da Mata a partir da monocultura da cana-de-açúcar estenderam-se para o semiárido. O desenvolvimento da atividade da pecuária de bovinos nos séculos XVI e XVII foi o fator principal para a expansão da colonização ao interior do estado, onde se desenvolveu, em grande parte, em propriedades rurais mais extensas. Para Prado Junior (1959, p. 45), a pecuária atuou como a atividade responsável pela ocupação territorial e demarcou o surgimento de vários povoados no espaço do semiárido, ambiente de passagem das tropas de gado que abasteciam a Zona da Mata e o Litoral nordestino.

Destaque-se que a pecuária foi – e continua até hoje – mais presente no Sertão alagoano. Inicialmente, ela foi estabelecida como extensão da cultura da cana-de-açúcar da Zona da Mata por iniciativa dos próprios senhores de engenhos, que necessitavam de animais para o trabalho agrícola, como também para a alimentação. A cultura da cana-de-açúcar, a pecuária e as lavouras de subsistência foram as atividades exclusivas do estado até meados do século XVIII.

Mesmo com a independência política da colônia no século XIX, caracterizada por Fernandes (2005) como um processo de contrarrevolução preventiva, ou uma “revolução dentro da ordem”, mantiveram-se os traços de dominação senhorial, a dependência econômica internacional do país, agora não mais apenas para com Portugal, mas com a Europa, e principalmente com a Inglaterra. Também não foi alterado o foco da produção, ou seja, manteve-se a direção da produção voltada para a exportação. Nesse sentido, Fernandes (2005, p. 231) sustenta que:

A descolonialização inicial foi mínima, graças à preservação da escravidão,

⁹²Gilberto Freyre, apesar de ser um sociólogo notadamente avesso à escolha metodológica pautada pela teoria social de Marx, tece uma descrição rica de detalhes da cultura social, política e econômica do Nordeste do açúcar, que em Alagoas ainda hoje se manifesta. Segundo ele, a cultura da cana de açúcar [...] acabou separando o homem da própria água dos rios; separando-os dos próprios animais – “bichos do mato” desprezíveis ou então considerados no seu aspecto único de inimigos da cana, que era preciso conservar à distância dos engenhos (como os próprios bois que não fossem os de carro). E não falemos aqui da distância social imensa que a monocultura aprofundou, como nenhuma outra força, entre dois grupos de homens – os que trabalham no fabrico do açúcar e os que vivem mal ou volutamente dele. Com a destruição das matas para a cana dominar sozinha sobre o preto, o roxo ou o vermelho dessa terra crua, a natureza do Nordeste – a vida toda – deixou de ser um todo harmonioso na sua interdependência para se desenvolverem relações de extrema ou exagerada subordinação: de umas pessoas a outras, de umas plantas a outras, de uns animais a outros; da massa inteira da vegetação à cana imperial e todo-poderosa; de toda a variedade de vida humana e animal ao pequeno grupo de homens brancos – ou oficialmente brancos – donos dos canaviais, das terras gordas, das mulheres bonitas, dos cavalos de raça. Cavalos de raça tantas vezes tratados melhor que os trabalhadores da bagaceira. (FREYRE, 1969, p. 219-220).

da produção colonial e da ordem social escravocrata e senhorial, a dominação senhorial, primeiro, e sua transformação em dominação oligárquica, em seguida, bloquearam tanto econômica e socialmente, quanto politicamente a formação de classes e dos mecanismos de solidariedade de classe, impondo o **controle conservador** e o poder autocrático das elites das classes dominantes como fio condutor da história, que marcou a transição da sociedade colonial para a sociedade imperial. (Grifo do autor).

O processo da independência brasileira e o da proclamação da República não alteraram as características econômicas e sociais da economia agrária alagoana, baseada na produção de cana-de-açúcar na Zona da Mata, do algodão e culturas de subsistência no Agreste, da pecuária no Sertão, com uma pequena e rústica industrialização, a manutenção dos latifúndios e da violência como base das relações sociais.

São essas as características gerais da formação social brasileira estabelecidas no território nordestino e em Alagoas, que tendo como suporte material a lavoura da cana-de-açúcar, com o contínuo amparo do Estado, em todos os níveis (municipal, estadual e federal), organizou a distribuição da terra do território, e como necessidade para sua sustentação, instituiu as bases de sua organização social, política e econômica.

Dessa dinâmica marcada pelo predomínio econômico agrário provêm as relações políticas e sociais, bem como os aspectos culturais que influenciam o modo de vida no semiárido alagoano e, por conseguinte, na sua parte Agreste, região que compartilha suas características ora com a Zona da Mata, ora com o Sertão⁹³.

Como exposto, o espaço agrário foi determinante desde o início do desenvolvimento de Alagoas, e o é ainda hoje, de modo especial, no Agreste, local onde se desenvolve o processo de expansão e interiorização da Ufal, espaço de nosso estudo. O agrário ou rural, tratado por Caio Prado Junior (1959), e o desenvolvimento dependente do país em relação aos grandes centros capitalistas, expresso por Florestan Fernandes (2005), constituem reflexões essenciais para explicar a formação social brasileira e são assumidas por autores que estudam o desenvolvimento de Alagoas na contemporaneidade, entre eles Carvalho (2001,

⁹³Em recente trabalho, Silva, Lusa e Coral (2015) já apresentam manifestações nesse sentido, acompanhando o pensamento de Diegues Junior ao afirmar que “[...] a história dos engenhos de açúcar nas Alagoas quase se confunde com a própria história do hoje Estado, antiga Capitania e Províncias”, e ainda: a “história de um ditou e condicionou a do outro”. (DIEGUES JÚNIOR, 2006, p. 1).

2008), Lusa (2012, 2013), Lessa (2011, 2014) e outros, cujas contribuições utilizaremos para compreender a realidade atual do estado.

3.2 Alagoas nos anos 2000 e a dinâmica do Agreste

Segundo o IBGE (2010), o estado de Alagoas possui a extensão territorial de 27.779.343 km², dividida em 102 municípios, com uma população total de cerca de 3,09 milhões de habitantes (Ibid.).

A região mais populosa é o Leste alagoano, que abrange o Litoral e a Zona da Mata (Norte e Sul do estado) e onde está a capital do estado, Maceió.

A região Agreste possui quase 700 mil habitantes, e o Sertão alagoano, a região menos populosa, com 224,42 mil habitantes (INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). Parte do Agreste e todo o Sertão compõem o semiárido alagoano, que ocupa uma área de 12.686 km², equivalente a 45% do território de Alagoas, onde estão localizados 38 municípios (Quadro 1).

Os dados do Ministério da Integração Nacional⁹⁴, que serão nossa referência, mostram que são nove os municípios do Agreste do estado inseridos no semiárido alagoano. Esse dado é importante para a questão da implantação de políticas públicas específicas do Estado brasileiro para o semiárido nordestino, as quais influenciam o desenvolvimento dos municípios do Agreste de Alagoas.

⁹⁴BRASIL. Ministério da Integração Nacional. Relatório Final: Grupo de Trabalho Interministerial para Redelimitação do Semiárido Nordestino e do Polígono das Secas, p. 113-115.

Quadro 1 -Relação dos Municípios do Semiárido Alagoano – Março 2005

Ordem	Município	Observações
1	Água Branca	
2	Arapiraca	
3	Batalha	
4	Belo Monte	
5	Cacimbinhas	
6	Canapi	
7	Carneiros	
8	Coité do Noia	Inclusão em 2005
9	Craíbas	
10	Delmiro Gouveia	
11	Dois Riachos	
12	Estrela de Alagoas	
13	Girau do Ponciano	
14	Igaci	Inclusão em 2005
15	Inhapi	
16	Jacaré dos Homens	
17	Jaramataia	
18	Lagoa da Canoa	
19	Major Isidoro	
20	Maravilha	
21	Mata Grande	
22	Minador do Negrão	
23	Monteirópolis	
24	Olho d'Água das Flores	
25	Olho d'Água do Casado	
26	Olivença	
27	Ouro Branco	
28	Palestina	
29	Palmeira dos Índios	
30	Pão de Açúcar	
31	Pariconha	
32	Piranhas	
33	Poço das Trincheiras	
34	Quebrangulo	Inclusão em 2005
35	Santana do Ipanema	
36	São José da Tapera	
37	Senador Rui Palmeira	
38	Traipu	

Fonte: Cartilha Nova Delimitação do Semiárido, Ministério da Integração Nacional, 2005, p. 8.
Adaptado pela autora.

A questão da nova delimitação territorial do semiárido teve como principal critério a “natureza fitoecológica” na “[...] delimitação da área nuclear das caatingas e das faixas de transição desse domínio com outros domínios geobotânicos” (PEREIRA JÚNIOR, 2007, p. 22). Além disso, segundo o Grupo de Trabalho (GTI) designado pelo Ministério da Integração Nacional, foram considerados três critérios:

I - precipitação pluviométrica média anual inferior a 800 milímetros; II - Índice de aridez de até 0,5, calculado pelo balanço hídrico que relaciona as

precipitações e a evapotranspiração potencial, no período entre 1961 e 1990; e III - risco de seca maior que 60%, tomando-se por base o período entre 1970 e 1990. (BRASIL, [20--?], p. 3).

Segundo Cirilo et al. (2010, p. 82), a região semiárida apresenta alta diversidade climática e caracteriza-se “[...] por um regime de chuvas fortemente concentrado em quatro meses (fevereiro-maio) e uma grande variabilidade interanual” que causam efeitos sobre os recursos hídricos da região. Essas características são responsáveis pela ocorrência das prolongadas secas que fustigam a região e que “sempre moldaram o comportamento das populações e foram preponderantes para a formulação de políticas públicas regionais”, como, por exemplo, o Polígono das Secas, instituído pela Lei nº 175, de janeiro de 1936, como espaço de política de combate à seca.

Historicamente, a população residente no semiárido se confronta com o problema da escassez de água, e conseqüentemente, de alimentos, fatores que incidem sobre as questões de saúde, trabalho, educação, higiene e saneamento, “[...] e de restrições econômicas que expressam, inclusive, as condições precárias de realização da reprodução social, o que pode ser identificado como manifestações da questão social” (LUSA, 2014, p. 7).

Essas características naturais e sociais apresentadas até aqui têm justificado políticas públicas específicas de desenvolvimento regional, pois são ações que influenciam sobremaneira a economia, a cultura e a política. Todavia, é necessário observar que tais justificativas, como também a questão da nova delimitação do território do semiárido brasileiro, e as políticas destinadas para esse território, não são apenas determinadas pelas condições climáticas e sociais severas que se expandiram, profundamente, a partir dos anos 1990 para além do já citado Polígono da Seca, o qual, desde 2004, é denominado de Região Semiárida.

Como uma das determinações mais abrangentes, destacamos o modelo de desenvolvimento adotado pelo governo brasileiro, particularmente a partir dos anos 2000⁹⁵. As estratégias desse modelo de desenvolvimento, segundo os documentos oficiais, têm como objetivo a inclusão e a proteção social, com radical redução da pobreza e promoção de igualdade de oportunidades para todos. Entre os princípios que deverão nortear as ações ressalta-se o “respeito à diversidade e às

⁹⁵Período dos governos petistas de Lula (2003-2010) e Dilma (2011-atual).

especificidades regionais e locais nas suas dimensões econômica, social, política, ambiental e cultural” (PROGRAMA DE GOVERNO – COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p. 3).

As linhas do novo modelo de desenvolvimento já estavam postas no “Programa de Governo 2002”, da Coligação Lula Presidente, tais como: a ampliação do emprego e da renda *per capita*, que proporcionaria a formação de um forte mercado interno e a “ampliação dos investimentos na infra-estrutura econômica e social e nos setores capazes de reduzir a vulnerabilidade externa, junto com políticas de distribuição de renda” que proporcionariam o crescimento sustentado “a médio e longo prazo” (Ibid., p. 34).

Quanto às ações do Estado para a ampliação da infraestrutura econômica e social, podemos incluir as políticas de educação superior, dirigidas tanto ao setor público como ao privado, como detalharemos mais à frente. Nesse sentido, compreendemos que o processo da expansão e interiorização do ensino superior, notadamente das universidades federais, está vinculado às políticas e ações de desenvolvimento regional do país.

Portanto, a delimitação territorial, observados os critérios naturais – vegetação, precipitação pluviométrica, recursos hídricos, aridez – que imprimem características próprias à região e o modelo de desenvolvimento, são determinações da produção material e da reprodução social do semiárido alagoano.

Outro elemento importante que influencia a formação social de Alagoas e é marcante na parte do Agreste refere-se às características de sua população.

Quanto à composição racial, ao alargarmos o espaço para o Semiárido Alagoano (incluindo Sertão e Agreste), temos o total de 900.549 habitantes, dos quais 628.466 se manifestaram como pretos, pardos e indígenas, como mostra o Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Distribuição da População do Agreste de Alagoas por Raça/Etnia/Cor⁹⁶

Unidade da Federação	ESPAÇO GEOGRÁFICO DO SEMIÁRIDO				
	Branca	Amarela	Preta	Parda	Indígena
Alagoas	262.923	9.160	47.578	574.191	6.697
	30,22%		69,78%		

Fonte: Sinopse do Censo 2010 sobre o Semiárido Nordestino do Instituto Nacional do Semiárido – Insa. Elaborado pela autora.

Destaca-se a enorme presença de indivíduos de cor parda, preta e de indígenas, que em sua maioria residem no Agreste de Alagoas, especialmente em Palmeira dos Índios e cidades próximas, onde há aldeamentos e comunidade remanescente de quilombolas.

Em relação à população indígena, em 2013, só em Palmeira dos Índios foi estimada a presença de mais de 3 mil índios, cerca de 600 famílias. A maioria desses índios está estabelecida em oito aldeias e dividem 1,3 mil hectares de terras regularizadas na zona rural. Outra parte reside na periferia da cidade, em locais tradicionalmente habitados por índios e descendentes⁹⁷.

Os remanescentes quilombolas são representados em Palmeira dos Índios pela comunidade Tabacaria, o primeiro território quilombola reconhecido pelo Governo Federal⁹⁸. Há também remanescentes em outros municípios do Agreste, como em Arapiraca, com as comunidades de Pau d'Arco e Carrasco; em Taquarana, onde estão os Mamelucos, de Poço do Lunga, Lagoa do Coxo e Passagem do Vigário; em Igaci, estão localizados no sítio Serra Verde. Alguns municípios do Sertão, muito próximos do Agreste, abrigam comunidades quilombolas, como Poço das Trincheiras, com três comunidades quilombolas, a Jacu e Mocó, a Jorge, e a do Alto do Tamanduá; e em Cacimbinhas, os Guaxinins.

Essas etnias/raças demandam atenção às suas especificidades, no que se refere a educação, saúde, estradas e transportes, alimentação. Mais ainda, essas populações no Agreste de Alagoas estão sempre atentas aos constantes conflitos

⁹⁶Utilizamos os três termos para evitar polêmicas. Tomamos como base o tratamento dado por Carneiro (2003, p. 15) para o termo etnia, que nos parece, faz a junção dos elementos de raça, cor, cultura e identidade. O autor define etnia como: “conceito que engloba as ideias de nação, povo e raça; diz respeito a um grupo com traços físicos e culturais, cujos membros se identificam com grupo, ou seja, sentem que pertencem ao grupo”.

⁹⁷Disponível em: <<http://www.questaoindigena.org/2013/10/e-so-uma-questao-de-tempo-diz.html>>; <[http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20\(132\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20(132).pdf)>.

⁹⁸Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/decisao-judicial-agiliza-criacao-de-territorio-quilombola-em-palmeira-dos-indios-al>>. Cf.: PEIXOTO, José Adelson Lopes e SILVA, Thayan Correia da. demarcação, desintrusão e conflito territorial em Palmeira dos Índios – AL. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 6., 2014, Jataí. **Anais...** Jataí: [s. n.], 2014.

relacionados à demarcação e posse da terra⁹⁹.

Um dos casos nesse sentido se dá em Palmeira dos Índios, onde, desde 2010, com o reconhecimento das terras indígenas dos Xucurus-Kariris ocorrem conflitos entre brancos e índios.

Ainda em relação às características da população, destaca-se que 51% dela é composta por mulheres e 49% por homens. Tal população está distribuída irregularmente em cidades classificadas como de pequeno, médio e grande porte. No Agreste, há apenas duas cidades de médio porte – Palmeira dos Índios e Campo Alegre; e somente uma de grande porte, Arapiraca¹⁰⁰.

Especificamente em relação ao número de municípios que compõem o Agreste Alagoano, consideraremos 19 municípios, como informado pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário (2011, p. 11)¹⁰¹.

Como mostra a Tabela 3 logo a seguir, a variação no porte dos municípios do Agreste alagoano é muito grande: o menor com 4.957, e o maior com 214.067 habitantes, o que aponta uma distribuição irregular da população entre os municípios.

⁹⁹“Em Palmeira dos Índios, a convivência entre os índios da tribo Xukuru-Kariri e outros moradores sempre foi considerada pacífica, mas o processo de demarcação de terras trouxe conflitos e levantou discussões acaloradas a respeito do tema.” Disponível em: <<http://racismoambiental.net.br/2013/10/20/>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

Ver mais em: <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2013/10/demarcacao-de-terras-indigenas-gera-tensao-em-palmeira-dos-indios-al.html>; Em: <http://www.jaenoticia.com.br/noticia/15980/Justica-Federal-determina-posse-definitiva-de-Terra-Indigena-em-Palmeira-dos-Indios>

¹⁰⁰O IBGE classifica os municípios em: Pequenos I (até 20.000 hab); Pequenos II (de 20.000 a 50.000 hab); Médios (de 50.001 a 100.000 hab); Grandes (de 100.001 a 900.000 hab) e Metrôpoles (mais de 900.000 hab).

¹⁰¹Outras delimitações do Agreste de Alagoas, por exemplo, são:

– Do Plano Plurianual do Governo do Estado de Alagoas que inclui 19 municípios <http://informacao.seplande.al.gov.br/sites/default/files/alagoas_em_mapas_2012.pdf>;

– A utilizada pelo Programa Territórios da Cidadania, que inclui apenas 16 municípios <www.territoriosdacidadania.gov.br>;

– A dada pela Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento de Alagoas – Seplande, que expande o Agreste de Alagoas para 24 municípios: Minador do Negrão, Cacimbinhas, Estrela de Alagoas, Igaci, Belém, Tanque d’Arca, Quebrangulo, Paulo Jacinto, Mar Vermelho, Maribondo, Craíbas, Coité do Noia, Taquarana, Limoeiro de Anadia, Girau do Ponciano, Lagoa da Canoa, Feira Grande, São Sebastião, Campo Grande, Traipu, Olho d’Água Grande, São Brás, Palmeira dos Índios e Arapiraca.

Tabela 3 - População Urbana e Rural; População por Gênero e Densidade Demográfica na Região Agreste de Alagoas

Municípios	População Total	Número de Homens	Número de mulheres	População urbana	População Rural	Densidade Demográfica 2010
Arapiraca	214.067	101.901	112.166	181.562	32.505	609,88
Campo Alegre	50.831	25.031	25.800	22.170	28.661	165,04
Campo Grande	9.032	4.436	4.596	4.185	4.847	54,41
Craibas	22.643	11.155	11.488	7.331	15.312	82,34
Coité do Nóia	10.926	5.421	5.505	3.737	7.189	124,16
Estrela de Alagoas	17.254	8.398	8.856	4.031	13.223	65,36
Feira Grande	21.325	10.562	10.763	3.425	17.900	136,70
Girau do Ponciano	36.625	18.176	18.449	11.298	25.327	72,96
Igaci	25.197	12.275	12.922	6.193	19.004	75,44
Junqueiro	23.854	11.754	12.100	7.819	16.035	93,91
Lagoa da Canoa	18.253	8.973	9.280	9.165	9.088	177,21
Limoeiro de Anadia	26.992	13.424	13.568	2.246	24.746	85,42
Olho D'Água Grande	4.957	2.463	2.494	1.203	3.754	41,66
Palmeira dos Índios	70.434	33.621	36.813	51.655	18.779	152,79
São Sebastião	32.007	15.852	16.155	12.306	19.701	104,60
Taquarana	19.020	9.237	9.783	7.314	11.706	114,58
Traipu	25.710	12.953	12.757	8.035	17.675	36,83
Teotônio Vilela	41.158	20.168	20.990	34.789	6.369	138,11
Tanque D'arca	6.122	3.020	3.102	2.140	3.982	39,24
Território	676.407	328.820	347.587	380.604	295.803	119,25

Fonte: IBGE 2010

Fonte: Secretaria de Desenvolvimento Territorial – Ministério do Desenvolvimento Agrário.

A área ocupada pelos municípios agrestinos é de 5.769,8 km², onde estão estabelecidos 380.604 habitantes (56,26%) em áreas urbanas e 295.803 (43,73%) em áreas rurais. Esse percentual da população do Agreste de Alagoas residente em áreas rurais se mostra importante e indica, como dissemos, que a questão do espaço rural ou agrário, como ambiente produtivo e social, é significativa no estado e marca sobremaneira a constituição das relações sociais no Agreste. Esse fato é realçado no Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável – PTDRS do Agreste de Alagoas, que ressalta ser necessário “refletir sobre o que é urbano e rural, quando se trata de pequenos municípios que terminam sendo obscurecidos quando [se] agregam os dados por território” (BRASIL, 2011, p. 12).

Esse aspecto também pode ser observado na Tabela 3, que apresenta 15 municípios com população predominantemente rural e somente quatro municípios do Agreste em que a população urbana é maior que a população rural. Destacam-se Arapiraca e Palmeira dos Índios, os dois grandes espaços urbanos que concentram a maioria das atividades de prestação de serviços públicos e privados e sediam os

serviços regionalizados nas áreas judiciária, financeira, comercial, social e de indústrias, que são fatores atrativos para a população dos municípios vizinhos.

Estes, em sua maioria de pequeno porte e com características mais rurais do que urbanas, geralmente apresentam poucas estruturas de serviços públicos como transportes, estradas adequadas, lazer, cultura, sofrem também a ausência de serviços privados como bancos e comércio. Tais espaços são prejudicados no que se refere à obtenção de profissionais especializados, como médicos e professores, o que dificulta a superação das adversidades e inibe o desenvolvimento desses espaços.

A população residente nas áreas urbanas têm como possibilidade de fonte de rendimentos os serviços públicos, as atividades de comércio e serviços privados, e as poucas e pequenas indústrias voltadas principalmente para o beneficiamento de produtos agrícolas (como a mandioca e o milho), da fruticultura e horticultura, e de derivados da pecuária de corte e de leite (SILVA; LUSA; CORAL, 2015).

A parte da população rural encontra-se em atividades da agricultura de subsistência ou nas pequenas e médias propriedades rurais, pois no Agreste há menor incidência de latifúndios. A existência dessas propriedades rurais de pequeno e médio porte indica uma concentração fundiária e desigualdade social menos evidente que na região da Zona da Mata, mas ainda marcante (Ibid.).

Há também, como aponta Lusa (2013, p. 358-359), uma parte dessa população rural do Agreste que está estabelecida em “[...] ocupações de terras [realizadas] por camponeses organizados em movimentos sociais, entre os quais se destaca o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)”. Este fato tem produzido constantes conflitos relativos às disputas de terra e reforça “as marcas da violência nas relações sociais cotidianas”, como também evidencia “a presença de significativo contingente de camponeses pauperizados e/ou em processo de pauperização”.

Entre as pequenas e médias propriedades, as culturas que mais se destacam são a do milho, a do feijão, a do fumo e, principalmente, a da mandioca. Em todo o estado de Alagoas há o cultivo da mandioca, mas a concentração maior está na área do Agreste, nos municípios de Palmeira dos Índios, Taquarana, Arapiraca, Girau do Ponciano, Lagoa da Canoa, Campo Grade, Feira Grande, Limoeiro de Anadia, São Sebastião, Igaci, Belém, Estrela de Alagoas e Craíbas (SEPLANDE, 2014).

Na Tabela 4, a seguir, pode-se observar a extensão em área e quantidade da produção agrícola em Alagoas, em especial, das culturas mais comuns no Agreste, como a mandioca, o feijão, o fumo e o milho, que respondem por significativa parcela da economia do estado.

Grande parte da produção dos itens citados está situada nos municípios do Agreste, mas também do Sertão, espaços onde são realizadas com muitos sacrifícios pelos pequenos e médios produtores rurais.

Nota-se, ainda, que a cana-de-açúcar é a cultura de maior expressão no estado, ocupado a maior área plantada e tendo maior valor de produção. Essa cultura se concentra na Zona da Mata. Porém, vem avançando no Agreste atingindo alguns municípios como Campo Alegre e Teotônio Vilela.

Observa-se que o predomínio da monocultura agroexportadora da cana-de-açúcar, que, como já afirmamos, ainda hoje, mantém-se dependente do movimento do mercado internacional e do amparo do estado que sempre contribuiu para manter esse domínio econômico, como ainda o domínio político¹⁰².

¹⁰²Aspectos nesse sentido podem ser vistos hoje, por exemplo, em matéria veiculada em 12/9/2012 pelo Portal Gazetaweb. Na matéria, o historiador Douglas Apratto Tenório ressalta não ser novidade a relação próxima dos usineiros com os gestores públicos. “A novidade é a ampliação da influência”, pois “Hoje, as usinas enfrentam certo declínio, perdem importância econômica, uma vez que a dotação fica atrás dos investimentos do governo federal em programas como o Bolsa Família, da previdência, dos repasses de verba para as prefeituras. Este volume de dinheiro, hoje, é maior do que a participação do setor na economia. Talvez por isso tenha havido um reforço na influência política no aparelho do Estado”. Na mesma matéria, o economista Cícero Péricles de Carvalho explica que a construção da elite alagoana nos canaviais definiu o quadro político que hoje está no poder: “No século 19 e na primeira metade do século 20, Alagoas possuía quase mil banguês e, como eles tinham a força econômica, era de lá que partiam os filhos para as escolas de Direito, os seminários e a carreira militar, formando seus dirigentes e intelectuais. Foram gerações após gerações, constituindo uma elite que tem um peso excepcional na vida local. Nas duas últimas décadas, os filhos e netos dessa elite vêm substituindo seus antigos representantes e ocupando diretamente os espaços tanto no parlamento como no Poder Executivo”. Muitos elementos dessa situação podem ser encontrados em **Caminhos do açúcar: engenhos e casas-grandes das Alagoas**, de Douglas Apratto Tenório e Cármen Lúcia Dantas (2008, Edições do Senado Federal – Volume 104), e em Cícero Péricles de Carvalho, **Análise da reestruturação produtiva da agroindústria sucroalcooleira em Alagoas**, Maceió: Edufal, 2000.

Tabela 4 - Área plantada e colhida, quantidade produzida e valor da produção, por produto, Alagoas – 2011-2012

Produto	Área Plantada (ha)		Área Colhida (ha)		Quantidade Produzida (t)		Valor Produção (mil reais)	
	2011	2012	2011	2012	2011	2012	2011	2012
ESTADO								
Abacaxi *	398	365	398	365	8.188	7.551	5.915	4.991
Algodão herbáceo	520	171	520	54	155	8	169	11
Amendoim	91	65	91	61	130	101	195	152
Arroz	3.040	2.922	3.030	2.904	17.841	18.607	7.421	7.737
Banana	4.053	3.246	4.053	3.213	49.397	44.205	17.138	22.038
Batata-doce	1.833	1.555	1.833	1.552	16.489	13.729	4.977	14.743
Cana-de-açúcar	434.684	433.300	434.684	433.300	29.257.108	27.674.454	1.785.459	1.627.102
Castanha de caju	1.345	1.373	1.345	1.327	388	770	471	919
Coco-da-baía *	12.853	6.218	12.853	6.218	54.031	29.287	28.130	18.190
Fava	245	154	245	123	105	51	156	247
Feijão	57.555	20.129	49.403	8.932	18.227	3.076	27.040	6.348
Fumo	9.133	13.848	9.133	13.763	11.673	14.718	15.520	22.519
Goiaba	75	40	75	38	884	270	423	105
Laranja	4.310	4.437	4.310	4.392	49.219	46.165	13.014	18.112
Limão	28	6	28	6	184	19	58	6
Mamão	150	157	150	157	5.949	5.883	3.575	3.933
Mamona	49	0	45	0	10	0	11	0
Mandioca	18.051	20.915	18.051	20.910	295.096	314.615	49.559	139.151
Manga	901	747	901	747	4.699	5.195	1.190	1.406
Maracujá	354	175	354	170	3.216	1.967	2.121	1.470
Melancia	112	82	112	82	2.697	2.200	857	963
Melão	30	30	30	30	1.050	1.050	367	567
Milho	49.152	17.072	40.730	4.356	33.393	1.650	16.346	905
Pimenta-do-reino	88	19	88	19	276	29	2.114	276
Tomate	66	56	66	56	4.374	4.570	1.050	3.010

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, Produção Agrícola Municipal-PAM

Nota: (*) A unidade de medida usada na quantidade produzida de Abacaxi e Coco-da-baía é 1.000 frutos

Fonte: Brasil, 2014, p. 53.

Lira (2007, p. 69) refere-se ao desenvolvimento alagoano como uma união entre o Estado e a elite agrária – os antigos senhores de engenho, hoje usineiros, industriais, comerciantes – desde o período colonial até os dias atuais. Para esse autor, tal união é responsável por grande parte dos problemas que ainda persistem em Alagoas, uma vez que o conjunto das características sociais necessárias e produzidas pela monocultura da cana-de-açúcar espalhou-se por todo o território e marcou o modelo de desenvolvimento alagoano.

Interessante observar que a contribuição da atividade agropecuária na constituição do PIB estadual, como também no PIB das duas maiores cidades do agreste – Arapiraca e Palmeira –, tem sido ultrapassada pelas atividades de serviços e da indústria. Segundo a Seplande (2014), o PIB do estado em 2012 apresentou as seguintes porcentagens por atividades: Serviços – 72,14%; Indústria – 22,24%; Impostos – 10,73%; Agropecuária – 5,62%. Em relação à participação das atividades econômicas no PIB em 2012, em Arapiraca, temos os seguintes dados:

Serviços – 70,0%; Indústria – 14,5%; Impostos – 12,70%; Agropecuária – 2,90%.¹⁰³

Em Palmeira dos Índios, observa-se o mesmo padrão, com as seguintes porcentagens: Serviços – 69,4%; Indústria – 17,7%; Impostos – 8,30%; Agropecuária – 4,60%.¹⁰⁴

Entretanto, em que pesem os dados do PIB estadual e dos municípios de Palmeira dos Índios e de Arapiraca demonstrarem a predominância dos setores de serviços e da indústria na constituição do PIB municipal, é preciso atentar para o fato de que esses setores são quase todos dominados por uma elite agrária formada a partir da cultura da cana-de-açúcar, hoje indústria sucroalcooleira, ou grandes produtores de gado de raça, de corte e de leite, de aves, que detêm poderes enraizados em todos os setores da vida social de Alagoas – mídias, hospitais, escolas particulares, hotelaria, concessionárias de veículos, construtoras, indústrias de fertilizantes, alimentícias etc. Desse modo, os serviços, comércio e indústria atendem, principalmente, às necessidades diretas e indiretas do setor agropecuário. Essa mesma elite marca presença nos poderes públicos estadual e municipais, nos âmbitos do Executivo e do Legislativo¹⁰⁵.

Essas articulações, segundo Lira (2007, p. 69), têm permitido que “[...] os recursos federais e estaduais sejam apropriados e controlados por essa elite local, com o intuito de manter suas atividades econômicas e consolidar seu poder político”,

¹⁰³Fonte: PIB: veja o produto interno bruto por cidade do Brasil – Arapiraca, AL. Disponível em: <<http://www.deepask.com/goes?page=arapiraca/AL-Confira-o-PIB---Produto-Interno-Bruto---no-seu-municipio>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

¹⁰⁴Cf. nota anterior.

¹⁰⁵ Ver, por exemplo, as articulações dessa elite no governo do estado de Alagoas até 2013. “Os cargos ocupados pelos descendentes de donatários são os mais estratégicos. O governador Teotônio Vilela Filho (PSDB) é usineiro, sócio da usina Seresta. A Secretaria da Fazenda, até 2009, era chefiada por sua irmã, Fernanda Vilela, advogada da Cooperativa Regional dos Produtores de Açúcar e Álcool de Alagoas. Mulher do ex-senador João Tenório, sócio da usina Triunfo, ela entregou o cargo para o secretário adjunto, o usineiro Maurício Toledo, do Grupo Toledo, que, em Alagoas, reúne as usinas Capricho, Sumaúma e Paísa; e, em São Paulo, mantém a usina Ibéria, adquirida em 2002, com o maior potencial de produção entre as quatro unidades”. Também na equipe do governo do estado estavam “o usineiro Alexandre Toledo, sócio do Grupo Toledo, no comando da Secretaria de Estado da Saúde. Ex-prefeito de Penedo, Alexandre Toledo (PSB), é também suplente do deputado federal Rui Palmeira (PSDB), eleito prefeito de Maceió. Rui é do mesmo partido de Teotônio Vilela e filho do ex-ministro Guilherme Palmeira, que, durante décadas, foi o principal interlocutor dos usineiros nos corredores do poder em Brasília. O futuro prefeito da capital escalou Pedro Vilela, sobrinho do governador, para comandar o Esporte [...] O vice-governador José Thomaz Nonô (DEM) é outro empresário dos canaviais. Deputado federal por seis mandatos, ele não é usineiro, mas fornecedor de cana para as usinas. [...] O domínio da cana também chegou ao topo do poder na Assembleia Legislativa. Presidente da Casa, o deputado Fernando Toledo (PSDB) é usineiro, sócio do Grupo Toledo. Ele é primo do presidente do Tribunal de Contas do Estado, Luiz Eustáquio Toledo, outro usineiro, que comanda o órgão responsável pelo julgamento das contas das 102 prefeituras e câmaras municipais de Alagoas, além do governo estadual. Fernando Toledo, desde que chegou à Assembleia, tenta garantir o cargo vitalício de conselheiro do Tribunal de Contas”. Disponível em: <<http://gazetaweb.globo.com/gazetadealagoas/noticia.php?c=214575>>.

bloqueando o desenvolvimento de atividades formais que permitem a constituição de uma classe trabalhadora organizada nos moldes apresentados nos estados mais desenvolvidos do Nordeste e do Brasil.

A estas considerações políticas e econômicas, aliam-se as difíceis condições naturais do semiárido – a pouca disponibilidade de água, os solos inadequados à agricultura – à inexistência ou à precária estrutura de serviços públicos – transporte, irrigação, armazenamento, serviços sociais básicos – que poderiam minimizar os infortúnios da vida dos agrestinos e sertanejos, dificultam a produção da subsistência por meio da agricultura e da pecuária durante a maior parte do ano e contribuem para a persistência da pobreza e da miséria na região (SILVA, 2014; LIRA, 2007).

Esse quadro de dificuldades contribui também para imprimir outra característica à região: “o grande fluxo populacional que migra temporariamente ou permanentemente para a Zona da Mata ou para a capital, ou ainda para outras regiões do país, em busca de trabalho e subsistência familiar”, repondo no tempo presente e no cotidiano dessa população as conhecidas sagas dos retirantes do semiárido do passado (SILVA; LUSA; CORAL, 2015).

O quadro de desenvolvimento social do Agreste pode ser visto por vários indicadores, um deles o valor da renda *per capita* desse território. No período de 2010, quando o salário mínimo era de R\$ 510,00, a renda *per capita* das duas microrregiões do Agreste – Arapiraca e Palmeira dos Índios – se apresentava, segundo dados do DATASUS no intervalo entre o mínimo de menos de R\$ 200,00 e o máximo de R\$ 450,00. A evolução da renda nos dois municípios no período de 1991-2010 pode ser observada no quadro abaixo.

Quadro 3 - Renda *per capita* média – Municípios Palmeira dos Índios e Arapiraca. Período 1991-2010

PALMEIRA DOS ÍNDIOS		ARAPIRACA
Ano	Renda <i>per capita</i> média	
1991	R\$ 182,95	R\$ 219,56
2000	R\$ 234,81	R\$ 258,45
2010	R\$ 291,37	R\$ 423,28

Fonte: IPEA, Atlas Brasil do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013 (Adaptado pela autora).

Sobre os números da “extrema pobreza”, medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar *per capita* inferior a R\$ 70,00 (referência em agosto de 2010), em Palmeira dos Índios passou de 32,13%, em 1991, para 28,82% em 2000, e para 15,30% em 2010. Em Arapiraca, passou de 24,72%, em 1991, para 22,74% em 2000, e para 11,15% em 2010.

A questão da renda desperta a atenção sobre o peso das políticas sociais públicas para o enfrentamento das desigualdades, que se manifestam na persistência da pobreza, das problemáticas relacionadas às diferenças entre raça/cor e de gênero, dos baixos níveis de escolaridade, dos elevados níveis de violência em diversas formas, dos problemas relacionados às doenças relativas ao mundo do trabalho agrícola, entre outros.

O desenvolvimento das políticas sociais foi um condicionante para que quase todos os municípios do Agreste alagoano constituíssem seus Conselhos Municipais de Assistência Social, de Saúde, de Educação, da Criança e do Adolescente, bem como os Conselhos Tutelares. Os Conselhos em relação à questão do Meio Ambiente existem em apenas três municípios. Nota-se, também, na maioria dos municípios, o desenvolvimento de atividades do Programa Pró-Jovem Urbano, do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)¹⁰⁶, da Estratégia Saúde da Família, do Programa Saúde na Escola e do Programa Saúde da Criança e do Adolescente.

Porém, é necessário destacar que os processos que envolvem o desenvolvimento destes conselhos não se faz sem as ingerências dos prefeitos,

¹⁰⁶Segundo CADERNO DE ORIENTAÇÕES TÉCNICAS – Gestão do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil no SUAS (2010), a Portaria nº 666, de 28 de dezembro de 2005, efetivou a integração do PETI com o Programa Bolsa Família. Não houve extinção do PETI; os dois Programas agem em conjunto para alcançar os objetivos de combater a pobreza e erradicar o trabalho de crianças e adolescentes. Todo município que apresente situações de trabalho infantil pode acessar o PET desde que cadastre as famílias no CadÚnico. Houve a ampliação da faixa etária para crianças e adolescentes, antes até 14 anos, para até 16 anos. A partir de 2010, atividades socioeducativas e de convivência do PETI foram incorporadas, conforme Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV). “No âmbito do Ministério do Desenvolvimento Social – MDS, o PETI se fortalece como um programa integrante do SUAS, com papel estratégico, no sentido de assegurar, além da transferência direta de renda às famílias via integração com o Programa Bolsa Família: 1) a inclusão das crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil e no SCFV; 2) o aprimoramento do processo de identificação das situações de trabalho infantil, nos espaços públicos, por meio do Serviço Especializado em Abordagem Social; 3) a orientação e o acompanhamento das famílias por meio do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI) e do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), por referenciamento e contrarreferenciamento dos usuários no Sistema, conforme especificidades das situações vivenciadas, dentro da perspectiva do trabalho em rede concebido pelo SUAS” (p. 53-54).

vereadores, empresários do campo da saúde, administradores de Organizações Não Governamentais, e outros sujeitos que estão envolvidos no desenvolvimentos das políticas públicas. Do mesmo modo que já destacado em vários estudos sobre a questão dos Conselhos de Políticas/Direitos como os de Correia (2007), Bravo (2006), no espaço do agreste as representações dos usuários também passam pelo processos de cooptação, de ameaças, de subordinação.

O exercício do controle social é embaraçado pela dificuldade na mobilização dos usuários, que geralmente está sob a responsabilidade de técnicos das secretarias – de saúde, de educação, de assistência social - devido a sobrecarga de trabalho desses técnicos, pois até o momento não há trabalhadores específicos para a gestão dos conselhos. Além desse fato, conforme foi apontado em projeto de extensão desenvolvido por docentes do Serviço Social da Ufal Palmeira, há uma cultura estabelecida no sentido da concentração de informações pelos membros que a possuem, geralmente, as gerências das políticas públicas.

No âmbito das políticas de seguridade social, em relação à Assistência Social, destacam-se os programas de transferência de renda para as famílias pobres. Em 2013, segundo dados do Sistema de Informações Municipais disponibilizados pela Secretaria de Planejamento do Estado de Alagoas – Seplande, no Agreste alagoano havia 417.441 pessoas cadastradas no Cadastro Único – CadÚnico¹⁰⁷. Destas, 330.535 pessoas recebiam o Bolsa Família, como mostra o Quadro 4, a seguir, o que indica sua importância e sugere a dependência de grande parte da população do Agreste dos programas de transferência de renda do governo federal.

Quadro 4 - População do Agreste de Alagoas e Assistência Social

ALAGOAS AGRESTE	POPULAÇÃO TOTAL 676.407	NÚMERO DE PESSOAS INSCRITAS NO CadÚnico	NÚMERO DE PESSOAS BENEFICIADAS COM O BOLSA FAMÍLIA
2013	URBANA - 380.604 (56,26%) RURAL - 295.803 (43,73%)	417.441 (61,71% da população total do Agreste)	330.535 (48,86% da população total do Agreste)

Fonte de dados do Sistema de Informações Municipais da Secretaria de Planejamento do Estado de Alagoas. Alagoas em Dados. Disponível em: <http://geo.seplande.al.gov.br>. Elaborado pela autora.

¹⁰⁷O CadÚnico é um instrumento de identificação e caracterização socioeconômica das famílias brasileiras com renda familiar *per capita* menor ou igual a meio salário mínimo. Observa-se que o número de pessoas cadastradas é sempre maior que o número de pessoas beneficiadas com o Programa Bolsa Família, pois há outros programas, por exemplo, como o Benefício de Prestação Continuada – BPC, que também beneficia parte deste total do CadÚnico.

No tocante à estrutura da saúde, os municípios do Agreste possuem, segundo o IBGE/2009, um total de 380 estabelecimentos da área da saúde, sendo 314 públicos e 66 privados. Os estabelecimentos privados encontram-se concentrados em Arapiraca, num total de 44, em Palmeira dos Índios, 20, seguidos por um em Coité do Noia e um em Teotônio Vilela.

Um dos problemas na área da saúde no Agreste é a mortalidade infantil, que mesmo tendo apresentado uma evolução positiva na maioria dos municípios, como se pode observar no Quadro 5, sobre a mortalidade infantil até os cinco anos, é ainda elevada.

Quadro 5 – Mortalidade de crianças menores de cinco anos/1000 nascidas vivas no Agreste de Alagoas – 2003 e 2009

Municípios do Agreste	Taxa Mortalidade Infantil 2003	Taxa Mortalidade Infantil 2009
Arapiraca	27,30	20,10
Campo Alegre	29,80	32,70
Campo Grande	62,80	10,10
Craíbas	43,80	18,40
Coité do Nóia	44,10	5,10
Estrela de Alagoas	55,60	33,00
Feira Grande	34,00	18,80
Girau do Ponciano	31,30	30,90
Igaci	39,90	18,90
Junqueiro	30,40	23,80
Lagoa da Canoa	38,50	27,60
Limoeiro de Anadia	32,20	16,80
Olho D'Água Grande	53,20	10,00
Palmeira dos Índios	27,70	19,40
São Sebastião	26,00	20,20
Taquarana	49,60	19,60
Traipu	28,80	21,10
Teotônio Vilela	26,70	23,20
Tanque D'Arca	9,90	23,80

Fonte: PTDRS, Agreste de Alagoas, 2011, p. 24.

Entretanto, se considerarmos apenas o primeiro ano de vida dos nascidos, como apontam os dados do IPEA (2015) reproduzidos no Quadro 6, as taxas ainda se mantêm muito superiores à média nacional, que é de 16,70 em todos os municípios do Agreste alagoano.

Quadro 6 - Mortalidade infantil no primeiro ano de vida em 2010

Municípios do Agreste	Taxa para cada 1000 nascidos
Arapiraca	22,00
Campo Alegre	31,10
Campo Grande	31,60
Craíbas	43,00
Coité do Nóia	33,40
Estrela de Alagoas	35,60
Feira Grande	32,20
Girau do Ponciano	27,20
Igaci	25,00
Junqueiro	36,80
Lagoa da Canoa	39,40
Limoeiro de Anadia	31,10
Olho D'Água Grande	46,40
Palmeira dos Índios	21,80
São Sebastião	36,90
Taquarana	37,70
Traipu	26,60
Teotônio Vilela	40,00
Tanque D'Arca	30,00
ALAGOAS	28,40
BRASIL	16,70

Fonte: IPEA, 2015.

Outro indicador para a saúde refere-se à Taxa de Desnutrição para crianças menores de dois anos. Houve uma queda acentuada num período de sete anos, 2003 a 2010, como demonstra a Tabela 5, em apenas oito municípios. É alarmante, pois, dos 19 municípios do agreste alagoano, restam ainda 9 que apresentam índice superior ao aceitável internacionalmente, que é de 2,5%.

Tabela 5 - Taxa percentual de desnutrição de crianças menores de dois anos no Agreste de Alagoas

Municípios	2003	2010
Arapiraca	13,0	1,3
Campo Alegre	14,8	7,2
Campo Grande	9,6	4,2
Craíbas	11,3	2,2
Coité do Nóia	10,2	2,3
Estrela de Alagoas	15,1	4,1
Feira Grande	10,1	2,4
Girau do Ponciano	15,0	1,8
Igaci	16,4	4,5
Junqueiro	13,9	3,1
Lagoa da Canoa	12,9	2,4
Limoeiro de Anadia	15,2	1,7
Olho D'Água Grande	12,2	1,8
Palmeira dos Índios	14,1	2,9
São Sebastião	12,8	4,4
Taquarana	10,6	3,4
Traipu	13,8	3,2
Teotônio Vilela	16,3	4,6
Tanque D'arca	15,3	2,9
Média do Território	13,3	3,18

Fonte: PTDRS, Agreste de Alagoas, 2011, p. 26.

Para essas problemáticas da saúde, em quase todos os municípios tem sido dada atenção ao desenvolvimento de programas de pré-natal e distribuição de cestas nutricionais para gestantes e recém-nascidos. Destaca-se que em Arapiraca e Palmeira dos Índios, há 35 e 22 Unidades Básicas de Saúde, respectivamente, nas quais as ações voltadas para tais situações são efetivadas.

Para as doenças de notificação compulsória, sobressaem os casos de dengue, hanseníase e tuberculose, para as quais há ações, sejam por meio de campanhas, sejam mediante programas em desenvolvimento.

A Previdência é outra política que tem um peso importante na dinâmica econômica do Agreste. Segundo Carvalho (2008, p. 26), no Nordeste, no período de 1999 a 2007, cerca de 1,7 milhão de novos benefícios entraram em vigor, e destes 800 mil foram para aposentadorias rurais:

Pelo número de beneficiários, capilaridade e volume de recursos, a Previdência Social é outro elemento que exerce uma importante influência na economia regional, especialmente nos municípios menores e nas áreas mais pobres, como o Semiárido.

As informações acima permitem supor que o desenvolvimento dos programas sociais contribuiu para a elevação do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH do Estado de Alagoas e dos municípios do Agreste. Para Alagoas, o IDH passou de 0,471 em 2000 para 0,631 em 2010. Porém, é preciso sublinhar que mesmo com esta melhora do IDH, Alagoas continua na última posição entre os 27 estados brasileiros. Entre os componentes do IDH – saúde, longevidade e educação –, foi este último que apresentou os melhores resultados. Houve avanços na proporção de crianças frequentando a escola nas faixas de 5-6 anos, de 11-13, de 15-17 e de 18-20 anos. A expectativa de anos de estudos da população alagoana aumentou no período dos anos 2000-2010, passando de 6,54 para 9,07 anos.

A política de educação merece exposição, pois o contexto educacional de Alagoas desenvolve-se em um cenário de grandes desigualdades sociais e econômicas como visto, e neste as oportunidades educacionais jamais foram distribuídas de maneira igual para a população. Lamentavelmente, sempre foram menores as possibilidades e oportunidades educacionais estabelecidas para o conjunto de estudantes pertencentes aos grupos econômicos, sociais e étnico-raciais menos favorecidos da população, fato que pode ser observado no grande

contingente de adultos e jovens no estado que, ainda hoje, não possuem a escolarização básica.

Em que pesem os avanços obtidos, a situação negativa nos índices educacionais do estado de Alagoas é preocupante. O percentual de pessoas analfabetas, na faixa de 15 anos ou mais, alcançou em 2013 o percentual de 21,6%, como mostra o Quadro 7. Em número bruto, tal percentual representa mais de 500 mil pessoas analfabetas nesta faixa etária.

Quadro 7 - Comparação do Percentual de Pessoas de 15 anos ou mais de idade analfabetas no Brasil, no Nordeste e em Alagoas 2010-2013

BR/NE/AL	2010	2011	2012	2013
Brasil	9,6	8,6	8,7	8,3
Nordeste	19,1	16,9	17,4	16,6
Alagoas	24,3	21,8	21,8	21,6

Fonte: IBGE/PNAD/Censo Demográfico 2010.

Nos municípios do Agreste de Alagoas, segundo dados do IPEA (2015), em 2010, a taxa de analfabetismo para a faixa etária mencionada apresenta-se menor em Arapiraca (21,45%) e em Palmeira dos Índios (24,41%). As maiores estão em Traipu (42,69%), Olho d'Água Grande (41,97%), Estrela de Alagoas (40,47%), Craibas (39,67)% e Campo Grande (39,25%). Em relação à educação superior, discutiremos suas especificidades e desenvolvimento logo adiante.

Os grandes desafios do Agreste e a permanente reprodução da desigualdade social determinaram medidas como a instalação dos serviços sociais públicos, como ainda, de uma rede de filantropia e de instituições privadas implantadas nesse território. Há atendimento em diversas áreas como saúde, educação, habitação; para serviços de abastecimento de água, construção de cisternas, etc..

A maior parte desses atendimentos é executada por meio de programas governamentais, administrados pelos poderes municipais e estadual, e/ou em parcerias com organizações não governamentais¹⁰⁸, instituições filantrópicas e ou privadas, e destaque-se, são insuficientes e precários. Esse fato é sempre enfatizado pelos profissionais em exercício nesses serviços sociais¹⁰⁹.

¹⁰⁸Como exemplos, a Recasa – Rede de Educação Contextualizada Para o Agreste e o Semiárido; a Cáritas Diocesana de Palmeira dos Índios; a Vila dos Idosos de Palmeira dos Índios; o projeto Oásis, mantido pela ONG Movimento Pró-Desenvolvimento Comunitário, da cidade de Palmeira dos Índios.

¹⁰⁹ Esta informação resulta da prática profissional de docentes dos cursos de Serviço Social instalados no Agreste de Alagoas, a partir de atividades de estágio, de projetos de pesquisa e de

Poucos são os movimentos sociais ligados às lutas sociais e políticas, atualmente no território alagoano, no âmbito rural, com presença no agreste destacam-se o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento de Trabalhadoras e Trabalhadores do Campo de Alagoas (MTC-AL), que foi fundada como uma associação de camponeses em 2006 e que desde abril de 2011 passou a se identificar como movimento social, e o Movimento de Trabalhadoras e Trabalhadores do Campo de Alagoas MTC-AL, antes reconhecido como Associação dos Moradores do Agreste Alagoano (AMIGREAL). São esses movimentos sociais que voltam suas ações tanto para a educação do campo, quanto para a luta pela conquista da terra, utilizando a mesma estratégia adotada por outros movimentos sociais camponeses, qual seja a ocupação de terras consideradas, pelo movimento, como devolutas e improdutivas. Conseqüentemente, os conflitos decorrentes das disputas de terra são frequentes, sendo, inclusive, marcados pela violência, determinante comum nas relações sociais cotidianas (LIRA, 2007).

Podemos observar a dinâmica das organizações, associações, ONGs e articulações presentes no agreste, destacando que elas se situam no campo das lutas sociais de forma engajada aos poderes públicos, às ONGs nacionais e internacionais. Em grande parte, suas ações têm se limitado principalmente ao acesso à política e programas de governo, a desenvolver projetos em parcerias com organizações não governamentais nacionais e internacionais relacionados, principalmente, à questão da inclusão produtiva.

1. Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais e Pescadoras de Alagoas (MMTRP-AL). O MMTRP-AL é articulado do MMTRP-Nordeste e tem como objetivo viabilizar a inserção das mulheres jovens, agricultoras, pescadoras, índias e quilombolas nos espaços representativos onde o MMTRP-AL atua. Tem relações com ONGs nacionais e internacionais como a Actionaid, que auxilia na participação de muitos momentos do Movimento, como, por exemplo, nas discussões sobre o Direito à Educação e nos monitoramentos e nas avaliações nas regiões, nos diálogos com as mulheres da base, das Comissões Municipais de Controle Social das Políticas Públicas, lideranças que compõem os Coletivos Regionais e a

extensão, e é fato discutido em vários eventos realizados pelos órgãos públicos e/ou pelas instituições de ensino superior.

Comissão Geral de Trabalho do Movimento. Recebe apoio também da ONG *Rainbow of Hope for Children* para o trabalho com as crianças e adolescentes.

2. ONG Visão Mundial. Atua em parceria em diversas atividades. Em Alagoas tem agido em parceria com a Desenvolve – Agência de Fomento de Alagoas¹¹⁰, na realização de atividades de promoção do desenvolvimento de projetos de inclusão social e produtiva em vários municípios do Agreste e do Sertão de Alagoas, com ênfase, como expresso pela Visão Mundial, “nas camadas mais pobres da sociedade”, através do Programa Alagoas Cidadã, que

[...] vem estimulando a cidadania, a educação financeira e o empreendedorismo como forma de inclusão sócio produtiva, de forma sustentável para grupos de baixa renda em regiões de baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH). Os investimentos são da ordem de R\$ 2,8 milhões, sendo 90% provenientes do Fundo Estadual de Erradicação e Combate à Pobreza (Fecoep) e os 10% restante, advindos da Visão Mundial. O Alagoas Cidadã está presente em 23 municípios alagoanos, incluindo Maceió, com mais de 500 grupos constituídos e mais de 5 mil pessoas beneficiadas diretamente com a metodologia GOLD (Grupos de Oportunidade Local de Desenvolvimento). No final de 2012, o total da poupança interna dos grupos, para empréstimos entre eles próprios, somou aproximadamente R\$ 140 mil, tendo sido realizadas mais de 700 operações de empréstimos internos no valor aproximado de R\$ 70 mil dos grupos. Também já foram realizadas quase 1.000 capacitações, 700 pessoas foram alfabetizadas, e foram realizados mais de 70 planos de negócios para participantes dos grupos¹¹¹. (DESENVOLVE, 2015)

3. Recasa – Rede de Educação Contextualizada para o Agreste e o Semiárido, que executa projetos voltados para a Educação Contextualizada do Campo e a Convivência com o Semiárido.

4. Cáritas Diocesana de Palmeira dos Índios. Atua como articuladora regional dos Programas de Economia Popular Solidária (EPS) e Infância, Adolescência e Juventude (PIAJ). Atua também na promoção de oficinas sobre Fundo Solidário; formação e capacitação com catadores; reuniões da coordenação, planejamento e articulação de Rede de Apicultores do semiárido – ARAPUÁ e da Rede de Bancos

¹¹⁰A Desenvolve é uma empresa de economia mista ligada ao Governo do Estado de Alagoas, através da Secretaria de Estado do Planejamento e do Desenvolvimento Econômico (Seplande). Seu objetivo é tornar-se uma agência sustentável, formuladora de políticas públicas e parceira na construção de soluções de desenvolvimento. Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID), o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID/Fumin), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e outras entidades internacionais e nacionais, como o Banco Mundial, a Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), Sebrae e BNDES. Suas ações destinam-se à promoção do desenvolvimento do estado de Alagoas, com ênfase nas camadas mais pobres da sociedade, a chamada base da pirâmide, na indução e aceleração do desenvolvimento sustentável com inclusão social e produtiva.

¹¹¹Disponível em: <http://www.desenvolve-al.com.br/fomento>

Comunitários de Sementes (BCS); Promove encontros regionais e estadual de trabalhadores de EPS, oficinas com quilombolas sobre processos organizativos. Articula-se com os Conselhos de Direitos para a defesa e promoção dos direitos e mobilização social. Atua na distribuição de alimentos a famílias de catadores, na construção de oito cisternas de placas na comunidade Baixa Fria – Palmeira dos Índios. Participa da Rede de Proteção dos Direitos das Crianças e Adolescentes de Palmeira dos Índios; do Conselho Municipal de Assistência Social de Palmeira dos Índios; nas reuniões do Comitê estadual do selo UNICEF; em ações e serviços voltados para crianças e adolescentes usuários de álcool e outras drogas, e com a terceira idade (Vila dos Idosos de Palmeira dos Índios).

5. Projeto Oásis. Em funcionamento desde 1998, mantido pela ONG Movimento Pró-Desenvolvimento Comunitário da cidade de Palmeira dos Índios, em Alagoas, desenvolve ações de auxílio a crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social. Entre as áreas atendidas pelo Oásis estão educação, saúde, assistência social, cultura, meio ambiente e cidadania.

6. Articulação do Semiárido – ASA. É uma rede de entidades e movimentos populares da sociedade civil organizada (igrejas, associações, cooperativas, sindicatos, ONGs e movimentos populares de agricultores/as camponeses). Fundada no ano de 1999, atua nos nove estados do Nordeste e em parte de Minas Gerais. Em Alagoas, a ASA atua em Programas de Formação e Mobilização Social para a Convivência com o Semiárido alagoano e envolve cerca de 30 municípios.

7. Aagra – Associação de Agricultores Alternativos. Fundada em 1989, sediada no Povoado Jacaré, município de Igaci, atua junto à população rural deste município e de municípios vizinhos na promoção de alternativas para o melhoramento e a valorização da agricultura familiar, implementação de tecnologias de convivência, acompanhamento aos agricultores familiares camponeses, formação da juventude, educação contextualizada e agroecologia economia popular solidária.

8. Adejusa – Associação de Desenvolvimento da Juventude no Semiárido. Organização juvenil sediada em São José da Tapera, promove ações de mobilização e formação da juventude. Também tem como um dos objetivos principais representar a juventude rural nos espaços de discussão, elaboração e proposição de políticas públicas.

9. Fetag – Federação dos Trabalhadores da Agricultura. Órgão representante dos sindicatos dos trabalhadores/as rurais no estado. É uma entidade de defesa dos

interesses das famílias camponesas, atuando na sua formação, mobilização e acompanhamento organizacional e produtivo. Em Palmeira dos Índios atua em conjunto com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais desse município.

10. MMT – Movimento Minha Terra. Fundado em 1999, atua principalmente com projetos de conscientização, preservação e recuperação ambiental, através da implementação e acompanhamento de tecnologias de convivência.

11. MPA – Movimento de Pequenos Agricultores. Com sede em Palmeira dos Índios, é um movimento popular que desenvolve e acompanha ações de formação e produção junto a agricultores familiares camponeses, promovendo a agroecologia e a economia popular solidária.

Ainda é importante nomear a presença de várias associações ligadas às comunidades quilombolas, o que revela a sua importância no espaço do Agreste:

- Associação de Desenvolvimento da Comunidade Remanescente de Quilombos Carrasco – Arapiraca;
- Associação de Remanescentes de Quilombos Unidos do Pau d’Arco – Arapiraca;
- Associação Quilombola Serra dos Banga – Belém;
- Associação Quilombola Serra Verde – Igaci;
- Associação de Desenvolvimento da Comunidade Remanescente de Quilombos Tabacaria – Palmeira dos Índios;
- Associação de Desenvolvimento da Comunidade Quilombola Lagoa do Coxo – Taquarana;
- Quilombo Lunga – Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos Passagem do Vigário e Poços do Lunga – Taquarana.

Algumas ações dos movimentos sociais, das associações e outros coletivos citados se realizam como resistência, em enfrentamentos ao mandonismo político, à dominação pela violência, às relações de apadrinhamento e de confronto com uma elite que subjuga as demais categorias sociais. Diante desse caráter das ações, alguns traços novos parecem surgir nas relações sociais estabelecidas no Agreste alagoano, no sentido da ampliação da relação entre Estado e sociedade.

Entretanto, apesar dessa possibilidade de constituição de consciência coletiva, há a persistência de relações marcadas pela tutela, pelo clientelismo, pelos mandonismos políticos e institucionais. Nessa direção, desenvolvem-se grande parte das intervenções públicas por meio das políticas sociais precárias, focalizadas e

fragmentadas, que chegam a atuar, contraditoriamente, no sentido da diminuição da concentração econômica no estado de Alagoas e da melhoria de alguns aspectos das condições de vida da população, como, por exemplo, da escolaridade da população.

O peso da intervenção estatal via políticas públicas, das ações advindas dos programas e financiamentos públicos federais, é muito grande no desenvolvimento econômico e social do estado, o que levou Saldanha (2006, p. 8) a afirmar:

Alagoas não terá jeito por si só. São os programas Bolsa Família, Previdência Social, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), Sistema Único de Saúde (SUS), Microcrédito do Banco do Nordeste (CRediAmigo) e os gerenciados pela Caixa Econômica Federal, como o Programa de Subsídio à Habitação (PSH) e o Programa de Arrendamento Residencial (PAR), que movimentam a economia popular dos municípios e amenizam a desigualdade social.

Segundo Carvalho (2008), essa dependência caracteriza a economia alagoana como uma “economia sem produção”. Em Alagoas, o desenvolvimento econômico, e conseqüentemente, o social, é dependente das transferências diretas de renda pública, como as aposentadorias de trabalhadores rurais, os salários pagos pelas prefeituras, e outras rendas que garantem a sobrevivência de uma grande parcela de sua população, a exemplo do Programa Bolsa Família, do Benefício de Prestação Continuada – BPC etc. (CARVALHO, 2008; SILVA JUNIOR, 2011).

Pensamos que, apesar de ser um campo repleto de contradições, há que se considerar a importância da mediação das políticas sociais públicas que têm sido desenvolvidas no Agreste para a constituição de um campo de confronto entre os interesses das classes subalternas e dominantes. São essas políticas que abrem, ainda que formalmente, e exigindo esforços de trabalhadores que atuam nas políticas, de docentes das universidades públicas como a Ufal, da Universidade Estadual de Alagoas - Uneal, de indivíduos que atuam nos sindicatos, a possibilidade de constituição de espaços públicos nos quais são explicitadas as disputas entre governo e sociedade civil organizada e onde os diferentes projetos políticos se colocam em relação à gestão dos recursos públicos e ao destino da sociedade.

Os Conselhos de Políticas, os Fóruns, as Conferências, as organizações populares pontuais em torno de questões como acesso à habitação, espaços ainda restritos, têm gerado condições para a manifestação da correlação de forças

políticas e, conseqüentemente, tornado públicas questões que dizem respeito ao destino comum e coletivo de seus indivíduos.

O que podemos concluir é que a formação sócio-histórica alagoana, e particularmente do Agreste, mantém traços do mandonismo político, da dominação pela violência, das relações de apadrinhamento, de uma elite que imprime a submissão e a subalternidade às demais categorias sociais. São marcas que ainda permeiam os ambientes públicos e privados e as relações sociais do dia a dia entre homens e mulheres, inclusive as relações familiares e de vizinhança. Como acentuou Florestan Fernandes (1989, p. 24): “O dono do poder compra o voto, e com ele elabora a democracia à sua imagem”.

Porém, esses traços se realizam contraditoriamente, numa dinâmica de confronto/adesão, com a organização dos estratos sociais menos favorecidos, como os pequenos produtores rurais, as comunidades quilombolas e indígenas, grupos de idosos, mulheres etc., com categorias profissionais que apoiam as lutas desses segmentos, como é o caso de poucos profissionais progressistas da Educação e do Serviço Social que se relacionam com políticas sociais das áreas da Assistência, da Saúde, da Educação, da Habitação.

Pensamos ser possível a compreensão de que a organização dos sujeitos coletivos e suas ações no sentido de construir espaços públicos para a discussão e a efetivação de direitos no agreste alagoano, ainda que se realize nos limites da ordem e pela mediação das políticas públicas, pode vir a se constituir em um campo que possibilite reflexões críticas direcionadas ao reconhecimento desse espaço como espaço de luta de classes, de enfrentamento entre interesses antagônicos, de explicitação das demandas das classes subalternas, de implementação de respostas para suas necessidades, entre outros processos que qualifiquem as lutas dos trabalhadores e trabalhadoras daquele espaço.

Enfim, como dissemos nas considerações iniciais deste capítulo, no próximo item procuramos uma aproximação da realidade educacional estabelecida no Agreste alagoano a partir dos anos 2000, apresentando a dinâmica da expansão-interiorização do ensino superior privado e público (presencial e EAD) e refletindo sobre as condições de seu desenvolvimento, relacionando-as às condições sociais, políticas e econômicas da região.

3.3 A Interiorização da Educação Superior no Agreste de Alagoas nos Anos 2000

Como já expusemos, os municípios de Arapiraca e Palmeira dos Índios se caracterizam como centros de serviços públicos e privados, pois sediam os serviços regionalizados nas áreas de educação, saúde, judiciária, financeira, industrial, comercial e social do Agreste alagoano.

Em relação à educação, são estes dois municípios que possuem o maior número de equipamentos educacionais, públicos e privados, voltados à educação básica e profissional, e são eles os únicos a possuir o ensino superior.

Arapiraca se destaca devido ao seu crescimento econômico desde os anos 1970, transformando-se em polo regional nos anos 1990-2000 com o desenvolvimento das atividades de comércio, serviços e indústria, a partir do que foi possibilitada a criação da Região Metropolitana do Agreste em 2009¹¹².

Palmeira dos Índios pertenceu à Região Metropolitana do Agreste até 2011, mas em janeiro de 2012, pela Lei Complementar nº 32, o Governo do Estado criou a Região Metropolitana de Palmeira dos Índios¹¹³.

A constituição de duas regiões metropolitanas tão próximas está relacionada às disputas pelo poder político na região.

Em relação à educação superior, as duas cidades sempre disputaram as oportunidades de instalação das instituições públicas e privadas.

Especificamente em relação à demanda para o ensino superior, havia em 2014, para o agregado dos municípios do Agreste de Alagoas, um total de 29.490 pessoas matriculadas no ensino médio, conforme dados disponibilizados pelo Sistema de Informações Municipais.

Desse cenário, primeiramente, destacaremos as características principais relativas aos serviços das instituições de ensino superior públicas e privadas, sem entrar em detalhes sobre a estrutura e o processo de interiorização e expansão da Universidade Federal de Alagoas – Ufal para o Agreste alagoano, assunto que receberá atenção no segundo momento deste item.

¹¹²A Região Metropolitana do Agreste é composta por 16 municípios: Arapiraca, Campo Grande, Coité do Noia, Craíbas, Feira Grande, Girau do Ponciano, Junqueiro, Lagoa da Canoa, Limoeiro de Anadia, Olho d'Água Grande, São Sebastião, Taquarana, Traipu, Tanque d'Arca, São Braz e Jaramataia.

¹¹³A Região Metropolitana de Palmeira dos Índios é composta por nove municípios: Palmeira dos Índios, Igaci, Estrela de Alagoas, Cacimbinhas, Minador do Negrão, Belém, Paulo Jacinto, Major Isidoro e Mar Vermelho.

3.3.1 A oferta do ensino superior público nos Institutos Federais e na UNEAL

Iniciamos nossa exposição destacando que a presença da educação ofertada pelos Institutos Federais fez-se primeiramente a partir do ensino profissional de nível médio presente no Agreste desde 1993.

A Rede Federal de Educação Profissional chegou ao Agreste alagoano com a unidade do Instituto Federal – IFAL em Palmeira dos Índios, em agosto de 1993, ou seja, 13 anos antes de a UFAL ali se instalar, em 2006. É preciso atentar para o fato de que o IFAL possui melhor estrutura física que a unidade da UFAL em Palmeira dos Índios, e tem servido em muitas ocasiões como importante espaço para a realização de eventos, como, também, campo de estágio dos alunos do curso de Serviço Social da unidade de Palmeira dos Índios e de outros cursos da UFAL-*Campus Arapiraca*.

O IFAL em Palmeira dos Índios possui as formações técnicas integradas ao ensino médio em Edificações, Eletrotécnica e Informática. Oferece também a modalidade subsequente, com as formações técnicas em Redes de Computadores e em Segurança do Trabalho; e mais, o Proeja – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, com a formação técnica em Eletrotécnica¹¹⁴.

A oferta de nível superior mantém em funcionamento os cursos presenciais de bacharelado em Engenharia Civil e os cursos superiores de Tecnologia em Sistemas Elétricos e Construção de Edifícios. Na modalidade EAD, oferece, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB, os Cursos de Licenciatura a Distância em Ciências Biológicas e em Letras – Português. O total aproximado é de cem vagas para cursos de nível superior oferecido pelo IFAL – Palmeira dos Índios.

¹¹⁴Segundo o Documento Base do Proeja (2007, p. 11), “A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente”. Nesse contexto, aponta como “fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade”. Não vamos nos ater à discussão do Proeja; apenas frisamos que não se trata de uma política, mas de um programa, e portanto está aberto a modificações ou mesmo a sua extinção, a depender das direções políticas dos governos que vierem mais à frente. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>.

Há, ainda, a unidade do IFAL – Arapiraca, instalada em 4 de setembro de 2010 e que até o momento oferece apenas os cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC, que são cursos de curta duração, de aperfeiçoamento e qualificação profissional; e os cursos técnicos integrados ao ensino médio em Eletroeletrônica e em Informática. O ensino superior no IFAL – Arapiraca ocorre até o momento por meio da UAB com os bacharelados em Administração Pública; as licenciaturas em Ciências Biológicas e em Letras – Português; e o Superior de Tecnologia em Hotelaria.

O ensino superior público estadual se faz presente por meio da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, a mais antiga instituição da região do Agreste, criada ainda nos anos 1970 como instituição privada, então denominada Fundação Educacional do Agreste Alagoano. Foi estadualizada em 1990 e, em 1995, passou a denominar-se Fundação Universidade Estadual de Alagoas; finalmente, em 2006, foi reestruturada e tornou-se a UNEAL. No total, a instituição possui seis *campi*, nos quais são oferecidas vagas em diversos cursos; em sua maioria, são licenciaturas que funcionam no período noturno com o objetivo de atender à demanda por formação de profissionais para a educação básica. Também há, na Uenal, oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, projetos de extensão, grupos de estudos e de pesquisa. É uma instituição que mantém relacionamento com as unidades da Ufal no interior a partir de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

No Agreste e no Sertão do Estado, tem forte presença com três *campi*: Arapiraca, Palmeira dos Índios e Santana do Ipanema.

A seguir, segue a distribuição dos cursos entre os três *campi* localizados no Agreste e Sertão, como forma de visualizar a importância dessa IES para o espaço do semiárido de Alagoas, mas também para outras regiões de Alagoas.

Quadro 8– Demonstrativo de cursos e vagas –Uneal

<i>Campus/Data</i> implantação	CURSOS OFERTADOS
I – Arapiraca (1970) (sede – Agreste)	Bacharelados Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito Licenciaturas Geografia, História, Letras, Pedagogia, Matemática, Química e Ciências Biológicas Total de vagas ofertadas: 450 (a maioria no período noturno)
II – Santana do Ipanema – 1994 (Sertão)	Bacharelado Zootecnia Licenciaturas Pedagogia, Ciências Biológicas Total de vagas: 120 Pós-Graduação (Lato Sensu) Educação, trabalho e desenvolvimento rural Bovinocultura de leite (voltado para atender a vocação econômica local)
III – Palmeira dos Índios – 2009 (Agreste)	Licenciaturas Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química Total de vagas: 340

Fonte: elaborada pela autora

Sobre a pós-graduação *stricto sensu*, a UNEAL vem desenvolvendo esforços para a implantação de pelo menos dois cursos de mestrado acadêmicos na instituição, e sobre a Educação a distância, a instituição aguarda o resultado de seu pedido de adesão à Universidade Aberta do Brasil.

3.3.2 A expansão do ensino superior privado no Agreste de Alagoas a partir dos anos 2000

O ensino superior privado tem presença intensa e constante no Agreste alagoano. A maior instituição privada é o Centro Universitário Cesmac, que desde o ano de 2000 oferece em Palmeira dos Índios cerca de 240 vagas para os cursos de Enfermagem e Administração, mais 60 vagas a partir de 2011 para o curso de Direito e 60 para Biologia. O Cesmac está presente ainda em Arapiraca desde 2001, onde são ofertadas 120 vagas para o curso de Direito e 60 vagas para o curso de Análise de Sistemas.

Acompanhando o movimento de fortalecimento da expansão do ensino privado promovido no Brasil, como vimos no Capítulo I, ressaltamos que em Palmeira dos Índios, em 2012, e em Arapiraca, em 2014, houve um grande incentivo

à presença do Cesmac no Agreste, que contou com a parceria do poder público municipal mediante a cessão dos terrenos, em cada uma das cidades, para que a referida instituição iniciasse a construção de suas sedes próprias nos municípios, cujas obras foram finalizadas em 2015 em Palmeira dos Índios, e estão em desenvolvimento em Arapiraca, com previsão de serem finalizadas em 2016.

Os últimos encaminhamentos da expansão do Cesmac para o Agreste foram dados em 2014, para que em Arapiraca fosse ofertado o curso de Medicina. Para isso, contará com a parceria da Santa Casa de Maceió, que também irá construir a sua unidade hospitalar em Arapiraca.¹¹⁵

O apoio a uma instituição privada, administrada por nomes de famílias tradicionais relacionados à política de Alagoas e que conta com o reforço de uma parte da bancada de senadores e deputados federais do estado, foi justificado pela contribuição que a instituição tem realizado para o desenvolvimento do Agreste e por sua capacidade para organizar as forças sociais dessa região.

A sede do Cesmac encontra-se em Maceió. Foi fundado como Centro de Estudos Superiores de Maceió – Cesmac, em 9 de setembro de 1974, com funcionamento autorizado pelo Decreto nº 74.520/74. No mesmo ano, em 27 de novembro, foi instituída por escritura pública a Fejal – Fundação Educacional Jayme de Altavila, como a fundação mantenedora do Cesmac, tendo como instituidores Teófanos Augusto de Araújo Barros e João Sampaio Filho, à época prefeito de Maceió, e atual presidente da Fejal e diretor-geral do Cesmac (agora, Centro Universitário).

Justificava-se a oferta do ensino superior para atender os alunos já inseridos no mercado de trabalho, mas também se ajustando às intenções em nível nacional, nesse período, para a qualificação da mão de obra. Essa iniciativa, mesmo sendo um ensino pago, foi a única oportunidade do ensino superior noturno até 1990, quando a Ufal iniciou a implantação de cursos nesse turno¹¹⁶. Seu primeiro

¹¹⁵Algumas solicitações dos poderes públicos foram feitas ao Cesmac. Em Palmeira dos Índios, foi exigida a ampliação da oferta do curso de Direito; em Arapiraca, um vereador propôs, como contrapartida, que a instituição ofertasse para os estudantes das redes municipal e estadual de ensino que mais se destacassem, bolsas de estudos.

Mais detalhes estão em: <<http://cadaminuto.com.br/noticia/2011/02/28/cesmac-implantara-curso-de-direito-em-palmeira-dos-indios>> Acesso em: 26 mai. 2015); e em: <<http://www.tribunahoje.com/noticia/125114/interior/2014/12/02/joo-sampaio-apresenta-projeto-do-campus-cesmac-arapiraca.html>>. Acesso em: 26 mai. 2015.

¹¹⁶O ensino superior público noturno foi uma luta da reitora Delza Leite Góes Gitaí durante o seu reitorado (nov./1987 a nov./1991). Esse período foi caracterizado por uma reorganização interna da Ufal, que buscou alinhar sua ação ao contexto social, econômico e político de então.

vestibular ocorreu em 1975. Sua criação se deu ao abrigo da Lei 5.540/68 (Reforma Universitária)¹¹⁷, cujo texto dispôs: “Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado”.

Nesse período, a autorização, o funcionamento e o reconhecimento dos estabelecimentos de ensino superior foram condicionadas ao parecer do Conselho de Educação competente, no caso, ao Conselho Estadual de Educação de Alagoas, e, após, de decreto do Poder Executivo Federal. Essa vinculação com o Conselho Estadual só foi rompida com a entrada do Cesmac no Sistema Federal, em junho de 2012.

Outra IES privada presente no Agreste é o Instituto de Educação Santa Cecília – Iesc, em funcionamento desde 2005, com os cursos de Serviço Social, Pedagogia e Direito, e oferta de 50 vagas semestrais para cada curso.

O Iesc tem como mantenedor o Instituto Superior de Ensino Santa Cecília Ltda. – Ilesc. Sua missão é “formar profissionais conscientes da realidade brasileira, com uma base teórica à competência técnica e política, capazes de criar ou reformular o saber científico, bem como desenvolver pesquisa e se integrar à comunicação a sociedade da informação”. A mantenedora tem uma atuação tradicional na política do município e da região.

Ainda em Arapiraca está o Centro de Ensino Arcanjo Mikael de Arapiraca – Cesama, IES privada fundada em 2002, que oferta 100 vagas para o curso de

¹¹⁷O Cesmac faz parte e é mantido pela Fundação Educacional Jayme de Altavila – Fejal, criada em 1971 pelo padre Teófanos Augusto de Araújo Barros, para atender as pessoas que não tinham como cursar o ensino superior durante o período diurno. Em 5 de outubro de 1973 foi sancionado pelo então prefeito de Maceió, João Rodrigues Sampaio Filho, o decreto-lei nº 2.044, aprovado pela Câmara de Vereadores, que autorizava o funcionamento do hoje Centro Universitário Cesmac, e pelo Decreto Federal nº 74.520, de 9/9/1974. Segundo o citado decreto federal, é autorizado “o funcionamento das Faculdades de Direito, de Administração e Ciências Contábeis, de Filosofia, Ciências e Letras e do Instituto de Psicologia de Maceió, mantidos pela Prefeitura Municipal de Maceió, Estado de Alagoas”. É possível supor que a criação e o desenvolvimento do Cesmac nesse momento também se deram pelo Decreto nº 72.495/73, que estabeleceu normas para a concessão de amparo técnico e financeiro às entidades particulares de ensino. Recomendou em seu artigo 12º que “Os Estados, o Distrito Federal e os Territórios, ao elaborarem os seus planos de educação, visando a eliminar a duplicação de esforços, levarão em conta a existência de instituições particulares de ensino, evitando a criação de estabelecimentos públicos onde o atendimento da escola particular for considerado suficiente para absorver a demanda efetiva ou suscetível de expandir a oferta para atender à demanda contida”. Nesse sentido, “Os conselhos estaduais de educação receberam a incumbência de baixar normas complementares, o que facilitou sobremaneira o atendimento dos interesses dos empresários do ensino, que tinham representação majoritária nesses órgãos colegiados”. (CUNHA, 2007, p. 812-813).

Direito. Até 2014, era propriedade de família alagoana tradicional da região. O Cesama, seguindo o movimento das incorporações de IES isoladas por grupos maiores de ensino superior, a partir desse ano foi incorporado e passou a ter como mantenedor o Grupo Unirb, da rede de ensino privado da Bahia.

Há que se considerar, por fim, que, em Palmeira dos Índios, no setor privado do ensino superior atua a Faculdade São Tomás de Aquino – Facesta, administrada pela Fundação Educacional Dom Fernando Iório Rodrigues – Fefir, instituição confessional ligada à Igreja Católica, que oferece entre 150 e 200 vagas desde 2001 para os cursos de Filosofia, Teologia, Pedagogia e Educação Física. Por ser uma IES criada pela cúria da Igreja Católica na cidade, suas relações com o poder público municipal sempre são favorecidas.

A Facesta possui cursos de especialização presencial nas áreas de Educação Física Escolar; Bases Fisiológicas do Treinamento para a *Performance* e a Promoção da Saúde; e em Gestão Escolar com Ênfase em Administração Pública. Há também a oferta de cursos de graduação e especialização na modalidade EAD, que serão apresentados no item a seguir.

Resta objetivada uma determinação do ensino privado no Agreste, pois ela se repete nas dinâmicas das IESs – Cesmac, Iesc, Cesama, Facesta –: o tipo de relações desse setor com as administrações municipais, porquanto as IESs pertencem a e são administradas por pessoas de famílias tradicionais relacionadas à política e à economia local.

Esse fato realça as características já apontadas sobre as relações sociais de tipo populistas, clientelistas e coronelistas que ainda se desenvolvem no semiárido alagoano, marcadas pela concentração de poder político e econômico, como, ainda, educacional.

Além do ensino superior privado-mercantil presencial, o Agreste de Alagoas possui várias instituições com oferta da *Educação a distância*.

Em Arapiraca, as IESs privadas possuem unidades polos da:

- Uniseb-Estácio (União de Cursos Superiores SEB-Estácio), funciona em sistema de parceria com um colégio privado;
- Uninter (Centro Universitário Internacional), com unidade própria;

- Ulbra (Universidade Luterana do Brasil), em unidade própria denominada Núcleo de Cultura Avançada, que é a estrutura da IES para o ensino superior via EAD;
- Unopar (Universidade do Oeste do Paraná), com unidade própria;
- Unit (Universidade Tiradentes), conta também com uma estrutura própria.

Na oferta dos cursos EAD dessas IES estão presentes os de Administração, Ciências Contábeis, Pedagogia, Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, Tecnologia em Segurança no Trabalho, Análise e Desenvolvimento de Sistema, Processos Gerenciais, Licenciaturas em Geografia, História, Matemática e outras. Ressalta-se que todas elas ofertam o curso de Serviço Social.

Em Palmeira dos Índios, sede do curso de Serviço Social presencial da Ufal, estão instalados polos EAD da Unopar, Ulbra, Facinter, Unip e Unit. Nos seus polos de Palmeira dos Índios, contam também com oferta de vários cursos de graduação nas áreas de educação e gestão, e todas oferecem a formação em Serviço Social.

O maior espaço da EAD privada em Palmeira dos Índios está posto na Facesta, que é a parceira da Unopar, com a oferta da graduação-EAD em Administração, Ciências Contábeis, Pedagogia, Serviço Social, e cursos superiores de Tecnologia em: a) Análise e Desenvolvimento de Sistemas; b) Processos Gerenciais; c) Gestão de Recursos Humanos; e d) Embelezamento e Imagem Pessoal. Oferece ainda a pós-graduação *latu sensu*-EAD em Contabilidade, Perícia e Auditoria; Direito Previdenciário; Educação a distância; Gestão e Organização da Escola e Psicopedagogia Institucional.

Podemos observar o crescimento desse nível de ensino no Brasil a partir do trabalho de Mandeli (2014)¹¹⁸ e da publicação “Mapa do Ensino Superior no Brasil 2015”, produzida pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo – Semesp (2015).

Os dados que coletamos são sistematizados na tabela 6 a seguir.

¹¹⁸MANDELI, Aline de Souza. **Fábrica de Professores em Nível Superior: A Universidade Aberta do Brasil (2003-2014)**. 2014. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

Tabela 6 – Brasil – Total de matrículas em EAD – Públicas e Privadas 2008-2012

ANO	BACHARELADOS	LICENCIATURAS	TECNOLÓGICOS	BACHARELADO/ LICENCIATURA	TOTAL MATRÍCULAS EAD – UAB	TOTAL MATRÍCULAS EAD PRIVADAS
2008	255.467	341.118	127.619	3.757	32.007	695.954
2009	216.440	420.094	193.949	7.636	-	-
2010	268.173	426.241	235.765	-	-	-
2011	299.408	429.549	263.970	-	-	-
2012	359.663	449.966	304.221	-	249.665	864.185
2013	SOMENTE ALAGOAS				4.624	14.265
2013	SOMENTE AGRESTE ALAGOANO				491	5.403

Fonte: Dados coletado em Mandeli, 2014, p. 197 e 214 e do Semesp, 2015, p. 97.

Esse cenário de expansão da EAD no setor do ensino superior privado, que também se reproduz no ensino superior público federal, que veremos logo à frente, reflete a importância que esse tipo de ensino ocupa na constituição de um padrão de ensino superior rebaixado e precarizado para a região do Agreste alagoano.

Concluindo sobre o ensino privado no Agreste, presencial ou EAD, constata-se que os cursos ofertados até o momento são aqueles que requerem investimentos relativamente baixos, promovidos por instituições que mantêm uma estrutura mínima necessária para apenas realizar as atividades de ensino.

Ainda se pode notar que a maioria deles, nas duas modalidades, atende à demanda de profissionais da área de educação, saúde, administração pública e privada, e ao setor de serviços em geral. Pelos levantamentos apresentados, podemos afirmar que é considerável a oferta privada na região Agreste de Alagoas, o que viabiliza que algumas instituições já possuam estruturas físicas próprias.

A Educação a Distância também é ofertada no espaço do Ensino Superior Público Federal. No setor das instituições públicas federais, a EAD é realizada por todas as unidades presentes no Agreste de Alagoas.

O Instituto Federal de Alagoas – IFAL, por meio da Universidade Aberta do Brasil, conta com a oferta dos seguintes cursos:

Em Arapiraca: Biologia, Hotelaria e Letras-Português;

Em Palmeira dos Índios: Administração Pública, Biologia e Letras-Português;

E em Santana do Ipanema: Administração Pública e Letras-Português.

Na Universidade Federal de Alagoas – UFAL, a EAD vem sendo desenvolvida desde 1998 e “visando à formação dos professores da rede pública que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, criou o curso de licenciatura em Pedagogia”¹¹⁹.

A ampliação da EAD na UFAL relaciona-se a seu envolvimento com o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, criado através do Decreto nº 5.800/2006, um sistema considerado no PDE (2007) e nos PNEs (2001-2010¹²⁰ e 2014-2024) como essencial para a expansão e a interiorização do ensino superior.

A EAD na Ufal propiciou condições para aumentar a oferta de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu*. Como menciona o conteúdo da página da Coordenadoria Institucional de Educação a Distância – Cied, a primeira expansão da EAD-Ufal dá-se a partir de 2006, devido aos “editais das agências de fomento, da extinta Secretaria Especial de Educação a Distância (Seed/MEC), e ao início das discussões da constituição de uma Universidade Aberta do Brasil (UAB)”.

O alinhamento da gestão da Ufal às orientações do governo federal para esse nível de ensino foi ampliado a partir de 2011 com a criação de uma coordenação específica, a Coordenadoria Institucional de Educação a Distância – Cied, órgão de apoio acadêmico vinculado à Reitoria da Ufal. Nesse momento, dá-se a expansão da EAD para as unidades da Ufal no interior com a criação das Cieds regionais, nos

¹¹⁹Antes da criação da Universidade Aberta do Brasil pelo governo federal, já havia uma articulação do ensino a distância no setor da IESs públicas, chamada UniRede. Segundo o *site* da UniRede (2016), “A UniRede foi um consórcio interuniversitário criado em dezembro de 1999 com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil. Seu lema foi dar início a uma luta por uma política de estado visando à democratização do acesso ao ensino superior público. Reuniu em um consórcio 82 instituições públicas de ensino superiores em sete consórcios regionais”. Ainda segundo o *site*, “Um dos papéis importantes dos representantes da UniRede foi a proposição de políticas públicas, fundamentadas em estudos realizados e apresentados ao Ministério da Educação e que deram suporte ao surgimento de Programas hoje implantados em todo o país, como o Pro licenciatura 1 e 2 e a própria UAB – Universidade Aberta do Brasil, cujo estudo e concepção de sua estrutura contaram com a participação ativa de representantes do Comitê Gestor e Conselho de Representantes da UniRede.” Disponível em: <http://aunirede.org.br>

¹²⁰No PNE 2001-2010, o item 4.3 Objetivos e Metas registra que irá buscar “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”; a UAB veio nesse sentido. Já no PNE 2014-2024, a educação a distância está claramente privilegiada na estratégia “12.2. ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência, e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uniformizando a expansão no território nacional”.

campi de Arapiraca-Agreste e Delmiro Gouveia-Sertão, objetivando a implantação de cursos de graduação, extensão e especialização na modalidade EAD, bem como acompanhar o desenvolvimento nos polos nessas sedes.

Abaixo, relacionamos apenas as unidades de EAD da Ufal localizadas no semiárido de Alagoas, sendo dois polos no Agreste e três no Sertão. Desses cinco polos, Arapiraca, Palmeira dos Índios, Santana do Ipanema e Delmiro Gouveia são unidades que fazem parte da expansão e interiorização da Ufal e concentram a oferta de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* presenciais.

Quadro 9– Cursos de graduação ofertados – Educação a Distância – UFAL ¹²¹

Arapiraca (Agreste)	Física Matemática Administração Pública Geografia Sistemas de Informação Letras – Espanhol Ciências Sociais	Licenciatura Licenciatura Bacharelado Licenciatura Bacharelado Licenciatura Licenciatura
Olho d'Água das Flores (Sertão)	Física Matemática Pedagogia Sistemas de Informação	Licenciatura Licenciatura Licenciatura Bacharelado
Santana do Ipanema (Sertão)	Física Matemática Pedagogia Sistemas de Informação Letras – Espanhol	Licenciatura Licenciatura Licenciatura Bacharel Licenciatura
Palmeira dos Índios (Agreste)	Matemática Pedagogia Geografia Letras – Espanhol	Licenciatura Licenciatura Licenciatura Licenciatura
Delmiro Gouveia (Sertão)	Matemática	Licenciatura

Fonte: UFAL – Cied (2015).

Para a coordenação do polo de EAD da Ufal em Delmiro Gouveia, “a implantação da UAB na cidade é um investimento social, que garante o crescimento educacional da região e proporciona a inserção dos sujeitos envolvidos na vida acadêmica e na produção do conhecimento”¹²²

Na distribuição dos cursos de EAD-Ufal, nota-se que a maioria deles tem relação com a formação em nível superior para a qualificação de professores da rede pública, uma vez que, em 1998, quando foi iniciada, com a oferta do curso de

¹²¹ Mais informações sobre os cursos da EAD UFAL podem ser obtidas na página <<http://www.ufal.edu.br/cied/polos-e-cursos/polos-de-ead-da-ufal>>.

¹²² Entrevista do Professor Thiago Trindade em 27/10/2014, durante a implantação do polo de educação a distância da UFAL no município de Delmiro Gouveia. Disponível: <<http://www.alagoas24horas.com.br/387018/ufal-reforca-ead-no-sertao-alagoano-com-polo-em-delmiro-gouveia/>>.

Pedagogia, menos de 10% dos professores dos professores da educação básica em Alagoas tinham graduação e muitos convênios foram firmados entre a UFAL e os governos municipais para organizar a qualificação de tais profissionais.

A formação inicial e continuada de profissionais do magistério, considerada uma ação fundamental para a qualidade da educação, foi desenvolvida e ampliada por meio de diversas ações, como: a Rede Nacional de Formação Continuada; o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Panfor); e a Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹²³, objetivando ampliar e levar ao interior a oferta de cursos de educação superior.

Com a expansão da EAD-Ufal na área da formação de professores, além do Centro de Educação com o curso de Pedagogia, outras unidades acadêmicas desenvolveram a graduação via EAD, como a Física, a Química e a Matemática. Já a oferta do curso de Sistemas de Informação e do de Administração Pública revelam aderência às necessidades de desenvolvimento dos setores de serviços públicos e privados, da indústria e do comércio. Segundo a UFAL (2016), só nos cursos de graduação-EAD são 3.783 alunos¹²⁴.

Além dos cursos de graduação, a expansão e a interiorização da Ufal pela via EAD oferta de cursos de especialização e de aperfeiçoamento, como modalidade de Extensão Universitária¹²⁵.

Em relação à EAD, o setor público federal apresenta um volume de matrículas em constante crescimento. De acordo com Mandeli (2014, p. 214), os números de matrículas da UAB (IESs públicas), em 2008, foi de 32.007, e de 2012, de 249.665.

O Nordeste é a região brasileira que apresenta o maior número de instituições públicas com esse tipo de ensino: 35, no total.

¹²³Os objetivos da UAB são: oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, do Distrito Federal e dos municípios; oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; ampliar o acesso à educação superior pública; reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país; estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância e a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

¹²⁴Cf.: Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/ufal-em-numeros/ufal-em-numeros>>. Acesso em: 20 mar. 2016).

¹²⁵Atualmente constam dez cursos de especialização: Educação em Direitos Humanos; Educação do Campo; Gênero e Diversidade na Escola; Gestão Pública; Gestão Pública Municipal; Gestão em Saúde; Mídias na Educação; Ensino de Geografia; Tecnologia da Informação para Educadores; Estratégias Didáticas para Educação Básica com o uso de TIC. E dois cursos de aperfeiçoamento: Educação para as Relações Étnico-Raciais e Gênero e Diversidade na Escola.

Segundo dados da CAPES¹²⁶, no Brasil, são 105 instituições públicas responsáveis por 631 Polos de Apoio Presencial. O total por região encontra-se posto assim: Região Nordeste – 35, Região Sudeste – 29, Região Sul – 18, Região Norte – 14, Região Centro-Oeste – 9.

Como se mostrou, no Agreste de Alagoas a EAD é ofertada em todas as unidades da universidade federal e dos institutos federais de educação. Podemos acompanhar a evolução do número de matrículas nessas unidades no período 2008-2012 na figura abaixo.

Tabela 7 – Matrículas em geral na UAB em Alagoas – (2008-2012)¹²⁷

	2008	2009	2010	2011	2012
	Matrículas	Matrículas	Matrículas	Matrículas	Matrículas
AL	798	2.247	3.867	4.409	5.952

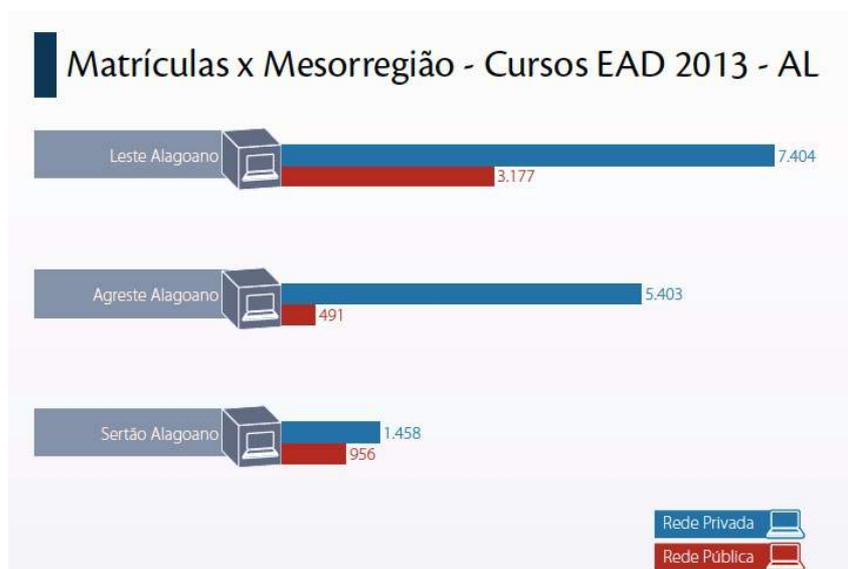
Fonte: Mandeli, 2014, p. 224.

Os dados atualizados pelo Semesp (2015, p. 97) para o ano de 2013 apresentam a seguinte configuração da EAD em Alagoas: 4.624 matrículas no setor público e 14.265 no setor privado. O Agreste aparece com um número muito pequeno de alunos na EAD do setor público, 491¹²⁸. Já o setor privado apresenta 5.403 alunos.

¹²⁶Para o número de IES. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php/instituicoes>>, e para o número de polos <http://www.uab.capes.gov.br/index.php/polos>>. Acesso em: 26 mar. 2016

¹²⁷Os totais apresentados pelo Semesp [4.304] e por Mandeli [5.952] apresentam uma diferença de 1.648 a mais de alunos matriculados em cursos EAD nas IESs públicas. Tal diferença existe, pois Mandeli acrescenta nos seus dados, além das matrículas nos cursos de graduação, as matrículas nos cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão em geral, de aperfeiçoamento, bacharelado, especialização, extensão, formação pedagógica sequencial e tecnológico.

¹²⁸É possível levantar algumas hipóteses sobre o número pequeno de alunos matriculados em cursos oferecidos em EAD pelas IESs públicas: Na primeira, pode haver relação com a interiorização e expansão do ensino superior público presencial para o semiárido alagoano. Ainda há maior apreciação pelo ensino presencial, e a partir do momento que ele se faz mais próximo do local, menores são as possibilidades de os indivíduos optarem pela EAD; A segunda relaciona-se com o número menor de vagas ofertadas pela EAD do ensino federal, tendo em vista a manutenção da qualidade da EAD ofertada. A terceira diz respeito às facilidades dos processos seletivos das IESs privadas com oferta de EAD x qualificação dos candidatos.

Gráfico 1 – Distribuição do ensino superior EAD por regiões em Alagoas

Fonte: Semesp (2015); Sindata /Semesp |

Base: Censo Inep.

Segundo levantamos em documentos recentes, esse tipo de educação continuará a ser estimulado. A OCDE (2014) compreende que a utilização das tecnologias de informação e comunicação são mecanismos relevantes para a promoção da igualdade e de oportunidades para acesso à educação, mas que ainda não houve um grande impacto das tecnologias de informação na oferta do ensino na América Latina; sua incorporação na educação ainda é muito baixa. Alega ainda que “Quando [as TICs] são incorporadas, tem tido como objetivo melhorar os mecanismos de gestão, sem grande impacto na transformação dos métodos pedagógicos” (OCDE, 2014, p. 116). Essa assertiva de que as TICs, quando “são incorporadas, têm tido como objetivo melhorar os mecanismos de gestão” é muito real na vida dos docentes, com a utilização das tecnologias de informação e de comunicação como mecanismo de controle de sua produtividade.

A expansão e a interiorização do ensino, seja presencial ou via EAD, afinam-se com as orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial¹²⁹, da

¹²⁹Desde 2003 o Banco Mundial utiliza a definição de Educação Terciária criada pela OCDE (Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico) como sendo o nível de estudos após o ensino médio e ressalta a importância das tecnologias de informação para o ensino a distância. Segundo o BM, “A concepção de uma estratégia de desenvolvimento da educação terciária deve refletir uma abordagem abrangente que integre todos os elementos constitutivos de um sistema de educação terciária de educação diversificado em uma visão única, consistente e a longo prazo, da missão do ensino superior em geral, bem como os respectivos papéis a serem desempenhados por

Unesco, da OCDE, da Estratégia UE-Celac¹³⁰, entre outros, as quais o governo brasileiro tem seguido sob a justificativa da necessidade de flexibilização da oferta educacional, com o alegado objetivo de possibilitar a democratização e o acesso à educação, a qualificação de professores e gestores do ensino básico, reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País etc.

Essa agenda tem sido executada pelos governos brasileiros desde os anos 1990, com muitos prejuízos para a formação profissional de nível superior – seja no ensino presencial ou EAD, público ou privado. As ações traçadas para atingir os objetivos colocam em relevo o modelo de formação precarizada¹³¹, que irá ser

cada tipo de instituição. Uma das decisões cruciais que cada país precisa fazer tem a ver com o tamanho ideal e a forma do sistema de educação terciária e da decisão de uma estratégia adequada para aumentar a taxa de inscrição, dadas as atuais limitações em recursos públicos. Para alcançar a expansão quantitativa sem sacrificar a qualidade, os países devem procurar diferenciar ainda mais entre os vários tipos de instituições, incentivando a contribuição de instituições públicas e privadas, grandes e pequenas instituições universitárias ou não universitárias, de programas de curto e médio prazo, das instituições de humanidades e de tecnologia, entidades de pesquisa, programas presenciais ou de educação a distância, e assim por diante”. BANCO MUNDIAL. CONSTRUIR SOCIEDADES DE CONOCIMIENTO, 2003, p. 98.

¹³⁰Da última reunião da UE-Celac (2015) destacamos especificamente alguns fundamentos para as ações relacionadas ao ensino superior para os próximos anos: “**5. Ensino e emprego para promover a inclusão e a coesão sociais** – Os principais objetivos neste domínio são promover o ensino, a aprendizagem ao longo da vida e a formação (incluindo a formação e o ensino técnico-profissional, ou FETP) com vista ao desenvolvimento de qualificações para o emprego e à promoção da criação de emprego decente e digno, em ambas as regiões, aumentando assim os rendimentos e contribuindo para o objetivo global de erradicação da pobreza. O almejar destes objetivos deve ter em conta os diversos níveis de vulnerabilidade e as diferentes realidades dos países, bem como melhorar o funcionamento dos mercados de trabalho, nomeadamente através de uma cooperação triangular, garantindo a participação de empregadores e trabalhadores e [UE: considerando] também a importância do diálogo social e da ação social das empresas. Isso facilitará o acesso ao emprego, a postos de trabalho e a oportunidades de emprego decentes, condignos e produtivos, em particular para as mulheres, jovens e outros grupos vulneráveis, e contribuirá para uma maior inclusão e coesão sociais” (p. 12). “**8. Investimentos e empreendedorismo para o desenvolvimento sustentável** – [...] Promover o empreendedorismo no seio de sistemas de formação e de ensino e superior, técnico e profissional, a fim de adaptar as capacidades e competências dos estudantes às necessidades do mercado de trabalho” (p. 22, grifo nosso). Especificamente sobre o ensino superior, os objetivos postos pela entidade são: “Apoiar e contribuir para o desenvolvimento de programas birregionais, regionais, sub-regionais e nacionais destinados a reforçar e modernizar os sistemas de ensino superior, tendo em conta as especificidades e os sistemas nacionais. Contribuir para o desenvolvimento de uma futura Área de Ensino Superior Celac-UE. Apoiar o diálogo UE-Celac em termos de qualidade e de reconhecimento de diplomas e de sistemas do ensino superior como forma de contribuir para o Espaço de Conhecimento UE-Celac conforme referido na Declaração de Santiago (Cimeira UE-Celac 2013). Deve ser incentivada a assinatura de acordos bilaterais de reconhecimento de diplomas e currículos, no âmbito da autonomia das universidades, que atuem como iniciativas para aproximar os sistemas de ensino superior da Europa e da América Latina e Caraíbas”. E, o mais interessante, o papel que cabe, segundo eles, à universidade e para o qual eles se propõem: “Ajudar as instituições de ensino superior da Celac e da UE a promover a inclusão e coesão sociais, as transferências de tecnologia, o conhecimento, a inovação e o crescimento” (p. 24-25).

¹³¹Precarização que se expõe a partir do aumento do número de alunos por sala, na falta de estruturas físicas para atender às atividades de ensino-pesquisa-extensão, na contratação de professores substitutos, na oferta de EAD, professores sem formação acadêmica adequada, com contratos de trabalho precarizados e máxima carga horária, dificuldades para acompanhamento de

reproduzida no contexto do trabalho profissional com serviços de baixa qualidade. Torna-se explícito o objetivo real dessas reformas: o rebaixamento do valor da força de trabalho.

Ante o exposto, observa-se que o movimento de expansão da educação superior para o Agreste de Alagoas, em parte, foi realizado por instituições privadas via ensino presencial e EAD. Tal cenário mostra que esta expansão está no bojo do processo de reconfiguração das relações entre o setor público e o privado, o qual tem como uma de suas expressões a privatização de serviços considerados de responsabilidade do Estado, como é o caso da educação. Tais instituições têm seus processos de desenvolvimento condicionados pelos programas criados pelo governo federal, voltados para a expansão e a interiorização do ensino superior a partir dos anos 2000.

Para o caso das instituições privadas, tem sido importante o apoio que recebem dos programas federais de financiamento do ensino superior, como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies¹³² e o Programa Universidade para todos – Prouni¹³³, já apresentados no primeiro capítulo.

Nesse sentido, merecem atenção os dados fornecidos pelo Inep, nos Resumos Técnicos do Censo Superior, que mostram a evolução do número de IESs, segundo a categoria administrativa – pública e privada –, no período 2002-2012, e o número de matrículas em cada categoria. Segundo esses dados, o crescimento das instituições privadas é uma constante, mantendo no total de instituições uma porcentagem média de 80% de IESs privadas contra 20% de IESs públicas.

Esta diferença muito grande aponta em que direção caminha o discurso da democratização da educação superior, defendido pelo governo brasileiro nos anos 2000, qual seja, pela massificação do ensino superior via incentivo aberto ao setor privado e a crescente desresponsabilização do Estado em relação à educação superior pública.

estágios, substituição do contato direto aluno-professor por encontros virtuais, inviabilizando a constituição de discussões críticas e a vivência acadêmica, inexistência da relação ensino-pesquisa-extensão, substituição de livros por apostilas etc. (LIMA, 2007; IAMAMOTO, 2009).

¹³² LEI nº 10.260, de 12 de julho de 2001 – Dispõe sobre o Fies – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências.

¹³³ LEI nº 11.096, de 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 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

Tabela 8 – Evolução do Número de Instituições de Educação Superior segundo a Categoria Administrativa e do Número de matrículas somente no Ensino Presencial Brasil – 2003-2012

ANO	IESs PÚBLICAS Universidades, Faculdades, Centros Universitários, Cefets e Institutos Federais	Nº Matrículas	IESs PRIVADAS Universidades, Faculdades, Centros Universitários	Nº Matrículas
2003	207	1.136.370	1.652	2.750.652
2004	224	1.178.328	1.789	2.985.405
2005	231	1.192.189	1.934	3.260.967
2006	248	1.209.304	2.022	3.467.342
2007	249	1.240.968	2.032	3.639.413
2008	236	1.273.965	2.016	3.806.091
2009	245	1.351.168	2.069	3.764.728
2010	278	1.461.696	2.100	3.987.424
2011	284	1.593.391	2.081	4.151.371
2012	304	1.715.752	2.112	4.208.086

Fonte: Elaborada pela autora. Dados coletados em documentos do MEC/INEP 2015.

Tabela 9 – Número de Instituições de Educação Superior segundo a Categoria Administrativa e Número de matrículas somente no Ensino a Distância no Brasil – 2012

2012 EAD	304	181.624	2.112	932.226
TOTAL 2012	304	1.897.376	2.112	5.140.312
TOTAL DE MATRÍCULAS NO ENSINO PRESENCIAL EM 2012				5.923.838
TOTAL DE MATRÍCULAS NO ENSINO À DISTÂNCIA EM 2012				1.113.850
TOTAL GERAL DE MATRÍCULAS				7.037.688

Fonte: Elaborada pela autora. Dados coletados em documentos do MEC/INEP 2015.

Duas situações importantes são apontadas pelos números do Censo de Educação Superior de 2012. A primeira refere-se à distribuição do número de matrículas entre as universidades, centros universitários, faculdades e Institutos Federais e Cefets, no ensino presencial. Em 2012, o número de total de IES era de 2.416, e desse total as universidades públicas e privadas representavam apenas 8%, mas concentravam 54,96% das matrículas do ensino superior presencial.

A segunda refere-se à existência de uma diferença muito pequena entre o número de matrículas nas universidades públicas e privadas, como mostra o quadro a seguir, que elaboramos a partir de dados coletados em documentos do MEC/INEP 2015.

Quadro 10 – Número de matrículas nas universidades públicas e privadas

ANO	Nº Total de Universidades	Nº Total de Matrículas	UNIVERSIDADES PÚBLICAS Nº Matrículas	UNIVERSIDADES PRIVADAS Nº Matrículas	Diferença em números entre matrículas nas universidades públicas e privadas
2012	193 representam 8% do número total de IESs	3.009.846	59 IES 1.469.565 Federal – 885.716 Estadual – 489.219 Municipal – 94.630 Representam 30,5% do número do total de universidades	134 IES 1.540.281 Representam 69,5% do número do total de universidades	70.716

Fonte: Elaborado pela autora. Dados coletados em documentos do MEC/INEP 2015.

Observa-se que são apenas 59 universidades públicas que atendem ao contingente de matrículas muito próximo das 134 IES privadas. E as públicas, realizam esse atendimento num cenário de crescentes condições regressivas postas à universidade desde os anos 1990 em termos de estrutura física adequada, do número de docentes e técnicos administrativos que não tem crescido de modo adequado para atender às atividades de ensino-pesquisa-extensão exigidas ao que se caracteriza como Universidade. Esse é o caso da Ufal no Agreste, a qual atende a 5 mil alunos com apenas 222 docentes (RELATÓRIO DE GESTÃO UFAL, 2014, p. 322).

O restante do quantitativo de matrículas nos outros tipos de IESs divide-se em:

- 2.044 faculdades (84% do total de IESs) com 29% do número total de matrículas;
- 149 centros universitários (5,8% do total de IESs) com 15,4% de matrículas;
- 40 Institutos Federais e CEFETS (1,7% do total de IESs) com 1,6% das matrículas.

Pelos dados das Tabelas 8 e 9, é possível sugerir que a expansão do ensino superior foi privilegiada pelos últimos três governos brasileiros, mas essa expansão tem se dado pelo encaminhamento de processos de precarização e de privatização, nas mais diversas formas em que eles podem ocorrer tanto no setor público como no privado. São muitos os trabalhos produzidos que refletem sobre o desenvolvimento desses processos no ensino superior brasileiro, como os apresentados por Lima (2007, 2012), Neves e Pronko (2008), Leher (1999),

Sguissardi (2013), entre outros.

Em relação à privatização, cabe lembrar a reflexão de Tonet que ensina

[a privatização] não é, em essência, uma questão técnica, administrativa ou de simples política econômica, mas uma expressão da luta de classes. Ou seja, é o modo como a classe burguesa procura fazer pender a seu favor a apropriação da riqueza socialmente produzida. Esta apropriação privada da riqueza produzida pelos trabalhadores é da própria essência do sistema capitalista, mas a luta em torno dela se intensifica de modo extraordinário em momentos de crise, como é o caso do momento presente. (TONET, 2012, p. 87-88).

Complementando a reflexão de Tonet, o Conselho Federal de Serviço Social (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2014, p. 15) assevera que o Estado brasileiro tem se pautado pela “manutenção e aprofundamento do setor privado mercantil como hegemônico no setor, fortalecendo novos nichos de mercado para o capital”, e acrescenta: as ações desenvolvidas para a educação se concretizam na direção da “constituição do consenso em torno de um projeto societário baseado numa sociabilidade individualista, voltada para atender às necessidades mercantis”.

O processo de expansão do ensino superior, seja público ou privado, justificado pela retórica da “democratização e do acesso”, recebe a influência da lógica privatista e é expressão do projeto societário capitalista.

A inserção de dinâmicas e mecanismos de mercado no setor público pode ser observada no caso da criação das fundações públicas de direitos privado¹³⁴ dos processos de avaliação, que contemplam elementos da lógica gerencial, dos contratos de gestão como o que sustenta o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, e outros.

Essas condições precarizantes e privatizantes do ensino superior colocam-se na dinâmica social particular do Agreste, marcada por intensas desigualdades e questão da apropriação do público pelo privado, pelas relações de subordinação

¹³⁴A respeito das fundações é relevante a produção do Andes – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, Cadernos Andes, nº 23, de 2006. As fundações têm servido para a oferta de cursos de pós-graduação pagos; para a prestação de serviços de elaboração de concursos públicos, etc. Segundo o Andes (2006), “essas fundações privadas, na realidade, apropriam-se da respeitabilidade social da universidade em que estão inseridas para ganhar dinheiro, pouco ou nada dando em troca à instituição que assedia. Ao contrário do que propalam, apóiam-se nas instituições de ensino com as quais dizem cooperar, utilizando a força de trabalho, as instalações, os equipamentos e, sobretudo, a força simbólica da “marca”. São, em muitos casos, utilizadas como mecanismo de precarização do trabalho na universidade, burlando a obrigatoriedade de concursos públicos”. Na Ufal há a presença da Fundepes; segundo sua página, trata-se de uma “Fundação Universitária de Desenvolvimento de Extensão e Pesquisa – Fundepes, com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, credenciada junto ao Ministério da Educação e ao Ministério da Ciência e Tecnologia como Fundação de Apoio à Universidade Federal de Alagoas”.

desenvolvidas pelos grupos dominantes para com as massas trabalhadoras. Para nós, o avanço da expansão do setor privado nessa região, de propriedade e desenvolvido pelas famílias e grupos que representam as elites econômico-políticas da região, além de buscarem o retorno econômico que tal atividade proporciona, dá-se no sentido de manutenção dessas características.

Nesse contexto, torna-se importante a presença do ensino superior público no Agreste alagoano, fato concretizado pela interiorização da UFAL e pela expansão das ofertas da Uneal, pois são instituições que têm seus espaços abertos para a investigação e para a contestação desse modo de ser das relações sociais no agreste. Além disso, a presença do ensino superior público no interior é necessária diante da demanda de jovens por esse nível de ensino, jovens que não teriam como se manterem fora dos municípios do interior por falta de condições. É fato que no agreste de Alagoas são as instituições públicas que concentram o maior número de matrículas no ensino superior. Somente no município de Arapiraca, 75% das matrículas concentram-se no ensino superior público, e 25% no privado, como mostra o Quadro 11 a seguir.

Interessante notar que a distribuição das matrículas em Arapiraca é diversa da condição dessa distribuição para a região Nordeste, onde, segundo o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (INEP, 2012, p. 87), o maior de número de matrículas em cursos de graduação presencial está nas faculdades privadas (39,3%), e em seguida na universidade pública, com 36,7%.

Quadro 11 – Distribuição de matrículas no ensino superior – Arapiraca – 2013

– TOTAL DE MATRÍCULAS: 8.760		
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL 39%	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – UNEAL 36%	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR SANTA CECÍLIA – IESC 7,9
		CENTRO DE ENSINO SUPERIOR ARCANJO MIKAEL DE ARAPIRACA – CESAMA 6%
		CENTRO UNIVERSITÁRIO CESMAC 10%
		OUTRAS IES 1,1%
		TOTAL MATRÍCULAS PÚBLICAS 75%
		TOTAL MATRÍCULAS PRIVADAS 25%

Fonte: Elaborada pela Autora com base em dados fornecidos pelo Professor Davy Sales, a partir de informações do MEC-Inep¹³⁵.

O desenvolvimento do ensino superior do Agreste – presencial, EAD, público e privado – constituiu um novo cenário no que se refere à população com nível superior. É possível visualizar nos dados da Tabela 10 que o número de pessoas com mais de 25 anos e com nível superior na região Agreste mais que dobrou no período de 2000 a 2010¹³⁶. Uma consequência dessa expansão, ou melhor dizendo, dessa massificação do ensino superior, é a constituição de um exército de reserva e a diminuição do valor da força de trabalho. Em Alagoas, essa redução vai de encontro a uma das menores médias salariais do país. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresenta uma media salarial mensal de 2,3 salários mínimos¹³⁷.

Tomando como referência o percentual nacional da população com mais de 25 anos com ensino superior que é de 11,27%, observa-se que os municípios do agreste estão muito abaixo dele. O município que mais se aproxima é Arapiraca, com apenas 6,20%. Mas, podemos pensar ainda que, na particularidade da região, o

¹³⁵ Professor Davy Lopes é bacharel em Ciências Sociais (UFAL) e mestre em Antropologia (UFPE), docente das IESs de Arapiraca – IESC e Cesama. Os dados foram coletados junto ao Inep-MEC.

¹³⁶ O Censo de 2010 iniciou a coleta dos dados em agosto de 2010, quando a UFAL já havia formado as primeiras turmas do processo de interiorização.

¹³⁷ <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2015/06/al-aumenta-oferta-de-trabalho-mas-ainda-esta-entre-os-menores-salarios.html>

aumento de indivíduos com ensino superior pode se constituir um fator para mudanças qualitativas na realidade em seus aspectos sociais, políticos e econômicos.

Tabela 10 – Evolução da População e da Taxa de Educação Superior nos Municípios do Agreste Alagoano – 2000 a 2010¹³⁸

ANO	2000				2010			
	MUNICÍPIO	POPULAÇÃO	MAIORES DE 25 ANOS	COM FORMAÇÃO SUPERIOR COMPLETA	%	POPULAÇÃO	MAIORES DE 25 ANOS	COM FORMAÇÃO SUPERIOR COMPLETA
Arapiraca	186.755	83.857	2.633	3,14	214.006	113.380	7029	6,20
Belém	5.919	2.577	36	1,40	4.551	2.424	81	3,34
Cacimbinhas	9.552	4.089	49	1,20	10.195	5.196	201	3,87
Campo Alegre	40.209	16.133	40	0,25	50.816	23.585	422	1,79
Campo Grande	8.446	3.652	5	0,14	9.032	4.379	47	1,07
Craibas	20.659	8.430	*	*	22.641	10.891	150	1,38
Coité do Nóia	11.993	4.915	18	0,37	10.926	4.881	126	2,58
Estrela de Alagoas	15.978	6.982	9	0,13	17.251	9.177	123	1,34
Feira Grande	21.111	8.683	55	0,63	21.321	10.609	184	1,73
Girau do Ponciano	21.321	10.609	184	1,73	36.600	17.402	241	1,38
Igaci	25.584	10.754	26	0,24	25.188	13.062	259	1,98
Junqueiro	24.287	9.746	24	0,25	23.836	11.970	398	3,32
Lagoa da Canoa	19.998	8.153	9	0,11	18.250	9.157	203	2,22
Limoeiro de Anadia	23.808	9.684	12	0,12	26.992	13.635	189	1,39
Mar Vermelho	4.078	1.815	13	0,72	3.652	2.024	41	2,03
Maribondo	15.145	6.686	70	1,05	13.619	7.219	132	1,83
Minador do Negrão	5.625	2.265	8	0,35	5.275	2.612	43	1,65
Olho D'Água Grande	4.847	1.917	*	*	4.957	2.335	27	1,16
Palmeira dos Índios	67.771	31.748	930	2,93	70.368	70.368	2562	3,64
Paulo Jacinto	7.809	3.238	17	0,53	7.426	3.873	140	3,61
Quebrangulo	12.776	5.117	53	1,04	11.480	5.868	154	2,62
São Brás	6.551	2.768	21	0,76	6.718	3.453	125	3,62
São Sebastião	16.497	11.759	27	0,23	32.010	15.414	53	0,34
Taquarana	17.046	7.102	25	0,35	19.020	9.810	254	2,59
Traipu	23.115	13.863	121	0,87	25.702	12.061	506	4,20
Tanque D'Arca	6.594	2.803	23	0,82	6.122	3.214	39	1,21
Teotônio Vilela	36.881	14.033	46	0,33	41.152	19.160	300	1,57
TOTAIS	660.355	293.378	4.454	1,52	739.106	407.159	14.029	3,45
CRESCIMENTOS NO PERÍODO 2000-2010 EM PERCENTUAIS	DA POPULAÇÃO GERAL		DA POPULAÇÃO DE MAIORES DE 25 ANOS		DE MAIORES DE 25 ANOS COM FORMAÇÃO SUPERIOR COMPLETA			
	11,93		38,78		214,98			

Elaborado pela autora. Fontes: IBGE e Atlas do Desenvolvimento Humano (2012).

Como dissemos, o campo das políticas sociais públicas no Agreste tem sido tensionado no sentido da constituição de espaços públicos nos quais podem ser explicitadas as disputas entre as classes sociais e dos diferentes projetos políticos em relação à gestão dos recursos públicos e ao destino da sociedade, como nos Conselhos de Políticas, nos Fóruns, nas Conferências, nos movimentos sociais populares em torno de questões como acesso à habitação. São espaços que,

¹³⁸Incluimos na Figura 9 os 19 municípios Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário e mais seis municípios que, segundo a Seplande– Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento do Estado de Alagoas, também fazem parte do Agreste alagoano.

embora apresentem posições conservadoras, têm gerado condições para manifestações das correlações de forças políticas e, conseqüentemente, tornado públicas questões que afetam as condições de vida e de trabalho das classes subalternas.

Em relação à educação tais particularidades dificultam o desenvolvimento de uma educação emancipadora, são condicionantes pela manutenção do quadro de analfabetismo, considerando que ele é uma necessidade para o exercício da dominação. Para as classes dominantes do agreste, não interessa uma educação libertadora, questionadora; basta uma educação que “adestre” a mão-de-obra e mantenha suas mentes e corações atrelados a sua visão de mundo. Esse é o sentido da expansão de educação privada tanto na modalidade presencial como na EAD que segue no agreste de Alagoas, pois, como vimos, ela é desenvolvida pelos grupos e famílias que dominam política e economicamente esse território.

Porém, é possível pensar que tal sentido também está posto para a educação superior pública. Pois ora vejamos: a afirmação do papel da educação-universidade como um “fator de desenvolvimento”¹³⁹ pode ser compreendido e desenvolvido pelo seu valor instrumental, como parte de um processo de modernização considerado tão apenas como sinônimo de desenvolvimento econômico.

Mas é preciso realçar que o desenvolvimento de dinâmicas de real participação das classes populares só se realizam num processo constante de lutas, haja vista que as particularidades do Agreste bloqueiam as conquistas de direitos e mudanças na ordem posta, tolhem a organização e mobilização popular. Aqui, o objetivo da interiorização da Ufal, em particular, da formação profissional em Serviço Social sustentada nos princípios das Diretrizes Curriculares e do Projeto ético-político profissional de articular-se com sociedade tem a possibilidade de se concretizar. A articulação com os movimentos sociais e outros sujeitos que desenvolvem lutas sociais e políticas é um espaço para a universidade fazer-se presente.

Com o objetivo de compreender mais um elemento da expansão do ensino

¹³⁹“Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade. [...] O enlace entre educação e desenvolvimento é essencial na medida em que é por meio dele que se visualizam e se constituem as interfaces entre a educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado.” HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 5-6. Veremos que essa direção está posta no Projeto Reuni UFAL, no PDI UFAL.

superior no estado de Alagoas, a seguir apresentamos o processo de expansão da Universidade Federal de Alagoas a partir de sua interiorização para o Agreste do Estado, destacando as particularidades do *Campus* do Agreste e as condições objetivas que permitiram esta expansão.

3.4 A expansão e a interiorização da Universidade Federal de Alagoas – UFAL

A Ufal inicia o processo de discussão e elaboração do Projeto de Interiorização em 2004. Como justificativa para a expansão, a Comissão de Estudos sobre Interiorização destaca que

A UFAL, enquanto instituição federal, encontra-se diante de um desafio particular: exercer plenamente a sua importância estadual – tornar-se efetivamente “de Alagoas” – e definir sua missão social, exprimindo-se enquanto importante agente de desenvolvimento, em seu contexto periférico, de grandes limitações e precariedades, de grandes contrastes e contradições. Este desafio é evidenciado por indicadores sociais e econômicos desfavoráveis que fazem de Alagoas o Estado com menos desenvolvimento social. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2005, p. 4).

Em 2006, a expansão concretiza sua primeira fase com a implantação da unidade acadêmica do Agreste alagoano, o *Campus Arapiraca*¹⁴⁰, e as suas unidades educacionais – Palmeira dos Índios, Viçosa e Penedo. A expansão da UFAL foi inicialmente feita a partir do Programa de Expansão Fase I – também chamado Projeto Expandir – do Governo Federal, o qual teve como forte característica a interiorização das universidades federais iniciada em 2003, e com prazo de conclusão em 2010.

O processo de expansão foi iniciado antes da proposta do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, ao qual a UFAL aderiu em 2007. Entretanto, é necessário frisar que as diretrizes principais desse programa já estavam presentes na proposta de expansão e interiorização da UFAL de 2005, como poderemos observar.

A organização da expansão e da interiorização, por parte da administração e gestão da UFAL, está posta em vários documentos, como: a) o Projeto de

¹⁴⁰ Disponível no I Relatório do Reuni-MEC. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28>. Acesso em: 6 jan. 2013.

Interiorização da Universidade Federal de Alagoas: uma Expansão Necessária 2005¹⁴¹; b) o Projeto Reuni da Universidade Federal de Alagoas – Reuni-UFAL 2007¹⁴²; c) os Relatórios de Gestão da UFAL; o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da UFAL¹⁴³, e os processos de Auto Avaliação da UFAL. Em todos podemos observar as diretrizes e os objetivos do Reuni.

As justificativas para a expansão e a interiorização caminham no mesmo sentido, com a utilização do discurso da oportunidade do acesso à educação, da inclusão social, da justiça social, da qualidade, do desenvolvimento das potencialidades locais, da diminuição das desigualdades etc.

Conforme descrito no detalhamento do Relatório subsidiário do Parecer CNE/CES nº 52/2007, de 1º de março de 2007, que autorizou o funcionamento do Campus Arapiraca como *campus* fora de sede da Ufal – Maceió, e também o projeto Reuni da Ufal, os critérios para a localização dos *campi* e das unidades no interior, e os cursos a serem implantados estão relacionados com as questões:

- da divisão territorial natural do estado – Agreste, Sertão e Litoral e Zona da Mata;
- com a forte demanda de matrículas no ensino médio, potenciais alunos do ensino superior;
- com as vocações econômicas de cada região, tanto as tradicionais como as mais recentes, delimitadas pelos Programas de Mobilização para o Desenvolvimento dos Arranjos Produtivos Locais do Estado de Alagoas – PAMPL/AL. A leitura dos indicadores econômicos e dos processos dos APLs destacou os setores de atividades relacionados aos serviços e ao agronegócio para a Zona da Mata e Litoral; e as atividades de agronegócio e da indústria para o Agreste e o Sertão. “Predomina, portanto, o setor de agronegócio, confirmando a vocação agrária do interior e sua demanda de formação científica” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALGOAS, 2005, p. 8);

¹⁴¹ Disponível em:

<http://www.copeve.ufal.br/concursos/docente_ufal/projeto_interiorizacao_arapiraca.pdf>. Acesso em: 6 out. 2011.

¹⁴² Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/transparencia/acoes-e-programas/reuni/projeto-reuni-ufal/PROJETO_REUNI_UFAL.pdf/view>. Acesso em: 6 jan. 2013.

¹⁴³ Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/transparencia/relatorios/gestao>>. Acesso em: 6 jan. 2013.

<<http://www.ufal.edu.br/transparencia/relatorios/autoavaliacao>>. Acesso em: 6 jan. 2013.

<<http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/plano-de-desenvolvimento>>. Acesso em: 6 jan. 2013.

- com a carência de formação universitária de professores das redes pública estadual e municipal;
- com as demandas do Poder Executivo e da iniciativa privada, “[...] do empresariado do comércio, dos serviços e das indústrias, assim como da sociedade em geral, esta última enquanto produtora e consumidora de produtos e serviços” (Ibid., p. 10-12).

É interessante notar a expectativa da Ufal em relação às Prefeituras do interior do Estado a partir das necessárias parcerias para o desenvolvimento da interiorização. Segundo a Ufal (2005), a consideração das demandas do Executivo, expressas pelas vias institucionais, são fundamentais

[...] tanto pela possibilidade de aperfeiçoar o desempenho das instituições públicas, quanto pela possibilidade de assegurar o caráter participativo do processo de interiorização devido ao conhecimento e expressão das particularidades locais. **Mas também pela capacidade de se concretizar apoios e parcerias indispensáveis, tais como infra-estrutura física, equipamentos, manutenção e pessoal de apoio.** (Ibid., p. 10, grifo nosso).

A contribuição da Ufal para aperfeiçoar o desempenho das instituições públicas tem sido desenvolvida, como veremos mais a frente, principalmente pela mediação da extensão, dos estágios, dos programas federais que envolvem os serviços de saúde, e outras formas. Porém, o retorno desse apoio da universidade não tem sido algo constante, pois a interiorização tem enfrentado problemas no que se refere à infraestrutura básica como ruas asfaltadas, de segurança, de mobilidade urbana, e outras. Inicialmente, prefeitos, vereadores, deputados, foram receptivos para a possibilidade dos municípios abrigarem as unidades da UFAL, como também no momento da implantação da UFAL no Agreste. Os representantes dos municípios do interior se colocavam no sentido de colaborar para a instalação e o desenvolvimento da universidade no interior.

As manifestações no discurso político vigente consideravam sua instalação no interior uma resposta diante da necessidade, há muito tempo posta, de inserção dos estudantes do interior do estado no ensino superior. Apontavam ainda que a vinda da Universidade para o interior era a oportunidade para promover a inclusão social das populações tradicionalmente marginalizadas – negros, índios, pequenos produtores rurais familiares –, que até então estavam confinadas a um meio rural, provinciano e pouco desenvolvido.

Entretanto, em momentos posteriores, a acolhida inicial não tem se repetido, o que expressa a necessidade de compreensão das contradições que permeiam as relações entre as prefeituras e a universidade, e de maneira ampla, entre a Universidade e a sociedade local.

A forma crítica como algumas formações profissionais, por exemplo Serviço Social e Psicologia, se posicionam diante de certas situações que envolvem o exercício do poder, a defesa da qualidade de serviços e de direitos tem ocasionado alguns embates entre os poderes estabelecidos naquele espaço. Um embate constante refere-se ao apoio dos poderes públicos municipais para a questão do deslocamento dos alunos que residem em Arapiraca e outras cidades e que frequentam os cursos de Serviço Social e Psicologia em Palmeira dos Índios. Tem sido frequente a necessidade de acordos, especialmente com a Prefeitura de Arapiraca. Para que os acordos fossem alcançados, os docentes desses cursos, em um processo conjunto com os discentes, interpelavam as instâncias máximas da Universidade e a responsabilidade do poder municipal para a manutenção desse serviço. A questão do transporte fornecido pelas prefeituras é uma das formas para manter a permanência dos discentes – em sua maioria, carentes de recursos – nas atividades dos cursos, pois não há transporte público regular entre os municípios, o transporte entre os municípios do Agreste é realizado por veículos particulares.

Apesar das dificuldades de várias ordens, previstas ou não, no Projeto de Interiorização da UFAL, foi explicitada “a necessidade de implantação imediata de três *campi*”. Desses três, o de Arapiraca foi o primeiro a efetivar-se, tendo depois a sua consolidação incluída no Projeto Reuni da UFAL. Os outros dois *campi* definidos foram o de:

– **Delmiro Gouveia (Sertão)**, com a unidade de Santana de Ipanema, Mata Grande, Piranhas e Pão de Açúcar, implantado em março de 2010, atualmente com aproximadamente 1.200 alunos. A unidade sede em Delmiro Gouveia oferta seis cursos de graduação: Engenharia Civil, Engenharia da Produção, Letras, Pedagogia, História e Geografia. Nenhuma das três unidades propostas foi efetivada. A única unidade implantada é a de Santana do Ipanema, que oferece dois cursos, o de Ciências Contábeis e o de Ciências Econômicas;

– **Porto Calvo (Litoral Norte)**, com Unidades de Ensino em Porto de Pedras, Joaquim Gomes e Maragogi. Registre-se que este último *campi* ainda não foi concretizado.

Ainda segundo o Reuni-UFAL (2007, p.13), a primeira etapa da interiorização com a implantação e desenvolvimento da Unidade Acadêmica – *Campus* Arapiraca e suas unidades educacionais, apesar de enfrentar grandes desafios, tais como as carências materiais, como a falta de estrutura física - salas de aula, laboratórios, residência universitária, restaurantes -, e humanas – número reduzido de professores e técnicos -, tem buscado cumprir seu objetivo de facilitar o acesso de muitos estudantes do interior ao ensino superior. E mais,

[...] representa hoje importante instrumento de desenvolvimento estadual, sobretudo num contexto de grandes precariedades. Formação de competência e produção de conhecimento, aliadas à indução de novas demandas locais e aos investimentos federais em capital, custeio e salário, inerentes ao projeto, vieram ampliar a oferta de oportunidades locais. Mas não sem um enorme desafio: superar carências materiais e humanas visando facilitar o acesso ao ensino superior, de enorme parcela de estudantes com baixa ou nula capacidade de deslocamento ou transferência para Maceió. (REUNI-UFAL, 2007, p. 13)

Como se observa na citação, a UFAL reconhece que a interiorização de seu campus em Arapiraca é um projeto que tem sido realizado com precarização, e é em direção à superação dos desafios e às carências materiais e humanas que a Universidade deve se orientar para sua inserção no interior de acordo com as condições de financiamento público postas pelo Reuni. Esses determinantes foram essenciais para o que o modelo de organização e localização das unidades de ensino, dos cursos, de utilização dos docentes etc., exposto no projeto dos *campi* do interior, obtivesse uma nova formatação. A universidade “expandida” para o Agreste alagoano seguiu um modelo diferente da UFAL – *Campus* Maceió.

Para seus idealizadores, a proposta acadêmico-pedagógica para os cursos do interior tem uma “configuração inovadora”. Trata-se de um modelo experimental cujo objetivo é promover mudanças em relação ao padrão tradicional do ensino superior, em termos de estrutura, flexibilidade curricular, gestão e mobilidade discente-docente¹⁴⁴.

O *Campus* UFAL – Arapiraca (e suas unidades educacionais) é uma Unidade Acadêmica do *Campus* Central – Maceió, onde se situam as instâncias superiores

¹⁴⁴A forma encontrada foi dada pelas orientações dos documentos das agências internacionais, do modelo do Processo de Bolonha, utilizando os conceitos/diretrizes que têm como base a “economia de recursos”, de professores, de estrutura física, etc..

da universidade¹⁴⁵. No *Campus* Sede – Arapiraca, ficam a Direção-Geral e a Direção Acadêmica, responsáveis pela gestão do conjunto de unidades que o compõem.

No Projeto de Interiorização da UFAL (2005), o *Campus* Arapiraca é caracterizado como uma unidade relativamente autônoma, subordinada ao *Campus* Central, que deve possuir

[...] infra-estrutura física e de equipamentos complexos (salas de aula, de docentes, de discentes, laboratórios, biblioteca central, centro de integração, lazer e convivência etc.); oferta acadêmica regular de vários cursos de graduação (e posteriormente de pós-graduação, de pesquisa e de extensão); gestão administrativa e acadêmica. (Ibid., p. 11).

Já os seus “polos”, como foram inicialmente chamados, e agora Unidades de Ensino/Unidade Educacional, são caracterizados como unidades independentes do *campus* principal/sede no interior, com infraestrutura “básica e específica dos cursos aí ofertados; oferta de um ou mais cursos fortemente relacionados às demandas locais; com apoio administrativo e acadêmico” (Ibid., p. 11).

Destaque-se que, no que se refere ao financiamento das atividades da unidade sede e suas unidades, inicialmente, era centralizado na Reitoria em Maceió. Atualmente, tem havido uma descentralização de recursos, entretanto, mantém-se as estruturas de comando geral no *Campus* Central.

A estrutura básica e específica destinada aos cursos são para atender as atividades de ensino-pesquisa-extensão que, institucionalmente e regimentalmente, são exigidas dos cursos. Porém, quando observamos a realidade de tal estrutura, constata-se que ela restringe as atividades de ensino-pesquisa-extensão pela ausência de condições objetivas, como os espaços para grupos de pesquisa e núcleos de estudos, pelo pequeno número de docentes por curso, que fica sobrecarregado com carga horária em atividade de ensino, como também de gestão; pela falta de recursos para participação em eventos e outros entraves.

Além da proposta inovadora dos *campi*, também nomeada *Multicampi*, e sua descentralização por meio dos polos/unidades de ensino, caracterizada como uma estratégia para maior aproximação à realidade regional e às realidades mais locais com o objetivo de contribuir para seu desenvolvimento sustentável, a outra inovação defendida ocorreu no *design* geral dos cursos do *campus* e suas unidades.

¹⁴⁵Uma Unidade Acadêmica, tal qual a Faculdade de Serviço Social, a Faculdade de Medicina, e outras unidades acadêmicas que estão situadas no *Campus* UFAL-Maceió, juntas e próximas à Reitoria, Pró-Reitorias, bem como todas as outras estruturas que garantem o funcionamento da UFAL.

Os projetos pedagógicos dos cursos da expansão-interiorização da Ufal foram construídos sob uma estruturação modular, nivelada, com a definição de três troncos de conhecimento:

- 1) Tronco Inicial: comum a todos os cursos, com enfoque interdisciplinar que contemple informação e discussão crítica sobre a realidade local e global; produção do conhecimento; lógica, informática e comunicação.
- 2) Tronco Intermediário: visa à discussão crítica, através de disciplinas instrumentais interdisciplinares e de síntese, de conhecimentos da formação básica e conteúdo comum aos cursos de cada *Eixo Temático*.
- 3) Tronco Profissionalizante: peculiar de cada curso, abrange os conteúdos profissionalizantes objetivos, diretos, mas não estanques. (RAMALHO, 2006, p. 1).

A certificação – bacharel ou licenciado – só é realizada ao fim do cumprimento dos requisitos dos três troncos. Não há certificação intermediária. É importante destacar esse fato para diferenciar a proposta dos cursos da Ufal no interior em relação aos que estão em curso na Europa a partir do Processo de Bolonha, nos quais há possibilidade de certificação intermediária, que não possui caráter profissional, após o discente cumprir um primeiro ciclo, que pode variar de dois a três anos, ou seja, ocorre um aligeiramento em formações que oferecem títulos universitários genéricos como bacharel em Ciências, Artes, Humanidades ou denominações indicativas de formação pré-profissional. O segundo ciclo é profissionalizante, denominado mestrado acadêmico e destinado àqueles que desejam atuar na docência específica de disciplinas, ou o mestrado profissional, voltado para áreas específicas de saúde, tecnologia, gestão etc. O terceiro ciclo, ou doutorado, pode ser de três ou quatro anos. No Brasil, há a Proposta da Universidade Federal da Bahia com os bacharelados interdisciplinares com duração de três anos, não profissionalizantes, e que servem como etapa para os outros ciclos específicos. Esse *design* por ciclos também ocorre na Universidade Federal do ABC, na Ufopa e em outras IES federais que aderiram ao Reuni.

No modelo da Ufal, há uma importante informação em relação aos professores que atuam no tronco inicial: são professores que se movem entre as unidades para lecionar as mesmas disciplinas em cursos diferentes. Podemos dizer que esses professores são polivalentes, pois requer a sua aproximação às dinâmicas e realidades desses cursos. Quanto à mobilidade, justifica-se pois são professores que lecionam em unidades diversas. Por exemplo, o mesmo professor

leciona a mesma disciplina em Palmeira dos Índios e em Viçosa, município 100 Km distante de Palmeira dos Índios.

Outra inovação é que os cursos do *Campus Arapiraca* e de suas unidades – Palmeira dos Índios, Viçosa e Penedo – foram agrupados em Eixos Temáticos, conforme classes de cursos que guardam entre si identidades, atividades e formações disciplinares comuns. Os eixos são: das Humanidades; da Educação; das Agrárias; da Gestão; da Tecnologia; e da Saúde.

No caso dos cursos do interior, a estrutura proposta viabiliza a transferência do aluno de um eixo de formação para outro após a primeira fase do curso, ou ainda, de um curso para outro do mesmo eixo de formação, mediante a disponibilidade de vagas. Viabiliza também que o aluno curse parte do seu currículo em outro município que apresente oferta de cursos de mesmo eixo. Porém, essas modificações não alteram o sistema de títulos, que permanece baseado na concessão de títulos de licenciatura e bacharelado plenos, após a integralização da carga-horária total do curso.

Por um lado, as chamadas inovações dadas pela estrutura multicampi, pelo novo modelo dos cursos, aparecem como respostas às carências materiais postas para a universidade no desenvolvimento da interiorização, como diz o discurso da Ufal “Os cursos de graduação oferecidos no interior, [...] constituem experiência inovadora [...]. Respondem à necessidade de adoção de um projeto acadêmico-administrativo inovador, flexível e econômico em recursos humanos e materiais [...]” (UFAL, 2005, p. 48).

Porém, essa nova universidade, esses novos cursos, não pode “sacrificar a qualidade”, deve se relacionar “com as fronteiras e as novas dinâmicas do conhecimento” e com a “pluralidade dos saberes e da interdisciplinaridade”, e realizar uma “formação competente e cidadã de seus alunos” (Idem, p. 18-20). Afirma a UFAL que essas orientações permitem a educação que se instala no interior responder aos “desafios da contemporaneidade e suas exigências quanto ao dinamismo, qualidade, inovação, compartilhamento e inserção global, mas também, ação em escala real, atendendo às demandas locais” (UFAL, 2005, p. 18).

Nessa conformação no *Campus Arapiraca* (e suas unidades) foram iniciados 16 cursos em 2006, e outros sete cursos implantados a partir de 2007, classificados conforme os eixos das Humanidades, Educação, Agrárias, Gestão, Tecnologia, e Saúde, como mostra o Quadro 12 a seguir.

Quadro 12 - Cursos implantados – *Campus Arapiraca* – Unidades

EIXO DAS HUMANIDADES Bacharelados	UNIDADE	INÍCIO DO CURSO
Serviço Social	Palmeira dos Índios	2006
Psicologia	Palmeira dos Índios	2006
EIXO DA EDUCAÇÃO Licenciaturas	UNIDADE	INÍCIO DO CURSO
Educação Física	Sede Arapiraca	2006
Biologia	Sede Arapiraca	2006
Matemática	Sede Arapiraca	2006
Química	Sede Arapiraca	2006
Física	Sede Arapiraca	2006
Letras (Português)	Sede Arapiraca	2011
Pedagogia	Sede Arapiraca	2011
EIXO DA EDUCAÇÃO Licenciaturas	UNIDADE	INÍCIO DO CURSO
Educação Física	Sede Arapiraca	2006
Biologia	Sede Arapiraca	2006
Matemática	Sede Arapiraca	2006
EIXO DE GESTÃO Bacharelados	UNIDADE	INÍCIO DO CURSO
Administração	Sede Arapiraca	2006
Ciência da Computação	Sede Arapiraca	2006
Turismo	Unidade Penedo	2006
Administração Pública	Sede Arapiraca	2011
Sistemas de Informação	Unidade Penedo	2014
EIXO DA TECNOLOGIA (todos Bacharelado)	UNIDADE	INÍCIO DO CURSO
Arquitetura	Sede Arapiraca	2006
Engenharia de Pesca	Unidade Penedo	2006
Engenharia de Produção	Unidade Penedo	2014
EIXO DA SAÚDE Bacharelados e Licenciatura	UNIDADE	INÍCIO DO CURSO
Enfermagem (Bach.)	Sede Arapiraca	2006
Medicina (Bach.)	Sede Arapiraca	2015
Ciências Biológicas (Lic.)	Unidade Penedo	2014

Fonte: Elaboração da autora.

Pela distribuição dos cursos, nota-se que a maioria deles está localizada na unidade sede. Retirando os cursos do eixo da Educação, que respondem à grande demanda de formação de professores existente no agreste, os outros cursos são aqueles que requerem maiores estruturas (por exemplo de laboratórios), são aqueles que têm maior aproximação com as dinâmicas econômicas do agreste – agricultura, saúde, comércio, indústria, construção civil - e são os cursos da interiorização que possuem maior número de docentes. São os cursos que estão

envolvidos com as áreas de conhecimento definidas como prioritárias nos documentos que direcionam a agenda em ciência, tecnologia e inovação.¹⁴⁶

Em segundo lugar, em relação ao número de cursos vem a unidade de Penedo. Para essa unidade, há proposta da direção da UFAL de torná-lo um novo *campus*, tendo em vista as características econômicas do local, que tem especificidades diferentes do Sertão e do Agreste, como, também, pelo interesse das forças políticas locais daquela região.

A unidade de Viçosa ainda apresenta imensos desafios à gestão da UFAL. Sua implantação se deu mediante o aproveitamento de uma estrutura física de propriedade da UFAL no município, a Fazenda São Luiz, onde anteriormente funcionaram os cursos de Agronomia e Zootecnia da UFAL – Maceió.

Porém, as condições continuam aquém das necessárias ao funcionamento do único curso que a unidade Viçosa desenvolve. Essa situação ficou exposta de maneira contundente quando do processo de reconhecimento do curso de Medicina Veterinária em 2010. Segundo os informes da UFAL, persistem problemas em várias obras necessárias ao curso, como os laboratórios e o hospital veterinário¹⁴⁷.

Outra obra efetivada foi o Restaurante Universitário, uma ação necessária, pois a unidade Viçosa está localizada a 4 km do centro urbano, fato que dificultava o deslocamento dos discentes devido à ausência de transporte regular no município¹⁴⁸, fato indispensável para manter a permanência dos discentes na universidade. Viçosa é a unidade que tem o maior percentual – 61% – de alunos vindos de outros municípios e estados.

A interiorização da UFAL com a estruturação do *Campus Arapiraca* apresenta elementos que são característicos do processo de reforma e precarização da

¹⁴⁶ No Brasil, como já citamos, desde 2000, o documento chamado “Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde” do Ministério da Ciência e Tecnologia apresenta um diagnóstico das áreas e destaca as frentes a serem desenvolvidas para o ingresso do país na “sociedade do conhecimento”. Documento recente neste sentido foi a instituição da “Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Informação”, 2016, do MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO, na qual estão relacionadas como prioritárias as “As Engenharias e demais áreas tecnológicas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências da Saúde, Computação e Tecnologia da Informação, dentre outras são consideradas prioritárias. (MCTI, 2016, p. 38).

¹⁴⁷ Em fevereiro de 2016, segundo representantes da unidade de ensino de Viçosa, apesar da inauguração do Hospital Veterinário da UFAL-Viçosa, ainda há problemas de infraestrutura elétrica, hidráulica, falta de equipamentos e de pessoal, o que inviabiliza a abertura do referido hospital.

¹⁴⁸ A inexistência de transporte público nos municípios de Viçosa e de Palmeira dos Índios é um grande problema para discentes e docentes. Os valores cobrados pelos transportes alternativos (R\$ 4,00 para moto táxi e R\$ 12,00 para táxi) são inviáveis especialmente para os discentes. Em Viçosa houve uma situação marcante sobre essa questão durante o primeiro ano das atividades: um docente chegou a comprar uma Kombi para transportar os alunos da sede do município até a unidade.

universidade pública, como o número reduzido de docentes, de técnicos administrativos, de estruturas físicas como: laboratórios, bibliotecas, sala para trabalho dos professores. Mas, ao mesmo tempo, traz alguns dados que permitem observar que os objetivos propostos no projeto de interiorização têm sido, em parte, atendidos. A seguir apresentamos algumas informações nesse sentido, fornecidas pela Direção Acadêmica da UFAL Arapiraca e também pelo Plano Diretor UFAL Arapiraca e Unidades.

Vejamos em relação aos objetivos de: atender alunos do interior do estado, a forte demanda de concluintes do ensino médio e com dificuldades para cursar o ensino superior na capital e ampliar o acesso à educação.

As respostas estão na constatação de que o corpo discente do *Campus* Arapiraca é formado por alunos vindos de 68 municípios do estado de Alagoas, distribuídos da seguinte maneira: 24 municípios do Agreste, 24 da Zona da Mata (Leste Alagoano) e 20 do Sertão.

Está também, na observação das faixas etárias dos discentes que estão na Ufal no interior mostram os seguintes percentuais: de 16 a 19 anos – 23,3%; de 20 a 24 anos – 54,1%; acima de 25 anos – 22,6%. Podemos inferir que a concentração na faixa de 16 a 24 anos que alcança o percentual de 77,4% são de jovens recém saídos do ensino médio e em sua maioria sem condições para deslocar-se até a capital e cursar a universidade¹⁴⁹.

Quanto à formação no ensino médio dos alunos do *Campus* Arapiraca e Unidades: 75% são oriundos das escolas públicas e 25% do ensino médio privado.

Em relação ao objetivo de formar quadros apropriados para as demandas locais e contribuir para a fixação dos profissionais formados no interior, podemos, por exemplo, tomar os números dos cursos de licenciaturas. Nesses cursos, que funcionam no período diurno há 85% de alunos vindos de escolas públicas, distribuídos entre esses cursos: Licenciatura em Química com 90%, Física com 86% e Matemática com 86%.

¹⁴⁹ Alunos com 30 anos ou mais compõem apenas 7,0% do alunado. A predominância de cursos cujos funcionamentos se dão unicamente no período diurno pode explicar a baixa representatividade de alunos com idade maior, uma vez que nessa idade grande parte das pessoas já está empregada em empresas e serviços que funcionam em horário comercial, dificultando o desempenho de outras atividades, além daquelas realizadas nos turnos de trabalho. Em relação aos alunos vindos das escolas privadas, eles se concentram nos cursos de Medicina Veterinária (43%), Enfermagem (39%), Ciências da Computação (39%) e Arquitetura e Urbanismo (38%).

Os dados acima que mostram a concentração de alunos nas licenciaturas podem ser tomados como convergentes com o objetivo de suprir a carência de formação universitária de professores das redes públicas estadual e municipal que são responsáveis pelo ensino fundamental e médio. Em 2004, no momento da elaboração do projeto de interiorização da Ufal havia, segundo o Conselho Estadual de Educação 20.000 professores com insuficiente formação/qualificação na rede pública municipal e estadual no estado de Alagoas.

As maiores porcentagens de alunos advindos do ensino médio público estão nos cursos que funcionam em período noturno: Administração Pública, Pedagogia e Letras/Língua Portuguesa, que são formações voltadas para a área da educação e gestão pública, são contribuições com a formação e qualificação de gestores para o poder público da região, como também para as empresas.

No que se refere ao objetivo de articulação do ensino superior com as instituições – setor produtivo, poder público, ONGs etc., e contribuir com ações voltadas ao desenvolvimento das vocações econômicas da região, compartilhamos do entendimento de Neves e Sarmiento (2015) que esses objetivos estão relacionados à estratégia de desenvolvimento regional, direcionada no projeto de interiorização para os Arranjos Produtivos Locais (APLs), e que o atendimento a esses objetivos vem sendo efetivado por meio das atividades de extensão.

Nessa direção, por exemplo, podem ser compreendidas a extensão dos cursos de Engenharia de Pesca e Turismo – Unidade de Penedo, relacionadas ao APL de Agronegócio “Piscicultura no Delta do São Francisco”, com ações direcionadas ao desenvolvimento da pesca, a capacitação socioambiental das comunidades locais etc., relacionadas ao fortalecimento dos arranjos produtivos locais ligados à piscicultura na região.

Já o curso de Turismo conta com atividades voltadas para a promoção do turismo de base comunitária, produção e disseminação de conhecimentos sobre o patrimônio cultural local, realização de festivais gastronômicos e culturais e apoio às micro e pequenas empresas locais, relacionadas com os dois APLs de Serviços– “Turismo Lagoas e Mares do Sul” e Turismo Caminhos do São Francisco” na área do turismo da região.

Em Arapiraca, podem ser destacadas as ações de extensão dos cursos de Arquitetura e Administração, relacionadas ao APL Indústria “Móveis do Agreste”; do

curso de Agronomia, relacionadas aos APLs Agronegócios “Mandioca no Agreste”, “Horticultura no Agreste” e “Fruticultura no Agreste”.

Além da atuação no território do agreste, os cursos de agronomia e de zootecnia têm atividades voltadas para a cadeia de produção de leite no Sertão e com os APLs Agronegócios de “Apicultura no Sertão” e “Ovino caprinocultura no Sertão”.

Além dessas ações de extensão relacionadas às atividades econômicas, há as atividades nas áreas da Educação e Saúde, desenvolvidas pelos cursos de Enfermagem, Educação Física e Pedagogia, que representam quase 45% do total das atividades de extensão da Unidade Arapiraca.

Na unidade de Viçosa, as atividades voltam-se para a questão da pecuária, principal atividade econômica da microrregião onde está situado o curso de Medicina Veterinária.

Na Unidade Palmeira dos Índios, as ações de extensão não estão relacionadas aos APLs. Suas atividades vinculam-se às áreas principais de extensão, descritas como: Direitos Humanos, Trabalho, Saúde, Educação, e estão direcionadas para a formação e aperfeiçoamento de quadros profissionais que atuam nas políticas sociais, para a capacitação da gestão das políticas públicas no interior, para a mobilização e Organização da Sociedade Civil e Movimentos Sociais e Populares etc. Trataremos com maiores detalhes sobre as atividades de Palmeira dos Índios, e especialmente das atividades do curso de Serviço Social.

Para concluir este item, pensamos que as informações sobre as áreas para as quais foram direcionados os projetos de extensão dos cursos da Ufal – Campus Arapiraca, podem ser indicativas da pertinência dos projetos às áreas propostas para a relação das formações profissionais com a realidade do Agreste e, com isso, estariam atendendo, ainda que em condições adversas e precárias, para que eles se concretizem, aos objetivos propostos no Projeto de Interiorização da Ufal.

A seguir, buscamos apresentar a UFAL em Palmeira dos Índios.

4 A INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS E OS PROJETOS DE SOCIEDADE

O processo de interiorização da Ufal é parte do conjunto das iniciativas do Estado brasileiro no processo de expansão da Educação Superior Brasileira. Assim também consideramos as intervenções estatais do Reuni, Fies, Prouni, UAB e outras ações não específicas para a educação¹⁵⁰ mas que com ela se relacionam.

Com esse sentido podemos destacar que todas as “reformas” que vem sendo propostas desde o começo dos anos 1990, como as da educação, da saúde, da previdência, e outras se inserem no âmbito das relações sociais que marcam a sociedade do capital, determinadas pelos interesses econômicos e políticos das classes sociais em confronto, expressos nas suas relações com o Estado e reveladoras dos interesses que amparam seus distintos projetos de sociedade.

No Brasil, podemos observar desde o início do Século XX que a educação sempre esteve no centro dos projetos de sociedade das classes dominantes e das classes subalternas. Minto (2011) ao refletir as ideias postas nos embates sobre a universidade no Brasil ainda nos anos 1930-1940, e que podemos trazer para a atualidade, expressa que

Muitos embates teóricos, políticos e ideológicos sobre que tipo de instituição era a mais adequada, se o ensino deveria ser voltado à formação das elites ou de uma massa de trabalhadores qualificados, se o ensino deveria estar organizado conforme o princípio da indissociabilidade com a pesquisa, entre outras questões, povoaram as disputas educacionais do período. [Mas] Não são apenas “disputas entre modelos”; ou seja, a prevalência deste ou daquele tipo de instituição não decorreu apenas da prevalência de um ou outro, mas da complexa e intrincada relação entre as classes que estão disputando as rédeas do processo de desenvolvimento capitalista no país. (Ibid., p. 128-129).

¹⁵⁰ Como a Lei 11.079/2004, que traz as normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. A Lei de Inovação Tecnológica, Lei 10.973/2004, regulamentada pelo Decreto 5.563/2005 e com as alterações dadas pela Lei 13.243/2016. Segundo Amaral (2012, p. 237), “O acurado exame da Lei de Inovação Tecnológica é revelador das imbricadas relações entre o público e o privado”. O modelo de Ciência e Tecnologia, segundo análise de Leher (2010, p. 380), sofre influência direta desta lei. Sobre isso, afirma: “A Lei de Inovação e seus complementos estabelecem parcerias público-privadas (PPP) na produção do conhecimento e nas atividades relacionadas com a aplicação do conhecimento em contextos produtivos. Por parte do governo, a lei prevê a aplicação de fundos federais nas Instituições de Ciência e Tecnologia (ICT), em projetos de ‘interesse comum’ com as empresas para acelerar a incorporação de tecnologias. Com a ‘Lei do Bem’, as empresas podem investir diretamente nas ICT com verbas públicas, por meio de isenções tributárias (como a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido), objetivando a aquisição de serviços, assessoria e projetos dirigidos aos seus fins mercantis”.

É a disputa pelo controle do desenvolvimento do país, a determinação que coloca a educação como fator de desenvolvimento nacional e o seu uso como instrumento de produção de consenso e coesão social, como um “*suposto*” espaço de promoção de igualdade de oportunidades e de inclusão social. Esse entendimento e os processos sociopolíticos que lhe são próprios não são característicos dos anos 2000, mas uma constante no discurso e iniciativas do Estado e das classes sociais interessadas no debate e atuantes nos destinos da educação superior, como veremos a seguir.

Apesar de grande parte de nossa reflexão sobre o educação superior centrar-se no período a partir dos anos 1980, isso não significa desconhecer os antecedentes da educação na realidade brasileira.

Em relação ao período colonial Fernandes (1984, p. 32) afirma que no Brasil não estavam presentes preocupações com a constituição de uma educação nacional, a formação superior era privilégio dos filhos das elites e realizada na Europa. Só com a vinda da Corte portuguesa em 1808, quando fez-se necessária a organização de uma estrutura administrativa, de serviços burocráticos, de serviços médicos, de engenharia e de segurança, se realiza o “transplante de algumas instituições e de técnicas culturais chaves da civilização moderna”, entre elas a educação superior que se “concentrou em fins utilitários, privilegiando as funções mais restritas das escolas mais necessárias.”¹⁵¹

Para o autor,

o Brasil não viveu, nem como colônia nem posteriormente, a experiência histórica da universidade ilustrada; e as condições da economia escravista contribuíram sensivelmente para reduzir ao mínimo as funções criativas da

¹⁵¹ A questão da formação profissional de nível superior no Brasil começa a fazer parte da pauta política a partir da chegada da família real portuguesa em 1808, quando são fundadas as primeiras escolas ou faculdades isoladas de ensino superior, cujo objetivo era formar quadros profissionais para ocuparem cargos administrativos, burocráticos, de serviços médicos, de engenharia e de segurança que a nova estrutura da colônia necessitava. Os ingressantes do ensino superior, nesse momento, eram os filhos de nobres, dos proprietários de terras e de uma camada intermediária surgida dos quadros administrativos e burocráticos do próprio sistema. Para os formados nas escolas de ensino superior, havia um mercado de trabalho restrito e que garantia o prestígio social daqueles que conseguiam nele se integrar. Tal formato de ensino superior não sofreu alterações após a Independência em 1822. A expansão, a democratização, a diversificação do ensino superior, a criação de universidades não eram assuntos a serem tratados, vez que permanecia a mesma estrutura social e de poder – a monarquia, os nobres e aristocratas e a escravidão – e, portanto, a formação superior caberia apenas às elites. Não é por outra razão que mais de vinte projetos de criação de universidades, como destacam Martins (2002), Fávero (2005) e Teixeira (1969) foram apresentados no período da Colônia até a República, mas nenhum foi aprovado. Ao final do século XIX, o Brasil contava com apenas 24 estabelecimentos isolados de ensino superior.

escola superior isolada. De outro lado, a perspectiva política da camada senhorial não estabeleceu conexões vitais entre o ensino superior, o desenvolvimento da cultura e as potencialidades de uma revolução nacional e democrática.” (FERNANDES, 1984, p. 32).

Reproduzindo em grande medida a tradição colonial, quando os filhos das classes dominantes dirigiam-se às universidades europeias, no período imperial a “formação de nível superior se consolidou como lugar de preparação das elites brasileiras”, concentrando-se nas escolas profissionalizantes e nas áreas tradicionais: direito, medicina e engenharia. (Fernandes, 1984, p. 33).

Uma formação que Segundo Minto

obedecia aos ditames da conservação das classes dominantes brasileiras no processo de preparação do país para a sua inserção nas etapas mais avançadas do MPC. Um ensino que, embora passasse a ser organizado cada vez mais no espaço “nacional”, destinava-se a servir de “elo entre o desenvolvimento interior da civilização e o fluxo do saber importado de fora pronto e acabado” (MINTO, 2011, p. 104).

Contudo, as imbricações entre educação e desenvolvimento – marca principal dos projetos que perseguiram as reformas da educação superior no Brasil, têm início nos anos 20 do século passado.

Em especial, para o ensino superior, as bandeiras principais foram, de um lado, a gratuidade do ensino superior e a criação de universidades entendidas como o espaço da ciência, da promoção de pesquisas e centros de saberes desinteressados, seguindo o modelo alemão ou humboldtiano. De outro lado, a manutenção do modelo estrito de escolas de formação especializada voltadas à profissionalização – seguindo o modelo francês ou napoleônico. São marcantes as discussões promovidas pela Academia Brasileira de Ciências (ABC) e pela Associação Brasileira de Educação (ABE) sobre a concepção de universidade; as funções que caberiam a ela; a autonomia universitária e o modelo de universidade a ser adotado no Brasil.

As discussões da ABE estavam articuladas ao movimento político da época, que girava em torno de um programa de construção da nação, dado o momento histórico de grandes transformações econômicas, políticas e sociais, como o rápido processo de urbanização devido ao crescimento industrial e ao crescimento do pensamento liberal no Brasil. A ABE, fundada em 1924, não constituía um grupo homogêneo: de um lado estavam os “escolanovistas”, e de outro, os intelectuais

católicos leigos. Os dois grupos tinham em comum a insatisfação “com o atraso do país, a ignorância e a má formação intelectual e moral das pessoas, e a inépcia dos governos”.

Os intelectuais católicos “acreditavam que para concretizar esses objetivos poderiam contar com a religiosidade adormecida dos brasileiros, que uma vez reavivada, daria sustentação ao projeto”. Para eles, a questão da laicidade representava uma afronta aos princípios da educação católica. Afirmavam que, consagrando “a escola pública obrigatória, gratuita e laica, [o Manifesto] retirava a educação das mãos da família e destruía assim os princípios de liberdade de ensino”¹⁵².

Além das propostas dos “reformadores” e “católicos”, um outro projeto de educação era defendido pelos estudantes no “Plano de sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira”, apresentado pela União Nacional dos Estudantes – UNE em 1938¹⁵³, e se constituía em uma crítica da educação superior brasileira com inspiração nas ideias da reforma universitária de Córdoba, na Argentina de 1919.

A plano dos estudantes continha um projeto de política educacional que defendia a universidade aberta a todos; a redução das “elevadíssimas e proibitivas” taxas de exame e de matrícula, que tornavam-se instrumento para a seleção pelo nível de renda em vez das “capacidades comprovadas cientificamente”; o exercício “das liberdades de pensamento, de cátedra, de imprensa, de crítica e de tribuna” na

¹⁵² A discussão entre católicos, e outras religiões de base evangélica, com os educadores laicos ressurgiu sob novas condições no momento presente nas discussões da “Escola sem partido” ou como também chamam na “Lei da Mordaça”, nas discussões sobre a inclusão da ideologia de gênero nos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Em Alagoas houve a aprovação pela Assembleia Legislativa do Estado da Lei n. 7.800/2016 em 9/5/2016, chamada de “lei da escola livre”, que cria no âmbito da educação estadual um programa que propõe um sistema de “neutralidade política, ideológica e religiosa”. Como resistência, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) ajuizou no Supremo Tribunal Federal a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 5580, contra a Lei 7.800/2016, de Alagoas, a qual aguarda julgamento pelo Supremo Tribunal Federal. Destacamos que em Arapiraca, município sede do Campus Arapiraca-Ufal, pode ser considerado o berço do projeto. A lei alagoana foi proposta por um deputado estadual da cidade, Ricardo Nezinho (PMDB), que foi candidato a prefeito nas eleições de 2016, mas perdeu a eleição por apenas 259 votos. Boas análises sobre as bases conservadoras do movimento “Escola sem Partido” são desenvolvidas por Fernando de Araujo Penna (2015), professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e um dos fundadores do grupo “Professores contra o Escola sem Partido”, afirma Penna que o movimento tenta extinguir o papel do educador. “No site do movimento Escola sem Partido, é dito que o professor não é educador, e sim transmissor de conhecimento. É representado como sequestrador intelectual. E os alunos aparecem como se fossem folhas em branco, sem autonomia. No site, chega a falar em ‘síndrome de Estocolmo’, em que os alunos são vítimas de sequestro intelectual e doutrinação pelo professor”. Ver mais em <http://7segundos.ne10.uol.com.br/arapiraca/noticia/arapiraca/09/11/2016>.

¹⁵³ A criação da União Nacional dos Estudantes foi aprovada nesse II Congresso, em 1938, na cidade do Rio de Janeiro.

universidade; a independência da universidade diante do Estado, com a eleição do reitor e dos diretores das faculdades pelos corpos docente e discente, representados no conselho universitário; a livre associação dos estudantes dentro da universidade, com participação paritária nos conselhos universitário e técnico-administrativo; a elaboração dos currículos por comissões de professores especializados e representantes estudantis; o aproveitamento dos "estudantes mais capazes" como monitores e estagiários em cargos a serem criados. (CUNHA, 2007).

Merece destaque que, mesmo divergentes em vários aspectos, as defesas dos dois grandes grupos – renovadores e católicos – marcaram sobremaneira as Constituições brasileiras, seja em períodos ditatoriais ou democráticos, as quais sempre tiveram como lastro a crença liberal no papel da educação na solução dos problemas sociais e do desenvolvimento brasileiro. O ponto comum aos projetos era o tratamento inseparável entre a educação do povo e o desenvolvimento nacional.

Para todos os grupos, a formação da nacionalidade, o desenvolvimento da industrialização e a modernização do país eram impensáveis se a questão educacional não fosse enfrentada. Consideravam que a modernização permitiria superar o “atraso” da nossa formação e a busca do progresso.

Segundo Vieira (2014, p. 7-8), para os liberais da época “[...] a virtuosidade moderna (moralização, nacionalização, homogeneização, racionalização, higiene/saneamento, ciência, educação, industrialismo)” é o que deveria ser buscado para o desenvolvimento brasileiro. O modelo e o ideal a serem perseguidos eram dados pelos EUA e alguns países da Europa.

Outro aspecto comum aos interesses dominantes no período era a defesa do Estado como interlocutor privilegiado para implementar esses projetos, por considerarem que o Estado era o único capaz de produzir a profunda reforma intelectual e moral necessária à vida brasileira, tendo um papel fundamental na organização da escola pública e privada do País.

Enfim, sem entrar nos detalhes dos enfrentamentos, particularmente os realizados entre a Igreja Católica, o Estado e o movimento estudantil, pode-se afirmar que havia por parte desses segmentos a concordância sobre a legitimidade do Estado na condução das ações necessárias à inserção do país na modernidade, por meio das reformas sociais, econômicas e educacionais. Ou seja, nenhum desses projetos expunha a possibilidade de construção de uma outra ordem social para o Brasil e no limite apresentavam a defesa genérica da democracia.

A criação e expansão de novas universidades nesse período foram realizadas sob forte resistência das escolas superiores tradicionais voltadas apenas ao ensino. Esses setores eram contrários às experiências institucionalizadas de ensino e pesquisa que afrontassem os ditames dessas organizações tradicionais. (Cf. SGUISSARDI, 2006, p. 356-7).

Como afirma Minto (2011, p. 135-136) nesse período a industrialização acelerada criava uma pressão efetiva pelo desenvolvimento e incorporação científico-tecnológicas de base nacional, no interior da qual o papel das universidades era considerado indispensável. Esse fato foi essencial, sob a direção da classes dominantes, para a criação das universidade e das instituições relacionados à pesquisa¹⁵⁴. Durante todo o período compreendido entre os anos 1930 e até final da primeira metade dos anos 1950, os projetos para a educação brasileira, estiveram voltados à formação de profissionais para atender ao processo de modernização e industrialização em desenvolvimento.

Na segunda metade dos ano 50, as questões sobre as condições da universidade brasileira – autonomia, número insuficiente de vagas, se pública ou privada, sobre a cátedra, e outras mais, vão se fortalecer nos debates para a construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. O debate sobre a educação nacional localizado no período - de 1946 expandindo-se até 1964, ou seja, mesmo após a publicação da LDB em 1961- é parte da intensa disputa de projetos sobre desenvolvimento e de sociedade que se desejava para o

¹⁵⁴ Nos anos em questão, decisivos para a indústria, várias instituições-chave foram criadas, dentre as quais se destacam: o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA, 1947)¹¹⁵, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC, 1948), o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq, janeiro de 1951), a Coordenação para Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, julho de 1951); além de projetos de universidades “inovadoras” como a UnB (1961)e, no caso de São Paulo, da Fundação de Amparo à Pesquisa Científica (Fapesp, 1962). É importante destacar dados quantitativos do período sobre o ensino superior: de 1937 a 1964 o número de universidades cresceu de 5 para 37; destas, 22 eram universidades públicas federais. Cada estado tinha a universidade pública federal instalada em sua capital (SOARES, 2002; SILVA, 2011); 9 religiosas (8 católicas e 1 presbiteriana), e 6 estaduais. Já as instituições isoladas aumentaram de 293 para 564. Quanto ao número de matrículas no período de 1940 era de apenas 20.017, passou em 1968 para 278.295. Destas, 153.799 no setor público, e um total de 124.496 no setor privado. A expansão do número de estabelecimentos de ensino, especialmente após 1945, a maioria no setor privado, em parte pode ser explicada pelo privilégio dado ao setor através de isenções fiscais, garantidas por dispositivo posto pela Constituição de 1946. Tal incentivo se consolida por meio da LDB, lei 4.024/1961, que em seu artigo 95 abria possibilidades para financiamentos ao setor privado. Uma parte das universidades surgiu do processo de agregação de escolas profissionalizantes, como é o caso das nove universidades católicas que se constituíram. Porém, a maior parte das universidades criadas foram as federais, resultantes do processo de federalização de faculdades estaduais ou privadas. A maioria das atuais universidades federais existentes hoje tem nesse processo a sua origem, inclusive a Universidade Federal de Alagoas – Ufal.

Brasil¹⁵⁵. Nesses espaços para as discussões houve a explicitação e o fortalecimento de luta de classes, como revela a constituição de um conjunto de movimentos operários, rurais, populares, estudantis e de camadas médias urbanas, que se confrontavam com as forças conservadoras.

De forma contundente os debates são realizados, de um lado, por educadores, intelectuais, militantes e sindicalistas na defesa da educação pública, gratuita em todos os níveis; e de outro, a iniciativa privatista do ensino superior, quer seja de caráter leigo ou relacionado à Igreja Católica e outras. As contradições entre os interesses públicos e privados se refletem na Lei 4.024/61, na qual, as concepções de uma Educação Pública Brasileira, da requisição da expansão das universidades públicas e gratuitas, democrática, popular, que associassem o ensino e a pesquisa foram abatidas. Como resume muito bem Duhran (2003, p. 12) em relação à LDB

[...] finalmente votada em 1961, foi uma vitória dos setores privatistas e conservadores, e constituiu, em grande escala, uma preservação do sistema existente. A lei e suas complementações praticamente preservaram o *status quo* e se preocuparam basicamente em estabelecer mecanismos de controle da expansão do ensino superior e do conteúdo do ensino. O Conselho Federal de Educação foi reformulado e constituiu-se como o principal mecanismo de controle que atuava junto ao Ministério da Educação e contava com representantes dos setores público e privado. [As atribuições do Conselho o] transformou rapidamente no objeto principal de pressões exercidas pelo setor privado, na defesa de seus interesses.” (DUHRAN, 2003, p. 13).

A primeira LDB brasileira, a Lei n. 4024 de 20/12/1961 expõe claramente as disputas entre os projetos de sociedade e de desenvolvimento da universidade brasileira que se iniciaram ainda nos anos 1930. Destaque-se que no período de redemocratização [1945-1963] sob a constante ampliação do poder do Estado sustentado no populismo, contraditoriamente, procurava-se abrigar tanto as forças conservadoras, como também, as forças populares.

Entre 1961-1964, durante o governo João Goulart (1961-1964), a sociedade brasileira passa por tensões, devido ao esgotamento do modelo econômico até então adotado, e à necessidade da definição sobre qual seria o novo caminho político, social e econômico. Nesse palco põem-se forças políticas as mais diversas.

¹⁵⁵ É destaque desse momento, a criação da Universidade de Brasília – UNB (1961) e Fundação de Amparo à Pesquisa Científica de São Paulo – FAPESP (1962).

Nesse período, sob a direção da União Nacional dos Estudantes, são adensadas as mobilizações pela Reforma Universitária inserida nas já conhecidas “reformas de base”. As questões sobre a educação superior, da universidade pública tomaram uma ordem social e política bem mais ampla. Nesse momento há um aumento do nível das pressões populares, novamente ressaltando a falta de vagas no ensino superior público. A comunidade acadêmica se manifesta além dos muros da universidade, reunindo alunos e professores por meio dos Centros Populares de Cultura, das Campanhas de Alfabetização, em reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC.

A defesa de um projeto de educação pelo movimento social e popular, liderado pelo movimento estudantil representado pela UNE foi objeto de intensa repressão pela Ditadura Civil Militar que se instalou em 1964. Durante a Ditadura, apesar da repressão, o movimento estudantil aumentou as manifestações e as pressões pela reforma universitária e ganhou as ruas com a bandeira “mais verbas e mais vagas”. Mas não só, eles acrescentaram as bandeiras de lutas contra o latifúndio, contra o capitalismo e imperialismo; as lutas a favor do nacionalismo, do desenvolvimento, da erradicação do analfabetismo, da reforma agrária e de tudo que fosse popular: a democracia popular, a educação popular e a cultura popular.

Como resposta às pressões, o governo militar respondeu com a Lei n. 5.540, de 28/11/1968, que reformulou o ensino superior e ficou conhecida como Projeto de Reforma Universitária. As medidas em relação à universidade (pública e privada) buscaram o seu enquadramento ao regime, a nova formatação da estrutura da universidade foi baseada na concepção norte-americana. Em parte devido aos acordos realizados pelo Governo com órgãos americanos, mas que tinham também solo histórico na realidade brasileira desde os anos 1940¹⁵⁶.

O Projeto de Reforma Universitária mantém o embate entre as demandas dos defensores da educação como direito, pública em todos os níveis e os defensores da educação privada – tanto particular como confessional. Entre a universidade democrática, do pensamento livre, e a universidade pragmática, voltada ao atendimento das demandas do capitalismo. (SAVIANI, 2010; CUNHA, 1988;

¹⁵⁶ De acordo com Cunha (1988, p.22), [...] a concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos não foi imposta pela USAID, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo, foi buscada, desde fins da década de 40, por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles com um imperativo de modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram encontraram um terreno arado e adubado por suas ideias”.

NETTO, 1994). Na Reforma de 68, o “modelo” de Universidade implementado foi o da Universidade moderna, que integra ensino e pesquisa e tem em sua composição diversas áreas do conhecimento, ou seja, é pluridisciplinar. A introdução da pesquisa no ensino superior, em especial na Universidade, para alguns segmentos, com base no Decreto-lei 464/69, cujo objetivo era alcançar o desenvolvimento científico e tecnológico necessário ao país a partir da formação e do aperfeiçoamento de pessoal docente de ensino superior burguês¹⁵⁷.

Para Netto (1994, p. 66), a universidade da Reforma de 68 “viu-se marginalizada da função de renovar, ampliar e criar o estoque científico e técnico do país”, o que se viu foi a importação de “pacotes negros” e o aumento da “dependência e da subalternidade aos centros imperialistas”, especialmente nas ciências da natureza. Em relação às ciências sociais, que desde a década de 50 vinham compondo um acúmulo crítico sobre a realidade, a pesquisa ficou restrita aos limites da academia, por um processo de “curto-circuito (instaurado *originalmente* por meios coativos) entre teoria, pesquisa e prática social.” Grande parte dos professores e pesquisadores ligados às tendências democratizantes e progressistas foi expurgada da universidade, e um grande contingente de novos profissionais “descomprometidos com o passado”, como também de uma “intelectualidade independente” que exercitou a crítica abstrata ao regime autocrático burguês” nela se desenvolveu.

Com a liquidação das possibilidades do projeto de desenvolvimento capitalista autônomo e independente, com as medidas do governo sobre o ensino superior e sobre a Universidade, a estas instituições cabia agora, apenas, contribuir com a consolidação do projeto de desenvolvimento “associado e dependente” aos centros hegemônicos do capitalismo internacional. O que se presenciou foi a rápida expansão do setor privado, com a abertura indiscriminada desses estabelecimentos pela via das autorizações dos Conselhos Federal e dos Conselhos Estaduais de Educação, quer seja na criação escolas isoladas, faculdades integradas ou universidades¹⁵⁸.

¹⁵⁷ Os elementos da discussão, sobre a possibilidade da pesquisa na universidade, sempre controlada, e por parte daqueles que a colocavam para os centros excelência, estão expostas nas considerações da Comissão Meira Mattos e do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária – GTRU. Ressalte-se, os dois grupos – o da Comissão e do GTRU – foram representantes das forças conservadoras e refratárias a mudanças estruturais na educação superior brasileira.

¹⁵⁸ No período de 1965 – 1980, no setor privado houve um incremento de 512% de matrículas. No mesmo período o número de estabelecimentos saltou de 478 para 673 estabelecimentos (15

Para Chauí (1999) a universidade legada pela Ditadura é a “universidade funcional”, dirigida para a formação rápida de profissionais requisitados como mão de obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. Adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho, separando cada vez mais docência e pesquisa. (CHAUÍ, 2003, p. 3-4)

A partir de Netto (2011, p. 67) compreende-se que a indiferenciada “crise da universidade”, na particularidade brasileira, é a crise da “universidade esvaziada, igualmente apta a produzir profissionais afeitos à lógica formal-burocrática [...] obra do regime autocrático burguês”, que ao expor sua crise, “faz vir à tona a crise da *sua* universidade (bem como do *seu* sistema educacional)”.

Apesar do controle e do enquadramento dos setores progressistas - movimentos sociais, intelectualidade crítica, movimento estudantil - durante a Ditadura, esses segmentos terão, em meados dos 70 e nos primeiros anos da década de 80, seu retorno à cena pública a partir das lutas dos trabalhadores.

A reconstrução das lutas dos trabalhadores, iniciada em meados dos 70, conseguiu reunir em torno de si as forças democráticas que foram apagadas no governo militar, construindo um processo em que a única saída foi a redemocratização do país. Mas o processo de redemocratização não seria feito apenas com os atores progressistas. A dominação burguesa estabelecida faria parte também. Dessa forma, o processo de transição democrática brasileiro irá se desenvolver incorporando momentos de continuidade e de mudanças que se manifestam na questão do ensino superior e da universidade pública até o presente momento.

A partir dos anos 80, com o exaurimento da ditadura militar novos embates se põem, desta feita levada a efeito pelo movimento social organizado que lutou ferreamente contra o desmonte da universidade pública e gratuita, desaguando com a emergência de novos sujeitos sob a direção do movimento docente vinculado ao

universidades e 463 isolados). Entretanto, no ensino superior público também houve a expansão, com aumento dos estabelecimentos e de vagas. Nesse setor público, o crescimento se fez de forma mais rápida e consistente nos cursos tradicionais e já consolidados, que apresentavam demandas no mercado de trabalho, tais como os de engenharia, direito, medicina, administração. Neste setor houve um incremento de 260% de matrículas no período de 1965-1980. Em números de estabelecimento, o crescimento foi menos expressivo que no privado, de 171 unidades em 1970 para 200 em 1980 (32 universidades e 139 isolados). Dados disponíveis no sítio do INEP, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>>. Diversos acessos realizados.

ANDES, aos trabalhadores da educação (Fasubra), e dos estudantes (UNE), pela educação pública, gratuita, laica, socialmente referenciada, e de outro, os grandes grupos empresariais nacionais e internacionais sempre muito bem representados no legislativo e no aparelho de Estado.

As intervenções desses dois blocos acentuaram-se durante a construção da LDB de 1996, na qual deu-se novamente a vitória das forças conservadoras e privatistas sobre os movimentos em defesa da educação pública, e deixaram aberto o caminho para as reformas dos anos 2000. Como afirma Minto (2011, p. 239)

o caráter genérico e pouco incisivo do texto final da LDB/1996 foi estratégico para as reformas que se seguiram [nos anos 2000]. Os itens mais polêmicos e mais importantes para os avanços pretendidos pelo *Fórum* (Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública) não foram bem explicitados (a autonomia universitária, a exclusividade de recursos públicos para as escolas públicas, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, as atribuições e prerrogativas das IESs). (Ibid., p. 239)

Compreendemos que a radicalização dos debates no campo da educação, nos projetos de educação da perspectiva das classes dominantes e da dos trabalhadores, evidenciaram os antagonismos das classes em confronto, suas posições ideológicas e políticas e seus projetos de sociedade.

Em sendo assim, o suposto “problema da educação” ou da “crise da educação”, tão debatido na atualidade, não está no interior dela mesma, não se restringe aos modelos adotados, mas à direção social que pretendem as classes dominantes imprimir à educação.

A educação é um espaço de lutas sociais e de construção de consensos, especialmente em períodos de crise do capital em que ficam expostas as contradições do modo de produção capitalista, como o aumento da desigualdade, do desemprego, de todas as formas de violência, etc.

A educação constitui um dos momentos do processo de produção e reprodução das condições para a manutenção da ordem do capital, ao atuar como instrumento de internalização de princípios, valores e práticas. Como afirma Mézáros (2008, p. 45), na sociedade capitalista, a educação formal tem como uma de suas funções principais “[...] produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”.

Sob outra perspectiva, a educação pode atuar institucionalmente como mediação para a construção de estratégias de transição necessárias à construção

de outra sociabilidade, ou seja, a sua potencialidade para a compreensão da realidade e o desvelamento dos problemas reais que podem permitir novas orientações às práticas da sociedade.

Mészáros (2008) afirma que a educação numa concepção mais ampla, compreendida como “a aprendizagem, é a nossa própria vida” tem o papel soberano na “tarefa histórica” de reestruturação radical do sistema do capital, pois pode atuar

“[...] tanto para a elaboração de estratégias apropriadas, adequadas a mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

É esse potencial da educação que vem sendo extirpado a partir das ações constituintes das reformas educacionais em desenvolvimento desde os anos 1990. Porém, sem incorrer em reformismos, como anota Mészáros (2008, p. 59):

Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio, como também na sociedade como um todo.

Ao que nos parece, tais possibilidades são muito bem compreendidas pelas forças sociais dominantes. Afinal, nunca lhes interessou uma educação que permita a constituição de uma vida social plena de sentidos humanos, e muito menos contemporaneamente, quando o capital e sua hegemonia sobre a totalidade social encontram-se ameaçados. Para tais forças é necessário manter o desenvolvimento da educação nos limites que não interrompam a reprodução do capital, voltada para a conservação da ordem social e do desenvolvimento capitalista.

Assim, as mudanças na educação superior que vem sendo realizada a partir do fim da ditadura militar e, mais especificamente desde os anos 1990 que é o período ao qual nos dedicamos nesta tese, revelam diversificadas instituições de ensino superior, tais como, universidades, centros universitários, faculdades isoladas; assim como um amplo leque de cursos: bacharelados interdisciplinares, tecnológico superior, com modalidades diversas, presencial, semipresencial, à distância, todos implementados tanto no setor público como no privado mercantil onde predomina a “lógica do mercado”¹⁵⁹.

¹⁵⁹ Segundo Minto (2011, p. 242), “o discurso da ‘lógica de mercado’ também é uma maneira de ocultar a verdadeira lógica em processo, a da acumulação de capital, da qual o mercado é *um*

Essas mudanças e inovações atingem o potencial transformador que a instituição educação possui, especialmente ao se tornar um negócio lucrativo com objetivos instrumentais, funcionais às necessidades da acumulação capitalista e da reprodução das relações sociais, subordinando a educação aos interesses do projeto da classe dominante.

No caso da universidade pública brasileira, esse potencial transformador foi constituído após duras lutas travadas pelas forças sociais que a conduziram no processo de democratização como o ANDES, as Associações Docentes, o movimento estudantil, os sindicatos, etc..

Como afirma Tonet (2012, p. 17), o capital não tem consideração por uma educação emancipadora e “[...] envidará todos os esforços para subsumir à sua lógica toda e qualquer iniciativa, mesmo aquelas que, em princípio, lhe poderiam ser contrárias”. Esclarece Tonet que é fato que a educação, como mediação para a reprodução social na sociedade capitalista, dirige suas funções sociais para a

[...] reprodução das relações dominantes desta forma de sociabilidade, [o que faz parecer que qualquer tentativa] de criar uma escola, uma política educacional, uma educação como algo universal, que não tenha – ainda que em formas e intensidades diferentes – aquela tendência acima referida [estaria destinada ao insucesso]. (Ibid., 17)

Entretanto, na mesma direção apontada por Mészáros, Tonet afirma que a educação do capital “não é a única possibilidade”, que é preciso evitar o imobilismo ou a acomodação, e mesmo que seja difícil, é necessário “realizar o que é possível, ainda que este pareça pouco, mas na direção certa”; ou seja, é preciso compreender como conectar os fins e os meios nas atividades educativas, tendo como direção a emancipação humana. Mesmo que tal objetivo “pareça difícil e sem viabilidade imediata, ele deve ser perseguido incansavelmente porque ele é o objetivo mais humanamente digno” (Ibid., p. 36-37).

Na perspectiva de “realizar o que é possível, ainda que este pareça pouco”, podem ser compreendidas as resistências empreendidas por grupos sociais, sindicatos, movimentos sociais, que nas difíceis condições da sociedade de classes

momento imprescindível, mas não seu momento essencial. No mercado (esfera da circulação) ocorre o processo de realização da mais-valia produzida socialmente, quando parte desta massa de valor que está nas mãos dos trabalhadores (aqui reduzidos à condição de consumidores) retorna ao ciclo da reprodução do capital, na forma (monetária) de lucro para um capitalista/dono de escola. Portanto, o repetitivo e exaustivo discurso do ‘mercado’ também é uma forma de ocultar, de fetichizar as relações sociais fundamentais do MPC”.

defendem o caráter público, gratuito, universal, laico e democrático da educação superior, como também atuam na defesa da universidade como o modelo ideal para que esse nível de educação se desenvolva e exerça suas funções crítica, científica, política e cultural.

Uma das resistências está na proposta defendida pelo Andes-SN, quando expõe sua defesa da universidade¹⁶⁰ “pública, gratuita, democrática, laica, de qualidade e socialmente referenciada, [...] com a qualidade e a responsabilidade social do trabalho acadêmico e com a construção de uma sociedade justa e igualitária”, e um espaço onde deve se realizar, de maneira “integrada, a formação profissional e a reflexão crítica sobre a sociedade, assim como a produção do conhecimento, o desenvolvimento e a democratização do saber crítico em todas as áreas da atividade humana. [...]”. (ANDES, 2013, p. 16-17).

Sua proposta de universidade a compreende como

um importante patrimônio social que se caracteriza pela universalidade na produção de conhecimento e pela transmissão da experiência cultural e científica da sociedade, constituindo-se em uma instituição de interesse público, independentemente do regime jurídico a que se encontre submetida” [e que] Sua dimensão pública se efetiva, simultaneamente, pela capacidade de representação social, cultural, artística e científica. A condição básica para o desenvolvimento desta representatividade é sua capacidade de assegurar uma produção de conhecimento inovador e crítico, que respeite a diversidade e o pluralismo, contribuindo para a transformação da sociedade. (ANDES-SN, 2013, p. 17).

Esse projeto de universidade não se faz sobre a sociedade, mas com a sociedade, em especial no seu compromisso com os

anseios e às necessidades da maioria da população, contribuindo para a reparação da injustiça social à qual a sociedade brasileira tem sido submetida. Deve orientar-se por um plano periódico de prioridades que contemplem os problemas nacionais e regionais de relevância social. Deve ser autônoma em relação ao Estado e aos governos e partidos políticos, pautando-se pela liberdade de pensamento e informação, sendo vedada qualquer forma de censura ou discriminação de natureza filosófica, religiosa, ideológica, política, étnica, de gênero ou orientação sexual. (Ibid., p. 17).

Além da proposta do Andes-SN, temos as propostas da Fasubra Sindical – Federação de Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Brasileiras, atualmente denominada “Projeto Universidade Cidadã para os Trabalhadores” que converge em muitos pontos com as defesas do ANDES.

¹⁶⁰ Esclarece o Andes que ao utilizar o conceito de universidade emprega-o de forma abrangente, compreendendo todas as Instituições de Ensino Superior (IES).

Outra proposta é a da Andifes – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, que está referenciada em dois documentos, o primeiro intitulado “Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior” (ANDIFES, 2003), e o segundo intitulado “Reforma Universitária: proposta da Andifes para a reestruturação da educação superior no Brasil”¹⁶¹.

Na realidade, grande parte deste segundo documento se traduz em uma proposta de “Lei Orgânica das Universidades Federais” destinada a regulamentar a autonomia universitária de que trata o artigo 207 da Constituição Federal. Nas preliminares do documento aparece o princípio que afirma a necessidade da política de educação superior ser “uma política de estado” e não apenas de governos, pois trata-se de uma política “inseparável de um projeto de nação”¹⁶². Em linha gerais as suas proposições articulam a educação superior ao desenvolvimento econômico, social e a inclusão social como elemento de justiça social.

Já o primeiro documento “Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior” da Andifes (2003) expressa os conteúdos do projeto educacional do programa de governo Lula contidos no documento “Uma Escola do Tamanho do Brasil” (2002), quais sejam: ocupar 100% das vagas dos cursos de graduação, aumentar o número de diplomados, aumentar as vagas em cursos noturnos, valorizar academicamente, por meio da atribuição de créditos, as atividades curriculares, interiorizar as ações da universidade etc. Ou seja, um documento que mostra sua vinculação com a reestruturação dada às universidades pelo governo federal por meio do REUNI.

Vale destacar que as condições políticas que propiciaram a construção de projetos diferenciados para a educação brasileira se relacionam com o processo de democratização construído a partir dos anos 1980, momento que permite o

¹⁶¹ A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes, criada em 23 de maio de 1989, é a representante oficial das universidades federais na interlocução com o governo federal, com as associações de professores, de técnico-administrativos, de estudantes e com a sociedade em geral.

¹⁶² O projeto de nação da Andifes se traduz no projeto liberal-democrático, pois sustenta os seguintes fundamentos para a “política de Estado” de educação superior considerando-a como “um bem público” voltado ao “desenvolvimento humano, econômico e social” e a “afirmação de valores e identidades culturais”; um mecanismo de “inclusão social duradoura”; espaço de produção e de disseminação do conhecimento, voltado para formação profissional e cidadã; pautada por valores democráticos e comprometida com a qualidade e pertinência de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. E, educação que é desenvolvimento científico e tecnológico e condição de soberania na cooperação internacional.

desenvolvimento da luta social em torno da disputa pela hegemonia na sociedade brasileira. Os embates entre os projetos de educação superior defendidos pelo movimento docente, pelo movimento dos trabalhadores da educação, pelo governo, e por várias outras instituições como a UNE, o MST, mesmo não se constituindo em posições majoritárias na sociedade trouxeram, e continuam a trazer, importantes contribuições para o debate sobre o papel, a função e os objetivos da educação superior.

Esses projetos de educação têm seus valores, objetivos, metas e meios de atuação, vinculados a determinados projetos de sociedade, defendidos por sujeitos sociais, representantes das classes sociais fundamentais.

Os projetos societários apresentam uma imagem da sociedade a ser construída. Na sociedade capitalista, são projetos de classes, pois “têm em seu núcleo a marca da classe a cujos interesses essenciais respondem”. Sendo assim, como em qualquer projeto coletivo, apresentam “necessariamente uma *dimensão política*, que envolve relações de poder”. São construídos e reconstruídos conforme as conjunturas históricas e políticas, e incluem determinações culturais, educacionais, de gênero, étnicas etc.. (NETTO, 1994, p. 3).

As condições para que os diferentes projetos societários se apresentem, se confrontem e disputem hegemonia supõem a garantia das “liberdades políticas fundamentais (de expressão e manifestação do pensamento, de associação, de votar e ser votado etc.)”. Entretanto, tratando-se condições democráticas postas dentro da ordem do capital, observa-se que “os projetos societários que respondem aos interesses das classes trabalhadoras e subalternas sempre dispõem de condições menos favoráveis para enfrentar os projetos das classes proprietárias e politicamente dominantes”. (NETTO, 1994, p. 2-3).

Os projetos de educação estão sempre imbricados nos projetos societários construídos por perspectivas sociais de classe, mediadas por propostas de desenvolvimento econômico, social, político e cultural que se deseja constituir numa sociedade, em conformidade com os projetos que defendem. A esfera da educação é um campo em permanente disputa pelas classes sociais e segmentos de classe, como deixamos entrever o exposto anteriormente, relativo às diversas posições sobre a educação superior no país. No caso brasileiro, as características das propostas para a educação, permitem identificar duas perspectivas centrais para a educação, como desenvolveremos a seguir.

A primeira, materializa um projeto de educação, cuja direção pode ser considerada nacional-democrático-popular, de defesa da educação pública e gratuita como direito social universal, de responsabilidade e obrigação do estado tanto no financiamento como na organização e regulação, educação comprometida com o desenvolvimento nacional e os interesses da maioria da população brasileira,

A segunda, com direção liberal-privatista, qualifica a educação como um serviço a ser disponibilizado por entes públicos e privados, e sob o qual a responsabilidade do Estado está na condição de organizador e regulador da educação no país.

Esta segunda perspectiva vem galgando adeptos no campo governamental, empresarial e junto aos setores mais conservadores da sociedade desde os anos 1990. Seus representantes, frações da burguesia nacional e internacional, sustentados pelos valores neoliberais, sob a hegemonia do capital financeiro¹⁶³ nacional e internacional, leva água ao moinho do “*apartheid* educacional vivido pelo país”, desconsiderando-o como um “problema substantivo”; para eles, não há interesse em realizar uma “revolução educacional” (LEHER, 2007). O propósito é “utilizar a educação como mecanismo para manter a governabilidade e assegurar a formação de uma força de trabalho *grosso modo* de modesta escolarização”, visando a sustentação de uma economia dependente e subordinada como a brasileira, “[...] estruturada em cadeias produtivas fragmentadas e desfeitas, baseada no uso intensivo de energia e de força de trabalho hiper-explorada” (LEHER, 2007, p. 19-20).

A realidade brasileira tem mostrado o empenho da classe dominante e do seu Estado na conquista da adesão e consentimento da sociedade em torno desse projeto que tem claros nexos com o conservadorismo, como demonstra a proposta da “escola sem partido” que tenta imprimir um caráter amorfo, alienante e destituído de sentido histórico para o ensino¹⁶⁴.

Afirma um dos críticos do projeto com direção liberal-privatista, o Professor

¹⁶³ Segundo Netto (2004, p. 15), a partir dos anos 1990, “[...] pela primeira vez, desde a ditadura, passando pela Nova República, pelo processo de Constitucionalização e pelo primeiro presidente eleito, há uma nova hegemonia no comando burguês no país. Isto é algo inédito na história política brasileira – ganha hegemonia, nos centros decisórios estatais, aquela parcela que passa a representar o capital financeiro. Com Fernando Henrique, o que acontece é um deslocamento muito claro, no âmbito do aparelho decisório do Estado brasileiro, das influências e do sentido de classe. Trata-se, agora, de um bloco que é burguês, um bloco conservador modernizante, mas que tem uma clara hegemonia no seu interior. Dizendo de uma maneira mais clara: é o governo dos banqueiros”.

¹⁶⁴ Ver nota 152.

Leher (2007), ex-dirigente do Andes e atual Reitor eleito da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, que neste projeto não há espaço para a ideia de uma universidade “capaz de produzir conhecimento novo”. O projeto das classes dominantes para a educação superior no Brasil revela o lugar que a burguesia defende para o país na dinâmica capitalista mundial, que deve contentar-se

[...] com conhecimento de segunda mão ou, ainda, com as análises do principal analista de educação desse organismo [Banco Mundial], George Psacharopoulos, de que, considerando as vantagens comparativas da região, o melhor retorno aos investimentos educacionais provém da educação fundamental e do adestramento da mão-de-obra”. (LEHER, 2007, p. 20).

A materialização desse projeto sob a direção liberal, conservadora, pragmática e funcional ao desenvolvimento capitalista manifesta-se na implantação de modelos de educação superior transplantados de outras realidades, como o da União Europeia a partir do Processo de Bolonha, e das orientações do Banco Mundial.

Nas palavras de Sguissardi (2006, p. 1.024-1.025), são “modelos de ocasião” que moldam um sistema universitário no Brasil composto por

universidades neoprofissionais (ou essencialmente de ensino), heterônomas (dependentes cada vez mais de agenda externa), *competitivas* (no caso das públicas, que necessitam, a cada dia, buscar mais recursos da iniciativa privada para complemento das verbas do fundo público, além de implantarem gerenciamento empresarial e instituírem fundações privadas de apoio institucional).(Grifos do autor).

As características que Sguissardi aponta para os “modelos de ocasião” como as “*universidades neoprofissionais (ou essencialmente de ensino)*” estão postas nas experiências de expansão pela via da interiorização que as universidades federais vêm realizando sob as precárias condições dadas pelo governo federal, em especial por meio do processo do Reuni. Nesse sentido é direcionada a reflexão de Léda e Mancebo (2009, p. 55) ao afirmarem que a análise do Reuni permite concluir que

[...] **a expansão desejada e ‘financiada’ é só para o ensino**, seguindo antigas lições do World Bank (1994), que além de condenar a predominância das universidades de pesquisa (humboldtianas) – uma realidade que nunca existiu no sistema de educação superior brasileiro –, propunham as universidades (!!!) de ensino (que se ocupariam do ensino e da formação neoprofissional), mas adequadas aos países com déficit público crônico”. (grifos meus)

Esta concepção, segundo o estudo que realizamos do projeto de expansão da

Ufal, e de acordo com a pesquisa realizada, parece ter inspirado o processo de interiorização da Universidade Federal de Alagoas. Sua proposta de expansão e seu plano de interiorização incorporam orientações que imprimem caráter instrumental à educação superior, voltada à profissionalização e adequada às necessidades do desenvolvimento capitalista na periferia. Igualmente, ampara-se na lógica gerencial que condiciona a autonomia da instituição à gestão e ao financiamento, assentados nas relações custo-benefício, com metas previamente ajustadas em contratos de gestão que seguem os parâmetros de qualidade na lógica da eficiência, eficácia e efetividade no uso de seus recursos¹⁶⁵.

Para Chauí (2003) são dinâmicas que caracterizam a “universidade operacional”, a universidade moldada do século XXI, da era produtiva e flexível

[...] regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual [...]. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. [...] (CHAUÍ, 2003, p. 7).

As propostas da Ufal, como veremos a seguir, repetem em seu discurso os fundamentos e objetivos do MEC¹⁶⁶, dentre outros, os de que, **A)** o desafio para o ensino superior, em especial dos sistemas públicos, “particularmente do sistema federal, é a expansão da oferta de vagas [que] deve acontecer com qualidade e inclusão social”; **B)** que a educação, em especial a universidade, tem papel estratégico no projeto de nação e deve estar “no centro de um projeto de desenvolvimento econômico e social”, contribuindo para “o desenvolvimento social, econômico, cultural e científico da nação”, para a “redução das desigualdades sociais e regionais, eliminando privilégios de acesso e reafirmando direitos multiculturais”, “promovendo a inclusão da diversidade étnico-cultural”; **C)** “formar profissionais de qualidade, produzir ciência e tecnologia [...] e, **D)** promover a profunda relação com a

¹⁶⁵ Importante destacar que o problema não está na relação custo-benefício, mas na lógica gerencial capitalista que tem orientado essa relação. Podemos ter uma relação custo-benefício orientada pelos resultados sociais, culturais, econômicos, intergeracionais etc. que a universidade pode produzir nas suas relações com os espaços nos quais se faz presente.

¹⁶⁶ Ver os discursos governamentais do MEC, como aqueles que já mencionamos: no PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), e nos documentos do Reuni-MEC (2007): Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, que complementa o Decreto 6.096/2007, que instituiu o Reuni.

sociedade, valorizando a extensão como instância de mediação entre as Instituições de Educação Superior e a sociedade”.

Esse conjunto de proposições do MEC estão postas nos documentos orientadores da Ufal para a expansão e interiorização em 2005, no **Projeto de Interiorização da Ufal: Uma Expansão Necessária**, e em 2007, no **Projeto Ufal-Reuni**. Em seu Projeto de Interiorização, quando afirma que seu objetivo é “atender à demanda de estudantes pobres, impossibilitados de deslocarem-se até Maceió para obter o ensino superior”, ou seja, como fator de inclusão social para “pobres impossibilitados de obter o ensino superior”. E ousamos entender que “obter o ensino superior” está se referindo a algo que deve ser consumido, um serviço e não um direito.

Ainda no Projeto de Interiorização é necessário examinar seus objetivos específicos, como seguem abaixo

1. Relacionar a sua capacidade de formação profissional e cidadã, da sua produção científica, tecnológica e artística ao desenvolvimento local (municipal) e regional, potencializando e socializando recursos de saber, materiais e financeiros e induzindo novas demandas locais.
2. Articular-se com instituições que trabalham no interior e com suas problemáticas – setor produtivo, poder público, organizações não governamentais, demais instituições de ensino superior públicas –, explorando as suas complementaridades através da valorização dos saberes (ainda fragmentados) científico, técnico, cultural e popular.
3. Considerar e atuar sobre as particularidades, valores e problemáticas locais, ao compreender que no espaço local, micro, se expressa toda uma cultura macro e sua complexidade.
4. Possibilitar o estabelecimento de relações da comunidade acadêmica com a sociedade em geral, através de ações de extensão, de estágios e temas curriculares, assim como da prestação de serviços específicos que contribuam, sem substituir o papel do poder público, com a melhoria da qualidade de vida das comunidades locais.
5. Ampliar o acesso à educação superior de setores tradicionalmente marginalizados da população, especialmente rurais, formando quadros apropriados às demandas locais e contribuindo para a sua fixação no interior. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2005, p. 6).

Ao refletirmos sobre os objetivos da expansão interiorizada, chama atenção a centralidade que a realidade do Agreste tem na definição dos objetivos da Ufal, deixando perceber que a universidade chama para si o enfrentamento das expressões das desigualdades social e regional.

E o faz, abraçando o desenvolvimento local e regional como uma das suas missões, além de se outorgar o papel de articuladora com o setor produtivo, poder público e organizações não governamentais, já definindo os meios através dos quais

atingirá tais objetivos: ações de extensão, de estágios e temas curriculares, assim como da prestação de serviços específicos.

Ainda se propõe a ampliar o acesso à educação superior de setores tradicionalmente marginalizados, formando quadros para atender às demandas locais e contribuindo para a sua fixação no interior.

Nessa direção, poucas dúvidas teríamos quanto ao projeto que assume a universidade na região: minorar a desigualdade, impulsionar as ações institucionais, preparar/profissionalizar a força de trabalho regional, prestar serviços e criar condições para evitar as migrações para os grandes centros.

Nesses objetivos a Universidade teria um papel estruturador, formulador e implementador de políticas em nível regional que iria muito além da sua função institucional, inclusive no âmbito da divisão sócio-técnica do trabalho e do saber, assumindo como conjunturais um conjunto de questões que são estruturais, como a propriedade da terra, a ausência de serviços sociais públicos, a indução do desenvolvimento local, questões afetas à atual gestão pública do Estado.

A análise desses objetivos aponta para o fato da universidade perseguir ações que produzam respostas para as questões resultantes das contradições e antagonismos produzidos pela sociedade capitalista, que na realidade do Agreste alagoano se materializam na concentração do poder econômico, político, nas desigualdades de renda, sexo, etnia, pobreza, analfabetismo, violência, desemprego, etc..

A nosso ver, haveria mais do que uma fetichização da educação, posto que a Instituição perderia a sua função precípua que é produzir conhecimento no sentido de transformar a realidade existente, e não de atuar sobre o existente, submetendo a instituição às necessidades materiais, culturais e sociais vigentes no Agreste Alagoano. Assim, os objetivos propostos expressam a atribuição de um poder desmedido e a crença no valor absoluto da educação e da universidade, como instrumento mediador do desenvolvimento econômico “indiferenciado”, a inserção da população rural na universidade como objeto de *capacitação profissional*, etc..

Tais objetivos exigiriam respostas que a universidade não seria capaz de produzir no exercício de sua função social de formação profissional crítica, laica, culta e de formação de sujeitos sociais; de produção de conhecimento sobre a realidade e de sua transformação. Neste caso específico, a educação superior, e em especial a universidade pública, “parece poder tudo”. lembrando-nos da assertiva de

Tomaso de Lampedusa no romance O Leopardo, "É necessário que tudo mude se desejamos que tudo permaneça como está"¹⁶⁷.

Do mesmo modo, a crença do poder milagroso da educação superior em capacitar a população trabalhadora rural, de induzir e contribuir para o desenvolvimento econômico e social, repete-se nos discursos de Senadores e Deputados Federais, dos representantes do Executivo Municipal do interior do estado de Alagoas onde foram implantadas as unidades da universidade.

Por exemplo, o discurso feito no Senado Federal pelo Senador Renan Calheiros (PMDB) em 25/01/2006 no qual destaca o papel da Universidade Federal de Alagoas no desenvolvimento do estado, sua contribuição para o aproveitamento das potencialidades e as vantagens competitivas de nossa população e de nosso solo, no desenvolvimento das economias locais e fortalecimento das identidades regionais, e para tal, segundo o Senador, "fundamental é o processo de interiorização da Universidade, previsto para chegar ao Agreste, ao Sertão, à Zona da Mata e ao Litoral. Um processo que já terá um grande avanço este ano, com o início das aulas em Arapiraca, em agosto".¹⁶⁸

No mesmo sentido destacamos o discurso na Câmara dos Deputados feito pelo Deputado Rogério Teófilo (PPS/AL) em sessão do dia 06 dezembro de 2004 no qual expõe que registra a importância de "levar a Universidade Federal de Alagoas - Ufal, para o sertão e agreste alagoanos, com a implantação de um Campus Avançado no município de Arapiraca, para atender a uma população aproximada de 400 mil habitantes. Fazer a interiorização levando a tecnologia e adaptando-as às necessidades da Região, isto é muito sério e importante para o desenvolvimento do nosso País."

Como se constatou no discurso da Ufal, são "as problemáticas" que se manifestam no espaço urbano e rural, como a pobreza, a falta de recursos da maioria dos jovens que desejam cursar a universidade, as necessidades de melhorias nos processos do setor produtivo, a inserção dos setores marginalizados

¹⁶⁷ Giuseppe Tomasi di Lampedusa morreu em julho de 1957. Deixou um único romance manuscrito, com o título "Il Gattopardo" (O Leopardo). Tornou-se um clássico da literatura universal. O personagem central do livro de Lampedusa é o Príncipe Fabrizio Salina. E da boca crítica do Príncipe Salina saiu a consagrada frase: "É necessário que tudo mude se desejamos que tudo permaneça como está".

¹⁶⁸ Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos/-/p/texto/359953>. Outros discursos no mesmo sentido podem ser visto em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/353192.pdf>; acesso em

como quilombolas e índios, o atendimento de qualificação dos serviços e políticas públicas no espaço municipal, que exigem respostas da universidade.

A equação é bastante clara: se as respostas forem dadas e a profissionalização da força de trabalho realizada, ao lado da prestação de serviços, ainda que não mercantilizados, a universidade estará contribuindo para o desenvolvimento local (municipal) e regional, para a melhoria da qualidade de vida da população, para a fixação dos indivíduos no interior.

Para nós, fica evidente, pois, que estes objetivos se convertem em diretrizes que devem orientar as atividades acadêmicas realizadas na universidade: ensino, formação e extensão, por meio das quais considera-se que são estabelecidas as relações entre a universidade e a realidade local.

Inegavelmente, ainda que sob condições financeiras e estruturais precárias, o processo de interiorização da Ufal apresenta algumas iniciativas positivas, como a de facultar a educação superior pública federal, antes inexistente, à população do agreste, especialmente aos jovens. Ao tentar permitir não só o acesso, mas a permanência¹⁶⁹ de segmentos sociais que até então tinham pouca participação no ensino superior – os mais carentes de recursos financeiros, índios e quilombolas, trabalhadores rurais e trabalhadores urbanos que passaram a ter o ensino público federal gratuito a Ufal contribui para o acesso ao saber, ao conhecimento e a uma formação superior.

Mas, é preciso reconhecer que o desenvolvimento da interiorização é condicionada pelas macro-determinações econômicas e ideopolíticas que têm direcionado os processos de reforma universidade pública brasileira; é ainda condicionada pelo contexto social particular de extremas desigualdades¹⁷⁰, por uma cultura política que guarda marcas patrimonialistas e de servilismo, que se

¹⁶⁹ Ver Nota 18.

¹⁷⁰ As atualizações de alguns dados mostram que Alagoas possui os piores indicadores sociais no Brasil. Na questão da violência, segundo dados do 9º Anuário Brasileiro de Segurança Pública divulgados pelo Fórum de Segurança Pública em 2014, em relação ao número da população, Alagoas carrega o título de estado mais violento do Brasil: a cada 100 mil habitantes, 66,5 foram mortos em 2014 – o que representa mais de 2,2 mil assassinatos. Na educação, dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD-IBGE, 2013) revelam que Alagoas possui 21,6% dos habitantes de 15 anos ou mais que não sabem ler nem escrever. Este dado deixa o estado bem acima da média do país, que é de 8,5%. A mesma pesquisa mostra que o estado também se destaca negativamente ao apresentar a segunda maior taxa de mortalidade infantil, ficando somente abaixo do estado do Maranhão. O índice no estado ficou em 24%, muito acima da média nacional, que foi de 15%. Como já referenciamos no Capítulo III, no espaço agrestino há um número de movimentos sociais voltados para as lutas pela terra, contra a violência de gênero, etnia, raça, etc. fato que aponta serem grandes as formas de opressão e de refrações da questão social.

produzem e reproduzem no estado de Alagoas, como já nos referimos no segundo capítulo.

A interiorização da Ufal para o Agreste de Alagoas ao buscar atingir seus objetivos e cumprir a missão de estabelecer as relações entre desenvolvimento econômico, formação, qualificação, emprego, cidadania e coesão social, encontra uma sociedade muito mais complexa e desigual do que a colocada nos documentos dos organismos internacionais, nacionais e da própria Ufal. A realidade do Agreste alagoano é um campo denso de conflitos de classe, marcados pela luta pela terra, enfrentamento cotidiano das violências no trabalho no campo, de gênero, raça, etnia, da desigualdade de renda, de poder político, etc..

É interessante notar que as relações entre essa realidade do Agreste e as requisições postas para a universidade - desenvolvimento econômico, inclusão social, etc., - adquirem uma densidade e *potencialmente* se transformam em objeto e objetivos das próprias formações profissionais, fato que pode ser verificado ao analisarmos as justificativas, os objetivos dos cursos. Podem também ser vistas nas ações de ensino, na sistematização de conhecimento sobre práticas de estágio, e nas atividades de extensão, no envolvimento de cada formação profissional da Ufal com a realidade local.

Alguns cursos têm aderência direta com a produção econômica, como é o caso dos cursos de Agronomia, Zootecnia, em relação à demanda dos APLs Agroindustriais. Outros, como o Serviço Social, Psicologia, envolvem-se com as políticas sociais públicas, ou seja, têm suas atividades voltadas para a esfera do enfrentamento das desigualdades materiais e sociais, campo da reprodução social, onde se inclui a cultura, a sociabilidade, o acesso a bens civilizatórios, além da questão dos direitos, amplamente desrespeitados.

Evidente que os processos sociais são plenos de contradições e cada área possui particularidades determinadas tanto pelas trajetórias acadêmicas e sócio-históricas dos diversos cursos, como pelas características da sua cultura profissional e das ideologias dos sujeitos profissionais, o que possibilita a existência de iniciativas e referenciais de resistência político-acadêmica que se contrapõem às direções e determinações da ordem, de que é exemplar a área do Serviço Social.

A resistência político-acadêmica do curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios se manifestou nos momentos de revisão do projeto político-pedagógico do curso (2007 e 2009), na construção dos regulamentos de Trabalho de Conclusão de

Curso, de Atividades Complementares. A orientação institucional era para diminuição do tempo de integralização do curso, que passaria de 4 para 3 anos e meio. As referências, pressupostos e princípios da formação profissional expressos nas Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social (ABEPSS, 1996), Política Nacional de Estágio (ABEPSS, 2009), resoluções e orientações do conjunto CFESS-CRESS foram as bases para os enfrentamentos das orientações institucionais¹⁷¹.

A resistência do curso em Palmeira dos Índios é possível, e está vinculada a um conjunto de estratégias e ações desenvolvidas pelo Serviço Social, por meio da atuação das suas entidades representativas, pela relação da categoria com as lutas em defesa de direitos, em defesa da formação profissional. Frente à conjuntura adversa dos anos 2000, como estratégia de resistência do Serviço Social tem investido na “ampliação dos fóruns de encontros e debates, imprimindo maior organicidade entre a esfera do exercício e da formação profissional”, na avaliação das condições de desenvolvimento das diretrizes da formação, em instrumentos como a Política Nacional de Estágio, entre outras ações, que têm “tido o mérito e a capacidade de adensar a cultura profissional, assegurando o legado do projeto profissional”. (MOTA e AMARAL, 2009, p. 49-52).

Assim, as particularidades/singularidades de cada um dos cursos podem redefinir a forma/conteúdo das atividades acadêmicas, imprimindo renovadas e críticas respostas às demandas institucionais definidas pela Ufal. E o fazem na medida em que exercitam uma relativa autonomia intelectual, apreendendo e respondendo a outras demandas, que no caso do curso de Serviço Social poderiam ser assim elencadas:

- A) as dos movimentos sociais que se insurgem contra a ordem;
- B) a da análise das políticas sociais existentes, construindo novas exigências e pautas para as intervenções do estado;

¹⁷¹ Sublinhamos que a incorporação das Diretrizes Curriculares e dos outros documentos que estabelecem os fundamentos, princípios, a direção social da profissionalização do assistente social, foram postos desde o momento da concepção do primeiro projeto político-pedagógico do curso, ainda em 2004. Segundo Professora Margarida Santos, uma das responsáveis pela elaboração do projeto do curso, em palestra realizada em Maio de 2016 para comemorar os 10 anos do curso de Serviço Social em Palmeira dos Índios, desde o início das discussões sobre os projetos de curso da interiorização, a demanda institucional era para a constituição de um projeto flexível, que pudesse incorporar professores de outras formações, com carga horária reduzida ao mínimo exigido pelo MEC. A resistência da equipe, segundo a professora, foi sustentada pelas orientações da ABEPSS, CFESS, e na defesa do projeto ético-político profissional expresso no acúmulo de produções do Serviço Social sobre a formação profissional.

C) a formação de uma massa crítica sobre a realidade, mediadora da formulação de propostas e estratégias que contribuam para o exercício dos direitos e as lutas emancipatórias dos sujeitos sociais das classes subalternas.

Na sociedade capitalista tanto as demandas institucionais como as sociais são perpassadas e definidas por interesses econômicos, políticos, sociais e culturais de natureza antagônica e contraditória . Assim, “embora no âmbito da instituição [educação superior/universidade] apareçam como sendo de todas as classes, e não como produzidas/criadas a partir do confronto/antagonismos entre elas”, elas são demandas de classe. (BARBOSA, 2015, p. 41).

Em relação ao curso de Serviço Social da Ufal de Palmeira dos Índios, sublinhamos a adoção das Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) e do conjunto de definições constitutivas do projeto ético-político profissional produzidas pelas representações da categoria profissional, ABEPSS, CFESS-CRESS, ENESSO, marcadas por valores e comprometidos com a emancipação política e humana.

Trata-se de uma formação profissional orientada pela crítica da sociedade capitalista, pelo desenvolvimento de competências teórico-metodológica e ético-política voltadas para a defesa das políticas públicas universais e dos direitos sociais, civis e políticos, num explícito compromisso com as lutas políticas que apontam para a construção de um projeto de sociedade de superação da ordem capitalista. Essa direção é fundada no projeto profissional do Serviço Social, que desde os finais dos anos 1970, com o conhecido Congresso da Virada, define **uma direção social estratégica** para a profissão, enfeixada no Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social – PEP.

Como afirma Netto (1999, p. 104-105), o PEP é claro sobre sua vinculação a um projeto societário de transformação social e sobre os compromissos e valores do Serviço Social:

[...] o reconhecimento da liberdade como valor ético central – a *liberdade* concebida historicamente, como possibilidade de escolher entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Conseqüentemente, o *projeto profissional vincula-se a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem dominação e/ou exploração de classe, etnia e gênero.* (Grifos do autor).

A hegemonia desta direção social não “equivale à supressão das diferenças no conjunto da categoria ou à equalização dos vetores que compõem a cultura profissional”, para mantê-la não basta enunciar o seu “seu horizonte ídeo-político”.

A formação profissional é um dos espaços em que se faz presente a defesa do PEP¹⁷², cuja dimensão formativa é orientada pelas Diretrizes Curriculares do Serviço Social de 1996 e da Política Nacional de Estágio – PNE (2010), diretrizes construídas pela categoria num amplo processo de discussão conduzido pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS em todo o país. Além da dimensão formativa, o PEP possui mais duas dimensões. A dimensão jurídico-normativa, exposta no Código de Ética do Assistente Social de 1993 e na Lei 8.662/93, que regulamenta a profissão; e a dimensão política, a qual se estabelece nas relações e no fortalecimento das entidades de organização da categoria (CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO).

É importante destacar que o PEP não se constitui em um conjunto de prescrições normativas e corporativas. Trata-se, na verdade, da definição de um referencial ético-político-teórico-operativo que dá sentido à profissão no interior da totalidade social, revelando suas opções ideopolíticas e teórico-metodológicas.

Consideramos que o projeto pedagógico do curso de Serviço Social da Ufal de Palmeira dos Índios orienta-se pela proposta das diretrizes curriculares e se referencia no conjunto das escolhas contidas no denominado PEP, no qual se destaca o compromisso com a produção crítica do conhecimento e com a construção de uma sociedade livre da exploração e das opressões, apresentando-se, no plano intelectual e profissional como um espaço de resistência às orientações dominantes postas à universidade pública.¹⁷³

¹⁷² Outros espaços em que o Projeto Profissional Ético-Político do Serviço Social se enraíza são: no exercício profissional, na organização dos assistentes sociais como o Conselho Federal de Serviço Social-CFESS e nos Conselhos Regionais-Cress, nas associações acadêmico-científicas como a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social-Abepss, nos sindicatos de assistentes sociais etc.

¹⁷³ É importante ressaltar que esta tendência não se restringe ao Curso de Serviço Social da Ufal em Palmeira dos Índios. Está presente no Curso da Ufal, Campus Maceió, do qual advém os nove docentes que compõem o quadro de professores do Curso de Palmeira dos Índios. O compromisso com a formação e qualificação profissional dos Assistentes Sociais é um valor compartilhado pelas duas unidades, se expressa na relação entre seus docentes e discentes em diversas atividades na academia (seminários, cursos, publicações de livros, etc.). As duas unidades têm participação compartilhada nas entidades representativas da profissão – CRESS, ABEPSS, ENESSO. Atualmente, os compromissos e valores do PEP podem ser observados na direção político-pedagógica não só nas duas formações, mas na direção da Universidade, cuja Reitoria é ocupada por professora do Curso de Serviço Social da Ufal, que expõe publicamente suas opções políticas frente ao projeto de desmonte da Universidade Pública.

4.1 Traços particulares do curso de Serviço Social da Ufal Palmeira dos Índios

Com o objetivo de apresentar e qualificar as tendências do curso de Serviço Social em Palmeiras dos Índios, levamos em consideração a dinâmica exposta no item anterior onde expusemos os projetos em disputa para a educação superior, a relação entre as tendências gerais da expansão do ensino superior no Brasil e as singularidade da interiorização da Ufal e apontamos os paradoxos e contradições a que estão submetidas as unidades formadoras, com especial ênfase na área do Serviço Social que é o nosso universo de pesquisa.

No presente item descrevemos a trajetória de implantação e desenvolvimento do curso de Serviço Social da Ufal de Palmeira dos Índios, procurando destacar as suas particularidades, identificando-as como expressão de determinações sociais gerais e específicas e apresentando as tendências em curso para a formação profissional.

Como na sede do *Campus Arapiraca* e nas outras unidades, a implantação e o desenvolvimento dos cursos da Ufal – Unidade Palmeira dos Índios enfrentaram grandes problemas em relação às condições da estrutura física, de pessoal docente, administrativo e operacional. No caso da Unidade de Ensino Palmeira dos Índios, inicialmente denominado de Polo Palmeira dos Índios, os docentes, discentes e servidores administrativos foram instalados em um prédio precário, cedido pela Prefeitura da cidade, sem funcionários operacionais, sem biblioteca, sem equipamentos e outras condições necessárias ao funcionamento da Unidade.

Em 2006, o corpo administrativo era composto por dois servidores públicos. No setor operacional não havia nenhum servidor ou trabalhador terceirizado. Essa atividade, algumas vezes, era realizada por servidores da Prefeitura do Município de Palmeira dos Índios, outras vezes pelo corpo administrativo e pelo corpo docente.

O corpo docente do curso de Serviço Social era formado por duas profissionais do Serviço Social e outros dois docentes – um da área de Geografia e outro das Ciências Sociais, os quais lecionavam disciplinas nos dois cursos da unidade, o de Serviço Social e o de Psicologia. O curso de Psicologia possuía também apenas dois docentes. Esses cursos iniciaram suas atividades em setembro de 2006, a partir do processo seletivo (vestibular) realizado no segundo semestre deste ano.

Em 2007, após o vestibular de janeiro deste ano, o curso de Serviço Social já possuía duas turmas e um total de 78 alunos. Segundo dados registrados na Coordenação do Curso, 53%, deles oriundos do município de Arapiraca, 30% de Palmeira dos Índios e 17% de outros municípios da região (Estrela de Alagoas, Belém, Igaci).

Essas porcentagens foram alteradas e estão hoje em: 56% oriundos de Arapiraca, 19% de Palmeira dos Índios e 25% dos municípios da região (Igaci, Lagoa da Canoa, Taquarana, Belém, Quebrangulo, Estrela de Alagoas, Craíbas e Teotônio Vilela).

Dois pontos importantes sobressaem: o aumento do número de municípios de origem dos alunos, o que indica que a Ufal e a formação estão sendo conhecidas na região. O segundo, a pequena quantidade de alunos da cidade de Palmeira dos Índios no curso de Serviço Social. Isto pode ter relação com o aumento da oferta de outros cursos em IES privadas, como Administração e Direito no período noturno. Ou, ao interesse por cursos na unidade sede da Ufal em Arapiraca, como dissemos, distante apenas 50km de Palmeira dos Índios.

A oferta de outros cursos na unidade de Palmeira dos Índios, como ainda, a abertura de cursos no período noturno, é uma questão que deve ser levada em consideração nos estudos para a expansão da interiorização em Palmeira dos Índios, tendo em vista que um de seus objetivos refere-se ao “acesso à educação superior de setores tradicionalmente marginalizados da população, especialmente rurais, formando quadros apropriados às demandas locais e contribuindo para a sua fixação no interior”.

Ora, não há como oferecer oportunidade de acesso a esses segmentos que são em sua maioria trabalhadores se não há oferta de cursos na unidade que atenda às suas necessidades. Aqui recuperamos alguns dados dos trabalhos de conclusão de curso – TCCs do curso de Serviço Social em Palmeira dos Índios¹⁷⁴ e que fazem

¹⁷⁴ **1)** SILVA, Simone. **Trabalho e escolaridade na vida de jovens canavieiros**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Unidade Educacional Palmeira dos Índios, Campus Arapiraca, Universidade Federal Palmeira dos Índios, Palmeira dos Índios, 2011. **2)** DUARTE, Kamila Alves. **Modo de vida e de trabalho camponês no semiárido alagoano: identidade e resistência**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Unidade Educacional Palmeira dos Índios, Campus Arapiraca, Universidade Federal Palmeira dos Índios, Palmeira dos Índios, 2014. **3)** MEDEIROS, Lucia Caroline Fonseca. **Pobreza e migração no campo: efeitos do capitalismo em Alagoas**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Unidade Educacional Palmeira dos Índios, Campus Arapiraca, Universidade Federal Palmeira dos Índios, Palmeira dos Índios, 2014.

referência às características do trabalho rural na região, ressaltando que em sua maioria são postos de trabalho informais, com contrato temporário de trabalho, ou trabalho por conta própria. Essas características e outras foram apontadas no relatório de avaliação do curso de Serviço Social – Palmeira dos Índios (2011).

Os alunos trabalhadores matriculados no curso representavam 3% do total de 182 alunos matriculados em novembro de 2011. Eram trabalhadores em atividades da agricultura, geralmente em pequenas propriedades da própria família, ou que exerciam o trabalho por tarefa; agentes comunitários de saúde e enfermeiros/as, com contratos temporários. A carga horária desses trabalhadores varia de 12h-15h, de 18h-20h e de 25h-30h semanais, com uma faixa de renda entre um e três salários mínimos.

Outro ponto que acreditamos ter influência na quantidade de alunos de Palmeira dos Índios é a existência do curso de Serviço Social na modalidade EAD, ofertado por três instituições. Alguns alunos e supervisores de campos de estágio relatam sobre presença em Palmeira dos Índios de alunos/as EAD em campos de estágio.

O quantitativo de alunos de Palmeira dos Índios nos cursos de Serviço Social, assim como no de Psicologia da Ufal afeta sobremaneira a justificativa apresentada no projeto de interiorização da Ufal para criação desses em Palmeira dos Índios e não em Arapiraca, sob a alegação de que os cursos alocados nos polos são “fortemente relacionados às demandas locais”. Como veremos, a realidade tem mostrado o contrário.

O quantitativo maior de alunos procedentes de Arapiraca, matriculados no curso de Serviço Social está relacionado com a regulamentação e a municipalização das políticas públicas, como a Assistência Social e a Saúde, que ampliaram as possibilidades de trabalho para os profissionais do Serviço Social. Ao observar a efetivação dessas políticas no Agreste, dos programas federais relacionados às atividade da agricultura, meio ambiente, habitação e outras obras de impacto no ambiente urbano como as do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC etc., constata-se que elas estão concentradas no município de Arapiraca. Onde, também, está o maior número de campos de estágio do curso de Serviço Social; muitos dos alunos das seis turmas formados em Palmeira dos Índios atuam em Arapiraca.

Nesse cenário da interiorização do ensino superior, há que se mencionar que em 2005 foi implantado o curso de Serviço Social do Instituto Santa Cecília – Iesc,

que, como citamos, é uma IES particular que possui relação direta (familiar) com o poder público municipal daquele município. Esse fato é sempre aventado por docentes, discentes e profissionais como a causa para que o eixo das humanidades não fosse instalado em Arapiraca. Ou seja, tudo leva a acreditar que houve interferência das elites locais para evitar a concorrência com o setor privado mercantil.

Nos demais municípios da região, os serviços sociais, programas e a realização de obras pelo governo federal acontecem, mas com reduzida capacidade de absorção de profissionais do Serviço Social. Nesses municípios, poucos são os campos de estágios disponíveis, não só pelo reduzido número de profissionais assistentes sociais existentes, mas também pelo modo como se estruturam as atividades do Serviço Social nesses espaços.

Uma grande parte dos profissionais que atuam no interior possui mais de um vínculo de trabalho, e com isso as atividades de estágios ficam prejudicadas, e quando são realizadas, correm o risco da descontinuidade e da precariedade das condições de realização do estágio academicamente orientado, posto que as demandas imediatas das instituições comprometem a qualidade da formação. Esse fato é um desafio para os docentes que atuam como supervisores acadêmicos no sentido de assegurar qualidade à formação quando dos estágios curriculares.

Sublinhamos que as condições acima descritas não são exclusivas dos campos de estágio nos municípios do Agreste alagoano. Segundo Rodrigues e Abreu (2014, p. 135), os estudos realizados pela categoria sobre a atividade de estágio apontam

Para a precarização generalizada dos campos de trabalho e das funções cotidianas desempenhada pelos profissionais nos diferentes campos de atuação. A rotatividade de profissionais supervisores de campo e acadêmicos, a redução dos quadros, a sobrecarga dos profissionais em função das realidades sócio-ocupacionais [...]

As autoras destacam algumas tendências que “permanecem e se aprofundam nos campos estágio diante dos processos de precarização das condições de trabalho e da formação”, como

a frágil articulação entre a unidade de formação acadêmica e os campos de estágio; a grande resistência de profissionais para o exercício de supervisão de campo (sobre-trabalho); a inexistência de uma política de educação permanente oferecida a profissionais; a escolha do campo de estágio vinculada a empregabilidade; finalmente a reprodução de valores individualistas e moralistas que incidem no cotidiano do estágio e por fim, o não acompanhamento do estágio remunerado. (2016, s/p)

Originalmente as turmas do curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios (as três primeiras turmas) eram compostas e iniciaram suas atividades com 40 alunos. Porém, com a adesão da Ufal ao Reuni a partir de 2008, houve um aumento para a entrada de 50 alunos. Em 2009 já havia um quantitativo de aproximadamente 200 alunos e um quadro docente composto por apenas oito professores, ou seja, uma razão de 25 alunos/docente.

A partir desse momento, a precarização do trabalho docente teve uma incidência negativa na qualidade desejada pelo corpo docente para as atividades do curso¹⁷⁵. Essa situação foi sendo agravada e resultou em modificações nos horários de ofertas das disciplinas e nas atividades de estágio, antes oferecidas em três semestres e que passaram a ser desenvolvidas em apenas dois semestres para atender a necessidade de ofertar componentes curriculares com um quantitativo tão reduzido de docentes.

Situação mais grave foi verificada nas atividades de orientação de trabalhos de conclusão de curso, chegando a ter professores sobrecarregados com 10 a 12 TCCs para orientação¹⁷⁶, pois a orientação do projeto pedagógico do curso é que a construção do TCC deva ser individual, o que tem sido mantido, mesmo que isso contribua para retardar a defesa dos trabalhos e a conclusão do curso pelos discentes, ocasionando a crescente retenção de alunos. No caso do curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios, tal retenção tem como uma de suas determinações a precarização do trabalho docente

Até o primeiro semestre de 2016 mantinha-se o quantitativo de 200 discentes matriculados no curso. Já o quadro dos docentes assistentes sociais passou de oito para nove professores: dois doutores, cinco em processo de doutoramento a finalizar em 2016 (três com afastamento integral coberto por professores substitutos) e dois mestres.

Além desses professores que assumem as disciplinas do tronco profissionalizante, há mais três docentes com formação em História, Ciências Sociais e Filosofia que compõem e lecionam as disciplinas do tronco inicial e do

¹⁷⁵ Dados do dossiê elaborado pelo Comando de Greve dos Docentes, em 2012, apontam que na Ufal, entre 2005 e 2010, a instituição expandiu suas matrículas em 129%, enquanto a contratação de professores cresceu apenas 33%, e a de técnicos somente 5,5%. Mais informações sobre as condições do trabalho nas universidades federais estão descritas e discutidas na Revista Andes Especial, 2013.

¹⁷⁶ Até o primeiro semestre de 2016 já foram defendidos 178 Trabalhos de Conclusão de Curso.

tronco intermediário. Estes três professores atuam nos dois cursos da Unidade Palmeira dos Índios.

Até o ano de 2010, os docentes assistentes sociais, pertencentes ao tronco profissionalizante, iniciavam o contato direto com os discentes do curso apenas a partir do terceiro período, momento em que os componentes curriculares dos Núcleos de Fundamentação – teórico-metodológicos da vida social, da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e do trabalho profissional –, conforme orientam as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, começavam a ser desenvolvidos e ministrados. Essa situação foi alterada, como veremos logo à frente. A razão para os alunos somente iniciarem o contato com as disciplinas específicas do curso no terceiro semestre, se deve ao modelo dos projetos pedagógicos adotados pela Ufal para os cursos instalados na região.

Como já ressaltamos, os cursos do interior têm formatação diferenciada do *Campus* Maceió, pois para a comissão responsável pelo projeto de interiorização da Ufal, tratava-se de uma “*inovação*” na estrutura institucional e nos projetos pedagógicos dos cursos que permitiria a mobilidade de discentes e docentes, isto é, a estruturação em troncos de conhecimentos.

Podemos dizer que a “*inovação*” se configura referenciada pelas experiências internacionais e nacionais de educação superior como a de Bolonha e da Universidade Nova e pelas discussões sobre a sociedade da informação/do conhecimento. A análise dos seus fundamentos deixa clara esta referência, vejamos.

Nos projetos pedagógicos dos cursos da interiorização, o primeiro período dos cursos é composto por disciplinas do denominado “Tronco Inicial” ou “de conhecimento geral, comum a todos os cursos, com abordagem da complexidade e da totalidade”, cuja carga horária atinge 400 horas; o segundo período, chamado de “Tronco Intermediário”, composto por disciplinas de “**conhecimento compartilhado, intermediário**, comum aos cursos de cada eixo de formação”, tem carga horária total de 440h.

Na figura a seguir podemos observar as disciplinas que compõem o tronco inicial e que, segundo o projeto de interiorização, devem contemplar a “*abordagem da complexidade e totalidade*”¹⁷⁷ para as problemáticas da vida contemporânea: a

¹⁷⁷ Os conceitos de complexidade e totalidade são discutidos com base nas produções de Edgar Morin. Este autor (e outros como Boaventura Souza-Santos e Norbert Elias) diagnostica que os modelos clássicos para a produção de conhecimento estão esgotados e não conseguem dar conta da

relação sociedade-natureza-desenvolvimento, a questão da produção do conhecimento e as novas tecnologias de informação.

Quadro 13 - Distribuição de Disciplinas – 1º Semestre do Curso de Serviço Social

Primeiro Semestre		
DISCIPLINA	CH SEMANA	CH SEMESTRE
Sociedade, natureza e desenvolvimento: relações locais e globais	06	120
Produção do conhecimento: ciência e não-ciência	06	120
Lógica, informática e comunicação	06	120
Seminário Integrador 1	02	40
Total	20	400

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social 2009 – Palmeira dos Índios.

No segundo semestre, o tronco intermediário é composto por disciplinas que podem ser compartilhadas e cursadas por alunos dos cursos do mesmo eixo temático¹⁷⁸; no caso de Palmeira dos Índios, Psicologia e Serviço Social. Em tais disciplinas tem sido possível, a partir das afinidades entre os professores desse

realidade cada vez mais complexa; esses modelos “impedem o desenvolvimento da consciência capaz de compreender o pensamento complexo, visto que a ciência clássica adota um paradigma reducionista e simplificador. Para ele, o paradigma complexo é o pensamento que possibilitaria a ruptura com a simplificação e permitiria a formação dos indivíduos capazes de abarcar a complexidade do real”. Nessa perspectiva, a centralidade no processo de conhecimento está no sujeito e não na realidade; é a capacidade de desenvolver o pensamento complexo que permitirá aos indivíduos compreender a realidade complexa. O pensamento para apreender a realidade deve ter os mesmos atributos dela – deve ser complexo. Esse paradigma dá sustentação às ideias postas no Relatório Jaques Dellors, para o qual há quatro pilares que a prática pedagógica deve desenvolver: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a conviver e Aprender a ser. Também é base para a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990, Conferência de Jomtiem - ONU, Unesco). Dessa perspectiva foram desenvolvidos e fazem parte os conceitos de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade. Uma crítica competente desse pensamento e paradigma da complexidade pode ser vista em Tonet; para ele a tarefa de eliminar a fragmentação do saber proposta por esses autores se limita ao pensamento. Segundo Tonet (2013, p. 739-738), “A eliminação da fragmentação do saber passa, sim, pela superação da perspectiva da cientificidade moderna, de caráter gnosiológico, onde o sujeito detém a centralidade, e pela apropriação da perspectiva metodológica (de caráter ontometodológico) fundada por Marx, onde o objeto (de caráter histórico-social e não metafísico) tem a regência e o sujeito na tarefa ativa de traduzir teoricamente o processo social. Não basta ter boa vontade ou envidar esforços ou criar novos métodos a talante do sujeito. É preciso assumir e dominar o método que, tendo se originado, em seus fundamentos, do mundo, permita voltar a ele para compreendê-lo como uma totalidade e segundo a sua lógica própria, e não ao arbítrio do sujeito”. Uma leitura para compreender as ideias de autores que tomam o paradigma da complexidade como base para discussões sobre a educação está posta na produção de Freres e Holanda, denominada “Os novos pensadores da educação do novo milênio: uma análise à luz da crítica marxista”, disponível em **Revista eletrônica arma da crítica**, a. 3, n. 3, dez. 2011.

¹⁷⁸ Apesar da intenção de que as disciplinas desse eixo contemplem alunos dos cursos de Serviço Social e Psicologia, na realidade isso não se concretiza. Cada curso oferece esse eixo durante o turno do seu curso [Psicologia pelas manhãs e Serviço Social nas tardes], e o discente opta por realizá-lo na sua formação específica. O tronco intermediário é preenchido por disciplinas comuns aos eixos; para informação, o eixo das agrárias é composto pelas disciplinas Biologia Geral, Ecologia Geral, Matemática e Estatística, Química Geral, Analítica e Orgânica e Seminário Integrador II. O eixo da saúde é composto pelas disciplinas Anatomia Humana, Histologia Humana, Biologia Celular e Molecular, Bioquímica, Saúde e Sociedade, Metodologia Científica e da Pesquisa em Saúde, e Seminário Integrador II.

tronco com os do “tronco profissionalizante” dos dois cursos, compor conteúdos de interesse de cada formação.

Quadro 14 - Distribuição de Disciplinas – 2º Semestres do Curso de Serviço Social

Segundo semestre		
DISCIPLINA	CH SEMANA	CH SEMESTRE
Introdução à Filosofia	04	80
Introdução à Psicologia	04	80
Introdução à Antropologia	03	60
Introdução à Sociologia	03	60
Pesquisa em Ciências Sociais	06	120
Seminário Integrador 2	02	40
Total	22	440

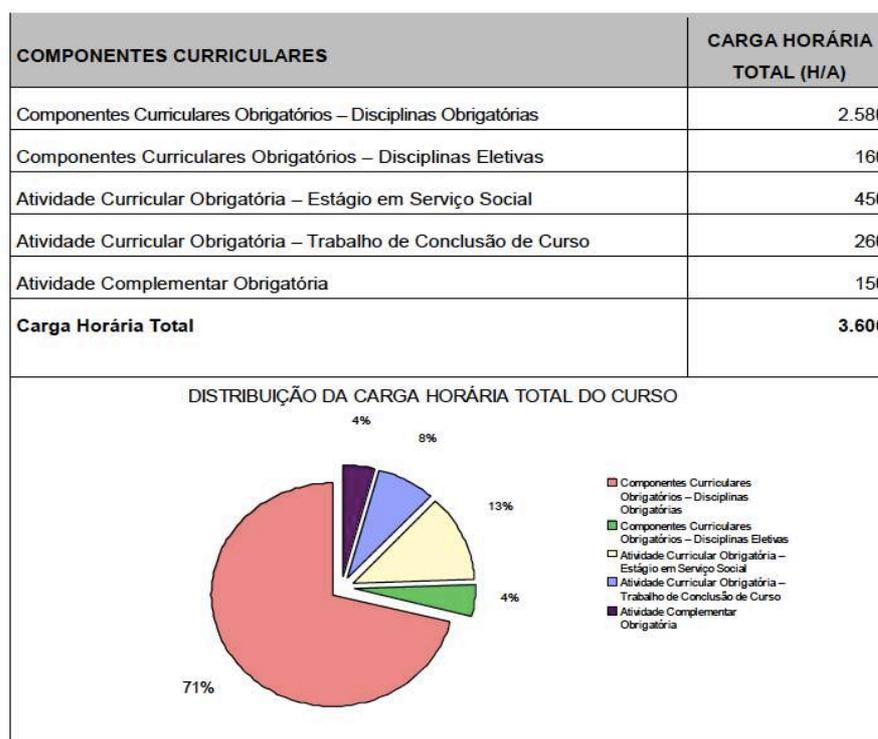
Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social 2009 – Palmeira dos Índios.

As disciplinas dos Troncos Inicial e Intermediário, são aquelas que, na visão dos formuladores do Projeto de Interiorização, buscam desenvolver nos alunos as chamadas competências contemporâneas: Aprender a Conhecer, Aprender a Viver Juntos, Aprender a Fazer e Aprender a Ser.

Porém, como posição coletiva dos docentes do Curso de Serviço Social, numa decisão político-pedagógica, optou por se fazer presente nos dois primeiros semestres (onde atuavam professores sem formação em Serviço Social), por considerar relevante relacionar criticamente os conteúdos dessas disciplinas iniciais com a formação. O Colegiado do Curso Serviço Social adotou, a partir do ano de 2011, a estratégia de colocar um professor da área do Serviço Social como responsável pelas disciplinas nominadas Seminário Integrador I e II, que no projeto original era dividida entre os professores do Tronco.

Ao dar esse encaminhamento, houve a possibilidade da aproximação dos alunos com as discussões teórico-metodológicas e ético-políticas da profissão, fato considerado necessário pelos professores do curso, como também pelos discentes, que em diversas oportunidades, como em reuniões do colegiado do curso e reuniões da plenária da unidade, mostraram-se descontentes com a distância da formação específica nestes dois primeiros semestres.

No total das atividades do curso, que somam 3.600 horas, e as disciplinas dos dois primeiros semestres (os chamados “tronco inicial e intermediário” compõem o quadro das disciplinas obrigatórias.

Gráfico 2 - Distribuição da carga horária do curso de Serviço Social da Ufal – Palmeira dos Índios

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social 2009 – Palmeira dos Índios

As 3.600 horas são divididas em oito semestres da seguinte maneira:

840 horas para as disciplinas dos troncos inicial e intermediário, lecionadas por docentes que não têm formação em Serviço Social;

2.760 horas para o tronco profissionalizante, no qual estão as disciplinas, atividades de estágio e TCCs. Todas as disciplinas e atividade de estágio são realizadas por docentes com formação em Serviço Social.

É bom lembrar que os dois primeiros semestre do curso sempre foram parte de discussão pelos docentes e de algumas intervenções do Colegiado do Curso para manter a qualidade e os compromissos da profissão. No caso do curso de Serviço Social, tem-se buscado a inserção dos professores dos troncos inicial e intermediário na dinâmica da formação. Entre os professores que já atuaram e os que estão atualmente nesses dois semestres, a maioria se aproxima da formação, por meio de atividades de extensão, projetos, eventos, orientação de trabalhos de conclusão de curso, mantendo um envolvimento que tem trazido contribuições relevantes para o Serviço Social.

Outro aspecto importante do processo de formação é a relação que esta vem estabelecendo com o conjunto dos cursos do interior e de Maceió da própria Ufal, e

com as instituições de ensino superior públicas instaladas na região. Com outras formações profissionais da própria Ufal – como a Psicologia, Enfermagem, Educação Física – são desenvolvidas várias atividades voltadas para a área da saúde, e outras. O contato com a UNEAL tem sido realizado com a participação de seus professores das áreas de história, filosofia e educação, na realização de diversas atividades de extensão.

Ainda no espaço do ensino superior público, destacamos as relações estabelecidas pelas atividades de estágio, a partir de 2012, em um novo espaço sócio-ocupacional aberto para os assistentes sociais no Agreste, com a implantação dos Núcleos de Assistência Estudantil nas unidades da Ufal e do IFAL.

As atividades de formação com os campos de estágios são espaços contínuos das relações entre a universidade e os profissionais do Serviço Social, usuários, movimentos sociais, representantes de instituições privadas, gestores públicos e outras categorias profissionais.

O curso de Serviço Social da Ufal em Palmeira dos Índios possui campos de estágio nas secretarias municipais de Palmeira dos Índios e Arapiraca, nas áreas da Assistência Social e Saúde; nos dois municípios, na esfera pública federal, na Previdência Social e na Educação Superior. E, em pequeno número, nas instituições privadas da área da saúde. Em alguns semestres há oferta de estágio em outros municípios da região.

Os campos de estágio têm contribuído para que o curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios observe e reflita sobre as tendências do mercado de trabalho da região. Alguns estudos foram sistematizados em trabalhos de conclusão de curso e indicam as tendências da precarização das condições de trabalho, a rotatividade de profissionais, as condições das instituições receptoras de estágio, entre outras.

A inserção nos campos de estágio tem resultado em várias intervenções da formação, como capacitações, projetos de extensão, trabalhos de conclusão de curso, assessoria etc. No período de 2009 a 2012 foram realizados cursos para os assistentes sociais de Palmeira dos Índios, do campo da Assistência e da Saúde, sobre “Perspectivas Teórico-metodológicas do Serviço Social”, “Instrumentalidade e Serviço Social”. Na dimensão da extensão foram realizados quatro projetos que foram demandados pelas assistentes sociais que atuavam no CRAS de Palmeira dos Índios. Outro projeto de extensão foi realizado por demanda do Conselho Municipal de Assistência Social.

As características do mercado de trabalho profissional e das instituições empregadoras determinam a extensão dos desafios à formação acadêmica profissional, interferindo tanto na dinâmica da oferta do componente estágio curricular, como no período de início e término do estágio e nas atividades de estágio.

Podemos afirmar que a formação acadêmica profissional em Serviço Social de Palmeira dos Índios mostra-se atenta às determinações do mercado de trabalho, contudo, tal qual exposto nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, resiste a uma subordinação absoluta às demandas deste mercado de trabalho, ou seja, a uma dimensão meramente instrumental e tecnicada da formação.

A constituição do mercado de trabalho na região e que coloca desafios ao Curso de Serviço Social na formação profissional – de discentes e profissionais –, é marcada pelo predomínio de espaços sócio-ocupacionais nas políticas da Assistência Social e na Saúde, em instituições públicas estatais. Há ainda, assistentes sociais no campo da Assistência Estudantil nas instituições federais, Ufal e Ifal.

Em 2009, das 97 instituições que atuavam na execução de políticas sociais, 90% delas eram de natureza pública municipal; Mas Apenas em 25% das instituições estavam presentes vínculos empregatícios efetivos. (TRINDADE, 2015, p.143). A grande parte dos vínculos empregatícios é precarizada, como a prestação de serviços (37,5%) e cargos comissionados (31,25%).

Em consequência desses vínculos precários, é possível observar a existência de duplo vínculo empregatício dos profissionais, o que ocasiona a presença descontínua destes no ambiente de trabalho. A maioria permanece três dias nos locais de trabalho. É preciso ressaltar que, mesmo os profissionais com vínculos efetivos na esfera municipal, há a presença de assistentes sociais com mais de um contrato de trabalho. Este fato é justificado pelos próprios profissionais devido aos baixos salários oferecidos pela maioria dos municípios da região.

As regulamentações das políticas sociais ofertadas pelos municípios, em especial das áreas da Assistência Social e Saúde¹⁷⁹, cujas diretrizes indicam a composição das equipes que irão atuar nos equipamentos, programas e ações, em

¹⁷⁹ Dados interessantes nesse sentido são trazidos por Santos (2010) em sua tese nominada “A expansão e a interiorização dos espaços ocupacionais do Serviço Social no Rio Grande do Norte”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social na UFPE.

especial nos municípios do interior do estado, tem como condicionante as características da cultura política municipalista (fisiologismo, nepotismo, patrimonialismo, coronelismo, etc), ou seja, grande parte dos profissionais é contratado por indicações dos políticos da região, em detrimento da realização de concursos, como previsto nas exigências legais dessas políticas¹⁸⁰.

Tais profissionais possuem contratos temporários, por projeto, e têm seus salários na faixa de até três salários mínimos, o que contribui para o rebaixamento dos salários dos profissionais e para a vinculação do trabalho aos interesses clientelistas dos gestores públicos. Os concursos, quando realizados, disponibilizam o mínimo possível de vagas, com salários também rebaixados.

Há ainda a observar que, em face do aumento das demandas advindas da descentralização das políticas públicas e das condições precárias para o exercício profissional, há uma sobrecarga de trabalho para os profissionais. Tais condições levam Trindade (2015) a considerar que

[...] a combinação de cargas horárias parciais, de duplo vínculo empregatício e de ausência de planejamento pode estar reforçando uma tendência de burocratização da atuação do assistente social, que sem uma permanência prolongada junto aos usuários consegue, no máximo, realizar atividades de enfrentamento dos problemas imediatos, sem possibilidade de práticas mais contínuas.

Além dessas determinações, o trabalho profissional é impactado pelas condições postas pelos programas e projetos determinados pela esfera federal e que definem atribuições para os assistentes sociais.

Outro instrumento que tem permitido observar, sistematizar e refletir sobre essas marcas na configuração do mercado de trabalho no interior são as análises institucionais realizadas pelos discentes do curso, quando da realização da atividade de estágio supervisionado. A partir das análises institucionais efetuadas no ano de 2013, observamos que a maioria das/dos profissionais assistentes sociais das instituições campos de estágio, não só o próprio supervisor de campo, são profissionais formados recentemente e sob a orientação dos valores e princípios do

¹⁸⁰ O Curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios tem acompanhado a realização dos concursos públicos nos municípios da região por meio dos editais e da participação dos ex-alunos nos concursos. A título de informação, no período de 2013-2015 foram realizadas várias manifestações junto à Prefeitura de Palmeira dos Índios, por meio do Ministério Público do Trabalho, para que os aprovados em concurso fossem chamados e empossados. Enquanto isso, no mesmo período, a citada Prefeitura realizava contratações temporárias. Também acompanham essa realidade, ao participar da Comissão de Formação do Conselho Regional de Serviço Social 16ª Região Alagoas, as intervenções da Cofi – Comissão de Fiscalização desse Cress, junto às Prefeituras dos municípios, para que os editais atendam às regulamentações da profissão.

Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social, com conhecimento das regulamentações da profissão, como a Lei de Regulamentação (Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993), do Código de Ética (Resolução CFESS nº 273, de 13 de março de 1993 e suas atualizações) e da Política Nacional de Estágio – PNE¹⁸¹ ABEPSS, 2010). Esses profissionais refletem sobre o caráter contraditório das políticas públicas nas quais atuam, denunciam a forma precarizada e clientelista como vêm sendo realizados os contratos de trabalho e apontam as interferências desta prática no desenvolvimento do trabalho e na direção social que assumem .

Concordamos com Trindade (2015, p. 145) que a direção das políticas sociais tanto limita o exercício profissional quanto amplia algumas demandas para a profissão. Segundo a autora, essa realidade

[...] expressa uma contradição, pois ao mesmo tempo que se tem a ênfase das políticas governamentais fragmentadas e focalizadas, com muitos serviços sociais prestados por meio de projetos e programas temporários e pontuais, tem-se o incremento na demanda pela atuação dos profissionais de Serviço Social, cujo projeto profissional toma como um de seus princípios ético-políticos a defesa da democratização e do acesso aos direitos sociais universais.

Em que pese o reconhecimento social da profissão pelas instituições públicas, particulares, ONGs e fundações público-privadas que requisitam e empregam os assistentes sociais no interior do Estado, é fato de tais instituições tem uma referência significativamente restrita das políticas de proteção social, razão pela qual, segundo Trindade

[...] parece requisitar um assistente social que atue apenas nas expressões mais urgentes e imediatas dos “problemas sociais”, por meio de projetos eventuais e desconectados de políticas sociais mais amplas, demandatários de ações profissionais burocratizadas, sem qualquer envolvimento com os interesses de classe da população trabalhadora, tomada na sua passividade e nos seus sentidos de urgência. (TRINDADE, 2015, p. 145).

As conclusões de Trindade sobre o perfil do profissional e do tipo de trabalho requisitado aos assistentes sociais são refletidas pela formação profissional do

¹⁸¹ Elaborada pela ABEPSS em sua primeira Reunião Ampliada da Diretoria eleita para a Gestão 2009-2010, realizada entre os dias 16 e 18 de março de 2009, no Rio de Janeiro. A Política Nacional de Estágio (PNE) é um instrumento político pedagógico que tem por objetivo orientar os estágios supervisionados em Serviço Social na luta por uma educação de qualidade. Coloca o estágio como um dos momentos privilegiados da formação profissional na articulação entre ensino, pesquisa e extensão. A partir da concepção de estágio das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, em abril de 2010, a entidade torna pública a versão final deste documento.

Curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios. Nesse sentido, destacamos como um momento que permitiu refletir sobre as determinações e condições de trabalho dos assistentes sociais no Agreste, a instalação do Fórum de Estágio em Serviço Social do Agreste e Sertão alagoano, uma iniciativa do Curso voltada para a análise, avaliação e outras atividades relacionadas ao estágio em Serviço Social. Seu funcionamento foi possível durante os anos de 2011 e 2012¹⁸², período no qual foram coletadas, sistematizadas e analisadas informações sobre as condições dos espaços sócio-ocupacionais.

Essa experiência permitiu constatar que as assistentes sociais do Agreste têm conhecimento do Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social, conhecem os documentos da ABEPSS, do conjunto CFESS-CRESS. São profissionais que procuram participar das capacitações oferecidas pela universidade, sindicato, conselho, etc.. Entretanto, o discurso dessas profissionais revelou as características destacadas por Trindade: a valorização das técnicas sobre a reflexão; o exercício profissional restrito ao atendimento imediato; as dificuldades para o planejamento das ações profissionais; a existência de cobrança para o desenvolvimento de projetos para atender às demandas institucionais, e não dos usuários; o acúmulo de obrigações institucionais postas aos profissionais; a separação entre teoria e prática; o baixo envolvimento das profissionais com as camadas sociais que demandam os serviços profissionais, entre outras. Destaca-se que poucas eram engajadas em lutas dos movimentos sociais populares e nos Conselhos de Direito, as mais engajadas eram as que tinham vínculos profissionais efetivos.¹⁸³

¹⁸² Alguns profissionais de referência para a profissão estiveram em Palmeira dos Índios, contribuindo para as discussões, como Carmelita Yasbek, Elaine Behring, Josiane Santos, Rosa Predes e outros. Devido a diversas condições dos docentes do curso, afastamento para qualificação, licenças, sobrecarga de trabalho em atividades de gestão, o fórum esteve parado durante os anos de 2013 a 2016, mas já existem docentes mobilizando-se em conjunto com profissionais e discentes para a retomada das ações.

¹⁸³ As análises das informações das duas experiências estão, em parte, sistematizadas em dois trabalhos apresentados no Chile, um de autoria de Silva, Dênia Tainan Almeida, Torres, Maria Adriana da Silva, CORAL, Marinês. O projeto ético-político profissional do Serviço Social: análise de sua constituição e de sua relação com a prática profissional In: II Congresso Internacional - Ciências, Tecnologias y Culturas, 2010, Santiago de Chile. II Congresso Internacional - Ciências, Tecnologias y Culturas - Diálogo entre las disciplinas del conocimiento mirando al futuro de América Latina y el Caribe. 2010. Santiago. 2010. E, o outro, de autoria de Coral, Marinês, Torres, Maria Adriana, Cordeiro, Livia Cibelle Lopes. Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social: Uma Análise dos Discursos no Estágio Supervisionado. In: II Congresso Internacional Ciências, Tecnologias y Culturas. 2010, Santiago De Chile. Diálogo Entre las Disciplinas del conocimiento mirando al futuro de América Latina y el Caribe. ,2010.

Sabemos que essas características do exercício profissional e da estruturação do mercado de trabalho dos assistentes sociais no interior do estado de Alagoas não são exclusivas desse espaço. Tais características são destacadas por Raichelis (2012), Trindade (2012) e Guerra (2012) como presentes em todas as regiões do Brasil¹⁸⁴.

No Brasil, segundo Raichelis (2012, p. 5), o cenário destas práticas é condicionado pelas inflexões do ideário neoliberal que determinam, dentre outras questões, a “[...] flexibilização do trabalho e desregulamentação do Estado [que] agravaram a situação já precária do trabalho e do emprego no país, provocando importantes reconfigurações nas relações de trabalho, nos direitos e nas políticas sociais”. A “essa dinâmica de precarização das condições e vínculos de trabalho” o Serviço Social não ficou imune.

Nesse contexto, há um “rebaixamento intelectual” do perfil requisitado ao profissional do Serviço Social; o que lhe tem sido demandado é a “realização de rotinas institucionais, cumprimento de metas e de tarefas burocráticas ou a simples reiteração do instituído”, “escrever projetos e captar recursos de financiamentos – públicos, privados ou filantrópicos” (RAICHELIS, 2013, p. 631-632; LUSA, 2012, p. 187). O fortalecimento da demanda por este perfil profissional foi impulsionado a partir dos anos 1990 pela Reforma do Estado.

Por se tratar de um processo, a reflexão sobre a formação profissional-exercício profissional se apresenta e se desenvolve ainda hoje, como pode ser visto, por exemplo, nos números de trabalhos voltados à questão, apresentados nos eventos da categoria¹⁸⁵. Esse interesse parece indicar que a categoria profissional continua atenta à sistematização de reflexões sobre os processos que incidem na formação profissional.

O conjunto de sistematizações sobre a formação profissional precisa ser criticamente analisada, dela recuperando elementos e processos que podem se

¹⁸⁴ TRINDADE et al. Tendências do mercado de trabalho do Serviço Social apontadas pelas pesquisas publicadas no período 2006 a 2011; GUERRA, Yolanda. O Serviço Social e a análise crítica de seus fundamentos; RAICHELIS, Raquel. Serviço Social e mercado de trabalho no contexto de reconfiguração das políticas sociais no Brasil. Trabalhos publicados nos Anais XIII Enpess – Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. MG-Juiz de Fora. 2012.

¹⁸⁵ No 14º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (2013) foram 234 trabalhos cadastrados na temática Fundamentos, Trabalho e Formação Profissional – Ênfase no Trabalho Profissional. Observamos no 15º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (2016) que houve 345 trabalhos aprovados, sobre o tema Precarização da Formação Profissional – do Eixo Serviço Social, Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional.

constituir em mecanismos e estratégias de resistência ao perfil profissional reducionista, que caminha em sentido contrário aos princípios éticos e às exigências técnicas do exercício profissional e das “conquistas por uma prestação de serviços sociais universalizantes, democráticos e pautados pelos direitos sociais” (TRINDADE, 2015, p. 145).

Nesse sentido, parece que ainda é necessário caminhar e avançar o entendimento de que o Serviço Social tem como solo a história da sociedade, visto ser desse solo que emanam as requisições profissionais, os condicionantes do seu trabalho e as respostas possíveis formuladas pelo assistente social. A continuidade desse processo está no desafio de “[...] ter clareza quanto à relação histórica da formação e do exercício profissional com a sociedade” (KOIKE, 2011, p. 345).

4.2 O significado da Extensão Universitária e suas implicações na interiorização do curso de Serviço Social da Ufal - Palmeira dos Índios

Entendemos que a expansão e a interiorização da educação superior no Agreste alagoano é resultado de um conjunto de macro determinações, mas tem a particularidade de ter se iniciado antes da instituição do Reuni (que promoveu nacionalmente esse processo de interiorização), mas foi amplamente fortalecido a partir das diretrizes e dos recursos dele originários nos anos 2000 deste século, no governo Lula da Silva.

As ideias-força da expansão interiorizada promovidas pelo Reuni foram o acesso à educação superior, a necessidade de formar força de trabalho qualificada, a redução das assimetrias na oferta da educação superior pública, concentrada nos grandes centros urbanos, e a instrumentalização do ensino, da extensão e da pesquisa universitária aos imperativos do crescimento econômico e desenvolvimento social regional.

Como indicado anteriormente, no caso da expansão e interiorização da Ufal, especialmente no caso de Palmeira dos Índios e relativo ao curso de Serviço Social, a ênfase da criação do curso recaiu sobre o ensino e a extensão universitária, inclusive com referências aos estágios curriculares e outras atividades formativas, diretamente relacionadas às expressões da questão social na Região e à execução de políticas sociais como meios privilegiados de seu enfrentamento no Agreste

alagoano.

Essas referências que evidenciam o privilégio da formação/profissionalização e da intervenção social direta na realidade, nos permitiram observar a secundarização ou a fragilização da pesquisa como parte da unidade pesquisa-ensino-extensão na formação universitária.

Tal constatação, identificada ao longo da pesquisa, nos permitiu afirmar que uma das características da expansão do ensino superior no interior alagoano foi o predomínio da intervenção direta e da qualificação da força de trabalho regional para atender às demandas da gestão estadual e municipal das políticas sociais.

Nesses termos, o estudo dos projetos de extensão, seus objetos, objetivos e direção teórico-metodológica e política, foram fundamentais para identificar os impactos da expansão no curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios, como desenvolveremos a seguir:

1) A organização das atividades de extensão universitária do Curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios está diretamente articulada com as diretrizes e pressupostos estabelecidos pela Política Nacional de Extensão Universitária - PNExt e da Política de Extensão da UFAL.

2) A Ufal compreende e estrutura sua política de extensão universitária em acordo com as orientações da LDB (Lei nº 9.394/96) que define a extensão como uma das finalidades da universidade com o objetivo de democratizar as “conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica gerada na instituição”, e de acordo com o Plano Nacional de Extensão – PNExt¹⁸⁶, lançado em 1998 e atualizado em 2012, construído pelos pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras e que conta com o apoio do MEC¹⁸⁷. Segundo o PNExt (2012, p. 16), a extensão “[...] é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade.”

¹⁸⁶ Apesar de ser utilizada PNE para Política Nacional de Extensão, optamos pela utilizamos da sigla PNExt para diferenciar do PNE – Plano Nacional de Educação.

¹⁸⁷ Além do reconhecimento constitucional (CF 88 e LDB 1996), o MEC implantou o Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXT) em 1993, interrompido em 1995, mas retomado em 2003 sob a denominação Programa de Extensão Universitária (PROEXT). A partir de então, esse programa tem adquirido crescente relevância em termos de quantidade de recursos investidos e de qualidade das ações desenvolvidas. O governo federal expressou a importância da extensão no Plano Nacional de Educação (2011-2020) colocando a meta de “Assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares, exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária” (meta 12.7) e com isso, indicando a centralidade da Extensão Universitária na formação profissional.

3) A extensão, segundo o PNExt, é um processo educativo, cultural e científico articulado ao ensino e a pesquisa que torna possível: 1) constituir uma relação transformadora entre Universidade e Sociedade ao direcionar a prática acadêmica com as demandas da maioria da população; 2) formar profissionais cidadãos; e 3) possibilitar à universidade credenciar-se “cada vez mais junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes”.

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) ao entregar o Plano Nacional de Extensão Universitária em 2012 afirma que o desenvolvimento da extensão deve estar voltada para “[...] a transformação da Universidade Pública, de forma a torná-la um instrumento de mudança social em direção à justiça, à solidariedade e à democracia” (p. 5).

Como produtora de conhecimento as universidades devem se relacionar com os “problemas sociais” e

[...] devem ser capazes de oferecer aos governos e à sociedade as tecnologias, teorias e processos, assim como os profissionais capazes de propulsionar o desenvolvimento, e, para que esse desenvolvimento não se restrinja à esfera econômica, seja sustentável e tenha um caráter ético, é preciso que esses ‘produtos’ estejam afinados com os valores e interesses sociais. (idem, p.5)

Para o FORPROEX as diretrizes que devem nortear as políticas institucionais das IEIS são: Interação Dialógica, Interdisciplinariedade e interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e, *finalmente*, Impacto e Transformação Social.

Estas diretrizes devem direcionar as ações de extensão universitária, tanto para o seu fortalecimento e reconhecimento, como para organizar ações políticas no sentido de:

1) da normatização e implementação da extensão no âmbito das Universidades Públicas;

2) do apoio às iniciativas de ampliação e democratização do ensino superior; e finalmente,

3) do incremento da articulação das ações extensionistas com as políticas públicas, com os movimentos sociais e com os setores produtivos da sociedade.

Para nosso estudo, tratamos a seguir apenas das ações nomeadas no ítem 3.

O PNExt expressa a ideia de que as políticas públicas são “o” instrumento para o confronto dos desafios e para a constituição de oportunidades para enfrentamento das crises que atingem a sociedade atual. E mais ainda, afirma que, “a efetividade destas [políticas públicas], por sua vez, depende fortemente do que a Universidade Pública, em geral, e a Extensão Universitária, em especial, podem oferecer aos governos e à sociedade”. (POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO, 2012, p. 9-10).¹⁸⁸ Em relação à articulação extensão-políticas públicas, segundo a PNExt, ela deve ser pautada pela competência, espírito crítico e autonomia da universidade.

Observamos que nessa articulação são utilizados conceitos que tratam a dinâmica da realidade como naturalização da ordem existente, propondo-se, tão somente a enfrentar o que qualificam como: exclusão social e vulnerabilidade social.

Também as áreas temáticas objeto da extensão, tais como: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, e Trabalho, incorporam “ecleticamente” um conjunto de questões e abordagens que – colocados genericamente – obscurecem o rigor conceitual e tendênciia ideopolíticas dos programas de extensão.

As áreas temáticas ¹⁸⁹ compreendidas nos eixos Território e Grupo Populacional abraçam a orientação de que as condições de “vulnerabilidade e de exclusão social” estão presentes em determinados territórios e são mais acentuadas em determinados grupos populacionais. Assim entendidos, a integração de intervenções pelos eixos Território e Grupo Populacional “visam contrarrestar a incidência simultânea de um conjunto de carências, de falta de capacidades, nos termos de Amartya Sen (2010)” e devem ter como aporte a diretriz de

¹⁸⁸ A consideração de que as políticas públicas são “o” instrumento para soluções das denominadas “problemáticas/problemas/questões” sociais e o acento do discurso da PNExt para a “efetividade destas [políticas públicas], que por sua vez, depende fortemente do que a Universidade Pública, em geral, e a Extensão Universitária, em especial, podem oferecer aos governos e à sociedade” permite supor uma relação desse fato com a questão da curricularização da extensão que vem sendo proposta para as universidades federais. Mas, que também se expressa, a nosso ver nos programas como PRÓ-Saúde, PET Saúde voltados para a articulação entre academia e serviços.

¹⁸⁹ As áreas de atuação prioritárias, na articulação da Extensão Universitária com as políticas públicas, são as seguintes: preservação e sustentabilidade do meio ambiente; ampliação da oferta e melhoria da qualidade da educação básica; melhoria da saúde e da qualidade de vida da população brasileira; melhoria do atendimento à criança, ao adolescente e ao idoso; melhoria do programa nacional de educação nas áreas da reforma agrária; promoção do desenvolvimento cultural, em especial a produção e preservação de bens simbólicos e o ensino das artes; ampliação e fortalecimento das ações de democratização da ciência; formação de mão-de-obra, qualificação para o trabalho, reorientação profissional e capacitação de gestores públicos. (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012, p. 27).

interdisciplinaridade e da interprofissionalidade. (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012, p. 26-27).

A articulação da extensão com os movimentos sociais deve orientar-se pela competência, espírito crítico e autonomia da universidade, mas deve “preservar a autonomia desses movimentos, estabelecer relações horizontais, de parceira, renunciando, assim, a qualquer impulso de condução ou cooptação” na busca de superar o “discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais”. Nesses termos, as ideologias enaltecidas são as “parceria” e “aliança” com todos os segmentos da sociedade.

No que diz respeito à articulação da extensão universitária com os setores produtivos da sociedade, as prescrições são de que a extensão deve se orientar pelo “compromisso com enfrentamento da exclusão e vulnerabilidade sociais e o combate a todas as formas de desigualdade e discriminação”. A universidade ao direcionar seus conhecimentos para soluções dos problemas do setor produtivo, contribui “[...] diretamente para o desenvolvimento econômico do País, o qual, por sua vez, tem, em contextos democráticos, efeitos positivos na qualidade de vida da população, inclusive dos setores de renda mais baixa e dos excluídos.” (Ibid., p. 28).

Vale destacar que a Pnext afirma que todos os setores produtivos poderão ser contemplados. Entretanto, informa que têm sido mais frequentes ações extensionistas voltadas aos setores que impactam mais diretamente “Nas condições de vida dos setores mais vulneráveis da população. Dentre eles, destacam-se aqueles comprometidos com a economia solidária e tecnologias sociais”¹⁹⁰. Ou seja, ações que contribuem no combate à pobreza.

Por fim, destaca-se a questão do financiamento da Extensão Universitária, cujo Decreto nº 7.233 de 2010 regulamenta a matriz de alocação de recursos para as universidades federais, no âmbito do MEC, como uma iniciativa importante para a garantia do financiamento público das ações extensionistas.

¹⁹⁰ Segundo Renato Dagnino (2004, p. 187), a Tecnologia Social são tecnologias de baixo custo, envolvidas com atividades produtivas que podem ser caracterizados como aquelas que possuem: “reduzido tamanho físico e financeiro; não-discriminatória; liberada da diferenciação – disfuncional, anacrônica e prejudicial nos ambientes autogestionários – entre patrão e empregado; orientada para um mercado interno de massa; libertadora do potencial e da criatividade do produtor direto. Resumindo, deve ser capaz de viabilizar economicamente os empreendimentos autogestionários.”. In: TECNOLOGIA social: uma estratégia para o desenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004.

Entretanto, ao mesmo tempo em que as diretrizes da PNExt valorizam o financiamento público, não excluem a possibilidade do uso de recursos privados para a extensão, quando afirmam que

[...] o financiamento público da Extensão Universitária não exclui a possibilidade de captação de recursos privados, por meio de parcerias com órgãos e instituições ligadas às áreas temáticas, e de articulações políticas com agências de desenvolvimento. A questão importante não é tanto a origem dos recursos, mas sim sua utilização de acordo com o conceito, as diretrizes e os princípios da Extensão Universitária. (Ibid., p. 30)

Diante do exposto, consideramos que A PNExt é resultante das contradições vivenciadas pela universidade na sociedade capitalista, na qual é solicitada a atuar.

A universidade, reconhecida socialmente pelas atividades de ensino e pesquisa, passa a partir dos anos 1990 e em especial nos anos 2000, a ser reconhecida por meio do crescimento e institucionalização da Extensão Universitária que se confunde com a prestação de serviços remunerados ou não, justificada pelo compromisso social e “responsabilidade social” da universidade para a solução dos grandes problemas sociais do país. Argumentação que está claramente exposta na justificativa da expansão da universidade pública brasileira, como uma espécie de *braço acadêmico* do Estado

Consideramos importante observar que a ideia de responsabilidade social das universidades, em contexto não críticos, inclusive em espaços de formações profissionais dentro da universidade, pode ser tomada e interpretada como sinônimo do princípio da “universidade socialmente referenciada” defendido pelos movimentos progressistas de defesa da educação pública como direito, e nesse sentido, pode abrigar experiências de extensão universitária de várias natureza, inclusive, mercantis, exercitando uma espécie de transformismo ideopolítico, no sentido gramsciano.

É interessante notar que a importância atribuída à extensão na universidade pública ocorre no mesmo período em que a política de Assistência Social passa a ter centralidade dentre os mecanismos de proteção social sendo “[...] elevada à condição de principal mecanismo de enfrentamento da desigualdade social [...]. E mais, passa a se constituir numa ideologia que legitima a relação pobreza versus Assistência Social, como passivização da sociedade.” (MOTA, 2011, p. 69)¹⁹¹.

¹⁹¹ Conferência realizada no Seminário Nacional: O Trabalho do/a Assistente Social no SUAS, realizado nos dias 2 e 3 de abril de 2009, na cidade do Rio de Janeiro – RJ, Organizado pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselho Regional de Serviço Social/RJ (CRESS 7a

No mesmo sentido de passivação, podemos compreender a vinculação da Política Nacional de Extensão Universitária às políticas públicas, aos movimentos sociais e aos setores produtivos, em especial os “autogestionários”, vinculação que está relacionada às possibilidades das atividades de extensão atuarem como estratégia de reprodução, controle social e constituição e manutenção de hegemonia, contando com a legitimidade garantida pela universidade.

A rigor, a extensão universitária, como os demais espaços da vida social, expressa contradições: tanto pode privilegiar o atendimento de necessidades que mediam os interesses de acumulação do capital, de reprodução de suas ideologias - como o empreendedorismo, o cooperativismo, produção de “tecnologias sociais” -, como pode mediar intervenções que venham a favorecer ao conjunto dos trabalhadores no processo dialético e contraditório de constituição das relações sociais sob a ordem do capital.

Diante de tais assertivas e direção, a Ufal mantém uma relação de determinação, a extensão adquire centralidade na vida acadêmica dos núcleos e campus universitários criados recentemente. No caso específico da Ufal, a extensão é considerada um meio de vivenciar o processo ensino-aprendizagem além dos limites da sala de aula, articulando a universidade às diversas organizações da sociedade, voltada para a troca de conhecimentos e experiências que favoreçam a integração da universidade com realidade local. Segundo o estatuto da Ufal, “é o processo de relações diretas e recíprocas com a sociedade, que se desenvolverá de forma indissociável com o ensino e a pesquisa”. (Estatuto UFAL Art. 33).

Assim, a extensão universitária é privilegiada como esfera acadêmica nas unidades educacionais que se firmaram no processo de interiorização da Ufal.

Foi o espaço da extensão que possibilitou além da organização de suas ações, o desenvolvimento de muitas atividades de investigação e sistematização do conhecimento da realidade, realizadas pelos docentes das unidades do interior, que em sua maioria possui o nível de mestrado¹⁹², e não alcançam, as exigências dos

Região). A publicação dos conteúdos deste seminário foi realizada pelo Conselho Federal de Serviço Social - Gestão Atitude Crítica para Avançar na Luta em 2011.

¹⁹² No tocante à titulação, levantamento realizado em dezembro de 2011 apontou que o quadro docente do Campus Arapiraca, do qual a Unidade Palmeira dos Índios faz parte, era formado por 36% de doutores, 56% de mestres, e 7% de especialistas ou com mestrado em andamento. Os pós-doutores correspondiam à 6%. Em Palmeira dos Índios, do quadro de 9 docentes, apenas dois eram doutores. Em 2015, o número de doutores passou para 3, outros 4 docentes estão em processo de

Editais de financiamento à Pesquisa da Ufal, dentre eles, a obrigatoriedade do Título de Doutor/a, embora tal exigência não tenha se apresentado nos concursos para fixação do corpo docente dessas Unidades.

O reconhecimento institucional das atividades relacionadas aos Projetos de Extensão se dá por meio dos programas e editais induzidos pela Ufal como os da PRÓ-EXTENSÃO, PAINTER - Programa de ações Interdisciplinares, PIBIP-Ação, Programa de Apoio à Iniciação Artística - PROINARTE; Programa Ações Afirmativas – Odè Ayè¹⁹³. Estes programas têm seus objetivos estreitamente ligados com a promoção de ações que privilegiam a relação entre a universidade e a sociedade/comunidade, com recursos do CNPq-MEC e da própria Ufal. Destacamos a seguir as características dos três primeiros programas aos quais os Projetos de Extensão do Curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios estão vinculados.

O PRÓ-EXTENSÃO, desenvolvido com recursos da própria Ufal, estimula e financia os Programas de Extensão Universitária das Unidades Acadêmicas, com ênfase na inclusão social.

As diretrizes e características do PRO-EXTENSÃO são: sua composição abrangente, sua articulação com as disciplinas dos cursos, a utilização de pesquisa e avaliação participativa. Como relata a Ufal são

1. Ações de extensão (projetos, cursos, eventos e prestação de serviço) que concorram para um objetivo comum caracterizadas pela Linha de Extensão;
2. Projetos de extensão elaborados a partir de Atividades de Disciplinas de forma a garantir a participação de turmas inteiras em atividades de extensão;
3. Atividades de Pesquisa Participativa concebidos como método investigativo de trabalho voltado às transformações sociais e à produção de conhecimentos;
4. Seminários como forma de assegurar a avaliação e a organicidade entre as ações, disseminação, retro alimentação de conhecimento e o retorno à sociedade. (UFAL)

Já o PAINTER e o PIBIP-Ação são programas que abrangem Projetos de Pesquisa-Ação que concorrem ao Edital da PROEX/PROPEP (Edital comum da Pró-reitoria de Extensão e Pró-reitoria de Pesquisa, com recursos do CNPq e da Ufal). Contemplam atividades relacionadas com as diversas formas de ação coletiva orientadas para a transformação social, desenvolvidas por professores, técnicos e

doutoramento com prazos de finalização durante todo o ano de 2016, e apenas dois docente com mestrado. (NEVES; SARMENTO, 2015, p. 264).

¹⁹³ Quantidade de bolsas destinadas aos discentes nos Programas Induzidos da Ufal, 2014: PIBIP-AÇÃO – 155 bolsas; PROINARTE - 30 bolsas; Programa Ações Afirmativas – Odè Ayè. 30 bolsas; PAINTER – 456 bolsas. Os programas Os Programas de Extensão Universitária Institucionalizados das Unidades Acadêmicas que são normatizados pelo Estatuto da UFAL nos Artigos 19, 21 e 34, e que não possuem bolsas, ficam organizados no PRÓ-EXTENSÃO.

alunos de todos os Campi da UFAL. É constituído por projetos que objetivam contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população parceira e para o processo de formação profissional dos alunos, no tocante à prática de investigação científica aplicada.

Além desses programas induzidos, a Ufal também estimula ações de extensão a partir dos Programas Interinstitucionais tais como o Conexões de Saberes, PROEXT MEC SESu, PROEXT MEC – Minc, PRONERA, e outros¹⁹⁴.

Esta descrição nos permite afirmar sobre o alinhamento das atividades de extensão universitária do Curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios às diretrizes da PNExt e da Ufal, donde a existência de condições objetivas para que o curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios privilegie na sua intervenção acadêmica os projetos de extensão, expondo a natureza da relação que essa atividade possui no seu desenvolvimento e envolvimento com a sociedade local.

Tanto as diretrizes da PNExt como da Política de Extensão da Ufal atuam concretamente na constituição das demandas postas aos cursos, a partir das quais eles deverão dar respostas sob a ótica da relação entre educação-extensão-sociedade, como cita o Projeto de Interiorização da UFAL Dentre seus objetivos:

- Possibilitar o estabelecimento de relações da comunidade acadêmica com a sociedade em geral, através de ações de extensão, de estágios e temas curriculares, assim como da prestação de serviços específicos que contribuam, sem substituir o papel do poder público, com a melhoria da qualidade de vida das comunidades locais.
- Ampliar o acesso à educação superior de setores tradicionalmente marginalizados da população, especialmente rurais, formando quadros apropriados às demandas locais e contribuindo para a sua fixação no interior. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2005, p. 6, grifo nosso).

Aliás, como revelou nossa pesquisa, o significado da extensão frente demandas institucionais/municipais está na síntese sobre a realidade do Agreste, descrita no Projeto REUNI UFAL (2007) para justificar a interiorização, ao afirmar que, apesar da pequena dimensão territorial o estado possui enormes problemas , mas também

Apresenta grandes potencialidades naturais (patrimônio ambiental), social (diversidade, patrimônio cultural, população cordial e trabalhadora) e econômicas (recursos naturais agroindústrias, razoável infra-estrutura física). São potencialidades pouco ou inadequadamente exploradas, revelando um quadro persistente de exclusão social, econômica e política, marcado, especialmente, pelo baixo grau de escolaridade e baixa qualificação dos seus habitantes, o que reforça a falta de oportunidades

¹⁹⁴ Escola Aberta, Novos Talentos – CAPES, Rede Arte na Escola, , PROEXT MEC CIDADES, Sala Verde, Versus, Unitrabalho.

para a maioria e ressalta o papel da educação como estratégia de mudança. A interiorização da UFAL para as diversas sub-regiões deste estado, proporcionará a mobilidade social de seus habitantes, além de alavancar o desenvolvimento dos diferentes segmentos. (Ibid., p. 8, grifo nosso)

Observa-se que a não “exploração” das variadas potencialidades “pouco ou inadequadamente exploradas”, inclusive segundo o perfil da população, concebida como “cordial e trabalhadora” é para a Ufal a responsável por “um quadro persistente de exclusão social, econômica e política”.

Em nenhum momento, o documento relativo à expansão e interiorização da Ufal denuncia a crescente reiteração da pobreza absoluta e relativa como par insubstituível do processo de exploração e de acumulação do capital, colocando à vista as sequelas das desigualdades. A relação acumulação-pobreza, é tratada como expressão do binômio “desenvolvimento-não desenvolvimento” e desvinculada das determinações estruturais do modo de produção capitalista.

O desenvolvimento local e a fixação da população no território, significam para a Ufal a carência de desenvolvimento com inclusão social e melhoria das condições de vida dessa população.

O discurso da Ufal sobre a extensão universitária dota a universidade da responsabilidade de praticamente assumir o lugar do Estado como sujeito responsável pelo planejamento e desenvolvimento da região, sob o discurso da melhoria da situação da população e como instituição que deve instrumentalizar o desenvolvimento econômico e social da região.

A extensão universitária afigura-se como o fim último da universidade no interior do estado sob a justificativa do compromisso social e da responsabilidade social da universidade, como mostram os Editais de Extensão.

Tais editais, em que pese apresentarem os princípios da integração de ações acadêmicas e as indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão¹⁹⁵, dão

¹⁹⁵ **A exemplo Edital do EDITAL PROEXT 2015 - PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA MEC/SESu**, ao afirmar que as propostas deverão atender às seguintes diretrizes específicas: “**3.1 De natureza acadêmica: 3.1.1** Cumprimento ao preceito de indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa, caracterizada pela integração da ação desenvolvida à formação técnica e cidadã do estudante e pela produção e difusão de novos conhecimentos e novas metodologias, de modo a configurar a natureza extensionista da proposta; [...] **3.2 De relação com a sociedade: 3.2.1** Impacto social, pela ação de superação dos problemas sociais, contribuição à inclusão de grupos sociais, ao desenvolvimento de meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimento e à ampliação de oportunidades educacionais, facilitando o acesso ao processo de formação e de qualificação; **3.2.2** Relação multilateral com os outros setores da sociedade, pela interação do conhecimento e experiência acumulados na academia com o saber popular e pela

prioridade e relevância às propostas de extensão direcionadas aos objetivos da inclusão social, do desenvolvimento local, da melhoria da qualidade de vida, da articulação com as políticas públicas, com as dinâmicas produtivas, etc..

No âmbito das propostas de extensão da unidade ganham relevância as que estão sob responsabilidade do Curso de Serviço Social, dentre as quais selecionamos 10 (dez) projetos de extensão.

O Curso de Serviço Social da Ufal Palmeira dos Índios, no período 2007-2014 desenvolveu 32 (trinta e dois) projetos de extensão, também integrados por eventos formativos como seminários, encontros, palestras, etc.¹⁹⁶.

Como já dito na Introdução, selecionamos os projetos que estiveram sob a coordenação exclusiva de docentes assistentes sociais, foram aprovados em seleção por editais e contaram com a presença de discentes do curso como bolsistas e colaboradores. Ressaltamos que a escolha, leitura e sistematização das informações dos projetos não se esgotou nela mesma, pois obrigatoriamente, durante a análise dos projetos e seus relatórios fomos remetidos a outras atividades (eventos, reuniões) a eles relacionados, conversamos informalmente com os coordenadores dos projetos, e as informações obtidas desse modo foram acrescentadas ao material.

Algumas informações devem ser tomadas como referências para a compreensão da dimensão da extensão no Curso. A primeira informação é que no período de realização dos projetos em análise, o Curso contava com um quadro docente composto por duas professoras recém-doutoras e cinco professoras mestras. Ressaltamos ainda que todas as docentes atuaram de alguma maneira nos projetos descrito, sejam como coordenadoras, sejam como colaboradoras.

A segunda, refere-se ao financiamento dos projetos. Todos os projetos foram desenvolvidos sem contrapartida monetária/financeira adicional aos salários

articulação com organizações de outros setores da sociedade, com vistas ao desenvolvimento de sistemas de parcerias interinstitucionais; **3.2.3** Contribuição na formulação, implementação e acompanhamento das políticas públicas prioritárias ao desenvolvimento regional e nacional. **3.2.4** Atendimento à comunidade ou setor, com vistas à futura autonomia das ações." (EDITAL PROEXT 2015, p. 5).

¹⁹⁶ Os docentes de Serviço Social e de Psicologia desenvolveram alguns projetos que envolveram docentes, discentes e colaboradores dessas duas áreas, e ainda, de professores de escolas públicas de Palmeira dos Índios. Vale fazer referência a um deles denominado "Eficiência na Eficiência", pois tratou-se de uma experiência que teve como coordenadora uma Técnica de Assuntos Educacionais com formação em Pedagogia e que reuniu vários profissionais, por um tempo relativamente longo, de quatro anos, para ações de ensino-pesquisa e extensão voltadas para a reflexão da problemática do acesso e permanência de deficientes (físicos e mentais) em instituições educacionais.

docentes, seja por parte da Universidade, seja por parte das Secretarias Municipais de Assistência, Saúde, ou de qualquer espaço no qual eles se desenvolveram. A única contrapartida recebida para atuação nos projetos foram as bolsas dos alunos.

Em relação ao número de alunos envolvidos nos 10 projetos de extensão pesquisados, participaram 19 discentes bolsistas e 51 discentes colaboradores. Esses números seriam maiores se levássemos em conta todas as 32 atividades de extensão (cursos, projetos, seminários, eventos, etc) realizadas, uma vez que, qualquer atividade de extensão do curso se fez a partir de equipes de trabalho envolvendo docentes e discentes. O quantitativo de discentes bolsistas em atividades de extensão é relevante e contrastante com apenas dois discentes bolsistas em atividade de pesquisa¹⁹⁷.

A seguir apresentamos os quadros resumos de cada projeto, classificados segundo a área/temática de intervenção, a saber: 4 (quatro) projetos relacionados à Assistência Social; 2 (dois) voltados para o Monitoramento de Políticas, 3 (três) pertinentes à Questão Rural; e 1 (um) relacionado à Organização da Sociedade Civil. E, ao final desta apresentação destacamos elementos que apontam suas vinculações com a realidade do Agreste e a direção político-pedagógica que se expressa no conjunto das atividades.

- ÁREA DE ATUAÇÃO: ASSISTÊNCIA SOCIAL

1. “Vila dos Idosos de Palmeira dos Índios – I e II (2008-2009). Projeto aprovado em Edital PROAPEX.

Envolveu a Questão do Idoso e procurou conhecer o funcionamento das políticas públicas voltadas para este segmento populacional com vista ao exercício dos direitos deste segmento em uma instituição de permanência de idosos.

Este Projeto teve a participação de 4 docentes, 2 discentes bolsistas e 5

¹⁹⁷ Como apontamos na introdução deste estudo, houve apenas dois projetos de pesquisa institucionalizados pelo PIBIC, ambos realizados por uma docente-doutora do curso, com recursos apenas de bolsa para um aluno/a. Estes projetos de pesquisa foram vinculados ao grupo de pesquisa da docente, que atualmente já não faz parte do curso. O acesso a todos os programas de pesquisa induzidos pela Ufal ou das agências financiadoras exigem a titulação mínima de doutor/a para a inscrição de projetos de pesquisa para concorrer a recursos e às bolsas. Pensamos que esta exigência, que impede aos mestres (como foi o caso dos docentes do curso) de concorrerem aos editais para acessar bolsas de pesquisa para discentes (que em sua maioria não tem recursos, e nem residem no município), e a inexistência de regulamentação que reconheça a carga horária docente para pesquisa na Ufal, possam ser considerados, no contexto da interiorização, também limitadores da atividade de pesquisa no curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios.

alunos colaboradores. Contou ainda com colaboradores/parceiros externos à universidade, profissionais do Serviço Social e da Psicologia da Secretaria Municipal de Assistência Social de Palmeira dos Índios e do Ministério Público Estadual.

Seus objetivos revelam posicionamentos de defesa e reivindicação pelo exercício de direitos de cidadania, requerendo a ampliação, qualificação e fortalecimento dos serviços desenvolvidos, como parte das políticas sociais públicas para os idosos. Os resultados alcançados sugerem que as atividades realizadas atenderam em parte demandas dos idosos abrigados nas instituições de acolhimento.

A relação estabelecida entre a formação profissional e a realidade na qual se realizou a intervenção foi marcada por posições de confronto entre a equipe do projeto e as atitudes relacionadas à cultura local, tradicional, conservadora e patrimonialista, demonstrada pelo uso do poder político tradicional das elites locais e seus representantes no comando da instituição. Também destacou-se na atuação, a resistência dos responsáveis pela instituição às necessidade de qualificação e regularização técnico-administrativa da instituição para acessar benefícios das políticas públicas para os idosos e a implantação de iniciativas de controle social sobre a atuação da instituição.

A equipe do projeto teve uma firme posição na defesa intransigente dos direitos humanos e recusa ao arbítrio e autoritarismo institucional (Código de Ética do Serviço Social, 1993), o que inclusive levou ao cancelamento do projeto antes do prazo acordado com a Pró-reitoria de Extensão para a sua finalização. A documentação consultada no processo de pesquisa deixa evidente essa posição da equipe.

Pudemos observar que no desenvolvimento deste projeto foram criadas oportunidades para a realização de estudos e levantamento de dados sobre a realidade do idoso no Brasil e suas particularidades no Agreste alagoano. Como resultado foram produzidos dois trabalhos de conclusão de curso¹⁹⁸. No quadro a seguir são expostos, resumidamente os objetivos, as atividades realizadas, público atingido pelas ações e os resultados alcançados.

¹⁹⁸ Trabalhos de conclusão de curso produzidos por bolsistas do projeto: 1) Ivanderson Barbosa da Silva. A questão da institucionalização do idoso em Iipi's - instituições de longa permanência: aspectos gerais e requisições para o Serviço Social, 2011. 2) Kiara Karoline Silva Feitosa. O trabalho e a pessoa idosa: uma questão de direito. 2011.

<p>ÁREA DE ATUAÇÃO: ASSISTÊNCIA SOCIAL</p> <p>“Vila dos Idosos de Palmeira dos Índios – I e II</p>	<p>RESULTADOS</p>
<p>Objetivos</p> <p>Organizar um campo de sujeitos políticos para conhecer e discutir a problemática do idoso na região com vista ao reconhecimento e atendimento dos direitos dos idosos.</p> <p>Parceiros: Secretaria Municipal de Assistência Social – CRAS de Palmeira dos Índios; Conselho Municipal de Assistência Social de Palmeira dos Índios.</p> <p>ATIVIDADES REALIZADAS</p> <p>1. Avaliação dos serviços prestados pela instituição. Foi realizada em parceria com a Secretaria Municipal de Assistência Social de Palmeira dos Índios, e com o Ministério Público Estadual.</p> <p>2. Assessoria para formalização de convênio entre a instituição e a Prefeitura de Palmeira dos Índios para atendimento dos idosos nas áreas de saúde e assistência social. A partir desses convênios foi realizada a regularização de documentação dos Idosos para recebimento de benefícios, ao atendimento dos idosos nas unidades de saúde.</p> <p>3. Assessoria para a regularização da Instituição junto ao Conselho Municipal de Assistência Social. Os discentes, sob a orientação docente, realizaram a Análise Institucional e o estudo de toda a documentação jurídica da instituição. Houve a construção do Estatuto da Vila do Idoso, sua qualificação junto Conselho Municipal de Assistência Social, a realização de eleições da diretoria, etc.</p> <p>3. Mobilização social. Foram realizados dois Seminários sobre a questão da pessoa idosa com a presença de familiares dos idosos, de representantes das secretarias de Assistência e Saúde, do Conselho Municipal de Assistência Social do Municípios, discentes e docentes do Curso de Serviço Social da UFAL. Os objetivos dos seminários foram: - Discutir sobre as responsabilidades das áreas profissionais e instâncias político-administrativas envolvidas no desenvolvimento da Política Nacional do Idoso na cidade de Palmeira dos Índios; - Construir uma rede de sujeitos das políticas sociais e do Estatuto do Idoso. - Instigar a criação do Conselho Municipal do Idoso em Palmeira dos Índios</p>	<p>- Análise crítica sobre a questão do idoso a partir da conjuntura nacional; sobre a Política Nacional de Assistência Social; sobre a Política Nacional do Idoso e do Estatuto do Idoso;</p> <p>- Levantamento dos serviços e instituições que têm ações voltadas para os idosos em Palmeira dos Índios;</p> <p>- Constituição de convênio com a Prefeitura Municipal para garantir o atendimento dos idosos nas áreas da assistência social e saúde.</p> <p>TENSÕES OBSERVADAS</p> <p>- Houve vários conflitos entre a Direção da instituição com a equipe do projeto devido a constatação de irregularidades administrativas, mas de forma contundente, principalmente, quando da afirmação de violação de direitos humanos.</p> <p>- A Instituição foi resistente às exigências legais e às necessidade de qualificação e regularização da instituição para acessar os benefícios das políticas públicas e da necessidade do controle social sobre a atuação da instituição, o que levou a conflitos entre a equipe do projeto e os poderes políticos tradicionais (indivíduos e instituições religiosas) assentados na direção da instituição. Tais conflitos e suas consequências objetivas levaram ao cancelamento do projeto a seis meses antes do final.</p> <p>Apesar dos projetos terem sido desenvolvidos em 2008 e 2009, a equipe da Assistência (profissionais efetivos) que participou do projeto continuou na tentativa de articular o Conselho</p>

<p>4. Articulação institucional - Foram realizadas reuniões com a Direção da Instituição, em conjunto com as Secretarias de Assistência, Saúde e com o Ministério Público Estadual devido a inexistência de profissionais Assistentes Sociais, Psicólogos, Médicos, Fisioterapeutas, na instituição.</p> <p>5. Houve leitura da realidade dos idosos de Palmeira dos Índios e região. Constatou-se que a maioria reside em áreas rurais ou em bairros afastados do centro urbano; Foi realizado levantamento da história de vida dos idosos que estão na instituição que mostrou que a maioria dos casos atendidos pela instituição são de idosos analfabetos ou semianalfabetos, que foram abandonados pelos familiares, e deles sofreram violência física e psicológica, danos materiais e financeiros;</p> <p>PÚBLICOS ATINGIDOS PELAS AÇÕES</p> <p>A instituição, os Idosos residentes na Vila dos Idosos de Palmeira dos Índios e suas Famílias; Secretaria de Assistência Social e Conselho Municipal de Assistência Social de Palmeira dos Índios. Ministério Público Estadual.</p>	<p>para a Política do Idoso, fato que consolidado apenas em agosto de 2015 com a instalação do Conselho Municipal dos Direitos e Cidadania do Idoso (CMDCI)</p>
---	---

- ÁREA DE ATUAÇÃO: ASSISTÊNCIA SOCIAL

Os três projetos a seguir, foram agrupados por terem sido desenvolvidos pela mesma equipe, em sentido de continuidade e simultaneidade.

2. “Serviço Social, Assistência Social, Família e Indivíduos: possibilidades, limites e mediações na configuração da Política de Proteção Social Básica no Município de Palmeira dos Índios – AL.” (2009);

3. “Serviço Social, Família e Proteção Social: um estudo sobre as situações de vulnerabilidades sociais que impedem a efetivação da proteção social básica para as famílias pobres de Palmeira dos Índios”. (2010 a 2011). –

4. “Inclusão sócio familiar – Assessoria ao CRAS de Palmeira dos Índios para implementação de projeto na FUNDANOR – Fundação de Amparo ao Menor”. (2009 a 2011).

– todos vinculados por Edital PIBIC-Ação;

Os três projetos estiveram envolvidos com o Programa de Atenção Integral à Família – PAIF. Em 2009, o PAIF passou ser denominado Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família, mas preservou a sigla PAIF. A demanda para este projeto foi apresentada pelos profissionais assistentes sociais da Secretaria de Assistência de Palmeira dos Índios e pelos membros do Conselho Municipal de Assistência Social, no sentido da organização do Programa e de suas ações.

Estes projetos tiveram a participação de 4 docentes, 3 discentes bolsistas e 11 alunos colaboradores. Contou ainda com colaboradores/parceiros externos à universidade, profissionais do Serviço Social e da Psicologia da Secretaria Municipal de Assistência Social de Palmeira dos Índios, da Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social do Estado de Alagoas - SEADES. Os objetivos dos três projetos convergem na implementação, formação e qualificação de quadros profissionais para atuar na execução de programas da Política de Assistência Social.

A relação entre a formação profissional e a realidade institucional da Secretaria de Assistência foi marcada por posicionamentos de defesa de direitos de cidadania, de ampliação e fortalecimento da políticas sociais públicas, por parte da equipe do projeto, diante de posições que buscam utilizar os poucos recursos em ações imediatas, atender prazos, metas e responder os requisitos dos programas federais

Os relatórios destes projetos apontam maior acento nas ações voltadas à capacitação técnica para a atuação dos profissionais envolvidos na política de Assistência Social de Palmeira dos Índios.

Os dois primeiros projetos tiveram participação ativa de duas docentes e alguns discentes no Conselho Municipal de Assistência Social do Município (CMAS).

Também no desenvolvimento desses projetos foram criadas oportunidades para a realização de estudos e sistematização de dados voltados à produção de conhecimento sobre a Política Nacional de Assistência, sobre os Programas desta política e suas particularidades no Agreste alagoano, que resultaram em três trabalhos de conclusão de curso¹⁹⁹.

¹⁹⁹ 1. SILVA, Mary Any Bezerra da. Aplicação de benefícios eventuais no município de Palmeira dos Índios-AL: uma análise sobre a ausência de regulamentação e suas consequências na assistência social. 2010. 2. MARTINS. Flávia Amélia Alves. A trajetória histórica da política de Assistência Social: da filantropia ao patamar de política pública de direito. 2011. 3. CAVANCANTE. Jucileide Araújo.

No quadro a seguir são expostos os objetivos, as atividades realizadas e os resultados alcançados.

<p>ÁREA DE ATUAÇÃO: ASSISTÊNCIA SOCIAL</p> <p>1. Título do Projeto: “Serviço Social, Assistência Social, família e indivíduos: possibilidades, limites e mediações na configuração da Política de Proteção Social Básica no Município de Palmeira dos Índios – AL.”</p> <p>2. “Serviço Social, Família e Proteção Social: um estudo sobre as situações de vulnerabilidades sociais que impedem a efetivação da proteção social básica para as famílias pobres de Palmeira dos Índios”.</p> <p>3. “Inclusão sócio familiar – Assessoria ao CRAS de Palmeira dos Índios para implementação de projeto na FUNDANOR – Fundação de Amparo ao Menor”.</p>	<p>RESULTADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para os discentes, os projetos viabilizaram o entendimento dos fundamentos e do funcionamento do PAIF; reconhecimento das demandas das famílias que procuram a inserção nos serviços do Centro de Referência de Assistência Social em Palmeira dos Índios; - As discussões da equipe do trabalho compreenderam o PAIF dentro de um contexto contraditório no qual o princípio da universalidade convive com a focalização e a precarização do trabalho; - Foram realizadas atividades educativas com a equipe de referência do CRAS e usuários do PAIF, no sentido de buscar alternativas para utilização dos recursos financeiros e da infraestrutura destinados para a efetivação dos serviços do PAIF. - Foram problematizados, também coletivamente, as discontinuidades das ações do PAIF devido aos os frágeis vínculos de trabalhos (contratos temporários) da equipe que compunha o CRAS, fator que dificultava o atendimento às demandas; - Além das dificuldades de recursos financeiros e de uma equipe profissional do CRAS sem vínculo efetivo, observou-se também a rotatividade de conselheiros, principalmente da
<p>Objetivos</p> <p>Conhecer as ações e os serviços ofertados às famílias pobres do município de Palmeira dos Índios desenvolvidas pelo Centro de Referência de Assistência Social através da implantação do Programa de Atenção Integral à Família (PAIF).</p> <p>Parceiros: SEMAS/CRAS de Palmeira dos Índios; CMAS de Palmeira dos Índios e Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social do Estado de Alagoas - SEADES</p> <p>ATIVIDADES REALIZADAS</p> <p>1. Realização de Estudos e Pesquisas - O grupo de realizou análise institucional do CRAS, e buscou conhecer as demandas e a atuação profissional do Serviço Social junto aos usuários do PAIF;</p> <p>2. Realização de estudos iniciais sobre as condições de vida e de trabalho dos bairros circunvizinhos à instituição.</p> <p>3. Realização de ações para Articulação institucional e promoção de diálogo entre equipe do CRAS/CMAS/usuários e Universidade para estimular a capacitação profissional dos atores</p>	

<p>envolvidos</p> <p>4. Desenvolvimento de ações de capacitação profissional, junto a equipe técnica, conselheiros do CMAS e usuários estabelecendo uma relação mais direta entre Universidade e gestores da política de assistência social.</p> <p>5. Desenvolvimento de Capacitação dos profissionais técnicos e conselheiros – realizada por curso com técnicos da Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social - SEADES em Palmeira dos Índios para discutir o PAIF, o conceito de vulnerabilidade social, elencar indicadores de vulnerabilidade social, territorialidade, e outros temas.</p> <p>PÚBLICOS ATINGIDOS PELAS AÇÕES</p> <p>Secretaria Municipal de Assistência de Palmeiras dos Índios-SMAS. Conselhos Municipais de Assistência Social; dos Direitos da Criança e do Adolescente; dos Direitos do Idoso; dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Palmeiras dos Índios. Usuários do Sistema Único de Assistência Social em Palmeiras dos Índios.</p>	<p>parte do governo municipal.</p> <p>- O avanço dos projetos no sentido da construção de um banco de dados sobre as condições socioeconômicas e culturais das famílias foi impossibilitado, pois toda a equipe de trabalho do CRAS que participou dos momentos de qualificação foi demitida, com a mudança do secretário de assistência social, e os conselheiros com “a dança das cadeiras” por parte da prefeitura nos deixaram numa situação de um sempre recomeço.</p> <p>- A presença de Professores e alunos na Secretaria Municipal de Assistência em Palmeira dos Índios desde 2009, foi um dos elemento de pressão para a contratação – ainda em regime de trabalho temporário – de duas Assistentes Sociais em 2010. Possibilitou a inserção de duas alunas como estagiárias, o que permitiu a coleta de dados para a construção dos indicadores de vulnerabilidade social.</p> <p>Possibilitou o questionamento sistemático e crítico da realidade social, cujo conhecimento foi associado à intervenção inovadora nessa mesma realidade.</p> <p>Promoveu a inserção do discente em um processo de ensino-aprendizagem prático, levando-o a reconhecer em sua ação investigativa, meios concretos de atuação profissional do assistente social direcionados aos usuários da política de Assistência social.</p> <p>O projetos deveriam ser finalizados em abril/2011, porém a finalização foi feita em dezembro de 2010 devido ao acúmulo de trabalho da docente coordenadora e a impossibilidade, e, pelo mesmo motivo, outras docentes não assumiram a continuidade das ações.</p>
--	--

- ÁREA DE ATUAÇÃO: MONITORAMENTO DE POLÍTICAS

5. “Monitoramento, Avaliação e Assessoramento da Política de Assistência Social no Município de Palmeira dos Índios”. (2009-2011). – vinculado ao PIBIC-ação.

Este projeto, também relacionado à Assistência Social teve como foco principal a construção de um banco de dados para avaliar e monitorar as ações da Política de Assistência Social no Município de Palmeira dos Índios. A finalidade principal foi subsidiar o exercício do controle social sobre esta política pública.

Teve a participação de 5 docentes, 1 discente bolsista e 4 alunos colaboradores. Contou com colaboradores/parceiros externos à universidade, profissionais do Serviço Social da Secretaria Municipal de Assistência Social de Palmeira dos Índios.

Os discentes que participaram dessa atividade optaram por sistematizar informações e dados para comporem os seus Trabalhos de Conclusão de Curso, voltados à produção de conhecimento sobre a Política Nacional de Assistência e suas particularidades no Agreste alagoano. Foram elaborados cinco trabalhos de conclusão de curso - TCCs, e três comunicações científicas, duas apresentadas no Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social - ENPESS (2010 e 2012) e outra no Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais - CBAS (2013)²⁰⁰.

²⁰⁰ Trabalhos de conclusão de curso: 1. FARIAS. Jalon Nunes de. Enfrentamento à pobreza e assistência social nos municípios brasileiros: situando o significado e o lugar do plantão social no Suas. 2012. 2. OLIVEIRA, Willma Alves. Serviço Social e Interdisciplinaridade: Possibilidades Para a Prática Profissional no Suas em Palmeira dos Índios. 2012. 3. Luana Duvanete Ferreira dos Santos. Proteção integral e abrigo de crianças e adolescentes: caminhos possíveis e impossíveis. 2011. 4. SOUZA. Elaine Suane Santos de. Garantia de direitos ou assistencialismo: comparação entre a compreensão e execução da política de assistência social no município de Palmeira dos Índios? AL. 2011. 5. LIMA. Marta Patrícia Vilela de Lima. Inclusão Social das Pessoas com Deficiência: reflexões sobre a concessão de benefícios e a assistência social brasileira. 2010.

Trabalhos em eventos: 1. SOUZA, E. S. S. ; OLIVEIRA, W. A. ; FARIAS, J. N. ; NASCIMENTO, S. M. . As relações entre Estado e sociedade civil no âmbito da prestação de serviços de assistência social em Palmeira dos Índios. In: XII Encontro Nacional de Pesquisares em Serviço Social, 2010, Rio de Janeiro. XII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social - ENPESS. Rio de Janeiro: ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, 2010. 2. LIMA, M. P. V. ; NASCIMENTO, S. M. ; SANTOS, M. D. . Implantação do Serviço Municipal de Vigilância Socioassistencial: uma proposta metodológica. In: 14º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, CBAS, 2013, Águas de Lindóia - SP. 14º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais ,CBAS, 2013. 3. SOUZA, E. S. S. ; NASCIMENTO, S. M. . Garantia de Direitos ou Assistencialismo? Confrontando

No quadro a seguir são expostos os objetivos, as atividades realizadas e os resultados alcançados.

ÁREA DE ATUAÇÃO: ASSISTÊNCIA SOCIAL	RESULTADOS
<p>“Monitoramento, Avaliação e Assessoramento da Política de Assistência Social no Município de Palmeira dos Índios”.</p>	<p>- Tornou possível a disponibilização periódica de informações que deram subsídios aos gestores e as instâncias de deliberação e controle das ações de assistência social para tomada de decisões e planejamento.</p>
<p>Objetivos</p> <p>Propiciar dados e informações para dar bases ao controle social e aumentar os níveis de inclusão da política pública de assistência social.</p> <p>Parceiros:</p> <p>Secretaria Municipal de Assistência de Palmeiras dos Índios-SMAS. Conselhos Municipais de Assistência Social; dos Direitos da Criança e do Adolescente;</p> <p>Usuários do Sistema Único de Assistência Social em Palmeiras dos Índios.</p> <p>ATIVIDADES REALIZADAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Investigação das condições reais de efetivação do Sistema Único de Assistência Social no município de Palmeira dos Índios; 2. Construção de uma metodologia de monitoramento e avaliação no processo de implementação da política municipal de assistência social, tanto no seu desenvolvimento como na mensuração de resultados e impactos. 3. Realizou o acompanhamento sistemático das ações executadas e dos recursos aplicados, conforme prescreve a política nacional de Assistência Social. 4. Realizou assessoramento técnico continuado e capacitação profissional às equipes de gestão e execução da política de Assistência Social do município. 5. Realizou assessoramento e capacitação dos Conselheiros do CMAS. 6. Prestou Assessoramento para realização das Conferências de Assistência Social e da Pessoa com 	<p>- Estabeleceu uma estratégia de aprendizado e de aprimoramento progressivo, superando o controle meramente fiscalizador e burocrático das políticas públicas.</p> <p>- Criou possibilidades de socialização de conhecimento à sociedade na medida em que produziu saberes que conduziram, senão à revisão de práticas ultrapassadas de mando e cooptação, mas à reflexão sobre as suas consequências na gestão das políticas públicas.</p> <p>- Possibilitou o exercício de controle social sobre as ações da política, refletir sobre sua efetividade e transparência das ações públicas.</p> <p>TENSÕES OBSERVADAS</p> <p>- Alguns conflitos foram evidenciados quanto a disponibilização e publicação de informações. O Banco de Dados sobre o SUAS em Palmeira dos Índios, construído pelos docentes,</p>

as normas do SUAS com a execução da assistência social. In: XIII ENPESS - Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, 2012, Juiz de Fora - MG.

<p>Deficiência;</p> <p>7. Participou de visitas às instituições da rede socioassistencial para preenchimento do cadastro do CMAS.</p> <p>8. Realizou seminários com as Entidades Filantrópicas e Organizações Privadas de Assistência Social de Palmeiras dos Índios para divulgação de informações e convite para envolvimento no processo de avaliação contínua da Assistência Social.</p> <p>PÚBLICOS ATINGIDOS PELAS AÇÕES</p> <p>Diretamente: Secretaria Municipal de Assistência de Palmeiras dos Índios-SMAS. Conselhos Municipais de Assistência Social; dos Direitos da Criança e do Adolescente; dos Direitos do Idoso; dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Palmeiras dos Índios.</p> <p>Indiretamente: Usuários do Sistema Único de Assistência Social em Palmeiras dos Índios.</p>	<p>discentes e técnicos da gestão municipal não recebeu autorização da Prefeitura Municipal para divulgação e publicação.</p>
---	---

- ÁREA DE ATUAÇÃO: MONITORAMENTO DE POLÍTICAS

6. “Observatório de Políticas Sociais Públicas” (2012-2013). Edital PIBIC-Ação.

O projeto congregou iniciativas de extensão e produção de conhecimento no âmbito dos cursos de Serviço social e Psicologia da Unidade Palmeira dos Índios. Voltou-se para o monitoramento de políticas nas áreas da Assistência Social, Saúde e a Previdência Social.

A execução deste projeto esteve sob a responsabilidade de 3 docentes, 1 discente bolsista e 1 discente colaborador. Este projeto procurou promover um acompanhamento sistemático e avaliação de políticas sociais públicas de abrangência local, regional, estadual e nacional nas áreas de Assistência Social, Saúde, Previdência Social, Educação, Trabalho e Renda.

O conhecimento produzido pelos discentes foi divulgado por meio de um painel/mural, na Unidade Palmeira dos Índios, com notícias relativas aos temas: direitos sociais, educação popular e movimentos sociais.

<p>ÁREA DE ATUAÇÃO: MONITORAMENTO DE POLÍTICAS</p> <p>“Observatório de Políticas Sociais Públicas”</p>	<p>RESULTADOS</p> <p>- Retomou as articulações com as políticas públicas desenvolvidas em Palmeira dos Índios;</p>
<p>Objetivos</p> <p>Estruturar e organizar o Observatório de Políticas Sociais Públicas, como espaço de análise do direcionamento da intervenção estatal, contribuindo para o debate das tendências atuais na configuração das políticas sociais, em particular, na realidade dos municípios do agreste alagoano, com ênfase para Palmeira dos Índios.</p> <p>Fomentar e fortalecer a produção de conhecimento e oferecer subsídios teórico-metodológicos para o controle social da gestão de políticas públicas.</p> <p>Subsidiar a formulação de alternativas capazes de qualificar as políticas sociais, como estratégia de fortalecimento da esfera pública e estatal.</p> <p>ATIVIDADES REALIZADAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Assessoria e capacitação técnica a gestão e aos técnicos da Secretaria Municipal de Assistência Social de Palmeiras dos Índios-SMAS para a efetivação dos SUAS e para a atualização do Plano Municipal de Assistência Social; 2. Incentivou a atualização do Plano de Monitoramento e Avaliação a ser implantado na Secretaria de Assistência Social; 3. Atuou junto ao Conselho Municipal de Assistência Social de Palmeiras dos Índios para dar prosseguimento ao cadastro das entidades e organizações de assistência social e ao assessoramento nos processos de apreciação de planos e projetos. 4. Realizou encontros com os membros dos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente; dos Direitos do Idoso; dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Palmeiras dos Índios para socializar as informações disponibilizadas via internet no banco eletrônico de dados para contribuir na elaboração de diagnósticos locais; 5. Realizou encontros e seminários com e para os Usuários do Sistema Único de Assistência Social em Palmeiras dos Índios para incentivar a participação ativa nos processos de constituição, desenvolvimento e avaliação contínua das ações de Assistência Social. 6. Incentivou a participação dos discentes nas conferências municipais de Educação, Assistência Social e Cultura, nos 	<p>- Propiciou o surgimento de um Grupo de Estudo informal denominado “Grupo de Estudo e Pesquisa de Serviço Social de Palmeira dos Índios” no qual estão inseridas assistentes sociais das políticas de saúde e assistência social de Palmeira dos Índios e de outras cidades vizinhas.</p> <p>- Propiciou aos discentes vivenciarem as atividades de extensão como uma qualificação do processo formativo.</p>

<p>municípios de Palmeira dos Índios, Igaci e Arapiraca.</p> <p>PÚBLICOS ATINGIDOS PELAS AÇÕES</p> <p>Gestores e técnicos da Secretaria de Assistência Social de Palmeira dos Índios – SMAS e da Secretaria Municipal de Saúde de Palmeira dos Índios – SMS. Equipes das Unidades Básicas de Saúde do município de Palmeira dos Índios.</p> <p>Gestores e técnicos do Instituto Nacional de Seguro Social – INSS (Agências de Previdência Social).</p> <p>Representantes governamentais e não governamentais dos conselhos Municipais de Saúde; de Assistência Social; dos Direitos da Criança e do Adolescente; dos Direitos do Idoso; dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Palmeira dos Índios.</p> <p>Usuários dos Sistemas Únicos de Saúde e de Assistência Social em Palmeira dos Índios (SUS e SUAS). Contribuintes e Beneficiários da Previdência Social.</p> <p>Administradores, técnicos e população assistida em Entidades Filantrópicas e Organizações Privadas de Assistência Social de Palmeira dos Índios e de outros Municípios.</p>	
---	--

-ÁREA DE ATUAÇÃO: QUESTÃO RURAL

Os três projetos a seguir, foram agrupados por terem sido desenvolvidos pela mesma equipe, e em sentido de continuidade e simultaneidade.

7. “Observatório da Questão Rural” (2010 a 2014);

8. “O Reconhecimento do Campesinato e das ruralidades no Agreste Alagoano e a construção de relações sociais entre os indivíduos camponeses e a universidade” (2011 a 2012);

9. “Identidades Rurais em Arapiraca: permanências e rupturas e suas inflexões no cotidiano do exercício profissional do Serviço Social” (2012 a 2013).

– Os três projetos foram vinculados ao PIBIC-Ação e ao Observatório da

Questão Rural, criado em agosto de 2010, através de um Projeto de Extensão. Pretendeu conhecer as expressões da 'questão rural', contando com a participação de discentes, docentes e servidores-técnicos de cursos do Campus Arapiraca, especialmente os da Unidade de Ensino de Palmeira dos Índios (Serviço Social e Psicologia). Foram desenvolvidos em parceria com o Programa de Educação Tutorial-Núcleo de Estudos e Pesquisas do Semiárido Alagoano-PET/NESAL; Movimentos Sociais ligados ao campo na região de Arapiraca, Palmeira dos Índios e Municípios circunvizinhos. A equipe do projeto foi composta por 3 docentes, 2 discentes bolsistas e 20 discentes colaboradores.

Também no desenvolvimento desses projetos foram criadas oportunidades para a realização de estudos, levantamento de dados e pesquisas sobre as temáticas da Reforma Agrária, Política de Assistência Técnica e Extensão Rural, Educação no Campo, Política Agrícola e as particularidades do rural no Agreste alagoano, resultando na realização de 8 (oito) trabalhos de conclusão de curso²⁰¹.

Merece destaque o expressivo número de produções intelectuais e eventos relacionados a estes projetos pela sua articulação com o PET/NESAL (Programa de Educação Tutorial-Núcleo de Estudos e Pesquisas do Semiárido Alagoano), fato que mostra a importância da organização dos núcleos temáticos de estudo e pesquisa para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Nos eventos promovidos pelo Observatório da Questão Rural, debates, seminários, encontros, foi observada a presença constante de representantes do Movimento Sem Terra – MST, Comissão Pastoral da Terra – CPT, Instituto Nacional de Reforma Agrária – INCRA – Alagoas, Movimento de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo – MTC, assistentes sociais das políticas de Previdência Social, Assistência Social, entre outros participantes. A pauta dos eventos esteve relacionada à defesa de direitos – previdência, saúde, assistência, educação no campo, igualdade racial, igualdade de gênero, entre outras.

²⁰¹ Trabalhos de Conclusão de Curso: 1. SILVA, Mayara Lustosa. Identidades rurais no exercício profissional do Serviço Social; 2013; 2. COSTA, Dalvan da Silva. A política de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) em Alagoas; 2013; 3. SANTOS, Jéssica Ferreira dos. Lutas e movimentos sociais do campo em Alagoas; 2013; 4. CONCEIÇÃO, Patrícia Maria da. Mulher camponesa, trabalho e previdência; 2013; 5. SILVA, Manuelle Nascimento. Capitalismo, pobreza e espaço rural; 2013; 6. DUARTE. Kamilla Alves. Campesinato, classe subalterna e modo de vida no semiárido alagoano; 2013; 7. SILVA, Viviane Alves. Reforma Agrária, movimentos sociais e processo de emancipação política em Alagoas; 2012; 8. DUARTE, Karina Lima. Entre possibilidades e contradições no espaço rural: o exercício profissional do Serviço Social no CRAS - Rural de Batingas, em Arapiraca, Alagoas; 2012.

No quadro a seguir são expostos os objetivos, as atividades realizadas e os resultados alcançados.

ÁREA DE ATUAÇÃO: QUESTÃO RURAL	RESULTADOS
<p>“Observatório da Questão Rural”</p> <p>“O Reconhecimento do Campesinato e das ruralidades no Agreste Alagoano e a construção de relações sociais entre os indivíduos camponeses e a universidade”</p> <p>“Identidades Rurais em Arapiraca: permanências e rupturas e suas inflexões no cotidiano do exercício profissional do Serviço Social”</p>	<p>- Os projetos atenderam demandas de indivíduos, famílias e grupos por Políticas Públicas para os sujeitos que vivem no campo e/ou têm no espaço rural seu meio de prover a subsistência, bem como seu modo de vida.</p>
<p>Os objetivos permanentes do Observatório são:</p> <p>- colaborar para o reconhecimento e análise da questão rural; reconhecer e analisar os diversos processos de trabalho no campo, bem como o modo de vida e a cultura rural, em especial da agricultura familiar; analisar os processos de interação campo-cidade; e desenvolver ações com os grupos e populações que vivem na e da agricultura.</p> <p>Para alcançar os objetivos foram elaboradas e realizadas duas propostas de pesquisa-ação:</p> <p>- A primeira: “O reconhecimento do campesinato e das ruralidades no Agreste Alagoano e a construção de relações sociais entre os indivíduos camponeses e a Universidade”, realizada através do Observatório da Questão Rural, no período de junho de 2011 a maio de 2012, voltada para a elaboração do mapeamento da realidade rural no agreste (semiárido) alagoano, incluindo nele os tipos de agricultura desenvolvida na região, os indivíduos sociais que vivem e/ou trabalham no campo e as políticas públicas disponíveis para estes sujeitos.</p> <p>- A segunda: “Identidades rurais em Arapiraca: permanências e rupturas e suas inflexões no cotidiano do exercício profissional do Serviço Social”, desenvolvida no período de dezembro de 2012 a novembro de 2013, voltada para a investigação sobre os processos de construção, manutenção ou ruptura da identidade de indivíduos e famílias que vivem e trabalham no espaço rural; ou que vivem no espaço rural e trabalham no urbano; ou ainda, que migraram para a cidade; bem como sobre as inflexões destas identidades no cotidiano do exercício profissional do assistente social na Agência da Previdência Social de Arapiraca (INSS – APS Arapiraca).</p>	<p>- Foram realizados vários estudos para conhecer a realidade local, regional e estadual.</p> <p>- O envolvimento com a sociedade local foi realizado a partir de seminários e visitas às comunidades rurais, participação em reuniões de produtores rurais. As visitas foram realizadas nas quatro sub-regiões do estado (Agreste, Zona da Mata, Litoral e Sertão) para conhecer as formas de manifestação das “ruralidades”.</p> <p>- Abriu espaço para o reconhecimento dos movimentos sociais no campo que se desenvolvem no agreste de Alagoas.</p>

ATIVIDADES REALIZADAS

- Estudos e pesquisas sobre a questão rural no Brasil, em Alagoas e no semiárido alagoano;
- Estudos, pesquisas e problematização sobre o exercício profissional do Serviço Social no espaço rural;
- Estudos e pesquisas para análise e reconhecimento dos processos de trabalho no campo;
- Análise da relação entre o Serviço Social e o espaço rural, no que se refere à formação profissional na área das políticas pública de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER) e Assistência Social (PNAS);
- Mapeamento das políticas agrárias e políticas sociais voltadas para os camponeses na região agreste de Alagoas;
- Realização do I Encontro Alagoano de Serviço Social, Questão Agrária, Urbana e Ambiental” em parceria com o Conselho Regional de Serviço Social, com a presença de estudantes, profissionais do Serviço Social das áreas da Assistência Social, Educação, Habitação, usuários de políticas e serviços sociais do espaço urbano, população rural, movimentos sociais do campo;
- Realização do Ciclo de Audiovisuais sobre a temática rural para discentes e aberto ao público em geral;
- Realização do I Seminário de socialização de prática em Educação do Campo do Movimentos de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo - MTC
- Debate sobre o Plesbicito pelo Limite da Propriedade Terra;
- Mesa Redonda pra discussão do Tema “A luta pela terra no Brasil e a experiência da Reforma Agrária em Alagoas;

PÚBLICOS ATINGIDOS PELAS AÇÕES

Direto - Estudantes e professores de Serviço Social e Psicologia;

Estudantes, professores e profissionais de áreas afins a Questão Agrária;

Indiretos- Indivíduos e famílias rurais; Grupos e Movimentos Sociais do campo; indivíduos e famílias que migraram do campo para a cidade (primeira ou segunda geração de migrantes);

Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) Agência da

<p>Previdência Social de Arapiraca;</p> <p>Instituto Nacional de Reforma Agrária – INCRA – Alagoas;</p> <p>Comissão Pastoral da Terra – CPT - Alagoas</p> <p>Indivíduos e famílias rurais; indivíduos e famílias que migraram do campo para a cidade (primeira ou segunda geração de migrantes).</p> <p>Público geral: cidadãos do município de Arapiraca e região circunvizinha, profissionais ligados à educação, previdência e demais políticas sociais , com interesse na discussão sobre a identidade rural e suas inflexões para o atendimento dos serviços ligados à ordem social; Assistentes Sociais em exercício nas instituições parceiras.</p>	
---	--

- ÁREA: ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL

10. “Direitos Sociais, Educação Popular e Movimentos Sociais”. (2013-2014). – vinculado ao PAINTER (Programa de Ações Interdisciplinares, gerido pelas Pró-Reitorias Estudantil, de Graduação, de Extensão, de Pesquisa e Pós-Graduação e de Gestão Institucional).

O Projeto Direitos Sociais, Educação Popular e Movimentos Sociais, integra um conjunto de ações que se alinham aos objetivos de contribuir à organização da sociedade civil e aos movimentos sociais e populares. Concebe os direitos como construção histórica dos trabalhadores e as políticas sociais como instrumentos para materialização desses direitos, concebidos como resultado das lutas dos sujeitos sociais pela partilha da riqueza socialmente construída e contra as formas de opressão, exploração e desigualdade. Fez uso da metodologia de educação popular para assegurar uma perspectiva formativa estruturante, baseada no diálogo e no fomento de formas coletivas de aprendizado e investigação.

Este projeto possui algumas características que atendem às prerrogativas da curricularização da Extensão Universitária, pois está estruturado de modo a assegurar a participação de docentes que ministram, e discentes matriculados, em disciplinas do Curso de Serviço Social, tais como: Classes sociais e movimentos sociais; Seminário temático de políticas sociais 1 e 2; no curso de Psicologia:

Análise do Comportamento; Psicologia escolar/educacional 1 e 2; Inclusão Escolar de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais e Problemas Escolares.

Contou com a participação de 8 Professores, 10 discentes bolsistas e 10 discentes colaboradores.

Observa-se no projeto a realização de atividades que buscaram a aproximação como os sujeitos coletivos que atuam nos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos, sociais e do trabalho, tais como aparecem na descrição das atividades realizadas pela equipe do projeto, como: “Fórum em Defesa da Educação e da Saúde de Palmeira dos Índios”, “Seminário: Novos modelos de gestão: modernização ou privatização do SUS?”, “Mesa redonda: 25 anos do SUS: realizamos a reviravolta na saúde?” e do “I Ciclo de debates: Movimentos sociais e mobilizações de protestos: O Brasil vai às ruas”.

ÁREA: ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL	RESULTADOS
“Direitos Sociais, Educação Popular e Movimentos Sociais”	
<p>Objetivos</p> <p>O Projeto Direitos Sociais, Educação Popular e Movimentos Sociais teve como objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - contribuir para irradiação do debate sobre a problemática regional, no âmbito dos direitos e movimentos sociais, assim como para a dinamização da formulação de estratégias, articulando a dimensão investigativa e interventiva como princípios formativos dos estudantes de graduação do Curso de Serviço Social e Psicologia. - Integrar um conjunto de ações na linha de extensão sobre organizações da sociedade civil e movimentos sociais e populares. - aproximar-se da realidade vivenciada pelos grupos sociais subalternos, concebidos por Gramsci como detentores de uma história de resistência, que se apresenta de forma desagregada e episódica, e de reconhecimento de sua capacidade de iniciativas e potencialidades para ruptura contra os padrões de dominação. <p>Parceiros</p> <p>Conselhos Municipais de Direitos (Saúde, Assistência Social, Educação, Políticas de proteção à criança e adolescente, Políticas para as mulheres)</p> <p>Observatório de Políticas Públicas e Lutas Sociais (POLUS)</p>	<p>O projeto procurou responder às demandas identificadas na supervisão dos campos de estágios e na execução de projetos de extensão anteriores que possibilitaram a aproximação com o cotidiano das instituições públicas executoras dos serviços sociais e com as condições de vida e trabalho das populações.</p> <p>Apontou que frente à precariedade da intervenção pública e do agravamento das expressões da questão social surge a necessidade de qualificação das respostas numa direção de fortalecer os movimentos sociais e suas lutas para a efetivação dos direitos e do controle social.</p> <p>- Tratou os direitos como</p>

<p>Grupo Caiçara</p> <p>Associação dos Deficientes Físicos de Palmeira dos Índios - ADEFIPI</p> <p>Rede de Educação Contextualizada no Semiárido Alagoano – RECASA</p> <p>Movimento das Trabalhadoras e Trabalhadores do Campo – MTC</p> <p>ATIVIDADES REALIZADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação do grupo de alunos/as que vivenciaram as atividades de extensão como uma qualificação do seu processo formativo, possibilitando uma aproximação com as formulações teóricas sobre direitos sociais e humanos, assim como, com movimentos sociais, conselhos e conferências de políticas sociais. - Constituiu de grupos de trabalho, a partir das temáticas de investigação dos professores engajados no Projeto: quilombolas, gênero, educação, saúde e assistência social. - Construiu um painel/mural para divulgação de notícias relativas aos temas direitos sociais, educação popular e movimentos sociais, no âmbito da Unidade Educacional de Palmeira dos Índios, o qual foi o espaço de comunicação e socialização construído coletivamente. - Orientou alunos bolsistas e colaboradores no planejamento, organização e realização de eventos informativos e formativo com a participação da comunidade acadêmica, profissionais e representantes da sociedade civil como: - Realizou o Fórum em Defesa da Educação e da Saúde de Palmeira dos Índios; - Realizou rodas de conversas sobre direitos sociais, com participação de estudantes e representantes de movimentos sociais. - Realizou o Seminário: Novos modelos de gestão: modernização ou privatização do SUS? - Realizou Mesa redonda: 25 anos do SUS: realizamos a reviravolta na saúde? - Realizou o I Ciclo de debates: Movimentos sociais e mobilizações de protestos: O Brasil vai às ruas - Realizou o Seminário: Desafios no campo da saúde mental: a construção da Rede de Atenção Psicossocial, em parceria com Observatório de Políticas Sociais Pública/Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa - Ação (PIBIP-AÇÃO) - Construiu a aproximação aos movimentos sociais, com o 	<p>como construção histórica dos trabalhadores e as políticas sociais, direitos sociais, concebidos como resultado das lutas dos sujeitos sociais pela partilha da riqueza socialmente construída e contra as formas de opressão, exploração e desigualdade.</p> <p>- Utilização da metodologia de educação popular para assegurar uma perspectiva formativa estruturante baseada no diálogo e no fomento de formas coletivas de aprendizado e investigação.</p>
---	--

<p>estímulo de um espaço que contribua para a formulação de respostas qualificadas para efetivação dos direitos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inseriu os discentes e docentes nas conferências municipais de educação, assistência social e cultura de Palmeira dos Índios, Igaci e Arapiraca; - Participou nas reuniões de formação do Grupo de Estudo e Pesquisa de Serviço Social, reunindo assistentes sociais das políticas de assistência social e saúde de Palmeira dos Índios. - Propiciou a participação de duas alunas no Grupo de Estudo sobre Relações de Gênero e Relações de Classe, coordenado pela prof^a Marli Araújo, cujo objetivo indica o estudo da “relação entre classe e gênero através dos diferentes direcionamentos teóricos metodológicos que se estabelecem diante da categoria gênero, numa perspectiva crítica, com a preocupação de aprofundar o conhecimento sobre essa realidade”. Compreendeu a realização de encontros quinzenais para discussão da temática, participação em encontros do interesse da profissão e da temática de estudo, mostra de filmes e documentários sobre o tema e publicação de artigo sobre o tema pesquisado. - Realizou a aproximação da temática de quilombolas com interlocução de duas alunas e um docente do curso de Psicologia. <p>PÚBLICOS ATINGIDOS PELAS AÇÕES</p> <p>Conselheiros dos órgãos colegiados e equipes técnicas dos serviços públicos de educação, saúde e assistência social nos municípios de Arapiraca e Palmeira dos Índios.</p> <p>Movimentos sociais e grupos populares situados nos municípios de Arapiraca e Palmeira dos Índios, identificados a partir do mapeamento proposto neste Projeto.</p> <p>Jovens e crianças que residem na circunvizinhança da Unidade Educacional de Palmeira dos Índios.</p>	
--	--

Como descrito até o momento, as áreas principais de atuação das atividades de extensão do Curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios, foram a Assistência Social, Monitoramento de Políticas, Questão Rural e Organização da Sociedade Civil, cujas problemáticas-objeto vinculam-se às questões relacionadas às políticas de Educação, Saúde, Previdência, como ainda, as políticas voltados para

segmentos específicos como Idosos, Crianças e Adolescentes, Mulheres, “Povos e Comunidades Tradicionais”²⁰² e “Populações do Campo”²⁰³.

As questões mais destacadas, e que foram objeto de reflexão nos projetos são: o aumento da pauperização da população, a segregação racial e étnica, a violência, a negação de direitos das mulheres, idosos e crianças, os conflitos agrários e rurais relacionados ao direito à terra.

Estas questões foram problematizadas e objeto da atuação dos projetos de extensão, cujas atividades desenvolvidas pelos docentes, discentes e colaboradores tiveram impacto na realidade existente, oportunizando posições críticas e propostas de atuação, de que são exemplos as oficinas realizadas na área da Assistência Social, voltadas para os conselheiros e usuários da política, no sentido de estimular sua participação qualificada para o exercício do poder político no campo das políticas sociais públicas. Também extensivas aos projetos do Observatório da Questão Rural. Essas questões que estão presentes no cotidiano dos homens e mulheres trabalhadores do agreste, ao serem objeto de discussões, certamente tiveram potencialidades para intervir nas questões imediatas desses segmentos da

²⁰² A expressão “povos e comunidades tradicionais” foi incorporada ao Decreto no. 6040/2007 que instituiu a “Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais”. O Art. 3º desse decreto compreende “Povos e Comunidades Tradicionais” como “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição”. Nesse sentido é preciso destacar que em relação aos segmentos populacionais indígenas e quilombolas foram desenvolvidas ações voltadas para socialização de informações sobre os direitos específicos desses grupos, a exemplo da Atenção à Saúde dos Povos Indígenas, Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Foi ainda realizada a formação de grupos participativos envolvendo discentes e representantes desses segmentos, em sua maioria estabelecidos no espaço rural e que vivem da agricultura, para socialização e construção de conhecimento sobre políticas agrícolas, como a PNATER - Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural, o PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar e o PAA – Programa de Aquisição de Alimentos. Na área das Políticas Agrícolas muitas articulações ocorreram diretamente com técnicos do Instituto de Inovação para o Desenvolvimento Rural Sustentável de Alagoas, que substituiu no caso de Alagoas a antiga EMATER. Para a Política Agrária os contatos sempre estiveram mediados pelo INCRA-Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

²⁰³ As “Populações do Campos e das Florestas” “são caracterizados por povos e comunidades que têm seus modos de vida, produção e reprodução social relacionados predominantemente com a terra. Neste contexto estão os camponeses, sejam eles agricultores familiares, trabalhadores rurais assentados ou acampados, assalariados e temporários que residam ou não no campo. Estão ainda as comunidades tradicionais, como as ribeirinhas, quilombolas e as que habitam ou usam reservas extrativistas em áreas florestais ou aquáticas e ainda as populações atingidas por barragens, entre outras.” Disponível em: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta**. Brasília, 2013.

população no esforço de garantir o acesso aos serviços e benefícios atinentes às políticas públicas, bem como uma visão crítica e propositiva das mesmas.

Ressalte-se que em todas as áreas, a referência à participação foi sustentada de forma crítica e em contraposição à ideia corrente da integração e colaboracionismo. No mesmo sentido crítico, observamos a participação dos docentes responsáveis por esses projetos nos espaços da política de Assistência do município de Palmeira dos Índios que não foi realizada de forma pacífica.

Foram muitos os embates realizados pelas docentes no Conselho e nas Conferências Municipais de Assistência, em especial na análise dos projetos apresentados ao Conselho, nos processos de prestação e aprovação de contas, dentre outras.

Aliás, desde a chegada do Curso de Serviço Social em Palmeira dos Índios, as Conferências de Assistência, da Pessoa com Deficiência, da Educação, sempre contaram com docentes e discentes do curso de Serviço Social envolvidos em sua realização. Esse fato mostra a relação do curso com as demandas sociais da população.

Os projetos relacionados nas áreas da Questão Rural e Organização da Sociedade Civil são claros na sua vinculação à realidade da região, ao expressarem os objetivos e objetos de estudos e pesquisas para temas específicos relacionados à questão rural, aos modos de vida, e às formas de organização dos sujeitos do campo. A marca desse projetos está na articulação dos sujeitos e movimentos sociais e políticos, e de suas relações com as políticas públicas, como a Assistência Social, Previdência Social, Educação e Saúde.

Em relação à defesa de direitos, consideramos que todos os projetos, apresentam referências ao Código de Ética do Assistente Social, na defesa da democracia, cidadania, socialização da participação política, mas compreendem que a realização desses valores na sociedade capitalista, mesmo na perspectiva burguesa tem os seus limites. Entretanto, a nosso ver, os docentes compreendem que a realização dessas iniciativas contribuem para a constituição de “um padrão de civilidade que começa pelo reconhecimento e garantia de direitos no capitalismo, mas que não se esgota nele” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p.195).

Enfim, o conjunto de ações desenvolvidas pelos projetos de extensão colocam em evidência alguns propósitos comuns, quais sejam :

1. contribuir para qualificar tanto a execução das diversas atividades que compõem as políticas públicas, como os profissionais que nela atuam;
2. viabilizar a participação dos usuários e o acesso aos direitos;
3. colaborar para alterar as relações entre o poder público, os usuários e os movimentos sociais da região; e
4. contribuir para a constituição de relações entre as lutas sociais e políticas manifestas no espaço do Agreste.

As contribuições das atividades de extensão para a materialização desses propósitos podem ser sintetizadas nas ações que se voltaram para:

1. socialização de conhecimento sobre a importância do exercício da cidadania dos setores populares – movimentos sociais, associações, fóruns de defesa de direitos, ainda que tal cidadania esteja restrita na ótica liberal-burguesa;
2. a organização e qualificação das instâncias públicas para discussão de temas que envolvem a socialização do poder político, como os Conselhos de Políticas, os Fóruns, as Conferências;
3. promoção da participação dos usuários em atividades que trazem para a cena pública as ações coletivas que se realizam como resistência, e por vezes, em enfrentamentos à apropriação dos espaços públicos pelo mandonismo e dominação política;
4. a ampliação das relações entre o poder estatal e a sociedade, ainda que utilizando a mediação das políticas públicas - um campo repleto de contradições – para a constituição de espaços públicos nos quais se explicitem as disputas entre governo e sociedade civil organizada, e onde os diferentes projetos políticos se coloquem em relação à gestão dos recursos públicos e ao destino da sociedade;
5. tencionar o poder público municipal ao exercício de sua responsabilidade em relação a garantia dos direitos sociais dos grupos sociais com menor poder político, como os pequenos produtores rurais, as comunidades quilombolas e indígenas, idosos, mulheres etc.
6. à defesa da transparência no uso do fundo público.

Nosso entendimento é que tais ações, em grande parte mediadas pelos espaços institucionais das políticas públicas municipais, representaram posições de enfrentamento aos traços do mandonismo político e de dominação a que estão submetidas as classes subalternas no Agreste de Alagoas.

Esse conjunto de ações indicam a direção político-pedagógica da formação profissional do curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios expressas nas atividades de extensão na realidade do Agreste. Ao nosso ver, a formação profissional busca afirmar uma direção político-pedagógica progressista e vinculada aos valores e princípios fundamentais do Projeto Ético-político profissional do Serviço Social, embora o faça de forma insuficiente, especialmente pela fragilidade das pesquisas que somente se apresentam/realizam como parte das atividades de extensão e como sistematização de conhecimentos através dos TCC dos discentes.

Esta, sem dúvida, é uma das expressões do processo de expansão e interiorização do ensino superior, a qual reproduz e mantém as assimetrias em relação às IES dos centros urbanos que primam pela unidade entre ensino-pesquisa-extensão, não restringindo ou dirigindo as atividades formativas para os processos de profissionalização da força de trabalho a ser absorvida pelas instituições municipais; assim como, contemplando os docentes com carga horária para a realização de projetos de pesquisa e extensão, sem confundir a sistematização de dados com o processo de pesquisa científica, e nem a extensão como prestação de serviços, sejam eles mercantilizados ou não.

O conjunto das questões aqui expostas, nos permite fazer algumas sínteses sobre as determinações e tendências do processo de interiorização da Ufal e suas implicações no curso de Serviço Social da Unidade Palmeira dos Índios, Campus Arapiraca, da Ufal, no agreste alagoano.

A **primeira** e mais evidente questão, relaciona-se com a precarização da universidade, submetida à lógica de contingenciamento de recursos de todas as ordens, manifestada nas condições mínimas de infraestrutura física, biblioteca, salas para estudos e pesquisas, e outros recursos imprescindíveis para desenvolver as atividades requerida para a formação.

Além destes aspectos, comuns a todos os cursos, no caso da formação em Serviço Social em Palmeira dos Índios, a precarização tem sua manifestação mais significativa na proporção do esforço docente, expresso na relação entre a quantidade de professores e o número de discentes. Desde 2008 essa relação oscila entre 1/18 - 1/22, tendência que não apresenta possibilidades de reversão no momento, afetando tanto as condições de trabalho dos professores, como a qualidade do ensino e as possibilidade de construção de novas atividades voltadas para a formação profissional.

Vale salientar, contudo, que apesar do reduzido número de docentes do curso, vimos que as atividades de extensão universitária no período de 2007-2014, tem sido a alternativa possível para desenvolver estudos e sistematizações sobre a realidade, ademais de intervenções numa direção progressista. Mas, não restam dúvidas de que tal processo se realiza pelo empenho e compromisso profissional dos docentes que o fazem as custas da subtração do seu tempo de estudo e realização de pesquisas e publicações.

Podemos afirmar que no contexto da interiorização, a tendência principal do Curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios, no período de 2007-2014, é a centralidade da extensão universitária na formação profissional.

Entretanto, a extensão universitária foi concretizada sob condições precárias, entre outras, no que se refere a tempo dedicado, ao pequeno número de bolsistas e de colaboradores voluntários, sacrificando o desenvolvimento de outras atividades de ensino como as orientações dos trabalhos de conclusão de curso, os estágios, e principalmente, a pesquisa sistematizada.

Em relação à pesquisa, em que pese os esforços dos docentes e discentes em realizar alguns processos investigativos, como os que relacionamos na apresentação dos projetos de extensão, foram processos restritos a trabalhos de conclusão de curso²⁰⁴. Esse parece ser um grande desafio ao curso, estabelecer a dimensão da pesquisa, pois a sua ausência fragiliza a formação profissional, direcionando-a para a profissionalização e para a intervenção sem os aportes da pesquisa.

Ou seja, uma formação profissional direcionada ao saber “o que fazer” e para o “saber-fazer”, uma formação centrada na lógica pragmática. Essa formação não qualifica para o exercício da crítica, da problematização da realidade, da criação de alternativas que apontem para a construção de outra sociabilidade. Esta situação compromete os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam o projeto ético-político do serviço social e o conteúdo das diretrizes curriculares, aspectos imprescindíveis para a leitura e intervenção crítica na realidade, limitando ou impossibilitando a realização da dimensão ético-política profissão, presente nas escolhas das ações profissionais.

²⁰⁴ Como apontamos na introdução deste estudo e em nota 197.

É preciso ainda afirmar que a centralidade da extensão e o privilégio do campo das políticas públicas para as suas atividades é condicionada por questões como: A) o significado e a dimensão precária e insuficiente das políticas sociais públicas frente às condições de vida das classes subalternas no Agreste alagoano, marcada pela persistência da pobreza, baixos níveis de escolaridade, privação de necessidades e infraestrutura, como demonstram os indicadores sociais evidenciados no capítulo III desta tese. Políticas públicas que são o espaço de desenvolvimento dos estágios do curso, e o qual coloca demandas à formação; e B) os objetivos do projeto de educação superior que direciona o ensino e a formação profissional para uma intervenção direta e imediata sobre a realidade, cuja expressão maior desta tendência é a ênfase na extensão, nos estágios e temas curriculares, assim como, na prestação de serviços específicos voltados à implementação das políticas. Se por um lado, tais ações podem contribuir para a melhoria da qualidade de vida das populações que vivem no interior, por outro lado, limita a formação à dimensão prático-operativa.

Finalizando, compreendemos que os processos e dinâmicas que se desenvolvem na formação profissional do Curso de Serviço Social da Ufal em Palmeira dos Índios, são resultantes da precarização que marca a interiorização do ensino superior público, das demandas institucionais – da Ufal que são condições objetivas que dificultam o investimento na pesquisa para desvelar a própria realidade dessa formação.

Como já demonstramos, não restam dúvidas que a formação foi realizada pelo empenho e compromisso profissional dos docentes, as custas da subtração do seu tempo de estudo e realização de pesquisas e publicações. Quiçá, o retorno dos docentes em qualificação no doutorado tragam novos ares ao Agreste.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que deu origem a esta tese de doutorado voltou-se para a identificação das tendências do processo de expansão e interiorização da Ufal no Agreste alagoano, detendo-se nas implicações deste processo no curso de Serviço Social da Unidade de Palmeira dos Índios, vinculada ao *Campus* de Arapiraca-AL.

Abraçando o método de aproximações sucessivas, cuja processualidade analítico-sintética permite o desvendamento paulatino do real, pretendíamos, originalmente, observar como a formação profissional interiorizada interagia com a realidade do Agreste alagoano, posto que a proposta da interiorização elaborada pelos gestores e docentes da Ufal era de que essa expansão deveria promover as potencialidades econômicas da Região e contribuir para o desenvolvimento social, enfrentando as desigualdades sociais existente nos seus municípios.

Contudo, ao iniciarmos o processo de exposição do objeto – a relação entre a formação profissional, as demandas da realidade do Agreste e as iniciativas formativas do curso de Serviço Social da Ufal Palmeira dos Índios, no campo do ensino, da pesquisa e da extensão – identificando as contradições em processo que se fazem presentes na expansão interiorizada e fomentada pelo Reuni no Agreste alagoano -, defrontamo-nos com outras dimensões daquela relação, qual seja: a natureza operativa e instrumental atribuída à Universidade com inflexões na atividades formativas do curso de Serviço Social, especialmente nas atividades de extensão universitária. Essa constatação nos obrigou a imprimir um giro na exposição do objeto, identificando questões e mediações que desvelam uma formação profissional voltada prioritariamente para atender às demandas do mercado de trabalho local, subtraindo, em alguma dimensão a produção crítica do conhecimento, mediada pela indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão.

Assim posto, reconhecemos que a expansão e interiorização da Ufal é uma expressão singular de uma tendência universal, particularizada pela ação das classes dominantes e do seu Estado no sentido de ressignificar o lugar da educação na formação da sociabilidade requerida pelo capitalismo contemporâneo: da educação como instrumento fomentador do conhecimento crítico, voltado à transformação da realidade, para a educação como instrumento de manutenção do *status quo*, sob o argumento da sua funcionalidade e instrumentalização ao

crescimento econômico e desenvolvimento social mediante o apelo da universalização do acesso à educação.

Essa afirmação está embasada na identificação das características da Reforma do Estado e da educação superior, em nível mundial e que conecta-se, através de algumas mediações, à Reforma do Estado brasileiro, onde se inclui a da educação desde os anos 1990. Tais processo relacionam-se com as determinações do desenvolvimento capitalista e suas manifestações na atualidade.

Como apresentado no segundo capítulo desta tese, as determinações dessa processualidade histórica relacionam-se com a crise do capital e os processos de sua restauração, cujas principais iniciativas apontam para a reestruturação produtiva, a Reforma do Estado e a ofensividade burguesa para consolidar uma sociabilidade compatível com as necessidades da manutenção da ordem social vigente. Observamos que estes processos possuem uma relação orgânica, afetas à dinâmica da economia, da política e às praticas da classes dominantes, ainda que estas estejam permanentemente tensionadas pela resistência e ofensividade das classes subalternas.

Inegavelmente, as estratégias de enfrentamento da crise do capital em curso desde o século passado, afetam diretamente a organização da base material da sociedade – a produção e os mecanismos de organização e exploração do trabalho – e exige renovados meios de passivização das classes subalternas – atuando nas esfera ideopolítica e cultural, na tentativa de redefinir os modos de ser e viver em sociedade, compatíveis com a ordem capitalista. Neste âmbito, a educação vem se constituindo num principais instrumentos utilizados pela burguesia para universalizar, objetiva e subjetivamente, o seu projeto de sociedade.

Por isso mesmo, tanto nos países centrais como nos periféricos, a educação vem sendo ressignificada e reestruturada para dar conta deste objetivo da classe dominante, mundial e localmente, embora seja sempre passível de enfrentamentos e lutas que negam aqueles propósitos.

As particularidades desse processo em cada formação social dependem da inserção de cada país na economia mundial e das características do seu desenvolvimento histórico.

Sendo esta nossa primeira conclusão, apontaremos a seguir as mediações desse processo no Brasil, conformando as tendências da educação superior nos anos 2000, quais sejam:

- PRIVATIZAÇÃO, expressa no aumento das IES privadas/mercantis; e nas IES públicas, a privatização relaciona-se com a insuficiência de financiamentos, a abertura de atividades pagas, a possibilidade do financiamento de pesquisa por recursos privados, entre outras dinâmicas.

- A EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO, especificamente das Universidades Federais pela via do REUNI.

- E a MODALIDADE E DIFERENCIAÇÃO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, manifestada nos diferentes cursos, instituições, tipos de oferta, cuja maior expressão é a EAD.

Em relação a expansão e interiorização das universidades federais brasileiras, constatamos que elas vinculam-se às políticas e ações de desenvolvimento do país, sobretudo a partir do governo Lula da Silva (2003-2010), sustentadas pela perspectiva do neodesenvolvimentismo, na qual a educação assume um papel estratégico como instrumento de desenvolvimento econômico e social, tecnológico e de inovação do Brasil.

Os projetos de interiorização das universidades públicas federais dentre os quais o que estudamos, da Ufal em Arapiraca-AL, abraça os pressupostos e orientações desse projeto de desenvolvimento, cujas diretrizes para a formação profissional, são o atendimento das demandas locais e regionais, em especial, as relacionadas às potencialidade de crescimento econômico e ao déficit de cidadania e precárias condições de vida nas quais estão inseridas as populações locais.

A principal justificativa das novas unidades no interior são a democratização do acesso a educação superior, a inclusão social de populações carentes e o desenvolvimento econômico dessa regiões, como estratégia de redução das desigualdades locais e regionais. É com essa argumentação que se iniciou em 2006, o processo de expansão e a interiorização da Universidade Federal de Alagoas para a região do Agreste alagoano, posteriormente encampado pelo Projeto Reuni da Ufal em 2007. Como já assinalamos, esta é uma das questões que destacamos ao longo do último capítulo, evidenciando que diferentemente de outras universidades brasileira, a Ufal iniciou a interiorização antes da existência do Reuni.

Contudo a implantação desse *campus* se realizou sob orientação da economia de recursos de todas ordens, desde o número de docentes, até a estrutura física. O modelo de ensino superior presente no projeto de interiorização da Ufal, sem sombra de dúvidas, está relacionado aos modelos propostos pelo

Banco Mundial para os países periféricos; modelos menos onerosos e voltados prioritariamente para a qualificação profissional. Ou seja para a qualificação da força de trabalho local a ser empregada pelo setor público ou privado. Trata-se de um “modelo de ocasião”, nominados por Sguissardi (2006, p. 1.024-1.025) de “universidades neoprofissionais, ou essencialmente de ensino”. Ou ainda, a consolidação do modelo de “universidade operacional” a que se referiu Chauí (1999). E acrescentaríamos: de intervenção imediata e prestação de serviços através dos projetos de extensão universitária.

A proposta de expansão e seu plano de interiorização, sob a direção do Reuni, incorporaram as orientações da racionalidade do capital e sua lógica gerencialista, condicionando a autonomia da instituição à gestão e ao financiamento assentados nas relações custo-benefício, com metas previamente ajustadas em contratos de gestão referenciados pelos parâmetros de qualidade na lógica gerencial capitalista da eficiência, eficácia e efetividade no uso de seus recursos²⁰⁵. Por ser uma experiência desenvolvida com recursos restritos, apresenta desde o seu início a marca da precarização.

Apesar das condições que vigoram quando implantadas e num espaço de apenas dez anos, o cotidiano das unidades do interior mostra a relevância da presença do ensino superior laico e gratuito no que se refere às oportunidades de formação profissional e a contribuição da presença da universidade nos municípios da região, alterando a dinâmica cultural e intelectual de muitas cidades do interior.

As avaliações realizadas entre os discentes apontam que a interiorização representou a chance que muitos não teriam se dependessem do deslocamento para a capital do Estado, devido à falta de condições financeiras para garantir os custos com moradia, transporte etc.. Representou também, a ampliação e diversificação da oferta de cursos tendo em vista que até a chegada da Ufal, o ensino superior se restringia às licenciaturas ofertadas pela Uneal, ou quando as condições econômicas permitiam, aos cursos das instituições privadas.

Na incursão realizada sobre a realidade do Agreste de Alagoas, evidenciamos que trata-se de uma Região, cuja formação social é marcada pelo patrimonialismo, e relações de poder assentadas na propriedade privada da terra, e cujo mandonismo e

²⁰⁵ Importante destacar que o problema não está na relação custo-benefício, mas na lógica gerencial capitalista que tem orientado essa relação. Podemos ter uma relação custo-benefício orientada pelos resultados sociais, culturais, econômicos, intergeracionais etc. que a universidade tem produzido nas suas relações com os espaços nos quais se faz presente.

dominação política de classes se manifestam tanto nas esferas pública, como privada, representadas pela presença do agronegócio (em especial a atividade pecuária). Estes, convivem com a realidade dos pequenos produtores rurais, movimentos sociais do campo, presença das comunidades indígenas e quilombolas, sujeitos da desigualdade social classista e regional, em que a questão social expressa-se na crescente pauperização da população, na falta de acesso à terra e na impossibilidade política de exercício dos direitos sociais, entre outras. Uma Região em que o acesso aos serviços sociais públicos é fundamental para garantia de condições mínimas de vida dessa população local.

No caso do Curso de Serviço Social, observamos que a precarização se expressou pela falta de estrutura física, biblioteca, mas teve sua maior demonstração na constituição do seu quadro docente, que apresentou durante o período de 2007-2014 um esforço docente da ordem de 1/18 a 1/22. Nessas condições, podemos afirmar que a formação profissional do Curso foi sustentada sobre o mais-trabalho docente, limitando-se apenas às atividades de ensino, e ainda à extensão, restringindo consideravelmente o tempo docente para atividades de planejamento de pesquisas, de núcleos de estudos, atividades imprescindíveis para a formação de novos assistentes sociais.

Estas condições para a formação de nível superior em Serviço Social confirmam a materialização do processo de precarização da universidade pública, em especial das universidades federais, submetidas à lógica de contingenciamento de recursos de todas as ordens e ao fortalecimento de referenciais tecnicistas e gerenciais que direcionam as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão.

Outra determinação destacada do projeto de interiorização, como apresentamos, é a importância que ele coloca sobre a constituição de vínculos entre a universidade e a realidade na qual está inserida: instituições, processos produtivos e suas problemáticas, para as quais as formações devem voltar-se e contribuir com soluções.

Essa relação entre universidade e sociedade, para além de ser uma demanda institucional do processo de interiorização, é uma das determinações e relações constitutivas da formação profissional em Serviço Social. Entretanto, nas condições e pela direção proposta, dada a proeminência da intervenção direta e imediata na realidade, sem os aportes suficientes dos subsídios da pesquisa científica, traz impactos negativos no desenvolvimento da formação.

No espaço entre universidade e realidade local, a extensão universitária foi a responsável principal pela aproximação da formação profissional do Serviço Social à realidade de Palmeira dos Índios e entorno.

Os projetos analisados apresentaram o envolvimento dos docentes e discentes do curso em ações que podem ser caracterizadas como contribuições aos processos de democratização de decisões; para o exercício de direitos; para formação de consciência social crítica de profissionais assistentes sociais, como de usuários dos serviços; para a mobilização e qualificação de forças de movimentos sociais e associações de trabalhadores ligados ao espaço rural; etc., ações que caracterizam o envolvimento com demandas das políticas sociais do Agreste de Alagoas.

A nosso ver, ainda que as ações tenham sido desenvolvidas no âmbito da política pública, parece que não podemos desprezar as possibilidades de terem sido levadas a efeitos, alguns direcionamentos do Código de Ética do Assistente Social, tais como, os contidos nos Títulos II e III deste Código, como a defesa da qualidade dos serviços sociais, do acesso à informação e da participação dos usuários. Isto para nós, é levar em consideração “a necessidade de criação de novos valores éticos, fundamentados na definição mais abrangente, de compromisso com os usuários, com base na liberdade, democracia, cidadania, justiça social” (CÓDIGO DE ÉTICA-CFESS, 1997, p. 12)..

Concluimos que o processo de interiorização da Ufal traz consequências que fragilizam a formação profissional em Serviço Social em Palmeira dos Índios, condicionando-a a se constituir em uma experiência de interiorização de formação profissional caracterizada essencialmente pela lógica da intervenção direta na realidade e para a formação de profissionais para o mercado de trabalho.

O que está em jogo para a formação em Serviço Social é a sua autonomia para conduzir a formação profissional na direção profissional do projeto ético-político do Serviço Social. O seu desafio é evitar três posições que seriam contrárias a defesa da formação profissional de qualidade: o possibilismo, o messianismo, e o fatalismo.

O processo que expusemos sobre a expansão do ensino superior apresenta contradições. Se do ponto de vista do papel transformador da realidade, a universidade operacional, de ensino, de qualificação profissional tende a se restringir à qualificação profissional para o mercado, por outro, ela inaugura um novo

processo social no Brasil.

Após 200 anos de ensino superior para as elites, a periferia e o interior chegam à universidade. Na proporção em que a interiorização permite, o acesso e a formação de um segmento da população e das classes subalternas excluídas do acesso aos bens civilizatórios, a chegada da universidade pode contribuir para a democratização do conhecimento, para um novo patamar civilizatório e para a formação do pensamento crítico.

Entretanto, isso só é possível através da luta de estudantes e docentes por uma outra universidade: crítica e transformadora da realidade. Inegavelmente, desde 2013 com as jornadas de junho e agora com as ocupações estudantis, ainda que muito distante das condições idealizadas, a ampliação e interiorização da universidade pública pode ter sido uma das principais mediações do ressurgimento do movimento estudantil, e ser um fio de esperança na construção de uma nova sociedade.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Diretrizes gerais para o Curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br>>. Acesso em: 17.03.2013.

_____. **Política Nacional de estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa e em Serviço Social**. Disponível em: <www.cefss.org.br/arquivos/pneabespss_maio2010pdf>. Acesso em: 17.03.2013.

_____. Ensino em serviço social: pluralismo e formação profissional. **Cadernos ABESS**, São Paulo, n. 4, p. 5-17, 1991.

_____. Centro de estudos e projetos em educação, cidadania e desenvolvimento social. Proposta básica para o projeto de formação profissional. **Rev. Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 50, p.143-171, 1996.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior**. 2003. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/proposta-de-expansao-e-modernizacao-do-sistema-publico-federal-de-ensino-superior-3/>>. Acesso em: 17.03.2013

_____. **Reforma Universitária**: proposta da Andifes para a reestruturação da educação superior no Brasil. 2004. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1364828028PropostaAndifes.pdf>. Acesso em: 17.03.2013

ALVES, Giovanni. Reestruturação Produtiva, Novas Qualificações e Empregabilidade. In: **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: Ensaio de sociologia do trabalho. Disponível em: <http://www.giovannialves.org/Capitulo%2010_texto.pdf>. Acesso em: 10.12.2012.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (ANDES). **A Contra-Reforma da Educação Superior**: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo de Lula da Silva. Brasília, 2004.

_____. **Informandes**. Brasília, 2006.

_____. **Cadernos ANDES N. 2**. Brasília, 2004 e 2013 (revisada e atualizada).

_____. **Revista ANDES Especial: Precarização das condições de Trabalho I.** Brasília, 2013.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-Neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

_____. Crise capitalista contemporânea e as transformações no mundo do trabalho. In: **Capacitação em Serviço Social e política social: Módulo 1: Crise contemporânea, Questão Social e Serviço Social.** Brasília: CEAD, 1999. p. 17-31.

BANCO MUNDIAL. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento. **la enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia.** Washington, 1995.

BANCO MUNDIAL. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. **la educación en los países en desarrollo: peligros y promesas.** [S.l.: s.n.], 2000. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/>>. Acesso em: 10.02. 2015.

BANCO MUNDIAL. **Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafíos para la Educación Terciaria.** Washington, 2003.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, Elaine Rosseti e BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (1).

_____, Elaine Rosseti. As novas configurações do Estado e da Sociedade Civil no contexto da crise do capital. In: **Serviço Social: Direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: CFESS, 2009. p. - .

_____, Elaine Rosseti. **Política Social no Capitalismo Tardio.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, Elaine Roseti. Ernest Mandel: imprescindível. **Revista Em Pauta**, v. 13, p. 37-64, 2015.

BIHR, Alan. **A problemática da reprodução do capital em O Capital**. Disponível em: <http://www.pucsp.br/neils/downloads/v9_artigo_alain_bih.pdf>. Acesso em: 12.05.2014.

BOITO JR, Armando. Hegemonia Neoliberal e Sindicalismo no Brasil. **Revista Crítica Marxista**, v. 1, n. 3, p. 80-105, 1996.

BOSCHILIA, Roseli. 2000. Igreja e Educação: Estratégias de Resistência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/139_roseli.pdf>. Acesso em: 12.05.2014.

BRAZ, Marcelo. Notas sobre o projeto ético-político. In: Conselho Regional de Serviço Social (7ª Região). **Assistente social: ética e direitos**. Rio de Janeiro: CRESS, 2005.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Decreto no. 7.234 de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 06.01.2013.

_____. Lei n. 10.260, de julho de 2001. **Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior [FIES] e dá outras providências Planalto**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 17.08.2011

_____. Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997. **Regulamenta o Sistema Federal de Ensino**, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n. 1477-39, de 8 de agosto de 1997... Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 ago. 1997.

_____. Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências**. Brasília, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de lei 7.200/2006. **Reforma da educação superior. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação**

superior no sistema federal de ensino. Altera as Leis n. 9.394/96, 8.958/94, 9.504/97, 9.532/97, 9.870/99 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/projetos/PL/2006/msg449-060608.htm>. Acesso em:

_____. Decreto no. 6.096, de 24 de abril de 2007. **Criação do REUNI:** Planalto. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 17.08.2011.

_____. Lei n. 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** (LDB) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. Decreto 5.800, de 08.jun.2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso: 12.05.2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer Assunto: Autorização para o funcionamento de *campus* fora de sede da Universidade Federal de Alagoas.

BRASIL. Grupo de trabalho interministerial. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira.** Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>>. Acesso em: 05.03.2014.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **LIVRO BRANCO:** ciência, tecnologia e inovação. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Agreste de Alagoas (PTDRS).** Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da educação. **Reforma da Educação Superior:** Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes da Reforma da Educação Superior. Brasília, 2004.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):** razões, princípios e programas. Disponível em: <[http:// portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolo v4.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolo_v4.pdf)>. Acesso em: 15 jun 2013

BRASIL. Ministério da educação. **Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior.** Brasília, 2004.

_____. **Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior.** Brasília, 2005.

_____. **Página institucional sobre o REUNI.** Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 06.01.2013.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Nova delimitação do semi-árido brasileiro:** Cartilha de orientação. Brasília, 2005.

_____. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Interministerial para Redelimitação do Semi-Árido Nordestino e do Polígono das Secas.** Brasília. 2005.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos-SPI. **Estudo da Dimensão Territorial para o Planejamento, Orçamento e Gestão:** Escolhas Estratégicas. Brasília, 2008. (4).

BRASIL. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Brasília : Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2014. 86 p.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do Estado dos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. **Lua Nova:** Revista de Cultura e Política, n. 45, p. 49-96, 1998.

_____, Luiz Carlos. **O Novo Desenvolvimentismo.** São Paulo: Folha, 2004

CACHAPUZ, António F. C.. O Espaço Comum Europeu de Ensino Superior, o processo de Bolonha e a Autonomia Universitária. **Revista Iberoamericana de Educación = Revista Ibero-americana de Educação**, v. 2, n. 53, p. 1-9, 2010. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/3440Carrelhas.pdf>>. Acesso em: 12.12.2015.

CARNEIRO, M. L. Tucci. **O racismo na História do Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.

CARVALHO, C. O Prouni no Governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 979-1.000, out.2006.

CARVALHO, Cícero Pérciles. **Economia Popular: uma via de modernização para Alagoas**. 3. ed. rev. e amp. Maceió: EDUFAL, 2008.

_____, Cícero Pérciles. **A análise da reestruturação produtiva da agroindústria sucroalcooleira**. 3.ed. Maceió: EDUFAL, 2009.

_____, Cícero Pérciles. Novas estratégias competitivas para o novo ambiente institucional: o caso do setor sucro-alcooleiro de Alagoas (1990/2001). **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, v. 32, p. 654-675, 2001.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Estado, igreja e educação no Brasil nas primeiras décadas da república: intelectuais, religiosos e missionários na reconquista da fé católica. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 83-92, 2010

CASTELO-BRANCO, Rodrigo. O social-liberalismo brasileiro e a miséria ideológica da economia do bem-estar. In: MOTA, Ana Elizabete. (org.). **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução das desigualdades**. São Paulo: Cortez, 2012

_____, Rodrigo. O novo-desenvolvimentismo e a decadência ideológica do estruturalismo latino-americano. **Revista OIKOS**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 71-91, 2009.

CATANI, Afrânio Mendes. **O quê é capitalismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998. (Coleção Primeiros Passos, 4).

Antonio David (Org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Documento Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social**. 2.ed.Brasília, 2010.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. A fisionomia das crises no capitalismo mundializado. **Novos Estudos Cebrap**, n.52, p. 21-53, nov. 1998.

CIRILO, J. A.; MONTENEGRO, S. M. G. L.; CAMPOS, J. N. B. A questão da água no semiárido brasileiro. In: BICUDO, C.E. de M; TUNDISI, J.G.; SCHEUENSTUHL, M.C.B.. (Orgs.). **Águas do Brasil análises estratégicas**. São Paulo: Instituto de Botânica, 2010. p. 81-91. (1).

CISLAGHI, Juliana Fiuza. A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula. *Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, n. 105, p. 241-266, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n106/n106a04.pdf>>. Acesso em: 10.05.2014.

COMISSÃO EUROPEIA. **Comunicados das Conferências dos Ministros de Educação [Bolonha, Praga, Berlim, Berger, Londres, Leuven/Louvain-la-Neuve, Budapeste]**. Disponível em: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_pt.htm>. Acesso em: 13.10.2014.

_____. **A União Europeia, a América Latina e as Caraíbas: Uma Parceria Estratégica**. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2004. Disponível em: <http://trade.ec.europa.eu/doclib/docs/2006/june/tradoc_117344.pdf>. Acesso em: 12.12.2014.

_____. **Documento de programação regional 2007-2013: Estratégia Regional para a América Latina**. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?qid=1426125094626&uri=URISERV:r12012>> e em <http://europa.eu/legislation_summaries/external_relations/relations_with_third_countries/latin_america/r12012_pt.htm>. Acesso em: 25.01.2015.

_____. **Conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Barcelona: 15 e 16 março/2002**. Disponível em: <<https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000033001-000034000/000033841.pdf>>. Acesso em: 6.12.2014.

_____. **Comunicado de Berlim: Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior – Setembro de 2003**. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/2003_Berlin_communique_Portuguese.pdf>. Acesso em: 10.01.2015.

_____. **Sétimo Programa-Quadro da Comunidade Europeia de actividades em matéria de investigação, desenvolvimento tecnológico e demonstração (2007 a 2013)**. Disponível em: <http://europa.eu/legislation_summaries/energy/european_energy_policy/i23022_pt.htm>. Acesso em: 25.01.2015.

_____. **Estratégia Europa 2020**. Disponível em: <http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe2020stocktaking_pt.pdf>. Acesso em: 17.11.2014.

COMISSÃO EUROPEIA. **Programa Educação e Formação 2020**. Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/União+Europeia/Educação++Formação+2020/>>. Acesso em: 17.11. 2014.

_____. **A modernização do Ensino Superior na Europa: Acesso, Retenção e Empregabilidade 2014**. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicação da União Europeia. Disponível em: <[http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=Moderniza_o_do_ensino_superior_estudo.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=Moderniza_o_do_ensino_superior_estudo.pdf)>. Acesso em: 11.12.2014.

_____. **Comunicado de Imprensa: Mensagem aos ministros responsáveis pelo Processo de Bolonha: o ensino superior é crucial para o crescimento e o emprego**. Bucareste, 2012. Disponível em: <<http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-394_pt.htm>>. Acesso em: 11.01.2015.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu e ao Conselho sobre os objectivos da Comissão no âmbito das relações entre a União Europeia e a América Latina**. Bucareste, 2009. Disponível em: <<http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/indexen.html>>. Acesso em: 12.12.2014.

CUNHA, Luiz Antonio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10.05.2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do Ensino no Brasil: A Reforma Rivadavia. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009.

DALE, Roger. A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. **Educação e Realidade**, v. 13, n. 1, p. 17-37. 1988.

_____. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Revista Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460. 2004.

_____. A Sociologia da Educação e o Estado após a Globalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.099-1.120, out.-dez. 2010.

_____; GANDIN, Luís Armando. Estado, Globalização, Justiça Social e Educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 2, p. 5-16, maio/ago. 2014.

DALE, Roger; ROBERTSON, Susan. Regulação e risco na governação. Gestão dos problemas de legitimação e coesão social em educação nos estados competitivos. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 15, p. 117-147. 2001.

DIÉGUES JÚNIOR, Manuel. **O banguê nas alagoas**: traços da influência do sistema econômico do engenho de cana de açúcar na vida e na cultura regional. 3.ed. Maceió: EDUFAL, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **22 Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira**: Reforma ou revolução. São Paulo: Alfa-Omega. 1975.

_____. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

_____. **A Revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5.ed. São Paulo: Globo, 2005.

FONSECA, Davi Menezes. Notas sobre o Estado Burguês e a Educação Escolar. In: ENCONTRO NORTE/NORDESTE TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA TRABALHO, ESTADO E REVOLUÇÃO, 3., 2010, Maceio. **Anais...** Maceio: Edufal, 2011.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 229-251.

FREDERICO, Celso. **Prefácio à obra Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho** de F. J. S. Teixeira; M. A. de Oliveira. 2.ed. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará. 1998

FREYRE, Gilberto. O Nordeste do açúcar. In: RIEDEL, D. (Org.) **Os canaviais e os mocambos: Paraíba, Pernambuco e Alagoas**. São Paulo : Cultrix, 1969.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FUKUYAMA, F. **O fim da História e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GAMA, Zacarias e VILLARDI, Raquel Villardi. Espaço Comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e Caribe (ECES – UEALC): Nova forma de incorporação dependente? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 917-938, out./dez. 2014.

GHIRALDELLI Junior, Paulo. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós**. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GOMES, Fábio Guedes. A inserção da economia alagoana na recente dinâmica de crescimento regional. **Economia política do desenvolvimento**. Maceió, vol. 4, n. 10, p. 151-186, jan./abr. 2011

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, 1910-1920. (1).

_____. **Cadernos do Cárcere**. 5.ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. (2).

GREGÓRIO, José Renato Bez de. O Papel do Banco Mundial na Contra Reforma da Educação Superior No Brasil: Uma Análise dos Documentos que Precederam o

REUNI. **Trabalho Necessário**, a. 10, n. 14, p. 1-26, 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN14Joserenato.pdf>>. Acesso em: 10.01.2015.

GUERRA, Yolanda. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n.104. p.715-736, out/dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282010000400008>. Acesso em: 06.01.2012.

HALL, Peter A. E TAYL, Rosemary C. R. As Três Versões Do Neo-Institucionalismo. **Revista Lua Nova**, n. 53, p. 193-224, 2003.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Thompson, 2005.

IAMAMOTO, Marilda Villela. As dimensões ético-políticas e teórico -metodológicas no Serviço Social contemporâneo. Trajetória e desafios. (Texto base da conferência inaugural do XVIII Seminário Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social). San José, Costa Rica, 12 de julio de 2004.

_____. Marilda Villela. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 5. ed. São Paulo : Cortéz, 2011

_____. **O Serviço social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 22. ed. São Paulo, Cortez, 2012.

_____. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014.

_____; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: Esboço de uma interpretação histórico/metodológica**. 38. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Estado e capitalismo**. 2. ed. rev. e amp., São Paulo, Brasiliense, 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sinopse do Censo Demográfico - Censo 2010**. Disponível em: <www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/>. Acesso em:

_____. IBGE Cidades. **Dados demográficos do Estado de Alagoas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <www.ibge.gov.br/cidadesat/painel.php>. Acesso em: 29.01.2013.

_____. Dados do Censo 2010. **Dados demográficos do Estado de Alagoas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <www.ibge.gov.br/.../populacao/centso2010/...alagoas.pdf>. Acesso em: 01.02.2011.

INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR SANTA CECÍLIA. **[Página inicial]**. Disponível em: <<http://www.isesc.edu.br>> . Acesso em: 17.08.2011.

INSTITUTO NACIONAL DO SEMIÁRIDO. **Sinopse do censo demográfico para o semiárido brasileiro**. Campina Grande, INSA, 2012. Disponível em: <www.insa.gov.br/censosab/publicacao/sinopse.pdf>. Acesso em:

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da Vulnerabilidade Social – Atlas Brasil**. Disponível em: <<http://ivs.ipea.gov.br>>. Acesso em: 02.09.2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Senso da educação superior 2001: Sinopse**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 02.09.2015.

KOIKE, Maria Marieta. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, 2009. p. 201-219.

_____. Discurso de Marieta Koike na Oficina Nacional da ABEPSS (UFRJ, 2011).

Temporalis, Brasília, a. 11, n. 22, p. 343-350, jul./dez. 2011.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999.

_____. Pac, educação e heteronomia cultural. **Revista Políticas Públicas**; Volume: 11; Fascículo:1; p.9-34; São Luiz, MA: UFMA, 2007.

_____. Crise estrutural e função social da universidade pública. **Revista Temporalis**, Brasília, a. 10, n. 19, jan./jun. 2010

LESSA, Golbery Luiz. Por um programa agrário para a esquerda alagoana. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de, LIMA, Carlos da Silva, OLIVEIRA, Josival dos Santos (Orgs.). **Terra em Alagoas: temas e problemas**. Maceió: EDUFAL, 2013. p. 169 - 184.

_____. **A questão agrária em Alagoas**: Blog a voz do povo, órgão do PCB AL. Disponível em: <<http://pcbalagoas.blogspot.com/>>. Acesso em: 29.11.2011.

_____. **Uma nova Alagoas é possível**. Disponível em:<files.adrianonascimento.webnode.com.br>. Acesso em: 10.05.2014.

LESSA, Sérgio. **Tudo ou nada**: Para Além do Capital. Disponível em: <http://www.sergiolessa.com/artigos_97_01/tudo_ou_nada_1999.pdf>. Acesso em: 22.01.2013.

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

_____, Kátia Regina de Souza. A educação superior no Plano Nacional de Educação 2011-2020. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, 625-656, maio/ago. 2012. Disponível em:<<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 9.01.2014.

LIMA, Licínio C. Reformar a administração escolar: a recentralização por controle remoto e a autonomia como delegação política. **Revista da Educação**, v. 8, n. 1, p. 57-71. 1995.

_____. O Paradigma da Educação Contábil: Políticas Educativas e Perspectivas Gerencialistas no Ensino Superior em Portugal. In SGUISSARDI, V.; Silva Junior. J. dos R. (Orgs.). **Políticas Públicas para a Educação Superior**. Piracicaba: UNIMEP. 1997. p. 23-62

_____. Cidadania e Educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? **Educação Sociedade e Culturas**, n. 23, p. 71-90, 2005.

_____. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem". São Paulo: Cortez, 2012a.

LIMA, Licínio C. Universidade-fundação: mudança organizacional e adaptação ao ambiente. In: DOMINGUES, Ivo (Org.). **Organizações**: controlo e sustentabilidade. Ribeirão, Húmus, 2012b. p. 83-101.

_____; AFONSO, Almerindo J. **Reformas da Educação Pública: Democratização, modernização, neoliberalismo**. Porto: Edições Afrontamentos, 2002.

_____; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LINDOSO, Dirceu. Formação de Alagoas Boreal. Maceió: Edições Catavento, 2000.

LIRA, Fernando José. **Formação da riqueza e da pobreza de Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 2007.

LUSA, Mailiz Garibotti. O rural no semiárido e a formação sócio-histórica de Alagoas. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de Almeida; LIMA, José Carlos da Silva; OLIVEIRA, Josival dos Santos. (Orgs.). **Terra em Alagoas**: temas e problemas. Maceió: EDUFAL, 2013. p. 186-203.

_____. **A (in)visibilidade do Brasil rural no Serviço Social**: o reconhecimento dos determinantes a partir da análise da mediação entre a formação e o exercício profissional em Alagoas. 2012. 394f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____; SILVA, Japson Gonçalves Santos; CORAL, Marinês. A interiorização do ensino superior no Semiárido Alagoano: a experiência do serviço social em instituições pública e privada. In: ALBUQUERQUE, Cícero Ferreira; SILVA, Maria Ester Ferreira da. (Orgs.). **Olhares**: uma abordagem multidisciplinar sobre o Semiárido alagoano. Maceió: EDUFAL, 2015. (1). p. 78-99.

MADEIRA, Ana Isabel. O ensino superior da Europa e sua relação com a América Latina: a cooperação entre Portugal e Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 1, p. 33-60, jan./abr, 2009.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Nova Cultural, 1982. (Coleção Os Economistas).

_____, Ernest. **A crise do capital** : Os fatos e sua interpretação marxista. São Paulo: Ensaio, 1990.

MARANHÃO, Cezar Henrique. **O “novo” ciclo ideológico do desenvolvimento: a reconstrução do projeto político burguês e as estratégias de desenvolvimento econômico e social no Brasil**. 2009. 374f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

_____. Desenvolvimento social como liberdade de mercado: Amartya Sen e a renovação das promessas liberais, in: Mota, Ana Elizabete. (Org.). **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução das desigualdades**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARX, Karl. Glosas críticas marginais ao artigo O rei da Prússia e a reforma social. De um prussiano. **Práxis**, Belo Horizonte, n. 5, p. 79-80, out.-dez. 1995.

_____. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Economistas, 2).

_____. **O capital: Crítica da Economia Política**. São Paulo: Nova Cultural, 1986. (V.3, t.1).

_____. **Para a Crítica da Economia Política**. Belo Horizonte : Autêntica, 2010. (Coleção Economia Política e Sociedade, 1).

MAZZEO, Antônio Carlos. **Estado e burguesia no Brasil: origens da autocracia burguesa**. São Paulo: Cortez, 1997.

MÉSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social**: ensaios de negação e afirmação. São Paulo: Ensaio, 1993.

_____. **Produção destrutiva e Estado capitalista**. 2. ed. São Paulo: Ensaio, 1996.

_____. Atualidade histórica da ofensiva do capital. **Revista Práxis**, a. 5, n.11, p. 57-100, jun./out. 1998.

_____. A Ordem do Capital no Metabolismo social da reprodução. **Ensaio AD HOMINEM**, n.1, t. 1. São Paulo: Estudos e Edições AD HOMINEM, 1999. p. 83-124.

_____. **Para Além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas: Editora da Unicamp. 2002.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo. 2006.

_____. Educação para além do capital. **Revista Theomai = Theomai Journal: Estudios sobre sociedade y desarrollo/society an development studies**, n. 15, p. 107-130, 2007.

_____. **Para Além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas: Editora da Unicamp. 2011.

MINTO, Lalo Watanabe. Resenha do livro: MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.20, p. 164-166, dez. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/20/res4_20.pdf>. Acesso em: 12.05.2014.

MOTA, A. E. et al (Org). O novo desenvolvimentismo e as políticas sociais na América Latina In: **As ideologias da contrarreforma e o Serviço Social**. Recife: Editora universitária, 2010.

_____. Ana Elizabete. **Cultura da crise e seguridade social**: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileiras nos anos 80 e 90. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista. In: **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFES, 2009.

_____. Redução da pobreza e aumento da desigualdade: um desafio teórico-político ao Serviço Social brasileiro. In: MOTA, Ana Elizabete (Org.). **Desenvolvimentismo e Construção de Hegemonia**. São Paulo: Cortez, 2012a. p. 29-45.

_____. Crise, desenvolvimentismo e tendências das políticas sociais no Brasil e na América Latina. **Configurações**, n. 10, 2012b. Disponível em: <<http://configuracoes.revues.org/1324>>. Acesso em: 08.05.2014.

_____. Ana Elizabete. Espaços ocupacionais e dimensões políticas da prática do assistente social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 120, p. 694-705, out./dez. 2014.

_____. Ana Elizabete. A precarização do trabalho na indústria do vestuário: apontamentos sobre a realidade brasileira e a portuguesa. **SOCIUS: Working Papers**, n. 4, p. 1-31, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.5/5692>>. Acesso em:

_____; AMARAL, Ângela e PERUZZO, Juliane O novo desenvolvimentismo e as políticas sociais na América Latina. In: MOTA, A. E. (org.) **Desenvolvimentismo e Construção de Hegemonia**. São Paulo: Cortez, 2012a. p. 153-198.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O Império e as primeiras tentativas de organização da Educação Nacional (1822- 1889)**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegan-do/periodo_imperial_intro.html>. Acesso em: 08.05.2014.

NASCIMENTO, Sueli Maria do. “Democratização” do Ensino Superior Público do Brasil: Controvérsias do Discurso Oficial Sobre a Interiorização Universitária. ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, 9., 2014, Vitória. **Anais...** Vitória: [s. n.], 2014.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Reforma universitária do governo Lula**: reflexões para o debate. SP: Xamã, 2004.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NEVES, Lucia Maria W.; SIQUEIRA, Ângela (Org.). **Educação superior**: uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONOMICO. **Relatório da OCDE**: A avaliação do sistema de ensino superior em Portugal. Paris, 2006.

Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NRrdonlyres/8B016D34-DAAB-4B50-ADBB-25AE105AEE88/2563/OCDE___Relatorio___Sintese.pdf>. Acesso em: 11.01.2015.

_____. **Perspectivas económicas de América Latina 2015: educación, competencias e innovación para el desarrollo**. OCDE/NACIONES UNIDAS/CAF 2014.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista**: O Ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, M. D. T.; NASCIMENTO, S. M. Do. Implantação do Curso de Serviço Social no Processo de Interiorização da UFAL. In: MACEDO, Gilmaisa da Costa; SOUZA, Reivan Marinho (Orgs.). **Curso de Serviço Social**: 50 anos em Alagoas: educação, direitos e emancipação humana. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 133-153.

PANIAGO, Cristina. **Mészáros e a incontrolabilidade do capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PAULO NETTO, José. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós 64. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social, Serviço Social e Saúde**: formação e trabalho profissional, Brasília, 2001. Disponível em: <<http://welbergontran.com.br/cliente/uploads/4c5aafa072bcd8f7ef14160d299f3dde29a66d6e.pdf>>. Acesso em: 11.01.2015.

_____. **Posfácio**. In: COUTINHO, C.N. **O Estruturalismo e a miséria da razão**. 2.ed., São Paulo: Expressão Popular. 2010.

_____. Crise do capital e consequências societárias. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012.

PEIXOTO, José Adelson Lopes . Demarcação, Desintrusão e Conflito Territorial em Palmeira dos Índios - AL. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 6., Jataí, 2014. **Anais...** Jataí: [s. n.], 2014.

PENA-VEGA, Alfredo. **O Processo de Bolonha no Ensino Superior da América Latina**: Resumo. 2009. Disponível em: <http://www.gulbenkian.pt/media/files/agenda/eventos_2009/Futuro%20de%20Bolonha/TRADUCTION_PROCESSO_BOLONHA_FINAL-4.pdf>. Acesso em:

PEREIRA Junior, José de Sena. **Nova Delimitação do Semiárido Brasileiro**. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/kassa/AppData/Local/Temp/nova_delimitacao_jose_pereira.pdf>. Acesso em:

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944 – 2008)**. 2009. 366f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação. **O Processo de Bolonha e seus desenvolvimentos**. Disponível em: <<http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/743-o-processo-de-bolonha-e-seus-desenvolvimentos>>. Acesso em: 12. 10.2014.

PORTUGAL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Livro Branco do Desenvolvimento Científico e Tecnológico Português (1999-2006)**. Lisboa: Observatório das Ciências e das Tecnologias, Ministério da Ciência e da Tecnologia, 1999. Disponível em: <<http://www.mct.pt/Livro-BrancoCT/>>. Acesso em:

_____. Missão para a Sociedade de Informação. **Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal**. Lisboa, 1997. Disponível em: <<http://www.missao-si.mct.pt/livroverde/livrofin.htm>>. Acesso em:

PRADO JUNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. 1959. Disponível em: <<<http://portugues.free-ebooks.net/ebook/Historia-Economica-Do-Brasil/html/281Texto>>>. Acesso em 29.01.2015.

_____. **Formação do Brasil Contemporâneo –Colônia**. 1961. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/ByaBeatriz/formao-do-brasil-contemporneo-caio-prado-jr>>. Acesso em 30.01.2015.

RAMALHO, Rodrigo. **Apresentação do Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Alagoas**: uma expansão necessária, na Oficina de Formação Continuada para Professores. Arapiraca, 2006.

Revista Temporalis/ABEPSS. Ano 2, n.3 (jan./jun. 2001). Brasília: ABEPSS, Graflina, 2001.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

SALDANHA, Alberto. **Alagoas**: A “açucarada” sucessão e a volta “delle”. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2162%3>. Acesso em: 10.05.2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na periferia**. Coimbra, **Oficina do Centro de Estudos Sociais**. Coimbra: Oficina do Centro de Estudos Sociais, 1992. p. 1-69. 1992.

_____. **Pela mão de Alice**: O social e o político na transição pós-moderna. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. As tensões da modernidade. Disponível em: <http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1325792284_As%20tensões%20da%20Modernidade%20-%20Boaventura%20de%20Sousa%20Santos.pdf>. Acesso em: 10.01.2015.

_____; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina; Oficina do Centro de Estudos Sociais, 2008. Disponível em: <<https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/universidade/AUniversidadenoSeculoXXI.pdf>>. Acesso em: 10.01.2015.

SANTOS, André Luiz da S.; PEREIRA, Eugênia C. G. e ANDRADE, Laise de H. C.. A Expansão da Cana-de-Açúcar no Espaço Alagoano e Suas Conseqüências Sobre o Meio Ambiente e a Identidade Cultural. CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária, v.2, n. 4, p. 19-37, ago. 2007.

SEPLANDE. Sobre o município de ARAPIRACA. Secretaria de Estado do Planejamento e do Desenvolvimento Econômico. **Perfil Municipal** [dados até 2012]. Maceió: Seplande. 2014.

_____. Sobre o município de ARAPIRACA. Secretaria de Estado do Planejamento e do Desenvolvimento Econômico. **Alagoas em Mapas e Alagoas em Dados e Informações**. Maceió, Seplande. 2014. Disponível em: <<http://www.dados.al.gov.br>>. Acessos em:

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião. In: MOROSINI, Marília (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. **Educ. Soc.**, v. 34, n. 124, p. 943-960, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300015>. Acesso em:

_____; SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SICSÚ et. al.. Introdução. In SICSU, J., DE PAULA, L. F. e MICHEL, R. (Orgs.) **Novo desenvolvimentismo: um projeto nacional de crescimento com equidade social**. Barueri: Manole; Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2005. p. 33-51.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e mudanças na produção**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN. 2001.

SILVA Júnior, Gilberto Gomes da. **Convergência de Renda: Uma análise para os municípios do estado de Alagoas**. 2011. 70f. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Economia Aplicada, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SILVA, Japson Gonçalves Santos; LUSA, Mailiz Gariboti; CORAL, Marinês. A interiorização do ensino superior no Semiárido Alagoano: a experiência do serviço social em instituições pública e privada. In: ALBUQUERQUE, Cícero Ferreira; SILVA,

Maria Ester Ferreira da. (Orgs.). **Olhares**: uma abordagem multidisciplinar sobre o Semiárido alagoano. Maceió: EDUFAL, 2015. p. 78-99. (1).

SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord.). **A Educação Superior no Brasil**. [S. l.]: IES, 2002.

SOARES, Raquel Cavalcante. **A contrarreforma na política de saúde e o SUS hoje**: impactos e demandas ao Serviço Social. 2010. 209 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Recife, 2010.

TAVARES, M. G. M.; RAMALHO FILHO, R. A. Universidade Federal de Alagoas: um processo inovador de interiorização e democratização da educação superior. In: Vera Lúcia Jacob Chaves; João dos Reis Silva Júnior. (Orgs.). **Educação Superior no Brasil e Diversidade Regional**. Belém: EDUFPA, 2008. p. 213-233.

TAVARES, M. G. M.; VERÇOSA, E. G. A Estadualização da educação superior pública em Alagoas: da desconcentração do ensino para o interior do Estado às condições de possibilidade de diversificação da ação acadêmica das IES. In: PINTO, Anamelea de Campos; COSTA, Cleide Jane de Sá Araujo; HADDAD, Lenira. (Orgs.). **Formação do Pesquisador em Educação**: questões contemporâneas. Maceió: EDUFAL, 2007. p. 192-211.

_____. UFAL: de um fenômeno tardio a uma maturidade singular. In: MOROSINI, M. (Org). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B7E0103BC-2E4A-4D94-AD06-AA80565692FF%7D_LIVRO%20UNIVERSIDADES%20COMPLETO.pdf>. Acesso em: 10.08.2013.

TEIXEIRA, J. B.; BRAZ, M. O projeto ético-político do Serviço Social. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD/Unb, 2009.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2. ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TUNING Project. **Projeto Tuning América Latina**: Um modelo de avaliação de Inovação Social Universitária Responsável (ISUR): versão resumida. [S. l.]: Universidad de Deusto Bilbao, 2014a.

_____. **Projeto Tuning América Latina: Meta-perfis e perfis**. Uma nova

aproximação para os diplomas na América Latina. [S. l.]: Universidad de Deusto Bilbao, 2014b.

_____. **Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina**: Informe Final: América Latina 2004-2007. Disponível em: <<http://tuning.unideusto.org/tuningal>>. Acesso em: 30.01.2015.

PARLAMENTO EUROPEU. **América Latina e Caraíbas**. Disponível em: <http://eeas.europa.eu/delegations/brazil/eu_brazil/tech_financial_cooperation/regional_coop/index_pt.htm>. Acesso em: 30.01.2015.

_____. **Documentos diversos**. Disponível em: <<http://www.consilium.europa.eu/pt/meetings/international-summit/2015/06/10-11>>. Acesso em: 02.02.2015.

_____. **Plano de Ação 2013-2015 da EU-CELAC ACTION PLAN**. Disponível em: <<http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5748-2013-INIT/en/pdf>>. Acesso em: 25.01.2015.

_____. **Fundación Unión Europea-América Latina y el Caribe**. Disponível em: <<http://eulacfoundation.org/es/quienes-somos>>. Acesso em: 25.01.2015.

UNIÃO EUROPEIA, AMÉRICA LATINA E CARIBE; ESPAÇO COMUM DE ENSINO SUPERIOR. **[Página inicial]**. Disponível em: <<http://www.alcue.net>>. Acesso em: 25.01.2015.

_____. **Declaração de Compostela**. Disponível em: <http://www.usc.es/gl/gobierno/reitoria/iberoam_pt.html>. Acesso em: 25.01.2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Alagoas**: uma expansão necessária. Maceió, 2006. Disponível em: <<http://sites2.ufal.br/prograd/academico/cursos/campus-arapiraca/projeto-arapiraca.pdf/view>>. Acesso em: 17.08.2011.

_____. **Atas das Reuniões do Conselho Universitário da UFAL – anos 2013 e 2014**. Mimeografado.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social da Unidade Palmeira dos Índios**. Palmeira dos Índios, 2008. Disponível em:

<<http://sites2.ufal.br/prograd/academico/cursos/campusarapiraca/sso-arapiraca.pdf/view>>. Acesso em: 17.08.2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto REUNI da Universidade Federal de Alagoas**. Maceió, 2007. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/gestor/acoes-eprogramas/reuni/projeto-reuni-ufal/PROJETO_REUNI_UFAL.pdf>. Acesso em: 26.06.2012.

_____. **Planos de Desenvolvimento Institucional: 2000-2003; 2006-2008; 2008-2012 e 2013-2017**. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/plano-de-desenvolvimento>>. Acesso em: 06.01.2013.

UNIVERSIDADE DO MINHO. **Plano Estratégico UMinho 2020**: crescimento sustentado para cumprir o futuro. Lisboa, 2013. Disponível em: <<http://www.uminho.pt/uminho/informacao-institucional/relatorios>>. Acesso em: 12.04.2014.

VALE, Erlenias Sobral do. **A reprodução do ideário neoliberal no cotidiano acadêmico**: Reiteraões e resistências do trabalho docente na UECE. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

YAZBEK, Maria Carmelita, O significado sócio-histórico da profissão. In: **Curso: Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**, módulo I. Brasília: CFESS / ABEPSS / CEAD- UNB, 2009.