



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS– IFCHS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA- PPGSS**

THAYNARA REIS DO NASCIMENTO CRUZ

**OS PRIMEIROS PASSOS NA AVENTURA DE FAZER CIÊNCIA: A
INICIAÇÃO CIENTÍFICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO EM
SERVIÇO SOCIAL**

MANAUS
2019



THAYNARA REIS DO NASCIMENTO CRUZ

**OS PRIMEIROS PASSOS NA AVENTURA DE FAZER CIÊNCIA: A
INICIAÇÃO CIENTÍFICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO EM
SERVIÇO SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia.

Linha de pesquisa: Questão Social, Políticas Sociais, Lutas Sociais e Formação Profissional.

Orientadora: Prof.^a Dra. Roberta Ferreira Coelho de Andrade.

MANAUS
2019

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C957o Cruz, Thaynara Reis do Nascimento
Os primeiros passos na aventura de fazer ciência : a iniciação científica como espaço de formação em Serviço Social / Thaynara Reis do Nascimento Cruz. 2019
204 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Roberta Ferreira Coelho de Andrade
Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Formação Profissional. 2. Serviço Social. 3. Pesquisa. 4. Iniciação Científica. I. Andrade, Roberta Ferreira Coelho de II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

THAYNARA REIS DO NASCIMENTO CRUZ

**OS PRIMEIROS PASSOS NA AVENTURA DE FAZER CIÊNCIA: A
INICIAÇÃO CIENTÍFICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO EM
SERVIÇO SOCIAL**

Dissertação aprovada em 07 de junho de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Roberta Ferreira Coelho de Andrade, Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Prof^ª. Dra. Larissa Dahmer Pereira, Membro
Universidade Federal Fluminense

Prof^ª. Dra. Hamida Assunção Pinheiro, Membro
Universidade Federal do Amazonas

Dedico

A minha mãe Maria Clara, pelo exemplo de mulher guerreira e por ser a minha inspiração. E a todos os Jovens e Docentes pesquisadores que aceitaram contribuir com a presente pesquisa, muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Chegar nesse momento da realização de mais um sonho é um sentimento de muita gratidão. Agradeço a oportunidade que tive de me graduar e pós-graduar em uma universidade pública, onde pude vivenciar o tripé da universidade e construir conhecimento.

Agradeço a Deus por seu infinito amor. Só ele sabe de todas as coisas e do que passei para chegar até aqui. Não foi fácil realizar mais este sonho longe da minha mãe, irmãos e do meu esposo, mas ter a certeza que o Senhor está sempre comigo foi o que me sustentou.

Ao meu esposo Alex Cruz Mota pelo incentivo e paciência. O nosso relacionamento teve início quando eu ainda estava na graduação e a distância entre as cidades Manaus/AM e Itacoatiara/AM não foi motivo para desistirmos um do outro, até porque foi assim que tudo começou. Você foi o presente mais lindo que Deus me enviou, no momento certo. Sempre me apoiou em tudo, soube ter paciência quando eu não conseguia estar em nossa casa (em Itacoatiara) e hoje sou grata, tenho certeza que sem você ao meu lado tudo seria mais difícil.

A minha mãe Maria Clara Lopes Reis por seu exemplo de vida. Mãe, a senhora é o bem mais precioso que tenho e ficar distante foi um impacto muito grande, porque somos muito amigas. Mesmo morando em outra cidade, ela me ligava todos os dias e estava disposta a escutar as minhas angústias e dar aquela palavra de conforto. Amo-te incondicionalmente.

Agradeço imensamente a minha orientadora, a Professora Dr^a Roberta Andrade, por seu amor e dedicação à docência. Obrigada professora por acreditar em mim, sem o seu incentivo eu não teria ingressado e concluído mais esta etapa, me incentivou a fazer o processo de seleção do mestrado (mesmo sem eu acreditar na minha capacidade). E como minha orientadora me mostrou que todos nós somos capazes de enfrentar as nossas limitações com disciplina. Não tenho palavras para descrever a sua importância na minha formação, muito obrigada!

Aos meus padrinhos Rosimeire Ayres e Rosivaldo Campos e a minha amiga de infância Roseany Campos por me acolherem tão bem em seu aconchego no momento que precisei. Vocês são muito especiais em minha vida, amo demais.

Ao meu irmão Cleiton Oliveira que esteve comigo, compartilhamos dificuldades e alegrias, te amo muito.

Agradeço a Jéssica Daiane de Lemos Rodrigues (amiga desde a graduação) e que nos encontramos novamente no mestrado. Você foi essencial nesse processo, compartilhamos risos, choros e felicidades. Obrigada pela amizade, companheirismo e apoio.

Nesse processo novo e de grandes desafios pude conhecer pessoas maravilhosas e aprender muito com elas, a minha turma do ano de 2017 é sensacional, tenho um carinho por todos.

As professoras Dra. Kátia Vallina e Dra. Larissa Dahmer pelas contribuições durante o exame de qualificação, que foram essenciais para o redimensionamento deste trabalho.

Agradeço, especialmente, aos alunos e professores do Curso de Serviço Social das Instituições de Ensino da Cidade de Manaus, pela disponibilidade em participar da pesquisa. As contribuições de vocês foram essenciais para a construção deste trabalho.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento da pesquisa que foi de suma importância para me manter na universidade, como também na cidade.

Ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia e aos professores que ministraram cada disciplina, sem a contribuição de vocês a nossa formação não teria sido tão valorosa.

*“Tempo de recolhimento intelectual
Tempo de inventar/descobrir habilidades
Tempo de despertar interesses até então latentes
Tempo passado, tempo presente; tempo futuro
Tempo finito, tempo infinito..., o tempo
Tempo da busca, da procura do conhecer
Tempo de perscrutar a realidade
Tempo de construir, desconstruindo o todo de forma organizada
Tempo de não escamotear as contradições e enfatizar as convergências
Tempo que é o tempo do Serviço Social no seu historicizar-se
Tempo em que constrói o seu ser e vir a ser
Tempo do enfrentamento aos desafios da pesquisa
Tempo de repensar a formação e a prática profissional” (Aglair Setubal, 2007, p. 70-71).*

RESUMO

A pesquisa tem sido um elemento essencial para a formação e o trabalho profissional do assistente social, na medida em que permite ao profissional conhecer as diferentes dimensões da questão social. A Constituição Federal do Brasil de 1988 prevê o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades, porém nem todas as instituições de ensino superior têm a obrigatoriedade legal de desenvolver estas atividades. Diante disso, o objetivo deste estudo foi analisar a iniciação científica na formação em Serviço Social nas instituições de ensino superior de caráter público e privado da cidade de Manaus, que ofertam cursos de Serviço Social. Teve como objetivos específicos: caracterizar a atividade de iniciação científica ofertada por estas instituições; explicitar a contribuição da iniciação científica para a formação em Serviço Social; evidenciar os principais desafios enfrentados durante o desenvolvimento da pesquisa e o papel desempenhado pelos orientadores nesse processo. A fim de coletarmos dados mais contemporâneos, analisamos o período do ano de 2015 a 2017. Nossa amostra centrou-se em quatro instituições que possuem relatórios finais de iniciação científica nos cursos de Serviço Social, sendo uma pública e três privadas. A pesquisa foi bibliográfica, documental e pesquisa de campo. Nesta última, utilizamos a técnica de entrevista, por meio da aplicação de formulários com perguntas abertas e fechadas. Entrevistamos um total de 39 sujeitos, destes, 14 docentes pesquisadores e 25 jovens pesquisadores. A investigação nos mostrou que apesar das instituições firmarem o compromisso em articular o tripé da universidade, este ainda é pouco desenvolvido, principalmente nas instituições de ensino superior privadas. Para a maioria dos docentes e dos jovens pesquisadores um dos obstáculos é a sobrecarga de trabalho docente, a falta de incentivo das instituições, poucas vagas e bolsas de auxílios à pesquisa aos alunos e a fragilidade da divulgação das atividades de pesquisa e extensão. De acordo com os entrevistados, a iniciação científica é essencial para a formação do futuro pesquisador, pois possibilita criticidade, ampla visão sobre a profissão, contribui para o desenvolvimento da escrita e, principalmente, para a inserção dos discentes em programas de pós-graduação.

Palavras-Chave: Formação Profissional; Serviço Social; Pesquisa; Iniciação Científica.

ABSTRACT

Research has been an essential element for the training and professional work of the social worker, insofar as it allows the professional to know the different dimensions of the social question. The Federal Constitution of Brazil of 1988 provides for the principle of indissociability between teaching, research and extension in universities, but not all higher education institutions are legally obliged to carry out these activities. Therefore, the objective of this study was to analyze the scientific initiation in the formation in Social Work in the public and private higher education institutions of the city of Manaus, that offer Social Service courses. It had specific objectives: characterize the scientific initiation activity offered by these institutions; to explain the contribution of scientific initiation to the training for Social Work; to highlight the main challenges faced during the development of the research and the role played by the supervisors in this process. In order to collect more contemporary data, we analyze the period of the year from 2015 to 2017. Our sample was centered on four institutions that have final reports of scientific initiation in Social Work courses, one public and three private. The research was bibliographical, documentary and field research. In the latter, we use the interview technique, through the application of forms with open and closed questions. We interviewed a total of 39 subjects, of these, 14 academic researchers and 25 young researchers. Research has shown that although institutions make a commitment to articulate the university's tripod, it is still underdeveloped, especially in private higher education institutions. For the majority of teachers and young researchers, one of the obstacles is the overload of teaching work, the lack of incentive of the institutions, few vacancies and scholarships for students, and the fragility of the dissemination of research and extension activities. According to the interviewees, the scientific initiation is essential for the formation of the future researcher, because it allows criticality, broad vision about the profession, contributes to the development of writing and, mainly, for the insertion of the students in graduate programs.

Keywords: Professional Qualification; Social Service; Search; Scientific Research.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social
ABESS	Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDEPSS	Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
IC	Iniciação Científica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC	Ministério da Educação
LDB	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Idade dos discentes e egressos do curso de Serviço Social que fizeram Iniciação Científica.....	100
Gráfico 02: Período de ingresso dos pesquisadores iniciantes na IC.....	100
Gráfico 03: Quantidade de projeto de IC desenvolvidos por alunos.....	101
Gráfico 04: Bolsas destinadas à modalidade de iniciação científica nos anos 2001 a 2015, distribuição por sexo.....	102
Gráfico 05: Formas de Ingresso.....	103
Gráfico 06: Estímulos para ingressar em cursos de pós-graduação.....	106
Gráfico 07: Tempo na docência em Serviço Social.....	110
Gráfico 08: Argumentos apontados pelos docentes sobre ser pesquisador.....	111
Gráfico 09: Entendimento dos jovens pesquisadores sobre iniciação científica.....	120
Gráfico 10: Motivos apontados pelos jovens pesquisadores para o ingresso na IC.....	121
Gráfico 11: Incentivos dos professores para desenvolver projetos de iniciação científica.....	123
Gráfico 12: Temáticas de estudo dos alunos em projetos de iniciação científica.....	125
Gráfico 13: Temáticas que os professores mais orientam na iniciação científica.....	127
Gráfico 14: Contribuições da iniciação científica para a formação em Serviço Social.....	129
Gráfico 15: Significado da IC para a formação em Serviço Social.....	131
Gráfico 16: Diferenciais identificados pelos professores na formação dos alunos que se inserem na IC.....	136
Gráfico 17: Diferenciais identificados pelos jovens pesquisadores na sua formação.....	137
Gráfico 18: Razões para o desenvolvimento parcial do tripé ensino, pesquisa e extensão nas IES.....	141
Gráfico 19: Atividades que envolvem pesquisa, segundo os jovens pesquisadores.....	145
Gráfico 20: Atividades desempenhadas durante as orientações de acordo com os jovens pesquisadores.....	148
Gráfico 21: Atividades desempenhadas durante as orientações, de acordo com os professores.....	149
Gráfico 22: Desafios pessoais enfrentados pelos jovens pesquisadores.....	151
Gráfico 23: Desafios institucionais vivenciados pelos jovens pesquisadores.....	153

Gráfico 24: Dificuldades enfrentadas pelos professores orientadores durante a pesquisa de IC.....	154
Gráfico 25: Dificuldades institucionais mencionadas pelos professores pesquisadores.....	155
Gráfico 26: Mudanças no Ensino Superior que impactam no desenvolvimento da pesquisa.....	157
Gráfico 27: Efeitos do contexto de contrarreforma e regressão dos direitos sociais na formação em Serviço Social.....	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Perfil Profissional de Serviço Social.....	75
Quadro 02: Perfil dos egressos e objetivos dos cursos de Serviço Social.....	76
Quadro 03: Ementas das disciplinas que suscitam a pesquisa.....	79
Quadro 04: Disciplinas exclusivas de Pesquisa em Serviço Social.....	80
Quadro 05: Áreas do Mestrado.....	107
Quadro 06: Áreas do doutorado.....	108
Quadro 07: Avaliação dos jovens pesquisadores acerca dos conhecimentos adquiridos na Iniciação Científica.....	138

SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo I – Universidade como espaço de conhecimento: a pesquisa em foco	21
1.1 A Universidade além do ensino de sala de aula.....	21
1.2 Universidade em tempos de cortes dos gastos públicos.....	31
1.3 A pesquisa universitária e a crise do financiamento.....	50
Capítulo II – A pesquisa na formação profissional em Serviço Social	60
2.1 O desenvolvimento da pesquisa em Serviço Social.....	60
2.2 Pesquisa e Serviço Social: uma análise a partir dos projetos pedagógicos dos cursos de Serviço Social.....	69
2.3 Analisando os Programas de Iniciação Científica das Instituições de Ensino Superior da Cidade de Manaus.....	88
Capítulo III – Nos caminhos da pesquisa: a iniciação científica nos cursos de Serviço Social em Manaus	98
3.1 O perfil dos alunos e docentes pesquisadores engajados na atividade de iniciação científica.....	98
3.1.2 Iniciação científica e a inserção em grupos de pesquisa.....	113
3.2 A contribuição da iniciação científica para a formação em Serviço Social.....	119
3.3 A vivência do tripé ensino, pesquisa e extensão: a experiência da iniciação científica em foco.....	140
3.4 Os principais desafios de fazer pesquisa e os cortes dos gastos públicos no âmbito da pesquisa.....	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICES	182
ANEXOS	195

INTRODUÇÃO

Adentrar no campo da pesquisa é aventurar-se no novo, no aprendizado e buscar vencer desafios de diferentes ordens. Ao realizarmos uma pesquisa estamos nos permitindo conhecer outras perspectivas teóricas além de estudarmos questões que antes eram veladas. Enveredar nessa atividade investigativa possibilita ao aluno contribuições que ultrapassam o âmbito da formação profissional. Fazer ciência é vivenciar tudo isso.

A experiência pessoal na iniciação científica oportunizou um olhar para além do ensino, visto que colegas do grupo de pesquisa que participaram desse mesmo processo hoje se encontram no mestrado, ou seja, a iniciação científica é uma atividade de pesquisa que estimula o espírito investigativo, fazendo com que o discente busque conhecimento para além da graduação.

A presente investigação surgiu a partir dos estudos e reflexões feitos na pesquisa realizada no período de 2015 a 2016, por meio da participação da pesquisadora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal do Amazonas. O trabalho teve como finalidade identificar a contribuição desta atividade científica na formação profissional do discente de Serviço Social da referida universidade. A experiência mencionada foi crucial para a elaboração desta pesquisa, pois, saber as áreas de interesse dos pesquisadores (alunos e orientadores) e os motivos que os impulsionaram a se inserir na atividade de pesquisa científica nos permitiu ampliar os estudos sobre a formação em Serviço Social, conhecendo a experiência de alunos e professores orientadores das instituições de ensino superior pública e privadas sobre a iniciação científica e sua contribuição para a formação profissional.

Massi e Queiroz (2010) argumentam que a atividade de iniciação científica é desenvolvida na graduação e possibilita ao aluno a iniciação no “jogo” da ciência, por meio da elaboração e desenvolvimento de um projeto de pesquisa, sob a orientação de um professor pesquisador. Além de possibilitar que o discente desenvolva estratégias de aprendizagem, saindo da rotina curricular do curso, recebendo informações de diversas áreas do conhecimento, e alcançando uma rápida aprovação para o ingresso em pós-graduação (mestrado e doutorado) (FARA DE MORAES e FARA, 2000).

Iamamoto (2015) descreve a investigação como uma atividade fundamental para a construção de alternativas críticas no enfrentamento da questão social, alternativas que fujam à mistificação neoliberal, de modo a afirmar o compromisso do assistente social com o

trabalho, os direitos e a democracia. Dessa forma, a prática da pesquisa científica na formação e trabalho profissional faz com que o assistente social não seja um mero executor de políticas públicas, mas um profissional investigativo e propositivo, habilitado a questionar, planejar, executar e avaliar políticas públicas.

A inserção da pesquisa no ensino e no trabalho do Serviço Social é uma conquista da categoria profissional na busca de romper com o Serviço Social tradicional. Netto (1999) menciona que, apesar do Serviço Social não ser considerado ciência e não ter teoria própria produz conhecimentos e investigações que são incorporáveis pelas ciências humanas e sociais. E com esse avanço no âmbito da pesquisa, a profissão foi reconhecida pelas agências de fomento à pesquisa do país, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (NETTO, 1999).

O assistente social é um profissional que tem a pesquisa como ferramenta constitutiva de seu trabalho. A partir da década de 1990, a dimensão investigativa passou a ser uma exigência no âmbito da formação e do trabalho profissional. Segundo Setubal (2007), a essência de uma determinada realidade só é desvendada em suas múltiplas determinações após o ato da investigação, ou seja, da pesquisa.

A escolha desse objeto de investigação refere-se à relevância da pesquisa no âmbito do Serviço Social e da sua inclusão no projeto de universidade baseado no tripé ensino, pesquisa e extensão. Severino (2007) salienta que, apesar da universidade se sustentar nesses três elementos, é a partir da pesquisa que existe o processo de ensino e ações voltadas às comunidades externas à academia, pois o ensino e a extensão se nutrem pela investigação.

Pouco se tem pesquisado sobre a iniciação científica, inclusive no âmbito do Serviço Social. É importante destacar que na fase exploratória da presente pesquisa não encontramos dissertações ou teses voltadas para a iniciação científica no âmbito do Serviço Social. Encontramos somente um artigo escrito por Neide Lehfeld (1999), intitulado “Iniciação científica no Serviço Social”, no qual a autora explica as contribuições dessa atividade para os graduandos de Serviço Social. Nesse artigo, a autora traça uma reflexão acerca dos processos de pesquisa e seus reflexos na vida do aluno e do orientador.

Para Gil (2002), o processo de investigação é sistemático e se desenvolve para responder aos problemas propostos. “[...] A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem” (p. 17).

A pesquisa tem como objetivo geral analisar a iniciação científica na formação em Serviço Social nas instituições de ensino superior de caráter público e privado da cidade de

Manaus. E como objetivos específicos: Caracterizar a atividade de iniciação científica ofertada pelas Instituições de ensino superior da cidade de Manaus que ofertam cursos de Serviço Social; Explicitar a contribuição da iniciação científica para formação em Serviço Social; Evidenciar os principais desafios enfrentados durante o desenvolvimento da pesquisa e o papel desempenhado pelos orientadores nesse processo.

Para analisarmos a atividade de iniciação científica nas instituições de ensino superior utilizamos as seguintes perguntas norteadoras, a saber: Até que ponto a iniciação científica contribui para a formação em Serviço Social? Quais os principais desafios enfrentados durante as investigações, tendo em vista o contexto de crise estrutural do Estado e os crescentes cortes na área da pesquisa científica no país? Quem são os alunos que participam de atividades de iniciação científica nas faculdades de caráter público e privado?

Para definirmos o *locus* da investigação, fizemos um levantamento no site do e-Mec e verificamos que na cidade de Manaus existe um quantitativo de 33 (trinta e três) Instituições de Ensino Superior (IES) cadastradas para ofertar cursos de Serviço Social nas modalidades presencial e a distância, destas somente uma pública (BRASIL, 2019). Como percebemos que nesse universo possuem instituições em que os cursos se encontram extintos, acessamos os sítios eletrônicos das IES, a fim de identificarmos se o curso estava disponível, e notamos que apenas vinte e sete IES dispõem do curso de Serviço Social nas modalidades presencial e a distância.

Como esta pesquisa está ancorada no projeto denominado “Formação do Assistente Social no Estado do Amazonas” que foi financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordenado pela professora Dra. Roberta Ferreira Coelho de Andrade, percebemos que as instituições que ofertam cursos EaD possuem dificuldades de desenvolver atividades de pesquisa e extensão e não possuem programas de iniciação científica consolidados.

A partir dessa informação, fizemos um levantamento prévio nas instituições de ensino privado que têm cursos presenciais, o que nos permitiu identificar que oito instituições possuem programas de iniciação científica, a saber: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Faculdade Estácio do Amazonas, Faculdade Metropolitana de Manaus (FAMETRO), Universidade Paulista (UNIP), Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM), Faculdade *Martha Falcão Wyden*, Universidade Nilton Lins e Centro Universitário do Norte. Ao conversarmos com os coordenadores do curso de Serviço Social identificamos que somente quatro dessas instituições possuem relatórios finais de iniciação científica produzidos por discentes e professores do curso de Serviço Social.

Diante do exposto, a pesquisa foi feita nos Cursos de Serviço Social de uma IES pública e de três instituições de ensino superior de caráter privado da cidade de Manaus. Para preservarmos a identidade de cada uma denominamos estas de IES A, B, C e D. Conforme os editais de iniciação científica encontrados nos *sites* das referidas instituições, foi possível identificar que a atividade é recente, sendo oferecida por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e de programas de caráter institucional próprio.

Dessa forma, o período de estudo centrou-se nos anos de 2015 a 2017, visando coletar dados mais contemporâneos, o que coincidiu com a recente implementação de alguns programas de iniciação científica das referidas instituições. Vale destacar que, atualmente, os cursos de Serviço Social da cidade, em especial os ofertados em nível presencial estão fechando, dentre as três instituições aqui em estudo, uma encerrou o curso neste ano e outra está finalizando a última turma do curso de Serviço Social este ano. O que vemos é a expansão e a prevalência de cursos a distância, pois a cada ano cresce o quantitativo de instituições cadastradas junto ao Ministério da Educação.

Como delineamento da pesquisa utilizamos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Durante a pesquisa documental, analisamos os projetos pedagógicos dos cursos com intuito de identificar a transversalidade da pesquisa nos projeto de formação de cada curso, tendo como base da análise as Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social de 1996. Além dos currículos nos debruçamos na leitura dos editais de iniciação científica para caracterizamos como a atividade era desenvolvida, ou seja, quais os critérios de participação, as formas de financiamento e os objetivos. De acordo com Gil (2002), pesquisa documental se refere a materiais que não receberam tratamento analítico como documentos oficiais, filmes, cartas e outros, ou documentos de segunda mão, tais como: relatórios, dados estatísticos e outros. O tipo de amostragem utilizada foi a não probabilística, sendo uma amostragem pela via de acessibilidade do pesquisador com o entrevistado e também ao acesso documental junto às instituições de ensino. Esse tipo de amostra constitui-se como menos rigorosa em relação aos outros tipos devido não possuir rigor estatístico (GIL, 1989). A escolha justifica-se pela quantidade pequena de relatórios finais de iniciação científica nas IES privadas.

Na pesquisa de campo, fizemos entrevistas mediadas por formulários semiestruturados para coleta de dados primários, atividade possível devido à inserção desta proposta no projeto aprovado junto ao CNPq intitulado “Formação Profissional do Assistente Social no Estado do Amazonas”, com parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amazonas, por se tratar de pesquisa que envolve seres humanos. Os formulários

foram aplicados com 25 discentes e 14 orientadores de iniciação científica, por meio de formulários com perguntas abertas e fechadas. Os formulários serviram para sabermos acerca da contribuição da atividade de IC, o perfil dos pesquisadores e ainda os principais desafios enfrentados por eles durante o andamento da pesquisa.

O momento da pesquisa de campo foi difícil, porque mesmo com a anuência das instituições não tivemos acesso à lista de discentes e docentes que participaram dos programas de iniciação científica e isso acabou atrasando o contato com os sujeitos da pesquisa. Inicialmente nos propomos a analisar os relatórios finais de IC, porém não conseguimos ter acesso a alguns deles, o que impediu a análise.

Sendo a pesquisa uma construção dinâmica de constante ação/reflexão/ação, acreditamos que a perspectiva crítica seja a que mais se afina com a proposta de investigação, na medida em que nos permite estudar o objeto de pesquisa em todos os seus aspectos e suas conexões. A dialética, ao ser contrária a todo conhecimento rígido, possibilita ao pesquisador olhar para a realidade em sua dinamicidade, pois “[...] sempre há algo que nasce e se desenvolve e algo que se desagrega e se transforma” (GIL, 1989, p. 32).

A tabulação e a análise dos dados juntamente com a interpretação dos dados foram feitas à luz do referencial de Bardin (2011), a qual salienta que a análise de conteúdo tem como características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência. “Portanto, toda comunicação que implica a transferência de significados de um emissor a um receptor pode ser objeto de análise de conteúdo” (p. 225). A autora define a análise de conteúdo ou análise documental como um conjunto de técnicas de análise das comunicações (textos, livros, revistas, fotografias etc.), ou seja, uma técnica de pesquisa que objetiva obter por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, indicadores quantitativos e qualitativos que permitam inferir conhecimentos acerca do fenômeno em estudo.

No primeiro capítulo, trouxemos a discussão sobre a constituição da universidade no Brasil e seu papel em produzir conhecimento através da pesquisa científica. Abordamos a crise vivenciada pela universidade quanto aos cortes dos gastos públicos que respingam nas formas de financiamento da pesquisa.

O segundo capítulo elucida o desenvolvimento da pesquisa no âmbito do Serviço Social, a partir dos marcos históricos da profissão e a sua inserção no campo das Ciências Sociais Aplicadas como área que produz conhecimento. Analisamos os projetos dos cursos de Serviço Social de quatro instituições de ensino, a fim de verificarmos a importância dada à pesquisa nos projetos de formação, bem como a sua materialidade à luz das Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Caracterizamos a atividade de iniciação científica (IC) dessas

instituições com base nos editais dos programas de IC, o que nos permitiu conhecer os objetivos, as formas de financiamento, o nível de divulgação da atividade. A partir desse momento, demos voz aos sujeitos da pesquisa.

No terceiro capítulo, expusemos o desenvolvimento da iniciação científica nas instituições de ensino superior, mediante ao perfil dos acadêmicos, egressos e dos docentes pesquisadores que participaram da iniciação científica, a contribuição dessa atividade para a formação em Serviço Social, bem como os principais desafios enfrentados por eles durante as investigações.

A realização mostrou-se relevante e necessária para a produção de conhecimento no âmbito da profissão, na medida em que representou a possibilidade de discussão acerca do incentivo à prática da pesquisa nas instituições de ensino superior da cidade de Manaus, de caráter público e privado, de modo a identificarmos as contribuições, os limites e possibilidades dessa atividade na formação profissional em Serviço Social.

CAPÍTULO I

A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE CONHECIMENTO: A PESQUISA EM FOCO

Este capítulo tem como escopo refletir sobre a pesquisa universitária como elemento essencial ao espírito investigativo. Durante muito tempo, a universidade exerceu o papel de transmitir conhecimentos e com a inserção da pesquisa esta instituição atribuiu como função a produção de conhecimento. Mesmo diante dos esforços para o estímulo dessa prática investigativa dentro da universidade e das conquistas legais que tivemos no Brasil, a atividade de pesquisa e sua implementação por meio de programas de iniciação científica e dos programas de pós-graduação acabam sofrendo com os cortes nos gastos públicos no âmbito da pesquisa. Dessa forma, faz-se necessário entendermos as contradições existentes em nossa sociedade, como também seus rebatimentos na universidade.

1.1 A universidade além do ensino em sala de aula

A atividade de pesquisa é o tema central da discussão deste capítulo e por isso, inicialmente, faremos uma contextualização sobre a origem da universidade, a fim de refletirmos a sua função na sociedade. Por muito tempo sua função se resumia apenas ao ensino em sala de aula e à transmissão de conhecimentos. A produção de conhecimento foi sendo semeada pelo iluminismo, movimento intelectual do século XVIII que tinha a ciência como caminho para a explicação do universo.

A universidade tem sua origem na idade média, no século XI e início do XII, sendo chamada de *Universitas*, o que significava um local em que mestres ensinavam seus aprendizes a arte do ofício, da profissão. Dessa forma, a universidade era vista como lugar de reuniões livres que os homens praticavam e buscavam a ciência. O ensino nesse período era dirigido por mosteiros e pela igreja, os quais objetivava formar monges (JEZINE, 2002). O movimento iluminista no século XVIII passa a questionar este tipo de saber fundamentado nas “*summas* medievais”. Todavia, é apenas no século XIX, com a emergência da denominada universidade napoleônica que acontece a ruptura com as estruturas universitárias medievais. Esta nova instituição caracteriza-se pelo feitiço profissionalizante, visando atender demandas profissionais.

Em paralelo à universidade napoleônica, nasce uma nova mentalidade de se produzir pesquisa científica, transformando a instituição universitária em um centro de pesquisa, voltado para formular, inquirir, ensinar ciência, levando em consideração a conjuntura da época. “O marco dessa transformação ocorre em 1810, quando da criação da Universidade de Berlim (Alemanha), por Humboldt” (LUCKESI, 2012, p. 47). Segundo Wanderley (2003), é a partir da influência das ideias disseminadas pelo iluminismo que se buscou a integração entre ensino e pesquisa nas universidades e é dentro desta perspectiva que a Universidade de Berlim é construída.

Vale salientar que nessa conjuntura as instituições universitárias conquistam sua legitimidade, tendo como ideário a autonomia do saber, ou seja, um conhecimento conduzido por sua própria lógica. Desse modo é somente após a Revolução Francesa, que esta instituição é concebida republicana, pública e laica. Chauí (2003) sinaliza que foi a partir das revoluções e das lutas sociais do século XX, que as políticas públicas foram criadas elencando a educação e a cultura como direito dos cidadãos, fazendo com que a universidade realmente incorporasse o sentido e a funcionalidade de uma instituição social, intrinsecamente relacionada com a “ideia de democracia e de democratização do saber” (CHAUÍ, 2003, p. 5).

Ao longo do século XX, o conhecimento universitário científico produzido nas universidades foi um conhecimento disciplinar não aplicado de acordo com a dinâmica da sociedade, um conhecimento produzido por agentes sociais com a mesma formação e que partilham os mesmos objetivos de investigação, mas, a partir da última década do século XX, surgiu outro modelo de conhecimento chamado pluriversitário, conhecimento transdisciplinar mais heterogêneo, o qual dialoga e interage com várias áreas do saber científico.

De acordo com Santos (1989), o termo universidade está ligado a diversos assuntos, tais como cultura, pesquisa, autonomia e espaço democrático. Para o autor, a universidade é um lugar privilegiado do conhecimento de diversas culturas, teorias do conhecimento, do pluralismo de ideias, espaço de divulgação do saber e de universalidade. A perspectiva de universidade é aquela que tem como direcionamento a relação entre ensino, pesquisa e extensão.

Segundo Wanderley (2003), não se tem um conceito fechado do que seja universidade. Para o autor, a universidade é um espaço privilegiado do conhecimento da cultura universal e das ciências, um espaço de divulgação do saber, tendo como finalidades o ensino, a pesquisa e a extensão. “[...] Ela é a instituição social que forma, de maneira sistemática e organizada, os profissionais, técnicos e intelectuais de nível superior que as sociedades necessitam” (p. 11).

Segundo Morosini (1998), o Brasil foi um dos últimos países da América Latina a criar universidade. A implementação de um sistema de ensino superior se deu por influência da chegada da família real ao país, no início do século XIX. O modelo de instituições de ensino superior determinante foi embasado no modelo universitário francês-napoleônico, o qual buscava transmitir aos alunos conhecimentos teórico e erudito e isso marcou fortemente a nossa cultura de educação. Após a reforma universitária de 1968, a concepção de universidade passa de reprodutora de conhecimentos para produtora de saber, por meio do exercício da pesquisa. O modelo de ensino adotado é o humboldtiano, modelo alemão fundamentado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A reforma universitária de 1968 no Brasil tentou oficializar traços do modelo norte-americano, especificamente trazer traços da universidade dos Estados Unidos, tais como: a centralização, a divisão em centros, a departamentalização. Podemos identificar as características que marcaram os padrões daquele país, tais como: centralização, a divisão de centros e a departamentalização (ROSSATO, 2011).

Weber (1968) salienta que as universidades alemãs assim como as outras universidades vivenciaram um processo de americanização, ou seja, seguiram os padrões americanos, capitalistas e burocratizados. Dentro dessas universidades, para exercerem a profissão e manterem-se nos campos de trabalhos, os jovens professores rendem-se a uma sobrecarga de trabalho intensiva, visando corresponder às expectativas da instituição, a de manter a sala de aula sempre “cheia de alunos”.

Santos (1989) faz uma breve contextualização da missão atribuída à universidade ao longo do tempo. Uma delas está dentro da tradição do idealismo alemão definido de acordo com Karl Jaspers como um lugar concedido pelo Estado e a Sociedade, cuja função era cultivar em uma determinada época a consciência de si própria, isto é, a busca da verdade. Conforme o autor, é a partir desse pressuposto que decorreram os grandes objetivos da universidade, os quais constituíram a ideia perene de universidade, a saber: ofertar o ensino, a investigação e a cultura. Esses objetivos, segundo o autor, começaram a ser abalados a partir da década de 1960 por transformações ocorridas na sociedade, passando a ser: investigação, o ensino e a prestação de serviços. A dimensão cultural antes atribuída como um dos objetivos da universidade agora é substituída por conteúdos utilitaristas e produtivistas, diminuindo suas funções.

Segundo Mazzilli (2011), a universidade no decorrer de sua história tem sido palco de disputas entre distintos projetos de sociedade. Segundo Santos (2011), o sistema educacional e a universidade pública estiveram ligados à construção do projeto de país, um projeto

nacional quase sempre elitista que a universidade devia formar. “[...] A universidade pública é hoje um campo social muito fraturado e no seu seio digladiam-se setores e interesses contraditórios” (MAZZILLI, 2011, p. 59).

No Brasil, o ensino universitário tem na Constituição Federal de 1988 um marco legal que é o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A ascensão do regime democrático no país contribuiu para a discussão da função do ensino superior e das universidades públicas diante da sociedade, trazendo o diálogo da universidade com diferentes setores da sociedade, o que permitiu a produção de conhecimentos socialmente relevantes (GONÇALVES, 2015).

Chauí (2014) traz o conceito de ideologia da competência para explicar a universidade brasileira. A autora faz alusão ao pensamento de Karl Marx ao falar sobre ideologia, que foi o primeiro a abordar sobre ideologia como difusão de ideais e valores da classe dominantes como universais e aceitos na sociedade por todo tipo de classe.

Segundo a autora, a partir dos anos 1930 tem-se uma modificação no discurso ideológico, pois nesse período o processo social do trabalho passou a ser organizado por um padrão conhecido como fordismo, ou fabricação em série de produtos padronizados. Com esse modelo são introduzidas na sociedade novas práticas de relações sociais, como a organização.

Chauí (2014) apresenta o conceito de ideologia burguesa trazido pelo filósofo Claude Lefort, que define como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio e designaria os detentores do poder e da autoridade, tais como: o pai, o patrão, o governante. Para o filósofo, ao contrário dessa ideologia burguesa que tem um detentor de poder sobre as pessoas, a ideologia contemporânea é invisível, pois os ideais não são produzidos por agentes, mas pelas leis do mercado. Porém, as relações sociais de trabalho na contemporaneidade são regidas pela divisão social de classes que se realiza entre os competentes (especialistas que possuem conhecimentos científicos e tecnológicos) e os incompetentes (os quais executam as tarefas dadas pelos especialistas), portanto, Chauí (2014) decidiu abordar a ideologia que perpassa em nossa sociedade não como invisível como designava Lefort, mas como ideologia da competência.

A ideologia da competência realiza a dominação pelo descomunal prestígio e poder do conhecimento científico e tecnológico, ou seja, pelo prestígio e poder das ideias científicas e tecnológicas. O discurso competente pode ser assim resumido: não é qualquer um que tem o direito de dizer alguma coisa a qualquer outro em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente, portanto, é aquele proferido pelo especialista, que ocupa uma posição ou um lugar determinados na

hierarquia organizacional, e haverá tantos discursos competentes quantas organizações e hierarquias houver na sociedade (CHAUÍ, 2014, p. 57).

A exposição do conceito de ideologia da competência faz-se necessária para entendermos a presença desse discurso no nosso dia a dia. Um exemplo é o discurso da competência privatizada, o qual ensina as pessoas a serem indivíduos privados, na forma com que cada um se relaciona com o outro e esse ensino é mediado por especialistas. Segundo Chauí (2014), quando somos invalidados como seres competentes, tudo precisa nos ser ensinado ‘cientificamente’.

“Isso explica a proliferação dos livros de autoajuda, dos programas de conselhos pelo rádio e pela televisão [...]. Esse discurso competente exige que interiorizemos suas regras e valores, se não quisermos ser considerados lixo e detrito” (CHAUÍ, 2014, p. 57-58). A autora destaca que essa ideologia se manifesta na desigualdade entre os que possuem saber técnico-científico e os que não possuem, aparece na competição entre os indivíduos e do sucesso de alguns contra os demais. Essa competição pode ser vista na busca incessante pelo diploma universitário e também da forma assumida pela universidade em fornecer diplomas, como na maneira em que realiza suas pesquisas segundo as exigências das organizações empresariais, ou seja, do capital. A ideologia da competência é alimentada pela universidade, no momento em que esta instituição despoja-se de suas principais funções: a formação crítica e a pesquisa.

Com a ascensão da iniciativa privada na educação superior, as características da universidade são substituídas por uma cultura de massas e o alto consumo. A consequência da ampliação do quantitativo de IES é a busca incessante pelo lucro, em vez da qualidade da formação do alunado. Na fala de Santos (1989), a universidade deve ser um centro de cultura que proporcione ao homem, educação como um todo, porém com a crise de hegemonia, esse centro se torna fragilizado, deixando de ser único e necessário, pois a centralidade não é mais a formação do homem como um todo, e sim a quantidade de alunos e o aumento de lucro.

Severino (2007) destaca três objetivos que o ensino superior se propôs atingir na tradição ocidental, o primeiro diz respeito a formar profissionais de diferentes áreas mediante ao processo de ensino/aprendizagem que possibilite ao aluno habilidades e competências técnicas. O segundo é a formação de cientistas das diversas áreas do conhecimento e o terceiro refere-se à formação do cidadão, por meio do conhecimento crítico e consciente que permita ao estudante refletir acerca do sentido da existência histórica e social. Essa formação acontece por meio de uma série de mediações pedagógicas que estão nos currículos de cada curso superior e essas mediações precisam ocorrer no espaço universitário.

Segundo Severino (2007), o compromisso da educação, em particular da universidade, com a democracia e com a cidadania é fazer com que os acadêmicos tenham consciência da dimensão ético-política da solidariedade, que precisa existir entre os homens. E para garantir esse compromisso, a universidade desenvolve atividades específicas, como o ensino, a pesquisa e a extensão, atividades que precisam ser efetivamente articuladas entre si, cada uma com suas especificidades nas diversas circunstâncias histórico-sociais.

Diante do compromisso assumido pela universidade, o autor salienta que a natureza específica desta instituição e de suas funções, precisa ter na pesquisa o ponto básico de apoio para a execução de outras duas tarefas, o ensino e a extensão. A educação pode ser conceituada como processo que produz, reproduz, sistematiza, transmite e universaliza conhecimento e que o resultado desse processo precisa ser disseminado no seio da sociedade.

No entanto, Severino (2007) menciona que a cultura existente na sociedade brasileira privilegia a universidade como espaço de ensino, entendido e praticado através da transmissão de conteúdos. O ensino é uma função importante da universidade, assim como as outras, mas em nenhum momento, a universidade pode-se deixar de ser entendida como lugar de produção do conhecimento. “Na universidade, ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja: só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa” (p. 25).

Na contemporaneidade, a universidade sofre mudanças significativas que influenciaram na linguagem acadêmica, na sua administração e no mercado de trabalho. O pensamento neoliberal, característico de um contexto de globalização defensor de princípios de privatização da coisa pública fez com que a concepção de universidade como espaço de pluralismo de ideias, de produção de conhecimentos passasse a ser vista como uma moeda de troca, ou seja, um produto a ser disputado no mercado (ROSSATO, 2011).

Rossato (2011) destaca que a universidade brasileira teve diferentes influências internacionais e por isso não possui um modelo universitário unitário. Como já mencionamos, o modelo napoleônico e alemão foram presentes na proposta de universidade no país. O autor aponta grandes tendências recentes que refletem diretamente na educação brasileira. Uma delas é a internacionalização da educação que acompanhada do processo de globalização teve auxílio das corporações internacionais que buscam dominar o conhecimento, transformando-o em um mercado lucrativo.

De acordo com Menezes (2001), a universidade pública tem vivenciado durante um bom tempo, problemas estruturais, frutos de uma grande crise. Podemos dizer que a condição de todas as universidades é uma condição de sítio, cercada por ameaças internas e externas

que impossibilitam um estabelecimento de ensino superior como espaço de investigação científica.

Mészáros (2008) utiliza a epígrafe de Paracelso¹ “a aprendizagem é a nossa própria vida” para refletir acerca da educação. Segundo o autor, para que o direito à educação seja efetivo é necessário reivindicarmos sua materialização de maneira plena e isso não poderá ser feito sem desafiar as formas dominantes que são a favor do capital, ou seja, a internalização dos valores capitalistas consolidados no âmbito do sistema educacional formal.

Em seu livro “A teoria da alienação em Marx”, Mészáros (2006) escrever sobre a crise da educação e menciona que o sistema de educação formal é apenas a “ponta do *iceberg*” de tal crise. Segundo o autor, a educação tem duas funções principais na sociedade capitalista, a primeira refere-se à produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia e a segunda função é a formação de métodos de controle político. Desse modo, a crise do sistema educacional se manifesta tanto nos aspectos econômicos quanto nos aspectos políticos da sociedade.

Para Chauí (2003), a universidade é reflexo do modo de funcionamento da sociedade como um todo. No Brasil, a universidade pública laica nasceu com as seguintes finalidades: a formação pessoal para administração pública; desenvolvimento da pesquisa e a transmissão do saber com a formação de professores. Como reflexo da sociedade, a universidade nasce embora com caráter público, mas não democrática, pois reproduzia privilégios das classes dominantes.

Ao longo de sua existência no país, a universidade passou por diferentes estágios. Durante o período da ditadura militar nos anos 1970, seu estágio era de universidade funcional, a qual promoveu prestígio à classe média através do diploma universitário, esse foi o prêmio de consolação que o regime ofereceu à sua base, político-ideológica, ou seja, à classe média despojada de poder. Essa instituição visava formar mão de obra altamente qualificada para o mercado de trabalho, e com isso adaptou os currículos dos cursos e suas atividades para garantir a inserção dos discentes.

Nos anos 1980, surge a universidade dos resultados trazendo duas novidades em relação às anteriores. A primeira é a expansão do ensino superior e da presença do ensino privado, com o propósito de possibilitar o sonho da classe média em ter o diploma. Outro aspecto é a parceria entre a universidade pública e empresas privadas, estas últimas se

¹Paracelso, pseudônimo de Phillipus Aureolus Theophrastus Bombastus Von Hohenheim, suíço, famoso médico

comprometiam de assegurar aos alunos estágios remunerados e financiar pesquisas ligadas aos seus interesses (CHAUÍ, 2003).

A universidade operacional é o terceiro estágio em que passa a universidade, corresponde ao neoliberalismo dos anos 1990 e início do século XXI e esta difere das formas anteriores. Como organização social esta universidade está voltada para si mesma, redigida por contratos de gestão e avaliada por índices de produtividade, possui caráter flexível e estrutura-se por estratégias e programas e eficácia organizacional. Sua definição e estrutura são alheias ao conhecimento e à formação de intelectuais, pois não está preocupada em contratar professores que dominam as disciplinas ofertadas ou professores pesquisadores, mas sim profissionais flexíveis que transmitam de maneira rápida o conhecimento, através de manuais de fácil leitura (CHAUÍ, 2003).

A pesquisa na universidade operacional exerce função de controle e não de conhecimento sobre determinado assunto. “Em outras palavras, uma ‘pesquisa’ é um *survey* de problemas, dificuldades e obstáculos para a realização do objetivo, e um cálculo de meios para soluções parciais e locais” (CHAUÍ, 2003, p. 72). Em uma organização social, a atividade cognitiva não possui espaço para sua realização, tendo em vista sua busca por lucro e competitividade, lança mão da formação qualificada e da pesquisa.

Segundo a autora, como a universidade pública encontra-se em estado de privatização, a maior parte das pesquisas desenvolvidas são determinadas pelas exigências do mercado e impostas pelos financiadores. “[...] Isso significa que a universidade pública produz um conhecimento destinado à apropriação privada” (CHAUÍ, 2003, p. 72).

Werneck (2006), ao escrever acerca do papel das instituições de ensino no processo de construção do conhecimento, destaca que, independente do nível que for, a instituição de ensino terá como objetivo primordial não só a produção de saberes por meio de resultados de pesquisas científicas, mas a construção individual de conhecimento. No caso da escola, seu compromisso é com a socialização do conhecimento, o estímulo à curiosidade, mas não a produção da ciência. A universidade tem esse papel de divulgar saberes com a reflexão crítica e preparar o sujeito para a produção do conhecimento.

Mészáros, em seu livro “A educação para além do capital”, aborda que os processos educacionais e sociais estão intimamente ligados. Assinala também a importância de lutarmos contra a exploração e a opressão do capital, para que assim haja transformação social. A educação exerce a função de transformar e emancipar a sociedade. O autor aborda que não tem como reformar o capitalismo em uma perspectiva socialista, qualitativamente diferente, como buscava Edward Bernstein, pois a estrutura que regula o sistema da sociedade

capitalista é incorrigível. Mesmo que a proposta de mudança no sistema seja benéfica ao capital e necessária para sua manutenção e que inclua personificações “carinhosas”, compatíveis com seus objetivos, o capital ainda deve permanecer incontestável.

De acordo com Werneck (2006), durante muito tempo o conhecimento científico começou como uma produção individual, um exemplo foram os grandes gênios que observavam a natureza e construíram saberes que foram válidos ao longo do tempo. E há muito tempo coube às universidades a tarefa de organizar e transmitir saberes necessários para que o aluno pudesse exercer sua profissão. Foi no século XX que se entendeu caber à universidade ofertar não apenas o ensino, mas a pesquisa.

A pesquisa na universidade assim como o ensino, são considerados como parte da educação. Quando desvinculados da promoção humana, do seu aprimoramento global, dos valores da família, da idéia (*sic*) de nação apenas respondendo aos interesses do estado ou mercado, desvirtuam-se constituindo empecilhos a esse processo (WERNECK, 2006, p. 193).

Para autora, o ensino não se resume a simples transmissão de conhecimento, pois a produção de conhecimento também perpassa o ensino por meio dos conteúdos apreendidos e elaborados pelo sujeito, por isso a importância do ensino estimular a capacidade crítica dos alunos. Esse processo possibilita uma inovação no arcabouço teórico do ser humano.

Segundo Freire (2002), o ato de ensinar não é transferir conhecimento, exige reflexão e reconhecimento que o docente precisa ter diante dos outros, de si mesmo e dos fatos do mundo. Pensar certo faz com que o ser humano proclame o próprio equívoco e anuncie a superação da experiência. Esse processo de reconhecimento é o inacabamento do ser humano que se explica pela experiência de vida.

O autor aborda que o ato de ensinar exige pesquisa, pois não existe ensino sem a prática de investigação. Segundo Freire (2002), o nosso conhecimento possui historicidade, pois ao ser produzido, o conhecimento novo supera os anteriores que se faz velho e se propõe a ser ultrapassado no amanhã, por isso precisamos estar abertos à produção de conhecimento que ainda não existem.

Freire (1967), ao escrever acerca da educação para o desenvolvimento da democracia, expõe que a educação deveria oferecer instrumentos de resistência aos educandos frente às ideologias, uma educação que colocasse para discussão os perigos de seu tempo e as contradições da sociedade. Num país democrático, torna-se necessária uma educação crítica, uma educação de diálogo.

[...] Não podíamos compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas ao invés daquela que o levasse à procura da verdade comum, 'ouvindo, perguntando, investigando'. Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade (FREIRE, 1967, p. 90).

O autor menciona que a escola, de modo geral, é acalentada pela sonoridade da palavra, ou seja, pela memorização dos trechos dos conteúdos e isso torna a formação acrítica e menos democrática “Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância” (FREIRE, 1967, p. 95). E quanto menos reflexões e conhecimentos críticos da realidade, mais ingênuos somos e menor é a nossa capacidade de discussão acerca dos problemas que são próprios da sociedade.

Para Severino (2002), o conhecimento é um elemento fundamental para o destino da humanidade, a educação possui relevância em construir esse processo de conhecimento, o qual se produz, reproduz, se sistematiza. E diante de seus atributos, a produção do conhecimento precisa ser crítica, criativa e competente.

A pesquisa acaba assumindo uma tríplice dimensão. De um lado, tem uma dimensão epistemológica: a perspectiva do conhecimento. Conhece-se construindo o saber, praticando a significação dos objetos. De outro, assume uma dimensão pedagógica: a perspectiva decorrente de sua relação com a aprendizagem. Tem ainda uma dimensão social: a perspectiva da extensão. O conhecimento se legitima pela mediação da intencionalidade de existência histórico-social dos homens. É a única ferramenta de que o homem dispõe para melhorar sua existência (SEVERINO, 2002, p. 122).

É pelo conhecimento que nos transformamos e nos posicionamos; sem a prática da pesquisa continuamos meros receptores de conteúdos, caindo no instrucionismo. Para Demo (2008), instrucionismo é uma prática muito utilizada ainda na universidade, pois para algumas pessoas a pesquisa só precisa ser realizada em instituições que possuem programas de mestrado e doutorado. Segundo o autor, nosso cérebro está preparado para pesquisar, elaborar e não tentar armazenar conteúdos passados durante horas em sala de aula. “Não se aprende escutando aula. Aprende-se fazendo conhecimento próprio” (p. 13). Uma via para produção de conhecimento criada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) foi o programa institucional de iniciação científica que teve grande

impacto na formação acadêmica, porque mostrou a pesquisa além de suas virtudes metodológicas, atingindo a qualidade da formação política do aluno.

Em tempos de internacionalização da educação superior, o papel da universidade não se direciona para a formação de profissionais críticos, tendo em vista que necessita investimentos materiais, humanos e financeiros para a execução da pesquisa. A preocupação não está na qualidade da formação, mas na quantidade de diplomas universitários que sairão, ou seja, o lucro é o que importa em uma sociedade capitalista.

Diante do exposto, vemos que o ensino perdurou durante tempos como a função principal da educação escolar em geral. E ainda hoje, mesmo com a inserção da pesquisa nas escolas e nas universidades, essa prática ainda não é realizada, pois na cultura de nosso país o instrucionismo mencionado por Demo (2008) é presente. Dessa forma, o princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão encontra-se inviabilizado, assim como a compreensão de universidade como espaço de saberes, cultura e reflexão crítica. A universidade vem sendo colocada em risco não somente pela redução dos gastos públicos, mas por uma sociedade que acredita que a universidade é apenas um degrau para adentrar ao mercado de trabalho.

1.2 Universidade em tempos de cortes dos gastos públicos

A universidade brasileira sofre profundas mudanças ocorridas no final do século XX e início do século XXI. E ao longo desses dois séculos foram se constituindo, em nível mundial, diferentes modelos universitários acerca da missão da universidade, os quais influenciaram o modelo de universidade no Brasil.

Para Rossato (2011), a segunda metade do século XX foi fértil no âmbito político, social, econômico e no campo da educação. As recentes tendências da globalização e do capitalismo trazem em seu bojo o neoliberalismo e, conseqüentemente, profundas mudanças no campo da educação. Em 1998, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) organizou a primeira conferência do ensino superior que teve a participação de mais de quatro mil pessoas de mais de 180 países. Esta conferência resultou em um conjunto de documentos que expõe as grandes tendências do ensino superior no século XXI, exigindo maior flexibilidade das universidades em relação às novas exigências.

Chauí (2003) menciona que, após a Revolução Francesa, a universidade assume uma autonomia intelectual em relação ao Estado e à igreja tornando-se, portanto, laica e pública. Porém, como instituição de cunho democrático e republicano, ela não pode ter uma relação de exterioridade com o Estado, pois sua característica como instituição social autônoma e diferenciada só se torna possível dentro de um Estado democrático e republicano.

O Sindicato Nacional dos docentes das Instituições de Ensino Superior caracteriza e defende a universidade como um patrimônio social capaz de assegurar a produção de conhecimento crítico, de modo que respeite a diversidade e o pluralismo. E precisa ser uma das instituições que visa formar profissionais de todas as áreas do saber com reflexão crítica diante da sociedade. “Suas funções básicas, o ensino, a pesquisa e a extensão, devem ser desenvolvidas de forma equilibrada, articulada e interdisciplinar” (ANDES, 2013, p. 17).

Netto (1999) destaca que, após um longo período de ditadura no Brasil, os anos de 1980 marcam um processo de democratização do país, fruto de mobilizações políticas dos setores populares contra a exploração e a dominação vigente no período. No mesmo momento que o Brasil criava suas bases democráticas, em outros países o mecanismo político-democrático de regulação da dinâmica capitalista perdia sentido, sendo substituído pela ideologia neoliberal “[...] pela desregulamentação, pela flexibilização e pela privatização – elementos inerentes à mundialização (globalização) operada sob o comando do grande capital” (NETTO, 1999, p. 77).

Boschetti (2010), ao abordar os custos da crise para a política social, relata que a crise chega ao Brasil no momento em que o país vivencia o processo de redemocratização do Estado por meio da ampliação dos direitos na Constituição de 1988. Segundo a autora, após a experiência duradoura de um regime militar, o reconhecimento dos direitos sociais nesse período surge como uma maneira de compensação da supressão dos direitos políticos e civis. Mesmo diante da conquista desses direitos, entram em vigor várias contrarreformas² que atingiram desde a política da seguridade social à educação e ao trabalho.

Para Pereira (2008), falam-se muito em crises, dilemas e riscos, porém esse termo não é novo, pois, desde o nascimento do capitalismo, as crises são cíclicas e geram impactos para a humanidade. Para a autora, a manutenção da pobreza é essencial para a existência e reprodução do capitalismo. As mudanças trazidas em cada ciclo da crise não se restringem aos

²Behring (2008) aprofunda seus estudos sobre a contrarreforma do Estado e menciona que no Brasil esse processo iniciou nos anos 1990. Por ser marcada pela reversão dos direitos conquistados constitucionalmente, a política governamental iniciada nesse período não pode ser caracterizada pela palavra “reforma”, como apontavam seus defensores, porque reforma significa melhorar o que já foi instituído ou criado. E aconteceu o contrário, por isso denomina-se contrarreforma, pois resultou em mudanças estruturais regressivas sobre os direitos dos trabalhadores e a massa da população brasileira.

aspectos econômicos, mas também ideológicos, políticos e culturais que penetram nas profissões, nas instituições, nos meios de comunicação de massa e na ciência.

Segundo a autora, as características dessas políticas neoliberais são: ação mínima do Estado na distribuição dos bens sociais, focalizadas na extrema pobreza, privatização, culpabilização dos pobres etc. Para cumprir os ditames do ideário neoliberal e sair da crise fiscal, alguns países da América Latina adotaram um conjunto de reformas que modificaram a intervenção do Estado no âmbito social, especialmente nas políticas sociais.

De acordo com Soares (2009), com a crise econômica dos anos 1980, o Brasil passa nos anos 1990 por uma “onda” neoliberal “retardatária”, período do esgotamento do Estado Desenvolvimentista. O objetivo central do projeto neoliberal era combater a inflação, tendo como outros objetivos abolir a regulação do Estado sobre a economia; privatizar as empresas estatais, ou seja, fazer um rearranjo de toda máquina estatal, a partir de uma ampla Reforma do Estado.

Tal ideologia neoliberal não se concentrou somente em interesses produtivos da economia, como também para área social, como saúde e educação. A ideia seria que a privatização e a redução das funções do Estado diminuiriam o gasto público e, conseqüentemente, o *déficit* público, e o maior de todos os males, a inflação.

Para Soares (2009), o pacote de medidas neoliberais e suas conseqüências (como redução dos gastos sociais) não resultaram nem na diminuição da inflação e muito menos do *déficit* público. A manutenção desse tipo de ajuste neoliberal no Brasil, conforme a autora torna-se politicamente e socialmente difícil, tendo em vista os efeitos de uma recessão profunda, um aumento da inflação e a precarização da situação social juntamente com a “pauperização” das políticas sociais.

Chauí (2014) destaca que a proposta neoliberal é bloquear o poder dos sindicatos e movimentos operários, para controlar o dinheiro público; um Estado que realize reformas fiscais, visando incentivar investimentos privados; um Estado que se afaste da regulação da economia e que abra espaço para acumulação do capital.

O neoliberalismo, portanto, não é a crença na racionalidade do mercado, o enxugamento do Estado e a desapareção do fundo público, mas a decisão de cortar o fundo público no polo de financiamento dos bens e serviços públicos – ou dos direitos sociais – e maximizar o uso da riqueza pública nos investimentos exigidos pelo capital, cujos lucros não são suficientes para cobrir todas as possibilidades tecnológicas que ele mesmo abriu. O neoliberalismo é o encolhimento do espaço público dos direitos e o alargamento do espaço público dos direitos e o alargamento do espaço privado dos interesses de mercado (CHAUÍ, 2014, p. 88).

Segundo Mancebo et al. (2016), a partir dos anos 1980 existe uma retomada da expansão do capital sob a hegemonia da doutrina neoliberal por meio da promoção de “reformas” por parte dos Estados nacionais e, essa medida direcionava a geração de mais riqueza para as instituições financeiras, como por exemplo, empresas transnacionais e grupos rentistas. Tais reformas afastavam os Estados de sua função enquanto provedor de direitos e serviços sociais e aprofundava seus vínculos com o mercado mundial.

Assim, pode-se afirmar que grandes transformações ocorrem nas universidades e na educação superior em boa parte do mundo, engendradas, em última instância, pela hegemonia do capital financeiro, sob a égide do capital portador de juros e do capital fictício (MANCEBO et al. 2016, p. 209).

Para os autores, esse processo, mesmo que de maneira tardia, provocou impactos no Brasil, pois a transição das décadas de 1980 para 1990 foi marcada por profundas mudanças estruturais na sociedade e na cultura institucional do ensino superior, que refletem na atualidade.

Para Carvalho (2002), existe uma profunda relação entre os fenômenos e processos de desenvolvimento nacional e internacional, que resultaram na chamada “nova ordem internacional”, a qual se constituiu por novas definições de funções e papéis desempenhados por diferentes Estados nacionais. A criação de novas condições jurídicas e políticas num Estado beneficiam a ampliação de espaço e o avanço do mercado.

Fragmentariamente entendida como desestatização, desregulamentação da economia, flexibilização das relações de trabalho, dentre outros temas, a reforma do Estado Brasileiro expressa, no país, a forma pela qual os governos respondem às injunções, internas e externas, para criar aquelas condições (CARVALHO, 2002, p. 5).

O tema da reforma do Estado passa a ser discutido a partir dos impasses econômicos ocorridos na Nova República e nos governos que sucederam esse período, como também daqueles oriundos da recomposição do capitalismo. A dívida externa e o insucesso das políticas de estabilização econômica em países como Brasil fez com que fossem tomadas medidas de estabilização da economia visando à produção de superávits para o pagamento da dívida e amortização do capital emprestado. Foram feitas também reformas institucionais e econômicas internas em termos de eficiência e alocação de recursos (CARVALHO, 2002).

No final da década de 1980 se consolidam as diretrizes que a Reforma do Estado brasileiro e de outros países deveriam seguir. Estas diretrizes ficaram conhecidas como Consenso de Washington³.

Tais diretrizes dizem respeito a dez temas específicos, quais sejam: disciplina fiscal, controle do gasto público, liberalização comercial, redução tarifária, liberalização financeira, alteração nas taxas de câmbio em favor da competitividade, fim das barreiras ao investimento direto estrangeiro, desregulamentação, privatização e garantia dos direitos de propriedade (CARVALHO, 2002, p. 46).

Ocorrem mudanças no aparelho do Estado que buscam redefinir suas funções visando estimular a empresa privada e aprofundar a integração da economia nacional ao sistema capitalista. As corporações transnacionais possuem poder frente ao delineamento da forma e das políticas do Estado nacional brasileiro no que se refere à definição de um novo modelo de desenvolvimento. É possível verificar a expansão das corporações transnacionais em diferentes países no sentido de alterar as estruturas políticas e econômicas, como também a maneira que os governos reagem a elas (CARVALHO, 2002).

Chaves (2010) salienta que as reformas iniciadas na década de 1990, no Brasil, orientadas pelos organismos internacionais, geram um movimento de reconfiguração das esferas pública e privada que reflete no processo educativo e no campo das diferentes políticas. Segundo Silva Junior e Sguissardi (2001), a reestruturação do Estado e da educação superior não são fatos exclusivos do Brasil e nem da América Latina. São fenômenos que acompanham todos os países em diferentes graus de desenvolvimento. No Brasil,

O esforço inicial de reforma do Aparelho do Estado (reforma administrativa, especialmente), que se inicia, em 1990, no Governo Collor de Mello, e que é relaxado durante o Governo Itamar Franco, recrudescer com o Governo de Fernando Henrique Cardoso a partir de 1995 e ao ser a então Secretaria da Administração Federal transformada no MARE, sob o comando do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira (SILVA JR e SGUISSARDI, 2001, p. 27).

A reforma do Estado conduzida no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) trouxe mudanças na universidade pública, pois ao definir os setores que compõem o Estado

³ Segundo Batista (1994), o consenso de Washington surgiu a partir de um encontro de caráter acadêmico, sem caráter deliberativo em 1989 que contou com a participação de funcionários do governo norte-americano, de diversos economistas latino-americanos e dos organismos financeiros internacionais, tais como: Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e BID – especializados em assuntos latino-americanos. O encontro aconteceu na capital dos Estados Unidos convocado pelo *Institute for International Economics*, com o objetivo de realizar uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. E a conclusão dessa reunião resultou no chamado “Consenso de Washington”.

designou educação, saúde e cultura no campo de serviços não exclusivos do Estado, o que significou a retirada desses direitos sociais (CHAUI, 2003). Netto (1999) aborda que o primeiro governo de FHC foi contrário às propostas democráticas prometidas por ele em suas campanhas eleitorais. Para o autor, “[...] desde os seus primeiros dias no Planalto presidiu um governo direcionado contra os interesses e aspirações da massa dos trabalhadores brasileiros” (p. 75).

Segundo Scherer (2000), tanto Collor como FHC foram eleitos por via do voto popular, tendo como elementos decisivos para chegada ao poder: o dinheiro e a mídia. Mas, o fato das duas vitórias não pode se relacionar somente ao processo eleitoral, pois possui um significado mais amplo: “[...] trata-se de um projeto político, da consolidação de um novo pacto de dominação – o neoliberalismo” (p. 33). A autora destaca que existe nas eleições de 1994 uma conciliação pelo “alto”, afirmação que tem por base os escritos de Florestan Fernandes, o qual conclui a não existência de uma Nova República e muito menos de uma República.

A conciliação pelo ‘alto’, no plano político, e a grave crise econômica contribuíram para que as reformas já nascessem mortas, ainda que se tenha, através da força e das pressões das instituições da sociedade civil e dos movimentos populares, conseguido incluir os direitos sociais na Constituição de 1988. Contudo, nos dois últimos anos da gestão Sarney, sob o Plano Verão, a política social perdeu a centralidade (SCHERER, 2000, p. 57).

Segundo Fernandes (1986), a chamada ‘conciliação pelo alto’ refere-se a um recurso utilizado para consolidar a dominação de classe ou para conter as manifestações populares. Os setores da classe burguesa utilizam esses objetivos para interromper processos revolucionários históricos, tais como reforma agrária, revolução democrática etc., os quais interrompem as ‘revoluções capitalistas’. A classe burguesa não podia correr riscos econômicos por causa de transformações que poderiam provocar instabilidade políticas incontroláveis. Tal conciliação nasce com o governo de José Sarney, com o objetivo de conter de maneira não arbitrária, já que o período de ditadura havia acabado.

Para Behring (2008), o Brasil entra na década de 1980 com uma reação burguesa frente à crise do capital iniciada em 1970. Nesse período, a América Latina vivencia o recrudescimento do endividamento externo e de dificuldade de formulação de políticas econômicas para controlar os índices da inflação. “[...] A maior dívida da América Latina, a brasileira, cresce vertiginosamente a partir de uma articulação exemplar entre a burguesia nacional, o Estado e o capital estrangeiro, que fundou o milagre econômico” (p. 135). Após a

crise financeira mundial impõe-se a necessidade de ajustes e planos de estabilização em toda região. O custo da crise foi pago principalmente pelos países da periferia.

Temos como reação à crise do capital a adoção do ideário neoliberal. De acordo com Scherer (2000), o projeto neoliberal na América Latina possui diferenças em relação aos países centrais como, por exemplo, no Brasil, a modernização conservadora tem no discurso e nas ações políticas o desmonte da Constituição Federal de 1988. O desmonte da Constituição vem acontecendo desde o governo Fernando Collor prosseguindo nos governos sucessores. A política utilizada por eles de desconstrução das instituições e dos direitos previstos constitucionalmente segue a fundo as orientações do Banco Mundial com base em seu Relatório de 1995. No discurso político instaura-se a “economia política das reformas”.

Em 1989 e nos dias atuais, no momento em que se pretendia, teoricamente, avançar na implementação dos direitos sociais, desenha-se uma outra agenda de reformas, ou melhor dizendo, de contra-reformas, cujos contornos e formas estão agora redefinidos pelo agravamento da crise social e pelo embate com o neoliberalismo (SCHERER, 2000, p. 59).

O termo ‘reformas estruturais’ utilizado durante os governos não visam a consolidação da democracia, mas um conjunto de medidas direcionadas para fortalecer o mercado e provocar um desmonte dos direitos sociais. “[...] É nesta perspectiva que a contra-reforma social deve ser entendida, não só no que se refere à desconstitucionalização dos direitos, como à redução dos gastos sociais públicos” (SCHERER, 2000, p. 59).

Segundo Coutinho (2012), a palavra “reforma” esteve sempre relacionada às lutas da classe subalterna que objetivava transformar a sociedade e acabou assumindo no campo político uma linguagem progressista, até mesmo de esquerda. E como podemos identificar, o neoliberalismo utiliza a palavra “reforma” para suavizar seus interesses ideológicos.

[...] Estamos assim diante da tentativa de modificar o significado da palavra ‘reforma’: o que antes da onda neoliberal queria dizer ampliação dos direitos, proteção social, controle e limitação do mercado etc., significa agora cortes, restrições, supressão desses direitos e desse controle. Estamos diante de uma operação de mistificação ideológica que, infelizmente, tem sido em grande medida bem sucedida (COUTINHO, 2012, p. 112).

Para o autor, as chamadas “reformas” trabalhistas, da previdência etc., são presentes no contexto atual da agenda política tanto dos países centrais como os da periferia, e têm o objetivo de “restaurar” as condições de um capitalismo dito “selvagem”, sem interferências nas leis do mercado.

Conforme Scherer (2000), é importante destacar que num cenário social regressivo, iniciado após a promulgação da Constituição Cidadã, o Plano Real implementado no governo FHC não teve somente o objetivo de combater a inflação, mas levou o país a uma nova etapa da mundialização do capital. “Trata-se de um projeto de capitalismo transnacionalizado que pretende mudar as estruturas fundamentais do país” (p. 59).

De acordo Netto (1999), o quadro injusto e desigual que constituía a situação do país não foi resultado do primeiro governo de FHC, mas de um processo histórico de largo curso, no qual as camadas dominantes produziam mecanismos de controle e opressão para excluir as camadas subalternas dos avanços no campo social.

Os investimentos nas políticas sociais no governo FHC são reduzidos. Netto (1999), ao analisar a alocação de recursos durante o primeiro mandato do governo, nos mostra a deterioração dos gastos públicos no âmbito social. No campo da educação, os dados têm como fonte a análise do professor Carlos Eduardo Baldijão, a partir do Orçamento Geral da União. “A redução é contínua: de 19,57% de 1995 para 1998, de 8,02% de 1996 para 1998 e de 7,78% de 1997 para 1998” (p. 82). Os cortes dos recursos públicos nas políticas sociais, segundo o autor, promoveram incentivos de sustentação do grande capital.

Sguissardi (2009) nos aponta que uma “[...] especificidade da reforma da educação superior no país reside nas diretrizes da reforma gerencial do Estado posta em prática a partir do Plano Diretor da Reforma do Estado, de 1995” (p. 133). A partir do segundo lustro dessa década efetivaram-se no Brasil ajustes fiscais e reformas especialmente orientadas para o mercado.

[...] Cumpriu-se ao pé da letra o essencial das recomendações do ajuste neoliberal. O equilíbrio orçamentário foi buscado, como regra e cada sobressalto oficial diante das incertezas da economia, mediante cortes nos gastos com os serviços públicos e, em especial, com a aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal. Os demais cânones liberalizantes, isto é, a abertura comercial [...], a privatização das empresas estatais e dos serviços públicos, todos, enfim, foram seguidos a bastante risca (SGUISSARDI, 2009, p. 132).

O autor expõe que a partir do Plano Diretor foi estabelecido o diagnóstico dos supostos males da administração pública federal e também as principais diretrizes para modernizá-la. Dessa forma, o plano situou a universidade, os centros de pesquisa, as escolas técnicas entre os serviços não exclusivos do Estado.

[...] Convicto que, em razão do *déficit* público, não seria mais viável ao Fundo Público do Estado a manutenção e o financiamento, com a expansão, da educação

superior e outros serviços, como saúde, pesquisa etc., propõe que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) sejam transformadas em um tipo especial de entidade não estatal, as organizações sociais (SGUISSARDI, 2009, p. 133).

Com a reforma produzida no referido governo, a educação passa de instituição social para organização social e essa mudança apresenta implicações nada desprezíveis.

A organização sabe que a eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares (CHAUÍ, 2003, p. 6).

Desse modo, podemos dizer que a instituição social se preocupa com a sociedade de modo a compreender as contradições existentes nela e propor alternativas de solução, e isso lhe confere um caráter universal. E a organização social tem seus objetivos particulares direcionados para a eficiência de suas ações, não se preocupando em responder às contradições existentes e sim em vencer a competição do mercado (CHAUÍ, 2003).

Coggiola (2001) assinala que a crise vivenciada no governo de FHC não é somente econômica, mas também política. A crise é paga principalmente pelos trabalhadores e pela retirada dos direitos sociais, tais como saúde e educação. “[...] Num mundo ‘global’, existe uma conexão direta entre a crise das bolsas asiáticas e o corte de 50% das bolsas do programa PET da CAPES: as bolsas dos estudantes pagam a crise da ‘bolsa’ do capital” (p. 109). O autor aborda que o governo Cardoso agiu contra a educação, a saúde, o salário e a instabilidade de emprego quando reduziu gastos nesses campos.

Schwartzman (2002) aborda sobre a expansão do ensino superior e o crescimento do ensino de caráter privado. Destaca duas razões para essa expansão: a primeira refere-se ao “*status*” de faculdade e centro universitário. E a segunda diz respeito às possibilidades garantidas em lei acerca da autonomia acadêmica e administrativa das IES, o que permitiu maior liberdade em relação à criação de cursos dentro e fora da sede em que se localizavam as faculdades. Liberdade essa também de ofertar ou não atividades de pesquisa e extensão, tendo em vista que as faculdades não denominadas universidades não possuem obrigatoriedade em articular o ensino com pesquisa e extensão.

O setor privado já percebeu que os Centros Universitários são uma opção mais apropriada as suas possibilidades financeiras e que as universidades de pesquisa são

para poucos. Desde 1987 o governo Federal credenciou apenas 8 universidades e 60 Centros Universitários (SCHWARTZMAN, 2002, p. 203).

Nesse sentido, instala-se no Brasil um sistema de educação superior mais flexível por meio da diversidade de instrumentos normativos que viabilizam ainda mais o crescimento das empresas privadas. As funções da universidade vêm sofrendo ataques através de legislações que permitem a oferta de ensino cada vez mais especializado, técnico e pago. Diante desse contexto, Coggiola (2001) destaca que não se pode defender a autonomia universitária sem colocar em xeque o avanço do ensino privado, caro e excludente, o qual se torna cada vez mais “sugador” de recursos públicos.

[...] A transformação crescente da educação superior num negócio, a piora da qualidade, o menor e cada vez mais excludente atendimento da demanda social, a “subordinação do trabalho docente à lógica do capital”, configuram um processo objetivo de destruição da universidade, como parte do retrocesso social provocado pela crise (excesso) do capital: a superabundância da riqueza capitalista provoca, contraditoriamente, a miséria social e cultural (COGGIOLA, 2001, p. 131).

Segundo dados do Inep (2017), no ano de 2014 a quantidade de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil de caráter privado era 2.070 e de natureza pública 298. Em 2016, a quantidade de IES com a categoria administrativa privada aumenta para 2.111 e de caráter público reduz para 296. Tais dados demonstram a expansão de instituições de ensino privadas em detrimento do ensino público, o que vemos é o fechamento e privatização das universidades públicas e não sua expansão. Segundo Lima (2011, p. 90), “o fortalecimento do empresariamento da educação superior ocorreu por diversas ações: pelo aumento do número de IES privadas e pela privatização interna das universidades públicas”.

Nesse sentido, Cislighi (2012) salienta que a autonomia da universidade conquistada constitucionalmente é restringida pelas políticas de contrarreforma universitária, marcada, por exemplo, pela redução do financiamento autônomo, o que significa a impossibilidade da autonomia administrativa e didático-científica assegurada na Constituição Federal.

Para Sguissardi (2009), o que ocorre durante décadas no Brasil é uma desresponsabilização do Estado na manutenção do sistema público de educação superior. Podemos verificar isso a partir do governo de Fernando Collor e acentua-se nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, e não se reverteu no governo Lula da Silva (2003-2010). Isso é comprovado pela quantidade de leis, decretos e outras medidas que reformulam a educação superior, a partir de 2003, por meio das Parcerias Público-Privada (PPP) (LIMA,

2011). Sguissardi (2009) afirma também que não houve ruptura com o processo anterior e sim uma continuidade das políticas. Dessa forma, constata-se a não prevalência de políticas heterodoxas na economia ou antineoliberais na administração pública.

No governo Lula foram desenvolvidas ações para a educação superior que buscaram alterar as formas de financiamento do ensino superior. Apesar da expansão de vagas na educação superior, “[...] verifica-se concomitantemente um acelerado processo de redução dos montantes de recursos a ela destinados pelo poder público, se tomado como referência o PIB global ou de cada país” (SGUISSARDI, 2009, p. 238).

Segundo Taffarel (2004), o governo Lula não teve sensibilidade política para avaliar o papel estratégico do ensino superior no crescimento e desenvolvimento de uma nação soberana, em que os interesses dos trabalhadores fossem colocados em primeiro plano. Para o autor, o governo almejava avançar na implementação de políticas direcionadas à contrarreforma em benefício do capitalismo.

No governo priorizou-se seguir as proposições do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Organização Mundial do Comércio (OMC), mantendo altos índices para o superávit primário⁴ e garantindo o pagamento da dívida interna e externa em detrimento do investimento na área social.

[...] As metas sociais, entre as quais constam as metas do Plano Nacional de Educação que prevê atender 40%, o que ainda é pouco da juventude brasileira, no sistema de ensino superior até 2007, em 2003 o governo brasileiro empregou 62% do PIB, ou seja, 145 bilhões, no pagamento da dívida pública, desviando-se a riqueza socialmente produzida no Brasil em detrimento dos interesses da nação (TAFFAREL, 2004, p. 10).

Nesse sentido, segundo a autora, para que se atingisse a meta de 40% da juventude na universidade até o ano de 2007 era necessário o aumento dos investimentos públicos no ensino superior, porém estes não estavam previstos no Plano Plurianual (PPA) apresentado pelo então presidente.

Sguissardi (2009) aponta algumas medidas que marcaram o projeto de Reforma da Educação Superior e que demonstram a continuidade da política governamental anterior, bem como o fortalecimento do setor privado/mercantil. Dentre elas podemos citar a lei n. 10. 973 de 2 de dezembro de 2004 (Lei de Inovação Tecnológica), que cria facilidades para a utilização de recursos materiais e humanos das universidades por parte das empresas,

⁴Superávit primário refere-se ao resultado positivo de todas as receitas e despesas do governo, salvo os gastos com pagamento de juros da dívida (SENADO FEDERAL, 2018).

viabilizando a alocação de recursos públicos para o campo empresarial nos projetos de inovação. Segundo o autor, a principal crítica que se faz a essa medida é que a aproximação universidade-empresa,

[...] criaria sérios riscos para a função pública da universidade no campo científico e da inovação e, dada a penúria financeira das universidades públicas e seus docentes/pesquisadores, criaria também facilidades para a subordinação da agenda universitária ao campo empresarial, limitando a liberdade acadêmica e aprofundando o fenômeno da heteronomia universitária, um dos traços da universidade hoje em muitos países (SGUISSARDI, 2009, p. 219).

Outra lei mencionada pelo autor é a lei de n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para parceria público-privada (PPP) no âmbito da administração pública. Essa lei prevê a parceria do Estado com instituições privadas com ou sem fins lucrativos nas diferentes áreas, como pesquisa e serviços de educação de ensino. A principal crítica em relação a essa lei refere-se ao fortalecimento do setor privado e a ampliação de recursos públicos no âmbito das instituições privadas.

Ao analisar a expansão da educação superior brasileira na primeira década do século XXI, Lima (2013) faz um levantamento dessa expansão no governo Lula da Silva. A pauta do governo, segundo a autora, foi de fato a reformulação da educação superior brasileira; o governo implementou um conjunto de medidas provisórias, projetos de lei, decretos que indicam esta reformulação. Em 2005, o governo instituiu por meio da lei 11.096/2005, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) “que trata de ‘generosa’ ampliação de inserção fiscal para as instituições privadas de ensino superior” (p. 21). Em 2007, temos o decreto presidencial 6069/07 referente à criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

No que diz respeito ao REUNI, Lima e Pereira (2009) assinalam que o programa tem como objetivos, a saber: o aumento do quantitativo de estudantes de graduação nas universidades federais; o aumento de alunos em sala de aula por professor; flexibilização dos currículos por meio da educação a distância e a curta duração dos cursos. A meta é cumprir os objetivos num prazo de cinco anos. Ao analisar o REUNI, as autores destacam que a expansão do ensino superior por intermédio desse programa trata-se de um aligeiramento da formação profissional; aprofundamento da precarização do trabalho docente (com o aumento da carga de trabalho e ênfase nas atividades de ensino), transformando as universidades federais em “escolões de terceiro grau”, rompendo com o princípio da indissociabilidade entre o ensino,

pesquisa e extensão e definitivamente com a autonomia universitária, “[...] na medida em que a alocação das verbas públicas está condicionada à adesão ao REUNI” (p. 40).

Para as autoras, quando Lula iniciou seu governo havia uma grande expectativa em reverter o quadro de privatização interna das instituições de ensino públicas e do estímulo à iniciativa privada, porém em meados do seu governo (2003-2009) verificou-se que a reformulação do ensino superior brasileiro aprofunda a contrarreforma iniciada no governo Cardoso. A contrarreforma do ensino superior conduzida no governo Cardoso tinha uma concepção limitada de universidade, reduzindo-a somente ao ensino e com uma formação profissional submissa ao capital.

Rodrigues (2010), ao analisar a política educacional no governo Lula no âmbito da pós-graduação e, em especial nos chamados mestrados profissionais, faz comentários acerca da entrevista do presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Jorge Almeida Guimarães ao jornalista Demétrio Weber, publicada no jornal O Globo. Um dos comentários refere-se à natureza da pós-graduação, pois para o autor, o mestrado profissional está voltado para a resolução de problemas e o mestrado acadêmico para acompanhamento dos acontecimentos em nível mundial. Porém, existe uma contradição em sua fala, pois qualquer iniciante no mundo da ciência faz buscas por respostas para problemas postos na sociedade e para obter essas respostas, o pesquisador precisa fazer um levantamento da literatura a respeito do problema. Talvez,

[...] para Jorge Almeida Guimarães – os pesquisadores em formação nos programas de pós-graduação (cursos de mestrado e doutorado) não se preocupam em resolver problemas, ou melhor, talvez estejam apenas interessados em criar problemas... Talvez ele tenha razão. Pensar, de fato, cria muitos problemas (RODRIGUES, 2010, p. 86).

Segundo o autor, o lema proferido pelo presidente da Capes durante a entrevista é “Vamos ganhar dinheiro à beça”, o qual norteia a criação dos mestrados profissionais. Para Guimarães, a demanda por essa modalidade de pós-graduação é proveniente das instituições de educação superior privadas, aquelas que têm como finalidade se manter no mercado com a “educação-mercadoria”. No mestrado profissional, o acadêmico não precisa dissertação ou tese, pode ser uma patente, consultoria ou um conjunto de artigos e nessa produção precisa manter o sigilo institucional. “Por coerência à lógica mercantil, para proteger o conhecimento, produzido a partir de todo o acervo cultural humano, a ‘defesa sigilosa’ e a patente são itens indispensáveis” (RODRIGUES, 2010, p. 88). De acordo com a análise do autor, para o

presidente da Capes a revisão de literatura, a pesquisa básica e a formação de pesquisadores são um verdadeiro obstáculo.

No primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014), esse processo também continua. Segundo Ferreira (2015), os governos de Lula e Dilma optaram pela expansão das universidades federais e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como também ampliaram o acesso de ensino superior privado, por meio dos programas (Programa Universidade para todos– PROUNI e do Programa de Financiamento Estudantil– FIES). Vivencia-se no país um processo de mercantilização do ensino superior, no qual o Estado por meio de incentivos fiscais garante a expansão de instituições privadas e, em contrapartida, faz escassos investimentos no ensino público.

O governo expandiu as ofensivas privativas no interior do Estado, especialmente no âmbito das universidades, com fortes impactos na função social destas instituições, referente à produção de conhecimento. O pagamento da dívida pública durante os governos Lula e Dilma (2003 a 2014) é bastante alto, o que comprova o privilégio da execução do orçamento da União com a transferência de riquezas da esfera produtiva para esfera financeira (REIS, 2015).

Segundo Reis (2015), o aumento da dívida pública durante esses governos é resultado da herança de Itamar Franco para o governo Fernando Henrique que, por sua vez, passou para os governos sucessores. Esse endividamento continua restringindo a destinação dos recursos orçamentários para as áreas sociais, como a educação e isso restringe também a efetivação dos direitos sociais previstos na Constituição Federal de 1988.

Ao analisar o quantitativo de recursos da união destinados à educação, Reis (2015) destaca que o governo Dilma foi o que mais investiu, apesar de os documentos do Ministério da Fazenda orientar o governo federal a priorizar investimentos na educação básica, tendo em vista que a destinação de recursos às universidades federais beneficiaria a população mais rica.

Do ponto de vista financeiro, as despesas da União com as universidades federais foram elevadas de R\$ 16,828 bilhões, em 2003, para R\$ 41,077 bilhões, em 2014, um crescimento de 144,10%. Esses números demonstram que houve crescimento dos recursos destinados às universidades federais no período de 2003 a 2014. Porém, a comparação entre o crescimento dos recursos destinados às universidades federais (144,10%) com os recursos destinados à Educação Básica (356,52%) possibilita confirmar que houve uma prioridade dos investimentos neste último nível de ensino (REIS, 2015, p. 193).

Vemos que a prioridade do Ministério da Fazenda, por meio da política econômica adotada é cumprir o pagamento da dívida pública e adotar políticas sociais focalizadas, em detrimento da destinação de recursos para políticas sociais de caráter universal. Na citação é possível perceber que o financiamento das universidades federais não foi considerado um gasto prioritário durante os governos petistas.

Segundo Castro (2010), o sistema de ensino público superior brasileiro é um dos mais privatizados da América Latina. Mesmo com a expansão de cursos de graduação e pós-graduação e das vagas, percebe-se a redução dos repasses de recursos públicos. Isso ocorre com a adoção no governo Lula de um pacote de medidas legais voltadas para nova Proposta de Educação Superior. A autora menciona o Projeto de Reforma Universitária, encaminhado ao Congresso em 2006 e relata que um dos principais objetivos

É livrar as universidades federais do risco de cortes orçamentários e ainda elevar as exigências mínimas de titulação de professores e de oferta de pós-graduação para o funcionamento de universidades públicas e privadas. A proposta estabelece critérios para redistribuição dos recursos entre as universidades. A ideia é condicionar parte dos repasses a indicadores como o número de estudantes, a produtividade em termos da pesquisa e patentes registradas e o desempenho nas avaliações oficiais (CASTRO, 2010, p. 204).

Para a autora, a proposta reduz a “autonomia” universitária à gestão de receitas e despesas, o que a torna um setor de prestação de serviços que inclui um sistema avaliativo, o qual indicará a qualidade dos cursos, a produtividade dos professores e a permanência de programas de pós-graduação nas universidades. Segundo Lima (2013), uma das importantes referências de ataque à autonomia universitária ocorre pela avaliação de suas atividades de pesquisa e pós-graduação estabelecida por órgãos que estão de fora da universidade, tais como os órgãos de fomento à pesquisa científica, como CAPES, CNPq e as fundações estaduais de amparo à pesquisa.

Segundo Reis (2016), a prioridade absoluta dos governos Lula e Dilma (durante o período de 2003-2014) focalizava-se na destinação de recursos públicos para o pagamento da dívida pública, pois foram gastos R\$ 11,029 trilhões, praticamente a metade (49,70%) dos recursos da União, destinados para todas as áreas de atuação governamental.

No que se refere às despesas da União com as universidades federais, em 2003 foram de R\$ 16,828 bilhões para R\$ 41,077 bilhões, em 2014, um crescimento de 144,10%. Porém, segundo Reis (2015, p. 197), “[...] verificou-se um decréscimo de 22,46% dos recursos destinados às universidades federais, quando comparados com os recursos destinados à

função Educação (de 62,59% para 48,53%)”. E as despesas com Fies e Prouni nos anos de 2003-2014 cresceram 880,42%, foram de R\$ 1,342 bilhão para R\$ 13,154 bilhões. Esses valores demonstram o apoio dos dois governos à expansão do ensino superior de caráter privado.

Mesmo com o fim do governo Dilma o repasse de verbas para os programas educacionais cresceram em detrimento do orçamento das universidades e institutos tecnológicos. Em 31 de agosto de 2016 o Senado Federal aprovou o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e Michel Temer assumiu o cargo. O *impeachment* teve suas bases no programa “Ponte para o Futuro” do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), sendo considerada uma construção política que conduziu o afastamento da ex-presidente, com forte apoio dos aparelhos privados e das agências do capital (LEHER, 2018).

De acordo com Mancebo (2018), o documento “Uma Ponte para o Futuro” defende como tese central que se gasta muito com políticas públicas e que, dessa forma, é necessário um equilíbrio fiscal por meio de cortes dos gastos públicos. E o governo Temer (2016-2018) dedicou-se à aplicação dessa cartilha, assegurando os privilégios ao capital financeiro, bem como “[...] adotando medidas que aprofundaram a expropriação dos direitos sociais e a destruição do serviço público, como é o caso da Emenda Constitucional n. 95, de 16 de dezembro de 2016” (MANCEBO, 2018, p. 66).

Essa emenda reduz os gastos sociais públicos durante 20 anos, estabelecendo mudanças constitucionais que afetam especialmente os aposentados e os trabalhadores de maneira geral, pois se propõe a extinção das vinculações constitucionais obrigatórias para a educação e à saúde; a reforma da previdência, de modo que a maioria da população não goze de benefícios após uma vida árdua de trabalho.

No documento “Uma Ponte para o Futuro”, a ciência e a tecnologia estavam fora das prioridades do atual bloco do poder, o que ficou explícito nos primeiros atos do governo Temer mediante a reorganização dos ministérios e à eliminação dos da Cultura e da Ciência e Tecnologia. Essa atitude gerou mobilizações por parte das principais entidades representativas da comunidade científica brasileira, o que manteve o ministério de Ciência e tecnologia, no entanto, houve mudanças em sua estrutura que enfraqueceram as agências de fomento e, mantiveram os cortes orçamentários das universidades federais (LEHER, 2018).

Em 2017 o governo chegou a tentar alocar 20% do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) para custear o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), recursos que seriam carreados para as instituições financeiras que monopolizaram a educação superior privada-mercantil. [...] O FIES

custou R\$ 20 bilhões em 2016, enquanto o orçamento de custeio e o investimento das 63 universidades federais de 2017 foi inferior a R\$ 6 bilhões (LEHER, 2018 p. 69-70).

Para Mancebo (2018), os dilemas da educação no Brasil estão relacionados com a complexa conjuntura econômica e política vivida pelo país e o pano de fundo desse cenário é a crise internacional em 2008. E o discurso político que justifica os tais cortes públicos é a crise econômica.

Segundo Moura e Camargo Junior (2017), de 2007 a 2014, o Rio de Janeiro e praticamente todos os estados brasileiros tiveram a experiência do financiamento contínuo à pesquisa e à pós-graduação. Porém, com a crise econômica de 2015, obteve-se um corte considerável no financiamento e nos auxílios à pesquisa em praticamente todas as agências de fomento à pesquisa, tanto federais como estaduais.

Dessa forma, a crise econômica do Estado do Rio de Janeiro, assim como a da Federação, vem comprometendo o parque científico e tecnológico em nosso estado. As consequências desse processo são o alijamento de estudantes de baixa renda do Ensino Superior, a desmotivação de novos talentos para a pesquisa, a evasão de cérebros para outros estados e, principalmente, para fora do país. Em vez de aumentar o investimento em pesquisa e inovação para superar a crise, nossos governantes têm adotado uma postura econômica meramente de contração do orçamento público, que vai aprofundar a crise (MOURA e CAMARGO JUNIOR, 2017, p. 3).

Ao contrário dos países desenvolvidos, países como o Brasil investem poucos recursos financeiros em pesquisa e isso porque tal investimento é visto como um gasto público desnecessário. Segundo Sguissardi (2009), no que se refere às mudanças na educação superior, o Banco Mundial disseminou teses que entraram na agenda das reformas, como as de:

[...] 1) o ensino superior seria antes um bem privado que público; 2) o retorno individual e social dos investimentos em educação superior seria inferior ao dos investimentos aplicados na educação fundamental; 3) a universidade de pesquisa – da associação entre, ensino, pesquisa e extensão – seria muito cara tanto para os países ricos, quanto especialmente para os países pobres ou em desenvolvimento voltadas com problemas de crônico *déficit* público (SGUISSARDI, 2009, p. 114).

Os ataques às funções da universidade e especificamente à pesquisa são resultado de políticas administrativas neoliberais voltadas para formar profissionais para o mercado. O Brasil não é um país em desenvolvimento como afirmam muitos autores, tais como Celso

Furtado (2003), tendo em vista sua dependência financeira aos países centrais, como Estados Unidos, o Brasil é considerado subdesenvolvido.

Fernandes (2008) explica que a condição de dependência do Brasil em relação aos países centrais é histórica, tendo início no período colonial com os portugueses. A formação de um Estado nacional independente se deu sem que o regime de castas e estamentos sofresse crise, sendo que esse regime constitui a base econômica e social da elevação dos chamados “senhores rurais” à aristocracia agrária. E com a elevação da Inglaterra à condição de grande potência colonial, a inclusão da economia brasileira representou uma simples modificação de laços coloniais, pois esses laços apenas passaram de mãos, da antiga metrópole lusitana para o principal centro do imperialismo econômico. E esse processo que vinculou o destino do Brasil ao neocolonialismo trouxe consequências para a evolução do capitalismo no país.

As Nações politicamente ‘livres’ mas economicamente ‘dependentes’, que surgiram como produtos históricos da ‘expansão do mundo ocidental moderno’, não evoluíram para o capitalismo por causa das estruturas econômicas e sociais vinculadas à economia exportadora das plantações (FERNANDES, 2008, p. 26).

No entanto, segundo o autor, é a estrutura agrária dessas Nações que dá a base política social e econômica para a absorção do capitalismo, seja por meio da exportação ou da importação. A colonização só se associa a um mercado interno devido a sua alocação no espaço e no tempo, adquirindo uma estrutura capitalista “interna” e “externa”, através da atividade do polo hegemônico externo que controla a expansão da economia de consumo.

Trata-se de uma economia de mercado capitalista constituída para operar, estrutural e dinamicamente: como uma entidade especializada, no nível da integração de mercado capitalista mundial; como uma entidade subsidiária e dependente, no nível das aplicações reprodutivas do excedente econômico das sociedades desenvolvidas; e como uma entidade tributária, no nível do ciclo de apropriação capitalista internacional, no qual ela aparece como uma fonte de incrementação ou de multiplicação do excedente econômico das economias capitalistas hegemônicas (FERNANDES, 2008, p. 36-37).

As economias nacionais dependentes se organizam em função de condições, limitações e possibilidades, impostas pelo mercado mundial e em consequência disso o seu próprio crescimento interno é reflexo estrutural e dinâmico da natureza das economias nacionais a que se vinculam de maneira heteronômica. Nessa conjuntura, seus interesses econômicos prevalecem se não colidirem ou coincidirem com os interesses do poder econômico hegemônico que imperam no mercado mundial (FERNANDES, 2008).

O bloco hegemônico mencionado pelo autor é representado pelos países centrais, em especial os Estados Unidos. Segundo Sguissardi (2009), os organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial possuem influência nos países em desenvolvimento, no sentido de orientar suas políticas públicas, em especial as políticas educacionais. Ao examinar as legislações brasileiras na área educacional, Sguissardi (2009, p. 66) conclui que:

[...] as reformas tópicas em curso no Brasil, que vão da legislação (LDB, Decretos, Portarias, Ministeriais, Propostas de Emendas Constitucionais sobre a autonomia, contratos de gestão, projetos de desenvolvimento institucional etc.) ao financiamento (montantes e percentuais sobre o PIB aplicados em educação superior pelo Fundo Público), passando pela questão da natureza das IES [...] é inevitável sua associação às diretrizes e recomendações do Banco Mundial.

Contudo, presenciamos uma redução significativa dos investimentos no âmbito da universidade pública e a privatização do ensino público, em benefício do crescimento das instituições de caráter privado. Durante a discussão percebemos a condição de dependência do país frente aos organismos internacionais, os quais ditam suas diretrizes e recomendações e o país segue à risca.

As medidas adotadas pelos governos federais durante décadas no Brasil restringem os gastos no âmbito social, o que afeta o desenvolvimento das políticas sociais. Para Castro (2010), as universidades “[...] tendem a ser depauperadas com cortes de verbas e desfiliação de princípios clássicos como autonomia e articulação entre ensino, pesquisa e extensão, reordenando-se ao tipo de gestão empresarial” (CASTRO, 2010, p. 209). No atual governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (PSL) os cortes de verbas na educação colocam em risco o funcionamento das universidades, pois o governo já anunciou uma redução de 30% do orçamento destinado às universidades e aos Institutos Federais. Segundo o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (2019), o Ministério da Educação apresentou sucessivos cortes de verbas que contabilizam em 5,8 bilhões, o que intensifica a precariedade dessas instituições, bem como da produção de conhecimento científico, tendo em vista que as instituições públicas são responsáveis por 90% da produção de conhecimento no país. Esse cenário é extremamente preocupante, pois direciona a privatização da educação superior pública.

1.3 A pesquisa universitária e a crise do financiamento

Como mencionado nos tópicos anteriores, a pesquisa é a base do fazer universitário, pois ao pesquisarmos fazemos o ensino e também a extensão. Neste item iremos abordar os modelos universitários que influenciaram a construção da universidade brasileira, de modo a compreendermos como a atividade de pesquisa se institucionalizou no Brasil e a situação da aplicação de recursos para o seu fomento.

Sguissardi (2009) salienta que jamais se firmou no país um modelo típico de universidade brasileira, podemos dizer que em cada momento histórico tivemos influências de modelos predominantes nos países centrais. Atualmente existe “[...] o trânsito para uma universidade “pública” e privada – neoprofissional, heterônoma e competitiva” (SGUISSARDI, 2009, p. 140).

Santos (1998) destaca que a universidade é uma agência formadora da ciência e da tecnologia, configurando-se um lugar de produção de conhecimento por meio da atividade científica. A universidade é um espaço de produção do imaginário coletivo que possui democratização institucional e também onde se desenvolve saberes em diversas áreas do conhecimento.

De acordo com Schwartzman (2008), a Alemanha parece ser o único país em que o ensino e a pesquisa científica são realmente integrados na universidade. Atualmente, os Estados Unidos têm mostrado elevados níveis de investimento na pesquisa científica, objetivando formar profissionais pesquisadores e não profissionais liberais (médicos, engenheiros etc.), como objetivam as universidades brasileiras.

Segundo Kunsch (1992), entre os estudiosos existe um consenso de que a atividade de pesquisa científica na universidade iniciou-se com a criação da “universidade Humboldt de Berlim”, em 1810, com Wilhelm Von Humboldt. No Brasil, a pesquisa foi implantada com a criação da universidade de São Paulo em 1934, esta seguiu o modelo europeu, oriundo da Itália, Alemanha e França.

A pesquisa era considerada para Humboldt como um meio de fazer ciência e de divulgação do conhecimento produzido. Ele pensou a pesquisa e o ensino como uma relação dialética que une professores e alunos com o propósito de cultivar a ciência. Sem o exercício da pesquisa caberia aos professores apenas a repetição de conhecimentos produzidos em outro lugar. A pesquisa é tão importante quanto o ensino e seria injusto para ele limitar as universidades somente ao ensino. “No Brasil, são raras hoje as instituições de educação

superior com um programa que, de fato, vincule o ensino com a pesquisa” (PEREIRA, 2009, p. 34).

O modelo francês de universidade teve grande influência em países europeus e latino-americanos, embora nunca tenha sido referencial de excelência científica. Segundo Pereira (2009), a vinculação entre universidade e Estado na concepção alemã é oposta à francesa. “Os alemães concebiam o princípio especulativo da ciência e da filosofia como espírito filosófico, do espírito especulativo, livre e crítico. Já na educação superior francesa, a filosofia era concebida como espírito ideológico do Estado” (p. 43).

Um grande marco para a inserção da pesquisa no ensino superior no Brasil foi a Reforma Universitária de 1968, que possibilitou a criação dos cursos de pós-graduação. A década de 1980 foi crucial para a consolidação da pesquisa no país, pois após a criação das agências de fomento, a partir de 1951, o desenvolvimento da pesquisa obteve fomento por meio de financiamentos, criação de laboratórios e investimento em recursos materiais de trabalho.

Pensar a ciência e tecnologia num país dependente como o Brasil torna-se necessário pensar a própria condição da nação brasileira partindo da perspectiva econômica, política, social e cultural. A produção de conhecimento científico no país é determinada pelas condições históricas da dependência às nações imperialistas por meio dos organismos internacionais, como o FMI, BIRD e OMC, burguesia mundial e as corporações transnacionais e as burguesias associadas aos países dependentes. A partir dos anos 1930, alguns países dependentes formularam o seu projeto de desenvolvimento nacional que inseria a industrialização, porém esse processo tardio em relação aos outros países desenvolvidos não aconteceu de maneira autônoma, mas controlado exclusivamente pelos grandes conglomerados econômicos estrangeiros (ANDES, 2018).

Diante das transformações proporcionadas pela ciência e tecnologia não podemos dizer que aconteceu somente avanços, porque ao invés de aumentar a liberdade do ser humano no trabalho, esta potencializou ainda mais a exploração e a alienação. A subordinação da produção de mercadorias primárias (agrícolas, pecuárias e/ou minerais) para os centros econômicos na Europa e nos Estados Unidos, resulta na transformação em mercadorias industriais, que eram exportadas aos países dependentes a um valor muito desigual, acarretando inúmeras perdas a esses países e aprofundando a sua condição de dependência. O processo de industrialização no Brasil estimulou os investimentos tecnológicos e educacionais no país, com a criação das agências de fomento a partir de 1951 e dos vários programas de pós-graduação pública (ANDES, 2018).

A proposta de uma instituição governamental voltada para coordenar a pesquisa científica nacional surgiu após os impactos da II Guerra Mundial sobre o país, tendo como proponente o Almirante Álvaro Alberto. “Foi criado em 15 de janeiro de 1951 e saudado por Álvaro Alberto de ‘Lei Áurea de pesquisa no Brasil’” (SGUISSARDI, 2009, p. 294). Com essa lei surgiu o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Segundo Sguissardi (2009), seis meses após a fundação do CNPq foi elaborado em 11 de junho de 1951 pelo decreto n. 29.741, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no governo de Getúlio Vargas. O objetivo foi assegurar a existência de recursos humanos qualificados para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados, visando o desenvolvimento nacional.

Os maiores investimentos desses e de outros órgãos de fomento à pós-graduação brasileira ocorreram a partir de 1968. Para Kunsch (1992), o governo federal se sentiu atraído em investir em ciência e tecnologia porque havia uma crença de que estas duas atividades trariam desenvolvimento econômico para o país e isso atraiu o Estado a obter altas taxas de crescimento e também a se interessar por projetos tecnológicos, tais como telecomunicações, indústria etc., em prol dos interesses vinculados às forças armadas. A falta de recursos humanos especializados em pesquisa científica foi um dos principais motivos para o surgimento dos programas de pós-graduação nas universidades.

É inegável que os programas constituem o ponto central de todo esse processo, precisamente porque é no âmbito deles que se formam os professores, pesquisadores, cientistas e profissionais de que o Brasil pode dispor no presente e no futuro. Graças a isso, as universidades concentram hoje o maior e mais qualificado contingente de pesquisadores em ciência e tecnologia do país. E é delas que provém grande parte de melhor pesquisa que nós produzimos (KUNSCH, 1992, p. 43).

Segundo Coelho (1986), além da ideia de que a ciência e a tecnologia se constituíam como fatores importantes para o desenvolvimento econômico, não resultou no único fator determinante para a expansão do ensino de pós-graduação no país, porque havia a necessidade de um corpo de professores qualificados dentro do sistema educacional superior.

Durham (1998) salienta que a universidade pública se constituiu, a partir da reforma universitária de 1968, um dos grandes centros de pesquisa. Porém, na década de 1980 esta instituição começa a perder prestígio. Isso pode ser explicado pela imagem que a universidade pública tinha de financiar os estudos de uma minoria da população, especialmente estudantes

provenientes de famílias ricas. Outra questão refere-se ao custo elevado que a atividade de pesquisa possui nas universidades públicas em comparação às instituições de ensino privadas.

As universidades públicas se caracterizavam como um saco sem fundo a engolir quantidades cada vez maiores de recursos públicos. Mas, se é verdade que o custo das universidades públicas brasileira é excessivamente alto e há necessidade de uma racionalização do sistema, esta racionalização deve ter como objetivo o aumento da produção científica e não seu abandono (DURHAM, 1998, p. 3).

Esse discurso de que as universidades públicas são relativamente caras também está no documento do Banco Mundial intitulado “Um ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, publicado em novembro de 2017. O documento foi solicitado pelo governo federal ao Banco Mundial com o objetivo de analisar os gastos do governo, a fim de identificar alternativas para a redução do *déficit* fiscal. Conforme o documento, o gasto médio por aluno no ensino superior não é alto, mas o custo por aluno nas universidades públicas brasileiras é, em média, duas a três vezes mais alto do que os alunos matriculados em universidades privadas.

Para Sguissardi (2009), o modelo de universidade que associa ensino com a pesquisa dá-se no país com a criação da UnB, em 1960, sob coordenação de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Porém, com a ditadura militar, esse projeto de universidade foi interrompido.

Mas os ideais dos fundadores da UnB não foram enterrados definitivamente. Eles iriam reaparecer em outras novas universidades. Talvez se possa dizer que eles se corporificam, em moldes um pouco distintos, na criação da Unicamp e na UFSCar, por exemplo (SGUISSARDI, 2009, p. 297).

Segundo o autor, alguns princípios da UnB foram fundamentais na definição do modelo de universidade brasileira dentre eles, a saber: o regime de dedicação integral, a qualificação pós-graduada e a excelência da pesquisa. Dessa forma, a universidade que tivesse o perfil de associação do ensino e pesquisa poderia ser denominada de neo-humboldtiana. Porém, a não denominação das Instituições de Ensino Superior como universidade (prevista na LDB de 1996) fragiliza a consolidação do tripé ensino, pesquisa e extensão, prevista na Constituição Federal de 1988.

Desse modo, no Brasil não existe um modelo de universidade homogêneo, hoje temos dois modelos universitários, o neo-humboldtiano e o neonapoleônico. No primeiro modelo se encaixam as universidades que têm um corpo docente altamente qualificado com título de

doutor, em regime integral e com um sistema de pós-graduação consolidado na instituição. No segundo modelo predominam a ausência de estruturas de pesquisa e de pós-graduação *stricto sensu*, a presença de professores em tempo parcial ou horista e sem necessária qualificação pós-graduada e, com dedicação quase exclusiva às atividades de ensino (SGUISSARDI, 2009).

Podemos citar como exemplo desses dois modelos universitários a organização da Universidade do Rio de Janeiro (URJ) e da Universidade de São Paulo (USP) no século XIX. A primeira com características do ensino superior francês napoleônico caracterizado pela dissociação entre ensino e pesquisa, voltada para profissionalização, possuía proximidade com o Estado, com pequena autonomia frente aos poderes políticos e isso a tornou uma espécie de aparelho ideológico. Já a USP, apesar da pesquisa ser uma das principais finalidades da universidade, possuía concepções dos dois modelos universitários (francês e alemão), mas, buscando sua autonomia intelectual diante da igreja e do Estado (PAULA, 2009).

A reforma do Estado foi direcionada pelo ideário neoliberal, na mudança da concepção de conhecimento e do ensino superior, como bem privado, ou seja, um serviço mercadológico e lucrativo regulamentável no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC) (SGUISSARDI, 2009).

Pereira (2006), ao discutir sobre a reação burguesa à crise capitalista, salienta que, nos anos de 1990, existiu uma verdadeira pressão por parte dos organismos internacionais para que a educação fosse transformada em mercadoria, sendo regulada pelas normas do mercado/comércio, sem interferência do Estado e das legislações.

Nessa direção, os países membros da OMC assinaram um acordo comercial em 1995 – o AGCS (Acordo Geral sobre Comércio em Serviços) –, com o objetivo de liberalização progressiva dos diversos setores de serviços. Tal acordo significa a incorporação de diversos setores tradicionalmente mantidos e regulamentados pelo Estado como parte dos direitos sociais. [...] Dentre os diversos serviços incluídos no AGCS encontra-se a educação tratada não mais como direito social, mas como um serviço mercadológico (PEREIRA, 2006, p. 15).

Diante desse cenário, a autora destaca que o fato de a educação, a partir da década de noventa, ser reconhecida um direito social causava incômodo para os grupos empresariais interessados na comercialização da educação, tendo em vista o controle do Estado sobre a mesma.

A educação é um direito social inalienável da população brasileira que constitui um dever do Estado oferecê-la em diferentes níveis e modalidades, sem cobrança de qualquer tipo

de taxas. No entanto, existem instituições de ensino superior de caráter privado que o Estado concede seu funcionamento, exercendo o controle sobre a qualidade oferecida através de um sistema de avaliação do ensino superior. A universidade é independente de ser pública ou privada se constitui como um patrimônio social caracterizado pela universalidade na produção de conhecimentos e pela transmissão de experiências culturais e científicas da sociedade (ANDES, 2013).

O artigo 207 da Constituição Federal brasileira de 1988 menciona que as universidades possuem autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira para assegurarem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para Chauí (2003), como instituição social, a universidade possui autonomia em relação a outras instituições porque ela é “[...] uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais” (p. 5).

Segundo Leher (2001), os ditames neoliberais, trazidos até nós pelas condicionalidades do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM) em meados da década de 1980, no rastro da Crise da Dívida de 1982, são contrários à autonomia universitária.

Para introduzir a sua política de autonomia, o governo teve de operar uma contradição: negar a autonomia universitária constitucionalmente estabelecida (Artigo 207) por meio de sua ressignificação como “autonomia diante do Estado para interagir livremente no mercado” (LEHER, 2001, p. 153).

Para o autor, a política de autonomia universitária faz parte de um projeto da modernidade que visa à independência da universidade diante da igreja, dos governos e dos imperativos do mercado. Porém, a defesa dessa autonomia por parte do governo brasileiro acaba sendo campo fértil para o ideário neoliberal, pois a ideia seria de que a universidade tivesse autonomia diante do Estado para interagir com o mercado. O que ocorre é uma fragilização da autonomia humboldtiana (embasada na universidade estatal, autônoma, pública, gratuita e ancorada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão), para a colonização da universidade aos moldes neoliberais (LEHER, 2001).

Diante do cenário de cortes públicos na educação, visualizado no tópico anterior deste capítulo, verificamos que, com a Emenda Constitucional n° 95 de dezembro de 2016, o orçamento anual será reajustado apenas com base na inflação. Com essa medida, as despesas

de manutenção e custeio da universidade serão colocadas em risco, sendo necessário para o cumprimento das despesas a redução de gastos em áreas como ciência e tecnologia.

As Instituições Federais de Ensino (IFE) vêm sofrendo desde 2014, com sucessivos cortes orçamentários. Conforme a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), em 2017, o repasse orçamentário foi reduzido em 1,7 milhão, e os investimentos caíram para R\$ 40,1 milhões (ANDES, 2017).

Os institutos federais também têm sofrido com a redução de repasse, além dos recursos de custeio (como produtos de limpeza, lâmpadas etc.), o repasse destinado passa a cobrir os pagamentos dos trabalhadores terceirizados, tendo em vista que o governo transferiu a responsabilidade da União para as instituições. Essa diminuição mexe com todas as estruturas da universidade, refletindo também na retenção de bolsas de pesquisa e extensão (ANDES, 2017).

Presenciamos a transferência de responsabilidade do governo federal com a educação. Esse é um dos resultados da crise no país, os recursos para o fomento à produção e socialização do conhecimento são colocados em último plano, pois, como vemos a, pesquisa ainda possui para o poder público a ideia de um gasto desnecessário. Como menciona Durham (1998, p. 3), “[...] é preocupante a incapacidade de muitas das nossas lideranças políticas de reconhecerem a importância da pesquisa e de entenderem que a universidade pública constitui a melhor solução, no Brasil”.

No Brasil, os cortes no campo da ciência e tecnologia, como já mencionado vêm, crescendo cada vez mais. O orçamento destinado à ciência e tecnologia no ano de 2017 foi o menor de todos os tempos, segundo Escobar (2017). O valor destinado para 2017 equivale a cerca de R\$ 3,2 bilhões, depois do contingenciamento de 44% no início do ano, tal valor significa um terço do que o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) dispunha há quatro anos. No ano de 2018, a proposta governamental reduziu ainda mais esse valor, destinando apenas 2,7 bilhões. O valor orçamentário destinado para a função “ciência e tecnologia” em 2018 é de 1.177.951.608,57.

Segundo dados do CNPq, a partir do ano 2001, há um aumento no estímulo à pesquisa no país. Porém, de 2016 a 2018, o quantitativo de bolsas no âmbito da pesquisa diminuiu consideravelmente, pois no ano de 2016 foram destinadas 202.935,2 bolsas e em 2018 esse número caiu para 15.645, o que significa uma redução de mais de 80% (BRASIL, 2018).

Segundo dados da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), o orçamento destinado à Ciência, Tecnologia e Inovação em 2018 ameaça seriamente o sistema científico do país, como também a população como um todo, pois o orçamento aprovado é

19% menor do que o de 2017. Isso significa cortes significativos nas universidades públicas, nas instituições de pesquisa, nos investimentos para pós-graduação etc. (SBPC, 2017).

Ao discutir o contexto vivenciado pela universidade, Almeida e Furtado (2017) salientam que o país entrou em uma profunda crise econômica, social e política, como de Michel Temer, o qual foi ilegítimo. Várias pesquisas demonstraram a rejeição da população frente aos ataques dos direitos sociais dos brasileiros.

Para Almeida e Furtado (2017), as reformas promovidas pelo governo do presidente Michel Temer, tais como as reformas da previdência, trabalhista e do ensino médio direcionam as políticas públicas aos ditames do ideário neoliberal, da financeirização da economia e do pagamento da dívida externa. A grande causa da atual crise mencionada pelos neoliberais está na capacidade de organização da classe trabalhadora e dos investimentos do Estado nas políticas sociais, pois, com os aumentos de salários, os lucros dos capitalistas diminuiriam. “[...] Era preciso, então, um Estado que fosse fraco nos investimentos econômicos diretos e nos gastos sociais, mas forte para combater os sindicatos e os trabalhadores e para controlar o dinheiro do Estado” (p. 8).

Segundo Sguissardi (2009), em muitos países centrais e periféricos, as políticas educacionais caracterizam-se pelo baixo financiamento estatal na educação superior pública e pelo não incentivo de sua expansão, como também a flexibilização de contratos de trabalho, perda de direitos, e pela implementação de universidades de ensino ou neoprofissionais em detrimento das universidades de pesquisa.

Ribeiro e Salvador (2018) em um estudo sobre a vinculação orçamentária das políticas sociais no Brasil debatem sobre as políticas de educação e habitação. Ao comparar a diferença de cada uma, destacam que somente a primeira possui obrigatoriedade de vinculação de gastos e receitas. Porém, essa vinculação impede a consolidação da hegemonia burguesa, pois as políticas sociais que integram a seguridade social e a política de educação possuem fontes tributárias exclusivas para o seu financiamento no orçamento da união determinadas no artigo 195 da CF. A segunda não possui vinculação orçamentária obrigatória e por isso tem fontes de financiamento reduzidas, o que expressa as diferentes formas de apropriação do fundo público pelo grande capital.

Os autores salientam que embora existam inúmeras formas de apropriação pelo capital dos recursos do fundo públicos destinados às políticas com vinculação obrigatória, por meio, por exemplo, da Desvinculação de Recursos da União (DRU), estas formas direcionam a privatização dos serviços de saúde, educação etc. As políticas que não existem

obrigatoriedade da vinculação de gastos e receitas são as mais vulneráveis aos interesses do capital, pois dependem da vontade dos governantes na alocação orçamentária.

Embora ambas as funções – educação e habitação – tenham se aproximado no volume de desonerações tributárias, o montante executado no orçamento referente à habitação é imensamente inferior ao montante destinado à educação. Tal aspecto valida a importância da manutenção da vinculação obrigatória de receitas para a educação, uma vez que sem este mecanismo não há garantia de execução orçamentária e, por consequência, da efetivação das políticas sociais (RIBEIRO e SALVADOR, 2018, p. 83).

O Estado financia as diversas frações do capital e auxilia para a hegemonia burguesa, a partir do fundo público por meio dos incentivos fiscais, desonerações tributárias ou emissão dos títulos da dívida pública, como por exemplo, a transferências de recursos públicos ao capital portador de juros. O aumento de desonerações fiscais pode ser visualizado na crescente expansão do ensino privado por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI) (RIBEIRO e SALVADOR, 2018).

Para Fialho (2009, p. 30), a universidade é um espaço privilegiado do conhecimento e da atividade intelectual, esta se encontra

[...] imbricada com a caracterização do conhecimento como a mercadoria de maior valor na sociedade capitalista contemporânea. É o próprio processo de expansão do capitalismo que toma o conhecimento como principal insumo para a sua produção e reprodução.

Ao definir a universidade como espaço de conhecimento, a autora destaca que no Brasil a instalação das unidades acadêmicas e do desenvolvimento científico e tecnológico nas regiões do país deu-se de maneira desigual, principalmente para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Para autora, a alocação de mais recursos em programas de pós-graduação onde as regiões geográficas possuem mais desenvolvimento econômico e pessoal qualificado constitui um grande desafio à superação das desigualdades regionais no Brasil, haja vista que outras regiões também necessitam de conhecimento científico.

Segundo Cury (2004), mesmo com assimetrias regionais, a pós-graduação tem sido “[...] um esteio indispensável à formação de recursos humanos de alta qualificação e à produção de conhecimentos necessários para o desenvolvimento científico e tecnológico do país” (p. 781). Segundo o autor, a universidade pública exerce um papel muito importante no fomento à pesquisa e mesmo com poucos recursos financeiros, a universidade mantém sua

tradição em pesquisa e dentro dela os programas de pós-graduação passam a ocupar um lugar crítico na organização do ensino superior.

De acordo com Cury (2004), o fato de a graduação ter sido caracterizada pelo ensino, fez com que a pós-graduação fosse reconhecida exclusivamente pela pesquisa e isso gerou certo distanciamento entre essas duas modalidades. Diante disso, existe a necessidade da consolidação da pesquisa nas instituições de ensino e na prática docente, não que esses possuam obrigatoriedade de serem pesquisadores, mas que seu fazer pedagógico tenha a pesquisa como um esteio indispensável para a sua atuação. Um dos resultados da busca pela integração entre ensino e pesquisa são os programas de iniciação científica.

Diante disso, Sguissardi (2009) menciona que o modelo humboldtiano das universidades de pesquisa é visto pela classe burguesa como inviável no Brasil, por se referir a um sistema caro, diante das restrições impostas pelo déficit público. Mas, o que é possível identificar é a manutenção da dependência do país em relação aos organismos multilaterais e isso está associado ao pagamento da dívida pública, visto que a cada ano o Brasil destina mais de 50% do orçamento público para o pagamento dos juros da dívida pública. Sem o investimento em ciência e tecnologia, o país não sai do estágio periférico.

“Em verdade, o modelo humboldtiano⁵ das universidades de pesquisa tem sido muito mais uma vontade registrada em lei do que um fato real” (SGUISSARDI, 2009, p. 31). Isso se deve à diversificação do credenciamento das IES. Para Sguissardi (2009), mesmo nas universidades, a associação entre ensino e pesquisa não acontece de forma consolidada, em geral, ocorre nas que possuem sistemas de pós-graduação, como em universidades públicas.

Contudo, é preciso lutarmos para que os investimentos no âmbito da pesquisa aumentem, pois esta atividade é juntamente, com o ensino e a extensão, a essência do fazer universitário e a dissociação desses três elementos fragiliza a produção de conhecimento, que é uma das características da universidade.

⁵ Segundo Pereira (2009), o modelo humboldtiano defendia a unidade entre o ensino e pesquisa, a autonomia da universidade, a relação integrada entre Estado e universidade, com autonomia. Esse modelo teve grande influência na concepção de ensino superior no Brasil, sendo defendido na reforma universitária de 1968.

CAPÍTULO II

A PESQUISA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL

Neste capítulo abordaremos sobre o desenvolvimento da pesquisa no Serviço Social, desde sua gênese à sua constituição enquanto elemento essencial para a formação e o trabalho profissional. Sabemos que a pesquisa é uma atividade recente, sendo um dos elementos que constituem o trabalho profissional. Atualmente, a pesquisa é desenvolvida nas universidades por diferentes mecanismos, um deles são os programas de iniciação científica. Alguns estudos sobre a iniciação científica demonstram as contribuições desta atividade para a formação profissional. Diante disso, nos propomo-nos neste capítulo a caracterizar a pesquisa nos cursos de Serviço Social de Manaus, a partir dos projetos pedagógicos.

2.1 O desenvolvimento da pesquisa em Serviço Social

No presente tópico pretendemos abordar sobre o desenvolvimento da pesquisa em Serviço Social. Dessa forma, fazendo um breve histórico sobre marcos da profissão que impulsionam a investigação como dimensão necessária para a formação. Em seguida trazemos reflexões de autores sobre a produção de conhecimento na área de Serviço Social, bem como os principais desafios enfrentados pela profissão na consolidação da prática investigativa.

Para Iamamoto (2013), o Serviço Social nasce e se desenvolve em torno do pensamento conservador. Primeiramente passa pela influência do pensamento conservador europeu franco-belga até a sociologia conservadora norte-americana a partir dos anos de 1940. Para interpretar a sociedade capitalista, a profissão tinha como direcionamento a noção de comunidade, sendo esta explicada segundo os parâmetros da racionalidade burguesa de reprodução do capital. Segundo Abreu (2016), o Serviço Social em sua constituição histórica na sociedade capitalista é chamado a exercer a função mediadora no âmbito da racionalização da produção, reprodução social e do controle social no mercado de trabalho, por meio das políticas públicas. Ao longo do processo histórico, o Serviço Social recebeu diferentes influências teórico-metodológicas que refletiram na estrutura curricular do curso no Brasil.

Primeiramente isso acontece desde o surgimento da própria profissão em 1930, fundamentado na doutrina social da Igreja Católica.

Segundo Aguiar (1995), o ensino em Serviço Social é regulamentado no governo de Getúlio Vargas, através da lei n. 1.889 de 13 de junho de 1953. A partir disso, a profissão passa gradativamente a se inserir no projeto de desenvolvimento nacional propagado no referido período. O autor destaca os anos de 1960 a 1964 como momentos em que o Serviço Social torna-se significativo para o projeto nacional, assumindo o ideário desenvolvimentista. “Nesse período e a partir de 1968, o Serviço Social assume um caráter assistencialista, apesar de todo o rigor técnico e científico” (AGUIAR, 1995, p. 109). O autor menciona ainda que, no início da década de 1960, grupos de assistentes sociais questionam a natureza e a operacionalidade do Serviço Social na América Latina, a fim de adequá-lo à realidade do seu país. “[...] Esse questionamento começa a consolidar-se com os chamados seminários regionais promovidos por assistentes sociais latino-americanos” (AGUIAR, 1995, p. 119).

Podemos destacar aqui como um dos grandes marcos para a consolidação da pesquisa no Serviço Social o movimento de reconceituação iniciado a partir da década de 1960, o qual aconteceu em toda a América Latina, em plena autocracia burguesa. Faleiros (1999, p. 71-72) menciona que esse movimento resultou do despertar crítico da profissão, alimentado,

[...] no sentido de busca instrumentalizada pela pesquisa, algumas de caráter exploratório e outras de caráter descritivo e aprofundamentos teórico-metodológicos que dessem conta das novas exigências conjunturais. Esse movimento, inédito pela postura questionadora, é produto das inquietações existentes nas Ciências Sociais e da onda de turbulências internas do Serviço Social, provadas, no último caso, pelas exigências conjunturais configuradas nas demandas institucionais, que o obrigavam a descobrir outros caminhos teórico-metodológicos, a procurar desenvolver uma intervenção consubstanciada na prática teórica.

Silva e Silva (2015) salientam que a pesquisa em Serviço Social desenvolveu-se ao longo das últimas décadas com diferentes perspectivas teóricas. Os autores abordam que o processo de renovação da profissão desencadeado pelo movimento de reconceituação latino-americano gerou uma aproximação da profissão com tendências de investigação direcionadas pelo positivismo, pela fenomenologia e pelo marxismo. Para os autores, o adensamento do debate profissional com a tradição marxista e com o próprio Karl Marx possibilitou à categoria profissional o desenvolvimento de debates no campo da emancipação social.

Para Lopes (2016), o movimento foi construído por profissionais intelectuais do Serviço Social, os quais buscaram em diferentes países desencadear a crítica ao Serviço Social tradicional, implantado na América Latina desde a criação da primeira escola de

Serviço Social, em 1925, no Chile. Tal movimento era novo no continente e, especificamente, no Brasil. “[...] Novo em relação a sua criação, mas velho em seus fundamentos históricos e políticos” (p. 312).

De acordo com Aguiar (1995), o Movimento de Reconceituação no Brasil teve início com o Seminário de Teorização do Serviço Social que ocorreu em Minas Gerais, o qual gestou o Documento de Araxá. Netto (2011) afirma que é a partir de 1965, no movimento de renovação do Serviço Social⁶, que a profissão se põe como objeto de pesquisa. Para o autor, a reflexão profissional contida no movimento de reconceituação desenvolveu-se cronologicamente em três principais direções, a saber: perspectiva modernizadora, reatualização do conservadorismo e intenção de ruptura. Segundo Netto (2011), mesmo com o esforço de adequar a formação e o trabalho profissional à realidade brasileira, a profissão ainda apresenta dificuldade em romper inteiramente com a herança tradicionalista.

Na década de 1980 deslança-se uma profunda discussão do corpo profissional, através da realização de vários encontros nacionais de pesquisa envolvendo pesquisadores de Serviço Social. Os encontros tiveram como foco os debates em torno da relevância da pesquisa no âmbito acadêmico e profissional. As temáticas debatidas nos encontros estavam centradas na formação profissional, movimentos sociais urbanos, políticas sociais do Estado, história, teoria e metodologia em Serviço Social. E então, a partir da década de 1990, a pesquisa torna-se presente na profissão, sendo reconhecida pelas agências de fomento (IAMAMOTO, 2015).

Sposati (2007) menciona que o caráter científico da pesquisa no Serviço Social foi questionado pelas chamadas ciências puras de bases empíricas, análise essa que traz questões sobre o reconhecimento da pesquisa em Serviço Social pela academia. Assim, através dos momentos distintos, mais precisamente nas décadas de 1980 e 1990, nota-se um esforço em pensar a base científica profissional em torno do plano de desconstrução e construção da formação e trabalho profissional, fundamentando-se assim em torno da perspectiva crítica da realidade. “Foi efetivamente a construção da nova cultura crítica no âmbito da profissão e da formação profissional que tem o mérito desse fortalecimento da pesquisa para os assistentes sociais” (SPOSATI, 2007, p. 17).

Netto (2011) relata que o andamento da produção do conhecimento no Serviço Social começou quando a profissão se vê como objeto de pesquisa, ou seja, quando questiona suas práticas profissionais e seu referencial teórico. Isso ocorre num contexto em que a profissão

⁶ Expressão utilizada por Netto (2011, p. 152), ao examinar a literatura profissional do Serviço Social, “[...] difundida nacionalmente entre 1965 e 1985”. Esse período refere-se ao Movimento de Reconceituação no Brasil.

recebe incidências atuais dos chamados “mundo do trabalho” e do “mundo da cultura”. Diante disso, os assistentes sociais passam de receptores do conhecimento para produtores do conhecimento, começando a rever seus fundamentos, por meio de uma postura crítica.

Com base na relação entre intervenção e investigação, a profissão estabelece a pesquisa como matéria já no primeiro currículo mínimo determinado pela Lei n. 1889 de 13 de junho de 1953, a qual dispõe os objetivos do ensino do Serviço Social e reafirmou a sua importância no segundo currículo mínimo, por meio do Parecer n. 286, aprovado em 19 de outubro de 1962. No terceiro currículo, sob o Parecer n. 242, aprovado em 13 de março de 1970, a pesquisa não aparece no rol de matérias obrigatórias, por já estar de maneira implícita no espírito integrador ensino-pesquisa da Reforma Universitária de 1968. Em 1977, as unidades de ensino e a antiga ABESS iniciam discussões sobre a reformulação do terceiro currículo mínimo, trazendo novamente a pesquisa como instrumento fundamental para a formação e o trabalho do Serviço Social, isso resulta no quarto currículo mínimo aprovado por meio do Parecer n. 412/82, do Conselho Federal de Educação (SETUBAL, 2007).

Moreira e Caputi (2016) salientam que o currículo mínimo de 1982 construído coletivamente pela categoria profissional, apesar de conter equívocos teóricos e aspectos sutis com a perspectiva crítica, já representava um avanço da profissão na intenção de ruptura com o conservadorismo. Segundo os autores, o currículo tinha presente o ecletismo teórico e fragilidade de produção do conhecimento no campo da ética.

O conceito e a utilização que fazemos do currículo são relacionados à ideia de seleção, classificação dos conhecimentos que se pretende ensinar. Ao assumir um papel de ordenar os conteúdos a ensinar, o currículo passa a ter um poder regulador igual à capacidade reguladora de outros conceitos, como o de classe (ou turma), usado para distinguir os alunos e agrupá-los em categorias (SACRISTÁN, 2013). Silva (2010) defende que o currículo precisa ser compreendido como uma construção, que pode ser revista e reelaborada ao longo do tempo.

É na perspectiva de responder às demandas de um determinado momento histórico que temos em 1975 o processo de revisão curricular do curso de Serviço Social, com a coordenação da ABESS. Nesse momento inicia-se o processo de discussão do projeto de curricular do curso de Serviço Social que se estende até o início dos anos 1980, sendo tema das Convenções Nacionais da ABESS (AQUINO, 2008). A proposta de diretrizes gerais para o curso de Serviço Social de 1996 foi resultado de um amplo debate realizado pelas Unidades de Ensino a partir do ano de 1994, quando a XXVIII Convenção Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS), em Londrina (PR) em 1993 deliberou a

revisão do currículo mínimo de 1982, compreendendo a necessidade de revisão curricular face às exigências da contemporaneidade (ABEPSS, 1996).

A respeito da produção de conhecimento, Bourguignon (2008) nos mostra que o Serviço Social, através do enfrentamento da questão social com o passar dos anos, foi se articulando e traçando pontos de discussão sobre o caráter da pesquisa, consolidando-se dentro da perspectiva teórico-metodológica crítica.

No decorrer da história da profissão foi possível identificar o quanto a formação profissional em Serviço Social incorporou e modificou seus fundamentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos. Para Netto (1999), as décadas de 1970 a 1980 foram significativas para a profissão, pois marcam um momento em que a categoria se propõe a enfrentar o conservadorismo profissional. Abreu (2016) destaca que tais décadas foram bastante favoráveis para a constituição do novo projeto ético-político profissional, a partir da aproximação dos assistentes sociais com o pensamento crítico marxista.

Setubal (2007) expõe que, nas últimas décadas do século XX, o Serviço Social adotou como matriz teórica hegemônica o método marxista dialético-histórico, que consolidou a importância da pesquisa para a produção de conhecimento no âmbito da profissão. A explicação da importância de utilizar a matriz marxista refere-se ao fato de o assistente social trabalhar diretamente com a questão social e de a teoria crítica marxista proporcionar ao profissional o conhecimento do contexto histórico de cada objeto, a fim de desvendar a realidade concreta e a complexidade do mesmo.

Para Bourguignon (2008, p. 110), “[...] Compreender o significado da pesquisa para o Serviço Social e como ela se expressa exige também mergulhar no universo polifacetado da experiência e conhecimento acumulado pelo conjunto dos profissionais de Serviço Social”.

De acordo com Kameyama (1988), a produção de conhecimento no campo do Serviço Social no Brasil tem início a partir dos anos de 1970 no contexto de ditadura militar. Nesse período surgem os primeiros cursos de pós-graduação no âmbito das Ciências Sociais e do Serviço Social. Antes disso, a profissão possuía um caráter mais técnico-operativo, devido sua prática ser voltada desde os primórdios para a intervenção. No entanto, quando falamos de pesquisa em Serviço Social, a década de 1980 se destaca.

A inserção da pesquisa no âmbito do Serviço Social foi durante muito tempo catastrófica, porque a situação universitária era precária e existia uma influência duradoura do tecnicismo na profissão, em que o pragmatismo imperava e onde a formação universitária era precária devido à falta do incentivo ao olhar crítico. “[...] E relacionada a essas atitudes ressalta-se a falta de espírito crítico da maioria dos profissionais e a existência da velha, mas

ainda atual dicotomia entre teoria e prática no desempenho da profissão” (PEREIRA, 2005, p. 20).

Faleiros (1999), ao abordar a pesquisa no Serviço Social, menciona três problemas que influenciam a não realização da investigação por parte dos profissionais da área. O primeiro é o pragmatismo, o segundo a acomodação e o terceiro refere-se à insuficiência da formação. O autor salienta que há uma tendência nas profissões ligadas à prática em não realizar pesquisa, mas não é uma tendência só do Serviço Social.

Um marco importante no âmbito da profissão e no campo acadêmico foi o surgimento de cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado). É nesse período que se firma a produção de conhecimento no Serviço Social, a qual delineou uma considerável massa crítica, que permitiu à profissão a consolidação junto às Ciências Sociais. Apesar de o Serviço Social não ser considerado ciência como a sociologia, este fato não o impediu que produzisse conhecimentos de natureza teórica, estudos, pesquisas, introduzidos pelas ciências humanas e sociais (NETTO, 1999).

Para Kameyama (1988), “os cursos de pós-graduação constituem-se em espaços privilegiados para produção de conhecimentos e suas atividades estão intrinsecamente ligadas à produção e reprodução da comunidade científica e técnica” (p. 3). Mendes e Almeida (2014) também concordam com a concepção de Kameyama, em dizer que é na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) que começa a produção de conhecimento. Segundo os autores, o desenvolvimento de pesquisa no Serviço Social depende predominantemente da atuação acadêmica e dos docentes da pós-graduação *stricto sensu*, não desconsiderando é claro a pesquisa desenvolvida na graduação, materializada no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e os trabalhos monográficos dos cursos de especialização.

Em 1981, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), começava a funcionar a primeira turma de doutorado em Serviço Social na América Latina. Em 1982, a pesquisa ganha destaque no meio profissional e também reconhecimento pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), abrindo portas para a construção de um comitê próprio para a avaliação dos projetos desenvolvidos pelos assistentes sociais engajados no âmbito da pesquisa (SILVA, 2011).

Mendes e Almeida (2014), ao fazerem um levantamento sobre a produção do conhecimento na área do Serviço Social, a partir da submissão de projetos de pesquisas por pesquisadores da área ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), nos anos de 2011 a 2013, ressaltam que:

A inserção da área do Serviço Social no CNPq é relativamente recente, aproximadamente trinta anos, identificado como um programa que juntamente com a Psicologia compõe o Comitê de Assessoramento (CA-PS) com representantes dessas duas áreas do saber, sendo dois do Serviço Social e seis da Psicologia (MENDES e ALMEIDA, 2014, p. 643).

As autoras sinalizam uma tendência importante da pesquisa no Serviço Social. Aos analisarem a quantidade de demandas e de recursos disponibilizados para a pesquisa no âmbito do CNPq, percebem que a Psicologia está muito à frente do Serviço Social em termos de demanda de projetos submetidos, porém mesmo com a baixa demanda nos anos de 2012-2013 nos dois programas, há uma redução significativa de recursos financeiros destinados ao programa de Serviço Social. “[...] Nessa lógica desigual, com a definição de recursos para as áreas definidas a partir das demandas, somada ao descrédito dos pesquisadores na aprovação de seus projetos, expõe-se a situação de vulnerabilidade da área junto ao CNPq” (p. 645).

Vemos que os resultados da pesquisa realizada pelas autoras acima não mudaram muito em relação ao ano de 1985, pois, segundo Faleiros (1999), no referido ano a quantidade de projetos encaminhados ao CNPq na área do Serviço Social era pequena em relação a outras áreas e isso explica a redução de investimentos nessa área, devido à baixa demanda.

O Serviço Social, atualmente, como área de conhecimento das Ciências Sociais Aplicadas, demanda uma ação profissional investigativa e interventiva. Nesse sentido, a pesquisa é o caminho essencial para que o discente estude e conheça as particularidades da questão social em sua totalidade, para assim criar alternativas de intervenção frente à realidade social.

Para Oliveira (2009), a pesquisa direciona o aluno ou profissional a fazer do seu objeto de estudo, um objeto de conhecimento. E para compreender esse objeto deve-se estudá-lo primeiramente do particular para o universal. Esse processo de ida e vinda proporcionará uma leitura do objeto e também possíveis propostas de intervenção, adequadas às particularidades desse objeto. Nesse sentido, para que haja uma ação efetiva diante do objeto de estudo, é preciso conhecê-lo como uma totalidade que possui peculiaridades e que se relaciona com as totalidades maiores. Por isso, segundo a autora, a investigação é um instrumento privilegiado para o desvelamento da realidade.

A pesquisa parte de uma atitude investigativa que é impulsionada pelo questionamento do pesquisador sobre os fenômenos sociais, teorias etc., buscando novas investigações sobre o tema em estudo, superando assim os limites impostos pela realidade social (BOURGUIGNON, 2008).

A pesquisa tem se mostrado como instrumento de fundamental relevância para o Serviço Social. Podemos levar em consideração que a pesquisa é um processo que foi se aperfeiçoando como parte da formação do Serviço Social, assim como as discussões em torno da cientificidade da pesquisa, o que impulsionou o olhar investigativo da profissão diante da questão social.

A prática da pesquisa no Serviço Social se põe como construção histórica que se processa na medida em que a profissão enfrenta as demandas sociais decorrentes do agravamento da questão social em suas múltiplas manifestações, tendo como referência perspectiva teórico-metodológica crítica que sustenta a produção de conhecimento e a intervenção na profissão. Consolida-se no processo de construção e afirmação do projeto ético-político profissional comprometido com a democracia e justiça social materializado no código de ética de 1993 (BOURGUINON, 2008, p. 109).

De acordo com a autora, essa atitude investigativa e indagadora que o Serviço Social tem como particularidade histórica da profissão deve ser estimulada desde a graduação para que a investigação das expressões da questão social seja um dos pilares do trabalho profissional do assistente social. Dessa maneira, a atitude investigativa é uma via para a produção de conhecimento.

O trabalho que é a categoria fundante do homem como um ser social histórico, que através de sua ação (trabalho) transforma a natureza e se autotransforma – produz conhecimento por meio das relações sociais geradas na labuta. O conhecimento no Serviço Social é desenvolvido pelo trabalho dos assistentes sociais frente à questão social como objeto de trabalho profissional (SETUBAL, 1995).

Ora, se o conhecimento origina-se concomitantemente às experienciais profissionais sociais do homem no cotidiano da sua vida, resulta da busca que esse empreende na labuta para a satisfação de suas necessidades não só naturais, mas também históricas, e se o produto do ato de conhecer requer uma relação entre sujeito e objeto numa relação intelectualiva ou tratando-se da produção científica de elaboração intelectualiva sobre o objeto, o Serviço Social, mesmo quando desenvolve uma prática aparentemente apenas interventiva, está produzindo um tipo de conhecimento profissional resultante da sua inserção em práticas concretas (SETUBAL, 1995, p.30).

Mas, segundo Oliveira (2009), não basta só a instrumentalização e uma ação imediata no fazer profissional. É necessária uma reflexão crítica sobre a realidade e sobre os conhecimentos já existentes, para caminhar na construção de novos conhecimentos que levem à reflexão teórica e que direcionem para novas condições de intervenção profissional. Diante

do exposto, a autora salienta que o Serviço Social não é somente uma profissão interventiva, mas investigativa.

Sobre a atitude investigativa no âmbito do trabalho do assistente social, Fraga (2010) aponta a questão da interdisciplinaridade. A autora aponta a importância do profissional estar em contato com outras áreas do conhecimento, pois isso o possibilita também a construção de novos conhecimentos e alternativas de intervenção. Segundo Fraga (2010), o caráter interdisciplinar, de acordo com as diretrizes curriculares da ABEPSS de 1996, deve perpassar as várias dimensões do projeto de formação profissional, ou seja, é algo que deveria ser trabalhado desde a graduação.

Para Fraga (2010), a atitude investigativa é uma postura do sujeito frente ao ato de pesquisar, de investigar, ou seja, a permanente curiosidade de aprender e entender o acaso; tal atitude é fundamental na bagagem cotidiana do profissional. A ausência dessa postura, segundo a autora, poderá comprometer o exercício profissional e o seu compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população.

Em tempos de contrarreformas dos direitos sociais, em especial da educação, verificamos que vários são os desafios em manter a relação entre ensino, pesquisa e extensão, pois ainda existe a prevalência nas atividades de ensino, o que dificulta a participação dos alunos em grupos de pesquisa e outras investigações coletivas que são fundamentais para a formação profissional. As mudanças no mundo do trabalho trazidas pela reestruturação produtiva trouxeram consigo uma nova configuração no perfil do trabalhador, mudanças no papel do Estado no campo social, como também o novo perfil profissional, acrítico e funcional às demandas do mercado de trabalho.

No que se refere ao desenvolvimento da pesquisa na universidade, Setubal (2007) relata que, ao desenvolverem políticas administrativas que inviabilizam a prática da investigação, as universidades acabam negando o compromisso social e político com a formação profissional, tendo em vista que, segundo a autora, “[...] é na relação pesquisa e ação, profissional e pesquisa que se adquire maturidade intelectual, que se desmitifica o aparente como realidade concreta, que se reconhece na realidade a sua complexidade e riqueza ao se constituir como totalidade” (p. 69-70).

Moraes (2013, p. 253) nos mostra que a pesquisa deve ser estimulada primeiramente na universidade para que assim o profissional crie o hábito de desenvolvê-la fora dos muros acadêmicos. Vejamos:

No entanto, se durante o processo de formação profissional o discente não tem acesso a disciplinas de pesquisa que trabalhem articuladas a outras disciplinas do currículo e vice-versa; se essas disciplinas não abordam a particularidade da produção do conhecimento no Serviço Social articulando teoria e prática de forma unitária; se o discente não tem oportunidade de participar de projetos e grupos de pesquisa, além de não ter acesso a bolsas de iniciação científica, por exemplo, torna-se complexo plasmar a pesquisa na prática profissional, pois além das naturais dificuldades vinculadas à operacionalização da proposta de pesquisa na prática profissional, existem questões (da formação profissional) que vinculam a falta de bagagem teórica, metodológica, ética e política para que essa atividade seja desenvolvida com qualidade pela universidade e rompa os muros acadêmicos.

Desse modo, é possível perceber que a pesquisa é um dos pilares fundamentais da formação universitária, na medida em que permite indagar, problematizar e responder a questões que emergem da realidade social. Aliás, junto com o ensino e a extensão, constitui a base para uma dinâmica de aprendizagem, pois, segundo Demo (2008), não adianta somente ouvir o professor em sala de aula, é preciso pesquisar, elaborar, mas essa atitude parte inicialmente do incentivo da universidade em ofertar para os alunos universitários projetos de pesquisa e extensão.

Portanto, a pesquisa dentro do Serviço Social tornou-se um norte para a profissão, tanto no campo da atuação profissional quanto no âmbito do trabalho do assistente social, proporcionando um olhar científico crítico da realidade que vai além da aparência, tornando o aluno ou profissional pesquisador inquieto frente à realidade concreta, fazendo-o olhar a realidade social sob uma perspectiva de totalidade, desviando-se da superficialidade.

2.2 Pesquisa e Serviço Social: uma análise a partir dos projetos pedagógicos dos cursos de Serviço Social

A busca de romper com o conservadorismo na formação profissional possibilitou a construção do projeto ético-político profissional, que influenciou no processo de revisão curricular que fundamenta a formação profissional. A articulação profissional com o campo da pesquisa foi se fortificando ainda mais a partir do momento em que a profissão se propôs intelectualmente a pensar a sua teoria (marxista) e articulá-la com outras áreas do conhecimento. Para Moreira e Caputi (2016), o atual projeto ético-político da profissão é fruto

de desdobramentos do Movimento de Reconceituação, o qual proporcionou novas bases de legitimação da profissão, contribuindo de maneira fundamental para a elaboração das diretrizes curriculares do Serviço Social no país. O projeto tem como proposta a formação de profissionais generalistas, com uma visão de totalidade da realidade social. Para Moraes (2013, p. 251),

[...] O Serviço Social, a partir do avanço na produção do conhecimento, da busca de romper com seu histórico conservadorismo, dos debates sobre a formação profissional, das revisões curriculares, entre outros elementos, constrói um projeto profissional (a partir do movimento de reconceituação) com princípios que vão nortear a materialização de suas ações.

Dessa forma, as conquistas da categoria profissional impulsionadas pela consolidação do projeto ético-político direcionaram a profissão para uma ação profissional mais investigativa, e isso se deve à inserção da pesquisa na formação e no trabalho do assistente social.

A pesquisa foi se fortalecendo ainda mais a partir do momento em que a profissão se propôs intelectualmente a pensar a formação profissional baseada na perspectiva de emancipação social, tendo a matriz marxista como referência teórico-metodológica. A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) constituiu-se um dos principais sujeitos na construção da formação profissional dentro da perspectiva crítica. E foi baseado no projeto ético-político hegemônico que a pesquisa tornou-se essencial nos currículos do curso de Serviço Social.

A antiga Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS) foi criada em 1946 exercendo um papel importante na criação das escolas de Serviço Social, através de reflexões e debates acerca da formação do Assistente Social no Brasil e desde então, a elaboração dos currículos mínimos das escolas de todo o país tem sido alvo de atuação da entidade (AQUINO, 2008).

Segundo Pontes (2011), em 1998 a denominação ABESS foi modificada para Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), durante o período de transição da gestão de 1997/1998 em Assembleia Geral Extraordinária. O estatuto da entidade prevê que a direção da entidade seja de dois anos. Porém essa de um ano foi escolhida para elaborar um novo estatuto, visando à superação de seus antigos entraves administrativos e financeiros, e também para aprovar junto ao Ministério da Educação (MEC) as novas Diretrizes Curriculares (PONTES, 2011).

A inclusão da pesquisa no nome da entidade teve como objetivo defender a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e a articulação entre graduação e pós-graduação, bem como a necessidade da produção de conhecimento no âmbito profissional. Com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 inicia-se uma nova etapa de direcionamento da formação profissional pautada num processo dinâmico, contraditório e dialético da sociedade capitalista. As diretrizes gerais para o curso de Serviço Social de 1996 estabelecem um plano nacional para os cursos de graduação em Serviço Social que direcionam a elaboração do currículo pleno por parte de cada Instituição de Ensino Superior (IES), tendo como base o projeto de formação profissional construído coletivamente ao longo dos anos 1980 e 1990, sob a direção da ABESS.

A nova lógica curricular expressa uma concepção de ensino embasada na dinâmica da vida social para maior compreensão do futuro profissional diante à realidade socioinstitucional, tendo em vista que as mudanças nos processos de trabalho exigem formas de pensar e intervir dos profissionais diante das demandas. A proposta tem a categoria trabalho como elemento constitutivo do ser social, tornando-se necessário “[...] um debate teórico-metodológico que permita o repensar crítico do ideário profissional e da inserção dos profissionais, recuperando o sujeito que trabalha enquanto indivíduo social” (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 63).

O pressuposto central das diretrizes é a construção de conteúdos (teóricos, éticos, políticos, culturais) que possibilitem a intervenção profissional nos processos sociais, assegurando à formação profissional elevados padrões de qualidade. E para a efetivação do projeto de formação profissional faz-se necessário um conjunto de conhecimentos indissociáveis, que se materializam em núcleos de fundamentação constitutivos da formação profissional, a saber: 1) Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; 2) Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; 3) Núcleo de fundamentos do trabalho profissional (ABESS/CEDEPSS, 1997).

No período de planejamento da Pesquisa Avaliativa da ABEPSS sobre a implementação das Diretrizes Curriculares do Serviço Social, no Brasil, realizada no período de 2006 a 2008, foram identificadas 154 unidades de ensino, dentre estas instituições públicas e privadas. Na região Norte foram encontradas 10 (dez) unidades de ensino, mas somente 4 (quatro) responderam aos questionários, sendo 3 públicas (universidades) e 1 privada (não informou a natureza jurídica) (ABEPSS, 2008).

Percebemos que, do período da pesquisa da ABEPSS até os dias atuais, o quantitativo de instituições de ensino superior cadastradas para ofertar cursos de Serviço Social cresceu

consideravelmente, pois, só na cidade de Manaus temos 33 (trinta e três) instituições de ensino que têm autorização para ofertar cursos de Serviço Social, sendo uma pública e trinta e duas de caráter privado, com 12 (doze) cursos na modalidade presencial e 23 (vinte e três) na modalidade a distância⁷ (BRASIL, 2019). Verificamos no site do MEC que algumas instituições são credenciadas junto ao ministério, mas o curso ainda não foi iniciado em alguma delas ou encontra-se em fase de extinção. Ao acessarmos os sítios eletrônicos das instituições observamos que o Serviço Social não consta na lista de cursos oferecidos por 6 (seis) IES, o que diminui o quantitativo para 27 instituições

Segundo o Censo da Educação Superior de 2017, o total de matrículas no ensino superior em nível de graduação foi de 2.045.356 em IES públicas e 6.241.307 em instituições de ensino de caráter privado. Em relação ao quantitativo de IES no Brasil, temos 296 públicas e 2.151 de ensino privado. Em 2009, o curso de Serviço Social estava entre os 10 maiores cursos de graduação em número de matrículas na 6ª colocação com 130.179 alunos matriculados, ficando atrás dos cursos de Administração, Direito, Pedagogia, Ciências Contábeis e Enfermagem. Entretanto, em 2017 o curso não apareceu mais entre os cursos mais procurados (INEP, 2018).

Ao fazermos uma pesquisa exploratória das IES que ofertam o curso de Serviço Social na cidade de Manaus, identificamos que 8 (oito) delas possuem programas institucionais de iniciação científica, dentre elas: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Faculdade Estácio do Amazonas, Faculdade Metropolitana de Manaus (FAMETRO), Universidade Paulista (UNIP), Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM), Faculdade *Martha Falcão Wyden*, Universidade Nilton Lins e Centro Universitário do Norte (UNINORTE). Ao entrarmos em contato com as Coordenações dos Cursos de Serviço Social, verificamos que somente 4 (quatro) instituições possuem relatórios finais de iniciação científica produzidos por acadêmicos e professores do curso de Serviço Social, porém um dos cursos encerrou no primeiro semestre do ano de 2018.

Diante desse universo, optamos por analisar a atividade de iniciação científica (IC) nestas 4 (quatro) IES, trabalhando em duas frentes: a) com análise documental dos projetos de formação profissional de cada um dos cursos e dos editais de iniciação científica; b) com pesquisa de campo, com realização de entrevista com professores pesquisadores e discentes envolvidos em projetos de iniciação científica.

⁷ Pereira (2013) destaca que a expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade de ensino a distância (EAD) é fruto da expansão do ensino superior brasileiro, marcado pelo fortalecimento do setor privado mercantil.

A análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos objetivou verificar se a pesquisa perpassa o processo de formação. Para preservarmos a identidade das instituições utilizamos a sigla IES e as letras A, B, C e D para denominá-las, sendo uma IES pública e três de caráter privado. Segundo Tinti (2015), a ideia de projeto pedagógico se constitui como um conjunto de diretrizes e estratégias que direcionam a formação pedagógica para além do currículo. Para fins dessa pesquisa, nossa referência de análise dos projetos pedagógicos é o documento da ABEPSS, segundo o qual a pesquisa é elemento intrínseco à formação profissional.

Os projetos pedagógicos dos quatro cursos objetivam formar profissionais capazes de atuar na sociedade de maneira consciente, crítica e reflexiva, tendo a pesquisa como central para a formação. Mas, somente a IES A afirma o compromisso de formação com base nas Diretrizes Curriculares propostas pela ABEPSS. Todos os cursos têm a duração de (4) quatro anos, divididos em oito períodos. As matrizes curriculares dos cursos propõem sustentar os conhecimentos constituídos por núcleos de fundamentação de formação profissional, quais sejam: Núcleo de Fundamentos Teórico- Metodológicos da Vida Social; Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio- Histórica da Sociedade Brasileira; Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional, os quais congregam um conjunto de conhecimentos necessários para a compreensão do processo de trabalho do assistente social, aproximando a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

O conhecimento das determinações sócio-históricas da sociedade brasileira faz com que o acadêmico tenha dimensão das demandas profissionais, dos condicionantes do seu trabalho e também das possíveis respostas dadas a estas demandas. Existe a necessidade dos fundamentos históricos, teóricos e metodológicos para apreensão do trabalho profissional, no entanto a dimensão investigativa deve permear essa sistematização teórica e prática do exercício da profissão. O Serviço Social é uma profissão interventiva, mas que precisa da pesquisa para pensar/agir diante da realidade social (ABESS/CEDEPSS, 1997).

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) apresentam semelhança quanto ao perfil do Assistente Social que se pretende formar: um profissional capaz de identificar os processos sociais contemporâneos de maneira investigativa, dispondo de capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para atuar com postura investigativa e propositiva nas diferentes expressões da questão social.

Cardoso (2000) aponta alguns desafios enfrentados no processo de implementação das diretrizes e um deles é garantir uma formação profissional à base da pesquisa e sob a ótica pluralista, levando em consideração a dimensão investigativa como princípio da formação e

das práticas profissionais, como também a postura pluralista que supõe relações democráticas construídas criticamente entre portadores de perspectivas político-ideológicas diferentes.

Ao lermos os projetos, identificamos itens em que a pesquisa se destacava e partir disso dividimos a análise em: objetivos do curso, perfil do egresso e ementários, metodologias de ensino e a participação dos acadêmicos em atividades de pesquisa, extensão e monitoria.

Ao olharmos para o projeto pedagógico do curso de Serviço Social da IES A de 2009 e o atual de 2019, identificamos que o projeto está direcionado pelas diretrizes curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), sendo a única IES do Estado do Amazonas filiada à ABEPSS, conforme o sítio eletrônico da entidade. As diretrizes são vigentes em todo o Brasil, tendo a pesquisa como atividade formativa do assistente social. O curso iniciou suas atividades oficiais na Escola de Serviço Social de Manaus em 15 de janeiro de 1941, sendo reconhecido pelo Decreto Estadual nº 1889 de 13 de junho de 1942. O curso era de caráter privado e passou a fazer parte da Universidade do Amazonas em 1968 (IES A, 2009).

Na instituição, especificamente no curso de Serviço Social, a pesquisa está presente nos objetivos específicos do curso, sendo esta um caminho primordial para a formação do futuro assistente social, pois é por meio da pesquisa que o discente irá obter um olhar mais crítico da realidade e partir dela criar estratégias de intervenção profissional. Assegura prioritariamente o direcionamento da formação de acordo com as Diretrizes Gerais para os cursos de Serviço Social da ABEPSS, onde se destacam o princípio da flexibilidade e de uma formação profissional que resguarde qualitativa e criticamente as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa (IES A, 2009).

A IES B foi fundada em 2002. Seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Serviço Social da IES B de 2015 foi construído em consonância com as diretrizes curriculares nacionais do curso de Serviço Social, a Resolução n.º15, de 13 de março de 2002 do Conselho Nacional de Educação. O curso foi autorizado pelo MEC pela Portaria de nº 01 de março de 2005, não possuindo filiação à ABEPSS. O PPC afirma o compromisso da instituição em desenvolver ensino, pesquisa e extensão e proporcionar aos acadêmicos oportunidades de estudos que respondam aos desafios da realidade amazônica e brasileira, a partir de uma perspectiva de totalidade (IES B, 2015).

A IES C iniciou suas atividades vinculadas a outro centro de ensino, sendo credenciada pela Portaria MEC nº484 de 21 de maio de 2007. Em 2014, a faculdade passa a ser incorporada por uma nova instituição mantenedora que a direciona até hoje. O curso de Serviço Social iniciou em 2011, pela Portaria nº 204 de 27/06/2011, na modalidade presencial

e tendo, segundo a proposta pedagógica do curso do ano de 2016, uma concepção de formação fundamentada na compreensão das relações sociais em sua dimensão complexa e contraditória (IES C, 2016).

A IES D iniciou suas atividades no ano 2000. De acordo com o PPC da instituição, o projeto de formação profissional visa uma relação de ensino-aprendizagem que contempla atividades de monitoria, iniciação científica, metodologias de estudo independentes entre outras (IES D, 2015). É importante destacar que o curso de Serviço Social não faz mais parte da lista de cursos ofertados pela instituição desde o primeiro semestre do ano de 2018.

Para fazermos a análise do perfil profissional do egresso de Serviço Social contido nos Projetos de Formação das IES da cidade de Manaus, elaboramos um quadro com os perfis das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1999 e do MEC de 2002 a fim de identificarmos semelhanças ou contradições em relação ao perfil pretendido por cada instituição de ensino.

Quadro 01- Perfil Profissional do egresso de Serviço Social

ABEPSS	MEC
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. ✓ Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. ✓ Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento. ✓ Profissional com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho.

Fonte: Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1999 e Diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social do MEC de 2002.

Em análise ao quadro 1, constatamos que as diretrizes curriculares da ABEPSS não visam somente uma formação voltada ao mercado de trabalho, mas uma formação capaz de formar profissionais críticos e comprometidos com o seu projeto de profissão. No que tange às diretrizes formuladas pelo MEC. Percebemos um enxugamento da formação profissional, sem o comprometimento explícito com a pesquisa e com a formação permanente. Para Santos (2006), as diretrizes da ABEPSS buscam formar profissionais não apenas com o perfil técnico, mas um perfil intelectual, com profissionais capazes de atender as necessidades do mercado de trabalho, propor projetos de intervenção profissional e de mostrar a importância

do Serviço Social em espaços de trabalhos que ainda não dispõe de atuação do assistente social.

Para Abreu (2016), na atual conjuntura neoliberal, as diretrizes curriculares de 1996 encontram-se ameaçadas como um dos instrumentos da nova direção social profissional, ou seja, do projeto ético-político que requisita dos profissionais resistência e luta dentro da perspectiva emancipatória da classe trabalhadora, diante do avanço do conservadorismo no âmbito societário (ABREU, 2016).

Nesse quadro, as condições são propícias para o distanciamento da direção das diretrizes curriculares de 1996 [...], sobretudo, quanto à eliminação de conteúdos e princípios, portanto empobrecidas em relação à direção social na perspectiva da emancipação fundada no pensamento crítico marxista. Há ainda o agravante de apenas 25% dos cursos presenciais serem hoje filiados à ABEPSS, ou seja, uma pequena parcela dos cursos existentes estaria comprometida com a construção coletiva da formação coordenada por esta entidade (ABREU, 2016, p. 254).

Ao analisarmos o perfil dos egressos contidos nos projetos pedagógicos dos cursos e expostos no quadro 2, identificamos que a ação investigativa está presente em todos, porém isso é visto com mais clareza na proposta de perfil da IES A, única filiada ABEPSS, que tem a pesquisa como prática fundamental para a produção de conhecimento e de reflexão da realidade, considerando-a como transversal na formação profissional.

Quadro 02- Perfil dos egressos e objetivos dos cursos de Serviço Social

IES A	IES B	IES C	IES D
Profissional capaz de exercer conscientemente a profissão, identificar o contexto em que a prática profissional se realiza e de produzir conhecimentos por meio da pesquisa.	Preparado para atuar nas expressões da questão social, de identificar problemas socioculturais com postura investigativa, integrativa e propositiva.	Profissionais que tenham uma formação teórico-metodológica sólida, que possibilite construir mediações no processo de trabalho que produzam bons resultados. Egressos com formação humanística, crítica e reflexiva, valorizando a formação técnica e profissional generalista.	Egressos com um conjunto de elementos teórico-metodológicos e técnico-operativos para atuar nas expressões da questão social, com capacidade crítica, de modo a contribuir para a inserção dos usuários do Serviço Social na dinâmica das relações sociais.
OBJETIVOS DO CURSO			
Formar profissionais generalistas e críticos com ampla capacidade investigativa e interventiva para a consolidação dos direitos humanos e sociais.	Formar assistentes sociais éticos, críticos e competentes, capazes de articular ensino, pesquisa e extensão.	Formar profissionais do Serviço Social capacitados para o pleno exercício teórico-metodológico e ético-político nos diversos espaços de atuação.	Formar bacharéis em Serviço Social com domínio técnico, teórico e metodológico para o exercício profissional crítico-reflexivo e ético-político.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Serviço Social da IES A (2009), IES B (2015), IES C (2016) e IES D (2015).

O perfil profissional das IES B e D é semelhante ao que consta nas diretrizes curriculares do MEC de 2002 com a capacidade de contribuir para a inserção dos usuários na dinâmica das relações sociais, objetivando também a formação de profissionais propositivos e investigativos frente aos problemas socioculturais. O perfil profissional pretendido pela IES C possui uma concepção reflexiva, crítica e humanística com a formação técnica e generalista, além de estar muito direcionada ao mercado de trabalho. Dos quatros currículos, o da IES C apresenta além da postura crítica, reflexiva e generalista – que faz parte do perfil proposto pela ABEPSS – um perfil de profissional “eficientista”, proveniente do discurso neoliberal.

Chauí (2014) salienta que com a reforma universitária de 1968, feita sob a proteção do Ato Institucional n. 5 e do Decreto n. 477, a tarefa da universidade passou a ser desvinculada da educação e do saber, para se direcionar ao treinamento dos indivíduos produtivos para o mercado de trabalho. Nesse sentido, existe uma fragmentação da universidade, porque esta se encontra internamente organizada pelo sistema capitalista. O que significa que a fragmentação do ensino e da pesquisa é o resultado da

[...] fragmentação imposta à cultura e ao trabalho pedagógico pelas ideias de especialização e de competência, e sobretudo que a reunificação do dividido não se fará por critérios intrínsecos ao ensino ou à pesquisa, mas por determinações intrínsecas, ou seja, pelo rendimento e pela eficácia (CHAUÍ, 2014, p. 71).

Segundo Iamamoto (2015), é necessário que a profissão seja capaz de atender às demandas do mercado de trabalho para que seja reconhecida como socialmente necessária. Porém, esta deve manter o olhar crítico sobre a realidade para que se detecte o que se esconde por detrás das relações sociais. A autora enfatiza ainda que a intensiva expansão dos cursos de Serviço Social no âmbito de instituições privadas tem implicações diretas para a política de formação acadêmica e para o exercício profissional, tendo em vista que esses cursos novos não acompanham a elaboração e implementação das diretrizes curriculares sob direção da atual ABEPSS.

Para Setubal (2007, p. 67), pensar o Serviço Social a partir da pesquisa exige clareza da amplitude do projeto ético-político construído e que estabeleça conexões entre esse projeto e o mercado de trabalho. Dessa forma, as Instituições de Ensino Superior (IES), por intermédio dos cursos de Serviço Social, precisam ter como base as Diretrizes Curriculares propostas pela ABEPSS, com conteúdos que não só permitam a inserção dos egressos no mercado de trabalho, mas, também a fundamentação teórico-metodológica “[...], que assegure

um agir-refletir crítico e uma intervenção que possa contribuir para a transformação social, cuja responsabilidade é de toda a sociedade e não somente do Serviço Social”.

Quanto à formação humanística proposta no perfil de egresso da IES C, Iamamoto (2013) menciona que “a visão do curso de Serviço Social, idealizada e informada por um discurso humanista deslocado de bases históricas, expressa a escassa claridade do que é a profissão como atividade socialmente determinada na divisão do trabalho” (p. 197). De acordo com Iamamoto e Carvalho (2014), a formação religiosa do assistente social se dava por meio de atividades caridosas de caráter benévolo. A ação informada por um humanismo cristão é uma vocação pessoal, vocação essa de servir ao próximo, de despojar-se de si mesmo. Segundo os autores, esse ato de humanismo é despido de cidadania histórica e social sem ligação com a correlação de forças e o confronto de classes.

Para Sá (1995), no currículo existe uma pluralidade de linguagens que têm significado científico, político e filosófico. As modalidades de discurso revelam as intenções dos agentes da formação, o que leva a considerar a linguagem um elemento de mediação no domínio do conhecimento e do currículo, o que “[...] abre a possibilidade de considerá-la também como um elemento mediador nas relações de estrutura e superestrutura, entre modos de produção e elaborações ideológicas da superestrutura” (p. 50). Segundo a autora, é necessário apreendermos o elo entre as estruturas das linguagens e as significações, para a compreensão do currículo e da formação profissional.

Diante disso, vemos que as palavras contidas nos projetos pedagógicos analisados refletem questões de cunho político, social e ideológico, bem como estão ligadas ou contrárias a políticas educacionais vigentes. Estes projetos podem estar fundados numa concepção de educação, de universidade conforme reflexões e discussões coletivas.

Com o adensamento do neoliberalismo e a subalternização da economia brasileira às indicações de países/organizações internacionais, a educação superior assume o papel de formar profissionais para o mercado de trabalho e dessa forma, as instituições de ensino superior tornam-se cada vez mais competitivas. Para Oliveira, Martins e Mariano (2009) esta concepção de formação está diretamente relacionada à ideologia neoliberal, como também à ampliação da globalização na economia, a qual norteia a ação do Estado para garantir a inserção dos países subdesenvolvidos no mercado mundial.

Segundo Silva (2010), a política curricular transformada em currículo define papéis e determina a inclusão ou não de certos saberes. Segundo o autor, o currículo é um dos elementos centrais das reestruturações e reformas educacionais e possui um papel estratégico nessas reformas, porque nele concentram-se distintos significados sobre o social e o político.

Podemos visualizar isso na proposta de currículo mínimo de 1996, incorporada nas diretrizes curriculares que foi atropelada pelo processo de contrarreforma do ensino superior, conduzida pelos organismos multilaterais. Segundo Koike (2009), as diretrizes sofreram ataques pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da sua longa tramitação (no período de 1997 a 2001) no Conselho Nacional de Educação (CNE), tendo em vista a desconfiguração do texto original, “[...] desconhecendo o projeto construído pela categoria profissional e suas entidades acadêmicas e organizativas” (KOIKE, 2009, p. 16).

Iamamoto (2015) destaca que o conteúdo da formação passa a ser submetido à livre iniciativa das unidades de ensino, desde que preservados os três núcleos de fundamentação que compõem a organização curricular. Para a autora, essa flexibilização expressa nas diretrizes do MEC está ligada aos princípios liberais que vêm conduzindo o ensino superior, submetendo-o à lógica do mercado. E isso se torna um desafio ao projeto do Serviço Social brasileiro, o que exige a presença ativa da ABEPSS como organização e liderança intelectual para atuar na preservação do projeto original que realmente condiz com o projeto crítico.

Ao lermos as ementas de disciplinas não exclusivas de pesquisa ofertadas pelos quatro cursos de Serviço Social aqui estudados, identificamos que algumas delas incentivam a pesquisa científica, o processo de produção do conhecimento e a dimensão investigativa do Serviço Social. Vejamos no quadro 3.

Quadro 03- Ementas das disciplinas que suscitam a pesquisa

Disciplinas			
IES A	IES B	IES C	IES D
<u>1. Introdução ao Serviço Social</u> (1º período) – apresentar as dimensões constitutivas do Serviço Social.	<u>1. Elaboração de Projetos I</u> (optativa) – tem como objetivos abordar o passo a passo da elaboração de projeto de pesquisa desde sua estrutura até as normas.	<u>1. Metodologia da Ciência</u> (1º período) – cuja ementa objetiva fazer a conceituação do conhecimento científico e relacioná-lo a outras formas de conhecimento.	<u>1. Metodologia do Estudo Científico</u> (1º período) – apresenta técnicas de leituras e de produção de conhecimento científico por meio da pesquisa.
<u>2. Os fundamentos teórico-metodológicos do Serviço Social IV</u> (5º período) – trabalha o Serviço Social na divisão sociotécnica do trabalho e seu arcabouço teórico-metodológico de investigação.	-	-	<u>3. Tópicos especiais em Serviço Social</u> (8º período) –desenvolvida de acordo com as necessidades dos alunos, possibilitando a realização de pesquisa sobre a profissão, por meio de debates, métodos de abordagem, seminários, ciclo de estudos e outros.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Serviço Social da IES A (2009), IES B (2015), IES C (2016) e IES D (2015).

As disciplinas apresentam a discussão sobre a prática de investigação no âmbito da profissão e da formação e estimulam a pesquisa e a produção de conhecimento. Observamos que em dois cursos as disciplinas de metodologia científica aparecem como componentes que instrumentalizam a elaboração de trabalhos científicos, não somente em seu aspecto técnico, mas aspectos conceituais acerca do conhecimento científico. As ementas das disciplinas dos cursos de Serviço Social das IES A e B apresentam uma transversalidade da dimensão investigativa seja através de disciplinas sobre os fundamentos do Serviço Social ou por outra que deixa à escolha dos acadêmicos a área que pretende estudar, possibilitando atividades que exige pesquisa.

Quanto às disciplinas que se voltam exclusivamente ao processo de construção do conhecimento, planejamento e desenvolvimento da investigação e produção científica, as IES A, C e D possuem quatro disciplinas, dentre eles: Disciplinas de Pesquisa em Serviço Social e de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O quadro 4 expõe a nomenclatura das disciplinas dos cursos de Serviço Social que abordam especificamente a pesquisa.

Quadro 04- Disciplinas exclusivas de Pesquisa em Serviço Social

Nomes das disciplinas de Pesquisa			
IES A	IES B	IES C	IES D
Pesquisa em Serviço Social (5º período)	Pesquisa em Serviço Social I (6º período)	Pesquisa em Serviço Social I (4º período)	Pesquisa em Serviço Social I (6º período)
Atividade de Pesquisa I (6º período)	Pesquisa em Serviço Social II (7º período)	Pesquisa em Serviço Social II (5º período)	Pesquisa em Serviço Social II (7º período)
Atividade de Pesquisa II (7º período)	Trabalho de Conclusão de Curso (8º período)	Trabalho de Conclusão de Curso I (7º período)	Seminário de Pesquisa I (7º período)
Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (8º período)	-	Trabalho de Conclusão de Curso II (8º período)	Seminário de Pesquisa em Serviço Social II (8º período)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Serviço Social da IES A (2009), IES B (2015), IES C (2016) e IES D (2015).

No PPC do curso de Serviço Social da IES B encontramos duas disciplinas de Pesquisa em Serviço Social e uma de TCC. Ao lermos as ementas das disciplinas, verificamos que as instituições apresentam nas primeiras disciplinas de Pesquisa em Serviço Social a parte epistemológica do conhecimento, correntes de pensamento, os métodos e o planejamento da pesquisa.

Para Setubal (2007), são inumeráveis as vantagens da pesquisa para os que a praticam, mas essa importância deve ser dada nos momentos iniciais da graduação, pois não se pode negar que é no espaço universitário que se desenvolvem os futuros pesquisadores.

Daí, o destaque nas IES em relação à produção de conhecimento; daí a responsabilidade dessas instituições em ter nos seus quadros professores com qualificação para pesquisa, independente de serem professores das disciplinas de pesquisa; em ter a obrigatoriedade de garantir nos cursos de Serviço Social as orientações das Diretrizes Curriculares, cuidadosamente trabalhadas pelas unidades de ensino sob a maestria da ABEPSS (SETUBAL, 2007, p. 70).

A autora destaca a necessidade de professores qualificados, mas deixa claro que não tem a pretensão de defender que todos os professores com as titulações de mestres e de doutores estejam preparados para assumirem as disciplinas de pesquisa. Até porque estas disciplinas possuem especificidades que vão além da mera transmissão de conhecimento, na medida em que exige uma identificação profunda com a produção do conhecimento, maturidade intelectual, o conhecimento dos cursos e das discussões presentes na sociedade e no âmbito da profissão.

Da mesma maneira que não adianta os cursos terem no currículo várias disciplinas de pesquisa se não lhes for atribuído o valor que realmente a produção de conhecimento deve ter na formação e na vida profissional e se nelas forem desenvolvidos conteúdos programáticos desarticulados com as outras disciplinas, não oportunizando ao aluno problematizar as múltiplas expressões da questão social. Como também não adianta haver várias disciplinas de pesquisa se a preocupação com o questionamento da realidade verificar-se apenas nelas (SETUBAL, 2007).

Outra disciplina que se desenvolve a partir das reflexões e elaborações das disciplinas de pesquisa é a de Trabalho de Conclusão de Curso. Segundo as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), o trabalho é uma exigência curricular para a obtenção do diploma de graduação, podendo ser entendido como uma síntese e expressão da totalidade da formação resultante de um processo investigativo, sendo preferencialmente gerado a partir da experiência do estágio. De acordo com a pesquisa concluída pela ABEPSS em 2008, ao indagar as Unidades de Ensino no Brasil a respeito da elaboração dos TCC, identificou-se que, das 97 IES que responderam a pesquisa, 78,7% (75) afirmaram que os TCC são preferencialmente vinculados às experiências de estágio; 7,4% (7) exclusivamente vinculados às experiências de estágio; 60,6% (57) vinculados à iniciação científica; 60,6% (57) aos projetos de extensão; 48,9% (46) aos núcleos de pesquisa; 26,6% (25) a projeto de pesquisa do docente orientador e 36,2% (34) referiram outras possibilidades e sete IES não responderam (ABEPSS, 2008). É interessante observar na pesquisa da ABEPSS de 2008, o percentual significativo de trabalhos vinculados aos projetos de iniciação científica e de extensão, porque podemos notar a relação entre ensino, pesquisa e extensão.

Nos Projetos Pedagógicos das IES em análise, visualizamos que apenas a IES A faz referência ao TCC como sendo um trabalho preferencialmente vinculado ao campo de estágio, seguindo o que preconizam as diretrizes da ABEPSS de 1996. Os cursos de Serviço Social das instituições de ensino B e C abrem espaço da investigação para além da experiência do estágio supervisionado, destacando que esse processo de sistematização do conhecimento recebido e desenvolvido pelo aluno pode ser fruto de pesquisas realizadas em atividades de iniciação científica, como também de aprendizagens obtidas durante o curso. O PPC da IES C menciona que o trabalho pode ser uma reflexão da aprendizagem do processo de formação, somada à experiência de estágio. O TCC na IES B é um artigo científico feito por grupo de aluno e nas outras instituições em estudo o trabalho é feito de forma individual.

Buscamos analisar nos currículos dos cursos os mecanismos utilizados para relacionar o ensino, a pesquisa e a extensão. No que se refere à pesquisa, a IES A publica todos os anos editais para a submissão de projetos de iniciação científica a serem desenvolvidos por estudantes de graduação e professores de todas as áreas de conhecimento no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq e do Programa de Apoio à Iniciação Científica – PAIC/FAPEAM. O relatório final de iniciação científica além de servir como crédito para atividades complementares, pode ser aproveitado como Trabalho de Conclusão de Curso/monografia de graduação, desde que transformado em artigo e publicado em veículo de comunicação da área que apresente corpo editorial (IES A, 2007).

A instituição possui um repositório institucional, que é uma plataforma digital aberta que tem o objetivo de armazenar, preservar, divulgar e oferecer o acesso à produção técnica e científica da IES, tais como os relatórios finais de iniciação científica, dissertações e teses. Além das atividades de pesquisa oferecidas pela universidade, existe a participação em projetos de extensão e em eventos científicos como monitor ou expositor de trabalhos. Todas essas atividades são consideradas como complementares para a formação profissional do acadêmico e estão amparadas pela Resolução 018/2008 (IES A, 2019).

De acordo com o PPC da IES B, o ensino é desenvolvido através de atividades acadêmicas curriculares e extracurriculares que constituem a base de produção de novos conhecimentos científicos, por meio da produção de artigos, monitoria, participação em eventos e participação em programas de iniciação científica (IES B, 2015).

O curso estimula a iniciação científica (IC), por meio de programas institucionais que envolvem alunos e professores, tencionando despertar a vocação científica dos alunos mediante participação em projetos de pesquisa. A faculdade dispõe um núcleo de Pesquisa e Inovação, responsável pelo desenvolvimento das atividades de pesquisa e extensão, tendo

como objetivo regulamentar a pesquisa na IES. A IES possui um projeto editorial de revista científica, o qual divulga trabalhos da área de humanidade que abordam questões relacionadas à realidade amazônica, sendo espaço aberto para a publicação de trabalhos que possam contribuir para a formação e desenvolvimento científico no campo das ciências humanas e sociais (IES B, 2015). Ao analisar as atividades desenvolvidas na IES, percebemos o incentivo da prática da pesquisa, não só por meio de programas de IC, mas em todas as ações acadêmicas.

A proposta do curso de Serviço Social da IES C busca situar a pesquisa como transversal na formação, e um dos mecanismos utilizados é o Programa de Institucional de Iniciação Científica (PIBIC), sob planejamento da Coordenação do Núcleo de Pesquisa da instituição. De acordo com o PPC, o programa contribui para a formação de recursos humanos para pesquisa, de forma a estimular nos acadêmicos conhecimentos a respeito dos métodos e técnicas de pesquisa (IES C, 2016). Porém, não podemos reduzir a iniciação científica somente ao aprendizado de técnicas e a aspectos metodológicos, tendo em vista que a atividade vai além disso, pois desperta o interesse do aluno à pesquisa, aprimora a escrita e aguça o olhar mais crítico da realidade.

Os alunos que participam da atividade podem utilizar a base de dados da pesquisa para a construção do TCC com prioridade de publicação em forma de monografia ou de artigos científicos publicados em revistas indexadas, que possam ser divulgados em diferentes eventos como congressos, seminários etc., suscitando a participação da comunidade externa à faculdade (IES C, 2016).

Além do programa de iniciação científica, a faculdade oferta projetos de extensão oportunizando a socialização do conhecimento acadêmico com a comunidade externa e também promovendo atividades de apoio direcionadas aos interesses e necessidades da sociedade. Segundo o PPC do curso, as atividades extensionistas buscam a produção do conhecimento que resulta do confronto com a realidade por meio da interação teoria e prática. A instituição também tem um programa de monitoria que pretende inserir os acadêmicos na atividade de práticas pedagógicas relacionadas ao ensino, visando que o aluno desenvolva habilidades no campo da docência e enriqueça a formação profissional por meio do acompanhamento de um professor. Para incentivar o desenvolvimento de pesquisas, a IES possui uma Revista Científica chamada Nambiquara que tem como objetivo divulgar trabalhos da área de humanidades, especificamente aqueles que retratam a realidade da Amazônia, a fim de fomentar a produção científica e a divulgação de pesquisas realizadas no âmbito da IES (IES C, 2016).

No curso de Serviço Social da IES D, as atividades incluem projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, projetos de extensão, módulos temáticos, participação em seminários, simpósios, congressos e conferências. Em relação à pesquisa, a IES tem o Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica (PICTI) que visa estimular alunos a pesquisar a desenvolver o espírito científico e empreendedor oferecendo aos discentes bolsas para o desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa sob a orientação de um professor.

A instituição conta também com um Programa de Apoio a Participação em Eventos que é destinado a alunos e professores para apresentação de trabalhos em eventos científicos de nível nacional e internacional. Como Políticas Institucionais de extensão, a IES tem o Programa “Indo Bem Fazendo Bem” mantido por fundos próprios das instituições do grupo que a IES faz parte. É por meio do programa que o curso organiza, dentro da lógica pedagógica de seus projetos, diversas atividades de cunho social. Com o objetivo de divulgar sua produção científica e tecnológica, a instituição mantém um periódico semestral intitulado CienteFico e um periódico multidisciplinar.

Quanto à metodologia de ensino desenvolvida por cada IES, percebemos que as quatro instituições planejam suas metodologias e seus processos de avaliação da aprendizagem de maneira mais reflexiva, propondo aulas não só expositivas, mas dialogadas, trabalhos em grupos e individuais, buscando a construção de conhecimento.

No PPC da IES A, a concepção metodológica baseia-se na abordagem crítico-dialética, numa visão de totalidade e particularidade, tendo em vista as contradições da sociedade e as diferentes expressões da questão social. A proposta é suscitar a construção de conhecimento por meio da reflexão, reflexão-ação e/ou ação/reflexão/ação. Com aulas expositivas e dialogadas, discussão em grupo e estudo dirigido (IES A, 2009). No novo projeto pedagógico do curso aparecem como uma das estratégias de aprendizagem o uso de metodologias ativas (como exemplo o *Team Based Learning* – Aprendizagem baseada em equipes) (IES A, 2019).

A IES B propõe um currículo integrado que prevê a articulação da teoria e prática por meio da interação entre os conteúdos. Segundo o PPC, esta modalidade curricular requer a adoção da metodologia ativa e da problematização, do método ação-reflexão-ação e da abordagem interdisciplinar (IES B, 2015). Esse mesmo modelo de metodologia está presente no Currículo dos cursos das outras duas instituições.

A IES C defende a promoção de aprendizagens significativas que possibilitem a ampliação da formação acadêmica e sua interação com a realidade, de forma crítica e

dinâmica. No ensino por competências, o conhecimento é trabalhado de forma interdisciplinar, contextualizado, privilegiando a construção de conceitos, visando mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. A metodologia de ação das atividades envolve participação individual e em grupo, convivência com a diversidade de opiniões, oportunidade de autonomia de estudos e o acesso a diferentes modos de aprender (IES C, 2016).

No PPC da IES D consta que todas as atividades didáticas seguem o princípio do ensino por competências. Existe um treinamento específico denominado “Mangá”, através do qual professores e coordenadores são capacitados para o ensino por competências. Os professores são orientados a organizar o cronograma de aulas e o preenchimento dos cronogramas de aulas pelos professores é monitorado pelo coordenador do curso. Outro aspecto importante na metodologia da IES D é a aprendizagem ativa. Esta aprendizagem busca que os alunos desenvolvam a sua autonomia acadêmica e os professores do curso são orientados a recomendar que os alunos façam em cada aula, uma atividade prévia denominada “Estudo Independente”, que tem como objetivo estimular os alunos a desenvolver o hábito de estudar previamente o tema que será discutido na aula seguinte (IES D, 2015).

O uso de metodologias ativas propostas pelos currículos faz parte de uma demanda que surgiu às exigências postas pelo modelo educacional contemporânea, de modo a qualificar recursos humanos para o mercado de trabalho. Nesse ensino, o aluno aprende competências técnicas, sendo capacitado a trabalhar em equipe, a partir da interdisciplinaridade. As instituições de ensino superior, juntamente com o corpo docente, possuem um papel importante na formação desse perfil profissional. As estratégias pedagógicas de Aprendizagem Ativa transformaram os papéis do estudante e do professor, como também expandiu o conceito de sala de aula (LACERDA e SANTOS, 2018).

Com o acesso rápido à informação via internet e ao uso de tecnologias, o ensino tradicional torna-se cada vez mais monótono, pois o aluno pode assistir aulas *online*. Para Lacerda e Santos (2018), os modelos de ensino não tradicionais podem auxiliar na construção da formação de ensino superior, agregando competências e ao mesmo tempo preparando profissionais mais qualificados e competitivos para o mercado de trabalho.

De acordo com Berbel (2011), os cursos de graduação, especialmente os da área de saúde, buscaram novas propostas pedagógicas que permitam dar conta dos perfis profissionais que se almejam formar, no caso com capacidades de resoluções de problemas, tanto em nível individual como coletivo. Segundo a autora, a aprendizagem a partir de problemas ou

situações problemáticas encontra suas bases com o filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano John Dewey, o qual “[...] formulou o ideal pedagógico (da Escola Nova⁸) de que a aprendizagem ocorresse pela ação – *learning by doing* – ou o aprender fazendo” (p. 30).

Segundo Mitre et al. (2008), as metodologias ativas estão alicerçadas em um princípio teórico significativo que é o da autonomia. “[...] A educação contemporânea deve pressupor um discente capaz de auto gerenciar ou autogovernar seu processo de formação” (p. 2135). Para os autores, as metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, objetivando motivar o discente a fazer descobertas diante do problema. A problematização poderá levar o aluno ao contato com as informações e à produção de conhecimento e isso poderá exercitar a liberdade e autonomia dos acadêmicos na realização de tomada de decisões.

Para Lacerda e Santos (2018), faz-se necessário que o corpo docente avalie as características do corpo discente antes de propor essas metodologias nos currículos, uma vez que precisam verificar se os discentes conseguirão avançar no curso sem muito suporte, isso torna-se fundamental para a efetividade do método. “Ou seja, é preciso que o estudante tenha uma boa formação com aprendizagem significativa no ensino básico” (p. 622).

Berbel (2011) destaca que a pesquisa científica é uma modalidade de atividade bastante estimulada no ensino superior e que também possibilita autonomia aos alunos, seja por meio da participação em projetos de iniciação científica, em projetos de professores ou na elaboração de trabalhos de conclusão de curso. É uma atividade que proporciona aos alunos habilidade intelectual como, por exemplo, a observação, a análise, a argumentação, além de desenvolvimentos técnicos, como a elaboração de instrumentais de coleta e maior segurança em tomadas de decisões. Para a autora (2011), da mesma forma que as metodologias podem promover autonomia também pode controlar o comportamento dos indivíduos. Dessa forma, os métodos podem ser usados com diferentes propósitos.

Ao analisar os quatros Projetos Pedagógicos dos Cursos de Serviço Social, percebemos a preocupação das instituições e das coordenações dos cursos em realizar atividades de pesquisa seja por meio dos Programas Institucionais de Iniciação Científica, das disciplinas específicas de pesquisa e algumas disciplinas obrigatórias ou através das atividades extracurriculares, cumprindo um dos princípios que fundamentam a formação profissional que é o estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva e da relação

⁸ Movimento de revisão crítica à pedagogia de ensino tradicional, reconhecido no século XX. Segundo Mesquita (2010), a escola nova prioriza métodos de ensino ativos que estimulem atividades mais espontâneas dos alunos, baseado na construção conjunta entre alunos e professores, não se reduzindo à transmissão de conteúdos, como era o caso do ensino tradicional que tinha o professor como protagonista.

teoria e realidade.

Apesar de as Instituições de Ensino Superior aqui analisadas estarem cadastradas junto ao Ministério da Educação com modalidades administrativas diferentes, sendo uma universidade, duas faculdades e um Centro Universitário e a maioria não ter a obrigatoriedade de fazer ensino, pesquisa e extensão, percebemos que mesmo que de maneira tímida caminham para esse compromisso, através de programas de pesquisa, projetos de extensão e possibilidades de publicações.

Na fase exploratória da pesquisa, percebemos nas falas dos coordenadores do curso de Serviço Social das IES B e C uma espécie de culpabilização dos professores quanto à ausência de projetos de pesquisa e extensão nas instituições. Segundo os coordenadores, a realização dessas atividades depende do interesse do professor, destacaram que alguns não fazem ou porque não gostam ou porque as atividades requerem tempo e muitos têm outros empregos em outras instituições.

Porém, sabe-se que a política educacional que está em curso no país não favorece o princípio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, pois a realidade do trabalho docente, especialmente os que trabalham em instituições de ensino privadas são majoritariamente horistas e com contratos temporários, que precisam cumprir longas horas de sala de aula para aumentar a renda mensal, trabalhando muitas vezes em mais de uma instituição.

Vale destacar que realização do tripé ensino, pesquisa e extensão não é um compromisso somente dos professores, mas de toda instituição. Para que o tripé seja materializado é necessário que os docentes tenham condições de trabalho para desenvolver com qualidade atividades fundamentais para o seu trabalho, e isso requer incentivos institucionais que possibilitem essa melhoria, como carga horária de trabalho exclusiva para as atividades de ensino, pesquisa e extensão. No entanto, a lógica mercantil do ensino superior não prevê a transmissão rápida de conhecimento, subordinando o ensino às demandas do mercado, separando a docência da pesquisa.

Nas universidades públicas se desenvolveu um ambiente propício para pesquisa e tem sido referência até hoje, isso se deve ao regime de trabalho dos docentes que permite essa dedicação à produção de conhecimento, porém políticas educacionais como a Restruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por exemplo, “[...] apesar de sua implementação heterogênea no nível nacional, altera a carreira docente, com a flexibilização dos planos de carreira e privilegia o ensino em detrimento da pesquisa” (ABEPSS, 2009, p. 155). Nesse contexto, expandem-se as vagas nas instituições públicas, mas não existe

melhoria nas condições físicas e de trabalho, o que compromete o desenvolvimento do tripé da universidade.

Em relação às instituições de ensino superior de caráter privado, o desafio de fazer pesquisa é ainda maior. Algumas unidades privadas mais antigas, especialmente as confessionais e comunitárias, têm uma tradição em pesquisa, no entanto estas foram atingidas pelas políticas educacionais neoliberais que buscam na educação um caminho de rentabilidade, sob a lógica do lucro. São raras as unidades de formação acadêmica de natureza empresarial que se comprometem com o desenvolvimento da pesquisa e esse quadro é favorecido pela legislação educacional, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) criou a possibilidade de diversificação de instituições universitárias que podem ou não abrir espaços para realização de pesquisas (ABEPSS, 2009).

Conforme a perspectiva de projeto de formação da ABEPSS não se pode falar de formação profissional integral e generalista com base no perfil proposto pelas Diretrizes Curriculares sem a presença da produção de conhecimento no interior do projeto pedagógico e no cotidiano da formação. Dessa forma, a ABEPSS como entidade que coordena e articula esse projeto de formação em nível de graduação e pós-graduação pode suscitar a importância da pesquisa e a necessidade do seu desenvolvimento no âmbito das instituições públicas e privadas, mesmo com as especificidades de cada uma. Como também “[...] deve acompanhar e fortalecer as lutas em defesa da carga horária docente para a pesquisa e das condições para a sua materialização nas UFAS públicas e privadas” (ABEPSS, 2009, p. 157).

2.3 Analisando os Programas de Iniciação Científica das Instituições de Ensino Superior da Cidade de Manaus

No âmbito educacional, percebe-se a importância do desenvolvimento da pesquisa em processos formativos seja em nível superior ou básico. E diante disso surge a atividade de iniciação científica como estratégia de formação a partir da investigação, capaz de relacionar pesquisa e ensino numa aprendizagem consciente a partir do saber científico (COELHO FILHO e GONZAGA, 2013).

A iniciação científica (IC) pode ser considerada uma possibilidade de produção do conhecimento no âmbito da universidade. A atividade de IC nasce do anseio pelo conhecimento científico, é um processo de construção desse conhecimento, tendo como ponto

de partida a investigação sobre determinado tema ou assunto. Segundo Massi e Queiroz (2010), a iniciação científica é um processo que permite um conjunto de conhecimentos e habilidades indispensáveis para o jovem iniciante produzir e fazer parte do jogo científico.

A busca pelo desenvolvimento científico no Brasil impulsionou a criação de órgãos e programas de fomento para a produção de conhecimento científico nas universidades. A prática científica no país vem, desde os anos 1940-50, baseada em atividades similares nos Estados Unidos e na França que possuem um modelo universitário de pesquisa (MASSI e QUEIROZ, 2010).

Em 1988, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC – um instrumento adicional de fomento de IC que concede bolsas aos pesquisadores. As Instituições de Ensino Superior junto com os Institutos de Pesquisa – IPq têm o papel de administrar a concessão das bolsas e apresentações de cada projeto de pesquisa no final da vigência do programa. Hoje, em cada Estado do país existem fundações de amparo à pesquisa (MASSI e QUEIROZ, 2010).

Ao verificarmos os dados do questionário respondido pelos alunos que fizeram o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) do ano de 2016, identificamos na região norte que 7,9% dos discentes receberam bolsas de iniciação científica ao longo da jornada acadêmica. Verificamos também que 61,3% dos alunos afirmaram que tiveram oportunidades de participar de projetos de iniciação científica e de atividades que incentivam à pesquisa (BRASIL, 2016). Em diferentes trabalhos realizados sobre iniciação científica (IC), percebemos que esta atividade torna-se um dos espaços primordiais para o desenvolvimento do espírito investigador dos acadêmicos, na medida em que os aproxima da ciência, em seus aspectos epistemológicos e metodológicos. Dessa forma, é incontestável a relevância da IC para a formação profissional, como nos atestam Zuben (1995), Fava de Moraes e Fava (2000), Massi e Queiroz (2010), Tenório e Beraldi (2010), Nogueira e Canaan (2009) e Calazans (2002).

O objetivo deste item é caracterizar a atividade de iniciação científica desenvolvida nessas instituições e para isso lemos os editais dos programas de iniciação científica das IES, a fim de verificar os critérios de seleção dos projetos, de professores e alunos para comparar as similitudes e diferenças em cada um. Incluímos também nesse item algumas falas dos alunos e professores que participaram da atividade nas instituições de ensino em estudo para verificarmos o nível de divulgação desta atividade, o recebimento de auxílio à pesquisa.

Em análise geral, os editais de iniciação científica das instituições são feitos pela Coordenação de Pesquisa ou Pró-Reitoria de Pesquisa de cada IES e os critérios para a inserção dos docentes e discentes são diferentes em cada edital. Segundo o CNPq (2019), as cotas de bolsas de IC são concedidas às instituições, sendo estas responsáveis pela seleção dos projetos dos pesquisadores orientadores interessados em participar do programa. Os alunos tornam-se bolsistas a partir da indicação dos orientadores. Das quatro IES analisadas, apenas duas recebem bolsas de auxílio à pesquisa do CNPq. Essa é a principal agência que financia bolsas de pesquisa no âmbito da iniciação científica em nível federal, pois existem agências de fomento à pesquisa em cada estado.

Na IES A, a atividade de iniciação científica é desenvolvida por meio de dois programas institucionais: um denominado Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela própria universidade e o Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC) custeado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), ambos os programas possuem duração de 12 meses, e são divulgados em um único edital.

A IES tem uma Resolução nº 040/2012 que fixa normas para todos os Programas de Iniciação Científica e de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação. Segundo o documento, esses programas visam despertar a vocação científica e incentivar talentos potenciais entre discentes de graduação em todas as áreas do conhecimento, mediante participação em projetos de pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação, contribuindo para a formação de recursos humanos para a pesquisa (IES A, 2012).

A IES tem a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação que é responsável pelos programas de iniciação científica e os programas de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* da instituição e organiza também o planejamento institucional para viabilizar a capacitação dos servidores da IES. Dispõe ainda uma Pró-Reitoria específica de Inovação Tecnológica que tem como um dos objetivos estimular e valorizar, de forma contínua e permanente, a atividade criativa na produção científica, tecnológica e artística de seu corpo docente, discente e técnico-administrativo.

A atividade de iniciação científica foi implantada na instituição em 1988 por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Em 2003, é criado o Programa de Apoio a Iniciação Científica (PAIC) com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas (FAPEAM). Os referidos programas de financiamento à pesquisa se propõem a contribuir para a formação de recursos humanos na pesquisa e reduzir o tempo

médio do ingresso em cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado). (IES A, 2018). Esses são dois objetivos da iniciação científica previstos na Resolução Normativa n. 017/2006 do CNPq.

Para participar dos programas, o aluno precisa estar regularmente matriculado em curso de graduação da IES ou em outras instituições de ensino superior da cidade de Manaus e seguir os critérios dos programas. Em relação ao professor os critérios são: ser docente com a titularidade de mestre ou doutor do quadro permanente da IES ou ser professor visitante. O projeto de pesquisa precisa ser preferencialmente vinculado ao projeto de pesquisa do orientador e apresentar viabilidade técnica e econômica para a sua realização.

As bolsas são distribuídas em cada grande área, conforme a classificação de aprovação de cada projeto e os critérios de recebimento. Para ter direito a bolsas, o estudante não pode ter vínculo empregatício ou ser beneficiado por outro tipo de bolsa durante a vigência do programa. Os alunos que tiverem alguma atividade remunerada poderão participar como voluntários, desde que cumpram todas as atividades e prazos previstos no programa. Além dos programas de iniciação científica direcionados aos discentes de graduação, a IES A possui também editais destinados aos alunos do ensino médio através do PIBIC/CNPq, com duração de 12 (doze) meses, com critérios estabelecidos pelo programa.

A IES B desenvolve seus editais de iniciação científica por meio de uma política de Pesquisa Científica própria da instituição, através da Coordenação de Pesquisa desde 2013. A atividade acontece através de três programas, a saber: Programa de Iniciação Científica e Tecnológica (PROMICTI), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) e o Programa de Articulação Ensino, Pesquisa, Extensão e Responsabilidade Institucional (PAPEERI). Percebemos que os critérios de inserção nos programas são diferentes no que diz respeito à faixa etária dos acadêmicos, ao período do curso que eles encontram-se e à quantidade de alunos por projetos. No Promicti, o aluno deve estar matriculado e cursando qualquer período e no Papeeri a participação é a partir do 2º período. O programa Jovem Pesquisa é destinado a alunos com a faixa etária até 26 anos e o Promicti permite a inserção de discentes com a idade maior que 26 anos.

A IES possui um manual de pesquisa que explica as diretrizes dos referidos programas e que propõe estratégias de gerenciamento da pesquisa institucional e estabelece definições, estrutura administrativa, critérios de avaliação, formas de institucionalização e instrumentos de apoio à pesquisa. Entre as diretrizes dos programas escritas no manual, podemos citar a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, a interação dialógica entre as relações da IES com setores sociais buscando a troca de saberes para a superação das desigualdades

sociais, a pesquisa como processo educativo na formação de pessoas, reconhecendo os discentes como agentes da garantia de direitos e deveres, tendo a pesquisa como fator indutor de ascensão na carreira docente, de acordo com o plano de cargos e salários da unidade de ensino (IES B, 2016).

Vemos que assim como o edital de IC da IES A, os editais da IES B estimulam a participação do corpo docente e discente em grupos de pesquisa, porém a diferença entre os editais das IES está na titulação do orientador e nas formas de financiamento. No caso, a IES B não dispõe de bolsas de auxílio à pesquisa.

A IES C oferta a iniciação científica por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) desde o ano de 2011. Segundo o edital, a atividade de IC visa despertar o interesse científico dos alunos de graduação do ensino superior; desenvolver o pensamento científico, aptidão criativa, capacidade crítica; desenvolver a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa; promover a autonomia do aluno para refletir sobre questões sociais e éticas inerentes à pesquisa científica (IES C, 2018).

De acordo com o edital, para participar da atividade, o orientador deve possuir título de doutor ou mestre e poderá orientar no máximo dois projetos de pesquisa. O aluno que deseja participar deve estar regularmente matriculado em um curso de graduação; ter o coeficiente de rendimento maior ou igual a sete e estar cursando disciplinas entre o segundo e quinto período; não estar cursando o último ano do seu curso de graduação; exceto para cursos onde a Iniciação Científica pode ser aproveitada como estágio curricular, que não é o caso do curso de Serviço Social (IES C, 2018).

A Resolução do CFESS n. 533 de 29 de setembro de 2008, que regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social, enfatiza que o estágio ocorre em espaços ocupacionais das esferas públicas ou privadas, com a supervisão de um assistente social. No artigo 2º da resolução, a supervisão direta de estágio é atividade privativa do assistente social, em pleno gozo dos seus direitos profissionais. A atividade de iniciação científica, segundo as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1999 e do Ministério da Educação de 2002, faz parte das atividades complementares que são essenciais para a formação, mas que não substituem a experiência do estágio.

O programa da IES C é financiado por recursos do CNPq e da própria instituição de ensino com as seguintes modalidades de bolsas: a) PIBIC/IES creditado como desconto de R\$ 180,00 na mensalidade do aluno bolsista. b) CNPq-PIBIC, no valor de R\$ 400,00 creditado em conta bancária do aluno bolsista. Dependendo do programa educacional que o acadêmico ingressou na instituição, seja o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) ou o Programa

Universidade para Todos (PROUNI), ele poderá receber o auxílio à pesquisa de maneira integral ou parcial em troca de descontos na mensalidade (IES C, 2018).

Os professores orientadores também concorrem às bolsas auxílio, que possuem natureza jurídica de doação civil da Instituição de Ensino Superior ao seu docente. Estas terão a vigência de 12 meses e serão concedidas com valor de R\$ 250,00 reais mensais, equivalente a 05 (cinco) horas semanais, por aluno orientado. Em caso de impossibilidade de recebimento de cotas de bolsa auxílio pela orientação, pelo limite dos custos orçamentários deste Programa, o professor poderá participar do programa como voluntário.

A IES D institucionalizou o Programa de Iniciação Científica e Tecnológica (PICT) a partir de 2015. O programa objetiva aprimorar a cultura acadêmica na Instituição, voltada para a pesquisa e para o desenvolvimento de uma visão crítica da ciência, pela discussão de seus fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos e metodológicos; consolidar a pesquisa na IES como atividade específica, promotora da excelência acadêmica, comprometida com a formação de mão de obra qualificada e criticamente solicitada pelo atual mercado de trabalho.

Em relação aos critérios para participação no programa, o professor deve ter titulação de mestre ou doutor. O aluno poderá concorrer à bolsa desde que tenha cursado no mínimo um semestre letivo e, no máximo, o antepenúltimo semestre do curso, de modo a ter dois semestres de permanência na IES. Precisa estar regularmente matriculado em curso de graduação da IES e cumprir as exigências do programa. Ao final das atividades da bolsa, o aluno e orientador deverão produzir um artigo científico, submetendo-o a um periódico de mérito reconhecido pelos extratos Qualis A1, A2, B1, B2, B3 ou B4, com vista à publicação. Além da apresentação dos resultados da pesquisa na Mostra da IES, os alunos deverão se comprometer em apresentar o trabalho em outro evento para socialização desse conhecimento.

Realizamos a nossa pesquisa de campo por meio de entrevista mediada pela aplicação de formulários semiestruturados com (25) 43% do total discentes de graduação que fizeram iniciação científica nas quatro IES em estudo, sendo (17) 68% de IES pública e (8) 32% de instituições de ensino privado. Também entrevistamos (14) 87% do universo de docentes pesquisadores dos cursos de Serviço Social que orientaram projetos de iniciação científica, sendo (9) 64% de IES pública e (5) 36% de IES privada. Ao serem indagados acerca da divulgação dos editais de iniciação científica para o corpo discente e docente, identificamos uma divisão nas falas dos sujeitos em relação à existência da divulgação.

No que concerne aos professores, 50% disseram que os editais são bem divulgados, por meio do site da instituição e têm um período de divulgação; 21% informaram que existe

uma divulgação relativa, sendo divulgados mais para os docentes e 29% destacaram que não existe divulgação. Se somarmos o quantitativo de professores que responderam não e os que afirmaram que a divulgação era relativa, vemos que esse percentual é igual ao dos professores que responderam que os editais são bem divulgados. De acordo com um docente, para melhor divulgação da atividade, precisam existir outros mecanismos além do site da instituição.

Para o corpo docente acredito que sim. Para os discentes não, talvez nós devêssemos melhorar a qualidade dessa divulgação. Não é que eles sejam obscuros, eles não são, porque eles estão na página da Pró-reitoria de pesquisa, na página da universidade na área de notícias, mas nem sempre os alunos leem, talvez a gente pudesse criar outros mecanismos de divulgação para além do site (Professora n. 8, Pesquisa de Campo, 2018).

Outro docente destaca que,

Normalmente, as coisas na IES de maneira geral só são divulgadas na página da universidade. Eu não considero que isso seja totalmente divulgado não, então acho que isso poderia melhorar muito né. Eu lembro que, na minha época de graduação, eles fixavam cartazes nessa universidade inteira e hoje você não vê. Você tem a obrigação tanto quando é estudante ou docente tem que ter o hábito de entrar na página todo dia se quiser saber o que acontece (Professor n. 3, Pesquisa de Campo, 2018).

De fato, é notório nas falas de alguns professores que a divulgação dos programas de IC de outras informações ocorre mais pelo *site* da IES, o que requer que tanto os alunos como os professores estejam acessando com frequência o site. Em outros casos, os professores não sabem qual o período de publicação dos editais, como é o caso das instituições privadas. Vejamos:

Não são divulgados. Isso é algo que eu vejo uma interferência muito grande da parte administrativa, é uma realidade que já observei até porque eu já tenho experiência em outras instituições privadas. É uma realidade das IES, o calendário e o planejamento não saem em tempo hábil, aí quando chega o período para você dar entrada chega da noite para o dia. Você tem que fazer o projeto, tem que fazer isso, mas eu não vi o edital e o edital não foi divulgado, aí eles enviam o edital pra ti. Então, eu acho que tem muito a caminhar. É diferente de uma IES pública que você já sabe que tem aquele calendário padrão, que tem aquele período das inscrições, então isso aí fica bastante a desejar (Professora n.12, Pesquisa de Campo, 2018).

É evidente na fala acima que em algumas instituições de ensino, especialmente as de caráter privado, não divulgam os editais de iniciação científica de maneira ampla para os professores do curso como também para os alunos.

Não eram divulgados. Era divulgado nos canais de comunicação da faculdade, mas muitas vezes a informação não chegava a todos e quando chegava não abrangia a área de Serviço Social. Os núcleos de pesquisa são voltados para outras áreas do conhecimento, não existe um específico do Serviço Social. Eu via na faculdade muito essa divisão entre as áreas, por exemplo, exata não se misturava com a área de humanas (Professora n. 20, Pesquisa de Campo, 2018).

Mais da metade dos alunos, o que equivale a 72%, respondeu que a divulgação não é feita nos espaços das instituições de ensino; os professores não falavam a respeito; a comunicação era feita mais para o turno vespertino, no caso da instituição pública que oferta o curso em dois turnos; disseram que as vagas eram muito seletivas. E 28% afirmaram que os editais são bem divulgados, dentre os meios de divulgação são o *site* da universidade, redes sociais e pelos professores do curso.

Eles são bem divulgados, mas a questão não está na divulgação, mas na comunicação entre alunos e professores, por exemplo, a instituição faz a obrigação dela de publicizar e o departamento não. E os professores muitas vez convidam o aluno, mas na maioria das vezes é o aluno que vai atrás do professor (Jovem Pesquisadora, n.9, Pesquisa de Campo, 2018).

Porém, quando indagados a respeito do conhecimento acerca dos programas de IC, 60% destacam que souberam da atividade por meio de professores. Segundo alguns acadêmicos, a instituição faz o seu papel de divulgar a atividade, mas o ingresso na atividade depende do interesse do aluno. O círculo de amizades dos alunos das instituições também é um grande multiplicador de informações, pois 28% deles informaram ter conhecimento dos programas de iniciação científica através de colegas e somente 12% souberam através do *site* das instituições. Esse último dado pode estar relacionado ao pouco acesso dos estudantes aos sítios eletrônicos das instituições, seja por falta de hábito em acessar ou por não possuírem acesso à *internet* e outros dispositivos.

Em relação às bolsas de auxílio à pesquisa, encontramos essa informação apenas nos editais e nos *sites* da IES A e IES D. No programa PIBIC 2018/2019 da IES A, foram aprovados 1.657 projetos de iniciação científica, dos quais 70% dos alunos foram contemplados com bolsas, sendo 31% da FAPESAM, 21% do CNPq e 48% com fundos próprios da instituição. A IES D ofertou 26 vagas para o edital de IC do ano de 2017, sendo 6 (seis) com auxílio no valor de R\$ 400,00 e 20 (vinte) vagas na modalidade de voluntário, ou seja, sem auxílio. No edital da IES C não consta a quantidade de vagas ofertadas, mas especifica os valores de auxílios concedidos a professores e alunos. A IES oferta bolsas com

fundos próprios no valor de R\$ 180,00 para os alunos e R\$ 250,00 reais para os professores, dispõe também bolsas do CNPq, no valor padrão de R\$ 400,00 reais. Em relação à IES B, percebe-se que, mesmo com três editais de iniciação científica com diferentes critérios de participação, a instituição não possui a oferta de bolsas de pesquisa, possuindo vagas nos programas apenas na condição de voluntariado.

Segundo Massi e Queiroz (2015, p. 40), no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), são as IES e os Institutos de Pesquisa que têm o controle das cotas de bolsas e das suas distribuições. “As bolsas têm validade pelo período de doze meses, podendo ser renovadas, e são pagas mensalmente pelo CNPq, com valor estipulado anualmente pela Diretoria Executiva do CNPq - atualmente o valor é de 400 reais”.

Segundo Oliveira (2010), a primeira modalidade de bolsa de iniciação científica no Brasil foi pelo Programa de Iniciação Científica (IC), instituído em 1951 pelo CNPq. Inicialmente o programa era destinado a estudantes que faziam parte de projetos de pesquisas consolidados e coordenadores por pesquisadores bolsistas em Produtividade em Pesquisa (Pq) ou em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora do CNPq. As bolsas eram conhecidas como “bolsas balcão” que privilegiavam a relação direta com o pesquisador, o qual solicitava ao CNPq o auxílio. A autora menciona que a “bolsa balcão” foi a única forma de financiamento em iniciação científica até o ano de 1988, quando foi criado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). A autora destaca que no ano de 2010 houve inovações nos programas de IC do CNPq, em relação ao valor das bolsas e a quantidade de projetos.

Em 9 de março de 2010, o CNPq anunciou um aumento de 48% do total de bolsas de iniciação científica oferecidas. O número, que atingia 19 mil, subiu para a casa das 43 mil bolsas, representando um aumento, substancial, de 14 mil bolsas, em números absolutos (OLIVEIRA, 2010, p. 60).

Para a autora, apesar do aumento dos valores das bolsas nos anos de 1996, 2005 e 2010, é um acréscimo pequeno, sendo mais defasado se comparado com valor do salário mínimo durante esses anos. Segundo Oliveira (2010, p. 61), uma bolsa de IC, no ano de 1996, “[...] equivalia a 2,4 salários mínimos, no ano de 2005, seu valor correspondia a 1,9 salários mínimos e, no ano de 2010, com o aumento de 20% das bolsas de IC, equivale a 0,7% do salário mínimo”.

Contudo, percebemos que, mesmo diante do compromisso das IES em ofertar a atividade de pesquisa por meio de programas institucionais de iniciação científica, algumas

delas incentivam a divulgação dos resultados da pesquisa para além do Congresso de Iniciação Científica que ocorre no encerramento de cada programa. Esse estímulo acontece quando os alunos recebem premiações em dinheiro ou o custeio de despesas pela universidade para participarem de eventos em outros estados, como é o caso dos acadêmicos que fazem iniciação científica na IES A. Na IES C observamos que a publicação das pesquisas é um compromisso que o aluno assume ao participar do programa.

Embora que tenha a publicação de editais anuais de iniciação científica, notamos que não existe ampla divulgação dessa atividade, principalmente para o corpo discente, o que dificulta a vivência do tripé. Observamos que na IES pública essa experiência acontece mais, devido à própria categoria administrativa da instituição que possui a obrigatoriedade de fazer ensino, pesquisa e extensão, o que pode ser constatado pelo quantitativo de alunos engajados na pesquisa durante os anos em estudo (2015 a 2017). Em relação aos que fizeram iniciação científica nas IES privadas, o número de participantes é bem reduzido, pois percebemos nas falas de alguns entrevistados que ainda falta organização nas coordenações de pesquisa no que diz respeito à divulgação e apoio durante a pesquisa. Dessa forma, independente das IES privadas não possuírem a obrigatoriedade em realizar o tripé, estas têm a pesquisa como uma das atividades necessárias para a formação profissional.

CAPÍTULO III

NOS CAMINHOS DA PESQUISA: A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EM MANAUS

Neste capítulo analisamos a iniciação científica na formação profissional em Serviço Social em Manaus, a partir dos dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa. Nesse momento, objetivamos conhecer o perfil dos pesquisadores engajados nos programas de iniciação científica, bem como a trajetória acadêmica dos professores e os motivos que os impulsionaram a fazer pesquisa. Em seguida, expomos a contribuição da atividade de iniciação científica para os discentes e docentes e os desafios enfrentados por eles durante o processo de investigação.

3.1 O perfil dos alunos e docentes pesquisadores engajados na atividade de iniciação científica

A iniciação científica (IC) é um elemento de crucial importância na formação profissional dos jovens acadêmicos, uma vez que envolvidos com a pesquisa eles podem ampliar seu campo de visão, de modo a olhar criticamente a realidade e estabelecer alternativas de intervenção sobre a mesma. Segundo Demo (2014), a pesquisa científica não deve acontecer eventualmente, mas, em todo o processo formativo do alunado.

Ao adentrar nos caminhos da pesquisa, o aluno interage com várias áreas do conhecimento científico e aprende habilidades que muitas vezes só em sala de aula não consegue desenvolver. O assistente social é um profissional que tem a pesquisa como ferramenta constitutiva de seu trabalho. Segundo Moraes (2015), a dimensão investigativa é uma estratégia de conhecimento e de intervenção para o assistente social. Para Setubal (2007), a essência de uma determinada realidade só é desvendada em suas múltiplas determinações após o ato da investigação, ou seja, da pesquisa.

Para conhecermos o perfil dos alunos e professores engajados nos programas de iniciação científica, bem como a trajetória acadêmica e os motivos que os impulsionaram a fazer pesquisa, desenvolvemos uma pesquisa de campo por meio da aplicação de formulários com perguntas abertas e fechadas. Entrevistamos o total de 39 pesquisadores que participaram da atividade de iniciação científica em Instituições de Ensino Superior (IES) na cidade de

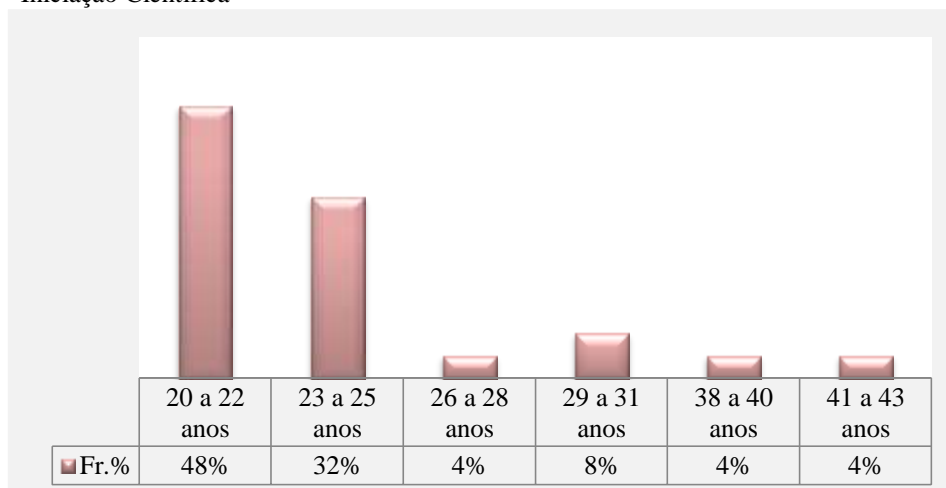
Manaus, sendo 25 pesquisadores iniciantes⁹ e 14 professores pesquisadores. Quanto aos jovens pesquisadores, 68% eram de IES pública e 32% pertencentes a três IES privadas. Em relação aos professores, 36% de instituições privadas e 64% da instituição pública. O período do estudo centrou-se nos anos de 2015 a 2017, dado ao objetivo de coletar dados mais contemporâneos e à inserção do corpo discente e docente dos cursos de Serviço Social das IES privadas nos programas de IC a partir de 2015. Observamos ainda que, em 2015 houve a participação dos alunos e professores do curso de Serviço Social na atividade de IC, nas IES privadas. No caso da IES pública, os programas já existiam há mais de uma década, tendo a cada ano inserção significativa do curso de Serviço Social.

Notamos que, no momento da pesquisa, 56% (14) dos jovens entrevistados já haviam se formado entre os anos 2016 a 2018. E 36% (9) dos pesquisadores iniciantes estavam no 8º período do curso de Serviço Social, com apenas 8% (2) no 6º período. Acabamos entrevistando mais egressos, porque para avaliarmos a experiência da iniciação científica na formação dos alunos, estes já deveriam ter concluído a pesquisa. E no período em estudo, a maioria deles ingressou na iniciação científica faltando um ano aproximadamente para a conclusão do curso, ou seja, se formaram um pouco antes da nossa pesquisa.

Nesta investigação, observamos que estes adentram nas instituições de ensino superior e nos programas de iniciação científica muito jovens. Como 68% (17) destes entrevistados eram de instituição de ensino pública, o fato de terem ingressado no curso de Serviço Social ainda jovens pode estar relacionado com os processos seletivos que a IES dispõe. Como, por exemplo, o Processo Seletivo Contínuo (PSC), o qual é constituído por três etapas distintas que correspondem às três séries do ensino médio, ou seja, os alunos estão saindo dessa etapa escolar e ingressando nas instituições de ensino superior. A pesquisa constatou que 48% dos 25 jovens pesquisadores entrevistados estavam na faixa etária de 20 a 22 anos. Vejamos no Gráfico 1.

⁹ Utilizamos os termos “pesquisadores iniciantes” e “jovens pesquisadores” para nos referirmos aos acadêmicos desenvolveram projetos de iniciação científica. No momento da pesquisa, muitos deles já haviam concluído o curso, portanto, não eram mais acadêmicos.

Gráfico 01- Idade dos discentes e egressos do curso de Serviço Social que fizeram Iniciação Científica

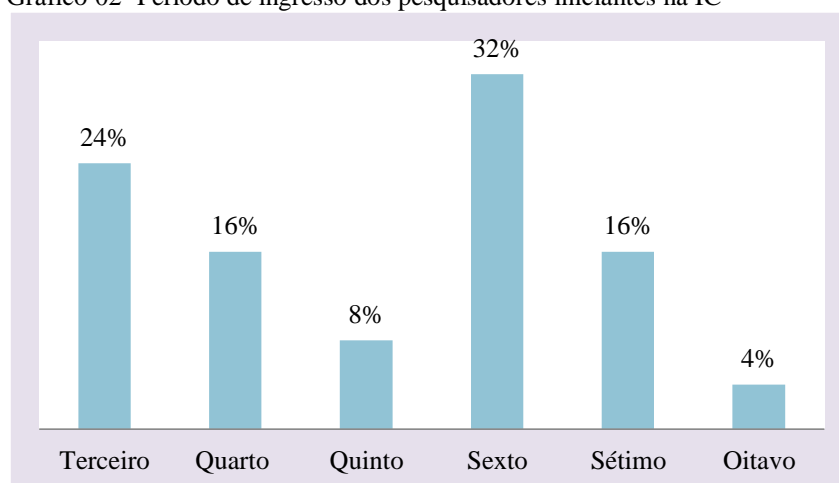


Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

Das pesquisadoras iniciantes de IES privadas, somente 25% têm idade superior a 37 anos, o que nos revela uma predominância também do público jovem nessas instituições. Dentre o total de sujeitos, duas encontravam-se na faixa etária entre 26 a 40 anos e já haviam concluído outra graduação antes do curso de Serviço Social, nos cursos de pedagogia e engenharia florestal.

Quanto ao ingresso dos alunos nos programas de iniciação científica, 32% (8) ingressaram no sexto período do curso de Serviço Social, como nos revela o gráfico 2.

Gráfico 02- Período de ingresso dos pesquisadores iniciantes na IC



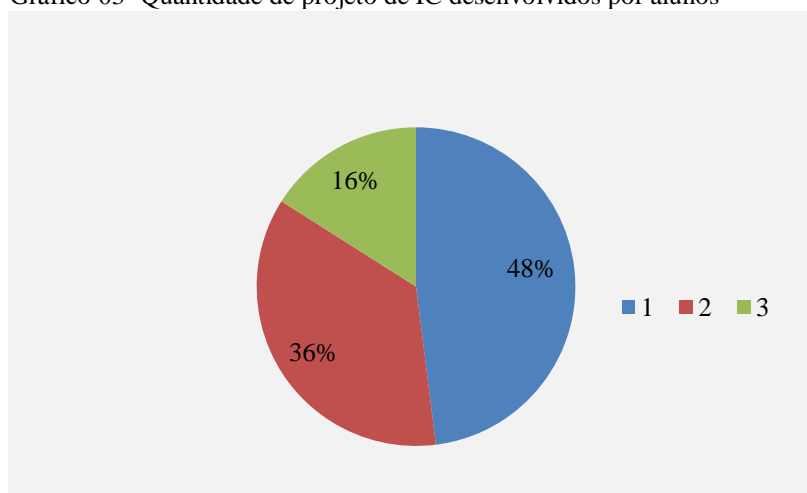
Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

A pesquisa nos aponta que alguns dos pesquisadores iniciantes tiveram contato com a atividade na metade do curso e já estavam cursando as disciplinas de Pesquisa em Serviço Social, alguns até desenvolvendo o Trabalho de Conclusão de Curso. Vemos também a

inserção de acadêmicos nos períodos iniciais da formação, o que pode antecipar discussões planejadas para os períodos posteriores. Para Pinho (2017), a inserção dos acadêmicos na IC nos períodos iniciais do curso possibilita-lhes uma postura ativa na produção do conhecimento, pois o aluno toma consciência da importância da pesquisa na universidade.

Em relação à quantidade de projetos que os alunos participaram durante a graduação, 48% (12) responderam que fizeram apenas 1 (um) projeto. Vejamos no gráfico 3.

Gráfico 03- Quantidade de projeto de IC desenvolvidos por alunos



Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

Os dados no gráfico indicam que 36% (9) dos jovens pesquisadores fizeram por dois anos projetos de iniciação científica e 16% (4) participaram de três projetos durante a graduação, continuando muitas vezes as investigações após a conclusão do curso. Diante disso, percebe-se que a maioria dos pesquisadores iniciantes vivenciou o processo de pesquisa em quase todos os períodos do curso de Serviço Social. E isso desperta a curiosidade do aluno na busca por conhecimento além dos textos e livros estudados em sala de aula, oportunizando um amadurecimento sobre a pesquisa durante a graduação e depois na pós-graduação.

Em relação ao sexo dos alunos, 92% eram do sexo feminino e 8% do masculino. Historicamente, a profissão foi exercida por mulheres, provenientes de setores abastados da sociedade que almejavam ascender socialmente. Segundo Iamamoto (2013), isso se deve também ao peso da educação da mulher e da sua imagem social construída pela cultura dominante.

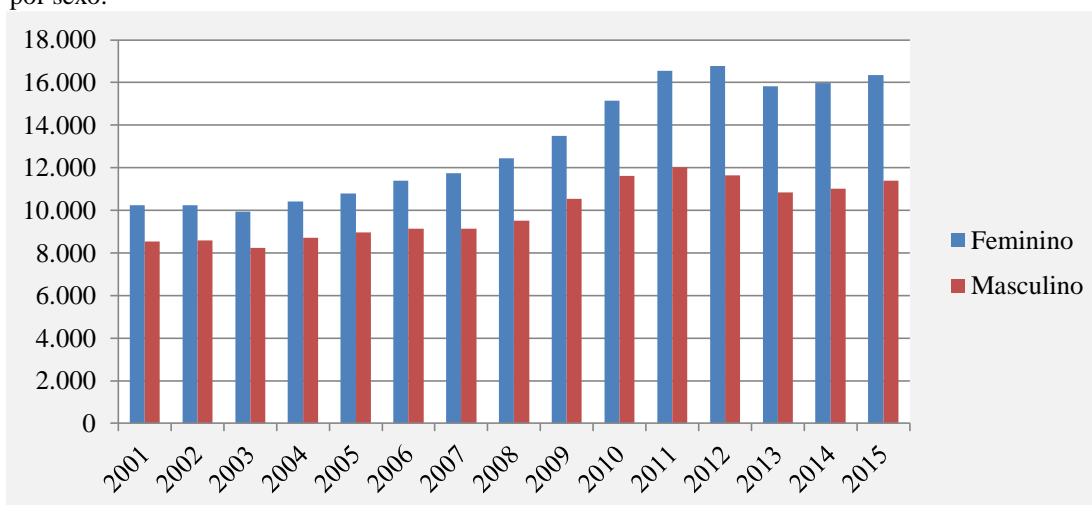
Hoje esse perfil ainda é majoritário, embora já exista uma inserção significativa do sexo masculino no âmbito da profissão. Porém, segundo Iamamoto (2015, p. 104), “[...] a condição feminina é um dos selos da identidade desse profissional, o que não implica

desconhecer o contingente masculino de assistentes sociais, com representação minoritária no conjunto da categoria profissional no país”.

De acordo com o Censo da Educação Superior realizado em 2017, o curso de Serviço Social está entre os 20 maiores cursos com matrículas do sexo feminino, com 138.394 matrículas, ficando atrás dos cursos de pedagogia, direito, administração, enfermagem, ciências contábeis e psicologia. Em relação aos homens, o curso não está na lista (INEP, 2018).

Com base no banco de dados dos anos de 2001 a 2015 do CNPq, identificamos que a maioria das bolsas na modalidade de iniciação científica dessa agência de fomento é preenchida pelo sexo feminino. Verifiquemos no gráfico 4.

Gráfico 04- Bolsas destinadas à modalidade de iniciação científica nos anos 2001 a 2015, distribuição por sexo.



Fonte: Elaborado com base nos indicadores do CNPq (2019).

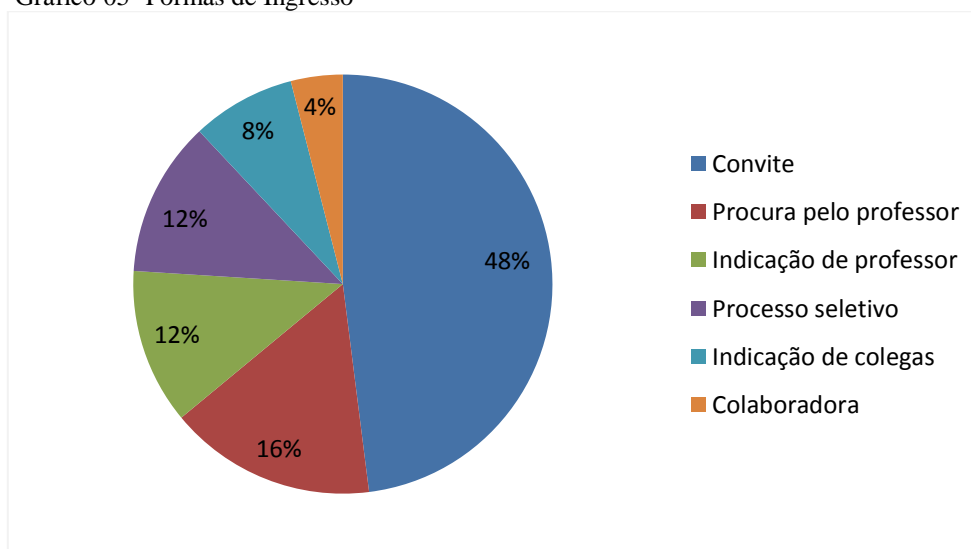
Vemos que o sexo feminino dispara na contemplação de bolsa de iniciação científica ao contrário do sexo masculino. Dentre os programas oferecidos pelos CNPq, a agência possui um específico para mulheres, denominado Programa Mulher e Ciência que foi lançado em 2005, tendo como objetivos estimular a produção científica e a reflexão acerca das relações de gênero, mulheres e femininos no país, também objetivando promover a participação das mulheres no âmbito da ciência e nas carreiras acadêmicas.

Massi e Queiroz (2010), ao analisarem as duas primeiras avaliações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq – a primeira em 1995, por Luiz Mauro Marcuschi e a segunda em 1999, por Virgílio Alvarez Aragón – afirmam que os resultados indicaram a predominância de bolsistas do sexo feminino, com idade média de 23,6

anos, e que levaram em média 1,9 anos entre seu ingresso na universidade e na sua inserção no Pibic.

Conforme Silva e Mesquita Filho (1999), a formação científica pode ser suscitada no decorrer do ciclo vital dos indivíduos. O ideal seria que essa formação fosse estimulada a partir da educação infantil, do ensino fundamental e médio, fortalecida na graduação, sendo consolidada na pós-graduação. Com os pesquisadores iniciantes entrevistados percebemos que 4% deles tiveram o primeiro contato com a iniciação científica em outro curso de graduação, 4% no ensino médio e 92% somente na graduação em Serviço Social. Vejamos no gráfico 5 os meios de ingresso dos acadêmicos na atividade de IC.

Gráfico 05- Formas de Ingresso



Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

Segundo 48% dos jovens pesquisadores, o ingresso na iniciação científica se deu por meio de convite pelos orientadores. Esse dado pode estar relacionado aos critérios dos programas de iniciação científica e das agências de fomento à pesquisa, os quais recomendam que os discentes sejam indicados pelos docentes pesquisadores ou que os estudantes procurem o pesquisador que oriente temática do seu interesse. Os programas de iniciação científica das IES em estudo têm como requisito para participação a disponibilidade do aluno para dedicação integral à pesquisa; alguns avaliam o desempenho dos alunos pelo rendimento escolar.

Quando indagados a respeito do recebimento de bolsas de auxílio à pesquisa, 56% (14) disseram que receberam bolsas de auxílio à pesquisa e um dos motivos refere-se à disponibilidade de bolsas e aos atendimentos dos critérios para o recebimento, até porque,

naquele momento, não tinham atividade remunerada. Os 44% (11) que não receberam o auxílio apresentaram as seguintes justificativas, a saber: o estágio era remunerado ou trabalhavam; a IES não oferecia bolsas de estudo ou já participavam de programas educacionais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Dos discentes que receberam o auxílio à pesquisa, 64% (9) disseram que a bolsa incentivou o ingresso deles na atividade de pesquisa, porque possibilitaria custear a pesquisa e se manterem na IES. E 36% (5) afirmaram que o auxílio não influenciou no interesse em adentrar nos programas de IC, tendo em vista que tinham vontade de fazer pesquisa.

Kirsch (2007) aborda que, apesar da existência de bolsas de estudo para o desenvolvimento da pesquisa, é notável que o auxílio venha complementar ainda mais o interesse na pesquisa, porque há muitos alunos que participam da iniciação científica sem estarem recebendo remuneração.

Vale destacar que, dos 32% (8) alunos que participaram de programas de IC em IES privada, somente 25% (2) dos alunos receberam auxílio por meio dos incentivos da própria IES. Em relação aos professores entrevistados tanto da instituição pública como das de caráter privado, nenhum afirmou que recebeu algum tipo de auxílio financeiro para participar da iniciação científica.

Os docentes das IES privadas evidenciaram apenas que, além da contribuição da atividade para a formação, esta pontua no currículo. No caso da IES pública, como todos eram professores em regime de dedicação exclusiva, eles têm que incluir a atividade de pesquisa em sua carga horária de trabalho semanal e isso já conta para os seus vencimentos no final do mês. Alguns até disseram que as horas que se dedicam excedem ao que é exigido pela instituição, isso porque ainda precisam dar conta do trabalho administrativo. Para Mancebo (2013), a acumulação flexível predominante no mundo do trabalho reflete no trabalho docente de educação superior, pois estes assumem inúmeras tarefas, o que compromete a natureza do seu trabalho.

Em relação à falta de auxílio à pesquisa, a pesquisadora iniciante n. 23, egressa da IES B, disse que não recebeu o auxílio financeiro porque a instituição não disponibilizava, obrigando professores e alunos a custearem as despesas das pesquisas.

Não existam bolsas, fazíamos pesquisa de maneira independente. Às vezes que a coordenação do curso possuía algum recurso para fazer algumas atividades, mas se quiséssemos fazer pesquisa tínhamos que tirar do próprio bolso ou fazer algum evento para arrecadar dinheiro (Jovem Pesquisadora n.23, Pesquisa de Campo).

Fava de Moraes e Fava (2000) salientaram como uma das vantagens da iniciação científica o auxílio financeiro prestado pelas agências de fomento. Segundo os autores, muitos acadêmicos utilizam os recursos das bolsas para comprar livros, custear os gastos da pesquisa de campo e algumas vezes destinam o auxílio para ajudar nas despesas domésticas. A pesquisadora iniciante n. 9 alegou que “não estava estagiando de maneira remunerada. Isso me ajudou a permanecer na universidade” (Pesquisa de Campo, 2018).

Considerando que um dos objetivos da iniciação científica é despertar o interesse dos alunos pela pesquisa e incentivá-los à busca pela pós-graduação foi que indagamos os pesquisadores iniciantes quanto ao interesse deles na continuidade dos estudos por meio das especializações ou pós-graduação *stricto sensu*, ao que 96% manifestaram interesse.

Em relação aos 4% que enfatizaram não ter vontade de cursar uma pós-graduação, evidenciamos a fala da Jovem Pesquisadora n. 16 que afirma: “não, interesse-me mais pela prática profissional, não apenas pela pesquisa” (Pesquisa de Campo, 2018). A jovem reduz o exercício da pesquisa como atribuição apenas do docente, porém o projeto ético-político do Serviço Social prevê a pesquisa como elemento intrínseco à profissão. A formação permanente é um compromisso assumido pelo profissional com os serviços sociais prestados à população. Segundo Setubal (2007), torna-se inaceitável, nos dias atuais, recém graduados e pós-graduados (*lato sensu*) reduzir a profissão como eminentemente prática e essa ideia “[...] vem sendo aos poucos eliminada pelo reconhecimento da obrigatoriedade dos profissionais de campo saberem apreender a realidade para nela introduzir mudanças” (p. 69).

A satisfação em fazer pesquisa e a ânsia pelo conhecimento foram os motivos apontados pelos jovens pesquisadores para buscarem uma pós-graduação. A jovem pesquisadora n. 22 nos diz que:

Estou quase concluindo uma especialização sobre Serviço Social e previdência e eu vou entrar no mestrado porque é avalanche no crescimento profissional, principalmente nos concursos que a titulação é muito alta pra quem tem mestrado e doutorado e aprofundar os conhecimentos e contribuir nas disciplinas obrigatórias da graduação, principalmente nos Fundamentos do Serviço Social (Jovem Pesquisadora n. 22, Pesquisa de Campo, 2018).

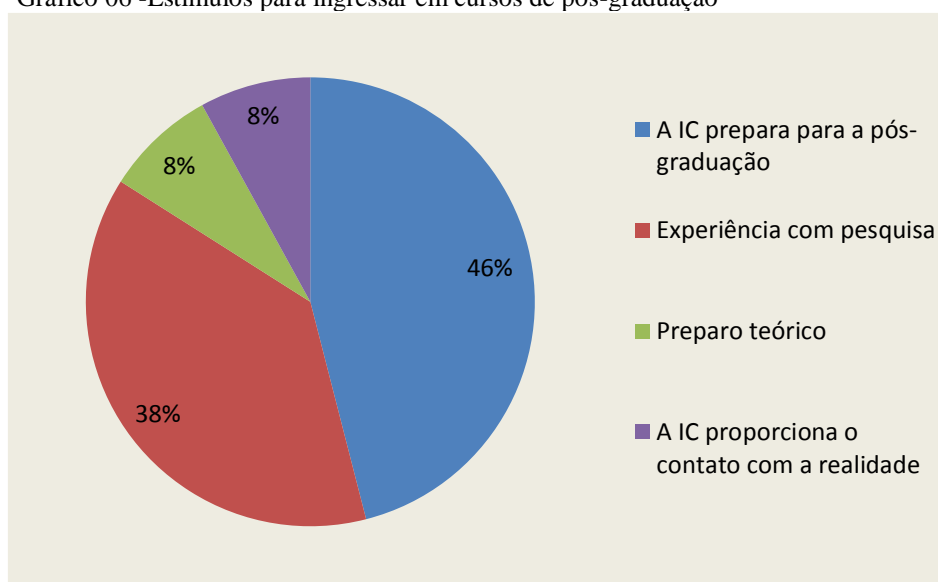
Na fala da jovem pesquisadora iniciante vemos que dar continuidade na formação profissional por meio dos cursos de pós-graduação é uma necessidade para obtenção de mais conhecimento, como também uma exigência do mercado de trabalho.

Além do interesse demonstrado pelos jovens, perguntamos se a partir da experiência que tiveram na iniciação científica eles se sentiam preparados para ingressar em programas de

pós-graduação (mestrado e doutorado). A maioria, o que equivale a 52% (13), disse estar totalmente preparada, 44% (11) responderam parcialmente e 4% disseram que não.

Quanto aos que responderam totalmente, 46% mencionaram que a iniciação científica é uma preparação para entrar na pós-graduação. Segundo a pesquisadora n. 11, “a gente já tem certa experiência e nos sentimos preparados para continuar fazendo pesquisa. Porque não é algo que começa do zero” (Pesquisa de Campo, 2018). O gráfico 6 apresenta outros dados.

Gráfico 06 -Estímulos para ingressar em cursos de pós-graduação



Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

Dentre entrevistados, 16% (4) deles passaram no processo de seleção do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia. Isso demonstra que um dos objetivos da iniciação científica, que é a inserção mais rápida dos discentes em cursos de mestrado e doutorado, está sendo realizado. Vale destacar que, no momento da pesquisa, 32% dos jovens entrevistados já estavam fazendo especialização. Para Massi e Queiroz (2010), a contribuição proporcionada pela iniciação científica na formação profissional se materializa através do ingresso dos acadêmicos em cursos de pós-graduação.

Cabrero (2007) destaca que a IC desperta nos alunos o interesse pela pós-graduação, ajudando-os na definição mais consciente da trajetória profissional. Para o autor, os alunos que não tiveram essa oportunidade de fazer pesquisas durante a graduação, muitas vezes são despertados bem mais tarde para a carreira acadêmica.

Quanto aos jovens pesquisadores que manifestaram estar parcialmente preparados para ingressar em programas de pós-graduação, notamos nas falas deles que a iniciação científica prepara e incentiva o aluno a continuar pesquisando, mas se sentem inseguros, pois acreditam

que precisam estudar e se preparar mais. Alguns revelaram que a ansiedade e o desânimo frente às dificuldades para concluir o curso tornam-se uma barreira. De acordo com a Jovem Pesquisadora n. 1

Sim, parcialmente. Preparada eu nunca vou achar que estou, mas é por insegurança minha mesmo. Mas, como eu tenho plano de seguir a mesma temática de pesquisa, eu me sinto preparada por conta do Pibic e do TCC. No sentido de apresentar o projeto porque posso justificar que é uma temática que eu já venho estudando, não é algo que tirei do nada. É uma temática que tenho conhecimento e afinidade. Para prova de seleção o que acho que vai me ajudar é a escrita e a leitura que fiz durante os projetos de iniciação científica que participei. Acredito que os estudos foram mais amplos e me ajudaram a compreender a estrutura da sociedade (Pesquisa de Campo, 2018).

Quanto ao perfil do professor orientador, 93% são do sexo feminino e 7% do masculino. Em relação à escolaridade dos docentes, 100% possuem graduação em Serviço Social, sendo que 21% (3) em IES privada e 79% em IES pública.

E desses, 7% têm formação em Filosofia e Teologia. Além da graduação, 79% (11) concluíram especialização, em sua maioria nas áreas da Metodologia da Pesquisa, Metodologia do Ensino Superior e Gerontologia. E 21% (3) dos professores orientadores não fizeram especialização, ingressando direto no mestrado. Apenas um (7%) professor tem o título de especialista e está concluindo o mestrado acadêmico e (93%) possuem o título de mestre.

Quanto às áreas de mestrado demonstradas no quadro 5, 38% dos docentes possuem mestrado na área de Serviço Social, a maioria pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia que temos na cidade de Manaus e apenas 1 (um) docente pelo Programa de Pós-graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Quadro 05- Áreas do Mestrado

Áreas	Quantidade	Porcentagem
Serviço Social	5	38%
Sociedade e Cultura na Amazônia/Multidisciplinar	4	30%
Educação	1	8%
Sociologia	1	8%
Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia	1	8%
Gerontologia Biomédica	1	8%
Total	13	100%

Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

O mestrado na área multidisciplinar foi também uma opção selecionada pelos pesquisadores e isso pode estar relacionado à abrangência das linhas de estudo, como também à existência do curso na cidade de Manaus, pois, por exemplo, o Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas começou a funcionar em 1998 com o curso de mestrado e em 2008 com o doutorado. No que se refere ao doutorado, 64% (9) possuem a titulação de doutor, como podemos visualizar no quadro 6.

Quadro 06 – Áreas do doutorado

Áreas	Quantidade	Porcentagem
Sociedade e Cultura na Amazônia/Multidisciplinar	2	23%
Educação	1	11%
Política Social	1	11%
Ciências do Meio Ambiente	1	11%
Ciências Biológicas	1	11%
Biotecnologia	1	11%
Ciências Sociais	1	11%
Gerontologia Biomédica	1	11%
Total	9	100%

Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

Vejamos que as áreas do doutorado escolhidas pelos pesquisadores são diversas, abarcando conhecimentos para além das ciências sociais, estudos que envolvem a realidade Amazônica, Meio Ambiente, Educação, Gerontologia, Biotecnologia, Ciências Biológicas e Política Social. São áreas que não se restringem só ao Serviço Social, indo além dele, pois o Serviço Social faz parte da área de Ciências Sociais Aplicadas e dialoga com diferentes áreas do conhecimento. Quanto ao pós-doutorado, 21% (3) afirmaram ter feito nas áreas de Política Social, Serviço Social e Antropologia.

A qualificação profissional é compromisso que o assistente social assume com a profissão. Um dos princípios fundamentais do Código de Ética profissional de 1993 é o aprimoramento intelectual, na perspectiva de competência profissional. E, ao assumir, o compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população, faz-se necessária a formação permanente do profissional, tendo em vista a dinamicidade da realidade social. Uma das atribuições privativas do assistente social prevista no art. 5º da Lei de regulamentação da profissão de 1993 é assumir o magistério de Serviço Social, tanto em nível de graduação como de pós-graduação.

Além da docência, 93% (13) profissionais trabalharam como assistente social nas seguintes áreas: Saúde, Assistência Social, Assessoria e Consultoria, Grupo de Pesquisa, Cultura, Educação, Empresa e Sistema Penitenciário. Apenas 7% (1) não trabalharam em

outro espaço sócio-ocupacional. A experiência profissional vem agregar ao trabalho docente na medida em aproxima a formação do exercício profissional, atrelando aos conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente. Segundo Fávero e Pasinato (2013), o profissional que vive o exercício de sua profissão poderá querer aprimorar seus conhecimentos e encontrar na universidade uma possibilidade de trabalho profissional.

Ao indagarmos os docentes quanto à aproximação à atividade de iniciação científica, 36% (5) disseram que participaram da atividade enquanto alunos, em um ou dois projetos. Os outros 64% (9) responderam que conheceram a iniciação científica enquanto orientadores. Alguns relataram que na época em que faziam faculdade a atividade não existia. E outros expressaram que até sabiam da atividade, mas que as vagas eram bem reduzidas.

Na minha época não tinha. Quando orientei tive algumas alunas, nesse período eu não sabia muito bem, claro eu entrei verdinha, tinha uns 24 anos de idade. Mas, com o tempo a gente vai adquirindo essa maturidade de orientar. Eu oriento no máximo três projetos de iniciação científica (Professor n.2, Pesquisa de Campo, 2018).

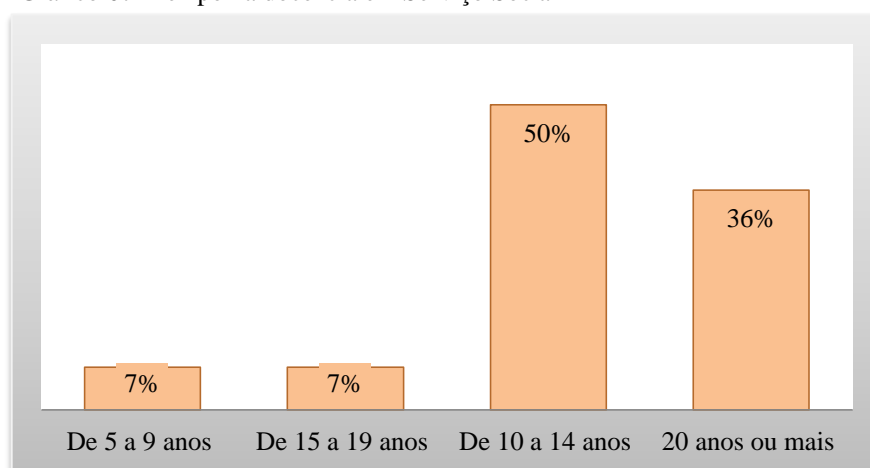
A professora n. 7 foi uma das docentes que participou da atividade enquanto aluna, mas, como fazia graduação em uma instituição privada e na época não existiam programas de IC, recorreu a um instituto de pesquisa.

Na instituição em que eu fiz a graduação, como eu fui da primeira turma de Serviço Social, nós não tínhamos iniciação científica e eu busquei iniciação científica no Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia. E tive aquele impacto porque era uma área totalmente diferente, tive o primeiro contato com a visão socioambiental, mas foi um aprendizado incrível, porque o INPA é uma instituição de reconhecimento internacional. Então, dali eu já sabia que eu precisava e gostaria de fazer uma carreira no âmbito da docência e da pesquisa. Como aluna de graduação fiz só um projeto, foi no sexto período, aí só deu tempo de fazer um (Pesquisa de Campo, 2018).

E enfatiza que a aproximação com a pesquisa despertou o interesse pela carreira docente e proporcionou o contato com a temática que não havia estudado em sala de aula. Nogueira e Canaan (2009) afirmam que a iniciação científica, além de proporcionar a primeira experiência do acadêmico na pesquisa, incentiva o aluno a seguir a formação profissional rumo à pós-graduação. “[...] Trata-se, assim, de um Programa que estimula a pesquisa institucional, ao mesmo tempo em que qualifica alunos para a pós-graduação” (p. 47).

Quando questionados a respeito do tempo de dedicação à docência, 50% (7) responderam que lecionam de 10 a 14 anos. Outro percentual refere-se a 36% (5) que trabalham como professores há 20 anos ou mais, ou seja, já possuem uma longa experiência na docência. Vejamos no gráfico 7.

Gráfico 07- Tempo na docência em Serviço Social



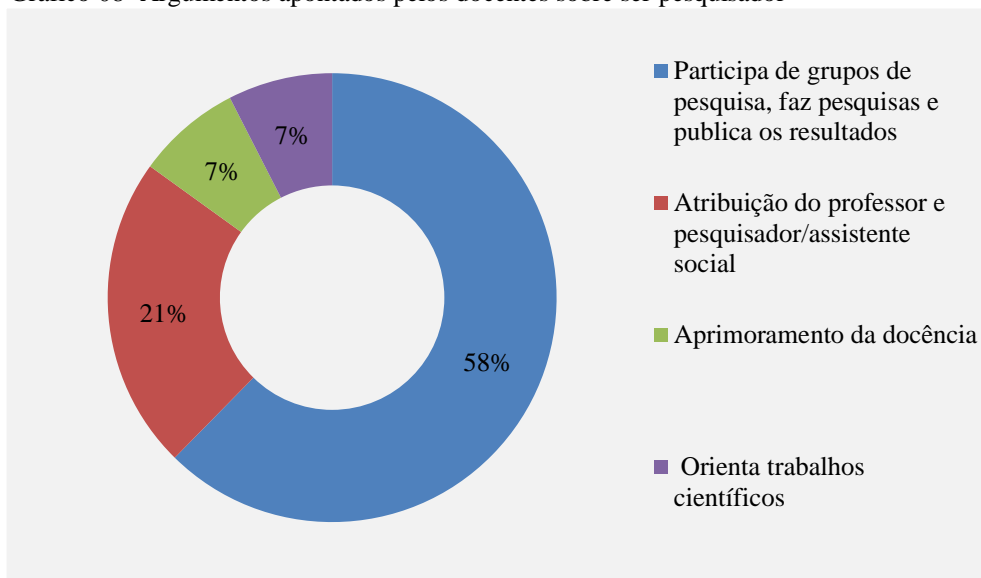
Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

Quando questionados a respeito de se considerarem pesquisadores, apenas 7% disseram não se considerar, porque não possuem doutorado e não podem fazer grandes pesquisas por causa da ausência do título. “A pesquisa que faço está relacionada ao ensino. Nem doutor eu sou! Para ser pesquisador hoje em dia e ter acesso a financiamento, você precisa ter doutorado” (Professor n. 4, Pesquisa de Campo, 2018).

Apesar de o título ser uma referência para a realização de projetos de pesquisas maiores financiados por agências de fomento, isso não significa que o professor que não possui doutorado não seja pesquisador. O professor que busca a investigação como aprimoramento do seu trabalho é um pesquisador. Para Shigunov Neto e Maciel (2009), a pesquisa é uma atividade fundamental para o exercício do magistério e que não pode ser privilégio de categorias de professoras, mas sim, parte integrante do trabalho profissional. Segundo os autores a pesquisa apresenta uma estreita relação com a prática pedagógica dos professores, e por intermédio dessa atividade que conseguem ter uma atitude reflexiva e crítica sobre sua própria prática pedagógica.

A maioria dos professores – o que equivale a 93% (13)– se considera pesquisador, e apresentam no gráfico 8 vários argumentos que os definem como pesquisadores.

Gráfico 08- Argumentos apontados pelos docentes sobre ser pesquisador



Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

Dentre as respostas, 58% dos docentes disseram que se consideram pesquisadores porque buscam fazer o tripé da universidade, por meio da participação em grupos de pesquisa e da socialização dos conhecimentos produzidos. A Professora n.7 nos diz:

Eu acredito que a universidade precisa da vivência desse tripé. Então, ao passo em que nós desenvolvemos pesquisas, fazemos parte de grupos de pesquisa, pegamos os resultados e divulgamos pra comunidade científica, isso faz com que sejamos pesquisadores. Ainda não somos aqueles pesquisadores de longo prazo que têm trinta anos de pesquisa. Mas, todo caminho começa pelo primeiro passo, mas já temos um bom caminho por aí (Pesquisa de Campo, 2018).

Outros professores, o que equivale a 21%, justificaram que é uma atribuição do assistente social e do docente fazer pesquisa, pois esta atividade faz parte do tripé da universidade. De acordo com a Professora n. 2,

A função da universidade é o ensino, a pesquisa e extensão, então é uma das responsabilidades do professor em fazer pesquisa, até para que ele não possa apenas reproduzir em sala de aula o conhecimento. Mas, que ele possa produzir novos conhecimentos, então todo professor tem essa responsabilidade de ser um pesquisador. Além de ser uma atribuição dele, faz parte da missão do chamado tripé da universidade que é o ensino, a pesquisa e a extensão (Pesquisa de Campo, 2018).

A fala acima destaca que o professor tem a responsabilidade de ser um pesquisador. Massa e Teixeira (2018) salientam que a indissociabilidade entre pesquisa e ensino foi um dos princípios da reforma universitária de 1968 que, de certa forma, transformou o docente em

pesquisador, apesar do contexto autoritário da época que pregava a neutralidade da ciência em contraponto ao pensamento crítico. A professora n. 4 destaca que a profissão de Serviço Social tem na dimensão investigativa o caminho para a intervenção mais coerente e preparada e que todo professor é um pesquisador.

Primeiro que o Serviço Social por ser a minha área de formação é uma profissão que exige de você não só a intervenção, mas também a investigação científica. Então, na minha compreensão, todo e qualquer assistente social ele também tem que se sentir pesquisador, porque a nossa atuação precisa de pesquisa pra que a gente possa intervir de forma adequada, coerente, preparada, conhecendo a realidade. Além disso, em toda a formação acadêmica, porque tanto o mestrado quanto o doutorado eu acredito que preparam pra atuação acadêmica. Então, eu acho que todo professor, sobretudo como uma área como a nossa ele também é um pesquisador, a não ser que ele renuncie à capacidade de fazer pesquisa, mas na minha percepção é uma prerrogativa nossa (Pesquisa de Campo, 2018).

Para Severino (2008), o ensino, a docência e a aprendizagem só terão sentido se forem sustentados pela construção do conhecimento. No caso da docência, o professor necessita conduzir o processo pedagógico mediante uma postura investigativa que o permita ficar em permanente estudo, haja vista que o conhecimento é uma atividade histórica que está em transformação.

Contudo, ao analisarmos o perfil dos acadêmicos e professores do curso de Serviço Social envolvidos na atividade de iniciação científica em instituições pública e privada da cidade de Manaus, percebemos que o público que se forma em Serviço Social ainda é predominantemente feminino e jovem, alguns alunos possuem até outra graduação. A pesquisa nos mostrou que a maioria dos acadêmicos entrevistados adentrou em programas de Iniciação Científica quando já estava no sexto período do curso e outros nos períodos iniciais como o terceiro período, ou seja, ainda não tinham base sobre pesquisa.

Apesar de não perguntarmos a idade dos professores, identificamos que muitos se formaram jovens também e que a maioria já possui uma jornada significativa na docência pelo tempo de dedicação ser acima de 10 anos, havendo inclusive professores com mais de vinte anos. Vemos que os professores, em grande maioria, possuem mestrado com exceção de uma professora entrevistada que ainda está concluindo o curso. Percebemos que 64% (9) dos docentes já são doutores. O público de professores com doutorado e pós-doutorado foi identificado mais na IES pública; somente uma professora que trabalha em IES privada possui o título de doutora. A busca pela qualificação profissional indica o compromisso dos docentes com o projeto ético-político da profissão, tendo em vista que a realidade é dinâmica e necessita de uma leitura mais aprofundada.

A pesquisa nos mostrou que os docentes majoritariamente se consideram pesquisadores, porque participam de pesquisas financiadas e de grupos de pesquisa. Afirmam ainda que a pesquisa é intrínseca à profissão de Serviço Social. Enquanto docentes uma das estratégias utilizadas para fazer pesquisa são os grupos de pesquisa.

3.1.2 Iniciação científica e a inserção em grupos de pesquisa

Os programas de iniciação científica das quatro instituições de ensino superior da cidade de Manaus analisados nesta pesquisa incentivam a inserção dos docentes e discentes em grupos de pesquisa, incluindo como um dos critérios de participação na atividade à vinculação nesses espaços de formação. Segundo o CNPq¹⁰, grupo de pesquisa é um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente por uma ou duas lideranças. A agência reconhece os grupos de pesquisa como aqueles que compõem o docente pesquisador e seus estudantes.

Cabrero e Costa (2015) salientam que, para a existência de projetos de iniciação científica, é fundamental a presença de professores pesquisadores, pois quem forma pesquisadores são outros investigadores, os quais possuem as seguintes características: 1) experiência na formação de recursos humanos; 2) experiência em pesquisa; 3) produção e divulgação de conhecimento por meio de revistas indexadas, livros etc.; 4) domínio do método científico; 5) linha de pesquisa definida; e 6) e preferencialmente com atuação em grupos de pesquisa.

Ao verificarmos o nível de envolvimento dos docentes e discentes nesses espaços, identificamos por meio das coordenações de pesquisa que somente uma instituição de ensino superior privada possui grupos de pesquisas consolidados, nas áreas de psicologia, direito e engenharias, dos quais o curso de Serviço Social não participa. Na instituição pública percebemos a interação mais ativa dos professores e discentes, até porque todos os docentes-pesquisadores do curso estão inseridos em grupos de pesquisa. Pires (2008) salienta que os grupos são instâncias de formação profissional, existentes especialmente nas universidades públicas, que são a principal base dos Programas de Pós-Graduação e de onde se origina grande parte das publicações científicas do país.

¹⁰ Ver em <http://lattes.cnpq.br>

Ao perguntarmos aos docentes sobre a participação em grupos de pesquisa, 86% (12) disseram que integram, sendo alguns até líderes dos grupos. Como justificativas para a participação em grupos, coletamos várias respostas e, os dados ultrapassam a 100%. Para 75% do total, os grupos são espaços de formação; 33% relataram que a integração é pré-requisito para o desenvolvimento de projetos, por uma questão burocrática; e segundo 8% ajuda a pensar o ensino.

Apenas 14% (2) dos professores entrevistados não estão inseridos em grupos de pesquisa por causa da indisponibilidade de tempo.

Particpei, mas perdi vínculo com a UFAM e não consegui mais dar continuidade. Até porque a nossa vida na instituição privada é muito corrida e complicada, totalmente diferente da realidade pública. A IES pública te cobra mais e te incentiva a pesquisar e a produzir. Na IES privada não, aqui é mais sala de aula, aqui acolá conseguimos fazer um projeto de extensão, mas a maioria das vezes é mais uma interação dos professores com os alunos. No caso a [IES B] teve essa preocupação de fazer pesquisa e aí foi quando tive a oportunidade, até por conta de ser agora um centro universitário (Professor n. 12, Pesquisa de Campo, 2018).

Segundo a pesquisadora, nas instituições privadas, o ensino prevalece em detrimento da pesquisa. De acordo com Silva Jr e Sguissardi (2001), o ensino continua sendo a principal atividade dessas instituições, apesar de não investirem em pesquisa, estas encontram na extensão universitária o caminho de configurarem certa forma de pesquisa. A investigação, por ser considerada dispendiosa, “[...] estaria sendo substituída, no setor privado, pela extensão, aqui entendida como pesquisa aplicada associada ao ensino e, em geral desenvolvida na comunidade local em que a instituição se insere” (p. 236).

Dos 86% (12) professores/pesquisadores que confirmaram participar de grupos de pesquisa, 75% (9) disseram que envolvem os alunos de iniciação científica nesses espaços, justificando que a experiência nos grupos proporciona a articulação entre graduação e pós-graduação; um dos critérios de participação no programa de IC é inserir os alunos em grupos; e que essa interação possibilita o diálogo com várias áreas do conhecimento, bem como a vivência do tripé da universidade.

A professora n. 8 nos menciona que sua presença em grupo de pesquisa se justifica pelo fato do conhecimento não ser construído de maneira individual.

Participo porque o processo de pesquisa não pode ser compreendido como uma construção individual, então a presença no grupo de pesquisa te permite a troca, o fortalecimento do seu processo de formação e tornar as discussões que você realiza

mais fortalecidas, frutos de uma reflexão que não seja individual, mais partilhada e refletida conjuntamente (Pesquisa de Campo, 2018).

Outra pesquisadora menciona que,

Hoje uma das exigências que a gente tem é realizar a pesquisa. Quando você faz parte de um grupo de pesquisa, você se fortalece do ponto de vista institucional porque você faz parte de um grupo de pesquisa, o que é uma forma organizada de você estar com seus colegas de estudo, porque ninguém faz pesquisa sozinho, ainda que a pessoa possa não estar integrada ao grupo de pesquisa, a pessoa está dialogando com as pessoas, com outros autores. Então, o grupo de pesquisa é muito importante porque ele é um espaço de discussão, de debate e produção, então ele contribui no fortalecimento do pesquisador. A pesquisa é uma produção coletiva, nesse sentido que estamos sempre dialogando, ninguém cria do nada, a gente parte do conhecimento acumulado. A importância do grupo de pesquisa é porque ele tem as suas linhas de pesquisa, você vai desenvolver um projeto e como vai desenvolver sozinho? Você não faz pesquisa sozinho, então, o grupo de pesquisa além de ele ser praticamente uma exigência institucional e também para quem está na pós-graduação, também é importante para o pesquisador (Professora n. 2, Pesquisa de Campo, 2018).

Segundo Cabrero e Costa (2015), o ambiente do grupo de pesquisa desenvolve a aprendizagem do aluno, porque o ensina a trabalhar em equipe, uma vez que interage com pessoas que possuem diferentes formações.

Além disso, como realização de investigações científicas em grupo requer conhecimento sobre gestão, o estudante que está sendo iniciado em ciência pode aprender como coordenar os esforços dos integrantes do grupo e elaborar relatórios de prestação de contas para as organizações que financiam as pesquisas. Como há necessidade de planejamento da pesquisa, os orientadores podem demonstrar envolver e ensinar os estudantes a construir essa etapa. O treinamento poderá envolver, ainda, habilidades pedagógicas e conhecimento de técnicas de motivação de equipes (CABRERO e COSTA, 2015, p. 125).

Os autores enfatizam ainda que a iniciação científica é uma atividade pensada para formar recursos humanos em pesquisa, sendo uma proposta de fortalecimento dos grupos de pesquisa.

A professora n. 9 menciona que ela busca integrar aos grupos não só os alunos de iniciação científica, mas os alunos que não estão nessa atividade. E nos diz que as pesquisas dos alunos de IC são vinculadas às linhas de pesquisa do grupo que a professora e o/a acadêmico/a participam.

Envolvo os alunos da graduação mesmo sem estarem na iniciação científica, que são aqueles alunos que fazem as disciplinas de pesquisa e que estão no TCC. Os alunos da iniciação científica têm um papel maior, porque eles fazem a pesquisa que são da discussão daquele grupo, os projetos de pesquisa deles são definidos nas discussões do grupo, verificamos que tipo de projeto vai contribuir pra aquilo que a gente vem estudando. Então, eu acho que ele tem um papel diferenciado, mas eu procuro envolver todos os alunos. Eu gosto de envolver os alunos de graduação porque eu vejo o grupo como um espaço de formação e também de trabalhar a autonomia, porque no grupo a gente faz as reuniões e cada um... eu mesma como a coordenadora da equipe faço as discussões e encaminho as discussões, mas cada um do grupo tem seu dia em que faz a apresentação, que faz exposições e que se afirma na oralidade pra discutir com outras pessoas. A gente tem uma programação de reuniões, fazemos uma reunião por mês e em cada reunião tem um texto, aí esse texto é comum tanto para os alunos da graduação quanto da pós-graduação, mas tem reunião que os alunos da graduação assumem, sendo da iniciação científica ou não e tem reunião que são os alunos da pós-graduação que assume a reunião (Professor n.9, Pesquisa de Campo, 2018).

Funghetto e Fonseca (2008) expressam que o processo da iniciação científica possibilita o desenvolvimento de pesquisas institucionalizadas e estruturadas em linhas e grupos de pesquisa. E os discentes envolvidos têm a oportunidade de fortalecer suas linhas de pesquisas, aprofundando novas temáticas e esse processo articula a docência à pesquisa. E, por outro lado, também permite ao professor o estudo de temáticas oriundas das experiências e inquietações dos alunos. Costa e Pinto (2016) salientam que a inserção dos estudantes em grupos de pesquisa e na iniciação científica antecipa a vivência no mestrado, pois tem maior importância para a constituição de um pesquisador que contribua para a produção do conhecimento. A professora n. 1 nos diz isso.

Sim, envolvo. Porque o grupo de pesquisa é um alicerce para esse aluno, ele vai desenvolver realmente o gosto pela pesquisa e a curiosidade. Ele vai perceber que a pesquisa não é um bicho de sete cabeças, ao contrário, a pesquisa é uma das formas, mas não a única de produzir conhecimento. E quando a gente está no coletivo, nas falas a pluralidade são únicas, porque são diversos pensamentos, olhares na direção do objeto de construção de cada pesquisador. Então, eles apresentam a pesquisa de PIBIC para os mestrandos e os doutorandos também. Isso é muito importante, mas ainda não é uma coisa rotineira, falta a gente ter constância para equacionar os horários que é o maior problema. Mas, nos períodos de apresentação de qualificação e relatórios para o Conic, os mestrandos e professores doutores estão aqui no grupo para burilar esse processo de apresentação. É muito legal! (Pesquisa de Campo, 2018).

Para Erdmann et al. (2010), os grupos de pesquisa são considerados espaços de formação de futuros pesquisadores, locais onde ocorrem reuniões que visam integrar os alunos de iniciação científica aos demais membros do grupo, tais como mestrandos, doutorandos e outros. Na pesquisa realizada pelos autores com os graduandos de enfermagem que participaram da IC, o orientador no desenvolvimento de projetos de iniciação científica

foi citado como principal motivador para o aprendizado do aluno e na evolução dele enquanto pesquisador. A partir do convívio com pesquisadores mais experientes e com o vínculo ao grupo de pesquisa que o aluno entende de maneira mais precoce o mundo científico.

A pesquisa não é uma atividade isolada e nos grupos de pesquisa os alunos de iniciação científica, estudantes de pós-graduação, recém-doutores, doutores interagem para dar continuidade às pesquisas (CABRERO e COSTA, 2015).

Pires (2008) salienta que para produzir conhecimento é necessário que a universidade continue formando pesquisadores. Segundo a autora, a formação do cientista começa hoje, no Brasil, pela atividade de iniciação científica (IC), que é legitimada pelos Programas de Bolsas de IC.

Por sua vez, a instância de formação de pesquisadores nas universidades, reconhecida pelas agências, como o CNPq, são os Grupos de Pesquisa. [...] Porém, além de instância de formação de pesquisadores, os grupos de pesquisa existentes nas universidades, notadamente nas públicas federais, são a principal base onde se desenvolve a maioria dos programas de pós-graduação e onde se encontra o maior número de doutores e, conseqüentemente, de onde se origina o maior número de publicações científicas do país (PIRES, 2008, p. 32-33).

Ao perguntarmos dos pesquisadores iniciantes sobre a participação em grupos de pesquisa (discussões, pesquisa financiada por alguma agência de fomento etc.), 28% (7) afirmaram participar, com os seguintes motivos: um dos critérios para fazer IC é estar vinculado a um grupo de pesquisa; a orientadora inclui; o grupo era campo de estágio do aluno, do qual fazia parte mesmo estudando em outra IES. Os alunos mencionaram que esses espaços contribuem para a formação em Serviço Social, porque viabilizam o estudo sobre outras temáticas e o contato com outras pessoas.

Proporcionou pra mim muito conhecimento, principalmente na área do meio ambiente que eu não tinha, eu li sobre o assunto, mas, eu queria estar naquela realidade. É um dos pontos positivos que o grupo me proporcionou foi isso conhecer a realidade. Eu digo assim, porque foi muito importante pra mim, eu fazia levantamento de dados, eu apresentava artigos em eventos com os resultados da pesquisa no grupo (Jovem Pesquisadora n. 21, Pesquisa de Campo, 2018).

De acordo com Cabrero e Costa (2015), a interação no grupo de pesquisa permite uma construção coletiva que gera mais ganhos do que de forma independente como, por exemplo, descobertas científicas mais profundas e maior número de publicações em revistas indexadas, possibilitando o crescimento intelectual do alunado.

Vemos que existe uma semelhança nas respostas dos docentes e dos discentes em relação à vinculação a grupos de pesquisa ser um dos critérios para ingressar nos programas de iniciação científica. A Jovem Pesquisadora n. 9 relata o seguinte: “Participo porque a minha pesquisa foi vinculada ao grupo automaticamente” (Pesquisa de Campo, 2018).

É possível identificar que a quantidade de professores que afirmaram inserir os alunos de IC nas atividades de grupos de pesquisa não confere com o quantitativo de alunos que disseram estar inseridos nesses espaços. Os motivos apontados pelos 72% (18) alunos que não faziam parte dos grupos de pesquisa referem-se à falta de conhecimento sobre os grupos de pesquisa; tinha conhecimento de que estava vinculado a um grupo, mas nunca participou das atividades; desinteresse do estudante; e a IES não possuía grupos.

E ao analisarmos os editais dos programas de iniciação científica das IES aqui em estudo, verificamos que todos têm como requisito para o ingresso a vinculação de alunos e professores a grupos de pesquisa. Porém, notamos que, ao contrário dos docentes das IES privadas, todos os professores da instituição pública integram esses espaços. Como entrevistamos docentes das três instituições privadas, 60% afirmaram participar de grupos fora das instituições em que trabalham, porque nas IES não tinham grupos de pesquisa, especialmente no curso de Serviço Social.

Segundo Fávero e Pasinato (2013), a definição de universidade implica o desenvolvimento do tripé ensino, pesquisa e extensão, necessita congrega um corpo docente com titulação acadêmica de mestrado e doutorado. Mas, de acordo com o tipo de IES em que o professor atua, sua docência sofrerá pressões. Os professores que participam de grupos de pesquisa em uma universidade, provavelmente, terão presente em seu trabalho um forte condicionante de investigação, mas se atua num “[...] num centro universitário, sua docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, do ensino com pesquisa” (FÁVERO e PASINATO, 2013, p. 199).

Para Pereira (2018), a dinâmica de trabalho dos docentes em instituições de ensino superior de caráter privado – mesmo as que legalmente precisam realizar o tripé da universidade – é diferente da realidade dos docentes de IES públicas com regime de dedicação integral, especialmente de universidades federais. A condição para realização de pesquisa e a qualificação dos docentes para a efetivação da mesma é maior nas universidades públicas.

No entanto, observamos que a inserção dos jovens pesquisadores em grupos de pesquisa, tanto os pertencentes à instituição de ensino pública, quanto os das unidades privadas é baixa, sendo que do percentual 28%, apenas uma jovem pesquisadora de instituição

privada participava. Isso nos revela que mesmo que as instituições estipulem como critério a vinculação dos alunos de iniciação científica aos grupos de pesquisa, na prática isso não acontece. Quando comparamos esse dado com a inserção dos docentes, percebemos o contrário, a participação é de 86%, o que nos revelou durante a pesquisa que os docentes da instituição pública são os mais engajados, tendo em vista a existência de vários grupos de pesquisa na IES. Os professores das instituições privadas estão vinculados aos grupos da instituição pública, com exceção de uma docente.

3.2 A contribuição da iniciação científica para a formação em Serviço Social

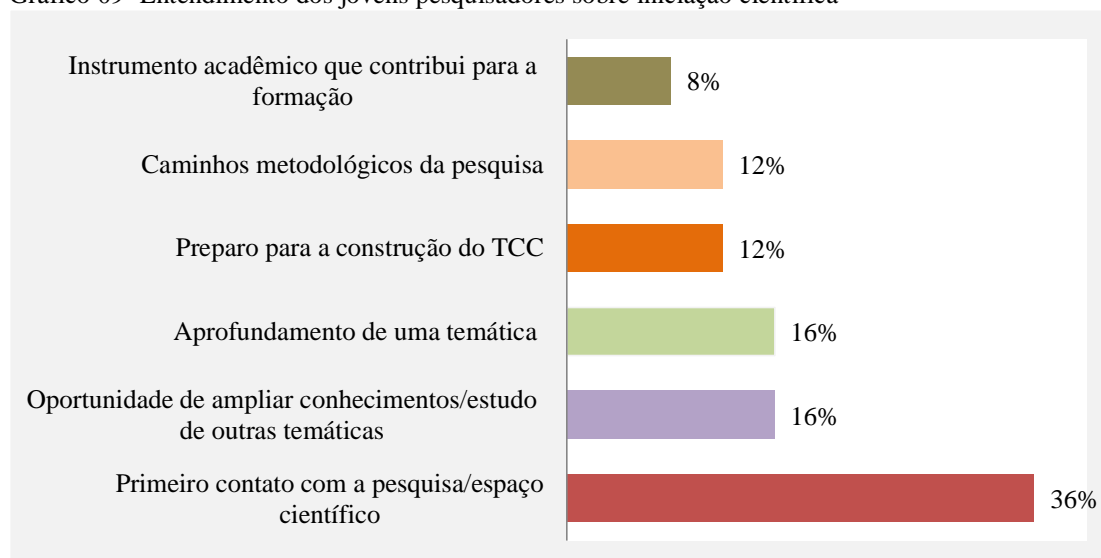
A iniciação científica (IC) nasce do anseio pelo conhecimento científico, é um processo de construção desse conhecimento, tendo como ponto de partida a investigação sobre determinado tema ou assunto. Segundo Massi e Queiroz (2010), a iniciação científica é um processo que permite um conjunto de conhecimentos e habilidades indispensáveis para o jovem iniciante produzir e fazer parte do jogo científico.

Zuben (1995) expõe a relevância da IC para a universidade a partir da necessidade humana de busca pelo conhecimento. Porém, conforme o autor, esse saber é relegado no momento em que os alunos tornam-se apenas ouvintes e meros reprodutores de saberes já existentes, sem nenhuma atitude crítica.

Os projetos de pesquisa desenvolvidos por meio dos programas de iniciação científica são os primeiros passos trilhados pelos alunos de graduação na pesquisa científica. Ingressar no campo científico permite ao alunado a formação de profissionais pesquisadores, preparados para contribuir para a sociedade como um todo, pois auxilia no desenvolvimento pessoal do acadêmico, aprimora sua capacidade de conhecer a realidade e entender as atividades referentes à sua profissão.

Ao perguntarmos dos pesquisadores iniciantes qual o entendimento deles acerca da iniciação científica (gráfico 09), 36% explicaram que essa atividade proporciona o primeiro contato com a pesquisa, sendo um espaço científico. Segundo a jovem pesquisadora n. 25, a IC é a porta de entrada e ingresso dos acadêmicos ao meio científico, que os prepara para uma formação de novos pesquisadores (Pesquisa de Campo, 2018).

Gráfico 09- Entendimento dos jovens pesquisadores sobre iniciação científica



Fonte: (Pesquisa de Campo, 2018).

De acordo com alguns jovens, a iniciação científica – além de ser o primeiro contato com o fazer pesquisa – antecipa alguns conhecimentos, preparando os alunos na elaboração de trabalhos científicos como, por exemplo, o Trabalho de Conclusão de Curso. Segundo a Jovem Pesquisadora n. 1,

A iniciação científica é o primeiro contato com todo e qualquer tipo de pesquisa. Porque ainda que você tenha mais na frente a disciplina de pesquisa durante a graduação e vai saber como fazer pesquisa, a iniciação científica te permite esse primeiro contato sobre o que é pesquisa de fato. Você vai aprender melhor durante as etapas para fazer o TCC, que é pesquisa I, II e III, mas a iniciação científica é como se fosse um preparo para tudo isso, posso dizer por mim. O meu TCC foi feito com base nas pesquisas que fiz durante a iniciação científica. Portanto, a iniciação científica vai ser o preparo para a construção do TCC, como foi o meu caso (Pesquisa de Campo, 2018).

Segundo Souza (2005), os projetos de IC apresentam-se como uma ação interdisciplinar, pois seu desenvolvimento decorre do diálogo com diversas temáticas. Desde o contato com os conhecimentos da filosofia, da estatística, da matemática, da ciência até o da área específica na qual a investigação está sendo feita.

Outros discentes disseram que a IC é uma oportunidade para pesquisar um tema e aprofundar conhecimentos sobre ele, como também de outras temáticas que muitas vezes não são estudadas ou pouco trabalhadas em sala de aula. A jovem pesquisadora n. 3, ao definir a IC, menciona que,

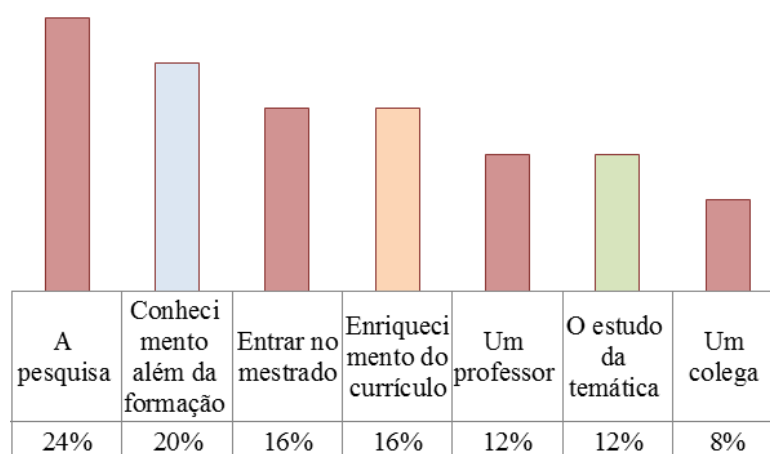
É uma oportunidade que temos de trabalhar esse tripé da universidade que é o ensino, a pesquisa e a extensão. Pra mim, a pesquisa vai além do curso de graduação, tem muitas coisas que a gente tem a oportunidade de fazer na iniciação científica que na graduação a gente não vai ver e nem chegar perto. Então, pra mim é muito mais uma oportunidade de ampliar conhecimento de outras áreas e temáticas (Pesquisa de Campo, 2018).

Nas falas de 12% (3) dos discentes, a IC é o caminho para os conhecimentos metodológicos da pesquisa, porque ensina o passo a passo da elaboração e condução de pesquisas científicas. “Entendo que a iniciação científica seja um dos espaços em que vai conduzir a pesquisa. São os caminhos metodológicos da pesquisa” (Jovem Pesquisadora n. 6, Pesquisa de Campo, 2018).

Constatamos também que a atividade é experiência que faz com que o acadêmico pense se quer ou não continuar no campo da pesquisa. A jovem pesquisadora n. 23 destaca que a IC é “[...] que vai orientar para você saber se vai querer ser pesquisador. Hoje eu tenho essa visão maior sobre a pesquisa e me considero pesquisadora” (Pesquisa de Campo, 2018).

Perguntamos sobre o que motivou os jovens pesquisadores a ingressar nos Programas de Iniciação Científica, momento em que identificamos vários motivos que os impulsionaram a participar dessa atividade e, devido a isso, a porcentagem excedeu a 100%. Observamos na fala de 24% dos sujeitos que a pesquisa e o anseio pelo conhecimento foram um dos principais motivos para o ingresso na IC. “A descoberta pelo conhecimento e a possibilidade de estudar outras temáticas mais atuais e não ficar restrita à sala de aula” (Jovem Pesquisadora n.19, Pesquisa de Campo, 2018). Vejamos os dados no gráfico a seguir.

Gráfico 10- Motivos apontados pelos jovens pesquisadores para o ingresso na IC



Fonte: Pesquisa Campo, 2018.

Notamos que um dos motivos mais abordados pelos alunos é ter a experiência da pesquisa, como um caminho de produção de conhecimento sobre o objeto determinado objeto de estudo. Alguns enxergaram a iniciação científica como uma ponte para ingressar no mestrado, na medida em que a atividade soma pontos na prova de títulos dos programas de pós-graduação e, principalmente conduz os acadêmicos aos primeiros passos na aventura de fazer ciência.

Eu sempre tive paixão por pesquisa. Eu queria descobrir se existia uma rede de apoio para acolher e orientar os haitianos quanto aos direitos sociais e se a rede de apoio era efetiva. Essa investigação surgiu no período em que os haitianos vieram para Manaus (Jovem Pesquisadora n. 18, Pesquisa de Campo, 2018).

A própria temática impulsionou 12% (3) dos alunos a se inserir na IC:

A temática que me motivou a participar, eu já havia pesquisado pelo assunto e identifiquei poucos estudos sobre e as poucas que existem aqui no Brasil acho que estão por volta de duas a três pesquisas e eu queria saber como estava essa realidade aqui na nossa cidade. E aqui em Manaus se tem a visibilidade, mas não se trata assuntos desse tipo. Então, foi uma questão pessoal mesmo porque eu tenho amigos LGBT que já tentaram suicídio, então foi algo que foi me instigando a questão da saúde mental, aí quis estudar mais sobre isso. Queria entender a influência social para esse comportamento (Jovem Pesquisadora n. 7, Pesquisa de Campo, 2018).

De acordo com Erdmann et al. (2010), a iniciação científica pode ser compreendida como uma oportunidade com várias aprendizagens, sendo uma experiência que nasce por uma inquietação, da curiosidade e do conhecimento de assunto não tão debatidos. A inserção em programas de pós-graduação também foi um dos motivos destacados pelos acadêmicos, alguns foram incentivados por colegas e professores que disseram a importância da IC para o ingresso em cursos de mestrado e doutorado.

Para Freiburger (2009), cada vez mais os alunos de iniciação científica estão fazendo da sua participação na atividade um exercício para o ingresso no mestrado, já que o programa possibilita aos alunos a participação em projetos de pesquisa com orientação individual e adequada, visando à continuidade da formação desses alunos.

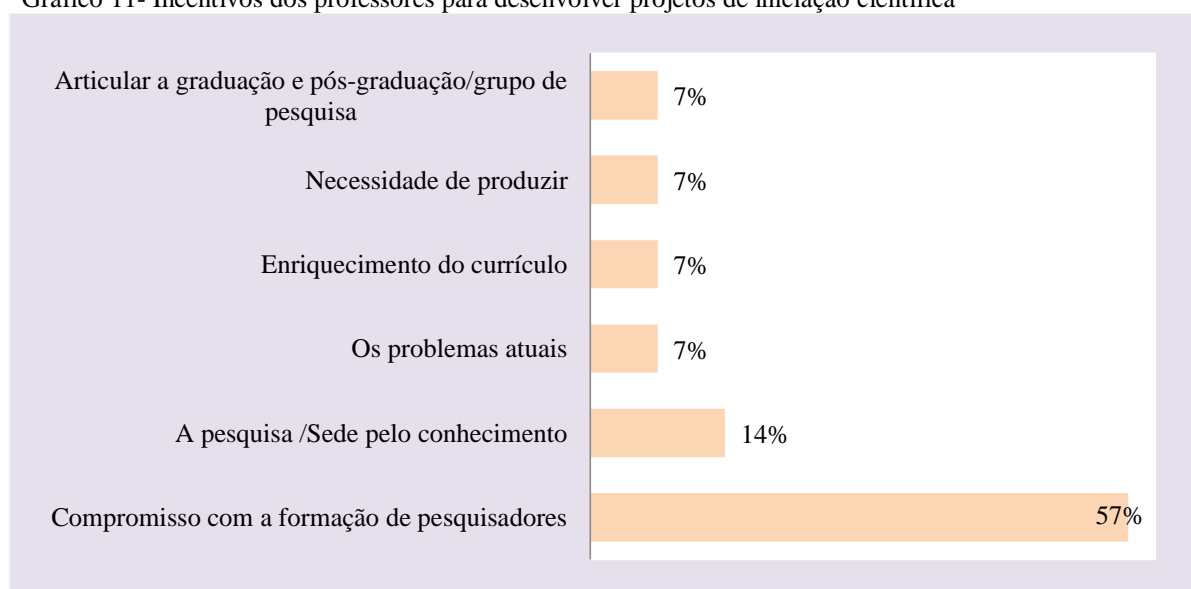
No início do curso descobri que queria seguir carreira de docente em Serviço Social e vi que seria importante para a minha carreira ter um bom currículo e fazer a iniciação científica. Ser docente foi o que me motivou a fazer IC e ao ingressar me apaixonei pela temática apresentada pelo professor (Jovem Pesquisadora n. 1, Pesquisa de Campo, 2018).

Um dos objetivos da iniciação científica por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), explicitado na Normativa do CNPq n. 017/2006, é contribuir para a redução do tempo médio de titulação de mestres e doutores. Participar de projetos de IC ajuda na elevação da pontuação em processos de seleção de mestrados e doutorados dependendo da prova de títulos.

Segundo Biachetti et al. (2012), a IC pode ser um requisito para a escolha dos acadêmicos nos Programas de Pós-Graduação das Instituições de Ensino Superior, porque muitos orientadores passam a preferir candidatos que tenham algum envolvimento prévio com a pesquisa.

Indagamos também aos orientadores sobre a principal motivação deles em desenvolver projetos de iniciação científica e como podemos visualizar no (gráfico 11) 57% (8) responderam ter interesse na formação de futuros pesquisadores.

Gráfico 11- Incentivos dos professores para desenvolver projetos de iniciação científica



Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

A professora n. 8 menciona o papel do professor no processo de formação do acadêmico e destaca algumas potencialidades da iniciação científica para o desenvolvimento do aluno enquanto futuro pesquisador.

Eu compreendo que o estudante está num processo de formação e a iniciação científica tem uma capacidade de potencializar essa formação, porque ela permite o acesso a uma série de leituras, de metodologias, das temáticas que são estudadas, de elaboração de projeto, de relatórios e ajuda a desenvolver a escrita, faz com que aluno venha a desenvolver a oratória. Então, ela tem uma capacidade muito grande e eu acredito que nós enquanto docentes temos um papel importante, que é realmente

contribuir pra formação dos alunos. Eu vejo a iniciação como um grande investimento, um investimento no nosso curso pra melhorar a qualidade, mas um investimento pra que futuramente nós tenhamos bons alunos na pós-graduação. Então, eu vejo que a iniciação científica é um meio que você enquanto professor tem de desenvolver pesquisa, às vezes para além daquilo que você individualmente teria como fazer. Tem várias temáticas que eu gostaria de estudar, mas que por conta da limitação do tempo eu não consigo, mas poder desenvolver iniciação científica amplia essas possibilidades de desenvolver várias pesquisas, tendo outras pessoas que caminham comigo nesse processo, que são os estudantes (Professora n.8, Pesquisa de Campo, 2018).

Os professores afirmaram que participar de programas de iniciação científica é ter o compromisso com a formação profissional, entendendo a importância do tripé da universidade nesse processo.

Compromisso, primeiro com a formação profissional, entendendo que esse aluno que participa de iniciação científica, participa de extensão, ele está em grupo de pesquisa, ele tem a oportunidade de publicar com o orientador, de participar de um projeto guarda-chuva, ele é um profissional diferente. O aluno sai da universidade tendo uma formação diferenciada dos alunos que não participam desses espaços e desses momentos e isso não quer dizer melhor, é diferente e é claro que tem alunos que passam por tudo isso e não rendem, não aproveitam a oportunidade. Eu falo para os alunos que estar numa universidade pública é um privilégio, nós não sabemos se daqui a dez anos vai ter universidade pública, não podemos garantir isso na trajetória em que caminha. Então, nem todas as pessoas terão acesso a isso aqui, aí vem o descaso, a falta de compromisso com seu estudo, a falta de disciplina, enquanto você tem milhões de pessoas que jamais terão acesso (Professora n. 5, Pesquisa de Campo, 2018).

O anseio pelo conhecimento e o gosto pela investigação incentivaram os professores a fazer a atividade de pesquisa. A professora n. 9 aborda que, a cada experiência com alunos e projetos diferentes, o professor também aprende e acaba diferenciando o planejamento da pesquisa de acordo com o processo de aprendizagem do aluno. Então, o orientador acompanha o crescimento do acadêmico e acaba aprendendo com a experiência em cada projeto de iniciação científica. Funghetto e Fonseca (2008) salientam que a iniciação científica permite o desenvolvimento de ações pedagógicas centradas na pesquisa e que nessa atividade o professor exerce dupla ação pedagógica, que é a de pesquisar, a de aprender e a de ensinar.

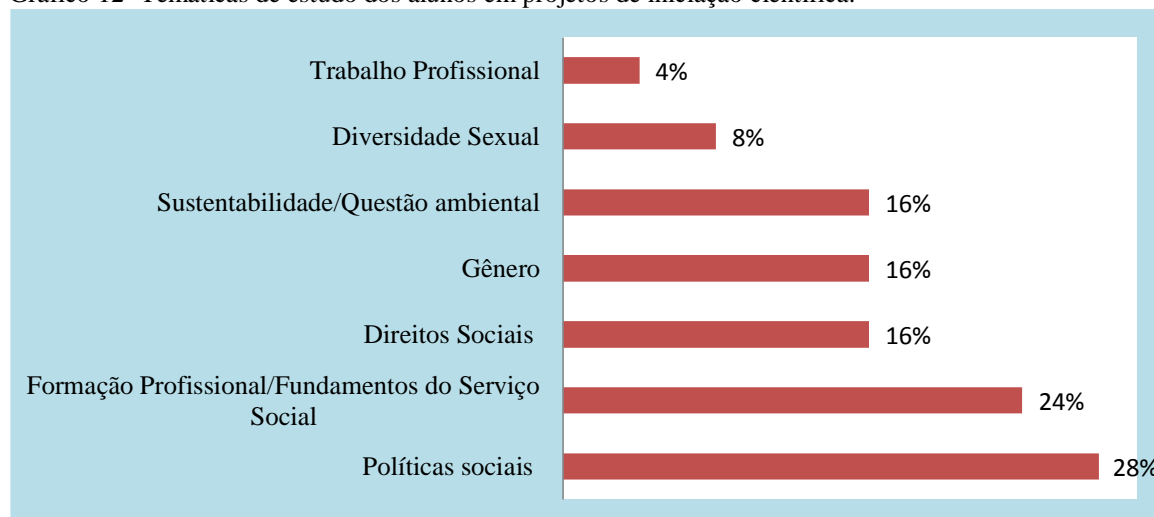
Eu gosto. Eu acho que quando você trabalha com alguém que vai descobrindo a pesquisa, você se transporta no tempo e se coloca na mesma posição daquele aluno que está aprendendo porque desmitifica um pouco a ideia de que a gente já passou por aquilo, a gente sabe como é que é e não é assim. Penso que cada projeto é um projeto novo e diferente, claro que o professor sabe como fazer, mas essa relação de construir o trabalho junto com o aluno ela é nova pra gente, então eu me empolgo muito com os alunos quando estamos fazendo isso, porque eu vivo com eles esse processo de aprendizagem. E tenho comigo que a experiência que eu tive com um

aluno de iniciação científica nunca vai ser igual com outro, porque tem alunos que têm a facilidade de compreender aquele texto que eu estudei e os outros podem não ter, aí procuro novos textos. Assim, como eu gosto da extensão, gosto de ver as pessoas crescendo, descobrindo coisas. É fantástico pegar o resultado de uma pesquisa e começar a entender o que aquilo está trazendo é muito legal. Tem relação que não são muito boas, às vezes a relação aluno e professor não flui, ela trava, são relações que a gente não consegue o produto que a gente queria, eu acho que o processo é cheio de aprendizagem tanto para um lado quanto para o outro (Professora n. 9, Pesquisa de Campo, 2018).

A docente ressalta que a relação entre aluno e professor influencia no desenvolvimento da pesquisa. Segundo Massi e Queiroz (2014), muitas pesquisas sobre a iniciação científica evidenciam que a atividade promove a aproximação professor-aluno, não apenas sobre discussões do projeto de pesquisa, mas permite a troca de experiências. No entanto, segundo a docente n. 9, se essa relação não for agradável isso influenciará no produto final da pesquisa.

No que concerne às temáticas investigadas nos projetos de iniciação científica desenvolvidos por alunos e professores do curso de Serviço Social, identificamos que 28% responderam que estudaram temas relacionados a políticas sociais. Categorizamos os assuntos mencionados por cada discente em blocos temáticos, conforme podemos ver no gráfico 12.

Gráfico 12- Temáticas de estudo dos alunos em projetos de iniciação científica.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

No bloco Políticas Sociais estão temas como criança e adolescentes, medidas socioeducativas e assistência social. E no de direitos sociais agrupamos os temas sobre controle social e saúde do trabalhador. Como os acadêmicos entrevistados participaram de mais de um projeto de iniciação científica, a porcentagem dos dados ultrapassa a 100%.

Ao analisarmos os dados acima, vemos que as pesquisas sobre a formação profissional e os fundamentos do Serviço Social estão sendo assuntos bastante estudados nos projetos de iniciação científica. Em pesquisa realizada entre os anos de 2010 a 2014 percebemos que as investigações sobre a formação profissional no âmbito dos projetos de iniciação científica dos alunos e professores do Curso de Serviço Social de uma universidade pública da cidade de Manaus eram bem inferiores quando comparadas com temáticas relacionadas a políticas sociais e direitos sociais (NASCIMENTO e ANDRADE, 2016).

E nessa pesquisa, com o período de estudo de 2015 a 2017, identificamos o aumento de projetos com estudos sobre a formação em Serviço Social. O estudo sobre a formação profissional nos permite avaliar, compreender esse processo e criar estratégias de resistência para garantir o projeto de profissão. O cenário de contrarreforma da educação reflete na implementação geral dos currículos dos cursos em especial no Serviço Social, bem como no perfil de aluno que se pretende formar. Torna-se necessário, repensar o ensino a partir do projeto de formação vigente, numa perspectiva de totalidade da educação crítica e emancipatória que vise à indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. O projeto de formação baseado nessas características é contrário à tendência fragmentária e dualista que permeia a política de ensino superior no país, voltada para a formação de competência, de cunho flexível e instrumental.

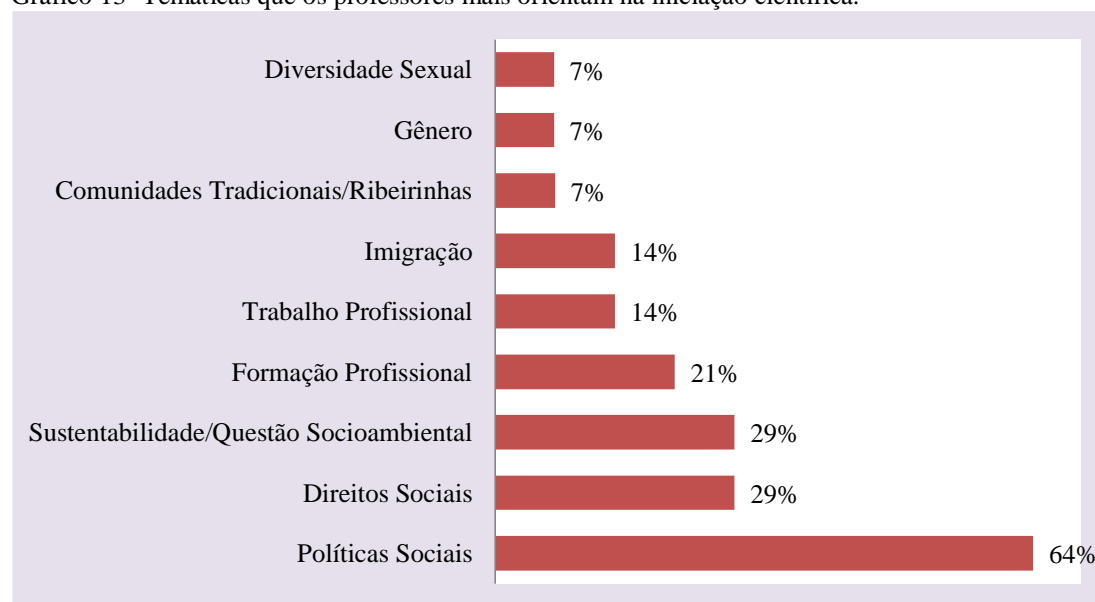
Iamamoto (2015) fez um levantamento sobre as tendências vigentes na pesquisa em Serviço Social a partir dos resultados da Avaliação Trienal dos Programas de Pós-graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) realizada em 2004 e identificou 55 linhas de pesquisas, congregando 581 projetos de pesquisa. A pesquisa buscou verificar as predominâncias temáticas e lacunas que precisam ser preenchidas. E constatou que o eixo temático mais estudado é o de Políticas Sociais (Estado e Sociedade Civil) com 19 linhas de pesquisas (34,5%) e 238 projetos em andamento ou concluídos (41%), sendo um penúltimo eixo de investigação o de Formação Profissional em Serviço Social (fundamentos e exercício da profissão), congregando 7 linhas de pesquisa (12,7%) e 47 projetos (8%).

A autora afirma que todos os eixos temáticos são fundamentais para o processo formativo, bem como para entendermos o Serviço Social no interior das relações sociais. Porém, para deciframos as relações sociais e qualificar o desempenho profissional faz-se, necessária a análise das particularidades dessa especialização do trabalho, no sentido de qualificar os fundamentos históricos, metodológicos, éticos e técnico-operativos da profissão (IAMAMOTO, 2015).

É importante frisar que não estamos aqui desconsiderando a relevância em estudar temáticas relacionadas aos direitos sociais, políticas sociais, diversidade sexual e comunidades, tendo em vista que estes compõem âmbitos da formação e do trabalho do assistente social. Estudar e ter domínio dos direitos sociais é fundamental na medida em que estes se materializam em políticas sociais que se desdobram em planos, programas e projetos, os quais fazem parte da cotidianidade do assistente social, profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho e regulamentada pela Lei 8.662/93, que de acordo com o art. 5º, tem como uma de suas atribuições privativas o planejamento, a organização, a execução e a avaliação de programas e projetos sociais em unidade de Serviço Social.

Indagamos os professores a respeito das temáticas que mais eles orientam nos projetos de iniciação científica e 64% responderam que orientam mais assuntos ligados a políticas sociais.

Gráfico 13- Temáticas que os professores mais orientam na iniciação científica.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

Vemos no (gráfico 13) que existem semelhanças nas respostas dos acadêmicos e professores sobre as temáticas de estudo. Identificamos também que são poucos os professores que orientam temáticas sobre a formação profissional e esse quantitativo diminui mais ainda quando comparados a questões sobre a diversidade sexual e gênero.

Quando indagamos aos alunos se a temática que eles estudaram na iniciação científica era do interesse deles, 72% (18) disseram que sim. A grande parte investigou questões a partir da experiência de estágio supervisionado e temáticas apresentadas pelos professores orientadores. A jovem pesquisadora n.6 nos diz que “eu gostava da área de saúde. Mas, não

foi a minha primeira opção até porque eu não tinha ideia da temática até a professora me mostrar” (Pesquisa de Campo, 2018). Sobre a temática relacionada ao campo de estágio, a Jovem Pesquisadora n. 21 afirma que,

Foi uma área que desde o segundo período eu já tinha interesse. Durante o meu estágio eu tive contato com um grupo de pesquisa na UFAM, o Interação. Lá foi uma experiência maravilhosa pra mim, então, eu quis estudar algo sobre a área ambiental (Pesquisa de Campo, 2018).

Para Bourguignon (2008), os alunos que estão em campos de estágio têm a oportunidade de vivenciar a complexidade das expressões da questão social, porque são nesses espaços que os acadêmicos desenvolvem a atitude investigativa e problematizam a realidade do trabalho profissional. “Vinculada à prática de estágio, a pesquisa desenvolvida pelo acadêmico ganha relevância social e materialidade” (p. 132). A autora salienta ainda que, quanto mais as temáticas estiverem relacionadas ao campo de estágio, maiores são as contribuições efetivas para o amadurecimento do discente e da sua formação profissional.

Outros alunos pesquisaram temas que os instigavam, porque muitas vezes a temática não era discutida em sala de aula.

Quando eu entrei na universidade tinha a finalidade de me formar, mas não de me envolver na iniciação científica. Queria fazer um projeto meu e não algo do professor. Então, a curiosidade partiu de um projeto de extensão que fiz e gostei muito da temática. Vi que a universidade é plural e achava o curso ainda muito conservador, aí fiz o projeto e mostrei para a professora e ela aceitou me orientar (Jovem Pesquisadora n. 8, Pesquisa de Campo, 2018).

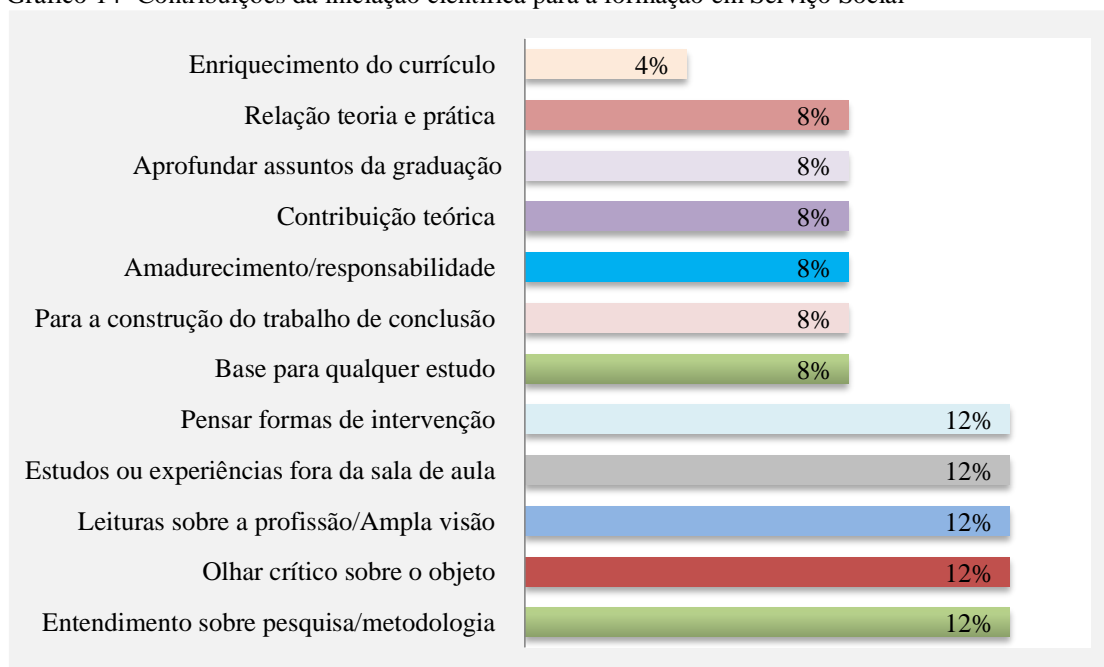
Dois jovens pesquisadores abordaram que quiseram estudar assuntos por questões pessoais. Segundo a Jovem Pesquisadora n. 13, “As duas pesquisas foram motivadas por uma questão pessoal mesmo, minha mãe recebia benefício por meio da transferência de renda e a outra foi uma problemática relacionada ao meu trabalho e campo de estágio” (Pesquisa de Campo, 2018). É notório o interesse dos acadêmicos em pesquisar assuntos que muitas vezes só a matriz curricular não aborda ou aprofunda questões presentes na vida cotidiana.

Ao perguntarmos se o projeto de IC estava vinculado ao projeto de pesquisa do orientador, 36% (9) responderam que sim e 64% (16) expuseram que não. De acordo com o relatório de avaliação do Pibic publicado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), constatou-se que as pesquisas que são isoladas do projeto do orientador tendem a se tornar experiências mais pobres. “A pesquisa de iniciação científica relacionada ao projeto e,

mais ainda, integrada à pesquisa do orientador intensifica a ocorrência dos parâmetros investigados e configura uma experiência mais rica de IC” (BRASIL, 2017, p. 17).

Em relação à contribuição da iniciação científica para a formação em Serviço Social, 100% dos pesquisadores iniciantes falaram que a atividade foi bem positiva e expuseram diferentes contribuições como podemos ver no gráfico 14. Nas falas identificamos mais de uma resposta para a questão e diante disso os dados excedem o percentual de entrevistados.

Gráfico 14- Contribuições da iniciação científica para a formação em Serviço Social



Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

Nos dados acima vemos que a iniciação científica possibilita aos acadêmicos o contato e o aprendizado sobre a parte metodológica da pesquisa, propiciando um olhar mais investigativo do objeto de estudo, além de ampliar conhecimentos sobre a profissão de Serviço Social, compreendendo conteúdos que são abordados em sala de aula e até mesmo fora desse espaço.

Antes de iniciar as disciplinas de pesquisa, eu já havia participado da iniciação científica, então essa atividade foi fundamental para meu entendimento a respeito da pesquisa, além de possibilitar um olhar mais crítico sobre o objeto de estudo (Jovem Pesquisadora n.2, Pesquisa de Campo, 2018).

Santos (2016) destaca que os benefícios da iniciação científica podem ser percebidos no desempenho dos alunos nas disciplinas do curso, pois, no processo de pesquisa, os alunos adquirem um referencial crítico e não se tornam tão passivos nas aulas, porque conseguem

argumentar e participar das discussões de forma efetiva e com qualidade, trazendo para o debate os resultados de pesquisas e leituras realizadas durante o processo de pesquisa.

Maldonado e Paiva (2002), ao investigarem a iniciação científica na formação dos alunos de nutrição, apontam que a principal contribuição dessa atividade está na capacidade de argumentação, no raciocínio críticos dos discentes, o que confirma a hipótese dos autores de que a iniciação científica, bem como outras atividades de pesquisa paralelas ao ensino, desenvolvem no acadêmico e futuro profissional uma postura crítica perante o conhecimento transmitido na universidade, o que implicará posteriormente no trabalho profissional desse aluno.

Bôas (2003), ao abordar os efeitos das mudanças curriculares e a experiência dos Programas de Iniciação Científica, percebeu que a participação dos alunos em projetos de pesquisa dos professores aparece como algo favorável para a diminuição da evasão e melhoria da graduação. A pesquisadora iniciante n. 5 menciona que a iniciação científica foi um caminho de encontro à profissão que queria seguir.

Quando eu iniciei o curso, eu não sabia muito que profissão eu queria. Mas, com a iniciação científica, pude conhecer melhor a profissão e o que era a pesquisa. Pude me encontrar enquanto universitária. Essa pesquisa contribuiu para a construção do meu trabalho de conclusão de curso (Jovem Pesquisadora n. 5, Pesquisa de Campo, 2018).

De acordo com Cabrero (2007), a IC não pode ser vista como uma especialização precoce, pois não retira os estudantes da etapa de formação na graduação. A atividade pode ser considerada como necessária durante esse processo formativo, sendo um fator de estímulo para o engajamento nos estudos. “Comenta-se, inclusive, que poucos estudantes de graduação envolvidos com pesquisa abandonam ou interrompem o curso superior, sendo mais um efeito do desenvolvimento com pesquisas” (p. 65).

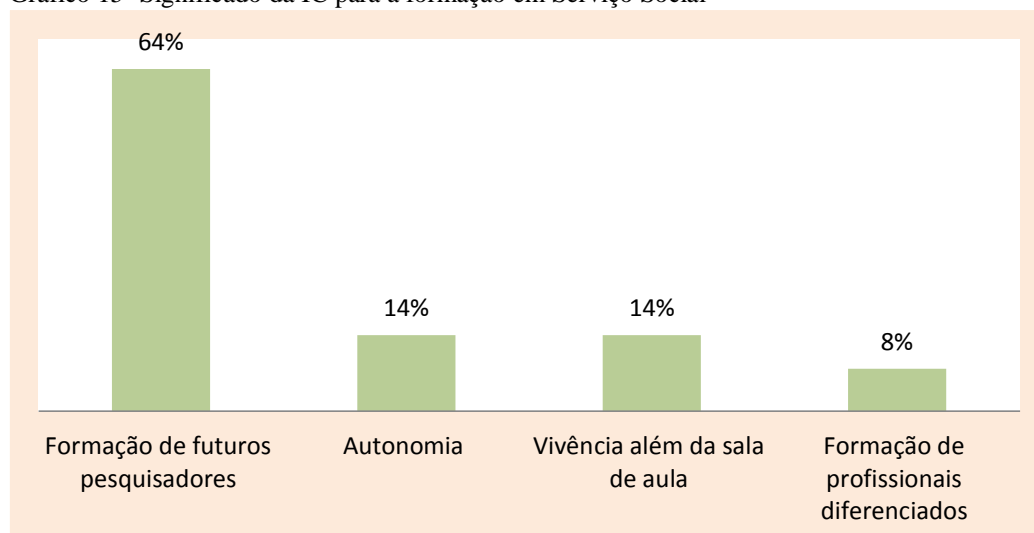
Contribuiu para eu aprofundar certos assuntos vistos na graduação e conhecer temáticas não estudadas em sala de aula, porque nem tudo é abordado até porque o tempo não permite. O projeto de iniciação científica permite o estudo de várias temáticas e de diferentes autores. Tive que ler muitos conceitos, como revolução passiva, via prussiana que nunca vi na vida (Jovem Pesquisadora n. 15, Pesquisa de Campo, 2018).

A iniciação científica, segundo os acadêmicos, permite leituras, experiências e conhecimentos que só em sala de aula eles não teriam. O aluno tem mais contato com o

orientador através de encontros semanais e quinzenais e isso o possibilita tirar dúvidas, fazer discussões, produzir textos e ter contato com outros acadêmicos e profissionais através dos grupos de pesquisa, estas são experiências que adensam o processo de construção do conhecimento.

Os professores, ao serem questionados sobre o significado da iniciação científica para a formação em Serviço Social, 64% responderam que a IC permite a formação de futuros pesquisadores. Vejamos no gráfico a seguir.

Gráfico 15- Significado da IC para a formação em Serviço Social



Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

Segundo a Professora n. 7

A formação científica representa a base para a formação de futuros pesquisadores. É na iniciação científica que o aluno tem o primeiro contato com a pesquisa, porque que eu digo o primeiro contato, às vezes um aluno de iniciação científica que nos procura ele está no terceiro período, então ele não fez nenhuma disciplina de pesquisa, é por isso que a gente precisa fazer aulas de metodologia de pesquisa, porque, por exemplo, nesse semestre eu tenho aluno de terceiro período que não tem nenhuma base né. Então, eu penso que a iniciação científica favorece esse contato inicial para que o aluno adentre no mundo da pesquisa e se apaixone, para que ele perceba que a nossa profissão tem esse caráter investigativo. Não existe a noção de que nós temos aquele pesquisador e o assistente social não, o assistente social precisa ser um pesquisador. Ele precisa ter essa busca de conhecimento contínuo para que ele estabeleça o enfrentamento das expressões da questão social. Então, possa ser que aquele aluno não vá seguir a carreira docente, mas ele precisa entender que ele está numa profissão de caráter investigativo, que ele não estará no Serviço Social só para fazer atendimento ao público, ele precisa verificar o que fazer com a ficha social, quais são as propostas de intervenção que a partir daqui eu posso gerar. Então, eu penso que a iniciação científica vai muito além dos muros que nós criamos muitas vezes, das limitações e ela favorece a apresentação de outro mundo para o discente e sempre um aprendizado para o docente também. Às vezes pensamos que

estamos ali só para ensinar, mas muitas vezes aquele aluno tem muito a ensinar para a gente em outros aspectos (Pesquisa de Campo, 2018).

Segundo a docente, a iniciação científica representa uma experiência além do contato com a pesquisa, oportuniza que o aluno veja o ato de investigação como necessário para a profissão e não como algo distante e restrito somente ao docente, pois o assistente social precisa da dimensão investigativa para que seu trabalho não recaia no imediatismo. A iniciação científica, além de ser o primeiro contato com a pesquisa, torna-se um instrumento de aprendizado tanto para o discente quanto para o docente, na medida em que o professor pensa estratégias para a superação de algumas limitações apresentadas pelos alunos.

Para 14% dos orientadores, a IC promove a autonomia do aluno para que ele possa ter suas próprias reflexões e que desenvolva a prática da pesquisa como sendo necessária para a profissão. Estar nessa atividade de pesquisa cria alguns hábitos, como a organização, o cumprimento de prazos. A IC foi defendida por 14% dos docentes como sendo uma vivência além da sala de aula. A Professora n. 9 destaca que essa atividade de pesquisa, além de requerer um perfil de aluno organizado, desperta qualidades e estimula os acadêmicos à continuidade da formação.

A iniciação científica tem um papel importante no sentido de que ela contribui para autonomia do aluno, para que ele possa caminhar com as próprias pernas, para que ele possa desenvolver as próprias reflexões, pra que ele possa vislumbrar a continuidade da formação dele. O universo da iniciação científica te possibilita que você veja que existe outro espaço formador além da sala de aula e que esse espaço é tão rico e tão desafiador que ele incita a continuar a estudar. Mas, também faz o efeito reverso, do aluno passar por esse processo e a pressão da pesquisa porque a pesquisa é um processo compressor eu diria que você tem início, meio e fim, com os prazos muito demarcados e as cobranças são muitas e você tem que se enquadrar nessas cobranças. E nesse processo você não tem direito nenhum, direito de adoecer, se você tem muitas atividades tem que se virar aos finais de semana, então tudo que importa são os cumprimentos dos prazos e o produto que você ficou de entregar. E isso demanda um perfil de aluno, uma pessoa que precisa ter no mínimo um pouco de disciplina, planejamento e ser organizado. Se a pessoa não tem um pouco esse perfil ele vai fugir disso, então se a pessoa tem esse perfil vai querer mais, eaí ele vai querer continuar, vai querer fazer mestrado e doutorado. A iniciação científica desperta a curiosidade, o aluno ser criativo e, sobretudo a autonomia (Pesquisa de Campo, 2018).

Segundo Santos (2016), a iniciação científica pode contribuir também para a autonomia e maturidade dos acadêmicos, na medida em que eles precisam se organizar para conciliar as tarefas da graduação com as da pesquisa para que nem as disciplinas dos cursos e nem a pesquisa fiquem prejudicadas. Cabrero (2007) menciona que a IC ensina o estudante a

respeitar os prazos com intuito de finalizar a pesquisa no prazo estipulado pelo programa e isso desenvolve o interesse dos alunos em delinear metas em toda atividade que ele fizer.

Ao perguntarmos se essa experiência de pesquisa precisa ser vivenciada pelos acadêmicos do curso de Serviço Social, tanto os jovens pesquisadores quanto os docentes responderam positivamente. Apesar de sabermos que nem todos os acadêmicos poderão participar de programas de iniciação científica por causa da quantidade de bolsas, de orientadores e até de vagas, percebemos ao longo desta pesquisa que é uma atividade que, de fato, contribui para a formação do aluno, aprofundando assuntos que somente no âmbito do ensino não seria possível. A Professora n. 2 afirma que

Não existem condições de todos fazerem a iniciação científica, até porque alguns trabalham e também possivelmente não teria condições dos professores orientarem todos, de ter orientação pra todos né, mas eu acredito que ela faz parte e deve continuar fazendo parte das vivências dos alunos de Serviço Social. Vemos que o Serviço Social tem uma participação expressiva nos projetos de iniciação científica, então acho que essa é uma experiência importante se o aluno tiver essa oportunidade vai ser bom para a formação dele (Pesquisa de Campo, 2018).

Para outros professores, esta atividade deveria ser incentivada desde os primeiros períodos da graduação e até mesmo ser pré-requisito para formação. A professora n. 11 enfatiza que

Não tem como fazer uma intervenção, mesmo enquanto profissional dentro de uma secretaria de um outro órgão se você não realiza pesquisa. Essa produção do conhecimento tem necessidade da pesquisa, então o aluno mesmo que ele não queria se tornar um pesquisador, pra mim deveria ser algo que não sei se posso dizer obrigatório, mas deveria ser um critério como é o estágio, para você se formar, você precisa passar pelo estágio curricular, então a pesquisa deveria ter esse caráter. Porque nós temos uma deficiência da pesquisa na nossa área, às vezes o aluno quer desenvolver uma pesquisa ele não tem literatura no Serviço Social, aí ele vai buscar em outra área tudo bem, eu acho super interessante, mas a gente precisa incentivar os nossos alunos pra que eles realmente tenham o interesse e a vontade de conhecer a pesquisa (Pesquisa de Campo, 2018).

Segundo Moraes (2015), a dimensão investigativa deve ser aguçada pela universidade, sobretudo pelos docentes desde a graduação. Mesmo que a categoria docente vivencie diariamente a precarização de suas condições de trabalho, devem manter o

[...] compromisso, teórico, metodológico, ético, político, técnico e operativo na formação de assistentes sociais, seja através de disciplinas ministradas em sala de aula, seja por meio da organização de eventos de cunho científico, bem como de espaços de debates e reflexões críticas (MORAES, 2015, p. 306).

Diante disso, podemos afirmar que a iniciação científica é um espaço de formação profissional, na medida em que permite ao aluno desenvolver o espírito investigativo, crítico e inquiridor diante da realidade. A dimensão investigativa é vital para a profissão de Serviço, visto que necessita atuar sobre a realidade, o que exige do profissional a busca pelo conhecimento. Essa dimensão está expressa nas competências e atribuições profissionais.

Para jovens pesquisadores, a iniciação científica aprimora conhecimentos sobre a pesquisa e aguça a dimensão investigativa, além de facilitar a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Destacaram ainda que essa experiência é um exercício para a escrita, pois os alunos precisam fazer fichamento e produzir textos e isso requer bastante leitura. Quando chegam à fase de construir o TCC, já não sentem tanta dificuldade de desenvolver o trabalho, porque já passaram por um processo de pesquisa, ao contrário de outros acadêmicos que não tiveram a mesma experiência. De acordo com a Jovem Pesquisadora n. 1, a IC auxilia principalmente na construção do TCC.

As minhas colegas tiveram bastante dificuldade na hora de pensar em um projeto de pesquisa, eu também quando tive que pensar eu mesma sozinha e também a dificuldade para escrever. Então, eu acho que todos deveriam passar por essa experiência muito para pensar na pesquisa e como fazer pesquisa e para pensar em refletir e pensar no que escrever, porque é muito difícil escrever (Pesquisa de Campo, 2018).

De acordo com jovens pesquisadores, a IC é um espaço de formação de pesquisadores, mas participar dessa atividade depende muito do interesse do aluno, pois nem todos têm interesse em fazer pesquisa e quando fazem é mais para enriquecer o currículo. Para a Jovem Pesquisadora n.13,

Seria importante que todos pudessem participar, mas isso depende do interesse de cada aluno. Já ouvi colegas dizer que ia fazer iniciação científica para pontuar no currículo *lattes*, mas e a qualidade da pesquisa como fica? E o que isso vai proporcionar para a sociedade, não tem esse questionamento (Pesquisa de Campo, 2018).

Os pesquisadores iniciantes mencionaram ainda que os conteúdos que eles estudaram somente por conta do desenvolvimento da pesquisa de iniciação científica, a saber: legislações, aprofundamento sobre políticas sociais, currículo do curso e diretrizes curriculares, questões de gênero, sustentabilidade, marcos históricos, conceitos, história do

Serviço Social e sexualidade. Vale destacar que, para 60%, os assuntos abarcados na pesquisa de iniciação científica articularam-se totalmente com as disciplinas oferecidas pelos cursos de Serviço Social e 40% disseram que havia uma articulação parcial, na medida em que eles puderam conhecer e aprofundar assuntos poucos debatidos em sala de aula.

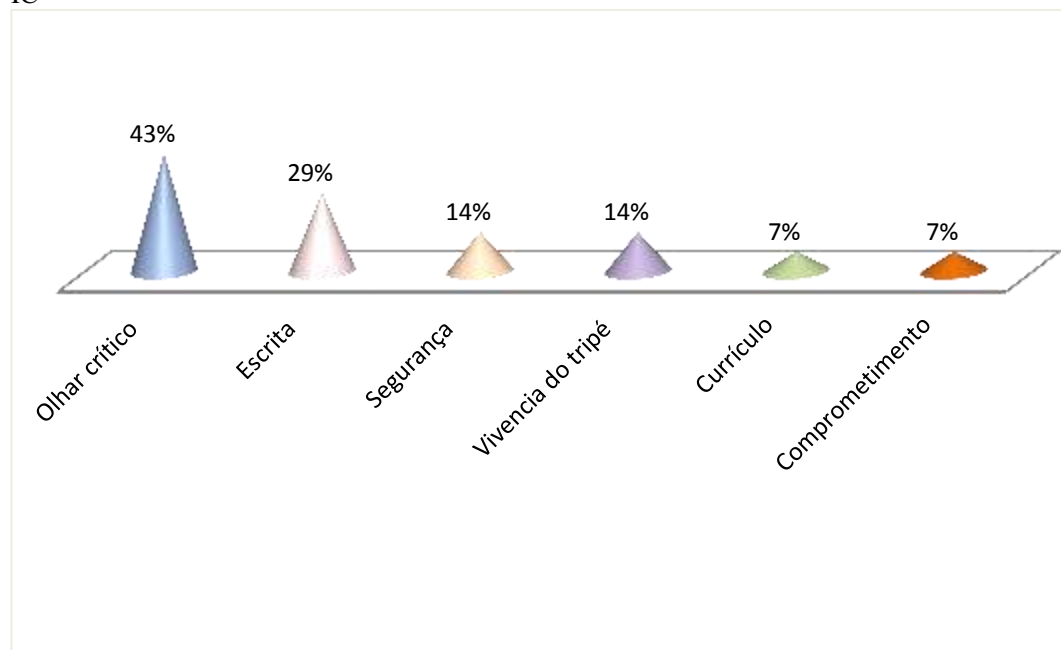
Indagamos aos professores pesquisadores a respeito das experiências ou leituras que a iniciação científica possibilita aos acadêmicos que não seriam vivenciadas ou que seriam pouco trabalhadas em sala de aula e 36% deles afirmaram que a atividade aprofunda conhecimentos sobre o tema em estudo. Para 29%, é um aprendizado mais amplo sobre a pesquisa; 29% sinalizaram que a atividade permite o contato com outras áreas e 6% disseram que a IC desenvolve a oralidade. Para a Professora n. 9,

O que é bem exigida na iniciação científica é a questão de comunicar os resultados, que também é exigido na graduação que você tem que fazer um relatório e fazer um TCC, que são comunicações escritas. Mas, a oralidade que o Pibic exige, aquele momento da comunicação oral que é diferente da defesa do TCC, porque no TCC você já tem quase certeza de que passou, você só vai estar comunicando ali, dificilmente o professor vai reprovar ali naquele momento. Mas, no Pibic você tem que estar muito mais seguro e quando você vai para essa parte da comunicação oral é quando você amadureceu, eu diria que a oralidade tem um papel significativo nesse momento da produção científica que você reelabora o que você escreveu de uma forma que possa comunicar e as pessoas entendam. E nesse processo de você escrever com que as pessoas entendam você compreende melhor, então isso é bem interessante. Eu falo da minha experiência de “Pibicquiana”, eu sentia muito temor do momento da comunicação oral, que você está sendo avaliado e aquele tempo pra você falar e você tem que reelaborar e medir as palavras que você vai dizer eu acho isso bem interessante. E na sala de aula talvez você não veja isso, a outra coisa que eu acho que ele talvez não tenha é esse maior tempo e envolvimento com os grupos de pesquisa e a convivência com os alunos da pós-graduação (Pesquisa de Campo, 2018).

Kirsch (2007) salienta que a IC permite essa troca de conhecimento, na medida em os discentes frequentam eventos na universidade, quando dialogam com os professores. A comunicação e produção científica são estimuladas através da participação dos alunos em eventos, isso amplia a capacidade de escrita e a oralidade do aluno.

Os professores abordaram o diferencial da formação dos alunos que se engajaram na iniciação científica em relação aos acadêmicos que não tiveram a mesma experiência. Os docentes expuseram várias diferenças e com isso os dados passaram de 100%. No gráfico 16 notamos que, para os orientadores, o aluno que faz iniciação científica possui um olhar mais crítico, na medida em que precisa fazer leituras, compreender textos e categorias analíticas.

Gráfico 16- Diferenciais identificados pelos professores na formação dos alunos que se inserem na IC



Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

Para os orientadores, durante a iniciação científica, o aluno aprimora a escrita e possui mais segurança ao se posicionar em público, porque desenvolve a oralidade. De acordo com a professora n. 6, “[...] ele acaba com as leituras desenvolvendo uma escrita melhor, porque os vai e vem que o orientador faz dos processos de orientação que ele escreve e volta pra ele escrever, ele acaba aprimorando a escrita” (Pesquisa de Campo, 2018). A professora n. 7 destaca que o aluno que faz pesquisa durante a graduação sai mais preparado da universidade.

Se ele faz iniciação científica do terceiro para o quarto período, ele já está preparado inclusive para a disciplina de pesquisa, ele já vai com um diferencial. Enquanto os outros alunos vão iniciar um aprendizado sobre pesquisa, ele já tem uma noção mais ampla. É um aluno, inclusive, mais motivado no âmbito do curso, esse aluno que faz Pibic ele percebe a necessidade de vivenciar o tripé da universidade, porque depois ele procura um projeto de extensão. Ele percebe que a universidade vai muito além da política de ensino, mas que existe uma política de extensão, que existe uma política de pesquisa e ele já vai buscando de que forma ele vai se integrar (Pesquisa de Campo, 2018).

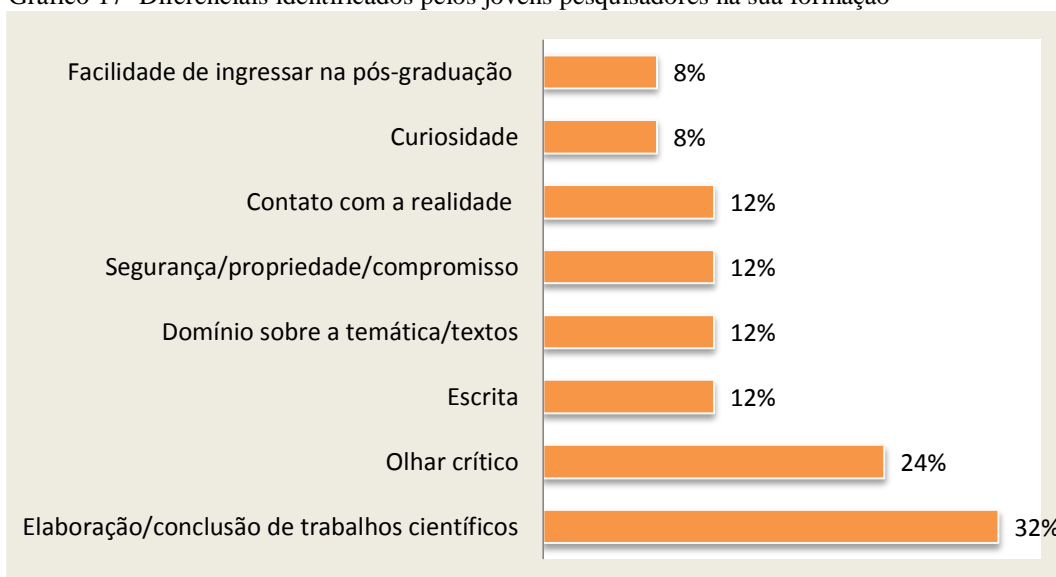
A iniciação científica, segundo os orientadores, antecipa algumas discussões e aprendizados e isso se torna um diferencial na formação do aluno que faz atividade em relação ao que não teve a mesma experiência. Para a professora n. 4, o aluno que desenvolve projetos de iniciação científica acaba conhecendo e aproveitando o que a instituição tem a oferecer. “[...] Com todas as restrições que temos hoje, com todo o sucateamento da

universidade, mas ainda nós temos muitas possibilidades aqui dentro, nós temos biblioteca, temos áreas para estudo, temos uma rede *wi-fi*” (Pesquisa de Campo, 2018).

Em relação aos jovens pesquisadores, 32% enunciaram que o diferencial da iniciação científica na formação dele está na elaboração e conclusão de trabalhos científicos. De acordo com os jovens, as pessoas que não participaram da iniciação científica sentem dificuldade de desenvolver artigos e trabalhos, como o Trabalho de Conclusão de Curso. A jovem pesquisadora n. 18 menciona que a partir da iniciação científica sentiu facilidade em escrever projetos, pesquisas e estudos. “Estou fazendo especialização e vejo que tem pessoas graduadas que não sabem estruturar um artigo” (Pesquisa de Campo, 2018).

Como podemos observar no gráfico 17, os jovens pesquisadores pontuaram várias características que os diferenciam das pessoas que não se envolveram na iniciação científica, com isso a porcentagem passou de 100%.

Gráfico 17- Diferenciais identificados pelos jovens pesquisadores na sua formação



Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

Segundo Maldonado e Paiva (2002), a formação acadêmica não se reduz às disciplinas do currículo, mas ela se constrói a partir de todas as experiências vivenciadas durante o curso e a iniciação científica é uma delas. A atividade de pesquisa oferece uma gama de práticas de aprendizados, “[...] desde a ida à biblioteca até a preparação de trabalhos para congressos, permeadas pela interação com o professor-orientador e com sua experiência de pesquisa” (p. 154).

Assim como os professores orientadores, os pesquisadores iniciantes também acreditam que a iniciação científica propicia contato com a realidade, olhar mais crítico,

desenvolve a escrita, o comprometimento e a segurança em se posicionar, além de despertar o interesse em fazer pós-graduação. Segundo a Pesquisadora iniciante n. 22,

Praticamente todos que participaram da iniciação científica quiseram continuar com a pesquisa tanto no mestrado quanto no doutorado e os que não participaram não tiveram esse interesse de continuar a estudar. Na minha turma, as pessoas que participaram do processo de seleção do mestrado foram os que fizeram Pibic e os que não participaram não quiseram tentar (Pesquisa de Campo, 2018).

Percebemos ao longo da discussão que a principal contribuição da iniciação científica é despertar o aluno para o exercício da pesquisa e podemos observar nas falas dos jovens pesquisadores o interesse em continuar estudando, realizando pesquisas, ingressar em cursos de mestrados e até mesmo seguir a docência. Esse despertar para a pesquisa é um dos objetivos da atividade de iniciação científica e vemos que está se cumprindo para os acadêmicos e egressos do curso de Serviço Social das instituições de ensino superior da cidade de Manaus.

Com intuito de identificar com mais profundidade a contribuição da iniciação científica para a formação profissional em Serviço Social, pedimos para os pesquisadores iniciantes avaliarem a partir dessa experiência de pesquisa o grau de conhecimento deles em relação a alguns conteúdos e aspectos. Vejamos no quadro 7.

Quadro 07- Avaliação dos jovens pesquisadores acerca dos conhecimentos adquiridos na Iniciação Científica

Quesito avaliado	0	1	2	3	4	5
Fundamentos do Serviço Social	-	4%	4%	20%	24%	48%
Trabalho profissional	-	4%	12%	8%	36%	40%
Instrumentalidade do Serviço Social	4%	-	8%	20%	32%	36%
Questão social	-	-	-	16%	16%	68%
Relação teoria e prática	-	4%	-	8%	36%	52%
Direitos Sociais	4%	4%	12%	12%	28%	40%
Políticas Sociais	-	-	12%	28%	16%	44%
Questão socioambiental	44%	4%	12%	12%	8%	20%
Movimentos Sociais	4%	16%	8%	12%	12%	48%
Estado e Sociedade	-	-	4%	8%	36%	52%
Habilidade de escrita	-	-	4%	-	28%	68%
Habilidade de oratória	-	-	8%	12%	40%	40%

Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

Notamos que a habilidade de oratória foi o quesito avaliado por 80% dos jovens pesquisadores como ótimo ou excelente. Para 76%, a iniciação científica proporcionou o domínio e conhecimento sobre o trabalho profissional do assistente social. Grande parte deles

investigou questões oriundas dos campos de estágio supervisionado, que possivelmente possibilitou-lhes reflexões sobre trabalho do assistente social, as correlações de poder envolvidas nos campos de atuação e as formas de intervenção frente às expressões da questão social.

As Diretrizes Curriculares constituídas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social de 1996 – fruto de um debate amplo da categoria – têm como um dos núcleos de fundamentação da formação o núcleo de fundamentos do trabalho profissional, o qual possui conteúdos que consideram a profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho que tem como objeto as expressões da questão social. A perspectiva do Serviço Social como trabalho reconhece as dimensões constitutivas do fazer profissional, tais como: objeto ou matéria prima; os meios de trabalho (instrumentos, técnicas e recursos intelectuais ou materiais); e a atividade do sujeito que é o próprio trabalho. Dessa forma, para atuar nos diferentes espaços, torna-se necessária a apreensão das características que demarcam a institucionalização e o desenvolvimento da profissão (ABEPSS, 1996).

Na avaliação, verificamos ainda que o estudo sobre questão socioambiental é uma lacuna no âmbito da iniciação científica, bem como nas próprias disciplinas dos cursos de Serviço Social. A professora n. 5 nos diz que:

Essa é uma área muito pouco ou quase nada explorada na graduação. Então, os alunos quando vêm estudar, em geral, têm uma grata surpresa de uma área em que eles jamais imaginaram que o Serviço Social pode atuar, deve atuar e é convocado. É umas das demandas postas ao profissional de Serviço Social no século XX, XXI e que infelizmente é negligenciado na formação profissional de graduação. Você tem a possibilidade de ter uma formação de mestrado e doutorado interdisciplinar, mas você não tem acesso a essa informação e a esse conhecimento na graduação, infelizmente. É um campo de possibilidades, de pesquisa, de intervenção e atuação profissional. É uma lacuna, na verdade a gente nem chega na Amazônia né? Tem todas as disciplinas, você faz análise da América Latina, aí vem pra Europa, vê a influência dos Estados Unidos, você tem a política, a ditadura militar na década de 1960 e para no desenvolvimentismo. E aí acabou a história do Brasil e nem chega na Amazônia [risos]. Mas, aí depois a gente vai atuar na Amazônia (Pesquisa de Campo, 2018).

Notamos na fala da docente da IES que, no ensino de graduação, a temática ainda é pouco estudada. Além disso, a professora destaca que a área socioambiental é um espaço de atuação do profissional de Serviço Social, porém nos currículos dos cursos o estudo sobre a Amazônia não é aprofundado da maneira que precisa, tendo em vista que habitamos nesse ambiente e não temos conhecimento sobre ele.

Diante do que foi exposto, vimos que a atividade de iniciação científica possibilita muitas experiências que enriquecem a formação profissional em Serviço Social. Por meio dessa atividade de pesquisa, os alunos têm a oportunidade de vivenciar a pesquisa de diferentes formas e estudar temáticas, assuntos e conceitos que muitas vezes são pouco trabalhados em sala de aula, mas que o acadêmico vivencia durante a iniciação científica.

3.3 A vivência do tripé ensino, pesquisa e extensão: a experiência da iniciação científica em foco

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão foi mantido na Constituição Federal de 1988 por meio das lutas sociais da sociedade. Mesmo que o tripé da universidade seja assegurado na Carta Magna, a nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação possibilita a ruptura desse princípio na prática, tendo em vista a diversificação das formas de organização das instituições de ensino superior e as “exceções” de sua operacionalização na realidade.

De acordo com Mazzilli (2011), a diversificação administrativa das universidades significa a existência de dois modelos de ensino superior no Brasil (uma instituição de ensino superior não voltada para a formação de pesquisadores e a outra que busca a produção científica por meio da pesquisa). Em nossa pesquisa, identificamos instituições de ensino superior de caráter privado que proporcionam ao corpo docente e discente o desenvolvimento de pesquisas, apesar de não se constituírem como universidade e não possuem a obrigatoriedade legal em desempenhar o tripé ensino, pesquisa e extensão.

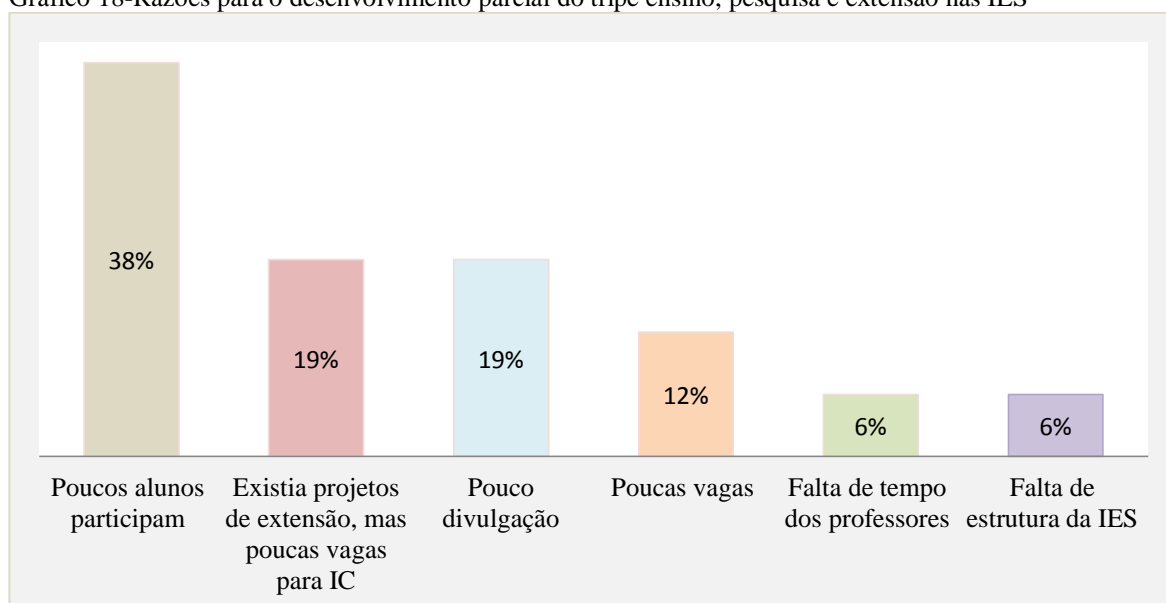
Ao realizarmos esta pesquisa, observamos nas falas dos jovens pesquisadores e dos docentes que o tripé ensino, pesquisa e extensão é parcialmente materializado nas Instituições de Ensino Superior A, B, C e D. Para 64% dos jovens pesquisadores, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão é parcial e para 36% ocorre de maneira integral.

Dentre os pesquisadores que responderam que o tripé é parcialmente desenvolvido nas IES, 38% justificaram que poucos alunos participam dessas atividades por falta de oportunidade, porque muitas vezes depende da articulação do aluno com algum professor orientador.

Sim, parcialmente. A pesquisa eu sinto que faltou, pelo menos é o que eu vejo pela minha turma, poucos fizeram Pibic durante a formação. Eu acho que depende muito da articulação do aluno procurar o professor para fazer pesquisa, infelizmente não deveria ser assim, mas aqui na [IES A] é o que acontece. Pros alunos que trabalham e têm outras atividades fica difícil correr atrás de um professor, no meu caso foi muita sorte, fui indicada para fazer (Jovem pesquisador n. 1, Pesquisa de Campo, 2018).

Para 19% dos jovens pesquisadores existe mais oportunidade de participação em projetos de extensão do que na iniciação científica. Vejamos no gráfico 18.

Gráfico 18-Razões para o desenvolvimento parcial do tripé ensino, pesquisa e extensão nas IES



Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

Quanto aos 38% dos jovens pesquisadores que afirmaram que nas IES o tripé é desenvolvido integralmente, muitos deles abordaram que fazer pesquisa e extensão depende muito do interesse do aluno em procurar se inserir, visto que as instituições promovem eventos científicos, possuem grupos de pesquisa e professores que estimulam essa participação. O jovem pesquisador n. 24 menciona:

Sim, totalmente. Mas, não tinha uma divulgação, mas, caso você fosse atrás das atividades, a instituição oferecia. Caso você fizesse iniciação científica, você tinha um professor para orientar, mas sinceramente o departamento de pesquisa e extensão sempre achei fraco, mas eles davam essa possibilidade (Pesquisa de Campo, 2018).

Como podemos ver nas falas dos jovens entrevistados, a divulgação das atividades por parte da instituição de ensino como um todo ainda é muito frágil, o que impossibilita o despertar do interesse do aluno em vivenciar o tripé da universidade integralmente. Isso é notório tanto na instituição pública como nas privadas.

Para a maioria dos professores, o que equivale a 71%, o tripé vem sendo desenvolvido de maneira parcial nas IES, e especificamente nos departamentos/coordenações dos cursos de Serviço Social, no entanto para 29% as atividades de ensino, pesquisa e extensão são efetivas nas instituições. Dentre os que disseram que o tripé é parcialmente desenvolvido, 40% deles justificaram que a sobrecarga de trabalho docente afeta a execução das atividades de pesquisa e extensão, 30% destacaram a falta de incentivo institucional e 30% a ausência da extensão. Segundo a professora n. 5,

Infelizmente o que vemos é um caminhar pra um esgotamento do corpo docente pela sobrecarga de trabalho, pelo administrativo e de sala de aula muito pesado. [...] Mas, essa articulação do tripé ensino, pesquisa e extensão se ela já era fragilizada, hoje ela se encontra em uma situação mais fragilizada. Você vê poucos alunos com interesse, buscando, indo atrás e querendo participar. E muitos professores também com uma carga de trabalho imensa que não vão atrás dos alunos porque nem tem tempo pra isso, nem pra ir atrás e nem pra fazer. E aí você tem os professores que trabalham com ensino, pesquisa e extensão sobrecarregados ainda com a administração e ao mesmo tempo não valorizados pela instituição e nem pelo departamento. Você percebe que não há uma valorização de quem faz porque não ganha um centavo a mais, e menos ainda porque não tem a sua carga horária reduzida para fazer pesquisa e extensão. Então assim, faz pelo compromisso ético e político (Pesquisa de Campo, 2018).

A professora nos indica que a sobrecarga do trabalho docente influencia na não realização de atividades fundamentais para a formação dos discentes, mas isso não a impede de exercer o compromisso com a formação profissional baseada no tripé. Segundo Pinto (2013), diante da crise do sistema capitalista e do aprofundamento da queda da taxa de lucro, foram criadas tecnologias organizacionais visando adequar a educação às exigências do mercado globalizado. E isso trouxe reflexos para o ensino superior, um exemplo disso é a alteração do trabalho docente a partir da tipificação entre os docentes que pesquisam e os que ensinam; o aumento da carga horária em sala de aula e a remuneração salarial de acordo com a produtividade exigida pelas instituições de ensino superior.

No entanto, ao perguntarmos aos docentes se eles conseguiam fazer ensino, pesquisa e extensão, 70% responderam que desenvolviam com frequência, 22% revelaram que executavam raramente por conta da sobrecarga de trabalho e 8% afirmaram que não, justificando a falta de incentivo e apoio da instituição de ensino. Esses dados nos revelam

uma contradição na fala dos professores, pois eles afirmaram que existem dificuldades que impedem a realização do tripé por parte dos departamentos dos cursos de Serviço Social. No entanto, quando indagados sobre a experiência pessoal deles nas atividades, a maioria mencionou desempenhar o tripé ensino, pesquisa e extensão com frequência.

A professora n. 3 confirmou desenvolver projetos de pesquisa e extensão juntamente com o ensino, porém, além destas atividades, precisa dar conta do trabalho administrativo, então ela se organiza da seguinte maneira:

Tenho me organizado assim, por exemplo, em relação aos projetos de iniciação científica, sempre em todos os anos tenho procurado submeter, em geral, de três a quatro projetos de iniciação científica. Em relação à extensão, eu tenho procurado oferecer pelo menos um projeto de extensão a cada dois anos, que acho que é importante, porque muitas vezes a gente tem que conciliar né, por exemplo, eu fiquei dois anos na chefia do departamento. Certamente todo semestre você não consegue fazer tudo, pesquisa e extensão mais a administração. Então, é importante que o docente procure organizar esse tempo de modo que ele ofereça, que ele execute tanto a pesquisa, quanto o ensino e a extensão e também dosando a questão administrativa, porque a gente sabe que ela também demanda muito pra nós (Pesquisa de Campo, 2018).

Vemos que o trabalho administrativo impede os docentes de realizar suas atribuições de maneira efetiva. Segundo Pereira (2010), o trabalho docente encontra-se com excessos de afazeres do setor administrativo. A autora destaca que, para um docente organizar um grupo de pesquisa, além de construir o projeto (o qual é atribuição dele), ele precisa participar de vários processos que não são de sua competência tais como: abertura de conta em agência; compra de equipamentos e materiais para a execução do projeto, além de prestar contas dos gastos para a agência de fomento em que a pesquisa foi aprovada e financiada. Para Pinto (2013), essas alterações no trabalho docente se intensificaram com as diretrizes dos organismos internacionais no período do governo Lula da Silva e teve continuidade no Governo Dilma Rousseff (2011-2014).

Os professores que realizavam o tripé com frequência ressaltaram as seguintes justificativas: desempenha com dificuldades; o grupo de pesquisa possibilita a articulação com outras atividades; produz mais pesquisas do que projetos de extensão; a IES incentiva e o tripé faz parte do trabalho docente.

Como o foco deste trabalho é a pesquisa, questionamos aos docentes e aos pesquisadores iniciantes a respeito de como eles enxergam o espaço atribuído à pesquisa nas instituições de ensino. A pesquisa é um dos pilares de sustentação da universidade. Para o

Serviço Social, esta é fundamental para pensarmos alternativas de intervenção frente às diferentes expressões da questão social.

Nas instituições aqui pesquisadas, verificamos que os alunos dos cursos de Serviço Social participam de atividades de pesquisa por meio das disciplinas ofertadas nos cursos e dos Programas Institucionais de Iniciação Científica que as Instituições de Ensino Superior (IES) possuem. E para 52% deles, a iniciação científica é um espaço para poucos, porque nem todos conseguem ingressar. Segundo a Jovem Pesquisadora n. 3, a pesquisa:

É um espaço que eu diria para privilegiados, porque nem todo mundo consegue ter acesso, mesmo estando em uma universidade pública que deveria ser mais fortalecido, mas que infelizmente não é. E agora então, com o corte de bolsas, a gente vê a iniciação científica escorrendo assim, é muito triste (Pesquisa de Campo, 2018).

No olhar da Jovem Pesquisadora n. 23, a investigação era concentrada em outras áreas do conhecimento.

Um espaço mínimo, pelo menos na época em que eu estudava na instituição. Tanto que a iniciação científica se concentrava mais nos cursos de direito, contabilidade e da área da saúde. As bolsas que existiam para o curso de Serviço Social eram mais para projetos de extensão. Se quiséssemos fazer alguma atividade na instituição, tínhamos que correr atrás, porque não existia uma divulgação (Pesquisa de Campo, 2018).

As falas acima são de duas pesquisadoras egressas, a primeira de IES pública e a outra de instituição privada. Percebe-se que a seletividade para ingressar na atividade, como também a concentração da pesquisa em áreas específicas do conhecimento são questões que dificultam a inserção dos alunos.

No relato da jovem egressa da instituição pública, observa-se a inserção de poucos alunos na iniciação científica, tendo em vista a insuficiência de vagas e de auxílio à pesquisa, que são reflexos dos cortes no âmbito da pesquisa do país. Mesmo tendo a obrigatoriedade em desenvolver o tripé pelo fato de ser considerada universidade, alguns jovens pesquisadores enfatizaram que existe um desenvolvimento parcial destas atividades. Quanto à fala da egressa do curso de Serviço Social da IES privada, notamos a ausência de bolsas e a existência mais ativa de projetos de extensão.

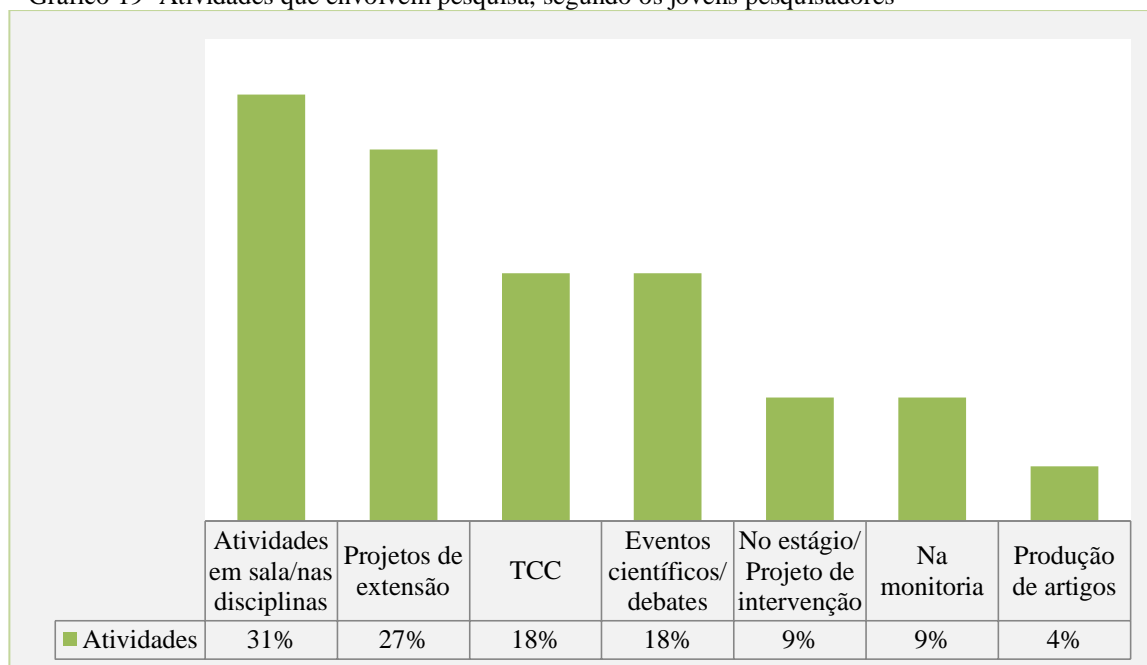
Para 48% dos jovens pesquisadores, a pesquisa é incentivada pelos professores, coordenação do curso e pela instituição de ensino. Segundo a jovem pesquisadora n. 22,

Na [IES A] a pesquisa é bem incentivada pelos professores, pela coordenação, pela reitoria e também tinha o incentivo da bolsa que ela contribui bastante para o desenvolvimento da pesquisa. Desde o início da graduação os professores falaram da importância da pesquisa, cada professor orienta pelo menos um aluno (Pesquisa de Campo, 2018).

Para Severino (2008), os docentes precisam valorizar a pesquisa, desenvolvendo por meio dos programas de iniciação científica um trabalho investigativo que compartilhe as experiências, dificuldades e limitações desse processo, através do acompanhamento, orientação e avaliação. Os gestores e os coordenadores de curso também são fundamentais para a execução da pesquisa na universidade, na medida em que incentivam o desenvolvimento da pesquisa e lutam por financiamento de bolsas de iniciação científica, apoiando discentes e docentes nessa caminhada científica pelo conhecimento.

Perguntamos dos jovens pesquisadores se, além dos programas de iniciação científica, a pesquisa é realizada em outras atividades desenvolvidas na IES e 12% responderam que não e 88% que sim. Vejamos no gráfico 19.

Gráfico 19- Atividades que envolvem pesquisa, segundo os jovens pesquisadores



Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

Como foram mencionadas mais de uma atividade pelos jovens, os dados excederam a 100%. Vemos que a condução das disciplinas do curso por meio de seminários, trabalhos, palestras e o cumprimento da própria ementa das disciplinas oportunizam a prática da pesquisa. A extensão possibilita a articulação com a pesquisa, da mesma forma que o ensino.

Para Severino (2007), a universidade se sustenta pelo ensino, pesquisa e extensão, mas sem a pesquisa não existe o ensino e a extensão, pois estas últimas nutrem-se pela pesquisa.

Perguntamos dos jovens pesquisadores a respeito do papel do orientador nas pesquisas de iniciação científica e 76% responderam que a função do orientador é direcionar os caminhos da pesquisa, os cuidados com a condução da pesquisa. Além do aprendizado e da experiência que o docente tem a passar para o aluno, os jovens mencionaram que o professor é peça fundamental para estimular a pesquisa e motivar os acadêmicos a continuar nessa caminhada científica, fazendo com que eles não desistam. Segundo a pesquisadora iniciante n. 19, o professor

tem o papel fundamental, acredito que sem ele ficamos perdidos. Ele que nos dá um norte em relação à pesquisa e aos cuidados que precisamos ter com os dados coletados. Ele é um incentivador, porque às vezes passamos por dificuldades e o orientador que vai te incentivar a continuar, isso é muito importante. Eu tive todos os motivos para desistir, mas a minha orientadora me incentivava a continuar e compreendia o que eu estava passando (Pesquisa de Campo, 2018).

Além de orientar os passos da pesquisa, o orientador é reconhecido por 24% egressos de iniciação científica como alguém que o aluno pode contar para prosseguir com a pesquisa. Sabemos que o processo de pesquisa é permeado de desafios de diferentes ordens, que impossibilitam o acadêmico a continuar. Então, o professor exerce o papel de motivá-los e instigá-los durante essa caminhada, cultivando a autonomia dos alunos.

A maioria (o que equivale a 92%) dos jovens pesquisadores destacou que os professores apresentaram domínio da temática que estudaram durante os projetos de iniciação científica e apenas 8% responderam que os orientadores dominavam parcialmente. Quanto à avaliação dos pesquisadores iniciantes a respeito do acompanhamento dos orientadores nos projetos de pesquisa, 80% mencionaram o desempenho como ótimo. Como alguns dos jovens pesquisadores participaram de mais de um projeto de iniciação científica com professores diferentes, consideramos mais de uma avaliação.

Nas falas dos jovens pesquisadores, a justificativa para uma ótima avaliação refere-se ao fato dos docentes estarem presentes em todos os momentos da pesquisa, mostrando disponibilidade em atendê-los. Muitos deles afirmaram que tinham orientações uma vez por semana. “Tínhamos orientação todas as semanas. Minha orientadora estava sempre presente. Eu acho que se eu estivesse com um orientador que não cobrasse tanto a pesquisa ia atrasar” (Jovem Pesquisadora n. 3, Pesquisa de Campo, 2018).

Ao contrário da jovem pesquisadora n. 3, outros entrevistados, como a pesquisadora n. 1, não se sente má vontade com algumas cobranças quanto ao andamento da pesquisa.

[...] Ele é flexível que pra mim é bom, mas eu entendo que pra outras pessoas pode ser ruim, porque eu me cobro muito, então ele sendo flexível me deixa menos estressada, porque ele não fica fulana, você precisa fazer tal coisa... Minha relação é tranquila, não tem esse estresse de data, data, data. Claro que ele me lembra dos prazos de entrega dos relatórios, mas é bom ele ter essa calma. Apesar de eu me cobrar muito em relação às atividades deve existir organização, um planejamento para não deixar as coisas para cima da hora, eu também gosto disso, eu acho que trabalho ruim ocorre quando não foi muito planejado, mas eu me organizo. Quando essa cobrança vem de outras pessoas eu acho que isso não é bom (Pesquisa de Campo, 2018).

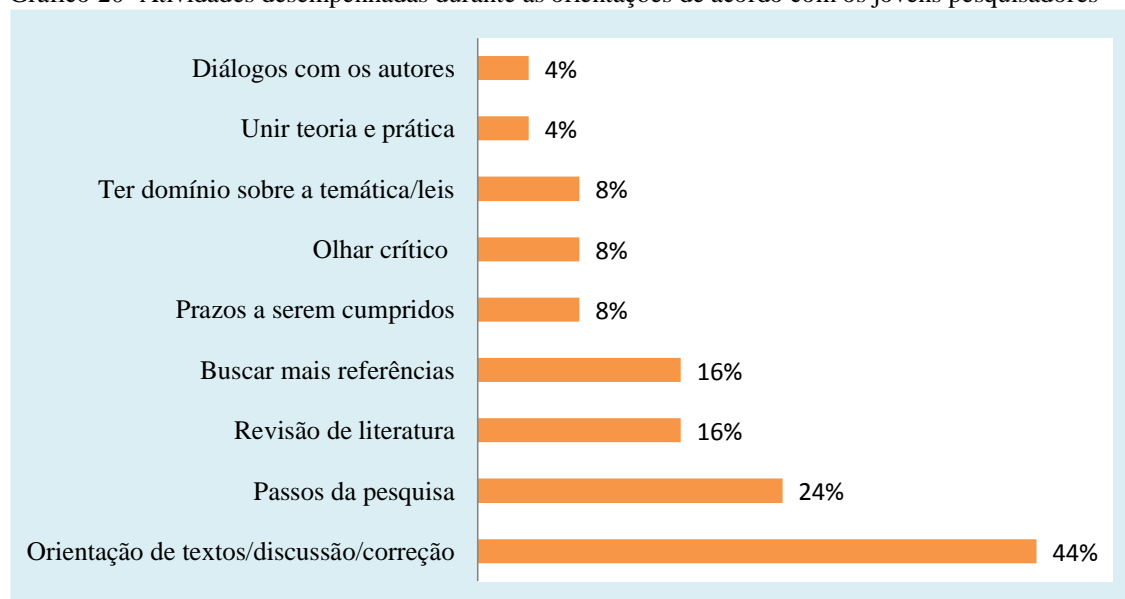
Quanto à avaliação de 20% dos egressos de IC como boa, o que nos chamou atenção foi a ausência dos orientadores por causa da rotina e do pouco tempo de dedicação à iniciação científica. Na avaliação regular, 12% dos pesquisadores abordaram com mais clareza a falta de orientação. De acordo com a jovem n. 23, “a segunda experiência foi regular, eu tive que fazer muita coisa sozinha, tive somente três orientações” (Pesquisa de Campo, 2018).

Essa declaração nos chamou atenção, pois muitos alunos que ingressam na iniciação científica encontravam-se nos períodos iniciais do curso de Serviço Social e não tinham noções sobre metodologia da pesquisa, entre outros aspectos que fazem parte da caminhada científica, como ainda não estavam cursando as disciplinas de pesquisa ofertadas pelo curso. Segundo Oliveira (2013), a ausência do orientador pode ser determinante no decurso desse processo formativo que é a iniciação científica, “[...] não só para uma formação em pesquisa deficitária nos aspectos técnicos e teóricos, mas também no sentido de desestimular a afeição do aluno pela atividade científica” (p. 59).

Quando indagados acerca da relação entre aluno e orientador, 80% evidenciaram que foi positiva e 20% disseram que não foi muito boa. Nessa última avaliação, as falas se dividem entre a falta de orientação e a não conseguir responder à expectativa do docente quanto à escrita do trabalho. De acordo com a jovem pesquisadora n. 21, a relação não foi todo o tempo positiva, “[...] porque não dá pra ser sempre positivo, tem uma relação aí. Quando não conseguimos responder o que é pedido nos sentimos angustiados, mas precisamos conversar e se entender” (Pesquisa de Campo, 2018).

Do mesmo modo, perguntamos dos pesquisadores iniciantes o que era enfatizado durante as orientações e foram destacadas diferentes atividades, dessa forma, os dados ultrapassaram a 100%, como podemos acompanhar no gráfico 20.

Gráfico 20- Atividades desempenhadas durante as orientações de acordo com os jovens pesquisadores



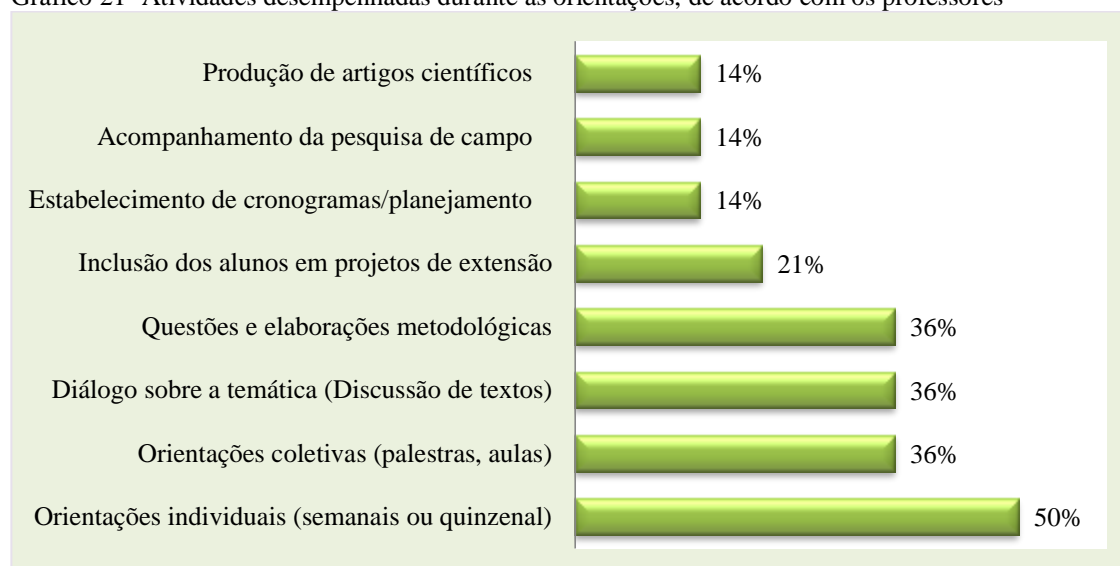
Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

Vemos que a orientação centrava-se mais no referencial teórico da pesquisa, no aprofundamento de conceitos e características do objeto de estudo. Porém, durante os encontros dos pesquisadores iniciantes com os docentes, as discussões vão além da iniciação científica, como podemos ver na fala da jovem n. 4

Conversávamos sobre os passos que a gente tinha que seguir e verificar as falhas para possíveis mudanças. Indicava textos e também conversávamos além da iniciação científica sobre a produção de artigos e também sobre o mestrado (Jovem Pesquisadora n. 4, Pesquisa de Campo, 2018).

O orientador pode ser um grande incentivador dos alunos para o ingresso em programas de pós-graduação, como é capaz estimular a produção e socialização de conhecimento por meio da participação dos acadêmicos em eventos científicos. O gráfico 21 nos revela as mesmas atividades mencionadas pelos docentes pesquisadores.

Gráfico 21- Atividades desempenhadas durante as orientações, de acordo com os professores



Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

Metade dos orientadores destacou que fazia orientações semanais ou quinzenais com os acadêmicos, sendo estas individuais ou coletivas, através de aulas expositivas e palestras. Além das questões metodológicas que envolvem a pesquisa, alguns orientadores buscaram integrar os alunos em projetos de extensão.

Perguntamos dos jovens iniciantes se eles socializaram os resultados da pesquisa de iniciação científica e 92% disseram que publicaram os resultados. E 8% responderam que não socializaram devido à professora orientadora não pertencer mais ao quadro de docentes da instituição de ensino. Notamos que congresso de iniciação científica foi o evento em que mais os jovens expuseram os resultados da pesquisa, isso se deve ao fato de a exposição no congresso ser obrigatória, prevista nos editais dos programas.

Outro evento citado por 12% dos entrevistados é o Encontro Nacional de Pesquisadores/as em Serviço Social (ENPESS), promovido pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) que acontece a cada dois anos, sendo um grande evento que reúne a categoria docente, discentes, militantes e demais interessados em contribuir para o debate político e intelectual. De acordo com 4% dos jovens pesquisadores, os dados da pesquisa de IC foram divulgados na semana acadêmica do curso e eventos de outras áreas do conhecimento, isso permite mais visibilidade das pesquisas, fazendo com que elas não fiquem restritas ao banco de dados da instituição. Segundo 4% dos jovens, a socialização se deu em periódicos científicos; 4% destacaram que o relatório final de iniciação encontra-se liberado na plataforma digital da IES e 4% afirmaram que entregaram o trabalho impresso aos sujeitos que participaram da investigação.

De acordo com Dias (2014), todo resultado de pesquisa precisa ser divulgado para a sociedade e a publicação deve ser estimulada desde a graduação.

[...] O estudante, juntamente com o seu orientador, devem procurar aquela que é mais adequada para o tipo de pesquisa que foi realizada. A iniciação científica sem publicação dos trabalhos é trabalho clandestino, não é ciência. Não se justifica o não envio para revista, pois existem de todos os níveis e assim são discriminadas pelo sistema *webqualis*, e há muitas que recebem trabalhos somente de iniciação científica (DIAS, 2014, s/p).

A crítica do autor diante da não divulgação das pesquisas de iniciação científica em veículos de publicação científica refere-se ao conhecimento produzido que pode ser esquecido por não se tornar público, sem ter a chance de ser avaliado por outros pesquisadores que possuem domínio sobre as temáticas das investigações.

O processo de pesquisa possibilita ao aluno a participação em eventos científicos para apresentar os resultados da investigação e defender os procedimentos utilizados. A apresentação da pesquisa “[...] proporciona aos alunos um conhecimento de outros trabalhos realizados em outras Instituições de Ensino Superior e também uma oportunidade de conhecer pesquisadores de outros lugares, ampliando os contatos” (SANTOS, 2016, p.13).

Diante do que foi mencionado, notamos a partir da fala dos pesquisadores que o tripé nas instituições de ensino superior em estudo é pouco desenvolvido, sendo os principais motivos a sobrecarga de trabalho dos docentes e a falta de incentivo das instituições em desenvolver essas atividades. Percebemos que para os pesquisadores iniciantes a pesquisa está presente nas disciplinas oferecidas pelos cursos de Serviço Social, como também em projetos de extensão.

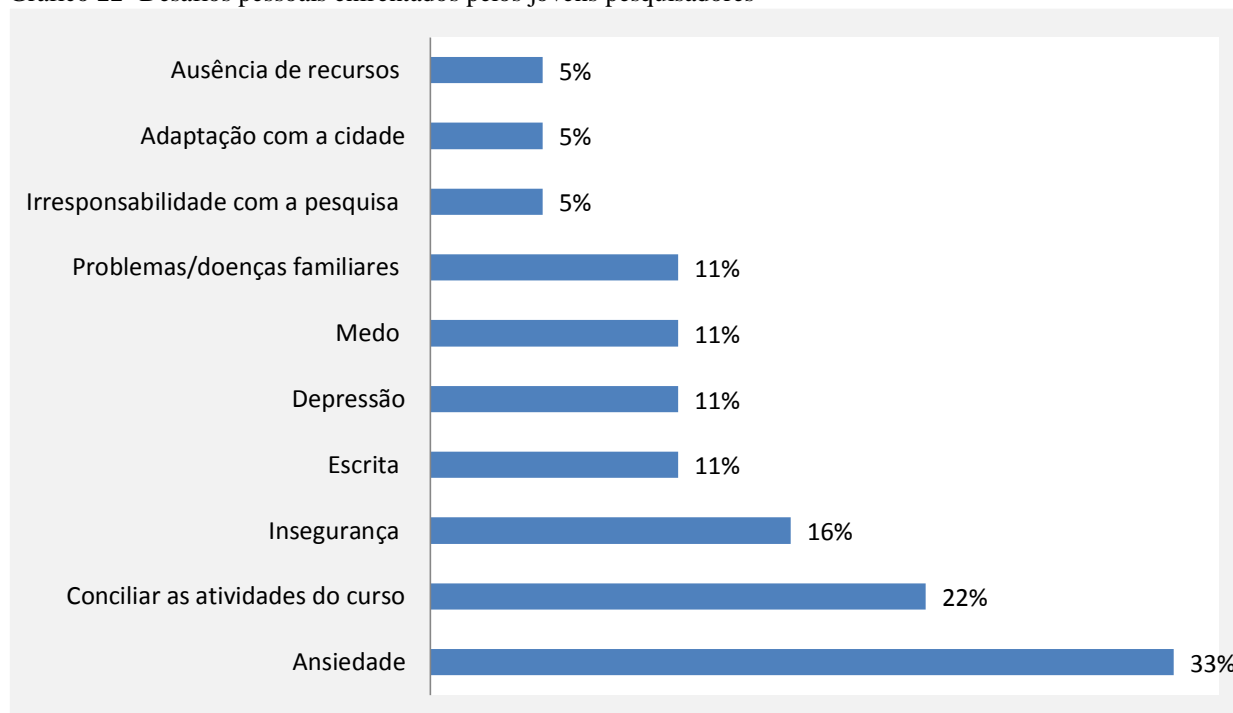
Percebemos que a experiência da iniciação científica a partir do que foi exposto neste item não se reduz apenas a um treinamento de método e técnicas de pesquisa, pois os docentes buscaram integrar os acadêmicos em projetos de extensão, acompanhando-os em todas as etapas da pesquisa e incentivando a publicar artigos e produzir conhecimento. Porém, vemos que o meio de divulgação dos resultados das pesquisas centra-se nos congressos de iniciação científica organizados pelas IES ao final das pesquisas, porque é obrigatório, mas a publicação em outros veículos de socialização ainda é frágil.

3.4 Os principais desafios de fazer pesquisa e os cortes dos gastos públicos no âmbito da pesquisa

Fazer pesquisa é aventurar-se nos caminhos do aprendizado e dos desafios. Não é algo fácil porque requer do pesquisador criatividade, paixão pela pesquisa e renúncia. Durante esse processo de pesquisa, percebemos que a iniciação científica representa para os docentes a formação de futuros pesquisadores, autonomia e vivência que ultrapassa a sala de aula. E para os jovens pesquisadores essa atividade científica (IC) proporciona conhecimentos sobre metodologia da pesquisa, olhar crítico, amplo conhecimento sobre a profissão e outros.

Além de contribuir para a formação em Serviço Social, participar da iniciação científica e orientar projetos, como é o caso dos professores, torna-se um grande desafio. Ao perguntarmos dos jovens pesquisadores quais foram os principais desafios enfrentados por eles durante o desenvolvimento da pesquisa de IC, eles mencionaram dificuldades de ordens pessoais e institucionais. O gráfico 22 mostra os desafios pessoais, os quais excederam o percentual de 100%.

Gráfico 22- Desafios pessoais enfrentados pelos jovens pesquisadores



Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

O desenvolvimento da ansiedade dificulta os pesquisadores iniciantes no momento da escrita, o que atrai o medo e a insegurança, pois os alunos não conseguem se concentrar para

desenvolver a pesquisa. Segundo Castillo et al. (2000), a ansiedade é um sentimento vago e que traz desconforto, ocasiona medo, apreensão. Caracteriza-se por tensão derivada de antecipação de perigo, seja de algo desconhecido ou estranho. Segundo os autores, a ansiedade e o medo são reconhecidos como patológicos a partir do momento que interferem no estímulo do indivíduo e com a qualidade de vida dele. De acordo com a jovem pesquisadora n. 7: “desenvolvi ansiedade por conta do acúmulo de atividades, como projetos de extensão, de pesquisa e as disciplinas. O atraso do pagamento da bolsa também dificultou muitas vezes eu não conseguia vir à universidade” (Pesquisa de Campo, 2018).

Alguns alunos disseram que no momento da pesquisa estavam com depressão motivada por problemas de saúde e até mesmo pela própria pesquisa, porque não conseguiam conciliar os afazeres acadêmicos com os profissionais, além de descansarem pouco.

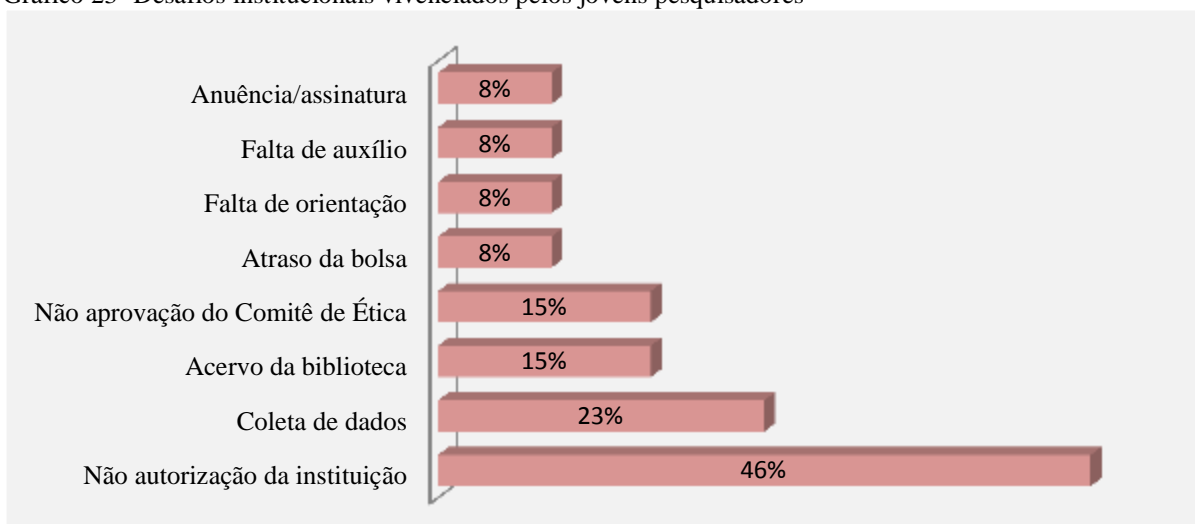
Tive problemas familiares e psicológicos que desencadearam a ansiedade e a depressão, não sei porque eu não consegui acompanhamento psicológico pra saber, mas acho que esses foram os maiores desafios superar isso, tentar colocar de lado e tocar a pesquisa. Então, felizmente tive orientadores que compreenderam bem as minhas dificuldades porque tive um bloqueio mental imenso e compreenderam isso e de alguma forma me ajudaram com uma palavra de força (Jovem Pesquisadora n. 9, Pesquisa de Campo, 2018).

Os dados nos levam a refletir acerca do adoecimento dos universitários decorrente de um novo ritmo de vida, pois ao ingressar no ensino superior o indivíduo se depara com uma carga horária intensa de estudo que, muitas vezes, precisa ser conciliada com outras atividades da vida cotidiana. De acordo com Fernandes et al. (2018), essa etapa é desafiadora, porque pode ocorrer o distanciamento geográfico da família, cobranças da sociedade e do próprio indivíduo que podem provocar uma série de sentimentos que são gatilhos para a depressão.

“Evidencia-se alta prevalência de depressão em universitários, em média 30,6% enquanto na população em geral corresponde a 9%. Alguns estudos apontam a prevalência de ansiedade em universitário variando entre 63% e 92%” (FERNANDES et al., 2018, p. 2299). Para os autores, a depressão é considerada uma doença multifatorial que compromete o funcionamento interpessoal e social das pessoas e caracteriza-se pela alteração de humor, diminuição da capacidade de concentração, ansiedade e outros fatores.

Quanto aos desafios institucionais, 48% dos pesquisadores iniciantes enfatizaram que não tiveram dificuldades dessa ordem. Porém, 52% manifestaram várias dificuldades, fazendo com que os dados ultrapassassem a 100%. A falta de anuência das instituições foi o obstáculo mais mencionado pelos jovens, como podemos visualizar no gráfico 23.

Gráfico 23- Desafios institucionais vivenciados pelos jovens pesquisadores



Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

O momento de coleta de dados também se torna desafiador para os jovens pesquisadores, 23% informaram que não conseguiram ter acesso a documentos e lista com dados dos sujeitos junto às instituições. Também tiveram dificuldades com a falta de disponibilidade de algumas pessoas em contribuir com a investigação, bem como a não aceitação em participar da pesquisa. Para a Jovem Pesquisadora n. 6, o “desafio institucional foi não ter conseguido anuência da instituição e a demora do Comitê de ética em avaliar o projeto, algumas entrevistas eu não consegui fazer devido à localidade dos sujeitos” (Pesquisa de Campo, 2018).

O retorno por parte do Comitê de ética em tempo hábil para a execução da pesquisa de campo e o atraso dos auxílios à pesquisa foram umas das dificuldades. O jovem Pesquisador n. 24 que participou da iniciação científica em uma instituição de ensino de caráter privado destaca que,

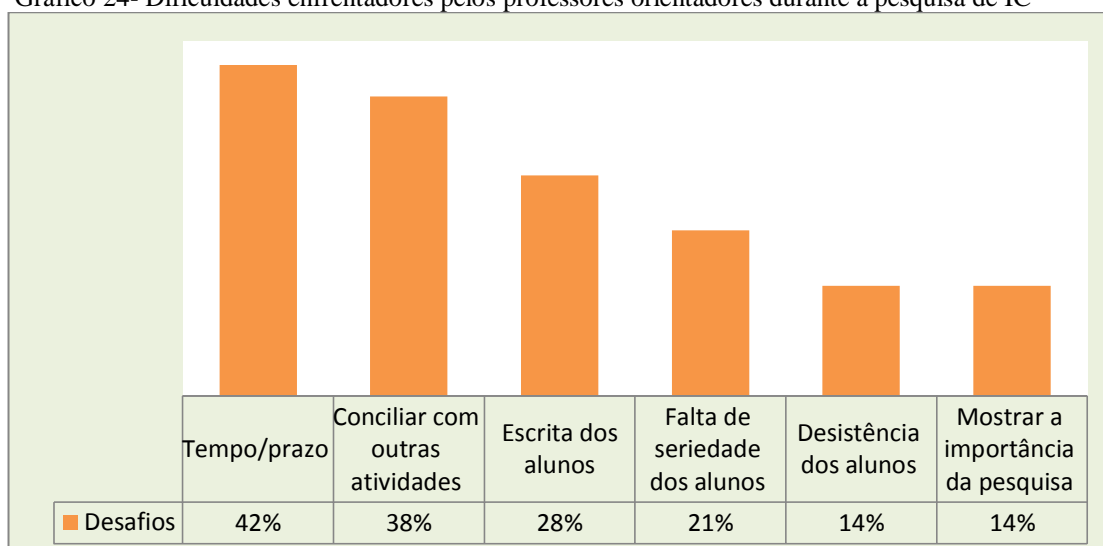
A instituição de ensino não nos ajudava, tudo era por conta do aluno e do orientador, o máximo que eu vi que a instituição ajudava foi com água, por exemplo. Claro que são coisas superficiais, mas em toda a minha iniciação científica eu senti pouco a presença da instituição contribuindo para que eu me tornasse um bom profissional (Jovem Pesquisador n. 24, Pesquisa de Campo, 2018).

O pesquisador iniciante da IES B faz uma declaração sobre a falta de incentivo da instituição de ensino quanto à realização das investigações, auxílio não só financeiro, mas de apoio institucional. Lima (2014) menciona que muitas vezes os docentes retiram da própria remuneração uma quantia financeira para viabilizar o seu trabalho. “Diante da inexistência de

livros, os professores utilizam o seu acervo pessoal ou investem em novos títulos para garantir as orientações de trabalho” (p. 177).

Questionamos aos professores orientadores a respeito dos obstáculos que tiveram durante as pesquisas de iniciação científica e 42% responderam que o tempo e o prazo foram os maiores deles, tanto por parte dos alunos como dos professores que precisam administrar o tempo de suas atividades e cumprir os prazos da pesquisa, como entrega de relatórios e outros. Como foram mencionados mais de um desafio os dados excederam a 100%, vejamos no gráfico 24.

Gráfico 24- Dificuldades enfrentadas pelos professores orientadores durante a pesquisa de IC



Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

A docente n. 5 aborda que são várias dificuldades, mas a principal delas é o tempo.

Eu acredito que o principal deles é a questão do tempo. Teria que ter um tempo muito maior para orientar, pra acompanhar, pra discutir textos, pra publicar juntos. Enfim, o desafio de recurso financeiro, no meu caso que trabalho no interior do Amazonas o custo é altíssimo, só pra uma viagem gastamos três mil e quinhentos a quatro mil reais, isso sexta, sábado e domingo com uma equipe de sete a dez pessoas, seja pesquisa ou extensão. Tem as passagens de ônibus, de voadeira e o rancho básico. Tive projetos financiados, mas a maior parte sai do nosso bolso, tanto meu quanto dos alunos. Tinha dias que tínhamos o dinheiro da voadeira, mas não tinha da alimentação. Tem desafios de várias ordens né, e esse não reconhecimento da instituição que não vemos na prática o investimento, somente no discurso (Pesquisa de Campo, 2018).

Outro desafio mencionado pela docente refere-se ao recurso financeiro que é necessário para fazer pesquisa. Podemos identificar que, dependendo do *lôcus* das investigações, o custo aumenta. A professora destaca que realizar estudos no interior do

Amazonas requer toda uma logística em razão da distância de um município para o outro, como também ao fato do acesso em muitas cidades e comunidades da região ser por via fluvial. Outra questão salientada é o investimento no campo da pesquisa que deixa a desejar por parte da instituição de ensino, o que segundo a docente é algo que fica somente no discurso.

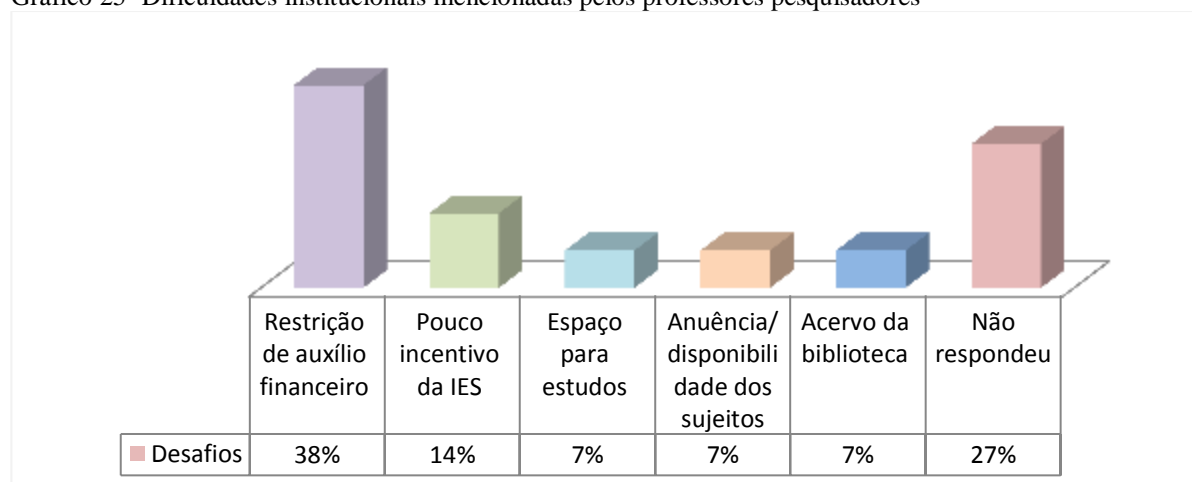
Para 28% dos professores, a interpretação de textos e a escrita dos alunos é um dos desafios que todo pesquisador enfrenta durante os caminhos da pesquisa científica. De acordo com o professor n. 4,

Tem vários níveis, primeiro tem a compreensão dos textos, o segundo é quando começa confrontar esses aspectos conceituais com a realidade, como fazer essa relação? E terceiro que tem um elemento muito importante que é traduzir tudo isso em palavras, que é esse exercício também que é utilizar o conceito e esse conceito permita apreender ou interpretar esse dado e depois você colocar para escrita, esse é um desafio que todos nós temos que é escrever. Até o pesquisador mais reconhecido sempre é expressar o que você quer escrever, esse é o maior desafio que um estudante de iniciação científica tem. Muitas vezes você discute o texto, pega os dados analisa, fala interpreta e depois quando tem que escrever. Apesar de ser um desafio é uma vantagem que um aluno de iniciação científica tem, porque eles têm um ano com um professor (Pesquisa de Campo, 2018).

As etapas da pesquisa contribuem para que o aluno exercite a escrita e aprenda a interpretar textos. Para o docente, o fato de o aluno ter contato durante um ano com um professor torna-se uma vantagem para o acadêmico, porque permite a troca de aprendizado e exercita a capacidade interpretativa.

Quanto aos desafios institucionais citados pelos docentes, a ausência de auxílio à pesquisa é o mais mencionado, como podemos visualizar no gráfico 25.

Gráfico 25- Dificuldades institucionais mencionadas pelos professores pesquisadores



Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

Por ser uma atividade que exige tempo e dedicação, alguns alunos desistem por diferentes questões, seja por não conseguir acompanhar o ritmo da atividade de pesquisa ou pela ausência de recursos, de acordo com a professora n. 7, quanto aos

Desafios institucionais, eu penso que ainda temos problemas de recursos, nem todo aluno consegue ser bolsista. Não que a bolsa seja um fator chave, mas a bolsa é um diferencial para que os alunos tenham manutenção, porque às vezes a gente tem aquele aluno que aceitou ser voluntário no Pibic e mais tarde aparece um emprego ele vai abandonar o Pibic. Ano passado eu tive um problema assim de substituição de um aluno por conta disso e uma desistência. Então, essa questão do recurso da instituição é um desafio, mas nós temos outros desafios também, nós temos hoje um perfil de aluno que adentra a universidade que já é um perfil de aluno que não está muito atento à questão de leitura, de busca, então ele chega bem verdinho pra gente, aí nós precisamos mostrar que ele precisa ler tal literatura e o prazo é esse aqui, você precisa dar conta dessa atividade e você tem um prazo (Pesquisa de Campo, 2018).

A docente aborda que o perfil do aluno que adentra nas instituições de ensino superior, aquele que não tem hábitos de leitura e que precisa ser mais trabalhado, pois a iniciação científica exige leituras e organização, para que sejam cumpridos os prazos exigidos pela atividade. Para a pesquisadora, uma das funções do orientador nessa caminhada científica é despertar o aluno para o universo da pesquisa, motivando e mostrando suas potencialidades.

Os docentes enfatizaram que as instituições não dão o apoio necessário para a pesquisa, ao passo que restringem a quantidade de bolsas e que não oferecem espaços como laboratórios ou salas de estudos para os alunos, como também um acervo mais atualizado na biblioteca. De acordo com a professora n. 1,

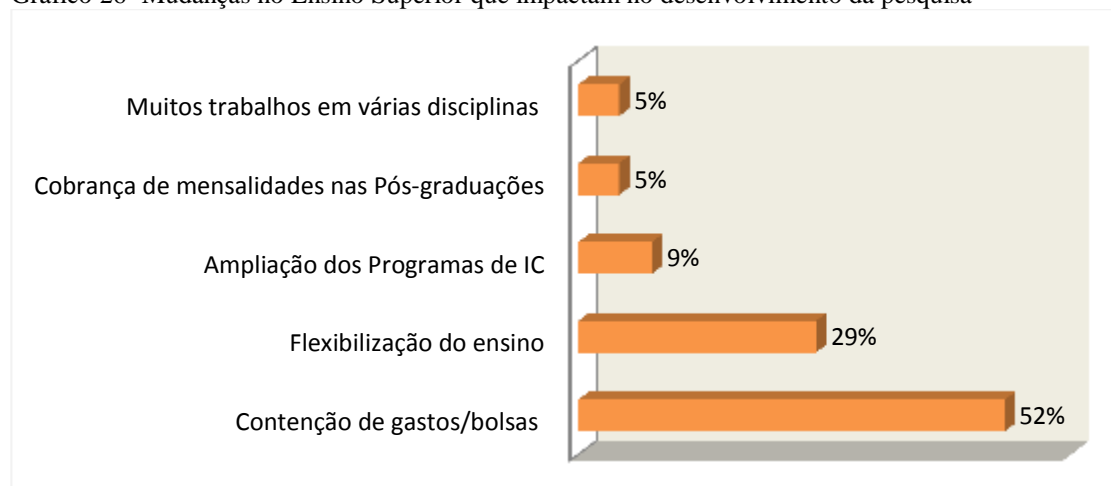
[...] pode até ser um aluno brilhante, mas precisa ter acesso a um computador, internet a tudo isso e as universidades ainda não têm esses espaços disponíveis. Por sorte, o nosso grupo de pesquisa conseguiu esse espaço na universidade, mas não é todo mundo que tem esse espaço (Pesquisa de Campo, 2018).

Diante da discussão que fizemos no decorrer deste trabalho sobre as mudanças no ensino superior no Brasil e os impactos dos cortes públicos no investimento da pesquisa científica, abrimos espaço para que os jovens pesquisadores e os docentes das quatro instituições de ensino superior da cidade de Manaus identificassem se existem de fato mudanças no ensino superior que impactam no desenvolvimento da pesquisa de maneira geral.

No que tange aos jovens pesquisadores, 84% afirmaram que percebem algumas mudanças e 16% disseram que não. Dentre os que constatavam questões que impactam na

pesquisa, 52% enfatizaram a contenção de gastos para manutenção da universidade e nos recursos destinados ao auxílio da pesquisa, tanto no âmbito da iniciação científica, no ensino de graduação quanto nos programas de pós-graduação. Notemos no gráfico 26.

Gráfico 26- Mudanças no Ensino Superior que impactam no desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

Vale destacar que os 52% que identificaram essa contenção de verbas foram todos os jovens pesquisadores alunos e egressos da universidade pública, os quais vivenciam mais intensamente o sucateamento da universidade, pois precisam de verbas públicas. Segundo Leher (2018), a emenda constitucional de 15 de dezembro de 2016, que congela os gastos públicos durante 20 anos, não assegura a existência das universidades federais. “Em um par de anos não haverá recursos discricionários e, com isso, o processo de desconstituição das universidades públicas será ainda mais acelerado” (LEHER, 2018, p. 195).

Silva (2010) destaca que os avanços para a consolidação dos direitos sociais, como a educação, na Constituição Federal de 1988, encontrou, a partir da década de 1990, forte resistência política expressa pelo ideário neoliberal, o qual questiona fortemente o caráter universal das políticas públicas e reivindica a abertura dos serviços sociais para o mercado.

Os jovens pesquisadores mencionaram a flexibilização na formação profissional, por meio do enxugamento de alguns conteúdos, de disciplinas que passam a ser ministradas a distância e refletem na pesquisa. A jovem pesquisa n. 21 de uma IES privada destaca que:

Algumas instituições de ensino como a que eu estudei estão inserindo algumas disciplinas do curso na modalidade Ead, por mais que digam que é permitido, mas o conhecimento que você tem com o professor presente não é o mesmo que numa disciplina como essa. Imagina um aluno que tem dificuldade de aprender mesmo com o professor presente e isso impacta na pesquisa. Primeiro quem estuda numa

faculdade particular está pagando um serviço e precisa de um serviço de qualidade e às vezes o estudante que está nesse processo não percebe. Isso começou com disciplinas optativas, imagina com outras disciplinas como política social que são bases do curso. Como você vai fazer pesquisa se você não tiver essa base? (Pesquisa de Campo, 2018).

Para Silva (2010), o avanço da lógica dos monopólios e a crescente mercantilização das relações sociais ameaçam os pilares fundamentais da universidade (o ensino, pesquisa e extensão), e o caráter público da universidade, bem como a sua qualidade, “[...] impondo a construção de um conhecimento acríptico e funcional às demandas do mercado” (p. 425).

Diante da lógica de precarização do ensino superior, surgem os cursos de ensino a distância. Várias instituições de ensino privada fazem uso do ensino a distância para os cursos presenciais, pois é permitido pelo Ministério da Educação (MEC) que 20% da carga horária dos cursos sejam ministrados a distância (GUERRA, 2010).

Além de sinalizarem mudanças que impactam negativamente na condução da pesquisa na formação, os egressos de iniciação científica destacaram que a ampliação da pesquisa por meio de programas de iniciação científica nas instituições de ensino favoreceu a participação dos acadêmicos em atividades de investigação. De acordo com o Jovem Pesquisador n. 23 “houve uma mudança pra melhor na IES. [...] Quando eu era finalista eu já via o chamamento dos professores com os alunos para fazer iniciação científica” (Pesquisa de Campo, 2018).

Perguntamos dos jovens pesquisadores como eles avaliaram o atual cenário de cortes nos gastos públicos sobre a instituição de ensino que eles pertencem. Muitos disseram que a contenção de recursos é prejudicial para o desenvolvimento da pesquisa, porque o número de bolsas de iniciação científica e de mestrado é menor.

Para o ensino também foi negativo, uma vez se reduz as vagas nos programas educacionais para o ensino privado, diminui o quantitativo de docentes e aumenta o desemprego, o que influencia na evasão dos alunos por não conseguirem custear a mensalidade da faculdade. Os jovens pesquisadores da instituição de ensino pública relataram que esse cenário é vivenciado nitidamente na instituição, no funcionamento dos laboratórios e na manutenção da instituição. Segundo a Jovem Pesquisadora n. 9

[...] O corte de verba implica diretamente na pesquisa, ele implica na nossa sociedade em modo geral. Temos grupos de pesquisa que não tem sala, a gente está precisando de computadores e data show, mas não têm porque o dinheiro está cada vez mais enxugado. E tudo na sociedade começa a ser mais caro e a bolsa ainda fica no mesmo valor e o investimento pra universidade o menor, então as coisas de vez de melhorar só pioram. Os alunos ficam às vezes desinteressados mesmo, poxa vou passar um ano pra estudar, ficando doida mentalmente pra receber quatrocentos

reais. Pra alguns vale a pena pesquisar independente de ter bolsa ou não, pra outros não vale, justamente porque a pessoa tem um esforço pra isso (Pesquisa de Campo, 2018).

Apesar de sabermos que as instituições de ensino privado não são mantidas diretamente com recursos do governo federal, sentimos a necessidade de saber os pesquisadores iniciantes de alguma forma notaram esse cenário, pois sabemos que a redução de custos não acontece somente no âmbito do ensino público. Uma vez que com as mudanças no mundo do trabalho e com “a nova lei das terceirizações institucionalizam o trabalho flexível e precário como norma geral. Os grupos educacionais já operaram mudanças em seus contratos de trabalho” (LEHER, 2018, p. 13).

No que se refere aos docentes, todos citaram mudanças no ensino superior que refletem na operacionalização da pesquisa nas instituições de ensino, com aspectos majoritariamente negativos semelhantes aos mencionados pelos jovens pesquisadores. Dentre eles: o sucateamento das universidades, flexibilização da formação profissional, restrição dos gastos públicos e redução de bolsas de auxílio à pesquisa, fechamento de programas que incentivam à pesquisa, perfil de aluno com pouca capacidade interpretativa, implementação de metodologias de ensino ativas, vínculo da pesquisa ao mercado, ensino apenas transmissor de conhecimento e o incentivo à pesquisa por meio de programas e eventos ofertados na instituição de ensino.

Quanto à flexibilização da formação profissional, os docentes citaram que a diversificação das instituições de ensino superior no credenciamento no Ministério da Educação (MEC), as diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social do Mec de 2001, bem como as modalidades de ensino a distância e graduação *flex*¹¹ prejudicam o estímulo da pesquisa na formação. Para a professora n. 9

Hoje nós temos uma tendência com a multiplicação das instituições privadas e essas instituições não conseguem chegar ao patamar de universidade por conta de um e outro processo que foi inserido no ensino superior que são as avaliações que vieram do antigo provão e que agora são as avaliações feitas pelo Inep, que é o Enade. E esses critérios de avaliações ficaram mais rigorosos eu diria assim, então eu acho que isso implica sim no fazer pesquisa, se não tem a obrigatoriedade não vai se estimular. E isso implica pro Serviço Social, porque para o Serviço Social estar inserido numa universidade, o perfil do aluno vai ser diferenciado, ao contrário do aluno que está inserido numa instituição privada que não tem esse caráter de pesquisa. E mesmo tendo um caráter de universidade sendo, instituição privada ela vai ficar limitada aos incentivos que são possíveis conseguir ali naquele espaço.

¹¹ Pertence a modalidade do ensino a distância que oferece uma quantidade maior de aulas presenciais.

Outra coisa que quero falar são esses critérios avaliativos que vêm cada vez mais sendo impostos para o ensino superior, não só para o ensino superior, mas para o ensino no geral, essas avaliações cobram muito mais o ensino do a pesquisa. [...] Temos que inserir aqui como mudanças a questão da precarização das universidades públicas, a falta de recursos humanos, falta de condições de trabalho e financiamento para as pesquisas. Nos últimos anos nós temos observado uma tendência direcionadora de que temáticas nós temos que pesquisar. [...] Os editais saem muito direcionados e isso já vem acontecendo algum tempo no CNPq e mais recentemente nos editais da Fapeam, que é a Fap local e eles estão muito linkados na questão do desenvolvimento econômico e não uma preocupação com a questão social. Quando se fala que as Ciências Humanas têm muito dinheiro pra pesquisa, quem fala isso não sabe o que está falando, porque na realidade, se a gente for mapear os editais que saem pra pesquisa as humanas estão em desvantagem. Acho que são muitas transformações do direcionamento sociopolítico e de ciência e tecnologia que o país vem sofrendo nos últimos anos que repercutem no fazer pesquisa, no ensino, na extensão (Pesquisa de Campo, 2018).

De acordo com Pereira (2009), a partir da década de 1990, o avanço da mercantilização do ensino superior permitiu o aumento considerável de cursos de Serviço Social. Segundo Lima e Pereira (2009), tal explosão se deve ao fortalecimento do empresariamento da educação superior e expansão dos cursos de baixos custos e com alta lucratividade, dispensando a necessidade de realização de pesquisa, a saber: os cursos das áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais aplicadas, como é o caso do Serviço Social.

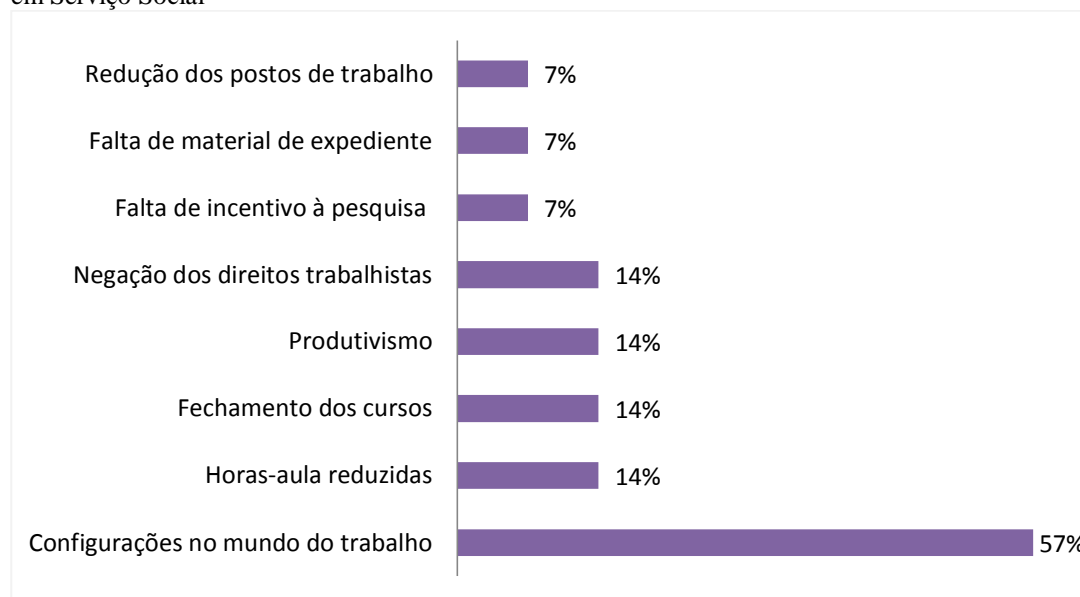
Para Pereira (2009), os organismos multilaterais “ideológicos”, defendem a expansão mercantilizada do ensino superior como mecanismo de integração dos países periféricos à globalização. Outra estratégia propagada por estes organismos é a promoção de uma educação que não questione o sistema capitalista e a sua lógica de acumulação e de centralização da riqueza nas mãos de poucos. Dessa forma, essa globalização chegaria aos países via ensino a distância por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação. Esse contexto de contrarreforma do ensino superior afeta diretamente a formação dos futuros assistentes sociais e o trabalho dos docentes.

Segundo Pereira (2010), os cursos de Serviço Social criados a partir de 2003, foram inseridos majoritariamente em instituições privadas. Estas por sua vez, não são legalmente obrigadas a realizar o tripé ensino, pesquisa e extensão, por não serem universidades. Isso nos leva a concluir que a formação acadêmica será construída sem a dimensão investigativa que é suscitada pela pesquisa. A expansão de vagas para os cursos em instituições privadas, precariza o trabalho docente, pois as salas são cada vez mais lotadas e o professor não é remunerado pela preparação das aulas.

Diante da discussão levantada pela categoria profissional sobre contrarreforma e regressão dos direitos, perguntamos aos professores se eles se sentiam atingidos por esse

processo e 100% disseram que sim, pontuando várias questões que ultrapassam essa porcentagem, como podemos visualizar no gráfico 27.

Gráfico 27- Efeitos do contexto de contrarreforma e regressão dos direitos sociais na formação em Serviço Social



Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

A maioria dos professores (57%) afirma que esse contexto é percebido por eles através das novas configurações no mundo do trabalho, dos contratos terceirizados e da instabilidade dos concursos públicos.

Atualmente existe pouco investimento em políticas sociais e isso reflete no trabalho do assistente social. Mesmo trabalhando na docência, sentimos os impactos dessa redução, porque reduz os postos de trabalho, inclusive isso aconteceu comigo. Eu fui demitida dessa instituição porque houve um corte assustador no número de professores, vários professores foram demitidos. Como muitos alunos não conseguem emprego na área, isso reflete na pouca procura pelo curso, o que faz com que a IES feche o curso, como é o caso que está acontecendo lá na instituição (Professora n. 13, Pesquisa de Campo, 2018).

Segundo Iamamoto (2009), o crescimento exponencial de profissionais formados em Serviço Social deu-se pelas ofertas dos cursos de ensino a distância que se proliferaram a partir de 2006. Para a autora, esse crescimento “traz sérias implicações para o exercício profissional, as relações de trabalho e condições salariais. [...] pode-se antever, já no curto prazo, um crescimento acelerado do desemprego nessa área” (p. 36). Isso pode justificar a pouca procura pelo curso de Serviço Social, bem como o encerramento de cursos presenciais, como vem se concretizando em algumas IES privadas da cidade de Manaus.

Dessa forma, vemos que os pesquisadores testemunham um processo de contrarreforma do Estado, tendo em vista a reestruturação de suas funções públicas para responder aos interesses do capitalismo, repercutindo fortes consequências para a formação e o trabalho dos assistentes sociais, haja vista a precarização do ensino, a dissociação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, a sobrecarga de trabalho e desvalorização do corpo docente, com vista à redução de gastos e obtenção de lucros.

Diante do que foi discutido ao longo deste capítulo, observa-se que foram múltiplas as contribuições da iniciação científica para a formação em Serviço Social e pudemos conhecer os principais desafios enfrentados pelos docentes e os pesquisadores iniciantes durante o desenvolvimento da pesquisa de iniciação científica. Durante a pesquisa perguntamos aos pesquisadores o que eles sugeriam para tornar essa atividade de pesquisa mais rica e ambos pontuaram a necessidade de mais investimento no âmbito da pesquisa por meio de bolsa.

Os professores enfatizaram que para se dedicarem mais à pesquisa é preciso ter carga horária destinada para essa atividade, porque se sentem sobrecarregados com outras questões que fazem parte do trabalho docente, como os cargos administrativos. Outra questão é a mudança na exposição dos relatórios finais de pesquisa no Congresso de Iniciação Científica, assim como a existência de eventos que possibilitem a divulgação dos resultados das pesquisas de iniciação científica, dado que o congresso não permite um debate mais aprofundado em razão do tempo estipulado para as apresentações. Os espaços para estudos, ampliação do acervo da biblioteca, a articulação entre a graduação com a pós-graduação, a interação dos alunos nos grupos de pesquisa e a divulgação da iniciação científica foram outras sugestões dos docentes para que a pesquisa aconteça de maneira mais intensa na formação dos alunos e na vivência deles quanto ao tripé ensino, pesquisa e extensão.

Quanto aos jovens pesquisadores, além do investimento no âmbito da pesquisa, eles disseram que os programas de iniciação científica precisam ser mais divulgados para o corpo discente. Os jovens também ressaltaram a importância dos alunos estudarem temáticas que sejam do seu interesse, para que eles se sintam mais motivados.

Contudo, diante das dificuldades de realizar pesquisa que se intensificam com as medidas contrarreformistas implementadas no ensino superior, principalmente pela redução expressiva do financiamento desta atividade, faz-se necessário lutarmos em defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade, pois as condições políticas, de infraestrutura e de financiamento garantem a afirmação de um projeto de formação firmado no tripé ensino, pesquisa e extensão. Além de fazer parte das funções precípuas da universidade, a pesquisa é

um elemento vital para a formação e o trabalho do assistente social, uma vez que confirma o nosso compromisso com o projeto ético-político hegemônico na profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a educação é um direito social previsto na Constituição de 1988, sendo dever da família e do Estado promover a sua efetivação. Para Silva (2010), mesmo que a educação seja um direito social previsto em lei, temos um hiato em torno desse direito, pois, em 1990, o Estado brasileiro abriu as portas para o mercado, para que a iniciativa privada, juntamente com o Estado, promovesse os serviços sociais que antes eram de exclusividade estatal. Dessa forma, a educação de nível superior passa a fazer parte desses serviços e do desmonte do padrão de proteção social. Nesse contexto de empresariamento do ensino superior, a educação se torna uma mercadoria que precisa ser “universalizada” via mercado.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 prevê o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades, porém com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da Educação (LDB) de 1996, existe uma diversificação das formas de organização das Instituições de Ensino Superior (IES) que faz com que nem todas possuam a obrigatoriedade legal em executar o tripé; a obrigatoriedade restringe-se às instituições denominadas “universidades”.

Este trabalho teve como centralidade analisar a iniciação científica nas instituições de ensino superior de caráter público e privado que ofertam cursos de Serviço Social na cidade de Manaus. Nessa pesquisa, observamos que, de fato, a articulação do tripé acontece de maneira mais efetiva na universidade pública, mesmo que com algumas dificuldades, pois, de acordo com os jovens pesquisadores, a quantidade de vagas, de professores orientadores e de bolsas é insuficiente, o que pode justificar a seletividade dos alunos participantes. Quanto às instituições de ensino privadas, percebemos que a iniciação científica é uma atividade recente. A quantidade de alunos e professores envolvidos é bem pequena quando comparada com os da IES pública. Percebe-se que as instituições buscam desenvolver o tripé, porém não existe uma organização periódica das atividades, há um quantitativo pequeno de professores nos cursos, principalmente, nas instituições privadas, além de outras questões que influenciam no desenvolvimento da pesquisa.

Diante disso, avaliamos que os objetivos desta pesquisa de mestrado foram alcançados. Sinalizamos no início deste trabalho que existem estudos acerca da iniciação científica em diferentes áreas do conhecimento, no entanto, não encontramos trabalhos que analisem esta atividade no âmbito do Serviço Social. A pesquisa nos revelou que existem outras questões a serem analisadas que vão além desta pesquisa, tais como: a organização das

Coordenações ou Pró-reitoria de Pesquisa quanto à atividade de iniciação científica, pois observamos especialmente nas instituições de ensino privadas que se confunde a pesquisa com a atividade de extensão.

Apesar das quatro instituições de ensino demonstrarem o compromisso com a produção do conhecimento, ofertando atividades que estimulem à pesquisa, observamos que a produção de conhecimento acontece de maneira mais consolidada na universidade pública, na medida em que os docentes encontram-se envolvidos em grupos de pesquisa, projetos de iniciação científica e extensão. Ao contrário, os professores das faculdades privadas, em sua grande maioria, são trabalhadores horistas e não possuem dedicação exclusiva para desenvolver o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Notamos que a atividade de extensão é mais desenvolvida nas instituições privadas e muitas vezes confundidas pelos docentes e alunos como atividade de pesquisa, não que esta não exija investigação, mas o seu objetivo é outro. Algumas instituições criam projetos de extensão dentro de uma perspectiva de responsabilidade social da própria unidade acadêmica com a comunidade, o que pode distorcer a função precípua da extensão universitária.

A atual conjuntura de alguns cursos de Serviço Social presenciais da cidade de Manaus, em especial os da modalidade presencial é de encerramento das atividades. Em contrapartida, temos um aumento significativo de cursos na modalidade a distância, o que impossibilita ainda mais que a formação profissional seja baseada no princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, bem como nas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 1996. Uma das instituições privadas aqui em estudo teve a última turma de Serviço Social formada no primeiro semestre do ano de 2018, e outra IES encontra-se em fase de encerramento do curso.

O contexto de contrarreforma do ensino superior iniciado no governo de Fernando Henrique Cardoso na década de 1990, e intensificado durante os governos posteriores, flexibiliza a formação profissional, por meio de legislações e decretos que favorecem as grandes empresas educacionais com fins lucrativos, na medida em que estas podem ofertar cursos de graduação em diferentes modalidades e com períodos mais reduzidos. As “reformas” educacionais são resultantes de interferências internacionais que visam à prevalência da lógica financeira sobre a lógica social e educacional, permeadas do discurso de elevação da qualidade do ensino, mas que na verdade objetivam a redução dos gastos públicos no âmbito social, em especial da educação. O que resulta na flexibilização dos currículos, em prol de uma formação de competências voltada para o mercado de trabalho.

Ao analisarmos os projetos pedagógicos dos cursos de Serviço Social, identificamos uma instituição filiada à ABEPSS. Apesar de encontrarmos traços do projeto de formação profissional defendido por esta entidade, percebemos que os currículos estão seguindo uma lógica de formação por competências, que treine o indivíduo para que ele possa ser produtivo, o que deixa de lado a sua tarefa estimular a produção de conhecimento e a cultura.

Marilena Chauí (2014), ao explicitar o discurso da ideologia da competência, nos diz que esta se constitui como um conjunto sistemático de representações (ideias e valores) e de normas (de conduta) que conduzem as formas de sentir, pensar e agir da sociedade. Essa ideologia surgiu a partir da década de 1930, introduzindo a ideia de competição, diretamente ligada às “leis do mercado”.

O projeto de formação crítico hegemônico do Serviço Social prevê que o assistente social tenha capacidade de fazer uma leitura da realidade, acompanhando questões contemporâneas que refletem na vida dos sujeitos sociais. Nessa perspectiva, o profissional também é preparado para atender às demandas sociais, mas embasado por uma dimensão não só interventiva como também investigativa. Dessa forma, não estamos dizendo que a formação não busque atender às exigências do mercado, mas que não seja direcionada exclusivamente para isso, tendo em vista, a necessidade de questionarmos as contradições existentes nas relações institucionais.

A pesquisa mostrou que tanto na instituição pública como nas privadas o tripé ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva dos docentes e discentes, não se materializa com frequência, pois existem questões institucionais que impedem isso, e uma delas é a seletividade dos alunos nas atividades, na medida em que nem todos os alunos conseguem participar. Outra questão refere-se à dinâmica do trabalho docente que não possui carga horária exclusiva para dedicação a estas atividades. Os docentes dos cursos de Serviço Social são majoritariamente mestres e 64% deles são doutores em diferentes áreas do conhecimento, o que nos revela o compromisso intelectual assumido por eles.

Várias foram as contribuições da iniciação científica (IC) para a formação em Serviço Social. Para 64% dos docentes, a IC representa a formação de futuros pesquisadores, possibilitando aos alunos o olhar crítico da realidade, o aprimoramento da escrita e segurança. Em relação aos jovens pesquisadores, a atividade contribuiu para o entendimento sobre a pesquisa científica, além da facilidade abordada por eles quanto à elaboração de trabalhos científicos.

Identificamos que a iniciação científica realmente cumpre um dos seus objetivos que é a redução do tempo de ingresso dos acadêmicos em programas de pós-graduação (mestrado e

doutorado), pois 16% dos jovens entrevistados da universidade pública ingressaram no curso de mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia no ano de 2019 e 32% dos jovens pesquisadores tanto da IES pública como das IES privadas já estavam fazendo especialização, o que nos aponta a busca pelo aprimoramento intelectual por parte dos entrevistados. O percentual de egressos de iniciação científica (IC) em programas de pós-graduação *stricto sensu* pode ser pequeno, mas durante a experiência da pesquisadora na iniciação científica foi possível identificar uma inserção expressiva de egressos da atividade em cursos de mestrado durante os anos de 2014 a 2019.

Observamos que para os entrevistados, a iniciação científica é uma experiência que contribui para a formação profissional. Além de ser uma atividade desafiadora, no que diz respeito ao momento de coleta de dados junto às instituições e aos sujeitos da pesquisa, a escrita do relatório por parte dos alunos e a forma de conciliar a pesquisa com outras atividades. A falta de bolsas de auxílio à pesquisa foi uma das principais dificuldades institucionais enfrentadas pelos alunos, principalmente dos pertencentes de instituições privadas.

Destaca-se que fazer ciência é um grande desafio em todos os níveis de formação, tendo em vista que saímos da nossa zona de conforto para nos aventurar em busca crescimento intelectual e do aprendizado. As dificuldades apresentadas pelos sujeitos desta pesquisa se assemelham com as enfrentadas pela pesquisadora. Enfrentamos obstáculos no momento da pesquisa de campo, pois, mesmo com anuências das instituições de ensino algumas não disponibilizaram informações importantes, tais como: a lista de discentes e docentes que participaram da iniciação científica e isso postergou o cumprimento de algumas etapas da investigação.

Contudo, acreditamos que a iniciação científica é uma atividade de grande potencial na formação profissional em Serviço Social, porém percebemos uma seletividade em relação à participação, pois existem poucas vagas e bolsas de auxílio. Em tempos de redução dos gastos públicos no âmbito social e no financiamento à pesquisa, a atividade corre o risco de ser ainda mais restrita, o que impossibilita a vivência do tripé da universidade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Antônio Geraldo de. **Serviço Social e Filosofia: das origens à Araxá**. 5º ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- ABEPSS. A ABEPSS e o fortalecimento da pesquisa na área de Serviço Social: A estratégia dos Grupos Temáticos de Pesquisa (GTPS). In: Estágio, Ética e Pesquisa: Desafios para a Formação Profissional. **Revista Temporalis**, ano IX, n. 17, jan./jul. 2009.
- ABEPSS. **As diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro, novembro, 1996.
- ABEPSS. **Relatório final da pesquisa avaliativa da implementação das diretrizes curriculares do curso de Serviço Social**. São Luís, outubro, 2008.
- ABESS/CEDEPSS. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social (com base no currículo mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 novembro de 1996)**. Cadernos Abess n.7. São Paulo: Cortez, 1997, p. 58-76 (Edição Especial).
- ABREU, Marina Maciel. A formação profissional em Serviço Social e a mediação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS): as diretrizes curriculares/1996 em relação à perspectiva emancipatória no âmbito do avanço do conservadorismo. In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira e (Org.). **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016, p. 235-285.
- ALMEIDA, Jorge; FURTADO, Magda. As reformas, a universidade e a resistência popular. **Revista Universidade e sociedade** n. 60/ ANDES, 2017. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1643373964.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2017.
- ANDES, Informativo. Governo federal esmaga educação pública. **Informativo n. 75**, Brasília, out, p. 1- 16, 2017.
- ANDES. **Neoliberalismo e política de C&T no Brasil: um balanço crítico (1995-2016)**. Caderno n. 28, 1 edição, Brasília/DF: ANDES, jan., 2018. Disponível em : www.andes.org.br. Acesso em : 20 jul. 2018.
- ANDES, Cadernos. **Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira**. 4ª ed. Brasília, n. 2, jan., 2013.
- ANDES. **Orçamento da educação sofre corte de R\$ 5,83 bilhões**. 2019. Disponível em: <http://www.andes.org.br/conteudos/noticia/orcamento-da-educacao-sofre-corte-de-r-5-83-bilhoes1>. Acesso em: 20 abri. 2019.
- AQUINO, Gláucia Heloísa Malzoni Bastos de. **De volta ao começo: a dimensão ético-política na formação das assistentes sociais**. Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Tese (Doutorado em Serviço

Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: edições 70, 2011.

BATISTA, Paulo Nogueira. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. Programa Educativo Dívida Externa – PEDEX, **Caderno Dívida Externa**, n. 6, 2ª edição, setembro, 1994. Disponível em: <http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

BIACHETTI, Lucídio; OLIVEIRA, Adriano de; SILVA, Evely Ledur da; TURNES, LUIZA. A iniciação à pesquisa no Brasil: políticas de formação de jovens pesquisadores. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 569-584, set./dez. 2012.

BÔAS. Glauca K. Villas. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. **Tempo Social**, USP, São Paulo, p. 45-62, Abril. 2003.

BOSCHETTI, Ivanete. Os custos da crise para a política social. In: BOSCHETTI, Ivanete [et al] (Orgs). **Capitalismo em crise, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010.

BOURGUIGNON, Jussara Ayres. **A particularidade histórica da pesquisa no Serviço Social**. São Paulo: Veras, 2008.

BERBEL. Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **As diretrizes curriculares do curso de Serviço Social**. Fevereiro, 1999.

BRASIL. **A formação de Novos quadros para CT&I: Avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- PIBIC**. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), Brasília- DF, 44p. 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 jan. 2018.

BRASIL. **Estatísticas da educação superior do ENADE 2016** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-do-enaee>. Acesso em: 15 nov. 2017.

BRASIL. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Disponível em <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Resolução CFESS n. 533, de 29 de setembro de 2008. **Regulamenta a Supervisão Direta de Estágio no Serviço Social.** Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao533.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. **Sinopse Estatística da Educação Superior de 2014.** Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 11 fev. 2018.

BRASIL. **Sinopse Estatística da Educação Superior de 2016.** Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 11 fev. 2018.

BRASIL. **Censo da Educação Superior: divulgação dos principais resultados.** Brasília: INEP, setembro, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32123>. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

CABRERO, Rodrigo de Castro. **Formação de pesquisadores na UFSCar e na área de educação especial: impactos do programa de iniciação científica do CNPq.** Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2007.

CABRERO, Rodrigo de Castro; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Elementos e sujeitos que constituem a experiência da iniciação científica.** In: MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete (orgs.) **Iniciação Científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior** São Paulo: editora UNESP, p. 109-129, 2015. E-book. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/s3ny4/pdf/massi-9788568334577-06.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2018.

CALAZANS, Julieta (Org). **Iniciação Científica: construindo o pensamento crítico.** 2º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CASTRO, Alba Tereza B. de. Política educacional e direitos sociais: reconfiguração do ensino superior no Brasil. In: BOSCHETTI, Ivanet [et al.] (orgs). **Capitalismo em crise, política social e direitos.** São Paulo: Cortez, 2010.

CASTILLO, Ana Regina; RECONDO, Rogéria; ASBAHR, Fernando R; MANFRO, Gisele G. TRANSTORNOS DE ANSIEDADE. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, n. 22, p. 20-23, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v22s2/3791.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

CARDOSO. Franci Gomes. As novas diretrizes curriculares para a formação profissional do Assistente Social: principais polêmicas e desafios. **Temporalis**, Brasília: ABEPSS, v. 1, n. 2, p. 7-17, jul/dez. 2000.

CARVALHO, Marcelo Bastos Seráfico de Assis. **A reforma do Estado no Brasil.** 2002. 137p. Dissertação (mestrado em Sociologia) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279134>. Acesso em: 01 julh. 2018.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. Financiamento do ensino superior no Brasil: novos e antigos mecanismos de privatização do fundo público. *In: SALVADOR, Evilasio [et al.] (orgs). Financeirização, fundo público e política social*. São Paulo: Cortez, 2012.

COUTINHO. Carlos Nelson. **Contra a corrente: ensaios sobre a democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2012.

COELHO FILHO, Mateus de Souza; GONZAGA, Amarildo Menezes. **Iniciação Científica de professores: contribuições epistemológicas**. Curitiba: Appris, 2013.

COELHO, Edmundo Campos. Ensino e pesquisa: um casamento (ainda) possível. *In: SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Cláudio de Moura (Org). Pesquisa universitária em questão*. Editora da UNICAMP, Ícone Editora, São Paulo, CNPq, 1986.

COGGIOLA, Osvaldo. **Universidade e Ciência na crise global**. São Paulo: Xamã, 2001.

COSTA, Airton; PINTO, Adilson Luiz. **De bolsista a cientista: a experiência da UFSC com o Programa de Iniciação Científica no processo de formação de pesquisadores (1990 a 2012)**. Florianópolis: Editora UFSC, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187611>. Acesso em 01 fev. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Graduação/Pós-Graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Rev. Ed. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, out. 2004.

CHAVES, Jacob Vera Lúcia. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. *Revista Brasileira de Educação*. MG, p. 5-15, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Organizador André Rocha. Belo Horizonte: Autêntica. São Paulo: editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

CNPQ. **Estatística do número de bolsas por sexo (2001 a 2015)**. 2016. Disponível em: <http://memoria.cnpq.br/series-historicas>. Acesso em 04 jan. 2019.

DEMO, Pedro. Pesquisa Social. *Rev. Serviço Social e Realidade*, Franca, v. 17, n. 1, p. 11-36. 2008.

DIAS, Reinaldo. A importância da iniciação científica: problemas e significados. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**. V. 1, nº 01, Mai., 2014, sp. Disponível em: <https://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/IC/article/viewFile/11/422>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **As universidades públicas e a pesquisa no Brasil**. São Paulo: NUPES, 9/1998.

ERDMANN, Alacoque Lorenzini; LEITE, Josete Luzia; NASCIMENTO, Keyla Cristiane do; LANZONI, Gabriela Marcellino de Melo. Vislumbrando o significado da iniciação

científica a partir do graduando de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**. v. 14, n.1, p. 26-32, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141481452010000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 4 jan. 2019.

ESCOBAR, Helton. Cortes na Ciência ameaçam o futuro do Brasil. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,cortes-na-ciencia-ameacam-o-futuro-do-brasil-dizem-ganhadores-do-nobel,70002021809>. Acesso em: 5 fev. de 2018.

ESCOBAR, Helton. Orçamento em Ciência e Tecnologia. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 2018. <http://ciencia.estadao.com.br/blogs/herton-escobar/orcamento-de-ciencia-e-tecnologia-pode-encolher-ainda-mais-em-2018/>. Acesso em: 5 fev. de 2018.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Estratégias em Serviço Social**. 2 ed.- São Paulo: Cortez, 1999.

FARA DE MORAES, Flávio; FAVA, Marcelo. A iniciação científica muitas vantagens e poucos riscos. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p.73-76, jan/mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100008. Acesso em: 4 dez. 2018.

FAVÉRO, Altair Alberto; PASINATO, Darciel. O docente universitário como profissional pesquisador de sua própria prática. **Revista Contrapontos**, v. 13, n. 3, p. 195-206, set/dez, 2013.

FERREIRA, Suely. Reformas na educação superior: novas regulações e a reconfiguração da universidade. **Revista Unisinos**, v. 19, n.1, jan/abr. 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.11>. Acesso em: 20 fev. 2018.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Editora: Zahar, 2008.

FERNANDES, Florestan. **Que tipo de república?**. Editora: Brasiliense, 1986.

FERNANDES, Márcia Astrês. *et al.* Prevalência de sintomas ansiosos e depressivos em universitário de uma instituição pública. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, n. 71, p. 2298-2304, 2018. Supl. 2.

FIALHO, Nadia Hage. Chão desigual: a categoria espaço/território no contexto da pesquisa e da pós-graduação em educação no Brasil. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

FURTADO, Celso. **Raízes do subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FUNGHETTO, Suzana Schwerz; FONSECA, Dirce Mendes da. Pesquisa e ação pedagógica: concepção e prática da Iniciação Científica. **Universitas Humanas**, Brasília, v. 5, p. 1-13, 2008.

FRAGA. A atitude investigativa no trabalho do assistente social. **Serviço Social e Sociedade**, n. 101, p. 40-64, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIBERGER, Regiane Muller. **Contribuições das atividades de pesquisa realizadas por alunos de licenciatura para sua formação profissional**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2.Ed. São Paulo: Atlas. 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, set./dez. 2015.

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

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raúl de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2015.

IAMAMOTO. Marilda. **O Serviço Social na Cena Contemporânea**. CFESS, ABEPSS. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. CEAD/UnB. Brasília. 2009.

IES A. **Projeto Pedagógico do curso de Serviço Social**, 2009.

IES A. **Projeto Pedagógico do curso de Serviço Social**, 2019.

IES A. **Resolução n. 021/2007**, 2007.

IES A. **Resolução n. 040/2012**, 2012.

IES B. **Projeto Pedagógico do curso de Serviço Social**, 2015.

IES B. **Manual de pesquisa**. Manaus, 2016

IES C. **Projeto Pedagógico do curso de Serviço Social**, 2016.

IES D. **Projeto Pedagógico do curso de Serviço Social**, 2015.

JEZINE, Edineide Mesquita. **Universidade e saber popular**. O sonho possível. Paraíba, Edições CCHLA/UFPB, 2002.

KAMEYAMA, N. A trajetória da produção de conhecimentos em Serviço Social: alguns avanços e tendências (1975-1997). **Cadernos ABESS**, São Paulo: Cortez, n. 8, p. 33-76, 1998.

KOIKE, Maria Marieta. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. In: Serviço Social: **Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, p. 1-18, 2009.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Universidade e comunicação na edificação da sociedade**. Editorara: Loyola, São Paulo, 1992.

KISCH, Deise Becker. **A iniciação científica na formação inicial de professores: repercussões no processo formativo de egressas do curso de pedagogia**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

LEHER. Roberto. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LEHER, Roberto. Projeto e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, Pablo (org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

LACERDA. Flávia Cristina Barbosa; SANTOS, Letícia Machado dos. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 611-627, nov. 2018.

LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. Iniciação Científica no Serviço Social. Revista **Serviço Social e Realidade**. Franca, v.8, n. 1, p. 89-108, 1999. Disponível em http://www.redeprofis.com.br/admin/webeditor/uploads/files/CRITERIOS_DE_AVALIACA_O_PARA_CLASSIFICACAO_SOCIO_ECONOMICA.pdf. Acesso em: 25 nov. 2017.

LIMA. Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katál**. v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Programa Reuni e os desafios para a formação em Serviço Social. *Rev. Katál., Florianópolis*, v. 16, n. 2, p. 258-267, jul./dez. 2013.

LIMA, Kátia Regina de Souza; PEREIRA, Larissa Dahmer. Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social. *Rev. Sociedade em debate*, Pelotas, n. 15, p. 31-50, jan-jun. 2009.

LIMA, Rodrigo Silva. Apontamentos sobre a educação universitária e os cursos particulares de Serviço Social no Brasil. *Ser Social*, Brasília, v. 16, n. 34, p. 162-186, jan/jun. 2014

LOPES, Josefa Batista. O Movimento de Reconceitualização do Serviço Social na América Latina como marco na construção da alternativa crítica na profissão: a mediação da organização acadêmico-política e o protagonismo do Serviço Social brasileiro. In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira e (Org.). **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016, p. 311- 342.

LUCKESI, Cipriano; BARRETO, Elói; COSMA, José; BAPTISTA, Naidison. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MALDONADO, Luciana; PAIVA, Edil. A iniciação científica na graduação em nutrição: possibilidades e contribuições para a formação profissional. In: CALAZANS, Julieta. **Iniciação científica: construindo o pensamento crítico**. 2 ed. São Paulo, p. 141-162, 2002.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SHUGURENSKY, Daniel. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 205-225, out/dez. 2016.

MANCEBO, Denise. Trabalho docente e produção de conhecimento. **Psicologia e Sociedade**, v. 25, n. 3, 519-526, 2013.

MANCEBO, Deise. O golpe de 2016 e os impactos para a educação superior brasileira. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 49, p. 62-84, jul./set. 2018.

MASSA, Mônica de Souza; TEXEIRA, Cristina Maria D' Avila. A formação do professor universitário. **Educação em perspectiva**, Viçosa, Minas Gerais, v. 9, n. 2, p. 230-240, maio/ago. 2018.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: Uma revisão. *Rev. Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p. 173-197, jan./abr. 2010.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares. **Iniciação Científica no ensino superior: fundamentos e contribuições**. Editora: Átomo, São Paulo, 2010.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares. Pesquisas sobre iniciação científica no Brasil: características do seu desenvolvimento nas universidades e contribuições para os graduandos. **Revista Brasileira de iniciação científica**, v. 1, n. 01, s/p, maio. 2014.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 27, n. 2, p. 205-221, maio/ago. 2011.

MENEZES, Luís Carlos. **Universidade Sitiada: A ameaça de liquidação da universidade brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

MENDES, Jussara Maria Rosa; ALMEIDA, Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida. As recentes tendências da pesquisa em Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 120, p. 640-661, out./dez. 2014.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, n. 13, p. 2133-2144, 2008. Supl. 2

MOURA, Egberto Gaspar de; JUNIOR CAMARGO, Kenneth Rochel de. A crise no financiamento da pesquisa e pós-graduação no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, editorial, n. 33 (4), 2017.

MORAES, Carlos Antônio de Souza. A “viagem de volta”: significados da pesquisa na formação e prática profissional do Assistente Social. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 114, p. 240-265, abr./jun. 2013.

MORAES, Carlos Antônio de Souza. A particularidade da dimensão investigativa na formação e prática profissional do assistente social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 122, p. 294-316, abr./jun. 2015.

MOROSINI, Marília Costa. Universidade e integração no Mercosul: condicionantes e desafios. *In*: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Universidade no Mercosul: Condicionantes e desafios**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MOREIRA, Tales Willyan Fornazier; CAPUTI, Lesliane. As diretrizes curriculares da ABEPSS e os valores éticos e políticos para a formação profissional em Serviço Social. **Revista Temporalis**, Brasília (DF), ano 16, n. 32, p. 97- 121, jul./dez. 2016.

NASCIMENTO, Thaynara Reis do; ANDRADE, Roberta Ferreira Coelho de Andrade. **A iniciação científica como espaço de formação profissional em Serviço Social na UFAM**. Relatório Final de iniciação científica, UFAM, Manaus, 2016.

NETTO, José Paulo. A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. *Rev. Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional*, p. 1-22, 1999.

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

NETTO, José Paulo. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). **O desmonte da nação: balanço do Governo FHC**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice; CANAN, Mariana Gadoni. Os “iniciados”: os bolsistas de iniciação científica e suas trajetórias acadêmicas. **Revista Tomo**, São Cristóvão-SE, n. 15, p.41-70, jul./dez.2009. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=ptBR&user=99b0Bo0AAAJ&citation_for_view=99b0Bo0AAAJ:3fE2CSJrl8C. Acesso em: 10 jan. 2017.

OLIVEIRA, Simone Baçal de. **Conhecimento e prática profissional: o saber fazer dos Assistentes Sociais em Manaus**. Editora: EDUA, 2009.

OLIVEIRA, Andressa Maia. **Contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) para a formação do aluno de psicologia**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2013.

OLIVEIRA, Elisangela Lizardo de. **A formação científica do jovem universitário: um estudo com base no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)**. 2010. Dissertação (Mestrado em educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário Silva; MARTINS, Rosane Aparecida de Sousa; MARIANO, Valquíria Alves. Ensino Superior e Serviço Social: uma reflexão sobre os desafios do processo de formação profissional. **Serviço Social e Realidade**, v. 18, n. 2, p. 236-258, 2009.

PAULA, Maria de Fátima. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar, 2009.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar., 2009.

PEREIRA, Larissa Dahmer. A expansão dos cursos de Serviço Social em tempos de contrarreforma no ensino superior brasileiro: impactos na formação em Serviço Social. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís- MA, n. especial, p. 323-331, ago. 2010.

PEREIRA, Larissa Dahmer. A reação burguesa à crise capitalista e o processo de mercantilização do ensino superior no pós-1970. **Textos e Contextos**, n. 5, ano V, nov. 2006.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade de EAD no Brasil: análise da tendência à desqualificação profissional. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (Orgs.). **Serviço Social e Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013, p. 55-73.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Expansão dos cursos públicos de Serviço Social entre os anos de 2003 e 2016: desafios para a formação profissional. **Revista Katállys**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 189-199, jan./abr. 2018.

PEREIRA, Potyara A. Pereira. A utilidade da pesquisa para o Serviço Social. **Serviço Social e Saúde**, Campinas, v. 4, n. 4, p. 1-156, maio. 2005.

PEREIRA, Potyara A. Pereira. Desafios e demandas contemporâneas para o Serviço Social. In: **Ser Social**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Política Social. Brasília, **SER Social** UnB, 2008.

PINHO, Maria José. Ciência e ensino: contribuições da iniciação científica na educação superior. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 658-675, nov. 2017.

PINTO, Maria Barbosa. Precarização do trabalho docente: competitividade e fim do trabalho coletivo. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. **Serviço Social e educação**. 2 edição, Rio de Janeiro: Lumen Juris, p. 35-52, 2013.

PIRES, Regina Celi Machado. **A formação inicial do professor pesquisador universitário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) e a prática profissional de seus egressos: um estudo de caso na Universidade do Estado da Bahia**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PONTES, Reinaldo. De ABESS a ABEPSS: crise, transição e conquistas. **Revista Temporalis**, Brasília (DF), n. 22, p. 15-26, jul./dez. 2011.

REIS, Luiz Fernando. Dívida pública, política econômica e o financiamento das universidades federais nos governos Lula e Dilma (2003-2014). **Revista Universidade e Sociedade/ANDES**, ano XXVI, n. 57, p. 16- 35, jan. 2016.

REIS, Luiz Fernando. **Dívida pública, política econômica e o financiamento das universidades federais nos governos Lula e Dilma (2003-2014)**. 2015. 244 f. Tese (doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2015.

RIBEIRO, Isabela Ramos; SALVADOR, Evilasio da Silva. Hegemonia e políticas sociais no Brasil: contribuições ao debate sobre vinculação orçamentária. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 1, p. 76-85, jan./abr. 2018.

RODRIGUES, José. “Vamos ganhar dinheiro à beça”: farsa e tragédia na política do governo Lula para a Educação Superior. **Universidade e Sociedade**, ano XIX, n. 45, p. 85-91, jan. 2010.

ROSSATO, Ricardo. Universidade Brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar (org.). **Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação [recurso eletrônico]**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 238p, 2011. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/qualidadedaeducacaosuperior2.pdf>. Acesso em 10 jan. 2018.

SÁ. Jeanete Liasch Martins de. **Conhecimento e currículo em Serviço Social: análise das contradições (1936-1975)**. São Paulo: Cortez, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boa Ventura de Sousa. Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias. **Rev. Crítica de Ciências Sociais**, n. 27/28, p. 11- 62, jun. 1989.

SANTOS, Boa Ventura de Sousa. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Cláudia Mônica dos. **Os instrumentos e técnicas: mitos e dilemas na formação profissional do assistente social no Brasil**. 2006. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A nova organização do trabalho científico. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Universidade no Mercosul: Condicionantes e desafios**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, Thiago Jorge Ferreira. **A linguagem revelando o desenvolvimento do pesquisador na prática da Iniciação Científica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos linguísticos e literários e tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SETUBAL, Aglair Alencar. Desafios à pesquisa no Serviço Social: da formação acadêmica à prática profissional. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10, n. esp, p. 64-72, 2007.

SETUBAL, Aglair Alencar. **Pesquisa no serviço social: utopia e realidade**. São Paulo: Cortez, São Paulo 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface- Comunic, Saúde, Educ**, v. 6, n. 10, p. 117-24, fev. 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração**. Universidade de São Paulo, Cadernos de Pedagogia n. 3, abril, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA Junior, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2. ed. rev.- São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, São Paulo, 2001.

SILVA, José Fernando Siqueira; SILVA, Maria Izabel. Pesquisa e Serviço Social: contribuições à crítica. **Textos e Contextos**. Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 238-252, ago./dez. 2015.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **O Serviço social e o popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

SILVA, José Fernando Siqueira; SILVA, Maria Izabel. Pesquisa e Serviço Social: contribuições à crítica. **Textos e Contextos**. Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 238-252, ago./dez., 2015.

SILVA, Oberdan Dias da; MESQUITA FILHO, Alberto. **Iniciação científica: uma experiência da Universidade São Judas Tadeu**. São Paulo: EUSJT, 1999.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos do ajuste neoliberal na América Latina**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Ricardo Silvestre da. A formação profissional crítica em Serviço Social inserida na ordem do capital monopolista. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 103, p. 405-432, jul/set. 2010.

SOUZA, Márcio Barros. **A influência dos conteúdos e atividades de iniciação científica para o estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico em ciências contábeis: pesquisa com coordenadores de curso na cidade de São Paulo**. 2005. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica) – Centro Universitário Álvares Penteado (UNIFECAP), São Paulo, 2005.

SBPC. **Orçamento de CT&I para 2018: tragédia anunciada!** [online]. 2017. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/orcamento-de-cti-para-2018-tragedia-anunciada>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SCHERER, Elenise. Tempo de contra-reforma. Manaus: Editora Valer, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. **Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2008.

SCHWARTZMAN, Jacques. **O financiamento do ensino superior no Brasil na década de 90. In: A educação superior no Brasil**. Coordenadora Maria Susana Arrosa Soares: Unesco, p. 194- 222, nov. 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. A importância da pesquisa para a prática pedagógica dos professores que atuam na educação superior brasileira: algumas discussões iniciais. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 1, maio, p. 4-23, 2009.

SPOSATI, Aldaíza. Pesquisa e produção de conhecimento no campo do Serviço Social. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. especial. p. 15-25, 2007.

TAFFAREL, Celi Zulke. Morte anunciada: educação superior pública. In: **REVISTA ANDES Universidade e Sociedade**, DF, Ano XIV, n. 33, p. 9-12, jun. 2004.

TENÓRIO, Maria do Patrocínio; Beraldi, Gabriel. Iniciação científica no Brasil e nos cursos de medicina. **Rev. Assoc. Medicina Brasil**, v. 56, n. 4, p. 375-93, 2010. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10274/1/Elisangela%20Lizardo%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 4 out. 2017.

TINTI, Élidi Cristina. **Capitalismo, trabalho e formação profissional**: [recurso eletrônico] dilemas do trabalho cotidiano dos assistentes sociais em Ribeirão Preto. Ed. 1, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 9ª edição, 2003.

WEBER, Marx. **Ciência e política duas vocações**. Berlim: Copyright, 1968.

WERNECK, Vera Rudge. Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa. Ensaio: **Aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 173-196, abr./jun. 2006.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. A relevância da iniciação à pesquisa científica na universidade. **Rev. Pro- Posições**, vol. 6, nº 2, p. 5-18, jun. 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE I**Formulário direcionado aos pesquisadores iniciantes**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS– IFCHS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA- PPGSS**

(a ser preenchido pela pesquisadora)

FORMULÁRIO DIRECIONADO AOS PESQUISADORES INICIANTES

Pesquisa: **Os primeiros passos na aventura de fazer ciência: a iniciação científica como espaço de formação em Serviço Social**

Formulário de Pesquisa nº _____

Local de Aplicação da Pesquisa: _____

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome: _____

1.2 Sexo: () Feminino () Masculino

1.3 Idade: () 20 a 22 anos () 29 a 31 anos () 38 a 40 anos

() 23 a 25 anos () 32 a 34 anos () 41 a 43 anos

() 26 a 28 anos () 35 a 37 anos () 44 anos ou mais: _____

1.4. Qual período você está cursando? _____

1.5. Além do curso de Serviço Social, você é formado em outra área?

() Não () Sim. Qual curso? _____

1.6 Em que período do curso você ingressou na IC? _____

2. SOBRE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

2.1 O que você entende por iniciação científica?

2.2 Em sua opinião, que espaço a pesquisa ocupa na instituição em que você estuda?

2.3 Como você soube sobre o Programa de iniciação científica? () Através de colegas

() Site da Universidade/faculdade () Algum professor ()

Outros: _____

2.4 O seu ingresso na IC foi através de: () Processo Seletivo () Convite

() Outros: _____

2.5 Quantos projetos de iniciação científica você desenvolveu durante a graduação?

() 1 () 2 ou mais: _____

2.6 Você recebeu bolsa de auxílio à pesquisa? () Sim () Não. Motivo: _____

2.7 Caso a resposta anterior seja positiva, o auxílio à pesquisa o (a)incentivou a se inserir no programa de IC? () Não () Sim. Por quê? _____

2.8 Os editais de iniciação científica são bem divulgados para o corpo docente e discente?

() Sim () Não, por quê? _____

2.9 Qual a sua principal motivação para participar de um programa de iniciação científica?

2.10 Que temática você estudou? _____

2.11 Era o que queria estudar? () Sim () Não, por quê? _____

2.12 O projeto estava vinculado ao projeto de pesquisa do seu professor orientador?

() Sim () Não

2.13 Você participa ou participou de atividades do grupo de pesquisa (discussões, pesquisa financiada por alguma agência de fomento etc.)? () Sim () Não, por quê? _____

2.14 Caso a resposta anterior seja positiva, cite as contribuições que a participação em grupo de pesquisa proporcionou para a sua formação?

3. A INICIAÇÃO CIENTÍFICA E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

3.1 Você considera que a instituição em que estuda possibilita a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão na instituição de ensino? () Sim, totalmente () Sim parcialmente () Não. Justifique: _____

3.2 A experiência da iniciação científica contribuiu para sua formação profissional em Serviço Social? () Não () Sim. Justifique: _____

3.3 Em sua opinião, a iniciação científica precisa ser vivenciada pelos acadêmicos do curso de Serviço Social? () Sim () Não Por quê?: _____

3.4 Olhando para outros acadêmicos que não fizeram iniciação científica, que diferencial você percebe na sua formação em razão da participação na iniciação científica?

3.5 Além dos programas de iniciação científica, o ato de pesquisar se materializa em outras atividades desenvolvidas na IES? () Não () Sim, em quais? _____

3.6 A partir dos conteúdos abaixo, avalie se a participação em programa de iniciação científica possibilitou o domínio ou conhecimento sobre:

CONTEÚDOS/CONHECIMENTOS	0	1	2	3	4	5
Fundamentos do Serviço Social						
Trabalho profissional						
Instrumentalidade do Serviço Social						
Questão social						
Relação teoria e prática						
Direitos Sociais						
Políticas Sociais						
Questão socioambiental						
Movimentos Sociais						
Estado e Sociedade						
Habilidade de escrita						
Habilidade de oratória						

3.7 Os assuntos abarcados no projeto de IC articularam-se com as disciplinas oferecidas pelo curso de Serviço Social? () Sim, totalmente () Sim, parcialmente () Não

3.8 Quais conteúdos foram estudados somente por conta do desenvolvimento da pesquisa de iniciação científica?

3.9 Você tem interesse em ingressar em uma especialização ou pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado)? Sim () Não (). Justifique: _____

3.10 Ao ter participado da IC, você se sente preparado para ingressar em um programa de pós-graduação? () Sim, totalmente () Sim, parcialmente () Não. Justifique: _____

4. PROCESSO DE APRENDIZAGEM E OS DESAFIOS DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

4.1 Em sua opinião, qual é o papel do orientador na iniciação científica?

4.2 Como você avalia a participação do seu professor no projeto de iniciação científica? () Ótima () Boa () Regular () Insuficiente. Justifique _____

4.3 Em todos os momentos da pesquisa, a relação aluno (a) e professor (a) foi positiva? () Sim () Não, por quê? _____

4.4 O professor orientador demonstrava domínio sobre a temática? () Sim, totalmente () Sim, parcialmente () Não

4.5 O que era enfatizado durante as orientações?

4.6 Você socializou os resultados de sua pesquisa?

() Sim. Onde? _____

() Não. Por quê? _____

4.7 Durante a pesquisa, quais foram as principais dificuldades/desafios enfrentados para a realização do projeto?

De ordem pessoal: _____

De ordem institucional: _____

4.8 Você identifica mudanças no ensino superior que impactam no desenvolvimento da pesquisa na instituição em que você estuda? () Não () Sim, quais? _____

4.9 Como você avalia os reflexos do atual cenário de cortes dos gastos públicos sobre a sua instituição de ensino?

4.10 O que você sugere para tornar a experiência da iniciação científica mais rica para os discentes?

APÊNDICE II**Formulário direcionado aos orientadores de iniciação científica**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS– IFCHS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA- PPGSS**

(a ser preenchido pela pesquisadora)

**FORMULÁRIO DIRECIONADO AOS ORIENTADORES DE INICIAÇÃO
CIENTÍFICA**

Pesquisa: Os primeiros passos na caminhada científica: a iniciação científica como espaço de
formação em Serviço Social

(a ser aplicado aos orientadores de iniciação científica)

Formulário de Pesquisa nº _____

Local de Aplicação da Pesquisa: _____

1. IDENTIFICAÇÃO DO (A) PROFESSOR (A)/PESQUISADOR(A)

1.1 Nome: _____

1.2 Escolaridade:

Graduação. Em que instituição?	_____
Pós-graduação- especialização:	_____
Mestrado:	_____
Doutorado:	_____

1.3 Além da docência, o(a) Senhor (a) já trabalhou como assistente social em outro espaço sócio-ocupacional? () Não () Sim, onde? _____

1.4 Tempo de docência no Serviço Social: _____

1.5 O (a) Senhor (a) se considera um pesquisador?() Não () Sim. Por quê? _____

1.6 O Senhor (a) participa de grupos de pesquisa? () Sim () Não, por quê?

1.7 Caso a resposta anterior seja positiva, o senhor (a) envolve seus alunos de iniciação científica nas atividades do grupo de pesquisa?

() Sim () Não. Por quê? _____

2. A PESQUISA CIENTÍFICA EM TEMPOS DE CONTRARREFORMA

2.1 A pesquisa ocupa espaço privilegiado na instituição de ensino em que o (a) senhor (a) trabalha? () Sim, totalmente () Sim, parcialmente () Não. Justifique:

2.2 O tripé ensino, pesquisa e extensão vem sendo desenvolvido na sua instituição e, especificamente no departamento do curso de Serviço Social?

() Sim, totalmente () Sim, parcialmente () Não. Por quê?

2.3 O (a) senhor (a) tem conseguido fazer ensino, pesquisa e extensão na instituição de ensino? () Não () Sim, frequentemente () Sim, raramente. Justifique:

2.4 Caso a resposta anterior seja negativa ou indique prática rara, marque a alternativa que justifica a não (ou pouca) realização destas atividades: () Sobrecarga de trabalho () Falta de incentivo financeiro da instituição () Não valorização da atividade na instituição () Outros: _____

2.5 O (a) Senhor (a) identifica mudanças no ensino superior que impactam no desenvolvimento da pesquisa? () Não () Sim, quais?

2.6 Como o (a) senhor (a) avalia os reflexos do atual cenário de cortes dos gastos públicos sobre a sua instituição de ensino?

2.7 Existe uma discussão no Serviço Social sobre contrarreforma e regressão de direitos sociais. O(a) Senhor (a) se considera atingido por esse contexto? () Sim () Não. Por quê?

3. SOBRE A INICIAÇÃO CIENTÍFICA E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

3.1 Como se deu sua aproximação à iniciação científica?

() Enquanto aluno. Quantos projetos? _____ () Somente como orientador. Nº de projetos: _____

3.2 Os editais de iniciação científica são bem divulgados para o corpo docente e discente?

() Sim () Não, por quê? _____

3.3 Qual a sua motivação para desenvolver projetos de iniciação científica?

3.4 Como o (a) Senhor (a) seleciona os alunos para participar da iniciação científica?

() Processo seletivo () Escolha intencional de alunos () Procura dos próprios alunos () Outros: _____

3.5 **Quais temáticas o (a) Senhor (a) mais orienta?** () Saúde () Educação ()
Formação Profissional () Assistência Social () Criança e adolescente ()
Sustentabilidade () outros: _____

3.6 **Quais as atividades o (a) senhor (a) desenvolve com seus alunos durante a condução dos projetos de iniciação científica?**

3.7 **Para o (a) Senhor (a), o que a iniciação científica representa para a formação em Serviço Social?**

3.8 **Em sua opinião, a iniciação científica precisa ser vivenciada pelos acadêmicos do curso de Serviço Social?** () Sim () Não Por quê?: _____

3.9 **Quais experiências/leituras a iniciação científica possibilita aos acadêmicos que não seriam vivenciadas ou seriam pouco trabalhadas na sala de aula?**

3.10 **Olhando para outros acadêmicos que não fizeram iniciação científica, que diferencial o (a) senhor (a) percebe na formação dos alunos que participaram desta atividade?**

3.11 **Descreva os principais desafios enfrentados durante o desenvolvimento da pesquisa de iniciação científica.**

3.12 **O que o (a) Senhor (a) sugere para tornar a experiência da iniciação científica mais rica para os discentes?**

APÊNDICE III

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS– IFCHS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) senhor (a) para participar da pesquisa **Formação Profissional do Assistente Social no Amazonas**, da Pesquisadora Responsável Prof^a. Dr^a. Roberta Ferreira Coelho de Andrade, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A pesquisa tem por objetivo geral: analisar a formação profissional do assistente social no Estado do Amazonas.

É um subprojeto desta pesquisa “**OS PRIMEIROS PASSOS NA AVENTURA DE FAZER CIÊNCIA**: a iniciação científica como espaço de formação em Serviço Social”, da pesquisadora Thaynara Reis do Nascimento Cruz, mestranda do Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da aplicação de formulário (que será preenchido pela pesquisadora, com perguntas abertas e fechadas), essenciais para favorecer a compreensão do processo de formação profissional em Serviço Social. O (a) Senhor (a) foi escolhido (a) por estar inserido na formação profissional em Serviço Social de nosso Estado. Dessa forma, solicitamos sua autorização para a gravação da entrevista. Marque uma das opções abaixo:

- () Autorizo a gravação da entrevista por meio de áudio.
- () Não autorizo a gravação da entrevista.

Como o (a) Senhor (a) tem envolvimento direto com a formação profissional do assistente social, entendemos que esta pesquisa o beneficia porque traz contribuições para o ensino e, por conseguinte, para o trabalho profissional do assistente social, na medida em que se propõe a fazer uma avaliação da formação profissional para melhorá-la nas diferentes instituições de ensino superior que oferecem o curso de Serviço Social.

Destacamos ainda que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Os riscos decorrentes de sua participação nessa pesquisa podem ser: desconforto, constrangimento em algum momento da entrevista ou a perda do anonimato, sendo que trabalharemos para que tais riscos sejam minimizados. Para tanto, adotaremos os seguintes cuidados: não serão feitas perguntas que digam respeito à sua vida pessoal; as entrevistas se darão em local reservado; o (a) senhor (a) tem todo o direito de não responder a qualquer pergunta que for feita, caso não queira ou não se sinta à vontade; trabalharemos com identificação numérica para que sua identidade não seja revelada em nenhum momento da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, enfim, tudo o que o (a) senhor (a) queira saber antes, durante e depois da participação.

Não estão previstas despesas decorrentes de sua participação e o (a) senhor (a) não será pago para conceder a entrevista. Entretanto, caso o (a) senhor (a) tenha qualquer despesa oriunda da participação da pesquisa, haverá ressarcimento em forma de dinheiro (espécie) ou indenização e cobertura material para reparação do dano.

Para qualquer informação, o (a) senhor (a) pode entrar em contato com a pesquisadora responsável pelos telefones (92) 3305-1181 – ramal 2345/92 991261933 e pelo e-mail roberta_ufam@yahoo.com.br ou pessoalmente no Setor Norte do Campus Universitário no

Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais (IFCHS), no endereço: Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 – Coroado. A pesquisadora auxiliar pode ser acionada pelo telefone (92) 99475-1926 e pelo e-mail: thaynaranascimento20@gmail.com ou pessoalmente no Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia, também situado no Setor Norte do Campus Universitário no Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais da UFAM.

Fica disponibilizado, para eventuais informações, reclamações ou denúncias, o endereço do Comitê de Ética em Pesquisa (órgão responsável pela avaliação ética dos projetos de pesquisa) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) à Rua Teresina, 495 – Escola de Enfermagem de Manaus, sala 07 – sala 07 – Adrianópolis, CEP: 69057-070 – Manaus-AM, Fone: 3305-1181/Ramal 2004.

Este documento será emitido em 2 vias, sendo uma assinada pelo pesquisador responsável e outra pelo participante, ambas as partes ficam com uma via do termo.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____ fui informado (a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha contribuição, e entendi a explicação. Assim, concordo em participar da pesquisa, sabendo que não serei pago (a) e que tenho o direito de retirar meu consentimento a qualquer momento, sem sofrer qualquer penalidade ou constrangimento.

Manaus, ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a) Auxiliar

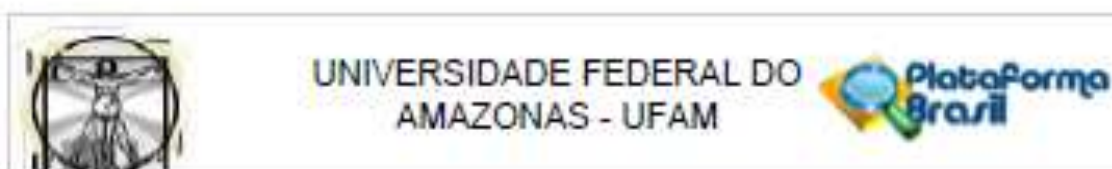
1ª via – Pesquisador

2ª via – Participante

ANEXOS

ANEXOS I

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação Profissional do Assistente Social no Estado do Amazonas

Pesquisador: Roberta Ferreira Coelho de Andrade

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58316216.0.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Patrocinador Principal: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.703.258

Apresentação do Projeto:

Resumo: Este projeto se propõe a analisar a formação profissional do assistente social no Estado do Amazonas. Para tanto, recorrerá à pesquisa bibliográfica, documental e de campo para mapear os cursos existentes, avaliar seus projetos pedagógicos, identificar suas estratégias de favorecimento da relação entre teoria e prática, verificar os meios adotados para promover uma formação generalista que, ao mesmo tempo, contemple as especificidades dos diferentes campos sócio-ocupacionais em que atuam os assistentes sociais. Os instrumentais a serem utilizados serão questionários a serem aplicados aos acadêmicos, formulários a serem adotados junto aos egressos e supervisores de campo e roteiro de entrevista para guiar o processo de coleta de dados junto aos coordenadores de campo. Acredita-se que um projeto com esta proporção tende a trazer importantíssimas contribuições ao Serviço Social amazonense e brasileiro, porque a análise por ele conduzida pode ser adotada para nortear a construção de estratégias que potencializem a formação profissional.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar a formação profissional do assistente social no Estado do Amazonas. **Objetivo**

Secundário: - Mapear os cursos de graduação em Serviço Social existentes no Estado do Amazonas e seus egressos; - Avaliar os projetos pedagógicos das escolas de Serviço Social em

Endereço: Rua Teresina, 4050

Bairro: Adrienópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (02)3305-5130

Fax: (02)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Projeto: 1.703.258

funcionamento no Estado do Amazonas à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Serviço Social;- Identificar as alternativas em pós-graduação adotadas pelos egressos dos cursos de Serviço Social;- Averiguar as estratégias adotadas pelos cursos de graduação em Serviço Social para trabalhar a perspectiva de formação de profissionais generalistas e, ao mesmo instante, aptos a atuar nos diferentes espaços sócio-ocupacionais;- Entender como os cursos de Serviço Social trabalham a relação teoria e prática.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os riscos decorrentes de sua participação nessa pesquisa podem ser: desconforto, constrangimento em algum momento da entrevista, ou a perda de anonimato, sendo que trabalharemos para que tais riscos sejam minimizados, utilizando a identificação por meio de números, de modo que sua identidade não seja revelada, e uma abordagem que não será invasiva à sua intimidade, sendo apenas correspondente ao tema da formação profissional em Serviço Social. Caso ocorra algum risco, o (a) pesquisador (a) se compromete a encerrar a abordagem, ou, conforme se comprove, ressarcir possíveis despesas oriundas desse processo.

Benefícios: " A pesquisa poderá trazer contribuições para os setores interessados no estudo do ensino superior no Brasil e, principalmente, para a categoria dos assistentes sociais, partindo da formação atualmente oferecida no Estado do Amazonas, sobre a qual existem poucos estudos, buscando trazer ao conhecimento essa realidade, além de oferecer subsídios para as reflexões profissionais e acadêmicas sobre a formação profissional em Serviço Social. " Consideramos que esta pesquisa trará contribuições importantes à categoria profissional, bem como suas entidades representativas, principalmente pela possibilidade de amadurecimento na discussão e debates sobre a formação de novos profissionais assistentes sociais em Manaus.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia Proposta: A pesquisa será desenvolvida na abordagem quantitativa, a qual não se preocupa apenas em quantificar, mas "aprofundar-se no mundo dos significados das ações e relações humanas" (MINAYO, 2003, p. 21). Com base nos objetivos da pesquisa, ela pode ser classificada como exploratória, visto possibilitar ao pesquisador a descoberta de enfoques, percepções e terminologias novas, bem como a sucessiva aproximação com a temática e uma maior familiaridade com o objeto a ser investigado. Pode ainda ser entendida como analítica, na medida em que se propõe a tratar com profundidade e amplitude o tema em questão. Considerando que uma análise sobre formação profissional não pode se dar de modo unilateral,

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (02)3305-5130 Fax: (02)3305-5130 E-mail: cep@ufam.edu.br



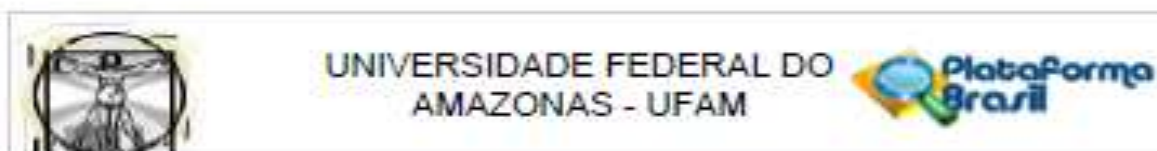
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 1.703.259

adotamos a abordagem dialético-crítica para orientar esta pesquisa, na medida em que este se sustenta na perspectiva de totalidade e trabalha com diferentes olhares sobre o fenômeno social, já que considera que existem múltiplas determinações para um dado fenômeno. A pesquisa terá como locus o Estado do Amazonas, situado na região norte do Brasil. Manaus (capital) e Parintins são os únicos municípios que possuem cursos presenciais. Os municípios de Parintins, Coari, Itacoatiara e Tabatinga têm cursos na modalidade a distância. No caso de Manaus, há 9 cursos presenciais, sendo 1 de natureza pública e 8 de natureza privada. Obtivemos autorização para pesquisa em 6 instituições. No caso do interior do Estado, será realizada a pesquisa em Parintins, Coari e Itacoatiara, envolvendo duas instituições, já que não obtivemos autorização para a terceira. Os sujeitos da pesquisa serão organizados em blocos. O primeiro diz respeito aos coordenadores, professores e tutores de sala dos cursos de graduação em Serviço Social, no intuito de conhecer os projetos pedagógicos dos cursos e as estratégias adotadas para sua consecução. O segundo composto por discentes e egressos dos cursos, no propósito de obter uma avaliação da formação recebida, suas fortalezas e limitações. A pesquisa será estruturada em fases, de modo a facilitar a organização do trabalho investigativo. A primeira fase consistirá na pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base no material já elaborado relacionado à temática a ser pesquisada como artigos, livros, publicações, dissertações e teses. Na segunda fase a pesquisa será documental, que consistirá na leitura de diversos documentos disponíveis nas instituições de ensino superior existentes no Estado do Amazonas, dentre os quais os projetos pedagógicos. A terceira fase será a revisão dos instrumentais de pesquisa que permitirão o alcance dos objetivos propostos. A investigação será realizada por meio de entrevista estruturada, com aplicação de formulário aos professores, tutores, coordenadores e egressos, o que nos possibilitará uma profundidade no diálogo entre o pesquisador e o entrevistado. Além disso, contaremos também com um questionário, a ser aplicado aos alunos. Aplicaremos um Pré-teste do questionário, do formulário e do roteiro de entrevista para verificarmos se as perguntas estão compreensíveis, podendo estas, sofrer algumas modificações. A quarta fase será destinada à pesquisa de campo, que compreenderá dois momentos, sendo o primeiro a aplicação dos questionários, formulários e dos roteiros de entrevista e o segundo abordará a técnica de observação participante. A quinta fase será o momento para reunir as informações obtidas nas entrevistas e instrumentais adotados, e analisar os dados. Espera-se a partir dos dados empíricos e dos dados documentais poder fazer uma significativa análise acerca da formação profissional do assistente social no estado do Amazonas.

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adenópolis CEP: 69.057-070
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (02)3305-5130 Fax: (02)3305-5130 E-mail: cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 1.703.258

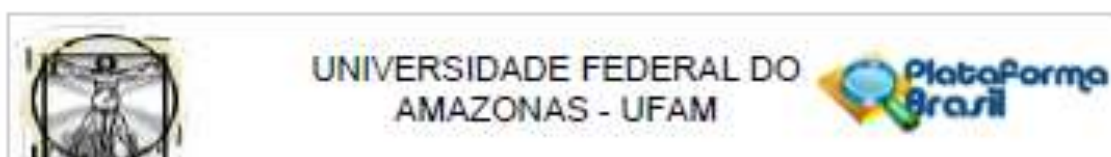
A sexta fase, a partir dos dados já analisados, será o momento de redigir o relatório final da pesquisa a ser apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com devolução às instituições participantes. Critério de Inclusão: - Instituições de Ensino: serão incluídas somente as instituições que emitam

autorização para a participação na pesquisa;- Professores:serão incluídos apenas os bacharéis em Serviço Social que ministrem disciplinas nos cursos de Serviço Social investigados;- Coordenadores: serão incluídos os coordenadores dos cursos de Serviço Social com formação específica em Serviço Social;- Tutores: serão incluídos os tutores de sala, que sejam bacharéis em Serviço Social e que acompanhem os discentes em cursos de Serviço Social a distância;- Egressos: serão incluídos assistentes sociais, com registro no Conselho Regional de Serviço Social 15ª Região, que tenham concluído a graduação nos últimos 10 anos e que concordem em participar da pesquisa;- Discentes: serão incluídos alunos que tenham 18 anos completos, que estejam cursando a partir do 5º período do Curso de Serviço Social e que estejam regularmente matriculados no período de aplicação da pesquisa. Critério de Exclusão: - Instituições de Ensino: serão excluídas as instituições que não permitam o desenvolvimento da pesquisa; - Professores:serão excluídos os professores com formação em áreas distintas do Serviço, ainda que, porventura, possam ministrar disciplinas específicas de Serviço Social; - Coordenadores: serão excluídos os coordenadores dos cursos de Serviço Social que não possuam formação em Serviço Social; - Tutores: serão excluídos os tutores de sala, que não tenham formação em Serviço Social, mesmo que acompanhem os discentes em cursos de Serviço Social a distância; - Egressos: serão excluídos os egressos formados nos últimos 10 anos que não tenham registro no Conselho Regional de Serviço Social 15ª Região; - Discentes: serão excluídos os alunos que tenham idade inferior a 18 anos, que estejam cursando até o 4º período do Curso de Serviço Social e que não estejam matriculados no período de aplicação da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1.Folha de rosto: ADEQUADA
- 2.Instituição Proponente: ADEQUADA
- 3.Riscos(NO CORPO DO PROJETO): ADEQUADOS
- 4.Critérios de inclusão: ADEQUADOS
- 5.Critérios de exclusão: ADEQUADOS
- 6.Termos de Cooperação: ADEQUADOS
- 7.Instrumentos de Pesquisa: ADEQUADOS

Endereço: Rua Teresina, 4950
 Bairro: Adriópolis CEP: 69.057-070
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)3305-5130 Fax: (92)3305-5130 E-mail: cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 1.703.250

8. Orçamento: ADEQUADO
 9. TCLE: ADEQUADO
 10. Local da Pesquisa: INFORMADO
 11. Metodologia: ADEQUADA
 12. Fonte Financiadora: Comprovada

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto seja APROVADO, pois o pesquisador cumpriu as determinações da Res. 466/2012.

É o parecer

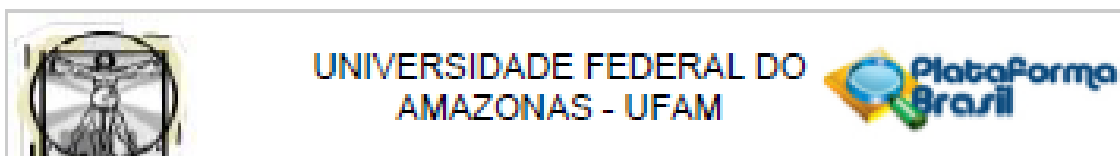
Obs.: A pesquisadora deverá obrigatoriamente inserir no TCLE: Está assegurado o direito à indenização e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da mesma. RES CNS nº 466/2012 - IV.3.h., IV.4.C., e V.7.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_668119.pdf	23/08/2016 09:37:20		Aceito
Declaração do Patrocinador	Comprovante_Vinculo_CNPq.pdf	23/08/2016 09:36:03	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Cronograma	Cronograma_reformuladoCEP_2aversao.pdf	23/08/2016 09:30:53	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CNPq_versao2.pdf	23/08/2016 09:29:43	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_carimbo.pdf	23/08/2016 09:24:09	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoEtyanne.pdf	15/07/2016 21:10:44	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoEdielle.pdf	15/07/2016 21:10:31	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950
 Bairro: Adlonópolis CEP: 69.057-070
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)3305-6130 Fax: (92)3305-6130 E-mail: cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 1.703.258

Outros	Formularioprofessores_capital.pdf	15/07/2016 20:56:58	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Outros	Questionario_alunos.pdf	15/07/2016 20:55:42	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Outros	Formulario tutores.pdf	15/07/2016 20:55:13	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Outros	Formularioprofessores_parintins.pdf	15/07/2016 20:53:11	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Outros	Formulario coordenadores_parintins.pdf	15/07/2016 20:51:25	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Outros	Formulario coordenadores_capital.pdf	15/07/2016 20:51:07	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Outros	Formulario_egressos.pdf	15/07/2016 20:50:41	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_enviado_ao_cnpq_em_2014.pdf	15/07/2016 20:49:46	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	NiltonLins_posgraduacao.pdf	15/07/2016 20:47:05	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UFAMParintins_termocooperacao.pdf	01/07/2016 19:23:34	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UnoparCoar_anuencia.pdf	01/07/2016 19:17:00	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UFAM_termoanuencia.jpg	01/07/2016 19:14:58	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UfamParintins_declaracao.pdf	01/07/2016 19:14:07	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UfamParintins_anuencia.pdf	01/07/2016 19:13:57	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UNOPARITAGOATIARA_termoanuencia.pdf	01/07/2016 19:10:07	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	NiltonLins_termoanuencia.pdf	01/07/2016 19:07:41	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	MarthaFaicao_termocooperacao.pdf	01/07/2016 19:07:26	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	MarthaFaicao_termoanuencia.pdf	01/07/2016 19:07:01	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4055

Bairro: Adlonópolis

CEP: 69.057-070

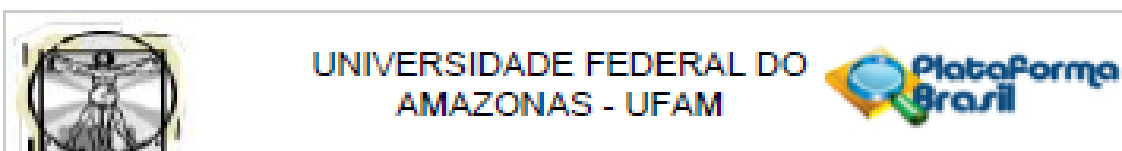
UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (02)3305-5130

Fax: (02)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 1.703.258

Declaração de Instituição e Infraestrutura	FSDB_termoanuencia.jpg	01/07/2016 19:04:58	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Estacio_termocooperacao.pdf	01/07/2016 19:04:34	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Estacio_termoanuencia.pdf	01/07/2016 19:03:57	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ESBAM_termoanuencia.pdf	01/07/2016 19:02:59	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	GRESS_termocooperacao.pdf	01/07/2016 19:02:48	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	GRESS_termoanuencia.pdf	01/07/2016 19:02:23	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	NiltonLins_declaracao.pdf	01/07/2016 19:00:00	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	MarthaFalcao_declaracao.pdf	01/07/2016 18:59:47	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	FSDB_declaracoes.pdf	01/07/2016 18:59:26	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Estacio_declaracao.pdf	01/07/2016 18:59:10	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ESBAM_declaracao.pdf	01/07/2016 18:58:58	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	GRESS_declaracao2a.pdf	01/07/2016 18:58:38	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	GRESS_declaracao2.pdf	01/07/2016 18:58:25	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	GRESS_declaracao.pdf	01/07/2016 18:58:08	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Teresina, 4055
 Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (02)3305-5130 Fax: (02)3305-5130 E-mail: cep@ufam.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 1.703.258

MANAUS, 30 de Agosto de 2016

Assinado por:
Ellana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador)

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adriópolis CEP: 69.057-070
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (02)3305-5130 Fax: (02)3305-5130 E-mail: cep@ufam.edu.br