



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS ARAPIRACA
UNIDADE EDUCACIONAL PALMEIRA DOS ÍNDIOS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

ANA KAROLINE MARQUES DE OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL, A INTERIORIZAÇÃO DA UFAL E A
CRIAÇÃO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NA UNIDADE PALMEIRA DOS
ÍNDIOS NO SEMIÁRIDO ALAGOANO**

PALMEIRA DOS ÍNDIOS

2023

ANA KAROLINE MARQUES DE OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL, A INTERIORIZAÇÃO DA UFAL E A
CRIAÇÃO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NA UNIDADE PALMEIRA DOS
ÍNDIOS NO SEMIÁRIDO ALAGOANO**

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
apresentado à Universidade Federal de Alagoas
– UFAL, Campus de Arapiraca, Unidade
Educativa Palmeira dos Índios, como pré-
requisito para a obtenção do grau de Graduação
em Serviço Social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvana Márcia de
Andrade Medeiros.

PALMEIRA DOS ÍNDIOS

2023



Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Campus Arapiraca
Unidade Educacional Palmeira dos Índios
Biblioteca Setorial Palmeira dos Índios - BSPI

O48c Oliveira, Ana Karoline Marques de
A educação superior no Brasil, a interiorização da UFAL e a criação do curso de serviço social na Unidade Palmeira dos Índios no semiárido alagoano / Ana Karoline Marques de Oliveira. – Palmeira dos Índios, 2023.

69 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Márcia de Andrade Medeiros.

Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) - Universidade Federal de Alagoas, *Campus* Arapiraca, Unidade Educacional Palmeira dos Índios, Palmeira dos Índios, 2023.

Disponível em: Universidade Digital (UD) – UFAL (*Campus* Arapiraca).

Referências: f. 67 - 69.

1. Serviço social. 2. Ensino superior. 3. Educação. 4. Universidade Federal de Alagoas. I. Medeiros, Silvana Marcia de Andrade. II. Título.

CDU 364

ANA KAROLINE MARQUES DE OLIVEIRA

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL, A INTERIORIZAÇÃO DA UFAL E A CRIAÇÃO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NA UNIDADE PALMEIRA DOS ÍNDIOS NO SEMIÁRIDO ALAGOANO

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
apresentado à Universidade Federal de Alagoas
– UFAL, Campus de Arapiraca, Unidade
Educativa Palmeira dos Índios, como pré-
requisito para a obtenção do grau de Graduação
em Serviço Social.

Data de Aprovação: 21/12/2023

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Silvana Márcia de Andrade Medeiros
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
(Orientadora)

Prof.^a Ma. Adielma Lima do Nascimento
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
(Examinadora interna)

Prof. Dr. Japson Gonçalves Silva Santos
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
(Examinador externo)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por seu infinito Amor, pelo dom da vida, por permitir que eu chegasse até aqui e vivesse este momento, por iluminar a minha mente e inspirar cada palavra aqui escrita, pois sem Ele, eu nada poderia fazer.

Agradeço à Maria Santíssima, Mãe de Deus e minha, pela sua poderosa intercessão, por todo amor e cuidado para comigo, sobretudo nos momentos de maiores dificuldades enfrentados ao longo do curso.

A todos os Anjos e Santos de Deus.

Ao meu pai, Severino, que nunca deixou de me incentivar e por sempre me dar todas as condições necessárias para o desenvolvimento dos meus estudos.

À minha mãe, Rosilene, por sempre abdicar de si para ofertar o melhor para mim e para o meu irmão, por seus longos anos de trabalho e sacrifícios, por todo seu amor e por ser a minha maior motivação.

Ao meu irmão, Victor, por sua preocupação, pelo seu apoio e incentivo.

Aos meus avós, João Fernandes (in memoriam) e Maria de Jesus (in memoriam), por serem os pilares da nossa família, pelos princípios que nos transmitiram e por todo o amor ofertado.

À minha tia-avó, Irene, por ser uma segunda mãe para mim, por ter ajudado na minha criação, por todo seu amor e dedicação.

A todos os meus familiares, que direta ou indiretamente, contribuíram para a minha formação.

Às minhas colegas de turma, que tornaram meus dias na Ufal mais leves e agradáveis.

À professora Ma. Adielma Lima do Nascimento, minha supervisora de Estágio, por todo suporte dado em um dos momentos mais difíceis da graduação e à professora Dra. Silvana Márcia de Andrade Medeiros, por ter sido minha orientadora e ter me auxiliado neste momento tão importante do curso.

A todos que fazem a Ufal - Unidade Educacional de Palmeira dos Índios.

RESUMO

Esse trabalho buscou amplificar o debate acerca do processo de expansão e interiorização da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), bem como a relevância do curso de Serviço Social, promovendo, dessa maneira, a discussão sobre as políticas de expansão do ensino superior no agreste de Alagoas e a contribuição do curso de Serviço Social na formação de estudantes do interior alagoano. O estudo se deu por meio de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, realizada através da revisão da literatura de obras, como livros, teses e dissertações. Nele procurou-se analisar a implantação e o desenvolvimento da educação superior no Brasil e a inserção do Serviço Social no âmbito universitário; discutir a respeito da expansão tardia da Ufal para o agreste, inserida no projeto nacional de democratização do ensino superior no século XXI, em um contexto neoliberal; apreender as condições que marcaram a implantação do curso de Serviço Social na Unidade Educacional de Palmeira dos Índios, bem como as particularidades formativas do curso. Foi possível, assim, concluir que a contribuição da interiorização da Ufal representou a oportunidade do “acesso ao saber, ao conhecimento e a uma formação superior” (CORAL, 2016, p. 182), em especial, à formação profissional de Serviço Social, que apesar de constituído em condições de precarização do trabalho docente em um contexto neoliberal, pautou-se na tradição crítica do Serviço Social no Brasil, e, em especial, na Ufal, assumindo em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) o compromisso com uma formação profissional crítica e de qualidade, na perspectiva de uma educação contextualizada que cria raízes na realidade do semiárido alagoano.

Palavras-chave: Educação superior; interiorização; Ufal; Serviço Social; formação profissional.

ABSTRACT

This work sought to amplify the debate about the process of expansion and internalization of the Federal University of Alagoas (Ufal), as well as the relevance of the Social Service course, thus promoting the discussion about the expansion policies of higher education in the countryside of Alagoas and the contribution of the Social Service course in the training of students from the interior of Alagoas. The study was carried out through bibliographic and documentary research, carried out through a literature review of works, such as books, theses and dissertations. It sought to analyze the implementation and development of higher education in Brazil and the insertion of Social Service in the university context; discuss the late expansion of Ufal into the countryside, part of the national project for the democratization of higher education in the 21st century, in a neoliberal context; understand the conditions that marked the implementation of the Social Service course at the Palmeira dos Índios Educational Unit, as well as the training particularities of the course. It was therefore possible to conclude that the contribution of the internalization of Ufal represented the opportunity of “access to knowledge and higher education” (CORAL, 2016, p. 182), in particular, to professional training in Social Service, which, despite being constituted in conditions of precarious teaching work in a neoliberal context, was based on the critical tradition of Social Service in Brazil, and, in particular, at UFAL, assuming in its Pedagogical Course Project (PPC) the commitment to a critical and quality professional training, from the perspective of a contextualized education that takes root in the reality of the semi-arid region of Alagoas.

Keywords: College education; interiorization; Ufal; Social Service; professional qualification.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Expansão das universidades federais e <i>campi</i>	34
Figura 1 – Prédio do CAIC que acomodou a Unidade Palmeira	50
Figura 2 – Plantio de árvores na Unidade Palmeira	51
Figura 3 – Atual prédio da Unidade Palmeira	51
Quadro 1 – Componentes curriculares do Setor de Fundamentos das Ciências Humanas e Sociais	56
Quadro 2 – Componentes curriculares do Setor de Fundamentos Teórico-metodológicos da Vida Social	56
Quadro 3 – Componentes curriculares do Setor de Fundamentos da Particularidade da Formação Sócio-histórica da Sociedade Brasileira	57
Quadro 4 – Componentes curriculares do Setor de Fundamentos do Trabalho Profissional	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Expansão do sistema de ensino superior	16
Tabela 2 – Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados - Brasil 1960-1980	25
Tabela 3 – Expansão da educação superior nas universidades federais – por região	35
Tabela 4 – Nº de TCCs de Serviço Social defendidos na U.E. Palmeira dos Índios (2010-2023)	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABE	Associação Brasileira de Educação
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ACE	Atividades Curriculares de Extensão
ACO	Atividades Complementares Obrigatórias
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEAS	Centro de Estudos e Ação Social
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento
CF	Constituição Federal
CONSUNI	Conselho Universitário
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESu	Secretaria de Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
U.E.	Unidade Educacional
Ufal	Universidade Federal de Alagoas
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNE	União Nacional dos Estudantes
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	A EDUCAÇÃO SUPERIOR TARDIA E ELITISTA NO BRASIL E A INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO ÂMBITO UNIVERSITÁRIO	12
2.1	<u>As origens da educação superior no Brasil e o seu caráter elitista</u>	12
2.2	<u>Era Vargas: criação de universidades e o surgimento das primeiras escolas de Serviço Social no Brasil</u>	17
2.3	<u>República Populista e a expansão do sistema federal de educação superior: criação da Universidade Federal de Alagoas e o início do curso de Serviço Social em Alagoas na Escola Padre Anchieta</u>	20
2.4	<u>A repressão e a expansão universitária na ditadura civil-militar: a inserção do ensino do Serviço Social no âmbito universitário</u>	23
2.5	<u>Avanços e desafios na educação superior e no processo de renovação curricular do Serviço Social a partir da redemocratização</u>	27
3	A UFAL E A SUA TARDIA EXPANSÃO PARA O AGRESTE NO SÉCULO XXI	33
3.1	<u>Projeto nacional de democratização do ensino superior</u>	33
3.1.1	<i>O Reuni no contexto neoliberal de expansão da educação superior</i>	37
3.2	<u>Processo de interiorização da Ufal no semiárido alagoano</u>	40
4	PARTICULARIDADES DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFAL NA UNIDADE EDUCACIONAL DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS, CAMPUS ARAPIRACA	49
4.1	<u>A implantação do curso de Serviço Social: configuração do projeto interiorizado e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS</u>	49
4.2	<u>As contribuições do curso de Serviço Social na formação de estudantes do interior alagoano</u>	60
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
	REFERÊNCIAS	67

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda o processo de interiorização da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) para a região agreste do estado, no contexto da expansão do ensino superior no Brasil, vivida apenas a partir dos anos 2000. Nosso estudo tem como objeto de estudo a as particularidades das condições de criação e desenvolvimento do curso Serviço Social da Unidade Palmeira dos Índios, Campus Arapiraca.

O interesse por esse tema surgiu através do contato com a disciplina “Seminário Temático de Políticas Sociais 2”, ofertada pelo curso de Serviço Social. Nesta disciplina houve a discussão do tema “Política de Educação Superior”, o que possibilitou o contato com a tese de doutorado da professora Marinês Coral (2016) defendida na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), despertando, dessa maneira, o interesse em aprofundar os estudos sobre a interiorização da Ufal e sobre o curso de Serviço Social no agreste alagoano.

Considerando que “o projeto de interiorização da UFAL surge de uma ideia interessante de se ocupar os espaços regionais vazios sem a presença do ensino público, gratuito e de qualidade” (Santos, 2016, p. 80). Nesse movimento está inserida a criação do Campus Arapiraca e suas Unidades, entre elas, a Unidade situada no município de Palmeira dos Índios, com os cursos de Serviço Social e Psicologia.

Conforme é destacado por Coral (2016), entre as inúmeras determinações e relações que constituem a formação profissional em Serviço Social, destaca-se a sua relação com a realidade na qual ela se materializa, isto é, no contexto a qual ela está inserida. Nesse sentido, buscou-se reunir informações com o propósito de responder ao seguinte problema de pesquisa: quais as características formativas do curso de Serviço Social interiorizado?

Com isso, o objetivo geral deste trabalho consiste em apreender as particularidades das condições de criação e desenvolvimento do curso de Serviço Social da Unidade Palmeira dos Índios, Campus Arapiraca.

No que se referem aos objetivos específicos, eles se expressam em: analisar o desenvolvimento tardio da educação superior no Brasil e a inserção do Serviço Social no âmbito universitário; conhecer o processo de expansão da Ufal para o agreste alagoano; identificar o movimento de criação e desenvolvimento do curso de Serviço Social na Unidade Palmeira.

Partiu-se do pressuposto de que a presença do curso de Serviço Social na cidade de Palmeira dos Índios oportuniza que estudantes do interior de Alagoas tenham acesso à educação superior e a uma formação crítica da realidade, sendo, desse modo, de fundamental importância.

A perspectiva teórico-metodológica adotada na elaboração do estudo é o materialismo histórico-dialético, pois trata-se de um processo de pesquisa que ocorre em meio a sociedade burguesa como totalidade. Tal abordagem aponta que não é possível analisar determinado acontecimento como um acaso, visto que, tudo que ocorre na sociedade é fruto de posicionamentos das classes sociais. Assim, através de aproximações sucessivas à estrutura e à dinâmica do objeto de estudo, buscou-se desvendá-lo como processo histórico.

Dessa maneira, para responder a problemática proposta e cumprir os objetivos delineados, optou-se, nesta pesquisa, por realizar um estudo bibliográfico, por meio de leitura e coleta de dados sustentados nos estudos de autores como Sampaio (2002), Coral (2016), Oliven (2002), Lusa, Rocha, Medeiros (2016), Santos (2016) e outros de grande relevância no estudo. A pesquisa documental foi realizada mediante leitura do Projeto Reuni da Ufal (2007), Projeto de Interiorização da Ufal (2005), Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social (2018), entre outros documentos.

Quanto à estrutura do trabalho, na primeira seção é realizada uma introdução ao tema abordado. A segunda seção, intitulada “A educação superior tardia e elitista no Brasil e a inserção do Serviço Social no âmbito universitário”, apresenta as origens e o desenvolvimento do ensino superior no país, desde as primeiras faculdades no período colonial, a expansão das universidades públicas vivenciadas no início do século XXI, situando neste contexto a formação profissional do Serviço Social e sua inserção no âmbito universitário. A terceira seção com o nome “A Ufal e a sua tardia expansão para o agreste no século XXI” aborda o caminho percorrido pela Ufal até a sua chegada no interior do estado, tendo como base o projeto nacional de democratização do ensino superior, o Reuni e o Projeto de Interiorização da Ufal. Já a quarta seção “Particularidades do curso de Serviço Social da Ufal - Unidade Educacional de Palmeira dos Índios” busca identificar e analisar os traços formativos do curso de Serviço Social que se instala no agreste de Alagoas.

Assim, o presente trabalho visa contribuir com o estudo acerca do caminho percorrido pela educação superior brasileira e a presença da Ufal ao interior de Alagoas, possibilitando a ampliação do debate sobre os desafios da democratização do acesso ao ensino superior público e sobre o curso de Serviço Social na Unidade de Palmeira dos Índios. Reafirmou-se a contribuição da interiorização da Ufal ao representar a oportunidade ao acesso à uma formação superior, em particular, à formação profissional de Serviço Social, que apesar de constituída em condições de precarização do trabalho docente em um contexto neoliberal, pautou-se na criticidade e no olhar voltado para o semiárido alagoano.

2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR TARDIA E ELITISTA NO BRASIL E A INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO ÂMBITO UNIVERSITÁRIO

Nesta seção apresenta-se, de forma breve, as origens, o desenvolvimento e a expansão tardia da educação superior no Brasil em distintos momentos históricos. Por meio de uma linha do tempo, destacou-se as características e transformações que marcaram o ensino superior, do período colonial à Revolução de 1930, o período populista, a ditadura civil-militar até após a redemocratização do país nas últimas décadas do século XX. Buscou-se, a partir da contribuição de Yamamoto e Carvalho (2006), Paulo Netto (2005) e outros, situar a formação profissional do Serviço Social a partir dos anos 1930 no Brasil e em Alagoas.

2.1 As origens da educação superior no Brasil e o seu caráter elitista

As origens e características que marcam a formação do sistema de educação superior no Brasil são tidas como um caso particular dentro do contexto da América Latina. A educação superior no Brasil passou a adquirir, tardiamente, o caráter universitário apenas nos anos 1930, diferente de outros países latino-americanos, que por sua vez, tiveram suas primeiras universidades ainda no período colonial, a exemplo da República Dominicana (1538), do Peru, (1551), do México (1553).

Desde o século XVI, os espanhóis fundaram universidades em suas possessões na América, as quais eram instituições religiosas, que recebiam a autorização do Sumo Pontífice, através de Bula Papal. O Brasil Colônia, por sua vez, não criou instituições de ensino superior em seu território até início do século XIX, ou seja, quase três séculos mais tarde. Para graduarem-se, os estudantes da elite colonial portuguesa, considerados portugueses nascidos no Brasil, tinham de se deslocar até a metrópole. Na Colônia, o ensino formal esteve a cargo da Companhia de Jesus: os jesuítas dedicavam-se desde a cristianização dos indígenas organizados em aldeamentos, até a formação do clero, em seminários teológicos e a educação dos filhos da classe dominante nos colégios reais (Oliveira, 2002, p. 24).

As tentativas de criação de universidades no Brasil são marcadas por uma forte resistência, tanto pela política de colonização implantada por Portugal, quanto por parte de brasileiros, “que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores” (Fávero, 2006, p. 20). Santana (2017) cita autores que acentuam a posição de controle da Metrópole para afastar as aspirações de independência da Colônia.

No período colonial, alguns dos colégios jesuítas mantinham cursos de filosofia e teologia, porém, para completar os estudos os alunos formados nos colégios jesuítas se deslocavam, em sua grande maioria, até Portugal, para estudar na Universidade de Coimbra, demonstrando desde cedo o caráter elitista do ensino superior brasileiro.

Os cursos superiores começaram a ser instalados no país a partir de 1808 com a chegada de D. João VI, que devido à pressão exercida pelas tropas napoleônicas, fugiu com a corte portuguesa para o Brasil. Essas primeiras escolas superiores se baseavam num modelo de ensino superior voltado para profissões liberais tradicionais, como Direito, Medicina e Engenharia. Os primeiros passos da educação superior brasileira são marcados pela orientação para a formação profissional e pelo controle do Estado sobre o sistema.

O modelo de formação profissional combinou, em sua origem, duas influências: o pragmatismo que havia orientado o projeto de modernização em Portugal, no final do século XVIII – cuja expressão mais significativa no campo educacional foi a reforma da Universidade de Coimbra – e o *modelo napoleônico do divórcio entre ensino e a pesquisa científica*. No Brasil, a criação de instituições de ensino superior, seguindo esse modelo, buscava formar quadros profissionais para a administração dos negócios do Estado e para a descoberta de novas riquezas, e implicava em rejeitar qualquer papel educacional da Igreja Católica que fosse além do ensino das primeiras letras. Ainda que reforma de Coimbra tendesse a favorecer a formação especializada, o que acabou prevalecendo, no Brasil como na França e em tantas outras partes, foi a formação para as *profissões liberais*, nas quais o cunho propriamente técnico e especializado, presente em áreas como a engenharia e a medicina, não chegou a predominar. As escolas de *Medicina*, *Engenharia* e, mais tarde, de *Direito*, se constituíram na espinha dorsal do sistema, e ainda onde estão entre as profissões de maior prestígio e demanda. Durante esse primeiro período, de 1808 a 1889, o sistema de ensino superior se desenvolve lentamente, em compasso com as rasas transformações sociais e econômicas da sociedade brasileira. Tratava-se de um sistema *voltado para o ensino*, que assegurava um diploma profissional, o qual dava direito a ocupar posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho existente e a assegurar prestígio social (Sampaio, 2002, p. 02-03, grifo nosso).

Ainda sobre os diversos cursos superiores que surgiram no Brasil nesse período, ressalta-se que se tratavam de cursos superiores isolados, ou seja, não eram articulados no âmbito de universidades, voltados para os filhos da aristocracia colonial.

As primeiras faculdades brasileiras – Medicina, Direito e Politécnica – eram independentes umas das outras, localizadas em cidades importantes e possuíam uma *orientação profissional bastante elitista*. Seguiam o modelo das Grandes Escolas francesas, instituições seculares *mais voltadas ao ensino do que à pesquisa*. Tanto sua organização didática como sua estrutura de poder baseavam-se em *cátedras vitalícias*: o catedrático, “lente proprietário”, era aquele que dominava um campo de saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida. No *período imperial*, apesar das várias propostas apresentadas, *não foi criada uma universidade no Brasil* (Oliveira, 2002, p. 25-26, grifo nosso).

Com a independência do Brasil, em 1822, assumiu o poder o Imperador Dom Pedro I, o qual mais tarde, renunciou ao trono brasileiro, permanecendo no Brasil o seu filho primogênito D. Pedro II. Nessa época, o formato do ensino superior brasileiro sofreu poucas alterações, persistindo o modelo já existente de formação profissional, em faculdades isoladas, desse modo, “[...] não houve mudança no formato do sistema de ensino, nem sua ampliação ou diversificação. A elite detentora do poder não vislumbrava vantagens na criação de universidades” (Martins, 2002, p. 04). Após 1850, já sob o governo de Dom Pedro II, período em que o Brasil ficou marcado por sua estabilidade política e escalada no campo econômico, houve uma ampliação de forma gradual das instituições educacionais e o avanço de alguns centros científicos.

Sampaio (2002) salienta que, entretanto, tal expansão foi bastante relativa, uma vez que, o ensino superior de fato, continuou restringido às profissões liberais em instituições isoladas de tempo parcial. No que diz respeito à atividade científica, até o início do período republicano, “ela pode ser caracterizada por sua extrema precariedade, oscilando entre a instabilidade das iniciativas realizadas pelo favor imperial e as limitações das escolas profissionais, burocráticas, sem autonomia e totalmente utilitaristas em seus objetivos” (Sampaio, 2002, p. 04).

Até 1878, o ensino superior no Brasil se manteve estritamente público e exclusivo do poder central, ocasionando ao sistema uma certa imobilidade. “Sua eventual possibilidade de ampliação e diversificação estava de antemão contida na capacidade de investimentos no setor e sujeita à vontade política do governo central” (*Ibid.*, p. 04). O controle do Estado se dava de diferentes maneiras: o Estado determinava quais seriam as instituições criadas e os seus objetivos e queria conservar a proximidade com aqueles que o dirigiam ou ministravam, como por exemplo, os professores e diretores. “A distribuição das cátedras, em geral, atendia mais a critérios políticos do que acadêmicos, destacando-se a nomeação regional na indicação dos primeiros docentes” (*Ibid.*, p. 04).

Logo, no período imperial, o debate referente a criação de uma universidade no país, estava diretamente atrelado ao grau de controle do Estado sobre a educação superior.

[...] Para muitos, uma universidade seria exatamente uma forma de atender aos objetivos centralizadores do governo. Assim, tanto para os defensores deste tipo de organização do ensino superior como para os positivistas, seus principais opositores, a idéia de universidade aparecia associada, com raras exceções, à de ingerência oficial no ensino. No decorrer do século XIX nem só os positivistas eram contrários à criação de universidades. Os argumentos foram vários e se dividem em dois blocos: no primeiro, sustentava-se que os cursos especializados, como a engenharia, minas e agronomia, por terem caráter mais pragmático seriam mais apropriados à ex-colônia, onde, segundo este tipo de argumento, faltavam as bases para os cursos mais amplos e desinteressados, conforme convém a uma universidade. No segundo bloco,

encontram-se aqueles que tomavam os cursos de caráter mais humanístico como fúteis e ultrapassados, uma vez que apareciam associados ao modelo escolástico da decadente universidade de Coimbra antes de sua reforma (Sampaio, 2002, p. 05).

Portanto, verifica-se que o ensino superior brasileiro se ampliou de forma muito lenta até a Proclamação da República, “[...] seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social” (Martins, 2002, p. 04).

A partir da abolição da escravidão em 1888, da queda do Império e consequentemente da Proclamação da República em 1889, o Brasil entrou em um período de amplas mudanças sociais, que implicou também na educação. Assim, do ano de 1889 até o advento da Era Vargas, em 1930, o ensino superior brasileiro experimentou diversas transformações. Nesse período, “o regime de ‘desfocalização’ do ensino acabou por gerar condições para o surgimento de universidades, tendendo o movimento a deslocar-se provisoriamente da órbita do Governo Federal para a dos Estados” (Fávero 2006, p. 21). Alguns exemplos são as primeiras universidades em Manaus (1909), São Paulo (1911) e no Paraná (1912) que surgiram como instituições livres.

Desse modo, a constituição da República descentralizou o ensino superior brasileiro, que até então era restrito ao poder central, passando o poder também para os governos estaduais, permitindo dessa maneira, a instalação de instituições privadas, resultando na ampliação e na diversificação do sistema. Diferente do século XIX, surgiu nas primeiras décadas republicanas um debate sobre a construção de uma nova política de educação e de uma universidade no Brasil que abrigasse a ciência e propiciasse a pesquisa. A ideia de universidade impulsionou diversos críticos do então modelo de ensino, apesar de persistir a posição contrária à criação de universidades.

A influência do ideário positivista, no grupo de oficiais que proclamou a República, foi um fator que contribuiu, sobremaneira, para o atraso na criação de universidades no Brasil. Como instituição medieval e adaptada às necessidades do Velho Continente, a universidade era considerada, pelos líderes políticos da Primeira República (1889-1930), uma instituição ultrapassada e anacrônica para as necessidades do Novo Mundo. Em função disso, eram francamente favoráveis à criação de cursos laicos de orientação técnica profissionalizante (Oliveira, 2002, p. 26).

Neste contexto, na década de 1920 a discussão acerca da criação de universidades não se limitava exclusivamente a questões meramente políticas como outrora, mas sim a concepção de universidade pública e suas finalidades de produção de conhecimento na sociedade.

O projeto elaborado pela elite intelectual laica defendia a universidade pública em oposição ao modelo de instituições isoladas e propunha a institucionalização da pesquisa em seu interior. [...] As funções definidas foram as de abrigar a ciência, os cientistas e promover a pesquisa. As universidades não seriam apenas meras instituições de ensino, mas centros de saber desinteressado (Martins, 2002, p. 04).

Logo, ao discutir acerca da criação da Universidade do Rio de Janeiro,¹ considerada a primeira universidade brasileira, sinalizava-se a intensificação do debate sobre o problema universitário vivido no Brasil, promovido especialmente pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e pela Academia Brasileira de Ciências (ABC). “Entre as questões recorrentes destacam-se *concepção de universidade; funções* que deverão caber às universidades brasileiras; *autonomia universitária e modelo de universidade* a ser adotado no Brasil” (Fávero, 2006, p. 22, grifo nosso). Em relação às funções reafirmava-se a formação profissional, mas amplia-se seu papel, ao considerar que: “[...] a universidade, para ser digna dessa denominação, deveria tornar-se um foco de *cultura*, de disseminação de *ciência* adquirida e de criação da ciência nova” (*Ibid.*, p. 23, grifo nosso).

Conforme demonstrado na Tabela 1, durante o século XIX foram criadas 24 escolas de ensino superior,² enquanto que nas primeiras três décadas do século XX surgiram mais 133 instituições de ensino superior no Brasil, evidenciando um aumento significativo. Entre 1930 e 1968 ocorreu uma lenta e gradual expansão, tratada a seguir.

Tabela 1 – Expansão do Sistema de Ensino Superior

Período	Nº de escolas de ensino superior criadas no período
Até 1900	24
1900-1910	13
1910-1920	34
1920-1930	86
1930-1945	95
1945-1960	223
1960-1968	375

Fonte: Sampaio, 2002.

Sampaio (2002) assegura que as transformações ocorridas nesse primeiro período não foram apenas quantitativas, mas também sinalizaram um novo caráter formador no país. A questão da pesquisa fez renascer nas primeiras décadas do século XX a questão da

¹ Em 1920, data próxima do centenário da Independência do Brasil (1922), através do Decreto nº 14.343/1920, foi fundada a Universidade do Rio de Janeiro, a primeira universidade criada legalmente pelo Governo Federal, sendo constituída pela reunião da Faculdade de Medicina, da Escola Politécnica e da Faculdade Nacional de Direito.

² Segundo Martins (2002), com cerca de 10.000 estudantes.

Universidade. Esta deveria abrigar a pesquisa e viabilizar a formação do pesquisador. Desse modo, o debate acerca da criação de uma universidade no Brasil, foi retomado sob uma nova perspectiva, na qual encarregava a instituição universitária a uma nova função: abrigar a ciência, os cientistas e as humanidades em geral e promover a pesquisa. Duas importantes associações foram fundamentais nesse processo, as já mencionadas ABE e ABC, que puseram em pauta um projeto de reformulação total do sistema educacional brasileiro.

Ressalta-se que, em outra direção, a primeira Constituição da República (1891) assegurou bases legais para a criação de instituições privadas pelas elites locais e confessionais católicas.

2.2 Era Vargas: criação de universidades e o surgimento das primeiras escolas de Serviço Social no Brasil

Em 1930 chegou ao fim a denominada República Velha. As transformações vivenciadas na sociedade brasileira foram seguidas por mudanças nos âmbitos político e educacional. A junção de escolas superiores de formação profissional, desenvolvidas a partir dos anos 1930, resultou na criação de universidades públicas no Brasil.

No primeiro governo do presidente Getúlio Vargas (1930-45), foi criado o Ministério de Educação e Saúde. No ano seguinte, foi publicada a lei conhecida como "Reforma Francisco Campos", que debatia conceito e funções da ciência, ao tempo que “autorizando e regulamentando o funcionamento das universidades, inclusive a cobrança de anuidade, uma vez que o ensino público não era gratuito. A universidade deveria se estruturar em volta de um núcleo formado por uma escola de Filosofia, Ciência e Letras” (Martins, 2002, p. 05). Nessa conjuntura, desponta um movimento da elite intelectual laica com a defesa do caráter exclusivamente público da universidade e contrário às instituições isoladas.

Outro aspecto importante da educação superior nos anos 30, diz respeito à implantação da pesquisa nas universidades.

Em síntese, a criação da universidade no Brasil foi antes um processo de sobreposição de modelos do que de substituição. O antigo modelo de formação para profissões foi preservado. O modelo de universidade de pesquisa acabou sendo institucionalizado de modo muito parcial e apenas em algumas regiões do país, sobretudo naquelas mais desenvolvidas. A fundação da USP é um exemplo.³ Ela encontrou sólido apoio nos setores produtivos do Estado de São Paulo, preocupados com a formação de novas

³ Em 1934, foi fundada a Universidade de São Paulo (USP), mantida pelo governo paulista e considerada um grande marco na história do sistema de educação superior do Brasil, se tornando o principal centro de pesquisa do Brasil e materializando o anseio de seus fundadores.

elites — os quadros para a transformação da economia e da burocracia estatal e da política que estava em curso, e dentro dos quais o estado pretendia desempenhar um papel central. Mas mesmo nas regiões em que a universidade não conseguiu institucionalizar a pesquisa, as faculdades tiveram um papel importante, contribuindo para *alargar o horizonte intelectual da formação universitária e ampliar o acesso ao ensino superior*. Além disso, através de seu aproveitamento para a formação de professores dos ginásios e escolas normais, estabeleceu um vínculo entre os diferentes níveis do ensino público, num quadro de transformação de todo o sistema educacional. Essas novas oportunidades de acesso ao ensino superior e de carreira no magistério ajudaram a criar uma demanda que foi amplamente explorada pelas novas classes médias urbanas em formação. Por isso e apesar de tudo, a universidade da década de 30 representa uma *democratização, ainda que relativa*, do ensino superior brasileiro (Sampaio, 2002, p. 12, grifo nosso).

Ainda neste período, em 1932, circulou no Brasil o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento escrito por 26 educadores, intitulado “A reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo”. O documento indicava diretrizes para uma política de educação e destacava que a causa principal dos problemas relacionados à educação estava “na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação” (Azevedo *et al.*, 1932, p. 01).

De acordo com o grupo, a educação nova propunha “servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social” (Ibid, p. 04). Além disso, o grupo apontava que a chamada escola tradicional estava instalada para uma concepção burguesa, na qual o indivíduo era mantido sob uma autonomia isolada e estéril. Por esta razão, o documento apoiava, entre outras coisas: a educação enquanto uma função essencialmente pública; a questão da escola única, isto é, uma escola para todos; a laicidade, gratuidade e a obrigatoriedade do ensino.

Outro importante acontecimento foi a mobilização estudantil que resultou na criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), no ano de 1937. Fundada por meio do Conselho Nacional de Estudantes, a UNE tornou-se a entidade máxima da representação estudantil no país e, desde então, passou a se organizar em congressos anuais e a buscar articulação com diversas forças da sociedade. Estabeleceu-se como uma entidade estudantil responsável por lutar tanto pelos interesses dos estudantes, quanto por interesses nacionais em diversos setores.

A UNE atrelou a luta estudantil à luta social mais ampla em defesa do país e da democracia. Logo nos primeiros anos de criação, os estudantes brasileiros já participaram ativamente de ações políticas. Um exemplo se deu com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, momento em que os estudantes recém organizados, fizeram forte oposição ao nazifascismo e pressionaram o governo Vargas a tomar posição firme durante a guerra.

No contexto do Estado Novo, predominou a criação de instituições de ensino superior isoladas, de caráter excludente e com ênfase na profissionalização, ao lado da abertura a privatização do ensino superior. Por outro lado, cresceu a defesa da escola pública, laica e gratuita, com destaque para os pioneiros da Escola Nova e a UNE.

As primeiras escolas de Serviço Social foram fundadas no Brasil em um momento que o país vivenciava intensas transformações nos cenários político e social. A urbanização e a industrialização foram se consolidando ao longo da década, gerando novos empregos no setor urbano em ascensão e resultando no crescimento da classe operária. Esses momentos foram decisivos para o desenvolvimento do capitalismo no país.

Conforme Iamamoto e Carvalho (2006), o advento de uma classe trabalhadora mais consciente das condições de exploração que viviam e mais organizada no enfrentamento e reivindicação de melhores condições de vida e de trabalho, fez com que a situação de pobreza e miséria, isto é, as expressões da questão social, ganhasse notabilidade. Ainda de acordo com Iamamoto e Carvalho (2006, p. 77), “a questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado”.

Foi nesse cenário, por meio do Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), fundado em 1932, que se tem a primeira manifestação de Serviço Social no Brasil, com uma formação técnica especializada voltada para a ação social e baseada na doutrina social da Igreja Católica.⁴ Sediada em São Paulo, foi criada em 1936 a primeira Escola de Serviço Social e esteve diretamente vinculada ao CEAS, ou seja, a um conjunto de movimentos leigos cristãos ligados à organização da Igreja Católica. O mesmo ocorreu com a segunda escola, no Rio de Janeiro, criada em 1937. Logo, o surgimento do Serviço Social no Brasil, recebeu apoio tanto de instituições de orientação católica, como a influência da criação de instituições assistenciais, seja estatais, autárquicas ou privadas.

É necessário ressaltar que as condições histórico-sociais da emergência do Serviço Social como profissão decorrem do desenvolvimento do capitalismo monopolista e da ampliação da intervenção estatal frente às expressões da questão social, resultando na criação das políticas sociais por parte do Estado. Tais políticas passaram a demandar profissionais para

⁴ As primeiras escolas que promoveram a formação profissional vincularam-se como desdobramento da Ação Social e da Ação Católica, assumindo as características conservadoras do movimento católico próximas dos modelos europeus, com instituições cuja natureza “[...] será autoritária, elitista e rigorosamente corporativista, e inteiramente submetida ao controle da hierarquia” (Carvalho, Iamamoto, 2006, p. 165). Nessa direção, caberia ao Serviço Social “[...] remediar as deficiências dos indivíduos e das coletividades; quando se dirige ao ajustamento de um determinado quadro, ele o faz para sanar deficiências acidentais, decorrentes de certas circunstâncias, e não de um defeito estrutural” (*Ibid.*, p. 208-209).

sua formulação e implementação, assegurando dessa maneira a expansão e a consolidação do espaço sócio-ocupacional do Serviço Social. É nesse contexto que a profissão de Serviço Social é institucionalizada e o assistente social passa a ser um vendedor da sua força de trabalho.⁵

2.3 República Populista e a expansão do sistema federal de educação superior: criação da Universidade Federal de Alagoas e o início do curso de Serviço Social em Alagoas na Escola Padre Anchieta

Dos anos 1940 aos 1960, aproximadamente vinte anos após a fundação das primeiras universidades no país, nota-se que “o ensino superior não experimenta nenhum crescimento mais significativo, sobretudo se compararmos o período com o que lhe seguiu. Mas foi justamente nesse período que o sistema ganha corpo, com o desenvolvimento da rede de universidades federais” (Sampaio, 2002, p. 13).

Considerou-se que o avanço “se deveu, em grande medida, à federalização de algumas universidades estaduais criadas nas décadas de 30 e início dos anos 40, concomitantemente à difusão da ideia de que cada Estado da federação tinha o direito pelo menos a uma universidade federal” (*Ibid.*, p. 13). Assim, a partir de 1945, observou-se o desenvolvimento do sistema federal.

Embora as faculdades profissionais ressissem, pois não desejavam perder a autonomia, ocorreu, no período populista (1945/64), um processo de integração do ensino superior. Como resultado dele ocorreram o surgimento de universidades, que vincularam administrativamente faculdades preexistentes, e a federalização de grande parte delas. [...] Durante a Nova República, foram criadas 22 *universidades federais*, constituindo-se o sistema de universidades públicas federais. Cada unidade da federação passou a contar em suas respectivas capitais, com uma universidade pública federal. [...] Concomitantemente a esse processo de integração, ocorreu uma expressiva expansão das matrículas acentuando-se, com isso, a mobilização dos universitários, que tiveram, na criação da UNE (União Nacional dos Estudantes), em 1938, um elemento importante para a sua organização (Oliveira, 2002, p. 31, grifo nosso).

⁵ “A profissionalização do Serviço Social não se relaciona decisivamente à “evolução da ajuda”, à “a racionalização da filantropia” nem à “organização da caridade”; vincula-se à *dinâmica da ordem monopólica*. É só então que a atividade dos agentes do Serviço Social pode receber, pública e socialmente, um caráter *profissional*: a legitimação (com uma simultânea gratificação monetária) pelo desempenho de papéis, atribuições e funções a partir da *ocupação* de um espaço na divisão social (e técnica) do trabalho na sociedade burguesa e madura; só então os agentes se reproduzem mediante um processo de socialização particular *juridicamente caucionada* e reiterável segundo procedimentos reconhecidos pelo Estado. Só então o conjunto dos agentes (a categoria profissionalizada) se laiciza, *se independentiza de confessionalismos e/ou particularismos*. A emergência profissional do Serviço Social é, em termos histórico-universais, uma varável da idade do monopólio; enquanto profissão, o Serviço Social é indivorciável da ordem monopólica – ela cria e funda a profissionalidade do Serviço Social” (Paulo Netto, 2009, p. 73-74, grifo do autor).

Nos anos 1950, com a industrialização e o avanço econômico, o ritmo de desenvolvimento no Brasil foi intensificado. Paralelo às diversas transformações que houveram, seja no âmbito econômico ou no âmbito sociocultural, “surge, de forma mais ou menos explícita, a tomada de consciência, por vários setores da sociedade, da situação precária em que se encontravam as universidades brasileiras” (Fávero, 2006, p. 29). Dessa forma, tem-se de certa maneira, uma retomada do movimento que ocorreu nos anos 1920, isto é, a demanda da reformulação do sistema educacional.

No bojo desse movimento, colocava-se a questão da reforma da universidade. Os ideais propostos eram, em grande parte, uma retomada dos ideais de 20, modificadas agora pela influência da organização das universidades americanas. Três críticas fundamentais recaíam sobre a estrutura universitária vigente: a primeira se dirigia à *instituição da cátedra*; a segunda, ao compromisso efetuado em 30 com as escolas profissionais, que criara uma *universidade compartimentalizada*, isolando professores e alunos em cursos especializados em escolas diferentes; e a terceira era quanto ao *aspecto elitista da Universidade*, que continuava atendendo a uma parcela mínima da população, sobretudo dos estratos altos e médios urbanos (Sampaio, 2002, p. 15, grifo nosso).

Portanto, entre 1945 e 1968 houveram mobilizações estudantis e de professores para reforma do sistema de educação, incluindo a defesa do ensino público, afirmação do modelo de universidade em oposição às escolas isoladas e que o setor privado fosse tornado público. Repercutiam as críticas à cátedra, às escolas profissionais isoladas e ao caráter elitista da universidade.

O catedrático vitalício, com poderes de nomeação ou demissão de auxiliares, era tido como empecilho à organização de uma carreira universitária e passou a simbolizar a rigidez e o anacronismo. O elitismo se refletia no atendimento de parcela mínima da população, sobretudo dos estratos mais privilegiados. O que se pretendia era a extinção da cátedra, com organização departamental dependente de decisões democráticas (Martins, 2002, p. 05).

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), prevista na Lei N. 4.024. Oliven (2002), enfatiza que, se por um lado, a LDB promoveu uma determinada flexibilidade na sua implementação e viabilizou a representação estudantil nos colegiados das instituições de ensino superior, por outro lado, reforçou o modelo arcaico existente nas instituições brasileiras e fortaleceu a centralização do sistema de educação superior. “Em termos organizacionais, deixou ilesas a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e a universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais; além disso,

manteve maior preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa” (Oliven, 2002, p. 32).

No âmbito do Serviço Social, o contexto desenvolvimentista no início dos anos 1960 exigiu maior especialização na graduação e cursos de pós-graduação: “reaparelhamento das escolas de Serviço Social, [...] o que deveria dar-se no quadro geral de uma reforma universitária [...]” (Carvalho, Iamamoto, 2006, p. 359). O desafio desta renovação referia-se ao “controle de escolas especializadas e das funções de docência [...] ocupadas, em sua grande maioria, pelos pioneiros e seus sucessores imediatos – quadros formados e profundamente influenciados pela hierarquia católica” (*Ibid.*, p. 365).

Em janeiro de 1961, foi fundada em Maceió, por ato do então presidente Juscelino Kubitschek, a Universidade Federal de Alagoas (Ufal). A Ufal, maior instituição pública de ensino superior do estado de Alagoas, surgiu apoiada nas já existentes Faculdades de Direito (1933), Medicina (1951), Filosofia (1952), Economia (1954), Engenharia (1955) e Odontologia (1957).

Depois de várias tentativas de federalização da Faculdade de Medicina num movimento liderado pelo médico A. C. Simões, na última delas, em 1960, descobriu-se que era possível fazer aprovar um projeto criando uma universidade pública em Alagoas, em vez de se tentar federalizar apenas uma faculdade. Assim, no dia 11 de agosto de 1960, no Salão Nobre da Faculdade de Medicina de Alagoas, os diretores de cinco das oito escolas superiores em funcionamento no Estado, além de autoridades públicas, assinaram um memorial redigido pelo estudante Adalberto Câmara e endereçado ao presidente Juscelino Kubitschek, reivindicando a criação de uma universidade em Alagoas. [...] Ainda em 1960, no dia 1º de novembro, JK enviou o projeto ao Congresso Nacional. Com apoio unânime da bancada alagoana em Brasília, o processo correu célere e, antes do fim do mandato de JK, foi aprovado na Câmara e no Senado em caráter de urgência. Assim, no dia 26 de janeiro de 1961, a seis dias do fim do seu mandato, o presidente da República assinou o ato que formalizou a existência da Universidade Federal de Alagoas (Ticianeli, 2015, on-line).

Em 1955, o Arcebispo de Maceió criou a Escola de Serviço Social Padre Anchieta, com o funcionamento autorizado pelo Ministério da Educação em 1957. “O primeiro passo [...] foi dado ainda em 1952, com a instalação da Fundação Arquidiocesana de Assistência Social (FAAS). [...] tinha o claro objetivo de estruturar uma instituição capaz de conseguir recursos oficiais para as obras de assistência social e educacional da Igreja” (Ticianeli, 2015, on-line).

O referido curso, vinculado à Arquidiocese de Maceió e à Ação Católica, desenvolveu iniciativas para sua integração à Universidade Federal de Alagoas, efetivada apenas na década de 1970 (Costa *et al.*, 2017).

2.4 A repressão e a expansão universitária na ditadura civil-militar: a inserção do ensino do Serviço Social no âmbito universitário

Entre 1945 e 1964 intensificou-se o processo de democratização e de mobilizações por reformas no país, dentre elas a reforma universitária. Neste cenário houve a “[...] luta do movimento estudantil e de jovens professores na defesa do ensino público, do modelo de universidade em oposição às escolas isoladas e na reivindicação da eliminação do setor privado por absorção pública” (Martins, 2002, p. 05). Assim, sob a liderança da UNE, o movimento estudantil ganhou força no Brasil, e em consequência disso, uma crescente mobilização pela reforma universitária passou a eclodir no país até 1968. A primeira reforma universitária em 1968 produziu mudanças significativas, em sintonia com o ciclo autocrático.

O advento do golpe militar em 1964, por um lado, procurou cercear as manifestações transformadoras, mas, por outro, provocou no movimento estudantil o aguçamento dos mecanismos de pressão pela reforma universitária. O movimento pela reforma ganhou as ruas impulsionado pela bandeira “*mais verbas e mais vagas*” e culminou com a ocupação, em 1968, das principais universidades pelos estudantes que instalaram comissões paritárias e cursos-piloto, ficando no controle das escolas durante o mês de julho e todo o segundo semestre. Nesse contexto resultou necessário efetuar o ajuste do sistema de ensino à nova situação decorrente do golpe militar (Saviani, 2010, p. 08, grifo nosso).

Dessa forma, com o golpe civil-militar, as universidades passaram a ser objeto de uma interferência mais direta e intensa do governo federal. Destaca-se a criação das Assessorias de Informação nas universidades federais, com o intuito de reprimir as atividades de cunho democratizantes, tanto por parte de docentes, quanto de estudantes, implicando no afastamento do cargo de diversos professores.

Entre 1964-1968, a política educacional da ditadura materializou a sua intenção de controle e enquadramento implementando praticamente a destruição de instrumentos organizativos do corpo discente, promovendo um clima de intimidação no corpo docente (a primeira vaga repressiva, em 1964, atingiu milhares de estudantes, professores, pesquisadores, com a generalização, nas escolas, dos tristemente célebres IPMs) e, muito especialmente, reprimindo com furor inaudito as *propostas, experiências, movimentos e instituições que ensaiavam e/ou realizavam alternativas tendentes a democratizar a política, o sistema e os processos educativos, vinculando-os à necessidades de base da massa da população* (Paulo Netto, 2005, p. 58, grifo nosso).

Em 1968, a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5540/68) foi aprovada pelo Congresso Nacional, sendo possível notar, sobretudo nos anos de 1968-1969, a grande influência dos

Estados Unidos na política educacional instaurada na ditadura, designada por Paulo Netto (2005) como um enquadramento prioritário ao projeto de modernização conservadora.

[...] o regime autocrático burguês, redefinindo-se na vertente do militar-fascismo, começa a instaurar o seu “modelo educacional”, congruente com a concretização do seu “modelo econômico”. [...] A inflexão foi precedida, no plano da elaboração estratégica, pela série de estudos, análises e propostas que configuraram os famosos “acordos MEC-USAID”, que vinham em andamento desde 1964. [...] Todas as indicações factuais levam à conclusão de que *a refuncionalização do sistema educacional* [...] obedece, no que concerne ao ensino superior, *ao modelo oferecido pelos assessores norte-americanos que comandaram os estudos para a “reforma universitária”* [...] (Paulo Netto, 2005, p. 59, grifo nosso).

Observa-se, assim, que a reforma universitária, em 1968, incorporou algumas das propostas advindas do movimento docente e estudantil como o regime integral e de dedicação exclusiva de docentes para estímulo à pesquisa, em busca de legitimação para o bloco governante. Assim, a reforma universitária detém um conteúdo contraditório no atendimento às demandas existentes que definiu os rumos da educação superior no país:

[...] de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional. O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária buscou atender à primeira demanda proclamando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, abolindo a cátedra que foi substituída pelo departamento, elegendo a instituição universitária como forma preferencial de organização do ensino superior e consagrando a autonomia universitária cujas características e atribuições foram definidas e especificadas. De outro lado, procurou atender à segunda demanda instituindo o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e funcionamento (Saviani, 2010, p. 06)⁶

Em relação à ampliação de verbas e vagas, expressa na pressão desta demanda, realizou-se, principalmente com a abertura para o ensino superior privado. A princípio, a reforma era voltada às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), contudo, como uma parte significativa do setor privado necessitava de aporte do governo federal, a reforma universitária “ultrapassou as fronteiras do sistema público federal, atingindo as instituições privadas, que procuraram adaptar-se a algumas de suas orientações. Como a pressão pelo aumento de vagas

⁶ Saviani (2010) complementa que após a aprovação da Lei da Reforma Universitária, houve vetos e por Decreto-Lei o governo adapta aos interesses do regime militar, em especial quanto à autonomia universitária.

tornava-se cada vez mais forte, logo após 1968, ocorreu uma expansão do setor privado” (Oliven, 2002, p. 34).

Constatou-se assim, que em vista dessa pressão, nos anos 1970 contou-se também com um aumento considerável na quantidade de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas sem fins lucrativos; tendo como foco, em sua grande maioria, as atividades de ensino, de modo que as atividades de pesquisa receberam pouca ou nenhuma atenção.

A reforma de 1968 não significou apenas mudanças estruturais introduzidas nas universidades, mas também representou o aumento de instituições de ensino superior criadas no período, acarretando consequentemente no aumento no número de matrículas. Conforme verificou Sampaio (2002, p. 17), a expansão do ensino superior iniciada na década de 1960, foi intensificada no decorrer da década de 1970. De acordo com a Tabela 2, é possível identificar que em 1961 o número de matrículas no ensino superior era de 98.892, dos quais 44% foram nas instituições privadas. Enquanto em 1980, alcança 1.345.000, correspondendo a 63,3% de matrículas em instituições privadas evidenciando um aumento relevante.

Tabela 2 – Evolução das Matrículas em Estabelecimentos Públicos e Privados - Brasil 1961-1980

Ano	Total de matrículas	% de crescimento	Matrículas em instituições privadas	% das matrículas privadas sobre o total
1961	98.892	6	43.560	44,0
1962	107.299	9	43.275	40,3
1963	124.214	16	47.428	38,2
1964	142.386	15	54.721	38,4
1965	155.781	9	68.194	43,8
1966	180.109	16	81.667	45,3
1967	212.882	18	91.608	43,0
1968	278.295	31	124.496	44,7
1969	342.886	23	157.826	46,0
1970	425.478	24	214.865	50,5
1971	561.397	32	309.134	55,1
1972	688.382	23	409.971	59,6
1973	772.800	12	472.721	61,2
1974	937.593	21	596.565	63,6
1975	1.072.548	14	662.323	61,8
1976	1.044.472	--	648.862	62,1
1977	1.137.070	9	708.554	62,3
1978	1.267.559	11	779.592	61,5
1979	1.298.331	2	808.253	62,3
1980	1.345.000	4	852.000	63,3

Fonte: Sampaio, 2002.

Outro aspecto notável desse período histórico, foi o desenvolvimento da pós-graduação no país.

A importância dada ao desenvolvimento econômico fez com que os militares brasileiros incentivassem a formação de recursos humanos de alto nível, para atender às novas demandas decorrentes do avanço do processo de modernização da sociedade: as universidades públicas foram as escolhidas para atingir esse fim (Oliveira, 2002, p. 35).

Verifica-se diferentes fatores que levaram ao desenvolvimento da pós-graduação e a formação docente no Brasil, como a valorização de recursos humanos na perspectiva do projeto de modernização conservadora, a ampliação de verbas e estímulo às agências de fomento à pesquisa como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPQ). As universidades públicas foram consideradas como:

[...] o locus principal das atividades de pesquisa, até então incipientes no país. A carreira docente, no setor público, passou a estimular a titulação e a produção científica dos professores universitários, sendo, a sua profissionalização, assegurada pela possibilidade de virem a obter o Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva (Oliveira, 2002, p. 35).

Segundo Paulo Netto (2005), ao analisar o redimensionamento e a refuncionalização do Estado, enfatizou, em relação ao período pós 1968, que: “Se, entre 1964 e 1968, a ditadura assumiu o Estado, *ela agora cria as suas estruturas estatais*” (p. 39, grifo do autor). O período caracterizou-se pela consolidação do mercado de trabalho nacional para assistentes sociais com a expansão de políticas sociais setoriais, tendo provocado um novo padrão de exigências para o desempenho profissional e o perfil profissional.

Paulo Netto (2005) afirma que no contexto da autocracia burguesa se desenvolveu a renovação do Serviço Social, na sua natureza, funcionalidade, com alterações de demandas práticas, contribuindo, assim, para a diferenciação e redefinição profissional. Abrange ainda o redimensionamento na formação e a inserção do ensino de Serviço Social no âmbito universitário.

As escolas isoladas, mantidas destacadamente por organizações confessionais ou leigas, com poucos recursos materiais e humanos, funcionando à base do esforço e da dedicação de profissionais e docentes que exerciam o magistério impulsionados sobretudo por valores morais, contando com alunos em número reduzido, relacionando-se com outras escolas e cursos superiores especialmente através de mecanismos e condutas informais – estas pequenas agências de formação convertem-se, em pouco tempo, em unidades de complexos universitários (Paulo Netto, 2005, p. 125).

O autor refletiu sobre os impactos desse ingresso na universidade no perfil da formação profissional, destacando a aproximação às ciências sociais, apesar de limitada pelo controle sob às universidades, contribuindo para um viés tecnocrático. Por sua vez, as condições de expansão de cursos promoveram a entrada de jovens professores/as que “puderam acumular reservas de forças e engendrar, no âmbito do Serviço Social, uma massa crítica também inexistente antes” (*Ibid.*, p. 126).

Em 1972, constata-se processo semelhante em Alagoas, no qual a Escola de Serviço Social Padre Anchieta integrou-se ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Alagoas.

Concluimos, assim, [...] que, [...] a criação do novo curso se deu também por conta de um contexto específico do sistema universitário brasileiro. A Reforma Universitária de 1968, ainda que tenha moldado o ensino superior brasileiro aos interesses econômicos e políticos predominantes na ditadura, contrariamente promoveu a possibilidade de ampliação da UFAL, contemplando-se as condições para a criação do curso de Serviço Social [...]. Esse curso trazia uma história de formação profissional em Alagoas desde 1957, e mostrou-se com solidez suficiente para se consolidar na estrutura ampliada da UFAL. Tratava-se de uma profissão em fraca expansão no Brasil, o que se repetiu na conjuntura alagoana (Costa *et al.*, 2017, p. 69).

Os acordos para a criação do curso aconteceram após 10 anos da criação da Ufal, em um cenário favorecido por uma política de expansão do corpo docente e de novos cursos, promovida pelo MEC, e como resultado “do protagonismo das lideranças docentes e discentes da Escola Pe. Anchieta” (Costa *et al.*, 2017, p. 70).

2.5 Avanços e desafios na educação superior e no processo de renovação curricular do Serviço Social a partir da redemocratização

Em 1985, com a crise e o declínio do regime militar instaurado pelo golpe em 1964, o Brasil vivenciou a restauração de um processo de democratização. O país passou a experimentar uma nova dinâmica no sistema de educação superior, sendo acentuadas as discussões devido a necessidade de se entender os impactos da sua expansão, diretamente ligada ao ensino privado.

Foi nesse cenário, que a Constituição Federal de 1988 (CF/88) foi promulgada, e mais adiante, na década de 1990, a nova Lei de Diretrizes e Base (LDB). Com relação aos debates que precederam a promulgação da CF/88, constatou-se intensa mobilização, na qual várias associações da sociedade civil estiveram presentes, porém de lados opostos e defendendo interesses distintos.

De um lado, estavam aquelas que se identificavam com os interesses da educação pública, que se opunham aos grupos privatistas. Sua luta procurava assegurar *verbas públicas, exclusivamente, para as instituições públicas governamentais*. Esse grupo posicionava-se a favor do ensino público laico e gratuito em todos os níveis. De outro lado, os grupos ligados ao setor privado, interessados em obter acesso às verbas públicas e diminuir a interferência do Estado nos negócios educacionais (Oliveira, 2002, p. 36, grifo nosso).

Nesse confronto foram aprovados o Artigo 205 que proclama a educação como direito de todos e dever do Estado e o Artigo 209 que define que o ensino é livre à iniciativa privada. O Artigo 207 estabelece que: “As universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988, on-line).

Dessa forma, a CF/88 introduziu diversas demandas dos movimentos referentes à educação superior. Registrou-se conquistas: “Consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único” (Saviani, 2010, p. 10).

Saviani enfatiza que as reivindicações por parte dos responsáveis pelas instituições de ensino superior e de professores, se concentravam na aprovação de verbas destinadas às universidades, de modo que proporcionasse a sua autonomia, e por parte dos estudantes, as reivindicações eram pela expansão do número de vagas nas universidades públicas. “A pressão de demanda levou a uma expansão extraordinária no ensino superior no período 1960-1980, com o número de matrículas saltando de aproximadamente 200.000 para 1,4 milhão, ¾ partes do acréscimo atendidas pela iniciativa privada” (Martins, 2002, p. 05, grifo nosso).⁷

Em 1996, foi aprovada a nova LDB – Lei Nº 9.394/96, que regulamentou os princípios constitucionais referentes ao ensino superior. “Essa nova Lei introduziu o processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das próprias instituições de ensino superior, condicionando seus respectivos credenciamentos e reconhecimentos ao desempenho mensurado por essa avaliação” (Oliveira, 2002, p. 37).

⁷ Martins alerta ainda que “a partir de 1980 observou-se uma redução progressiva da demanda para o ensino superior em decorrência da retenção e evasão de alunos do 2º grau, inadequação das universidades às novas exigências do mercado e frustração das expectativas da clientela em potencial. [...]. Outra resposta à estabilidade da demanda foi a ampliação acentuada do número de cursos e a fragmentação de carreiras pelo setor privado para colocar novas ofertas ao mercado e com isso atrair clientela. A fragmentação de carreiras (em várias áreas do conhecimento) torna os cursos menos dispendiosos e converge para o que acontece em algumas áreas em outros países” (Martins, 2002, p. 03).

A partir da LDB, ficou determinado que para uma instituição poder ser considerada uma universidade, o seu corpo docente precisaria ser composto, no mínimo, por um terço de mestres ou doutores. Esse avanço, tanto na qualificação do corpo docente, como também das condições de trabalho, foi decisivo para a institucionalização da pesquisa nas universidades. No entanto, houve uma tendência de fragmentação da educação superior ao estabelecer a institucionalização de Universidades, Centros Universitários e Faculdades com organização e finalidades acadêmicas distintas. Saviani critica os limites de instituições de educação superior credenciadas como Centros Universitários:

Em verdade, os *centros universitários* são um *eufemismo das universidades de ensino*, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a "democratização" da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as universidades de pesquisa que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista. [...] É essa a situação que estamos vivendo hoje quando vicejam os mais diferentes tipos de instituições universitárias oferecendo cursos os mais variados em estreita simbiose com os mecanismos de mercado. Aprofunda-se, assim, a tendência a tratar a educação superior como mercadoria entregue aos cuidados de empresas de ensino que recorrem a capitais internacionais com ações negociadas na Bolsa de Valores (Saviani, 2010, p. 11, grifo nosso).

Desde os anos 1990, consolidou-se o neoliberalismo, “evidenciado nos discursos oficiais não somente pautados em documentos do Ministério da Educação e Cultura, como também a partir dos relatórios do Banco Mundial sobre os desafios educacionais no Brasil e no mundo” (Santana, 2015, p. 61-62). A expansão da educação superior brasileira esteve diretamente relacionada com o conjunto de metas estabelecidas entre o governo federal e o Banco Mundial, sendo o referido Banco, o responsável por indicar orientações cruciais com relação às reformas da educação superior:

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 *apud* Coral, 2016, p. 56, grifo nosso).

No que se refere às influências dessas orientações internacionais na educação superior brasileira em tempos neoliberais, Coral (2016) esclarece a natureza desse projeto que atribui a uma das causas da crise fiscal o financiamento público das universidades.

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 se integrarem na chamada “sociedade do conhecimento” ou “sociedade cognitiva”, como também são explicitadas as relações entre formação, desenvolvimento sustentável, qualificação, emprego, empregabilidade, cidadania e coesão social. [...] 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 (Coral, 2016, p. 54-55).

Logo, no tocante ao processo de reforma da educação superior, sob a influência de países da OCDE (Países Baixos, Austrália, Irlanda), inclusive o Chile, e de organismos internacionais, a autora enfatiza as propostas que incluem novos modelos de financiamento e estímulo ao financiamento privado da educação superior, como respostas à crise do capital.

[...] 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 (Coral, 2016, p. 69).

Ao longo dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), essas orientações internacionais foram as principais responsáveis por direcionar a expansão do ensino superior brasileiro, de maneira especial, através do setor privado, principalmente com faculdades e centros universitários. Com efeito, observa-se nas últimas décadas uma acentuada abertura de instituições de ensino superior privadas e acesso de setores médios, mantendo a exclusão de setores populares.

Uma das principais transformações do ensino superior no século XX consistiu no fato de destinarem-se também ao atendimento à massa e não exclusivamente à elite. Num dos estudos da década de 1990, observou-se que no ensino superior, estudantes oriundos de famílias com renda de até 6 salários mínimos representavam aproximadamente 12% dos matriculados em instituições privadas e 11% em instituições públicas. Tanto no setor privado, quanto no público, *a proporção de estudantes oriundos de famílias com renda acima de 10 salários mínimos ultrapassa os 60%*, o que desmistifica a crença de que os menos favorecidos é que frequentam a instituição privada. Se por um lado, há um contingente expressivo de estudantes de nível superior proveniente das camadas de renda intermediária, salta à vista que os menos favorecidos não usufruem da igualdade de oportunidade de acesso ao ensino superior seja ele público ou privado, não por falta de vagas ou de reforma deste, mas por problemas sociais e deficiências do ensino fundamental. Na década de 1990, *a proporção de jovens entre 20 e 24 anos que ingressa no ensino superior correspondia a 11,4%*, conferindo ao Brasil o 17º lugar entre os países latino-americanos, superando apenas a Nicarágua e Honduras (Martins, 2002, p. 06, grifo nosso).

Nesse cenário, em sintonia com as lutas pela redemocratização, no processo de renovação crítica da formação do Serviço Social houve importante debate para revisão curricular, com a aprovação em 1982 do Currículo Mínimo e sua revisão com a reformulação das Diretrizes Gerais para o curso de graduação em 1996, como iniciativa da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

Reconheceu-se que esse novo projeto de formação profissional em Serviço Social inseriu-se em um contexto de crise do sistema universitário, em um ambiente desfavorável, sendo realizado tendo em vista que no final do século XX: “[...] estes processos devem ser observados a partir do acúmulo e da tradição intelectual que a profissão vem construindo ao longo dos últimos anos. [...] o Serviço Social desfruta hoje de um reconhecimento no cenário acadêmico maior legitimidade e maiores desafios” (Cardoso *et al.*, 1996, p. 52).

Conforme aponta a ABEPSS, “as mudanças verificadas nos padrões de acumulação e regulação social exigem um redimensionamento das formas de pensar/agir dos profissionais diante das novas demandas, possibilidades e das respostas dadas” (ABEPSS, 1996, p. 08). Nesse contexto, aprofundou-se a perspectiva de análise da vinculação do Serviço Social e questão social que passa a nortear a nova proposta curricular.

Desse modo, entendeu-se a necessidade de um projeto de formação firmado em princípios e diretrizes, materializados na nova lógica curricular que se traduzem em Núcleos de Fundamentação, que são eles: Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; Núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Esta nova lógica curricular inovadora, busca superar a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem e fortalecer a articulação entre ensino-pesquisa-extensão.

Nesse complexo processo no ambiente universitário foi possível gestar elementos de oposição e contestação que impulsionaram a interlocução acadêmica e a relação com a tradição marxista. Na década de 1980, “a perspectiva de intenção de ruptura deveria construir-se sobre bases quase que inteiramente novas; esta era uma decorrência do seu projeto de romper substantivamente com o tradicionalismo e suas implicações teórico-metodológicas e prático-profissionais” (Paulo Netto, 2005, p. 250).

Isto implicou numa direção social da profissão que apontava para o enfrentamento do conservadorismo presente desde a sua origem e o compromisso com os princípios fundamentais presentes no projeto ético político profissional, dentre eles, o reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e

plena expansão dos indivíduos sociais; e a defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo.

Na próxima seção aborda-se a expansão do sistema público de universidades federais no século XXI, especificando a interiorização da Universidade Federal de Alagoas.

3 A UFAL E A SUA TARDIA EXPANSÃO PARA O AGRESTE NO SÉCULO XXI

Esta seção apresenta os elementos que marcaram a expansão da educação superior no Brasil, por meio do projeto de democratização do ensino superior no início do século XXI, em especial, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), enquadrado no contexto neoliberal. Em seguida, situa o deslocamento tardio da Ufal para o agreste alagoano, quatro décadas após a sua criação, através da criação do Campus Arapiraca e de suas unidades educacionais.

3.1 Projeto nacional de democratização do ensino superior

A Reforma da Educação Superior do primeiro governo Lula da Silva (2003-2007), instituiu, por meio do Decreto de 20 de outubro de 2003, o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) “encarregado de analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)” (Otranto, 2006, p. 01), resultando na efetivação do compromisso de criação de novas Universidades Federais e de mais vagas nas universidades já existentes. O documento do MEC “A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014” destaca o processo de ampliação da rede de universidades federais.

O lugar estratégico da educação superior nos processos de transformação social é um dos pressupostos das políticas de expansão do acesso ao ensino superior adotada pelo governo a partir de 2003. A interiorização proporcionou uma expansão de vagas públicas que se diferenciou do tradicional modelo de oferta de vagas nas capitais, elevando o número de municípios atendidos por universidades federais de 114 para 289 municípios, o que representou um crescimento de 153% (Brasil, 2014, p. 32).

A Secretaria de Educação Superior (SESu), do Ministério da Educação (MEC), responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior, em um balanço sobre o processo de expansão da educação superior entre os anos de 2003 a 2014, aponta que:

O processo de democratização compreende reverter o quadro no qual *ir à universidade é opção reservada às elites*. A definição de um projeto para a educação superior deve entender esta como bem público, destinada a todos indistintamente, inserida no campo dos direitos sociais básicos, tratada como prioridade da sociedade brasileira, sendo que a universidade deve ser a expressão de uma sociedade democrática e multicultural, em que se cultiva a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças (Brasil, 2014, p. 19, grifo nosso).

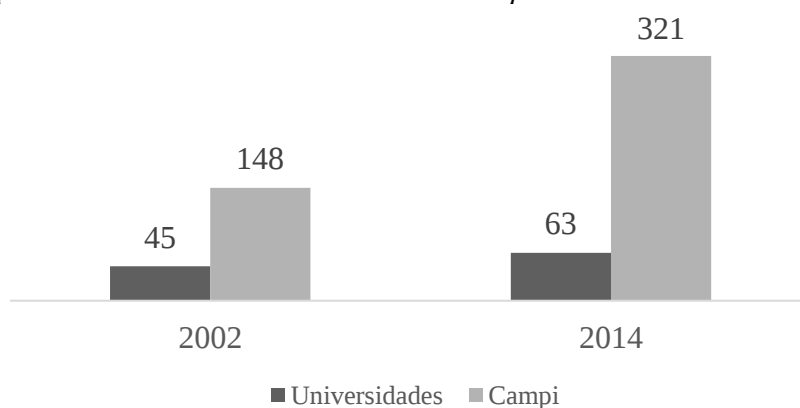
A expansão da oferta de vagas e demanda de cursos de nível superior no Brasil foi bastante significativa ao longo da segunda metade do século XX. Esse crescimento está diretamente relacionado “tanto à valorização do saber acadêmico pelo mercado de trabalho quanto ao crescimento da importância da pesquisa acadêmica” (Brasil, 2014, p. 19).

Nos chamados países em desenvolvimento, o fenômeno possui peculiaridades decorrentes da desigualdade regional, da má distribuição de renda e da baixa escolaridade média da população - recursos limitados para o ensino superior e a pesquisa e dificuldades de acesso e permanência de estudantes na universidade, entre outros. No contexto brasileiro, mais especificamente, os desafios ligados à educação superior podem ser condensados na tríade *expansão, qualidade e democratização* (Brasil, 2014, p. 19, grifo nosso).

Logo, entre os anos de 2003 e 2014, as universidades federais atravessaram um grande processo de reestruturação e expansão. “A expansão foi alicerçada nos princípios da democratização e inclusão, com vistas à contribuição para o desenvolvimento e à diminuição das assimetrias regionais existentes no país” (BRASIL, 2014, p. 31). Tal processo compreendeu três ações – a interiorização, a integração e a regionalização da educação superior. “Essa expansão, sistematizada pelo MEC em três fases, deveria, pois, viabilizar a interiorização, a reestruturação e a expansão das universidades federais para realizar desenvolvimentos regionais por todo o país” (Santos, 2016, p. 32).

Observa-se no Gráfico 1, que a expansão representou um crescimento considerável não apenas das universidades federais, mas também de *campi* no interior do país. Do ano de 2002 ao ano de 2014, o número de universidades federais saltou de 45 para 63, com criação de 18 novas universidades, representando um aumento de 40%, e de 148 *campi* para 321 *campi*/unidades, configurando um crescimento de 117%.

Gráfico 1 – Expansão das universidades federais e *campi*



Fonte: BRASIL, 2014.

Tendo como base o ano de 2002 para explicitar o crescimento do sistema de ensino superior no Brasil, é possível perceber que o maior aumento de *campi* aconteceu na região Nordeste, tendo um crescimento de 200%, conforme Tabela 3. “O esforço do Governo Federal para ampliar a oferta de vagas e matrículas na região norte e nordeste fez-se por uma opção política, uma vez que era flagrante a assimetria entre essas duas regiões e o restante do país” (BRASIL, 2014, p. 34-35). Sendo assim, os esforços de interiorização tiveram como prioridade o deslocamento das IFES para as localidades com menor cobertura do país.

Tabela 3 – Expansão da educação superior nas universidades federais – por região

REGIÃO	IFES			CAMPI		
	2002	2014	% de crescimento	2002	2014	% de crescimento
NORTE	8	10	25%	24	56	133%
NORDESTE	12	18	50%	30	90	200%
SUL	6	11	83%	29	63	117%
SUDESTE	15	19	27%	46	81	76%
CENTRO-OESTE	4	5	25%	19	31	63%

Fonte: BRASIL, 2014.

Na primeira fase do processo de expansão da educação superior, conhecida como fase de Interiorização (2003-2007), “a prioridade do processo de expansão foi reduzir as assimetrias regionais responsáveis pela concentração das universidades federais em metrópoles e regiões com maior poder aquisitivo” (Brasil, 2014, p. 36). Houve nessa etapa a realização do Programa de Expansão da Educação Superior Pública - SESu/MEC, (2003-2006), voltado à expansão das universidades federais. “O referido programa, entre 2003 e 2007, teve como efeito a criação de 10 novas Universidades Federais e a criação de 79 *campi* universitários, dentre esses o Campus Arapiraca da Universidade federal de Alagoas” (Santos, 2016, p. 32-33), incluindo três unidades: Palmeira dos Índios, Penedo e Viçosa.

A segunda fase da expansão das universidades, conhecida como fase de Reestruturação e Expansão (2008-2012), “foi marcada tanto pela continuidade do processo de interiorização das universidades federais quanto pela implementação do Reuni, o qual focou na reestruturação e expansão dessas instituições” (Brasil, 2014, p. 37)

A partir de 2007, a reordenação da educação superior brasileira foi estruturada na forma do Programa de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, cujo principal objetivo é ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa

podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, que transparecem na implantação de novas universidades, nos novos câmpus universitários e no aumento no número de matrículas (Brasil, 2014, p. 31).

Conforme Santos (2016, p. 34), o projeto Reuni de cada universidade teria que seguir as diretrizes da política do governo federal para a educação superior pública, tendo como base: a redução das taxas de evasão; a ampliação da mobilidade estudantil; a diversificação das modalidades de educação; a revisão da estrutura acadêmica e a otimização das universidades federais.

A terceira fase do processo de expansão das universidades federais no Brasil, foi denominada como fase de Desenvolvimento Regional e Programas Especiais (2012-2014). Sobre as características que marcaram essa etapa, podemos afirmar que:

O ciclo pautou-se não somente na implantação de novas unidades, mas também na implementação de políticas específicas de integração, fixação e desenvolvimento regional, tais como o Programa de Expansão do Ensino Médico, o Programa Viver Sem Limite, da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, e o Procampo, em conjunto com Secadi e Setec (Brasil, 2014, p. 39).

Em resumo, ressalta-se que as estratégias adotadas para efetuar a expansão da educação superior foi realizada em três etapas distintas. A primeira fase teve como objetivo principal, interiorizar o ensino público federal. Já a segunda fase, foi caracterizada sobretudo pela implementação do Reuni, com foco na reestruturação das universidades federais, porém, manteve a dimensão da interiorização. A terceira e última fase foi marcada “pela continuidade das propostas anteriores e a sua complementação com iniciativas específicas de desenvolvimento regional” (Brasil, 2014, p. 35).

Esse momento de democratização do ensino superior, o qual implicou na expansão/interiorização das universidades federais, contou também com a chamada “democratização nas formas de ingresso”, marcada sobretudo pela reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2009 e pela adesão de políticas afirmativas em 2012, com o objetivo de possibilitar a igualdade de acesso às universidades e corroborar o caráter inclusivo e democrático da expansão.

Como estratégia de implantação, o Ministério da Educação permitiu que as universidades federais se integrassem às propostas de forma gradativa. Considerando as possibilidades dos arranjos a serem construídos a partir da realidade de cada instituição, a utilização das notas do Enem para acesso ao ensino superior pode ocorrer em diferentes formatos, como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios. Por sua vez, o sistema de cotas afirmativas definido pela Lei nº 12.711/2012 e regulamentado pelo Decreto nº 7.824/2012, é uma modalidade de

seleção que visa a reservar parte das vagas das universidades federais para grupos considerados vulneráveis socialmente a discriminações. No caso brasileiro os grupos acolhidos pelas políticas de ações afirmativas foram *os estudantes oriundos de escolas públicas, com reserva específica para pretos, pardos e indígenas* (Brasil, 2014, p. 49, grifo nosso).

A Ufal adotou a política de cotas para estudantes negros ainda em 2003, tornando-se a terceira universidade pública do país a adotar esta política. A Lei de Cotas determinou que 50% do total de vagas da instituição de ensino superior pública seja reservada para estudantes oriundos de escolas públicas, estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo per capita, estudantes quilombolas, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Garantiu-se, assim, a configuração de um novo perfil socioeconômico e cultural de estudantes nas IFES.

3.1.1 O Reuni no contexto neoliberal de expansão da educação superior

O Reuni fez parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tendo como objetivo principal permitir a ampliação do acesso e a permanência de estudantes na educação superior, no âmbito das universidades federais, através do melhoramento dos espaços físicos e dos recursos humanos presentes nas instituições. Sobre as medidas utilizadas pelo governo federal:

Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para 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, 2010, on-line).

Conforme o artigo 2º do Decreto nº 6.096/2007, foram diretrizes do Reuni:

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, 2007, on-line).

Coral (2016, p. 91) destaca que o Reuni acompanhou a direção posta pelas orientações neoliberais no que diz respeito aos processos de privatização e de publicização. Os referidos processos manifestam o modelo exercido pelo poder público para a apropriação da riqueza gerada pelos trabalhadores. Em períodos de crise do capital, a reestruturação tende a ser o método escolhido como forma de solução, colocando em curso as chamadas reformas, modernizações e racionalizações.

[...] 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 (Coral, 2016, p. 91-92).

Santos (2016, p. 41) aponta que a intensificação da expansão pela qual a educação superior pública do Brasil atravessou no início do século XXI, por meio do Reuni, não pode ser vista de forma isolada. Pelo contrário, se faz necessário avaliar o Reuni como política de expansão no contexto no qual está inserido: o contexto sócio-político-econômico do neoliberalismo global.

Os discursos com relação à democratização, o aumento das oportunidades de acesso e o movimento de colocar a universidade como partícipe e contribuidora do desenvolvimento social e econômico do país, de modo a promover a inclusão da diversidade étnico-cultural, bem como a diminuição das desigualdades sociais e regionais existentes no 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” (Coral, 2016, p. 92).

Ainda segundo a autora, a experiência da Ufal está inserida num contexto sócio-histórico particular, caracterizado pelo mandonismo político, pela dominação da violência e pelas relações de apadrinhamento, promovidas por uma elite que impõe a submissão às outras categorias sociais existentes. “Ou seja, um ambiente em que até as conquistas da emancipação política enfrentam dificuldades para se constituírem” (*Ibid.*, p. 92).

No que tange a reforma da universidade, Santos (2016, p. 44) faz a seguinte afirmação acerca das estratégias adotadas pelo governo:

A reforma da universidade, proposta pelo governo Lula da Silva, foi, na verdade, uma estratégia do governo federal para preparar, por meio de uma *certificação em massa*,

a classe trabalhadora para atender às necessidades da economia nacional no contexto global e consolidar a hegemonia burguesa no país, *desarticulando a universidade enquanto aparelho privado de contra-hegemonia*, pois deve a universidade reformada trabalhar as novas relações sociais, criando, assim, o novo homem coletivo (Santos, 2016, p. 44, grifo nosso).

O governo federal ao estabelecer a criação do Reuni, justifica que a reestruturação das universidades federais é parte fundamental para a expansão da sua oferta, de modo a democratizar a educação de nível superior. “Contudo, a reestruturação, proposta pelo referido programa, não estava ligada a um melhoramento dos espaços físicos e realização de concursos para completar os quadros docentes das universidades” (Santos, 2016, p. 45), ao contrário, estava intimamente associada a um novo modelo de organização da educação superior, que tem como característica o barateamento da mesma. “Essa ideia de expandir a universidade federal por meio da otimização dos recursos revela o quanto o REUNI é uma ferramenta utilizada pelo governo para ajustar a educação às necessidades do mundo do capital” (*Ibid.*, p. 48).

Acerca da expansão do ensino superior e das suas conseqüentes rupturas e continuidades:

[...] entende-se que a expansão do ensino superior no governo Lula, via REUNI, materializa uma trajetória de rupturas e continuidades no interior da sociedade brasileira. É ruptura, pois, mesmo que seja *precarizada*, há um aumento significativo de pessoas que, independente de classe, gênero ou qualquer outra condição, acessam a educação superior; e é continuidade na medida em que contribui com o projeto societário neoliberal da burguesia brasileira para educar e silenciar o consenso por meio da expansão de uma educação superior precarizada, isto é, otimizada, através da *racionalização de recursos humanos e físicos*, para as massas populares, configurando um *acesso desqualificado* à universidade pública, tendo em vista as necessidades do mercado financeiro (Santos, 2016, p. 46, grifo nosso).

Portanto, o programa Reuni manifestou o caráter de expansão, democratização e interiorização das universidades públicas federais promovidas pelo governo. Porém, esses processos seguiram as normas estabelecidas pelos organismos internacionais, baseadas nas orientações neoliberais para a educação, à mercê do capital e de sua ordem vigente no Brasil. “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” (Coral, 2016, p. 142).

3.2 O processo de interiorização da Ufal no semiárido alagoano

Considerando a alta demanda nacional para o ensino superior, o governo federal criou vários programas para viabilizar o acesso às universidades, seja ela pública ou particular. Para as IFES, o Reuni foi a proposta mais utilizada para a expansão. Dentre as várias universidades federais do Brasil, a Ufal foi uma das pioneiras a sinalizar positivamente a esse programa.

Como parte de um movimento nacional e internacional, o projeto de interiorização se constituiu como resultado da primeira fase do processo de expansão e interiorização das universidades federais, no período entre 2004 e 2006, quando aconteceu a implantação do Campus Arapiraca, no semiárido alagoano.

O Semiárido alagoano compreende uma área geográfica localizada no estado que lhe empresta parcialmente o nome, e que faz parte de um bioma mais amplo que é o Semiárido brasileiro. Na verdade, o primeiro é considerado como a parte inicial do Semiárido nordestino. Nele, as características marcadamente “áridas”, apesar de bastante definidas, são mais brandas, pois os fatores climáticos, os índices pluviométricos e de umidade do ar, bem como os ventos e o próprio relevo tornam as agruras da vida numa região seca menos adversas. [...] É constituído por vários pequenos municípios, alguns de porte médio e apenas um de grande porte, que é Arapiraca. [...] A economia do Semiárido alagoano origina-se basicamente da agricultura e da pecuária bovina e caprina. Seu parque industrial volta-se principalmente para o beneficiamento de produtos da agricultura, fruticultura, fumicultura e horticultura, bem como da pecuária de corte e de leite (Silva; Lusa; Coral, 2015, p. 184-185).

Vale destacar a particularidade desta região de frágil cobertura de acesso ao ensino superior público: “chamamos o processo de interiorização da UFAL para o agreste alagoano de *tardio deslocamento* pelo fato de o mesmo acontecer somente depois de quase meio século de existência da referida IES no estado de Alagoas” (Santos, 2016, p. 76, grifo do autor).

Constatou-se as inúmeras dificuldades de acesso ao ensino superior, por uma grande parcela de estudantes situados no interior do estado de Alagoas, com pequenas possibilidades de deslocamento e permanência na capital alagoana e a forte necessidade de atender a esta demanda. De acordo com documento do MEC, reafirmou-se que “a interiorização da oferta de educação superior é essencial para combater o desequilíbrio no desenvolvimento regional e atingir estudantes sem condições de se deslocar para outras regiões” (Brasil, 2014, p. 20).

No ano de 2004, a Ufal passou a considerar o “Programa de Expansão da Educação Superior Pública” (2003-2006), também chamado “Projeto Expandir”, uma oportunidade de se expandir para o interior do estado. A princípio, “esse programa do governo federal era restrito, surgindo inicialmente com apenas doze universidades. Contudo, houve questionamentos e

disputas políticas, dobrando-se, no ano seguinte, o número de universidades contempladas pelo programa” (Santos, 2016, p. 77). Em 2005, formou-se na Ufal uma comissão de estudos com o objetivo de se construir um projeto de interiorização com a definição de locais. O documento intitulado “Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Alagoas: uma expansão necessária” avalia 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 (UFAL, 2005, p. 04, grifo nosso).

Foi elaborada a proposta da criação imediata do Campus Arapiraca como primeira etapa do processo de interiorização, atendendo, dessa maneira, a sub-região do agreste. A segunda etapa, com vistas a atender as demandas da faixa do sertão, com o Campus de Delmiro Gouveia. E por último, o Campus de Porto Calvo, para atender às necessidades da faixa litorânea, etapa que não se realizou (UFAL, 2005). No precário quadro social de Alagoas, avaliou-se que a “faz com que a UFAL se amplie para além da capital e chegue ao interior, realizando um caminho não somente geográfico, mas também – e principalmente – um caminho social de quebra de paradigmas em relação ao acesso à educação formal” (Santos, 2016, p. 65).

Assim, após a aprovação do Projeto pelo MEC, a Resolução do Conselho Universitário (Consuni) N. 20/2005, de 1º de agosto de 2005 referenda a criação do Campus Arapiraca. Na mesma data houve a publicação da Resolução nº 20-A/2005, especificando que o referido Campus seria constituído pela sede em Arapiraca e por três polos⁸: Penedo, Viçosa e Palmeira dos Índios⁹. Definiu-se como objetivo geral da interiorização:

⁸ “Inicialmente foram chamados de ‘Polos’, porém, com o advento da Universidade Aberta do Brasil em Alagoas, passaram a ser designados como ‘Unidades de Ensino’, pois a expressão “Polo” [...] confundia-se com os polos presenciais destinados à realização dos cursos à distância da UAB” (Santos, 2016, p. 87).

⁹ O Projeto de Interiorização apresenta o município de Palmeira dos Índios com as seguintes características: “[...] dista 134 Km de Maceió e 45 km de Arapiraca. Estende-se por 645 km², onde concentrava, no último Censo do IBGE (2000), uma população de 68.060 habitantes, estimando-se em 182.135 habitantes a população de entorno imediato, sob sua influência enquanto Pólo universitário, conforme apresentado no Quadro 11. Tem sua economia baseada, sobretudo, na agricultura do milho, feijão e de frutas tropicais, assim como na pecuária bovina de extensão. Os seus primeiros habitantes foram os índios Cariris e Xucurus, contemporâneos de vegetação local abundante em palmeiras nos idos coloniais, fato que veio a dar nome ao município. Segundo a história local, em 1798 foi criada a freguesia de Palmeira dos Índios e, em 1835, o povoado passou à categoria de vila. Foi elevada à cidade 1889, sendo hoje conhecida como a “Princesa do Sertão” por constituir-se em importante pólo de transição entre o 14 Agreste e o Sertão de Alagoas. A cidade abriga o Museu Xucurus, a Casa-Museu de Graciliano Ramos, além da Aldeia da Cafurna, com remanescentes dos Xucurus e Cariris, entre outras atrações culturais e turísticas” (UFAL, 2005, p. 14-15).

Atender a forte demanda aí caracterizada - representada por elevado número de estudantes egressos do ensino médio, pobres e com baixa ou mesmo nula capacidade de deslocamento ou transferência para Maceió -, ao tempo em que reafirma o papel da UFAL enquanto importante instrumento de desenvolvimento estadual e regional (UFAL, 2005, p. 06).

Ainda de acordo com o referido Projeto, os desdobramentos do objetivo geral, acima citado, constituíram os seguintes objetivos específicos:

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. 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. 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. 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 (UFAL, 2005, p. 06, grifo nosso).

Coral (2016, p. 179) evidencia que os objetivos da expansão interiorizada denotam a relevância dada à realidade do agreste, expressando o quanto a universidade chama para si o enfrentamento das expressões das desigualdades sociais e regionais.

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. [...] 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* (Coral, 2016, p. 179-180, grifo nosso).

O Campus Arapiraca, cuja inauguração ocorreu no dia 16 de setembro de 2006, consistiu na concretização da primeira fase de expansão da Ufal. Tendo como base o Parecer do CNE/CES nº 52/2007, de 1º de março de 2007, que autorizou o funcionamento do campus fora da sede da Ufal, no campus de Arapiraca, os critérios para a localização dos *campi*, das unidades educacionais e os cursos a serem implantados foram associados às questões amplas:

[...] 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 – PAPL/AL [...]; com a carência de formação universitária de professores das redes pública estadual e municipal; com as demandas do Poder Executivo e da iniciativa privada (Coral, 2016, p. 148-149).

Em relação à estrutura hierárquica é definido 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 (UFAL, 2005, p. 11).

Os denominados “polos” são descritos como unidades dependentes dos *campi*, 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” (UFAL, 2005, p. 11, grifo nosso).¹⁰ Ressalta-se que não fica esclarecido a diferença na definição de infraestrutura necessária da sede e dos “pólos”.

O modelo de universidade que chega ao interior alagoano é diferente do modelo de universidade em Maceió, no Campus A. C. Simões. “Um modelo universitário flexível, considerado inovador, orientado pela lógica da otimização, isto é, pela racionalização de recursos humanos e físicos” (Santos, 2016, p. 89). Cabe refletir sobre a nova configuração para os cursos interiorizados:

Esse modelo, pautado na flexibilização curricular, não responde, na verdade, às necessidades específicas do agreste alagoano; basta ver que o mesmo modelo que se pensa para o agreste se pensa também para o sertão. Em boa medida, tal modelo responde às exigências e determinações do governo federal para expandir a educação superior com o mínimo possível de gastos, como aponta o Banco Mundial (1995). O modelo de universidade que chega ao agreste alagoano é o de uma universidade orientada pela racionalidade econômica, otimizada, que consegue atender o máximo possível da demanda com o mínimo possível de infraestrutura física e de recursos humanos e financeiros (*Ibid.*, p. 91).

¹⁰ Estava previsto inicialmente para o Campus Arapiraca, isto é, em sua sede e unidades de ensino, a implantação de 16 cursos de graduação oferecendo, inicialmente, 40 vagas/ano, a partir do segundo semestre de 2006, atendendo 640 alunos/ano e 2.560 alunos/ano, quando em pleno funcionamento das unidades: Administração, Agronomia, Arquitetura, Biologia licenciatura, Ciência da Computação, Educação Física, Enfermagem, Engenharia da Pesca, Física licenciatura, Matemática licenciatura, Medicina Veterinária, Psicologia, Química licenciatura, Serviço Social, Turismo, Zootecnia (UFAL, 2005, p. 19). Tais cursos, foram ofertados já no ano de 2006, perante uma nova organização curricular, concretizando a chegada da Ufal ao agreste de Alagoas (UFAL, 2005).

Pode-se considerar que o Campus Arapiraca é resultado de um processo de expansão precarizada das universidades brasileiras como um todo. Sua organização curricular materializa uma universidade que privilegia o ensino ao invés da pesquisa e da extensão, comprometendo o tripé que forma a universidade, ou seja, o ensino, a pesquisa e a extensão.

[...] Pensava-se em um modelo de universidade racional, flexível e inovador que respondesse às necessidades das vocações econômicas das sub-regiões do estado de Alagoas, preenchendo os espaços sem a presença da universidade federal no referido estado. O modelo de *universidade flexibilizada* pensado para o interior de Alagoas materializa, pois, o *caráter economicista da reforma da educação superior* em curso no Brasil com *intensificação do trabalho docente* e formação de novos quadros para o mercado de trabalho, *sem a devida preocupação com a pesquisa e a extensão* (Santos, 2016, p. 81-82, grifo nosso).

Nessa perspectiva, a criação do Campus Arapiraca contou com uma proposta acadêmico-curricular distinta daquela já existente no Campus Maceió. Assim, a Ufal passou a ter *campi* com modelos diferentes, isto é, a universidade passou a ofertar cursos de graduação de mesma nomenclatura, porém com perfis curriculares distintos, dependendo de onde estivesse localizada, se no interior ou na capital. “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-docente” (Coral, 2016, p. 151). A autora coloca ainda que, para seus idealizadores, a proposta acadêmico-pedagógica para os cursos ofertados no interior, tem uma configuração tida como inovadora.

Os cursos de graduação oferecidos no Campus Arapiraca, distintos daqueles do Campus Maceió, adotam projetos pedagógicos inovadores, racionais e flexíveis, e novos padrões e procedimentos institucionais, consoantes com as novas dinâmicas do conhecimento e com os objetivos da formação competente e cidadã, mas sem sacrificar a qualidade nem deixar de ser apropriado às novas condições de operação da Instituição (UFAL, 2007, p. 18).

Coral (2016, p. 147) frisa que o processo de expansão da Ufal teve início antes da proposta do Reuni, aderido pela instituição em 2007. Todavia, é importante destacar que as principais diretrizes do Reuni já se faziam presentes na proposta de expansão e interiorização da universidade em 2005. O referido programa não esteve voltado à manutenção das universidades públicas, mas simplesmente à sua expansão de caráter imediato.

O Reuni não buscou o fortalecimento das universidades, de modo a melhorar os espaços físicos das instituições para que, posteriormente, fosse possível a realização de uma expansão sólida e intensa. Enquanto política pública de expansão da educação superior, ele não levou em

conta a realidade vivenciada pela Ufal, acarretando numa intensificação e ampliação do contexto de precariedade. O projeto propôs um modelo de universidade otimizada para o interior, tendo como finalidade, “ofertar o máximo de matrículas na graduação com o mínimo possível de estrutura física e humana” (Santos, 2016, p. 93).

A principal preocupação não foi com a melhoria da UFAL para solidificação e expansão da educação superior pública, gratuita e de qualidade no estado de Alagoas, mas sim com uma expansão territorial e numérica imediata. [...] Os recursos do REUNI eram exclusivos para expansão, sendo precária a universidade que vai ao agreste e a que fica em Maceió (Santos, 2016, p. 80).

Porém, apesar de estar inserida num contexto de escassez, o autor pondera que era inegável a necessidade da presença da Ufal na região interiorana:

Contudo, mesmo em seu contexto de precariedades, era necessária a presença da UFAL no interior do estado, pois quando se pensou a criação do Campus Arapiraca, a demanda da região agreste, correspondente às 3ª e 5ª Coordenadorias Regionais de Ensino (CRE), ligadas à Secretaria Estadual de Educação, era de 70.354 alunos matriculados, o que representava 32,18% da demanda estadual (ALAGOAS, 2007). Frente aos dados, a presença da UFAL no agreste do estado se mostrava como um avanço significativo para o fortalecimento da cultura letrada e para o melhoramento dos índices socioeconômicos de Alagoas (Santos, 2016, p. 80).

Conforme os dados da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018, realizado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e consolidados pela PROEST/UFAL que apresentou o perfil socioeconômico e cultural dos(as) estudantes da Ufal¹¹, do total de 28.994 estudantes matriculados (as) na Ufal, em 2018, 5.455 eram do Campus Arapiraca, representando 18,8%, dos quais 58,3% são do sexo feminino.

Contatou-se que em relação à faixa de renda *per capita* de até 1 salário mínimo e meio abrangia 78% dos (as) discentes do Campus A. C. Simões, 94% do Campus Arapiraca e 95% do campus Sertão. Ressalta-se que 41,8% dos (as) discentes do Campus Arapiraca declaram não residir no município onde cursa a graduação, o que expressa a necessidade do transporte público para assegurar o deslocamento dos estudantes.

Outro aspecto importante com relação ao processo de interiorização, diz respeito a expectativa da Ufal para o estabelecimento de parcerias com as prefeituras dos municípios do

¹¹ UFAL. PROEST. Perfil socioeconômico dos(as) estudantes de graduação da UFAL. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/assistencia-estudantil/publicacoes/perfil-graduandos.pdf/view>. Acesso em 01 de dezembro de 2023.

interior do estado. De acordo com a Ufal (2005), considerar as demandas expressas pelas vias constitucionais, era fundamental:

[...] 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. (UFAL, 2005, p. 10)

Num primeiro momento, prefeitos, vereadores, deputados, se mostraram receptivos, tanto com a oportunidade de os municípios receberem as unidades da Ufal, quanto pela implantação da instituição na região agreste. Esses representantes demonstravam-se solícitos a cooperar no desenvolvimento da universidade no interior. “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” (Coral, 2016, p. 149).

A autora também observa que, segundo o discurso político da época, a instalação da universidade no interior expressava uma resposta defronte a necessidade da inserção dos estudantes da região no ensino superior. A vinda da universidade para o agreste, se caracterizava como uma possibilidade de propiciar a inclusão social das populações tradicionalmente marginalizadas, entre elas, negros, índios e pequenos produtores rurais. “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” (*Ibid.*, p. 150).

Os recorrentes conflitos existentes entre o poder público municipal e a universidade, podem ser entendidos do seguinte modo:

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 (*Ibid.*, p. 150).

O processo de interiorização da Ufal, com o estabelecimento do Campus Arapiraca, “apresenta elementos que são característicos do processo de reforma e precarização da universidade pública, como o número reduzido de docentes, de técnicos administrativos, de estruturas físicas como: laboratórios, bibliotecas, sala para trabalho dos professores” (Coral, 2016, p. 156-157). Ainda assim, a instalação do Campus Arapiraca, das suas unidades e mais precisamente do curso de Serviço Social em Palmeira dos Índios, apresentada na próxima seção, proporcionou à população interiorana o acesso ao ensino superior público.

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 permanência 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 (Coral, 2016, p. 182).

Contudo, a autora salienta que é necessário reconhecer que o desenvolvimento da interiorização está vinculado às macrodeterminações econômicas e ideopolíticas existentes no país, e também às particularidades do contexto alagoano.

[...] 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 desigualdades, por uma cultura política que guarda marcas patrimonialistas e de servilismo, que se produzem e reproduzem no estado de Alagoas [...]. 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. (Coral, 2016, p. 182-183).

Nesse contexto, apesar da forte carência da presença da Ufal no interior de Alagoas para atender a uma demanda específica do agreste, a sua resistência no interior foi imensa, pois o contexto de expansão e interiorização no estado de Alagoas, era de precariedades. Além do mais, “a interiorização era um fato novo e toda novidade, na ousadia que é intrínseca ao novo, em certa medida, assusta o antigo na comodidade de seu conforto” (Santos, 2016, p. 79).

Assim, o processo de interiorização do ensino superior público em Alagoas, vem se dando nas últimas décadas de uma forma bastante intensa, e ao mesmo tempo, encontrando grandes dificuldades, como a carência ou até mesmo a ausência de infraestrutura. Nos últimos anos, houve a diminuição nos repasses de verbas do MEC para as universidades federais. Essa redução das verbas entra na contramão da recente política de expansão de ensino superior público, que inclui a criação de novas universidades e a construção de novos *campi*, como ocorreu em Alagoas.

A seguir, retoma-se as particularidades desse processo de interiorização na criação do curso de Serviço Social no município de Palmeira dos Índios, formando em conjunto com o curso de Psicologia a Unidade Palmeira, caracterizada como um dos eixos temáticos do Campus, o Eixo das Humanidades.

4 PARTICULARIDADES DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFAL NA UNIDADE EDUCACIONAL DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS, CAMPUS ARAPIRACA

Nesta seção aborda-se a implantação e o desenvolvimento do curso de Serviço Social, identificando as condições de precarização do trabalho docente e os desafios para materialização da formação crítica e de qualidade, fundamentada nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

4.1 A implantação do curso de Serviço Social: configuração do projeto interiorizado e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS

O curso de graduação em Serviço Social no município alagoano de Palmeira dos Índios foi proposto no ano de 2005, no âmbito da primeira etapa da interiorização da Ufal com a criação do Campus Arapiraca. Começou suas atividades no segundo semestre do ano de 2006, “oportunizando a formação profissional (alicerçada sobre o tripé ensino-pesquisa-extensão) para alunos da cidade de Palmeira dos Índios e de municípios alagoanos e pernambucanos circunvizinhos” (UFAL, 2018, p. 11). Conjuntamente com o curso de Psicologia, formou o Eixos das Humanidades.

De acordo com o Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Alagoas: uma expansão necessária, o curso de graduação em Serviço Social associa-se ao Curso de Psicologia, no Eixo Humanidades, implantado no Polo Palmeira dos Índios, em consideração ao resultado de pesquisa representativa de demanda por cursos de graduação realizada junto aos segmentos sociais interessados, quando da fase de elaboração da proposta de expansão (Nascimento, 2008, p. 3-4).

Coral (2016, p. 187) aponta que, assim como na sede do Campus Arapiraca, na implantação e no desenvolvimento dos cursos na Unidade Palmeira experimentou-se diversos problemas na questão da estrutura física, de pessoal docente, administrativo e operacional, tendo seus docentes, discentes e servidores administrativos instalados, de forma improvisada, no prédio do Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), apresentada na Figura 1, até julho de 2008. Cedido pela Prefeitura Municipal, o prédio possuía uma estrutura precária, não havendo biblioteca, equipamentos e outras condições necessárias para o funcionamento da Unidade, com espaço compartilhado com Corpo de Bombeiros e a Escola Municipal de Educação Infantil.

Figura 1 – Prédio do CAIC que acomodou a Unidade Palmeira



Fonte: Google Maps.¹²

Em outubro de 2006, a Prefeitura Municipal de Palmeira dos Índios autorizou por meio da Lei Municipal nº 1.727 de 11 de outubro de 2006, a doação do terreno para a construção das instalações físicas da Unidade.

Com a doação realizada e legalizada, houve um retardo para o início das obras. A comunidade acadêmica da Unidade se mobilizou e reivindicou junto a Reitoria da UFAL o início da construção das novas instalações da Unidade. As obras foram iniciadas em 2007. Em fevereiro de 2008, a aula inaugural foi realizada nas novas instalações, ainda em obras, sobre os alicerces (Brasil, 2012, p. 12).

A Figura 2 mostra a participação da comunidade acadêmica da Unidade nesse evento com o plantio de árvores cedidas pelo Arboretum. A Figura 3 apresenta o prédio construído, onde funciona desde então os dois cursos.¹³

¹² Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Palmeira+dos+%C3%8Dndios,+AL/@-9.3771636,-36.6656399,13z/data=!3m1!4b1!4m6!3m5!1s0x7065ec37bf2bc71:0x1eb4b22c0a2eb5b4!8m2!3d-9.4120373!4d-36.6322917!16s%2Fm%2F026wqnx?entry=ttu>. Acesso em: 15 maio 2023.

¹³ “Em julho de 2008, o edifício correspondente a primeira etapa de implantação da Unidade foi entregue a comunidade acadêmica e as atividades passaram a ser realizadas nas novas instalações. O Bloco 1, edificado nessa primeira etapa, e composto pelo Setor Administrativo, Setor de Salas de Aula e o Bloco de Banheiros. [...] Passados 12 meses da entrega do Bloco 1, houve a necessidade de ampliação. Duas salas desse bloco foram unidas para abrigar a biblioteca, removendo a parede que as dividia. [...] As instalações do Bloco 2 foram entregues a comunidade da Unidade em 2010. O novo bloco é composto por dois pavimentos. No piso térreo do edifício, foram instaladas a cantina com uma lanchonete, a área de convivência e uma sala destinada ao funcionamento de um centro acadêmico. Ainda no piso térreo estão localizadas 9 salas de professores, 2 salas de aula, 1 sala para multimídia, 1 miniauditoria e 2 banheiros. No pavimento superior, foram construídas 7 salas de aula, 1 sala para atividades de pesquisa, 1 depósito e 2 banheiros. [...]. O Bloco 2 atendeu parcialmente as demandas por salas de aula e salas de professores, mas há a necessidade de novos edifícios para abrigar a *Biblioteca*, o *Auditório* e a *Clínica de Psicologia*, que estão funcionando em condições inadequadas em espaços adaptados” (UFAL, 2012, p. 13, grifo nosso).

Figura 2 – Plantio de árvores na Unidade Palmeira



Fonte: Página da Ufal Palmeira no Instagram.¹⁴

Figura 3 – Atual prédio da Unidade Palmeira



Fonte: De autoria própria.

Ainda acerca da estrutura física, o Diagnóstico da Unidade Palmeira dos Índios elaborado em 2012 no Plano Diretor do Campus Arapiraca (UFAL, 2012), destaca que se faz necessário a construção de equipamentos universitários como restaurante universitário, residência universitária, cuja ausência dificulta a permanência de alunos advindos de outros municípios, e salienta que as Bolsas de Permanência do Programa Nacional de Assistência Estudantil implantadas não contemplam a totalidade de estudantes, dificultando que parte do corpo discente possa desenvolver de forma satisfatória sua formação universitária.

No tocante ao corpo administrativo e ao corpo docente do curso de Serviço Social, pode-se destacar que:

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 (Coral, 2016, p. 187).

A princípio, as turmas do curso de Serviço Social deram início às atividades com 40 alunos. Entretanto, após a Ufal aderir ao Reuni, houve um salto no número de entrada de alunos, passando 50 alunos por turma. “Em 2009 já havia um quantitativo de aproximadamente 200

¹⁴ Disponível em: https://www.instagram.com/ufal_palmeira?igshid=YTQwZjQ0NmI0OA==. Acesso em: 14 dez. 2023.

alunos e um quadro docente composto por apenas oito professores, ou seja, uma razão de 25 alunos/docente” (Coral, 2016, p. 191), evidenciando a precarização do trabalho docente.¹⁵

É a partir dessa ampliação do número de estudantes na entrada, sem assegurar nenhuma contrapartida de recursos que a precarização do trabalho docente passa a ter maior incidência negativa na qualidade almejada pelos docentes. O agravamento dessa situação implicou em mudanças nos horários de ofertas de disciplinas e nas atividades relacionadas ao estágio, que passa de três semestres letivos para dois. Outro exemplo de precarização do trabalho docente diz respeito às orientações de trabalho de conclusão de curso (TCC):

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 orientação, 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. (Coral, 2016, p. 191).

Como já mencionado, os cursos criados no interior possuem uma organização distinta daquela existente no Campus A. C. Simões, em Maceió, uma vez que para a comissão de estudos encarregada pela elaboração do Projeto de Interiorização, “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” (Coral, 2016, p. 192). Logo, os projetos pedagógicos dos cursos que experimentaram o processo de expansão-interiorização da Ufal foram desenvolvidos sob uma estrutura articulada em 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 apud Coral, 2016, p. 153, grifo nosso).

Assim, de acordo com os projetos pedagógicos dos cursos da interiorização, o denominado tronco inicial era caracterizado pela oferta de disciplinas de conhecimento geral,

¹⁵ Atualmente o curso de Serviço Social conta com um total de 9 (nove) docentes dedicados exclusivamente ao curso e três docentes que ministram disciplinas nos dois cursos.

comum a todos os cursos, com abordagem da complexidade e da totalidade. Foram introduzidas disciplinas, prevista no Projeto de Interiorização.¹⁶ Os/as docentes do tronco inicial formavam um “núcleo” que ministravam aulas em distintos cursos no Campus Arapiraca. O tronco intermediário era composto por disciplinas de conhecimento compartilhado, intermediário, comum aos cursos de cada eixo de formação. Abrangia disciplinas em comuns com o curso de Psicologia, e formava outro “núcleo” de docentes. Já no tronco profissionalizante encontrava-se as disciplinas específicas de cada curso. Destaca-se que até o ano de 2010, os docentes formados em Serviço Social, vinculados ao tronco profissionalizante, só começavam a ter contato direto com os discentes do curso 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. [...] 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 (Coral, 2016, p. 192).

A autora destaca ainda que, através de uma posição coletiva dos docentes do curso de Serviço Social, tendo como base uma decisão político-pedagógica, optou por se fazer presente nos dois primeiros semestres a relação crítica dos conteúdos das disciplinas iniciais com a formação. Assim, o Colegiado do Curso de Serviço Social adotou, no 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” (Coral, 2016, p. 194).

Com esse novo direcionamento, houve a oportunidade de aproximar os discentes com as discussões teórico-metodológicas e ético-políticas da profissão, fato considerado indispensável tanto pelas professoras do curso e apoiado pelo corpo discente, “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” (*Ibid.*, p. 194).

¹⁶ O tronco inicial era constituído das seguintes disciplinas: Sociedade, natureza e desenvolvimento; relações locais e globais; Produção do conhecimento: ciência e não-ciência; Lógica, informática e comunicação; Seminário integrador I (UFAL, 2005).

No ano de 2007, houve o primeiro processo de revisão curricular do PPC de Serviço Social,¹⁷ feito ainda de maneira bastante simplificada com a participação da comunidade acadêmica: “a discussão direta com os estudantes e apreciação de propostas de alterações no Colegiado, ainda incompleto, pela ausência de um corpo docente em número suficiente para garantir a análise pormenorizada da oferta de disciplinas e seus respectivos conteúdos” (UFAL, 2018, p. 12).

Uma nova versão do PPC foi apresentada em 2008. A partir de então, à proporção em que foi sendo implantado no contexto interiorano, o PPC passou por uma avaliação cuidadosa no decorrer da execução da proposta curricular.

Após mais de uma década da criação do curso, em 2017, com o intuito de tornar a organização curricular do curso de Serviço Social ainda mais próxima às Diretrizes Curriculares da ABEPSS, foi necessária à sua revisão e atualização do PPC 2008, com destaque para extinção da estrutura curricular de troncos

A partir das experiências e problematizações acumuladas, fortalecidas pela avaliação e monitoramento permanentes do Curso por parte dos seus discentes, docentes e instâncias deliberativa e estruturante, chegou-se ao entendimento de que havia a necessidade de se revisar e atualizar a organização curricular em vigor desde 2008 para torná-la fidedigna às Diretrizes Curriculares da ABEPSS, garantindo-lhe um salto de qualidade, e atender às exigências da realidade social e às necessidades postas à formação profissional em Serviço Social na atualidade. [...] A principal, mas não única, diferença em relação ao PPC original e às versões revisadas em 2007 e 2008, respectivamente, se revela na supressão da organização da grade de disciplinas no formato de trocos de conhecimento, tal como fora proposto no Projeto de Interiorização do qual a Unidade Educacional de Palmeira dos Índios, e o Campus a que pertence, são expressões e produtos (UFAL, 2018, p. 20).

A atual versão do PPC de Serviço Social foi publicada em 2018. Tal versão decorreu da revisão curricular demandada pelas necessidades postas à formação profissional na conjuntura observada.

Após o primeiro decênio de existência do Curso, tal revisão foi protagonizada pelo seu Núcleo de Docente Estruturante (NDE) no ano de 2017, em seus vários encontros e reuniões, preservando conteúdos críticos do Projeto até então em voga, mas também incorporando complementações e sugestões inéditas propostas pelo seu Colegiado e pelos docentes que efetivamente integram o Curso. O intuito é (re)afirmar a formação profissional crítica, propositiva e socialmente referenciada, levando sempre em consideração as particularidades da região em que estamos inseridos, as orientações da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), as prescrições do MEC e as normativas da UFAL (UFAL, 2018, p. 12).

¹⁷ A equipe de elaboração do PPC do Curso de Serviço Social foi composta pelas professoras do Departamento de Serviço Social (UFAL) Margarida M. S. Santos, Janne Alves Rocha e Mara Rejane Alves Nunes Ribeiro, e o professor Rodrigo Barros Gewehr (, 2005).

O PPC de Serviço Social (2018, p. 20-21) ressalta que a formação profissional é pautada nos princípios das Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), observados abaixo:

Flexibilidade do currículo pleno, integrando o ensino das disciplinas com outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, Estágio, atividades complementares; *Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social*, que possibilite a compreensão das expressões da questão social e os desafios com os quais o profissional se defronta; *Estabelecimento das dimensões investigativa e interpretativa* como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade; *Presença da interdisciplinaridade e indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão* no projeto de formação profissional; *Exercício do pluralismo teórico-metodológico* como elemento próprio da vida acadêmica e profissional; *Respeito à ética profissional*; *Indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio* (UFAL, 2018, p. 20-21, grifo nosso).

Ainda conforme o PPC de Serviço Social (2018, p. 21), o estudante, para cumprir toda a carga horária exigida para a integralização curricular, deverá atingir a carga horária mínima de 3.550 (três mil quinhentos e cinquenta) horas, distribuídas em no mínimo 8 (oito) períodos e no máximo 12 (doze) períodos. Num sistema de semestralidade, 2.322 (duas mil, trezentas e vinte e duas) horas são de disciplinas obrigatórias, 144 (cento e quarenta e quatro) horas de disciplinas eletivas, 160 (cento e sessenta) horas de Atividades Complementares Obrigatórias (ACO), 324 (trezentas e vinte e quatro) horas de Atividades Curriculares de Extensão (ACE), 400 (quatrocentas) horas para Estágio Supervisionado e 200 (duzentas) horas reservadas à produção do TCC.

Os chamados Setores de Estudos do Curso de Serviço Social, baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais indicadas pela ABEPSS, apoiam-se nos conhecimentos formados pela tríade de Núcleos de fundamentação da formação profissional, debatidos deste 1996:

Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos, notadamente críticos, para conhecer o ser social como totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais para a compreensão da sociedade burguesa, em seu movimento contraditório e em sua dinamicidade concreta; *Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira*, que remete à compreensão das características históricas particulares que presidem a formação do Brasil, na sua configuração dependente, urbano-industrial, nas diversidades regionais e locais, articulada com a análise do seu desenvolvimento urbano e rural; *Núcleo de fundamentos do trabalho profissional*, que integra os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica na Europa, nos Estados Unidos e na América Latina, sua inserção na divisão social e técnica do trabalho, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o Estágio Supervisionado. Tais elementos desdobram-se, no decorrer das disciplinas que compõem a formação profissional, em conteúdos indispensáveis para

capacitar o profissional ao exercício de suas funções, resguardando e observando as suas competências e habilidades específicas normatizadas por lei (UFAL, 2018, p. 22-23, grifo nosso).

Ressaltou-se que os três núcleos, não são autônomos e não seguem uma ordem sequencial. “Ao invés de lhes conferir um tratamento tricotômico, esse PPC considera-os eixos articuladores da formação profissional porque congregam um conjunto de conhecimentos” (UFAL, 2018, p. 23). Tal conjunto compreende disciplinas, seminários temáticos, oficinas, atividades complementares e outros componentes curriculares, indispensáveis para entender o funcionamento da sociedade brasileira e alagoana, bem como a atividade profissional do/a assistente social, contribuindo para a intervenção na realidade. Juntamente aos referidos Setores, “soma-se o Setor de Fundamentos das Ciências Humanas e Sociais que agrupa conteúdos comuns aos Cursos do Colégio Humanidades, viabilizando a ampliação e diversificação da formação profissional ao promover o intercâmbio entre as diversas áreas do saber” (*Ibid.*).

O/a discente do curso de Serviço Social tem contato com 35 (trinta e cinco) disciplinas obrigatórias e suas respectivas atividades acadêmicas correspondentes aos Setores de Estudos mencionados, levando em consideração cada uma das suas particularidades. Nos quadros a seguir podemos observar os componentes curriculares dos diferentes Setores de Fundamentos que abrangem o curso de Serviço Social.

Quadro 1 – Componentes curriculares do Setor de Fundamentos das Ciências Humanas e Sociais

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Sociedade, Cultura e Realidade Local	72h/a
Pesquisa em Ciências Sociais	72h/a
Produção do Conhecimento	72h/a
Filosofia	72h/a
Psicologia Social	72h/a
Antropologia	54h/a
Sociologia	54h/a

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social 2018 – Palmeira dos Índios.

Quadro 2 – Componentes curriculares do Setor de Fundamentos Teórico-metodológicos da Vida Social

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Trabalho e Sociabilidade	72h/a
Desenvolvimento Capitalista e Questão Social	72h/a
Teoria Política	72h/a
Fundamentos da Economia	72h/a

Política Social	72h/a
-----------------	-------

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social 2018 – Palmeira dos Índios.

Quadro 3 – Componentes curriculares do Setor de Fundamentos da Particularidade da Formação Sócio-histórica da Sociedade Brasileira

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Formação Sócio-histórica do Brasil e de Alagoas	72h/a
Seminário Temático de Políticas Sociais 1	72h/a
Seminário Temático de Políticas Sociais 2	72h/a
Classes Sociais e Movimentos Sociais	72h/a
Direito e Legislação Social	72h/a

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social 2018 – Palmeira dos Índios.

Quadro 4 – Componentes curriculares do Setor de Fundamentos do Trabalho Profissional

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Fundamentos do Serviço Social 1	72h/a
Fundamentos do Serviço Social 2	72h/a
Fundamentos do Serviço Social 3	72h/a
Fundamentos do Serviço Social 4	72h/a
Fundamentos do Serviço Social 5	72h/a
Ética em Serviço Social	72h/a
Serviço Social e Processo de Trabalho	72h/a
Oficina Técnico-Operativa no Serviço Social	72h/a
Administração e Planejamento Social	72h/a
Oficina de Estágio em Serviço Social 1	72h/a
Oficina de Estágio em Serviço Social 2	72h/a
Seminário de Estágio em Serviço Social	54h/a
Pesquisa em Serviço Social	72h/a
Gênero, relações étnico-raciais e Serviço Social	72h/a
Estágio Supervisionado em Serviço Social 1	200h/a
Estágio Supervisionado em Serviço Social 2	200h/a
Trabalho de Conclusão de Curso - TCC 1	72h/a
Trabalho de Conclusão de Curso - TCC 2	72h/a
TCC	200h/a

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social 2018 – Palmeira dos Índios.

Com relação aos Componentes Curriculares Eletivos, estes têm em vista, de maneira especial, promover flexibilidade tanto ao currículo quanto à formação profissional do aluno, proporcionando conhecimentos específicos de interesse do próprio estudante. “Nesse universo, o discente escolherá disciplinas a serem cumpridas preferencialmente no sétimo e oitavo semestres, no Curso de Serviço Social ou em Cursos afins, totalizando uma carga horária mínima de 144 (cento e quarenta e quatro) horas” (UFAL, 2018, p. 25), necessárias para a finalização do currículo pleno.

No que diz respeito às Atividades Curriculares Obrigatórias do curso de Serviço Social em Palmeira dos Índios, elas englobam, além das disciplinas de sala de aula, o Estágio Supervisionado, o TCC e as ACEs.

Acerca do Estágio Supervisionado, observa-se que:

No âmbito do Serviço Social, o Estágio Supervisionado é uma atividade curricular obrigatória realizada em conformidade com as normativas da profissão (Código de Ética, Lei 8.662/1993, Diretrizes Curriculares da ABEPSS, Política Nacional de Estágio (PNE) em Serviço Social de 2010 da ABEPSS). Enquanto locus privilegiado de aprendizagem da prática profissional, configura-se a partir da inserção do discente no espaço sócio-institucional, objetivando capacitá-lo para exercer atividades atinentes à profissão, por meio da realização das mediações entre os múltiplos conhecimentos apreendidos na formação acadêmica e a realidade social, o que pressupõe supervisão direta, sistemática e contínua (UFAL, 2018, p. 26-27).

O Estágio Supervisionado em Serviço Social corresponde a uma articulação entre Universidade e sociedade, e tem suas atividades teórico práticas desenvolvidas em organizações governamentais, não-governamentais ou privadas, possuindo 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” (Coral, 2016, p. 196). Os campos de estágios são, portanto, locais que possibilitam relações contínuas entre “a universidade e os profissionais do Serviço Social, usuários, movimentos sociais, representantes de instituições privadas, gestores públicos e outras categorias profissionais.” (*Ibid.*, p. 196).

A carga horária do Estágio Supervisionado é de 400 (quatrocentas) horas distribuídas em dois semestres. No que se refere ao TCC, este se configura com a elaboração individual, da seguinte maneira:

Desenvolvido nos sétimo e oitavo períodos, com carga horária de 200 (duzentas) horas prevista para sua elaboração, consiste na sistematização do conhecimento resultante de um processo investigativo originário de indagações provenientes da experiência de estágio, de participação em projetos de pesquisa e extensão e demais atividades acadêmicas vivenciadas pelo discente. O trabalho deverá ser obrigatoriamente elaborado no formato de monografia científica, dentro de padrões e exigências metodológicas e acadêmicas, sob a orientação de um docente vinculado ao Curso de Serviço Social da Unidade Educacional de Palmeira dos Índios. (UFAL, 2018, p. 28).

Quanto aos objetos de estudo do TCC, estes devem incluir, necessariamente, temas “específicos do Serviço Social (objeto, exercício profissional e formação acadêmica) ou relacionados às políticas sociais, às realidades econômicas, sociais, políticas e culturais da sociedade capitalista, brasileira e alagoana” (*Ibid.*, p. 28). Na consulta ao Repositório Digital

Biblioteca Setorial Campus Arapiraca em 30/12/2023, constatou-se que 346 TCCs do curso de Serviço Social já foram publicados entre 2010 e 2023, conforme Tabela 4 ¹⁸.

Tabela 4 – N° de TCCs de Serviço Social defendidos na U.E. Palmeira dos Índios (2010-2023)

Ano	N° de TCCs defendidos
2010	13
2011	18
2012	23
2013	27
2014	48
2015	15
2016	37
2017	18
2018	34
2019	24
2020	20
2021	28
2022	20
2023	21
Total	346

Fonte: Repositório Digital Biblioteca Setorial Campus Arapiraca, 2023.

A introdução da oferta de Ações de Curricularização da Extensão (ACEs) corresponde a um avanço ao considerar a extensão como componente curricular obrigatório nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Ufal, com no mínimo 10% do total de créditos curriculares em programas e projetos prioritariamente em áreas de pertinência social. Segundo o PCC de Serviço Social: “são entendidas como processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a Universidade e os outros setores da sociedade” (UFAL, 2018, p. 29). As ACEs são trabalhadas em conjunto com as ações de ensino e de pesquisa, no formato de programas de extensão, utilizando projetos, cursos e eventos de extensão. Desse modo, os/ estudantes de Serviço Social devem participar, no mínimo, de cinco ACEs, sendo dois projetos, dois cursos de extensão e um evento.

A elaboração do atual PPC de Serviço Social, aprovado em 2018, teve como ponto de partida as experiências acumuladas e as demandas postas à formação profissional. A nova

¹⁸ O primeiro TCC de Serviço Social defendido na U.E. de Palmeira teve como autor o discente José Antônio de Albuquerque Filho, no ano de 2010. O trabalho intitulado “A dor e o prazer de ser o que é: experiência de uma pessoa cega na educação (inclusiva)”, apresentou um relato autobiográfico acerca das experiências vividas por uma pessoa cega no processo de inclusão no sistema de educação escolar, desde a educação infantil até o ensino superior, em uma instituição pública: a Ufal.

organização curricular incorpora na formação a Educação Ambiental e as relações étnico-raciais de forma transversal.

A inserção da temática étnico-racial e o tratamento de questões relacionadas aos afrodescendentes e indígenas dar-se-á em algumas de disciplinas do Curso de Serviço Social da Unidade Educacional de Palmeira dos Índios, por entender sua imprescindibilidade na formação profissional e reconhecer a presença marcante de comunidades indígenas e quilombolas no município que o sedia e em localidades circunvizinhas. Em relação às disciplinas obrigatórias que abordam direta ou indiretamente as Relações Étnico-Raciais, podem-se citar: Formação Sócio-histórica do Brasil e de Alagoas; Antropologia; Ética em Serviço Social; Gênero, Relações Étnico-Raciais e Serviço Social; Classes e Movimentos Sociais. Além dessas, disciplinas eletivas pertencentes aos TEPS e aos TEEP também versam, em seus conteúdos, sobre as Relações Étnico-Raciais (UFAL, 2018, p. 33).

A revisão curricular possibilitou a inclusão da Educação em Direitos Humanos, de forma transversal e disciplinar. Em consonância com o perfil discente e suas necessidades, o PPC destaca a priorização do desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade e assistência estudantil.

Rocha, Lusa e Medeiros (2017) destacam que é pertinente considerar que o ponto base para a criação do curso encontra-se no Projeto de Interiorização da Ufal, no qual aponta que um dos desafios da universidade é “ampliar o seu compromisso social ao relacionar a sua missão de formação profissional e de produção de conhecimentos, à prospecção e à crítica, mas, sobretudo, à capacidade de induzir transformações positivas no seu contexto” (UFAL, 2005, p. 02).

4.2 As contribuições do curso de Serviço Social na formação de estudantes do interior alagoano

A interiorização é considerada de extrema importância em razão da sua contribuição direta para o desenvolvimento regional alagoano. Coral (2016, p. 14-15) salienta que uma das principais determinações da formação profissional interiorizada é a primazia da intervenção direta sobre a realidade, especialmente para atender às necessidades do mercado de trabalho local/regional, relacionado, prioritariamente, à execução de políticas sociais nos municípios.

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 (Coral, 2016, p. 183).

A respeito da formação em Serviço Social na Unidade de Palmeira dos Índios, Rocha, Lusa, Medeiros (2017, p. 37), salientam:

[...] sempre pautada nas Diretrizes Curriculares para o Serviço Social brasileiro, a formação em Serviço Social em Palmeira dos Índios foi sendo construída a partir de um caminho próprio, que passa a marcar a identidade do curso, bastante calçada na realidade do Semiárido Alagoano. Isso tudo baseado na concepção de que o processo formativo, ao considerar as condições sócio-históricas, tem como exigência a inserção no contexto local, regional e nacional. Assim, junto ao ensino, à extensão e à pesquisa, tais condições são ações estratégicas da prática acadêmica que devem compatibilizar-se ao Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social, com o fim de contribuir para a formação teórica-metodológica e ético-política discente (Rocha; Lusa; Medeiros, 2017, p. 37).

A formação crítica e de forma contextualizada, na qual está inserido o curso de Serviço Social no semiárido alagoano, demonstra que a presença da universidade na sociedade possibilita a aproximação com questões pertinentes vivenciadas na realidade social do estado, que tem como característica a grande concentração de riqueza e a exclusão de parcelas da população, resultando numa evidente desigualdade social. Tal desigualdade é manifestada, sobretudo, nos indicadores de distribuição de renda e terra, nas taxas de analfabetismo e nas taxas de mortalidade infantil.

Considerando o Serviço Social como profissão que atua sobre as expressões da “questão social”, na busca de formular respostas para atender às demandas presentes na sociedade, pela intermediação de serviços e políticas sociais, *o processo de formação acadêmica do Serviço Social da UFAL em Palmeira dos Índios tomou como objeto de análise e produção de conhecimento a realidade socioeconômica de Alagoas, enfatizando as diferenças regionais, o desempenho das políticas públicas, as formas de enfrentamento das expressões da “questão social” e as expressões de mobilizações, movimentos e lutas sociais, especialmente da região semiárida*. Assim, tendo em vista ampliar o olhar e a dimensão investigativa na prática profissional, e, dessa forma, fortalecer a consciência social e o compromisso de discentes e docentes, consolidou-se um projeto acadêmico que abrangeu a produção de conhecimento e a democratização desse conhecimento com movimentos sociais e segmentos interessados, reunindo ações de ensino, pesquisa e extensão. Dentre os objetivos dessa formação contextualizada, destaca-se a promoção das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos, com o fim de possibilitar a compressão das condições objetivas do trabalho profissional e a formulação de respostas às expressões da “questão social” (Rocha; Lusa; Medeiros, 2017, p. 38, grifo nosso).

O curso de Serviço Social inserido na interiorização da universidade tem a intenção de favorecer a igualdade no acesso à educação pública e de qualidade, compreendida como um direito constitucional, a um grande número de estudantes “com dificultosa possibilidade de deslocamento e permanência exigidos para cursar o nível superior em Maceió ou em outras regiões não pertencentes ao agreste, em sua maioria provenientes do ensino médio público, de baixa renda e que demandam assistência estudantil” (UFAL, 2018, p. 15). Desse modo, a

justificativa do curso de Serviço Social apresentada no atual PPC refere-se ao contexto desafiador da democratização do acesso e permanência na educação superior pública.

A avaliação constante do processo de implantação do curso de Serviço Social, ofertado pela Ufal em Palmeira dos Índios, necessitará de um empenho “a se tornar sistemático, no sentido de permanentemente reiterado, com vistas à defesa e à crescente qualificação do ensino superior público e gratuito e, em particular, objetivando uma formação ético-profissional dos futuros assistentes sociais originários do agreste alagoano”, (Nascimento, 2008, p. 9), tendo como foco as demandas da classe trabalhadora, cooperando com estratégias de fortalecimento das lutas sociais.

Para a nova organização curricular, a formação em Serviço Social é um processo dinâmico que requer, de maneira especial, “a superação da fragmentação (campos ou áreas estritamente especializados) e a efetiva convivência entre discentes, docentes e sociedade, não se realizando tão-somente por intermédio da formalização de um conjunto de disciplinas no espaço institucional” (UFAL, 2018, p. 21).

Quanto à responsabilidade assumida pela universidade, a qual não se trata apenas de um campo de formação acadêmica e profissional, mas também de um campo de produção do conhecimento mediante os espaços de ensino, pesquisa e extensão, esta tem como compromisso oportunizar para a sociedade “recursos humanos e técnicos qualificados para atuarem junto às políticas sociais, às comunidades, aos diversos setores e ramos, às instituições públicas, privadas ou não-governamentais, visando dar respostas às demandas da comunidade”, (UFAL, 2018, p. 39), e ainda “privilegiar a melhoria da qualidade de vida da população e alavancar o progresso local, regional e nacional” (*Ibid.*, p. 39).

A Universidade, no desenvolvimento de suas funções básicas, deve incorporar na sua agenda o seu comprometimento com a ética, com a transparência, com a gestão democrática e com a educação superior como um bem público e do desenvolvimento econômico, social e político não apenas destinado aos discentes, técnicos e docentes que a integram, mas aos sujeitos sociais que compreendem a sociedade como um todo.

O curso de Serviço Social da U.E. de Palmeira dos Índios assume sua responsabilidade com a sociedade a partir do momento em que ela propicia uma formação acadêmica de qualidade, tendo como base a criticidade e sendo capaz de promover uma análise precisa da realidade social. Esta responsabilidade também é assumida pelo referido curso:

[...] ao capacitar teórica, metodológica, ética e politicamente seus discentes para atuarem nos espaços sócio-ocupacionais com competência para ações profissionais em nível de assessorias, de negociações, de planejamentos, de formulação,

implementação e avaliação dos programas sociais, de postura investigativa e de incentivo à participação dos usuários. Comunga e se orienta por um projeto profissional vinculado a um projeto de sociedade que, insurgindo-se contra a lógica capitalista, propõe a construção de uma nova ordem societária, justa, equânime, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero (UFAL, 2018, p. 40).

Conforme aponta Coral (2016, p. 184), as particularidades do curso de Serviço Social possibilitam imprimir respostas críticas às demandas institucionais definidas pela Ufal. Ao exercer, em certa medida, uma relativa autonomia intelectual, o curso responde a outras demandas, estas, porém, impostas pela realidade social. Tais demandas são assim elencadas pela autora:

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; 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 (Coral, 2016, p. 184-185).

Coral (2016, p. 202) ressalta que no caso da expansão e interiorização da Ufal, e mais especificamente do curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios, a ênfase da sua criação incide sobre o ensino e a extensão universitária, relacionando diretamente suas atividades com as expressões da questão social na região e à efetivação de políticas sociais como instrumento de seu enfrentamento no agreste alagoano. Um exemplo é o PET Nesal (Núcleo de Estudos do Semiárido Alagoano) que vincula os cursos de Serviço Social e Psicologia e tem como foco de suas atividades o mundo rural, com destaque para as questões quilombolas e camponesas ligadas ao semiárido alagoano.

Acerca dos objetivos da formação contextualizada no curso de Serviço Social da Unidade Palmeira dos Índios, Rocha, Lusa, Medeiros (2017, p. 38) sinalizam o destaque à promoção das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos. Tais dimensões têm a finalidade de auxiliar na formulação de respostas às expressões da questão social na realidade local.

Entende-se que essa formação, comprometida com o Projeto Ético-Político do Serviço Social brasileiro, foi capaz de estimular um rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade alagoana, pela possibilidade, no mais das vezes, de monitorar a evolução das desigualdades sociais, as diferenças regionais no Estado e a identificação dos grupos populacionais em situação de maior fragilidade dos vínculos que lhes asseguram a reprodução social. *A inserção dessa formação comprometida com a realidade regional possibilitou ainda acompanhar e avaliar o desempenho das políticas sociais de saúde, educação, assistência social, trabalho e renda, no âmbito estadual, bem como a promoção da formação de movimentos sociais, conselheiros dos órgãos colegiados e profissionais sobre as tendências e rumos das políticas*

públicas atuais, o que ocorreu especialmente a partir das atividades desenvolvidas pelo curso, quanto os novos profissionais formados e inseridos no mercado profissional da região pudessem subsidiar a formulação de alternativas capazes de qualificar as políticas sociais, como estratégia de fortalecimento da esfera pública, de modo a pautar a responsabilidade constitucional do Estado com a prestação de serviços e a garantia dos direitos sociais. *Tais atividades ganharam destaque na formação profissional do curso, ao apontar o compromisso do curso e da UFAL com a realidade regional e sua inserção efetiva na dinâmica do Semiárido Alagoano, além de produzir transformações sociais, políticas, culturais e econômicas* (Rocha; Lusa; Medeiros, 2017, p. 38-39, grifo nosso).

Desse modo, entende-se que a formação em Serviço Social em Palmeira dos Índios, está intimamente baseada na inserção na realidade alagoana, e em particular na região semiárida do estado. “Ela se confirma, portanto, como uma formação contextualizada que confere real significado à presença da universidade pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada no interior de Alagoas” (Rocha; Lusa; Medeiros, 2017, p. 39), tendo como finalidade o desenvolvimento de transformações na realidade, “na direção do fortalecimento das identidades locais, da garantia dos direitos sociais e do protagonismo dos indivíduos e da coletividade na construção da sua história” (*Ibid.*, p. 39).

A inserção da Ufal no agreste de Alagoas, por meio da interiorização, representou um acontecimento indiscutivelmente histórico para o povo alagoano. Contudo, Rocha, Lusa, Medeiros (2017, p. 40) ressaltam que essa inserção, unida à realização de transformações na realidade, só foi possível por conta da existência de uma formação profissional que de fato está inserida e pautada na realidade.

Uma formação com tais características foi possível tanto porque as Diretrizes Curriculares do Serviço Social brasileiro conferem as bases para isso, como também pelo compromisso ético-político assumido pelos profissionais que deram forma real ao desenho apresentado inicialmente para o curso. Isso ocorreu quando tais sujeitos não se esquivaram de criticá-lo de forma fundamentada e responsável, defendendo modificações, propondo e efetivando tais mudanças objetivas no Projeto Político Pedagógico do Curso proposto inicialmente (Rocha; Lusa; Medeiros, 2017, p. 40).

Esse tipo de formação atesta a aproximação entre a formação em Serviço Social e a perspectiva da educação contextualizada e tem como ponto primordial, a consideração de que a realidade é a base para esse modelo de formação profissional.

Portanto, a história do curso de Serviço Social no interior de Alagoas foi, desde o princípio, escrita pelos sujeitos envolvidos no processo de formação, isto é, o povo agrestino e a realidade vivenciada por eles. É por meio de profissionais e futuros profissionais que será possível vislumbrar o esboço da sociedade que almejamos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou fazer uma reflexão acerca do processo de expansão da educação superior no Brasil, tendo como ênfase a interiorização da Ufal para o agreste alagoano e a implantação do curso de Serviço Social na U.E. de Palmeira dos Índios, Campus Arapiraca.

O estudo trouxe um breve histórico sobre as etapas do desenvolvimento da educação superior no Brasil. Dentro desse processo de pesquisa, foi possível observar que o desenvolvimento da educação superior no Brasil foi tardio em relação a outros países latino-americanos, tendo fundado suas primeiras instituições de ensino superior apenas no início do século XIX. Desde a criação das primeiras faculdades isoladas no Brasil, nota-se o acesso destinado apenas a uma pequena parcela da população, o caráter elitista presente nos cursos e uma educação inclinada mais ao ensino do que à pesquisa.

Ao longo dos anos, as transformações vividas pela sociedade brasileira possibilitaram que o debate acerca da universidade fosse sendo ampliado. Alguns acontecimentos marcaram a evolução do ensino superior brasileiro, tais como: a criação do então Ministério da Educação e Saúde; a criação de universidades e a federalização de boa parte delas; a promulgação da primeira LDB; a pressão por uma reformulação do sistema educacional, por meio de um movimento pela modernização do ensino superior e a viabilização da representação estudantil.

Desde a segunda metade do século XX, ocorreu no Brasil uma grande expansão de oferta e demanda de cursos de nível superior. O início do século XXI ficou marcado pelo acentuamento do neoliberalismo global. É nesse movimento que está inserida a expansão da educação superior no país, encontrando no programa Reuni seu principal instrumento.

Após 45 anos da fundação da Ufal em Maceió, aconteceu o processo de interiorização para a região agreste do estado, com a implantação do Campus da Ufal em Arapiraca e das suas unidades educacionais. Tal processo contou com o programa Reuni para materializar a proposta de expansão e interiorização. Todavia, esse programa se limitou apenas à expansão das universidades públicas, sem dar a devida atenção à manutenção dos espaços físicos das universidades, acarretando, dessa maneira, numa expansão precarizada.

Entretanto, se por um lado, o Reuni contribuiu com o projeto posto pelo neoliberalismo no Brasil, através da expansão da educação superior precarizada, ou seja, com recursos humanos e físicos limitados, promovendo um acesso fragilizado à universidade pública e atendendo às demandas do mercado financeiro, por outro lado, as ações do Reuni, ainda que de forma precarizada, viabilizaram a expansão e a interiorização das universidades federais, contribuindo com o aumento expressivo do acesso de estudantes à educação superior pública.

Em contrapartida à expansão das universidades federais brasileiras, o que se tem notado é o crescimento de medidas que levam ao sucateamento das instituições federais de ensino superior, especialmente: a diminuição dos recursos do financiamento público, mediante ao corte de verbas, permanência do número insuficiente de docentes e de técnicos, da precariedade e até mesmo da ausência de política de educação estudantil como direito, ao lado do crescimento de processos de privatização, subsidiados com recursos públicos.

É nesse contexto que o curso de Serviço Social se desenvolveu em Palmeira dos Índios, oportunizando a formação profissional de estudantes do município e de municípios circunvizinhos. Assim, conforme aponta Coral (2016), apesar dos impactos do predomínio de uma agenda neoliberal que impacta nas condições de permanência de discentes e de trabalho docente, o curso manteve-se fundamentado nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS com um projeto pedagógico de formação profissional crítica e de qualidade, promovendo a aproximação entre a universidade e a sociedade e buscando estar atento às demandas presentes na região do agreste alagoano.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL.

Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social: com base no currículo mínimo aprovado em assembleia geral extraordinária de 8 de novembro de 1996. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.

AZEVEDO, F. *et al.* **O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). A reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo.** Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 14 ago. 2023.

BANCO MUNDIAL. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento. **la enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia.** Washington, 1995. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/upload/doc/ensenanza.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 dez. 2023.

_____. Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.** Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 16 jan. 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enade.** Brasília, 2023. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acesso em: 05 dez. 2023.

_____. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país (2003 – 2014).** Brasília, DF, 2014.

_____. Ministério da Educação **O que é o REUNI.** Brasília, DF, 25 mar. 2010. Disponível em: <https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 16 jan. 2023.

CARDOSO, Isabel Cristina da Costa *et al.* **Proposta básica para o projeto de formação profissional - novos subsídios para o debate.** IN CADERNOS ABEPSS n. 7. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/cadernos-abess/edicoes-anteriores/formacao-profissional-trajetorias-e-desafios-caderno-abess-n7-cortez-sao-paulo-1997-14>. Acesso em: 12 dez. 2023.

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

COSTA, Erika Flávia Soares da. Ensino Superior de Serviço Social em Alagoas: da Escola Padre Anchieta à Universidade Federal de Alagoas (1957-1972). In: AMARAL, Maria Virgínia Borges; SOUZA, Reivan Marinho. (Orgs.). **60 anos do Serviço Social em Alagoas: marcos e marcas históricas da formação profissional.** Edufal: Maceió, 2017.

FÀVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educac**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

GOMES, Eustáquio. País tem história universitária tardia. **Jornal da Unicamp**, Campinas, v. 17, n. 191, p. 7, set. 2002. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2002/unihoje_ju191pag7a.html. Acesso em: 30 ago. 2022.

UNE. **História da UNE**. 2011. Disponível em: <https://www.une.org.br/2011/09/historia-da-une/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014.

_____.; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 19.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, Ribeirão Preto, v. 17, p. 4-6, 2002.

NASCIMENTO, Sueli. Implantação do curso de serviço social no processo de interiorização da UFAL. In: **Anais do XI ENPESS – Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, “Trabalho, políticas sociais e projeto ético-político profissional do Serviço Social: resistência e desafios”**, São Luís, p. 1-10, 2008.

_____. Precariedade da docência no ensino superior público: condições de trabalho e de vida na expansão das universidades federais para o interior. In: ALCÂNTARA, Norma; SOUZA, Reivan; FREIRE, Silene de M. (Orgs.). **Reflexões em tempos de crise: Trabalho, política, movimentos sociais, Serviço Social**. Edufal: Maceió, 2015.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social pós-64**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NEVES, Rafael Rust.; SARMENTO, Thaisa Francis Sampaio. Analisando o processo de interiorização da UFAL: vocações econômicas, demandas educacionais e o corpo social do Campus Arapiraca. In: ALBUQUERQUE, Cícero Ferreira de; LUSA, Mailiz Garibotti; SILVA, Maria Ester Ferreira da. (Orgs.). **Olhares: Uma abordagem multidisciplinar sobre o Semiárido alagoano**. Edufal: Maceió, 2015.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa. (Coord). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC; Unesco; Caracas, 2002; p. 24-38.

OTRANTO, Celia Regina. A Reforma da Educação Superior do governo Lula: da inspiração à implantação. In: **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. JR, João dos Reis Silva; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise. (Orgs.). Rio de Janeiro: Alínea; Anped, 2006, p. 1-9.

ROCHA, Karina; LUSA, Mailiz Garibotti; MEDEIROS, Silvana Márcia de Andrade. A formação em Serviço Social no agreste alagoano: uma experiência pública e contextualizada. In: LUSA, Mailiz Garibotti; MEDEIROS, Silvana Márcia de Andrade (Org.). **Serviço Social, universidade e realidade: uma década de inserção no Semiárido Alagoano**. Maceió: Edufal, 2017, p. 36-40.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANTANA, Jusciney Carvalho. **Tem preto de jaleco branco?** Ações afirmativas na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2015.

SANTOS, Lavoisier Almeida dos. **Reforma universitária e flexibilização curricular: uma análise do reuni no agreste alagoano**. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago/dez. 2010.

SILVA, Japson Gonçalves Santos; LUSA, Mailiz Garibotti; CORAL, Marinês. A interiorização do ensino superior no Semiárido alagoano: a experiência do serviço social em instituições pública e privada. In: ALBUQUERQUE, Cícero Ferreira de; LUSA, Mailiz Garibotti; SILVA, Maria Ester Ferreira da. (Orgs.). **Olhares: Uma abordagem multidisciplinar sobre o Semiárido alagoano**. Edufal: Maceió, 2015.

TICIANELI, Edberto. Criação da Ufal: uma conquista de muitos. **História de Alagoas**, 2015. Disponível em: <https://www.historiadealagoas.com.br/criacao-da-ufal-uma-conquista-de-muitos.html>. Acesso em: 23 set. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Plano Diretor UFAL Campus Arapiraca sede e unidades. **Diagnóstico Unidade Palmeira dos Índios**. Arapiraca, 2012. Disponível em: <https://ud10.arapiraca.ufal.br/repositorio/publicacoes/4502>. Acesso em: 05 dez. 2023.

_____. **Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Alagoas: uma expansão necessária**. Maceió, 2005.

_____. **Projeto REUNI da Universidade Federal de Alagoas**. Maceió, 2007. Disponível em: https://ufal.br/transparencia/documentos/reuni/projeto_reuni.pdf/view. Acesso em: 20 dez. 2022.

_____. **Projeto pedagógico do curso de Serviço Social**. Palmeira dos Índios, 2018. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-arapiraca/ppc-servico-social-2018.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

_____. **Projeto pedagógico institucional**. Maceió, 2019. Disponível em: <https://pdi.ufal.br/plano-pedagogico-institucional/ppi-ufal.pdf/view>. Acesso em: 28 mar. 2023.

_____. **Publicações**. Disponível em: https://ud10.arapiraca.ufal.br/repositorio/publicacoes/?curso_id__id=26. Acesso em: 30 nov. 2023.

_____. **Quem somos**. Disponível em: https://arapiraca.ufal.br/institucional/quem_somos. Acesso em: 25 out. 2022.

_____. **Resolução N° 20/2005-CONSUNI, de 01/08/2005**. Disponível em: https://ufal.br/resolucoes/2005?b_start:int=15. Acesso em: 25 out. 2022.

_____. **Resolução N° 20-A/2005-CONSUNI, de 01/08/2005**. Disponível em: https://ufal.br/resolucoes/2005?b_start:int=15. Acesso em: 25 out. 2022.