

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

DOUTORADO EM SERVIÇO SOCIAL

ANA LÚCIA SUÁREZ MACIEL

UNIVERSIDADE EM CRISE: UMA TRAVESSIA NECESSÁRIA

PARA A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Porto Alegre

2006

ANA LÚCIA SUÁREZ MACIEL

**UNIVERSIDADE EM CRISE: UMA TRAVESSIA NECESSÁRIA
PARA A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Faculdade de Serviço Social da PUCRS, como requisito parcial para a obtenção do título de DOUTOR EM SERVIÇO SOCIAL.

Orientadora: Dra. Jussara Maria Rosa Mendes

Porto Alegre

2006

ANA LÚCIA SUÁREZ MACIEL

A COMISSÃO EXAMINADORA, ABAIXO ASSINADA, APROVA A TESE:

**UNIVERSIDADE EM CRISE: UMA TRAVESSIA NECESSÁRIA
PARA A FORMAÇÃO EM SERVIÇO**

Como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Serviço Social

COMISSÃO EXAMINADORA:

**Profa. Dra. Jussara Maria Rosa Mendes
(Orientadora - PUCRS)**

Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera (PUCRS)

Profa. Dra. Márcia Salete Arruda Faustini (PUCRS)

Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS)

Porto Alegre, fevereiro de 2006

AL OUTRO LADO DEL RÍO (Jorge Drexler)¹

*“Clavo mi remo em el agua, llevo mi remo en el mío.
Creo que he visto una luz, al otro lado del río. El día le
irá pudiendo, poco a poco al frío. Creo que he visto
una luz, al otro lado del río. Sobre todo, creo que no
todo está perdido. Tanta lágrima, tanta lágrima, y yo,
soy um vaso vacío...”*

*Oigo una voz que me llama, casi un suspiro: Rema,
rema, rema!*

*En esta orilla del mundo, lo que no es presa, es
baldío.*

*Creo que he visto una luz, al otro lado del río. Yo,
muy serio voy remando, y muy adentro, sonrío. Creo
que he visto una luz, al otro lado del río”.*

¹ Compositor uruguaio escolhido em homenagem às raízes maternas.

DEDICATÓRIA

“A paz no coração é o paraíso do homem na Terra”
(Platão).

Aos dois grandes homens que me trazem paz no coração e na alma:

Ao meu marido **Paulo**, pela história que construímos ao longo dos últimos dezessete anos e aos seus frutos que são saboreados com muita intensidade: nossa vida em comum, nosso filho - **João Pedro** - e o que mais vier como resultado dos nossos sonhos e projetos de vida...

Ao **João Pedro**, nosso filho, que foi desejado, gerado, nasceu e cresce durante a elaboração/finalização deste trabalho, e que me ensina, diariamente, o sentido da vida, tendo despertado em mim um grande prazer pela maternagem e um forte sentimento de humanidade em tudo que faço/penso/sinto...

Aos **dois**, meu MUITO OBRIGADA, pela paciência e tolerância nos momentos em que estive elaborando este trabalho e que deixei de estar compartilhando da vida de cada um.

AGRADECIMENTOS

“Não poder dividir momentos especiais poderia ser um problema, mas há situações que se passam no mar que são para não serem divididas. Algumas tão belas e únicas que devem continuar inteiras dentro de quem as vê e só assim se transmitem: inteiras” (KLINK, 1992:124).

Neste momento de finalização de uma importante etapa da minha formação, gostaria de expressar meu reconhecimento àqueles que considero essenciais no empreendimento que ora concluo.

À essa força maior que chamamos de **Deus**, pela energia que experimentamos em tudo que nos rodeia e pela força espiritual e mental que nos faz seres humanos obstinados e esperançosos na efetivação de uma vida pautada na ética e na sociabilidade humana.

Aos meus **pais**, pela vida que me concederam ter e escolher, por serem responsáveis pelos valores que possuo e que, hoje, tento transmitir ao meu **filho**. Especialmente, pelo apoio dado à minha formação, desde o seu início, e à minha **mãe** que se desloca de tão longe para cobrir minhas eventuais ausências de casa.

Aos meus **irmãos, cunhados e sobrinhos**, pela sua existência e presença, mas, sobretudo, pelo sentido que imprimem a essa rede tão indispensável: um porto seguro.

Aos meus **amigos**, por compartilharem suas vidas, confiarem na minha lealdade e disponibilidade para estabelecer uma relação tão imprescindível quanto a amizade.

À coordenação do **Curso de Serviço Social da ULBRA**, pela confiança no meu trabalho como assessora desse curso e, sobretudo, pelas constantes trocas profissionais e pessoais feitas nos últimos anos.

Aos **colegas** docentes, **supervisores** e aos **alunos** do Curso de Serviço Social da ULBRA, pelo carinho, respeito e reconhecimento à minha pessoa e ao meu trabalho profissional.

Aos sujeitos – **coordenadores, docentes e alunos de cursos de Serviço Social da Região Sul do país** que se dispuseram a participar desta pesquisa, permitindo a minha aproximação empírica com o objeto deste estudo.

Aos **companheiros** da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – Regional Sul I pela partilha na representação/participação nessa importante organização da categoria profissional e pelo trabalho conjunto realizado no último ano.

À **Associação Brasileira de Recursos Humanos** – Seccional RS, pela oportunidade em participar, pela segunda vez, da diretoria dessa organização, propiciando-me muita aprendizagem nas áreas de gestão de pessoas e da responsabilidade social.

À **CAPES**, por ter financiado, durante dois anos, o meu processo de doutoramento e à ULBRA pela concessão de horas de pesquisa para realização deste trabalho.

À **orientadora** deste trabalho que conheci, ainda, na minha graduação e reencontrei no meu doutoramento, pelo carinho, pelas trocas e pelas orientações. Sobretudo, pela admiração e reconhecimento pelo seu engajamento em defesa da formação e da profissão em todos os espaços que ocupa.

Aos **membros da banca** examinadora deste trabalho, pelas contribuições no momento da qualificação deste trabalho e pelo compromisso com a formação do meu “habitus” científico, renovando a minha esperança nas possibilidades de uma instituição como a universidade: um espaço de construção da autonomia intelectual de cada sujeito/profissional. Em especial, à profa. **Márcia Faustini**, pelos momentos de co-orientação e pelas fecundas trocas em seu núcleo de pesquisa que expressaram a possibilidade do debate interinstitucional sobre a formação profissional.

À **minha profissão** - tão difícil e complexa - pela paixão que desperta e pelos desafios que nos coloca no cotidiano profissional/pessoal

Aos **profissionais** que auxiliaram na correção, revisão e normatização deste trabalho.

Optei por não nominar a todos os que participaram deste momento da minha vida, pois gratidão é algo que sentimos.

MUITO OBRIGADA PELA CONTRIBUIÇÃO DE CADA UM DE VOCÊS QUE, COM CERTEZA, SABERÁ RECONHECER-SE NESTES AGRADECIMENTOS!

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS	010
LISTA DE FIGURAS E QUADROS	012
LISTA DE TABELAS	013
RESUMO	014
ABSTRACT	015
INTRODUÇÃO – A CARTA DE NAVEGAÇÃO	016
PARTE I: O PORTO DE PARTIDA - COMPREENDENDO A CRISE DO CAPITAL E AS SUAS REPERCUSSÕES NO MUNDO DO TRABALHO, NAS INSTITUIÇÕES E NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	024
1. A CRISE NO MUNDO DO TRABALHO E OS IMPACTOS NAS PROFISSÕES	025
1.1 PROCESSO DE TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: REPERCUSSÕES DO PARADIGMA TAYLORISTA-FORDISTA	026
1.2 PROCESSO DE TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: REPERCUSSÕES DO PARADIGMA DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL	035
1.3 O PERFIL PROFISSIONAL NA CONTEMPORANEIDADE	042
1.3.1 O perfil do Assistente Social	046
2. A CRISE NAS INSTITUIÇÕES – A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO EM DEBATE	061
2.1 BREVE RESGATE DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA E DA SUA CONSTITUIÇÃO COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL	061
2.2 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA NA TRAVESSIA PARA O SÉCULO XXI: A TENSÃO ENTRE O MODELO DE INSTITUIÇÃO SOCIAL E O MODELO DE ORGANIZAÇÃO EMPRESARIAL	071

3. A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL	088
3.1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL	088
3.1.1.A proposta curricular de 1953	092
3.1.2 A proposta curricular de 1970	093
3.1.3 A proposta curricular de 1982	095
3.1.4 O atual projeto de formação em Serviço Social	098
3.2 EXIGÊNCIAS POSTAS À FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL EM FACE DA CRISE	109
PARTE II: A TRAVESSIA – A ROTA DA PESQUISADORA EM BUSCA DE ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO DA CRISE	114
1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	115
1.1 O LUGAR DA PESQUISADORA	115
1.2 O PROBLEMA, AS QUESTÕES NORTEADORAS E OS OBJETIVOS DA PESQUISA	116
1.2.1 O esquema operativo da pesquisa	117
1.3 AS FASES, AS ETAPAS E AS TÉCNICAS DA PESQUISA	118
2. A REALIDADE DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE EM CRISE	129
2.1 ACHADOS REFERENTES À CATEGORIA MUDANÇAS NO PADRÃO DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO NA FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL	130
2.2 ACHADOS REFERENTES À CATEGORIA MUDANÇAS NO MODELO DE REGULAÇÃO SOCIAL NA UNIVERSIDADE	139
2.3 ACHADOS REFERENTES À CATEGORIA DEMANDAS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL	156
2.4 A UNIVERSIDADE EM CRISE: PROPOSIÇÕES DO ESTUDO	161
CONCLUSÃO - O PORTO DE CHEGADA	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	178
BIBLIOGRAFIA	184
APÊNDICES	187
ANEXOS	192

LISTA DE ABREVIATURAS

- ABESS – Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
- ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
- ADUFSC – Associação dos Docentes da Universidade Federal de Santa Catarina
- BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBAS - Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
- CEDEPSS – Centro de Documentação e Pesquisa em Serviço Social
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
- CREMERS – Conselho Regional de Medicina do Rio Grande do Sul
- CRESS – Conselho Regional de Serviço Social
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DC – Diretrizes Curriculares
- DIEESE – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos
- EAD – Educação à Distância
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- ENESSO – Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
- ENPESS – Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social
- IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
- INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INSS – Instituto Nacional do Seguro Social

LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC –	Ministério da Educação e da Cultura
OAB –	Ordem dos Advogados do Brasil
ONU –	Organização das Nações Unidas
PEA –	População Economicamente Ativa
PIB –	Produto Interno Bruto
PNUD –	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROUNI –	Programa Universidade para Todos
SINPRO –	Sindicato de Professores
UESS –	Unidade de Ensino em Serviço Social
UFAL –	Universidade Federal de Alagoas
USP –	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura nº 1 –	Síntese das reflexões dos autores sobre o futuro da universidade	166
Quadro nº 1 –	Pontos favoráveis e desfavoráveis ao neoliberalismo	038
Quadro nº 2 –	Elementos que constituem o perfil do Assistente Social	059
Quadro nº 3 –	Aspectos balizadores da formação intelectual, moral, profissional e doutrinária do Assistente Social (Décadas de 30 e 40)	090
Quadro nº 4 –	Currículo de Serviço Social, aprovado em 1953, com a estrutura do 1º, 2º e 3º ano da formação	092
Quadro nº 5 –	Currículo Mínimo do Curso de Serviço Social (Parecer nº 342, 1970) com a estrutura do ciclo básico e do ciclo profissional	095
Quadro nº 6 –	Currículo Mínimo do Curso de Serviço Social (Parecer nº412/1982) com a estrutura da área básica, profissional e matérias complementares obrigatórias	097
Quadro nº 7 –	Síntese histórica da formação em Serviço Social	108
Quadro nº 8 –	Esquema Operativo da Pesquisa	118
Quadro nº 9 –	As três fases da investigação e as sete etapas do procedimento da pesquisa	120
Quadro nº 10 –	Categorias iniciais do estudo e categorias emergentes na coleta e tratamento dos dados	129
Quadro nº 11 –	Síntese dos dados da categoria mudanças no padrão de organização e gestão do trabalho na formação do assistente social	139
Quadro nº 12 –	Síntese dos dados da categoria mudanças no modelo de regulação social na universidade	155
Quadro nº 13 –	Síntese dos dados da categoria demandas e desafios para a formação profissional	160

LISTA DE TABELAS

Tabela nº 1 –	Relação entre nível de escolaridade e renda média.....	027
Tabela nº 2 –	Taxas de desemprego no Brasil (1989 a 1999)	043
Tabela nº 3 –	Distribuição de renda entre as pessoas economicamente ativas com rendimento - Brasil (1960 a 1990)	044
Tabela nº 4 –	Evolução da distribuição de instituições públicas e privadas no Brasil no período de 1994 – 2003	080
Tabela nº 5 –	Percentual de matrículas nos Cursos de Graduação	081

RESUMO

Esta pesquisa investiga a crise da universidade brasileira, tendo como foco analisador a formação na área do Serviço Social neste início de século XXI. O pressuposto teórico central parte de um eixo de análise que, a partir de uma concepção sócio-histórica e dialética da realidade e, portanto, dos fenômenos sociais, associa a crise da universidade com a crise da própria sociedade capitalista. Neste sentido, a pesquisa busca responder à seguinte questão: Quais são as demandas e os desafios postos à formação em Serviço Social no contexto da universidade em crise neste início de século XXI? O objetivo central do estudo propõe-se a sinalizar demandas e desafios para a formação profissional em Serviço Social no contexto atual. Em termos metodológicos, optou-se pela pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e explicativo, utilizando-se os seguintes instrumentos: questionários dirigidos a docentes, gestores e alunos de Cursos de Serviço Social da Região Sul do país; análise de documentos legais que conformam a política de ensino superior; mapeamento de matérias da mídia impressa e materiais da categoria profissional sobre a temática em estudo. Como resultados da pesquisa, constata-se que há um processo evidente de transformação da universidade brasileira decorrente das determinações do campo econômico, ancoradas pelas diretrizes do Banco Mundial, e do campo político – a ideologia neoliberal – que repercutem nas mudanças no padrão de regulação social das instituições universitárias e trazem como conseqüências movimentos institucionais, especialmente do Estado, em constituir uma nova identidade e finalidade à universidade, bem como impactam no reordenamento organizacional da universidades. O Serviço Social encontra-se demandado e desafiado a refletir acerca desse conjunto de profundas e significativas alterações que estão ocorrendo na universidade, com o intuito de compreender que as estratégias que vêm sendo operadas no interior das universidades estão associadas à própria dinâmica inerente da crise vivida pela sociedade capitalista neste início de século.

Palavras chaves: Crise na Universidade; processo de formação profissional; Serviço Social.

ABSTRACT

This research investigates the crisis of the Brazilian Universities, focusing on the area of Social Service in the early Twenty-First Century. The central theoretical stand point is initially based on a social-historical, dialectical conception of reality - and therefore of the social phenomena. This study associates the University crisis with the struggling present situation of the capitalist society itself. In the same instance, this case study pursues an answer to the following question: "What are the demands and challenges to the professional formative process in Social Service, in the context of the social juncture faced by society as the Twenty-First Century unfolds?" The core objective of the study is to identify the requirements and challenges to the professional formative process in the Social Service area in the crisis environment. In terms of methodology, qualitative research was chosen, with explanatory and exploratory character, through the use of the instruments listed below: Questionnaires to teachers, administrators and students of Social Service Schools in the southern region of the country; Analysis of legal documents that regulate policies towards higher education; Tracking print media articles and material issued by the professional category. As a result of the research, it was verified that there is an evident process of transformation taking place at Brazilian Universities, as a consequence of economic policy – lead by the directives of the World Bank, and politics – the neoliberal ideology – that repercuss on changes in the patterns of regulation of academic institutions, and thereby produce institutional movements, especially from the State, in creating a new identity and objective to Universities, as well as showing effects in the organizational re-ordering of those institutions. Social Service is now demanded and challenged to reflect on this set of profound changes and significant alterations that are occurring at Universities, so as to understand that strategies that have been established inside Colleges are connected with the inherent dynamics of the crisis faced by the capitalist society whilst the Twenty-First Century starts to move along.

Key Words: crisis of the Universities; professional formative process; Social Service

INTRODUÇÃO – A CARTA DE NAVEGAÇÃO

(...) a minha maior conquista: partir. Ainda que minha viagem durasse apenas um único e mísero dia. Parti para minha mais longa travessia, e, mesmo que ela só durasse esse único dia, eu havia escapado do maior perigo de uma viagem, da forma mais terrível de naufrágio: não partir (KLINK., 1992: 42).

Fevereiro de 2006, o mês agendado para a conclusão deste trabalho. Ao debruçar-nos sobre esta introdução muitas questões gravitam na nossa mente de pesquisadora/assistente social/docente do ensino superior. Essas questões associam-se às vivências concretas das dimensões da universidade em crise. Relatos de toda parte nos chegam para compartilhar das dificuldades em gerenciar as mudanças administrativas e pedagógicas que se encontram em curso acelerado no interior das Unidades de Ensino, enfim, para explicitar a realidade que está posta para quem desenvolve seu processo de trabalho no interior das instituições de ensino superior: a preocupação com o futuro da universidade e, conseqüentemente, com a formação profissional.

Diante disso, para nós, o trabalho desenvolvido e ora apresentado renova-se na sua atualidade e importância, muito embora saibamos que realizá-lo não tenha sido uma tarefa simples e da qual tenhamos passado incólumes. Ao contrário, a pesquisa desenvolvida ao longo dos últimos quatro anos foi, absolutamente,

visceral. Isto porque permanecemos desenvolvendo nossas atividades docentes, algo que é cada vez mais comum na formação de pós-graduação *strictu sensu*, e as demais atividades como profissional. Essa permanência foi o motor que ora acelerou, ora desacelerou a elaboração deste trabalho, pois a nossa motivação caminhou *pari passu* com a nossa vivência profissional/pessoal. Por isso, este trabalho tem uma vida própria que se confunde com a nossa, mas acreditamos poder afirmar que também se aproxima daqueles que desenvolvem processos semelhantes ao nosso: estudar enquanto trabalhamos; pesquisar aquilo que nos rodeia.

A elaboração deste trabalho foi uma grande aventura ou, no sentido etimológico do termo, um empreendimento arriscado. Sabíamos, *a priori*, de onde estávamos partindo – da vivência de onze anos como docente em um curso de Serviço Social, mas o ponto de chegada era nebuloso e, por isso, era preciso atravessar um caminho que, ainda, estava para ser construído.

Foi da constatação de que havia uma analogia entre o processo de pesquisa e o processo de travessia dos navegadores que identificamos nesse último a melhor forma para descrever o processo empreendido neste trabalho - a metáfora náutica – com o intuito de socializar a produção deste texto: desde a sua partida, abarcando uma longa travessia para culminar com a chegada. Também esta escolha não foi gratuita, ao contrário, nossas leituras das obras de Amyr Klink² e o nosso fascínio pelo mar foram os fatores decisivos para que redigíssemos a versão final deste trabalho, a partir da referida metáfora.

² Navegador brasileiro e autor de inúmeras obras sobre suas viagens.

Assim, introduzir um trabalho, do ponto de vista do seu autor, é uma tentativa de expressar um conjunto de elementos que atravessam a escrita do mesmo, portanto, permeado da subjetividade e da intencionalidade de quem o produziu. Em razão desta constatação objetiva, não há como furtar ao leitor a mínima compreensão acerca das motivações e indagações que orientaram esta produção.

Este trabalho teve sua gênese em 1998, quando decidimos ingressar em um Curso de Doutorado em Educação. Naquela ocasião, a principal motivação decorria da constatação prática de que, na condição de docente do ensino superior, necessitávamos de conhecimentos dessa ciência para qualificar o nosso fazer cotidiano. Desejávamos, fortemente, que outro campo do conhecimento nos fornecesse pistas para que compreender e reagir frente ao cotidiano universitário.

De lá para cá - 2006, acumulamos na bagagem intelectual e sócio-afetiva, muitos momentos de revisão das escolhas e dos caminhos traçados, mas sempre estivemos guiados pela certeza de que a tomada de decisão marcada pelo desejo de uma formação continuada era irreversível. Em 2001, uma mudança nos planos traçados nos reconduziram para a área de origem: o Curso de Doutorado em Serviço Social. E, nele, novas alterações de rota foram impressas até o momento presente, desde a mudança do tema inicial da pesquisa até a mudança de orientador.

A militância em uma organização profissional voltada para as questões do ensino e da pesquisa em Serviço Social – a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS mobilizou-nos, enormemente, para as questões políticas que envolvem o trato das mesmas, o que contribuiu e aguçou o desejo por uma leitura crítica da realidade.

Por isso, este momento de introdução do trabalho reveste-se de tamanha importância e significado e, embora tratando-se de um trabalho acadêmico e, portanto, com exigências científicas na sua redação e estrutura lógica, não poderíamos furtar – a nós e ao leitor – essa breve aproximação com o que nos constitui como autora/pesquisadora, portanto reside aqui a essência deste trabalho.

Feitas essas considerações, convidamos o leitor para acompanhar-nos na rota que delineamos para este estudo. A estruturação do trabalho contempla duas partes com seus respectivos capítulos: na primeira parte, apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa e, na segunda parte, a metodologia da pesquisa e seus respectivos desdobramentos empíricos. Nessa estruturação, denominamos cada uma das partes do trabalho como o porto de partida, a travessia e o porto de chegada da pesquisa que passamos a socializar a seguir.

O porto de partida – O contexto e as unidades de análise da pesquisa

O momento que estamos vivendo neste início de século XXI, no que se refere à formação no âmbito universitário, encontra-se permeado por questões a serem problematizadas e discutidas. Neste trabalho, compreendemos essas questões como elementos que fazem parte de uma crise e esta última é entendida como a própria etimologia da palavra a conceitua, ou seja, como a fase crítica de uma situação. Mas, será que essa fase crítica apresenta-se de forma contínua ou descontínua? Será passageira ou permanente? Afinal, a qual crise nos referimos?

Partimos neste texto de um eixo de análise bastante recorrente no campo científico do Serviço Social que busca estabelecer a relação entre a profissão e a realidade como uma possibilidade para deciframento dos fenômenos com os quais

intervém e, no nosso caso, investiga. Assim, nosso eixo condutor teórico baseia-se no entendimento de que a crise que vivemos na sociedade neste início de século XXI é uma crise do sistema capitalista e que, portanto, o seu desvelamento supõe a compreensão do que vem ocorrendo no âmbito dessa sociedade.

Para tanto, utilizamos como recorte para compreensão dessa crise dois elementos: o primeiro, aquele que se refere à crise no padrão de produção e o segundo, aquele que se refere à crise do modelo de regulação social que, neste texto, são desdobrados em dois capítulos, exclusivamente para “ordenar” as idéias da autora, mas sublinhamos que são indissociáveis para a compreensão total do nosso objeto de estudo –a formação em Serviço Social no contexto da universidade em crise no Brasil.

Adotando este objeto de estudo, elegemos, na compreensão da crise do modelo de regulação social, a instituição universitária como contexto onde a formação profissional se particulariza e onde encontram-se condensadas as características da crise do capital de forma privilegiada, tendo em vista ser este o espaço institucional onde estamos inseridos como profissionais/pesquisadores.

O contexto universitário brasileiro encontra-se marcado por quatro ordens de questões: a primeira, econômica, balizada por orientações de organismos internacionais que contornam uma nova identidade e funcionalidade à universidade brasileira, como ilustra Chauí (2001) ao identificar que estamos vivenciando a passagem da universidade de instituição social para organização empresarial; a segunda, social, balizada pela necessidade de incrementar o desenvolvimento econômico do país, através da ampliação e da democratização do acesso ao ensino superior por parcelas, cada vez maiores e mais diversificadas da população

brasileira; a terceira, legal, marcada pela proposta de reforma universitária, que se encontra em elaboração pelo Ministério da Educação - MEC, e que balizará o conjunto de alterações que vem se processando, econômica e socialmente, na esfera do ensino superior brasileiro; a quarta, política, ancorada pela ideologia neoliberal que rege a dinâmica da vida social na contemporaneidade. Da conjunção dessas questões torna-se possível compreender as dimensões da crise que essa instituição vivencia na contemporaneidade.

No centro onde gravitam essas questões, encontram-se os gestores das instituições de ensino superior e os agentes formadores. Suas questões cotidianas e, portanto, imediatas não se referem, apenas, ao reordenamento das suas práticas para atenderem às demandas dessas “novas” organizações empresariais, nem, tampouco, de viabilizarem o ingresso e a permanência de novos alunos, mas traduzem-se, fortemente, no questionamento à concepção de educação que passa a ser instituída e ao futuro da formação dos profissionais nas suas respectivas áreas de atuação.

Um outro aspecto que configura a crise da sociedade capitalista ancora-se na mudança do padrão de organização e gestão do trabalho que, por sua vez, traz impactos para as profissões em geral. Neste trabalho, interessa-nos particularizar essa mudança na profissão de Serviço Social e, portanto, nosso esforço traduz-se na busca pela compreensão do perfil profissional do Assistente Social que passa a ser demandado e desafiado mediante a crise da sociedade capitalista.

Associa-se a essa busca um recuo histórico na formação dos assistentes sociais no Brasil para compreender as principais alterações que se processaram na

formação profissional até culminar com o projeto vigente de formação profissional consolidado em 1996 pelo coletivo da categoria profissional.

A travessia – O processo de pesquisa e a sua operacionalização

Munida dessa concepção acerca da temática abordada neste trabalho, iniciamos o processo da travessia, propriamente dito, que abarca a construção metodológica do estudo, a coleta, o tratamento e análise dos dados; bem como a redação final deste trabalho que supôs um movimento permanente entre os seus fundamentos teóricos e os dados do campo empírico.

Mobilizada pelo contexto atual que caracteriza a universidade brasileira, construímos este projeto de pesquisa, intitulado *“Universidade em crise: uma travessia necessária para a formação em Serviço Social”*, a fim de responder ao seguinte problema: Quais são as demandas e os desafios postos à formação em Serviço Social no contexto da universidade em crise neste início de século XXI?

A pesquisa teve como objetivos:

> Relacionar as mudanças no padrão de organização e gestão do trabalho com a formação profissional do Assistente Social.

> Compreender os impactos das mudanças no modelo de regulação social nas instituições universitárias, particularmente, nos Cursos de Serviço Social.

> Sinalizar demandas e desafios postos para a formação profissional em Serviço Social no contexto atual.

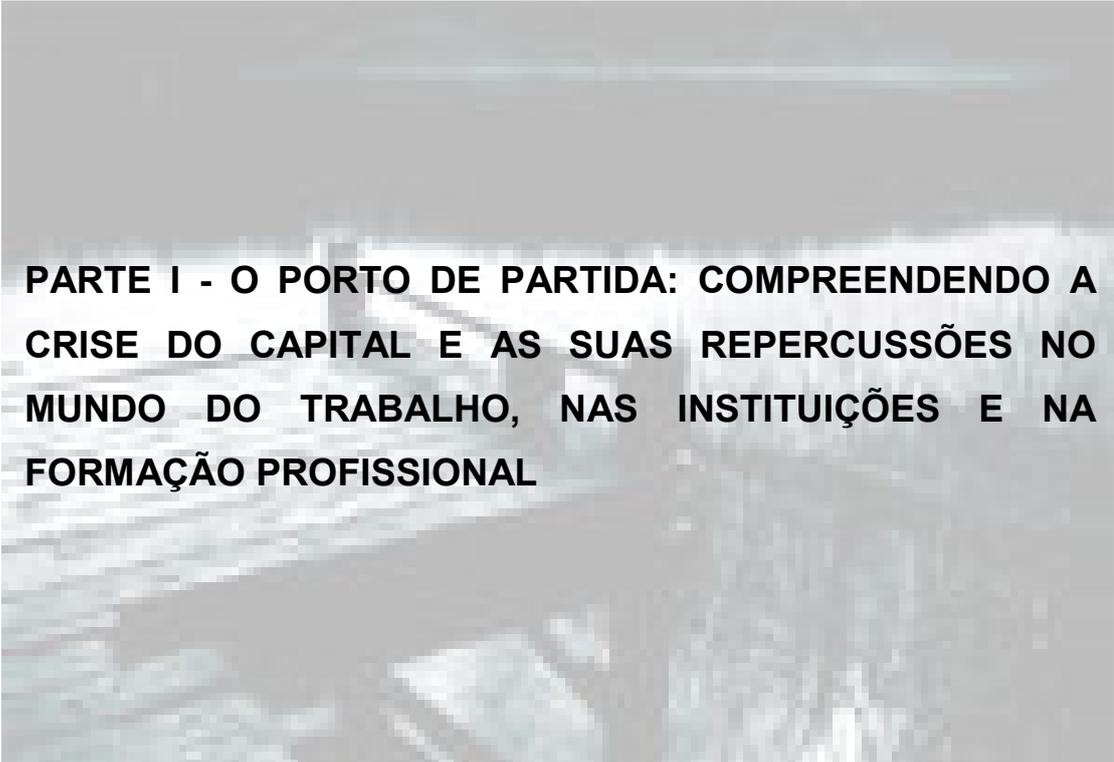
Para atingirmos esses objetivos, optamos pela realização de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e explicativo, que articulou um conjunto de cinco

técnicas de pesquisa que nos possibilitaram uma aproximação com o objeto de estudo. Nossos interlocutores foram docentes, gestores e alunos de Cursos de Serviço Social da Região Sul do país. Além disso, a pesquisa manipulou documentos legais, de âmbito nacional e internacional, que conformam a política de ensino superior neste início de século. Aliada a estas duas fontes, a revisão de literatura sobre as unidades de análise e a estruturação de um levantamento de informações veiculadas na mídia brasileira acerca do ensino superior (a *clippagem* da pesquisa) e no interior da categoria profissional constituem a totalidade das fontes acessadas para fins de elaboração deste trabalho.

O porto de chegada

Finalizamos este trabalho de doutoramento em Serviço Social, com as conclusões que a elaboração do texto, na interlocução com os autores e com os dados da pesquisa do campo empírico nos permitiram construir até o presente momento.

É importante pontuar que temos clareza de que a temporalidade presente em estudos dessa natureza torna os resultados sempre provisórios e passíveis de revisão. É essa a riqueza que a pesquisa nos traz e, também nos convoca para a continuidade de estudos junto ao tema eleito para este trabalho.



**PARTE I - O PORTO DE PARTIDA: COMPREENDENDO A
CRISE DO CAPITAL E AS SUAS REPERCUSSÕES NO
MUNDO DO TRABALHO, NAS INSTITUIÇÕES E NA
FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (ARENDR, 1988:222-223).

1. A CRISE NO MUNDO DO TRABALHO E OS IMPACTOS NAS PROFISSÕES

Nestes três capítulos que compõem a primeira parte deste trabalho, propomos a refletir acerca da crise que vivemos na sociedade capitalista e que denominamos de crise do capital, a fim de atentarmos para uma das advertências de Arendt (1988), que é a de vivenciá-la de forma imobilizadora, tanto do conhecimento, quanto das práticas sociais.

Para compreender, então, a crise do capital, estruturamos esta parte do trabalho em três capítulos que se propõem a abordar a crise em três dimensões que separamos para fins didáticos de elaboração do texto e posterior leitura, mas que entendemos serem indissociáveis, quais sejam: a crise no mundo do trabalho, a crise nas instituições, particularmente, na universidade e os impactos dessa crise na formação profissional do Assistente Social.

No que se refere à crise no mundo do trabalho e os impactos da mesma nas profissões em geral, percorremos um caminho que busca resgatar as relações entre o mundo do trabalho, através dos seus processos de trabalho, com a organização e gestão do trabalho, a partir do resgate de dois paradigmas que nortearam esses processos na sociedade capitalista: o paradigma taylorista-fordista e o paradigma de acumulação flexível.

Neste caminho, percebemos que é estabelecida uma íntima relação entre a constituição de perfis profissionais e as exigências postas pela dinâmica da sociedade capitalista, demandando, portanto, das esferas de formação sintonia com as mesmas. Tratando-se de um estudo no campo do Serviço Social, na parte final deste capítulo, faremos um recorte que se propõe a delinear o perfil do Assistente Social neste início de século XXI.

1.1 PROCESSO DE TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: REPERCUSSÕES DO PARADIGMA TAYLORISTA-FORDISTA

Hoje, não há dúvidas de que, para obtermos uma inserção no mercado de trabalho, é necessário estar qualificado para tal. Em qualquer “roda de bate-papo”, a discussão sobre a crescente necessidade de manter-se atualizado e em formação contínua é consenso generalizado. Nas relações interpessoais, seja nos âmbitos familiares ou de trabalho, é visível a preocupação das pessoas com o conhecimento, bem como a tensão em não obtê-lo como fator decisivo para o não-acesso ao trabalho.

Este fenômeno demarca uma das características do trabalho e do perfil dos profissionais neste início de século XXI – a incerteza na ocupação dos postos de trabalho e a “certeza” de que o conhecimento é uma das formas de ingresso e permanência no mundo do trabalho.

Um exemplo dessa constatação cotidiana encontra-se no Caderno Empregos e Oportunidades (Jornal Zero Hora, 22.01.2006) que dedica sua matéria de capa à discussão acerca dos motivos por que vale a pena estudar mais (Anexo nº 1). A conclusão da matéria nos remete a duas explicações: o acesso ao conhecimento e o incremento da renda de quem não pára de estudar. Como confirmação dessa ampliação da renda, a matéria apresenta os seguintes dados:

Tabela nº1

Relação entre nível de escolaridade e renda média

Nível de Escolaridade	Renda Média	Varição entre os níveis
Menos do que o primário	R\$ 394,93	
Primário completo	R\$ 553,59	40,2%
Fundamental completo	R\$ 584,87	5,7%
Médio completo	R\$ 857,16	46,6%
Superior completo	R\$ 2.342,44	173,3%
Mestrado ou doutorado	R\$ 4.599,11	96,3%

Fonte: Caderno Empregos e Oportunidades (Jornal Zero Hora, 22.01.06, p.1).

Verifica-se na tabela anterior que há um salto importante na renda de uma pessoa que possui um curso superior completo, se comparado à renda da pessoa que possui o nível médio completo (de R\$ 857,16 para R\$2.342,44, o que equivale a quase o triplo da renda). Essa progressão também se amplia do nível superior completo para o nível de mestrado ou doutorado (esse valor duplica), mas é praticamente estacionária se observarmos a renda de quem possui apenas o nível fundamental de ensino, onde se constata pouca variação da renda. Estes dados são importantes para entender por que a busca pelo ensino superior cresce e tende a crescer, cada vez mais, em nosso país.

O que essas constatações empíricas e extraídas do cotidiano estão expressando? Quais são as relações entre processo de trabalho e formação profissional?

Para responder a essas questões, que são centrais nesta parte do trabalho, recorreremos ao fio histórico que nos leva às primeiras discussões teóricas acerca do

trabalho nos marcos da sociedade capitalista³. Marx, no final do século XVIII, desenvolveu o conceito de processo de trabalho para explicar justamente a relação entre os homens e o trabalho na dinâmica da sociedade capitalista, afirmando que o processo de trabalho “(...) é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso” (MARX, 1983:153) e para estruturá-lo é necessário observar:

O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins, portanto, que não seja desperdiçada matéria-prima e que o instrumento de trabalho seja preservado, isto é, só seja destruído na medida em que seu uso no trabalho o exija (MARX, 1983:154).

Quando o trabalho passou a ser concebido como um processo, ganhou um outro sentido, sendo deslocado do sentido do valor de uso para o sentido do valor de troca, pois *“uma coisa pode ser valor de uso, sem ser valor de troca. É esse o caso, quando a sua utilidade para o homem não é mediada pelo trabalho”* (MARX, 1983:49). Como consequência dessa alteração, o produto do trabalho passou a ter um outro sentido que é expresso da seguinte forma:

As mercadorias⁴ vêm ao mundo sob a forma de valores de uso ou de corpos de mercadorias (...) Essa é a sua forma natural com que estamos habituados. Elas são só mercadorias, entretanto, devido à sua duplicidade, objetos de uso e simultaneamente portadores de valor. Elas aparecem, por isso, como mercadoria, ou possuem a forma de mercadoria apenas na medida em que possuem forma dupla, forma natural e forma de valor (MARX, 1983:53).

Para tornar-se mercadoria, é preciso que o produto seja transferido a quem vai servir como valor de uso por meio da troca. Finalmente, nenhuma coisa

³ Ao optarmos por este recorte, não significa que estejamos desprezando as teorias anteriores acerca do trabalho, mas explicitando que nosso eixo de análise e compreensão da realidade atual tem determinações a partir desse período, ou seja, no final do século XVIII, quando consolida-se a sociedade capitalista.

⁴ No capítulo VI – Inédito do Capital, Marx explicita melhor este conceito, afirmando que: “a mercadoria é a unidade imediata do valor de uso e do valor de troca, o processo de produção de mercadorias é a unidade imediata do processo de trabalho e do processo de valorização. Do mesmo modo que as mercadorias, isto é, as unidades imediatas do valor de uso e do valor de troca, saem do processo como resultado, como produto, assim também ingressam nele na qualidade de elementos constitutivos. De um processo produtivo não pode sair nunca nada que nele não tenha entrado sob forma de condições de produção” (MARX, 1985:43).

pode ser valor, sem ser objeto de uso. Sendo inútil, do mesmo modo é inútil o trabalho nela contido, não conta como trabalho e não constitui qualquer valor (MARX, 1983:49).

Esse deslocamento vai adquirir, a partir da estruturação da sociedade capitalista, um significado fundamental para tudo o que nos cerca, inclusive a educação, pois seu sentido vai associar-se a sua utilidade, portanto, a educação passa a ser vista como bem de consumo e produto de troca por quem a detém e/ou oferta na dinâmica do mercado.

Além disso, esse teórico nos ensinou que as relações de produção na sociedade capitalista tendem a ser concebidas como relações de troca de produtos de trabalho e não como relações sociais entre quem as produz, mas, como lembra Liedke (in CATTANI, 1997:182), *“o processo de trabalho capitalista é, essencialmente, processo de produção de mais-valia e não de produção simples de mercadorias; produz e reproduz a relação capitalista, que é aquela entre as classes sociais: de um lado, o capitalista e, de outro, o assalariado”*.

Este último ensinamento ajuda-nos a entender os motivos pelos quais o sistema capitalista identificou a necessidade de construir paradigmas de gestão e organização do trabalho, pois em razão das relações sociais que são estabelecidas durante o processo de produção e da necessidade de organizar o processo de trabalho, inaugurou-se um processo de organização e gestão do trabalho que teve seu início com as origens da ciência da Administração. Seus precursores⁵ procuraram, em um primeiro momento, desenvolver uma ciência do trabalho que foi batizada como Administração Científica, caracterizada por uma ênfase significativa nas tarefas (CHIAVENATO, 1993).

⁵ Referimo-nos, basicamente, a Frederic Taylor, Henri Fayol, Henry Ford e Henry Gantt.

A preocupação fundamental desses precursores era desenvolver uma ciência que buscava:

- 1) selecionar e treinar os empregados, considerados naturalmente indolentes, movidos, apenas, por incentivos financeiros (“homo economicus”) e valorizados, principalmente, em função de sua força física;
- 2) obter a cooperação entre administrador e empregado, na medida em que consideravam não existirem conflitos entre eles, visto que o que ambos desejariam seria obter melhores ganhos;
- 3) a divisão do trabalho entre preparação (direção) e execução, separando-se o trabalho intelectual do manual (GARAY in CATTANI, 1997:102).

Como resposta a essa busca, inaugurou-se o paradigma taylorista-fordista que pode ser entendido como um

Sistema de organização do trabalho, especialmente industrial, baseado na separação das funções de concepção e planejamento das funções de execução, na fragmentação e na especialização das tarefas, no controle de tempos e movimentos e na remuneração por desempenho (CATTANI, 1997:247).

Nesse paradigma, há claros indicativos da relação entre formação e trabalho, já que há uma separação entre as funções de planejamento e de execução, bem como uma separação do trabalhador do produto do seu trabalho, via fragmentação e especialização do referido trabalho em “tarefas”. Em decorrência dessas características, o perfil de trabalhador desejável é aquele descrito, de forma cômica e dramática, por Charles Chaplin, no filme *Tempos Modernos*⁶.

Conjugado a esse modelo de gestão e organização do trabalho encontra-se um processo ideopolítico que sustenta o ideário capitalista desse período, pois:

(...) as formas de objetivação e subjetivação do trabalho coletivo, a composição e a dinâmica da intervenção das classes sociais e do Estado apresentam-se como categorias explicativas dos processos macrossociais

⁶ Este filme aborda as conseqüências da Revolução Industrial, no contexto da sociedade norte-americana, enfatizando as repercussões da adoção do paradigma taylorista-fordista no mundo da fábrica e na dinâmica da vida social.

contemporâneos que afetam a vida social e determinam mudanças no conjunto das práticas sociais (MOTA e AMARAL, 1998: 24).

Assim, neste texto, não estamos dissociando o mundo do trabalho da dinâmica da sociedade capitalista, ao contrário, entendemos que os elementos culturais, econômicos, ideológicos, políticos e sociais são as “chaves” para compreensão da realidade que vivemos. Por capitalismo, entenda-se:

Um determinado modo de produção⁷ de mercadorias, gerado historicamente desde o início da Idade Moderna e que encontrou sua plenitude no intenso processo de desenvolvimento industrial inglês, ao qual se chamou Revolução Industrial. (...) significa não apenas um sistema de produção de mercadorias, como também um determinado sistema no qual a força de trabalho se transforma em mercadoria e se coloca no mercado como qualquer objeto de troca. Para que exista capitalismo, faz-se necessária a concentração da propriedade dos meios de produção em mãos de uma classe social e a presença de uma outra classe para qual a venda da força de trabalho seja a única fonte de subsistência (CATTANI, 1998: 08).

Nesse sentido, o caráter ideopolítico do Estado na sua relação com o mercado foi decisivo para que o paradigma taylorista-fordista fosse implementado e vigorasse grande parte do século passado. A concepção teórica denominada de keynesianismo⁸ foi sustentadora e reguladora da dinâmica econômica e social durante a vigência desse paradigma.

O Estado, por sua vez, assumia uma variedade de obrigações. Na medida em que a produção de massa, que envolvia pesados investimentos em capital fixo, requeria condições de demanda relativamente estáveis para ser lucrativa, o Estado se esforçava por controlar ciclos econômicos com uma combinação apropriada de políticas fiscais e monetárias no período pós-guerra. Essas políticas eram dirigidas para as áreas de investimento público (...) Os governos, também, buscavam fornecer um forte complemento ao salário social com gastos de seguridade social, assistência médica, educação, habitação, etc. Além disto, o poder estatal era exercido direta ou

⁷ Por modo de produção, entende-se tanto o modo pelo qual os meios necessários à produção são apropriados, quanto as relações que se estabelecem entre os homens, a partir de suas vinculações ao processo de produção (CATTANI, 1998 :08)

⁸ O keynesianismo é uma teoria econômica, de caráter liberal, criada por John Maynard Keynes (1883-1946), que teve grande influência pela sua defesa à necessidade do desenvolvimento econômico e do pleno emprego (JAPIASSU e MARCONDES, 1996). Para Abreu (1999:39), “O ferramental teórico keynesiano, concebido entre os anos 1920 e 1930, configurou-se como o padrão de gestão pública na era do ouro do capitalismo, entre 1945-73. O keynesianismo tornou-se sinônimo da racionalidade do Estado desenvolvimentista e provedor do bem-estar”.

indiretamente sobre os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção (HARVEY, 1998: 129).

Por conseguinte, o fordismo do pós-guerra tem de ser visto menos como um mero sistema de produção em massa do que como um modo de vida total. (...) O fordismo também se apoiou na, e contribuiu para a, estética do modernismo – particularmente na inclinação desta última para a funcionalidade e a eficiência – de maneiras muito explícitas, enquanto as formas de intervencionismo estatal (orientadas por princípios de racionalidade burocrático-técnica) e a configuração do poder político que davam ao sistema a sua coerência se apoiavam em noções de uma democracia econômica de massa que se mantinha através de um equilíbrio de forças de interesse especial (HARVEY, op.cit., p. 131).

Assim, não há como dissociar o mundo do trabalho da dinâmica da sociedade, nela incluso o movimento das classes sociais e de seus respectivos projetos de sociedade. Com isso os processos de formação profissional acompanham essa dinâmica por serem parte indissociável da realidade social.

Neste sentido, interessa-nos, particularmente, captar o perfil do trabalhador vinculado a cada período histórico da sociedade capitalista e, conseqüentemente, a noção de formação profissional que permeia o mesmo. Partimos do entendimento de que a formação profissional designa:

Todos os processos educativos que permitam, ao indivíduo, adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços, quer esses processos sejam desenvolvidos nas escolas ou nas empresas.

É uma expressão recente, criada para designar processos históricos que digam respeito à capacitação para e no trabalho, portanto, à relação permanente entre o trabalhador e o processo de trabalho (CATTANI, 1997: 94-95).

Nesses conceitos verifica-se uma estreita relação entre Educação e Trabalho⁹ e, nela, a necessidade de captarmos o seu papel e a sua função na sociedade

⁹ No campo da Educação, os estudos que se movimentam nessa lógica estão vinculados às teorias da Economia da Educação que, basicamente, concebem a Educação como “(...) dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (SAVIANI et al, 2002: 22).

capitalista. Frigotto, em seus estudos¹⁰ sobre as relações entre a educação e a sociedade capitalista, aponta que

(...) a mediação da escola com o processo produtivo capitalista dá-se mediante o fornecimento de um saber geral que se articula ao saber específico e prático que se desenvolve no interior do processo produtivo, e mediante a adoção de traços ideológicos, necessários ao capital, para a grande massa de trabalhadores que constituem o corpo coletivo do trabalho (FRIGOTTO, 1999:223).

Para o autor há uma estreita relação entre a formação profissional e as demandas do sistema capitalista, pois estas últimas determinam a forma como a primeira vem sendo constituída. Frigotto sinaliza, ainda, que uma das formas de captar o sentido da formação no atual estágio do capitalismo é nos voltarmos para a Teoria do Capital Humano, elaborada por Theodore Schultz na década de 60 do século passado, pois

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 60 e 70, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – capital humano (FRIGOTTO, 2000:18).

A Teoria do Capital Humano vem sendo disseminada há mais de três décadas como uma estratégia para o desenvolvimento das nações e, também, para viabilizar a ascensão social dos indivíduos. Isso porque

A Teoria do Capital Humano fundamenta-se na crença de que todos os indivíduos têm condições de tomar decisões livres e racionais. Seguem-se duas conclusões a esse axioma. A primeira, é a de que as desigualdades sociais e as diferenças na distribuição de renda são de responsabilidade dos próprios indivíduos. Alguns investem mais na sua educação, garantindo rendimentos superiores; outros acomodam-se em patamares inferiores. A segunda conclusão, decorrente da primeira, é que o sistema educacional apenas responde às demandas individuais, não tendo como atribuição promover a igualdade de oportunidades. Legitimam-se, assim, as propostas neoliberais de dismantelar o setor público, de transformar a educação num negócio submetido à lógica do mercado (CATTANI, 1997: 38-39).

¹⁰ Referimo-nos, particularmente, às obras “A produtividade da escola improdutiva” (1999) e “Educação e a crise do capitalismo real” (2000).

Schultz, em suas duas obras que versam sobre o valor humano da Educação¹¹ e sobre a teoria do capital humano, apresenta uma série de elementos para que possamos compreender por que o acesso à Educação passa a ser compreendido como uma estratégia de crescimento econômico. Nas suas palavras:

(...) a instrução e o progresso no conhecimento constituem importantes fontes de crescimento econômico. É óbvio que não são fontes naturais; são, essencialmente, produzidas pelo homem, o que significa que envolvem economias e investimento. Investimento na instrução é, atualmente, nos Estados Unidos, a maior fonte de capital humano (SCHULTZ, 1973:63).

Somente quando a instrução aumenta a produtividade e os lucros futuros, poderão ser as suas contribuições consideradas como um dos fatores do crescimento econômico computado (SCHULTZ, 1973:55).

Nessas mesmas obras, o autor refere que cabe aos indivíduos, pela sua livre iniciativa, a busca pela Educação, efetivando uma centralidade significativa na figura dos mesmos em detrimento da dimensão coletiva do trabalho. Ressaltamos, também, que para Schultz o incremento em Educação pode ser o fator preponderante diante da competição entre os países e o fator decisivo para o seu desenvolvimento.

Sempre que a instrução¹² elevar as futuras rendas dos estudantes, teremos um investimento. É um investimento no capital humano, sob a forma de habilidades adquiridas na escola. (...) Nós produzimos, assim, a nós mesmos e, nesse sentido, os “recursos humanos”¹³ são uma consequência de investimentos entre os quais a instrução é da maior importância (SCHULTZ, 1973:25)

Esse conhecimento e essa capacidade são em grande parte o produto do investimento e, combinados com outros investimentos humanos, são responsáveis predominantemente pela superioridade produtiva dos países economicamente avançados (SCHULTZ, 1971:35).

¹¹ Referimo-nos às obras: O valor econômico da educação (1973) e O capital humano: investimentos em educação e pesquisa (1971).

¹² O autor diferencia os conceitos de educação e instrução, entendendo a primeira como as funções peculiares da instituição educacional e a segunda como as atividades que fazem parte do ensino e da aprendizagem (SCHULTZ, 1973: 18).

¹³ O grifo é do autor.

Quais as repercussões desta teoria para a Educação e a formação profissional? Para um dos estudiosos dessa teoria, reside na noção de que

A eliminação da desigualdade social e de classes se atingiria mediante, especialmente, o investimento no capital humano. Erige-se, por essa via, o conceito ideológico de trabalho (reduzido a emprego ou ocupação) e de trabalho potenciado por treinamento e educação. Conceito que traduz a idéia de que a forma adequada de ascender na vida é mediante a hierarquia dos postos de trabalho nas diferentes escalas profissionais, onde o fator educação ou treinamento é determinante (FRIGOTTO, 1999:221).

No paradigma taylorista-fordista, a relação entre trabalho e formação profissional encontra-se associada às necessidades do processo produtivo, ou seja, atrelada às necessidades do processo de trabalho de cada ocupação ou profissão. A formação é concebida como forma de preparação para o mercado de trabalho, embora se utilize do caráter ideológico da mesma – ascensão social - para motivação dos trabalhadores.

Com base nessa concepção, as implicações na Educação passam a associá-la, exclusivamente, como ferramenta de preparo de mão-de-obra futura, impossibilitando as noções de trabalho como forma de expressão e realização humana, bem como da Educação como construção cultural e coletiva das nações e da sociedade como um todo. Dessa concepção, depreende-se que o sofrimento, muitas vezes, presente nos processos de formação e no trabalho humano pode estar associado a essa visão restrita de Educação e de trabalho.

1.2 PROCESSO DE TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: REPERCUSSÕES DO PARADIGMA DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

O modelo de gestão e organização do trabalho taylorista-fordista iniciou seu esgotamento, segundo Cattani (op.cit. p.248), em meados da década de setenta do

século passado, em decorrência dos limites sociais e técnicos do mesmo no que se refere ao processo de acumulação capitalista. Os limites sociais expressaram-se pela própria luta de classes e pela dificuldade do capital em permanecer controlando o processo de trabalho; os limites técnicos decorreram da diminuição da produtividade e, conseqüentemente, da lucratividade.

Além disso, fatores como a crise do petróleo e as altas taxas de juros foram decisivas na perda da lucratividade empresarial e geraram baixos investimentos, problemas de acesso a emprego e a renda (CORRÊA, in CATTANI, 1997).

No que se refere ao modelo de regulação social, é nesse período também que o Estado entra em crise em decorrência da própria dinâmica de acumulação do capitalismo em nível mundial, pois *“a crise econômica dos anos 70 demonstrou a incapacidade de controle dos Estados sobre o movimento dos capitais, que transcendiam a jurisdição nacional dos Estados”* (ABREU, 1999:40).

Um outro fator importante para a crise desse modelo encontra-se no movimento dos trabalhadores que se apresenta enfraquecido por diversas razões, desde a reestruturação produtiva (que ejeta trabalhadores dos seus postos e incorpora tecnologia aos processos produtivos, substituindo os homens pelas máquinas) até a sua dificuldade de organização e disputa por melhorias trabalhistas e sociais (fruto do enfraquecimento do movimento autônomo dos trabalhadores e, conseqüentemente, da sua identidade de classe).

Esses elementos – na sua totalidade – vão impondo novas exigências aos Estados e criando novos contornos para sua ação que passa, progressivamente, da esfera pública para a iniciativa privada, ou, ainda, da soberania nacional para a ordem social capitalista em nível mundial. Como ideário substitutivo do

keynesianismo, o neoliberalismo¹⁴ apresenta-se como uma ideologia capaz de traduzir os valores e práticas necessárias para o enfrentamento da crise do capital.

O neoliberalismo é uma ideologia capitalista que defende o ajuste dos Estados nacionais às exigências do capital transnacionalizado, portanto contrária aos pactos que subordinam o capital a qualquer forma de soberania popular ou instituições de interesse público (ABREU, 1999:41).

A passagem entre o modelo de organização e gestão do trabalho encontra-se vinculada à transição, também, do modelo de regulação social, que supõe uma revisão dos papéis e funções do Estado e da sociedade na dinâmica de uma sociedade em constante mutação para manter-se regida pelo capital.

Esse modelo e ideologia – neoliberalismo – *“vem a ser também como a caixa de ressonância em que se incubam e desenvolvem outros tantos desafios e problemas para a ética profissional e a moral pública”* (GREGÓRIO, 1995:05). O novo padrão de regulação social contém, no seu bojo, a crítica ao padrão que o antecedeu – o keynesiano – e condensa, não apenas, as diretrizes da vida econômica, mas também as demais esferas da vida em sociedade.

O debate acerca da efetividade, ou não, desse modelo pode ser sintetizado da seguinte forma:

¹⁴ Os fundamentos teóricos desse modelo encontram-se amparados nas teses alicerçadas pela Escola Austríaca (sob liderança de Hayek), pela Escola de Chicago (com destaque para as produções de Friedman) e pela Escola do “Public Choice” (conhecida pelas teses de Buchanan) que, por distintas vias, conformam os postulados do neoliberalismo.

Quadro nº 1: Pontos Favoráveis e Desfavoráveis ao Neoliberalismo

Pontos Favoráveis	Pontos Desfavoráveis
O Estado não deve intrometer-se na economia. É um mau administrador.	O Estado e o sustentáculo do bem comum. Deve ser o regulador da economia.
A iniciativa privada é mais eficiente que a estatal.	É muito importante a presença do Estado nas empresas estratégicas.
Os modelos estatizantes fracassaram no mundo inteiro.	O Estado benfeitor impulsionou o desenvolvimento de muitos países.
O modelo neoliberal incentiva e garante eficiência.	O neoliberalismo criou profundas desigualdades econômicas e sociais. Ao mesmo tempo que enriquece uns poucos, empobrece a maioria.
As privatizações atraem o capital estrangeiro.	O capital estrangeiro busca sempre o maior lucro possível, levando embora os dividendos.
A abertura da economia ao mercado externo garante a abundância de produtos no país.	A excessiva abertura externa acaba enfraquecendo as pequenas empresas nacionais.
A livre contratação é garantia de maior eficiência e produtividade.	A livre contratação é causa de discriminação, ficando excluídos os menos capacitados e os mais críticos.
O neoliberalismo busca o equilíbrio fiscal, reduzindo os gastos públicos.	Assiste-se a uma progressiva deterioração da saúde pública, da educação, da segurança social... comprometendo até o futuro econômico do país.

Fonte: Gregório (1995:37)

Como vimos no quadro anterior, o grande regulador do modelo atual de sociedade passa a ser o mercado, enquanto o Estado perde progressivamente as suas funções, o que vai gerar alterações significativas nas demais instâncias da vida em sociedade. Dentre elas, veremos um mercado que funciona a curto prazo e em busca de resultados imediatos, exacerbando conquistas individuais e desconsiderando as conseqüências desse funcionamento para os seres humanos e para os recursos naturais. Uma outra alteração refere-se às razões impulsionadoras

desse mercado que se movem pelo caráter utilitarista de suas ações, gerando comportamentos hedonistas e competitivos entre os seres humanos, as organizações e as nações como um todo. Por fim, esse modelo regulador vem pondo em risco os direitos e valores, construídos socialmente e que visavam a uma coletividade, impactando nas condições de vida e na produção da desigualdade em todas as suas formas de expressão.

O processo de reestruturação produtiva emergiu como estratégia do capital para lidar com a sua própria crise, através de uma revisão no seu processo de organização e gestão do trabalho. No bojo dessa crise, a introdução de novas tecnologias emergiram como aliadas fundamentais, tanto na produção, propriamente dita, quanto nas relações de trabalho. Este paradigma pode ser compreendido como:

(...) um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fortalecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1998:140).

(...) uma nova forma produtiva que articula, de um lado, um significativo desenvolvimento tecnológico e, de outro, uma desconcentração produtiva baseada em empresas médias e pequenas artesanais.(...) um modelo produtivo que recusa a produção em massa, típico da grande indústria fordista, e recupera uma concepção de trabalho que, sendo mais flexível, estaria isenta da alienação do trabalho intrínseca à acumulação de base fordista (ANTUNES, 1997:17).

Características como produção flexível, desenvolvimento tecnológico, intelectualização do trabalho, generalização das funções, remuneração por lucro/capital intelectual¹⁵ e a emergência de um trabalhador-indivíduo, em detrimento

¹⁵ Entenda-se capital intelectual como "(...) matéria intelectual – conhecimento, informação, propriedade intelectual, experiência – que pode ser utilizada para gerar riqueza" (Stewart, 1998, prefácio).

do trabalhador-massa do paradigma anterior, inauguram o paradigma da acumulação flexível.

Como conseqüências desse paradigma, a gestão e a organização do trabalho também sofrem alterações significativas, quais sejam:

- a implementação de novas formas de atender a demanda por produtos, com um mínimo de estoque;
- o melhor aproveitamento do tempo, através da implementação de várias metodologias¹⁶;
- a busca pelo atendimento de exigências mais especializadas, dos consumidores e do mercado como um todo, e marcadas pela excelência e qualidade¹⁷ dos serviços;
- a mudança no perfil do trabalhador que passa a ser demandado pela sua polivalência, multifuncionalidade e capacidade de trabalhar em equipes de forma integrada e horizontal.

Para os trabalhadores, as conseqüências desse novo padrão de gestão do trabalho são bastante intensas e repercutem na redução do proletariado fabril estável; no incremento de um novo proletariado (trabalho precarizado e terceirizado); no aumento do trabalho feminino; no incremento dos assalariados médios e de serviços; na exclusão de jovens e pessoas de meia idade do mercado de trabalho e na inclusão de crianças no mercado de trabalho. (ANTUNES, 1999).

¹⁶ Just in time e Kanban são exemplos dessas metodologias.

¹⁷ O paradigma da Qualidade Total emerge nesse contexto.

Verifica-se, na atualidade, uma identidade da classe trabalhadora complexificada, pois, ao contrário do paradigma anterior, neste, verificamos uma fragmentação nos processos de trabalho, associada à polivalência e à multifuncionalidade dos trabalhadores.

As mudanças no perfil dos trabalhadores estão profundamente associadas à divisão dos trabalhadores entre qualificados e desqualificados, aos que estão inseridos no mercado de trabalho formal e informal, entre outras formas de captar a heterogeneidade dos mesmos.

No bojo dessa heterogeneidade, demarca-se um desafio maior e que atinge a todos os trabalhadores, ou seja, o desafio de *“soldar os laços de pertencimento de classe existentes entre os diversos segmentos que compreendem o mundo do trabalho”* (ANTUNES, 1999:25). Para tanto, o próprio autor questiona o sentido da produção e o seu destino e, neste trabalho, poderíamos estabelecer uma analogia, questionando o sentido da Educação e o seu destino.

Assim como afirmamos, no item anterior, acerca da relação entre trabalho e formação profissional, no paradigma de acumulação flexível ainda encontra-se um atrelamento da formação às necessidades do processo produtivo. Entretanto, esse processo não é uniforme, pois a identidade dos trabalhadores tornou-se heterogênea e as necessidades do capital não são as mesmas, sendo necessário, portanto, captá-las na contemporaneidade.

Para tanto, a seguir, abordamos a constituição dos perfis profissionais na contemporaneidade, com ênfase para o perfil do Assistente Social, que é a área profissional de investigação deste estudo.

1.3 O PERFIL PROFISSIONAL NA CONTEMPORANEIDADE

(...) as novas formas de produção demandariam um novo tipo de trabalhador: mais qualificado, mais flexível, mais envolvido com a produção (LARANGEIRA in CATTANI, 1997:92).

Se nos reportarmos à idéia de que *“a formação profissional está, em grande parte, associada às necessidades definidas pelas empresas no que concerne à sua política de organização e gestão do trabalho”* (CATTANI, op.cit. p.94), podemos afirmar que há uma clara relação entre a construção de perfis profissionais, a formação profissional e as demandas do mercado de trabalho.

No que se refere à formação de profissionais, verificamos no item anterior que há uma estreita relação entre as demandas do campo econômico e as respectivas propostas de formação que se balizam a partir da *“(...) definição desse novo padrão que é configurada pela unidade político-ideológica que ancora o neoliberalismo, ou seja, o mercado é o grande regulador dessa dinâmica”* (SERRA, 2001:153).

Então, cabe indagar qual é o perfil profissional que passa a ser demandado pelo mercado. Para responder a essa questão, lançamos mão de um eixo de análise que afirma que as transformações societárias que se processam, neste início de século, são determinantes na constituição de um mercado de trabalho desestruturado e diversificado que incide no perfil profissional e nas respectivas demandas para as profissões em geral.

Uma breve retrospectiva do mercado de trabalho brasileiro, com base em Mendonça (2003), nos ajudará a identificar como o mesmo se comportou nas décadas de quarenta a setenta, do século XX, de forma a estruturar o mercado de trabalho. Esta estruturação do mercado garantiu a elevação da taxa de

assalariamento formal, a redução do desemprego, o crescimento do poder aquisitivo do salário mínimo e a ampliação da proteção social.

Na década de oitenta, a expansão da população economicamente ativa (PEA), associou-se à expansão dos níveis de ocupação e da geração de emprego público, nos âmbitos estaduais e municipais, constituindo-se como a última década de culminância da sociedade salarial brasileira. Já nesse período, alguns autores identificam o início de algumas alterações na dinâmica do mercado de trabalho, pois como afirma Mattoso:

Apareceu pela primeira vez com intensidade o desemprego urbano e teve início a deterioração das condições de trabalho, com a ampliação da informalidade. No entanto, como nesse período foram preservadas as estruturas industrial e produtiva, o desemprego e a precarização ainda foram relativamente baixos e, sobretudo, vinculados às intensas oscilações do ciclo econômico na década e ao processo inflacionário (MATTOSO, 1999: 09-11).

Os anos noventa apresentaram sinais claros de uma desestruturação do mercado de trabalho que se expressaram através de três indicadores: elevação do desemprego, expressivo crescimento das formas precárias de inserção e queda dos rendimentos do trabalho. As tabelas, a seguir, explicitam essa realidade:

Tabela nº 2

Taxas de desemprego no Brasil (1989-1999)

Ano/ Local	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Brasil	3,4	4,3	4,8	5,8	5,3	5,1	4,6	5,4	5,7	7,6	7,8

Fonte: DIEESE/IBGE in Mattoso (1999:12)

A tabela nº2 mostra, de forma clara, a ampliação progressiva das taxas de desemprego no país, na última década e a tabela, a seguir, vai indicar a forma como a renda também será impactada naqueles grupos que encontram-se em idade economicamente ativa, entretanto cabe sublinhar que os dados mostram a progressiva diminuição dessa renda entre os mais pobres e abarcando um período de tempo maior – os últimos quarenta anos.

Tabela nº 3

Distribuição de renda entre pessoas economicamente ativas com rendimento
– Brasil (1960-1990)

Ano	50% Mais pobres	10% Mais ricos	10% Mais pobres
1960	17,7	39,7	1,2
1970	15,0	46,5	1,2
1980	14,1	47,9	1,2
1990	11,9	48,7	0,8

Fonte: Gonçalves in Mattoso (1999:11).

Essa desestruturação do mercado alterou substancialmente as formas de trabalho e de emprego, gerando o que Harvey (1998) vai denominar de estrutura atual do mercado de trabalho, onde o mesmo está composto por três grupos de empregados: o grupo que o autor denomina de centro (constituído por aqueles que possuem emprego formal, regular, carga horária integral, certa segurança e acesso aos direitos sociais) e os dois grupos da periferia (constituídos por aqueles que possuem emprego de tempo integral, mas com altas taxas de rotatividade na função que ocupam e, também, aqueles que possuem emprego parcial e/ou temporário, com características de trabalho subcontratado).

Vários indicativos demonstram que há uma tendência em crescimento dos dois grupos de periferia e uma diminuição progressiva dos empregados de centro. A matéria (Anexo nº2) divulgada no Jornal Zero Hora, Caderno de Imóveis, do dia 22 de janeiro de 2006, aponta como essa redução se efetivou no setor da construção gaúcha. *“Em março de 1988, havia 130.576 trabalhadores empregados formalmente na atividade. Em dezembro de 2005, passados mais de 17 anos, este número caiu drasticamente para 51.003 empregados formais”* (Caderno Imóveis, Jornal Zero Hora, 2006: p.3).

A matéria associa a redução ao fato de que, em 1988, a Constituição Federal foi promulgada e, com ela, vários direitos garantidos. Um outro dado significativo na matéria é o que indica o número de trabalhadores da construção civil que contribuem para o Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), de 38,69% em 1992 para 28,87% em 2002, comprovando a ampliação dos trabalhadores de periferia (HARVEY, 1998).

Esse dado recentemente divulgado na imprensa gaúcha comprova que, de fato, o mercado de trabalho vem se alterando profundamente na última década e está associado à própria dinâmica do capital, seja no seu padrão de regulação social, seja no padrão de organização e gestão do trabalho.

Com base nessa nova estruturação do mercado de trabalho, cabe sinalizar os principais impactos da mesma nas profissões, que podem ser vislumbrados da seguinte forma:

- Reordenamento do mercado de trabalho
- Extinção de algumas funções e profissões

- Fragilização dos movimentos e organizações dos trabalhadores, especialmente, sindicais
- Demarcação tênue entre o espaço e a função das profissões no mercado de trabalho, com a busca por competências e perfis profissionais
- Emergência de um profissional dotado de capital intelectual; informado (formal e informal); pensante e não apenas executor; com visão multiespecialista e generalista; com domínio da tecnologia de ponta da sua área.

Diante desse contexto, os impactos e repercussões para as profissões são inevitáveis, entretanto, particularizemo-las no âmbito do Serviço Social.

1.3.1 O perfil do Assistente Social

Inúmeras são as pesquisas na área do Serviço Social que se propõem a acompanhar as mudanças no mundo do trabalho e os impactos para a profissão de Serviço Social. Para abordá-las, elegemos duas delas – a do Conselho Federal de Serviço Social - CFESS (2004) e a de Serra (2000) a fim de aproximarmos do perfil dos profissionais e da situação do mercado de trabalho para os Assistentes Sociais.

A pesquisa do CFESS, intitulada “Perfil profissional do Assistente Social no Brasil”¹⁸ (Disponível em www.cfess.org.br/pdf/pesquisa2.pdf. Acesso em 23.01.2006), foi realizada pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL e pelos Conselhos Regionais de Serviço Social – CRESS, com uma amostra de 1.049

¹⁸ A pesquisa teve a coordenação geral da Profa.Dra.Marlise Vinagre Silva (CFESS) e a coordenação técnica da Profa.Dra. Rosa Prêdes (UFAL), além de outros colaboradores.

assistentes sociais, dos 61.151 profissionais inscritos nas vinte e quatro regiões e três delegacias em que os CRESS estão presentes no Brasil. Os dados foram coletados no ano de 2004 e abrangeram questões que englobam o perfil geral do Assistente Social, suas relações de trabalho, seu conhecimento da legislação profissional e sua participação política.

Com relação ao **perfil geral do Assistente Social**, os dados apontam a predominância do sexo feminino (97%) e 3% do masculino. Quanto à idade dos profissionais, a maioria (38%) encontra-se na faixa dos 35 aos 44 anos de idade e a minoria (2%) possui mais de 60 anos de idade. A religião predominante dos profissionais é a católica (67,65%), sendo que 76% informaram que são assíduos na prática religiosa. No que se refere à pertença étnico-racial, 72,14% dos profissionais autodeclararam-se brancos e 20,32% pretos e/ou negros. O item orientação sexual foi respondido da seguinte forma: 95% declararam-se heterossexuais, 3% homossexuais e 2% bissexuais. Quanto ao número de filhos, 44% não possuem nenhum, 20% possuem um filho, 24% possuem dois filhos e 12% possuem três ou mais filhos.

Com relação ao **conhecimento da legislação profissional**, a pesquisa indica que 90% conhecem a Lei de Regulamentação da profissão, 96,37% conhecem o Código de Ética da profissão e 60,31% respaldam suas ações profissionais na legislação vigente. Entretanto 56,11% não conhecem as diretrizes curriculares da formação na área do Serviço Social e 67,27% desconhecem a tabela de honorários sugerida pelo CFESS.

Esses dois últimos dados são fundamentais para a formação e o exercício profissional, pois o primeiro baliza o próprio ensino em Serviço Social, sendo que

cabe aos profissionais a supervisão de campo dos futuros assistentes sociais na ocasião em que os mesmos encontram-se em estágio curricular obrigatório e, também, como é comum, em estágio extracurricular. Ao desconhecerem o projeto de formação profissional vigente, entendemos que esse processo de supervisão pode ser comprometido, cabendo aos profissionais e às instituições de ensino uma aproximação para conhecimento do mesmo e formação sintonizada com as diretrizes vigentes no país.

O segundo item, desconhecimento da tabela de honorários, pode gerar dificuldades no estabelecimento de relações de trabalho, especialmente, as que supõem relações informais de trabalho e quando fica a cargo do Assistente Social a definição dos seus honorários. E, também, uma oscilação, para baixo ou para cima, dos valores cobrados pelos profissionais, podendo rebater positiva ou negativamente no mercado de trabalho da profissão.

Com relação ao item **participação política**, um dado importante para a reflexão da categoria indica que 68% não participam de ações dessa natureza e 32% o fazem. Embora seja hegemônico o discurso profissional acerca da prática política da profissão, na prática, a pesquisa é reveladora do contrário.

Dos 32% que declararam participar politicamente, 44,80% o fazem nos próprios movimentos da categoria profissional, 32,18% nos movimentos sociais, 12,62% nos partidos políticos e 10,40% nos movimentos sindicais. Aqui, outras reflexões se fazem necessárias, como o baixo índice de participação política nos movimentos sindicais – um reflexo importante da reestruturação produtiva – e um movimento articulado à fragilização das organizações sindicais que é a estruturação da organização dos profissionais pela via dos seus conselhos profissionais.

Um outro dado importante, embora a participação política dos assistentes sociais seja baixa, os que declararam realizá-la, o fazem de forma assídua (54%) e dividem-se em militantes de base (44%) e dirigentes (26%).

Quando a questão se refere à participação em conselho de direito ou de política social, um outro dado nos convoca à reflexão, pois 70% afirmam não participar e 30% o fazem junto às políticas mais tradicionais de inserção da profissão (35,45% na assistência social, 25,12% criança e adolescente e 16,67% na saúde).

Com relação ao item **relações de trabalho**, 77,19% dos profissionais possuem apenas um vínculo empregatício na área do Serviço Social e 10,31% informaram a existência de dois vínculos empregatícios. Um dado chama a atenção, 11,74% não possuem nenhum vínculo empregatício na área, revelando um pouco dos números de desempregados na profissão (isso não significa que não estejam empregados em outras atividades).

Quanto à natureza da instituição com a qual os profissionais mantêm vínculo empregatício, 40,97% estão no setor público municipal, 24% no setor público estadual, 13,19% no setor público federal, juntamente com 13,19% no setor privado. O vínculo junto ao terceiro setor sinaliza que 6,8% dos profissionais encontram-se empregados no mesmo. Estes dados confirmam a predominância do setor público como principal empregador dos assistentes sociais, seguido do setor privado e, por último, pelo terceiro setor.

Embora o Serviço Social seja uma profissão liberal, no Brasil há uma forte tradição que a constitui como uma profissão assalariada. Nas palavras de Lamamoto (1999:114):

O assistente social é um trabalhador assalariado que vende a sua força de trabalho especializada para as entidades empregadoras – o Estado, empresas privadas, entidades filantrópicas e outras organizações em troca de salário. Esse processo faz com que o trabalho profissional ingresse no universo da mercantilização, passando a constituir-se como parte do trabalho social produzido pelo conjunto da sociedade. O Serviço Social reproduz-se como trabalho especializado por ser socialmente necessário: produz serviços que atendem necessidades sociais, isto é, tem valor de uso, uma utilidade social.

Ao nos deparamos, por exemplo, com um crescimento da demanda pelo trabalho do Assistente Social no setor privado e no terceiro setor (juntos empregam 19,27%), precisamos ter claro quais são as necessidades desses setores e qual é a nossa utilidade em setores emergentes no mercado de trabalho profissional, associando essa compreensão à própria crise vivenciada pelo capital.

É, ainda, Iamamoto (op.cit.p.124) que ilustra as exigências para o exercício profissional em esferas emergentes do mercado de trabalho, onde:

(...) tem sido exigidos requisitos que extrapolam o campo dos conhecimentos para abranger habilidades e qualidades pessoais – podem ser citadas: experiência, criatividade, desembaraço, versatilidade, iniciativa, liderança, capacidade de negociação e apresentação em público, fluência verbal, habilidade no relacionamento e capacidade de sintonizar-se com as rápidas mudanças no mundo dos negócios. Para tanto, é indispensável o conhecimento de línguas e da informática – e capacidade operativa no exercício das suas funções”.

Entendemos que essas requisições que emergem da reestruturação produtiva passam a impactar todos os setores onde o profissional está inserido, cabendo às organizações da formação um esforço em captar essas alterações, se não quisermos correr o risco de que outros profissionais assumam o espaço sócio-ocupacional do Assistente Social em função da sua competência e não, necessariamente, pela sua formação.

O tipo de vínculo empregatício dos assistentes sociais é predominantemente de estatutários (55,68%), seguido de 27,24% celetistas, 9,41% contratados

temporariamente e 5,84% contratados para serviços temporários. Se somarmos estes dois últimos dados, teremos 15,25% dos profissionais constituindo-se como trabalhadores de periferia, tal qual Harvey (1988) caracteriza como tendência crescente no mercado de trabalho.

O cargo que esses profissionais ocupam é, na sua maioria, de Assistente Social (85%), embora 15% possuam outra nomenclatura para o cargo que ocupam, podendo estar sinalizando que sua ocupação associa-se à competência do profissional e não, necessariamente, à sua profissão, o que também vem se apresentando como uma característica do atual mundo do trabalho.

A carga horária destinada ao trabalho ocupa 50,70% dos profissionais em quarenta horas de trabalho semanal, seguidos de 28,65% em regime de trinta horas semanais e 7,24% em regime de vinte horas semanais. Um dado importante que é apresentado na pesquisa está associado ao trabalho excessivo, pois 8,11% declararam trabalhar acima de quarenta horas semanais, confirmando uma outra tendência do mercado de trabalho – a elevação do tempo destinado ao trabalho.

A renda familiar dos assistentes sociais se traduz em 37,12% na faixa acima de nove salários-mínimos, 30,53% na faixa dos quatro a seis salários-mínimos, 21,95% na faixa de sete a nove salários-mínimos e 10,40% na faixa até três salários-mínimos.

A titulação dos profissionais, na sua maioria, fica limitada à graduação (55,34%), 36,26% são especialistas, 6,49% são mestres, 1,24% são doutores e, destes últimos, 0,67% são pós-doutores.

A pesquisa de Serra (2000), feita no Rio de Janeiro, aponta para algumas similaridades com a pesquisa do CFESS, pois a autora faz as seguintes

constatações acerca do mercado de trabalho para os assistentes sociais: redução da institucionalização estatal da profissão; fragmentação e precarização das condições de trabalho profissional no mercado público e privado, através da rotatividade do trabalho, cargas horárias parciais, multiplicidade de vínculos empregatícios; baixa remuneração; aumento das requisições das atividades profissionais sem uma correspondente ampliação de postos de trabalho e dos recursos institucionais; contratação de terceiros para prestação de serviços sociais, inclusive, no setor estatal.

Nessa mesma pesquisa, a autora conclui que evidenciam-se os seguintes aspectos: necessidade de os profissionais captarem o contexto atual; importância de identificar as formas de enfrentamento da questão social e o trato das demandas e necessidades sociais; emergência de novas requisições para o trabalho do Assistente Social nos seus espaços tradicionais de trabalho – público e privado; emergência de novos espaços de trabalho – Terceiro Setor, Meio Ambiente, entre outros; demandas por perfis profissionais e não, apenas, por profissões (necessitando clareza na particularidade da profissão no trato do social) e rigor na capacitação para compreensão crítica dessa realidade, visando inserção no mercado.

Assim:

Conhecer as alterações no mundo do trabalho é imprescindível para os assistentes sociais, no sentido de que possam apreender as mudanças na função social do Serviço Social nessa nova etapa do capitalismo internacional, a partir da identificação de novas demandas à profissão em resposta às necessidades do capital e da força de trabalho, demandas essas que definem tendências do mercado de trabalho público e privado” (SERRA, 2001:158)

Diante da afirmação da autora, podemos nos questionar acerca dos recursos de que dispomos para garantir a nossa inserção e permanência no mercado de trabalho e no atual contexto da sociedade. Para tanto, entendemos que a Lei de Regulamentação da profissão (Lei nº 8.662/93) é o eixo fundante da formação e que, a partir dela, agregam-se elementos que permitem o incremento da profissão.

Ao nos reportarmos à Lei de Regulamentação da profissão, no que se refere às competências do profissional encontramos, o seguinte:

I - elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares;

II - elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil;

III - encaminhar providências, e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população;

IV - (Vetado);

V - orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos;

VI - planejar, organizar e administrar benefícios e Serviços Sociais;

VII - planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais;

VIII - prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, com relação às matérias relacionadas no inciso II deste artigo;

IX - prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;

X - planejamento, organização e administração de Serviços Sociais e de Unidade de Serviço Social;

XI - realizar estudos sócio-econômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades (Artigo 4º da Lei Nº 8.662/93).

Quanto às atribuições privativas do Assistente Social, encontramos no artigo 5º da referida lei, as seguintes atribuições:

I - coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de Serviço Social;

II - planejar, organizar e administrar programas e projetos em Unidade de Serviço Social;

III - assessoria e consultoria e órgãos da Administração Pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de Serviço Social;

IV - realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria de Serviço Social;

V - assumir, no magistério de Serviço Social, tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular;

VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social;

VII - dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação;

VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social;

IX - elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para Assistentes Sociais, ou onde sejam aferidos

conhecimentos inerentes ao Serviço Social;

X - coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de Serviço Social;

XI - fiscalizar o exercício profissional através dos Conselhos Federal e Regionais;

XII - dirigir serviços técnicos de Serviço Social em entidades públicas ou privadas;

XIII - ocupar cargos e funções de direção e fiscalização da gestão financeira em órgãos e entidades representativas da categoria profissional (Artigo 5º, Lei nº 8662/93).

Identificamos, na referida lei, um conjunto de competências e atribuições para o exercício profissional que sinalizam as possibilidades de atuação da profissão no contexto atual, ou seja, desde ações de planejamento estratégico, até ações operacionais que se efetivam no cotidiano profissional, revelando instâncias de atuação que englobam os níveis de macro e micro-atuação profissional.

Para exercê-las, destacam-se as competências (teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política), os conhecimentos substantivos e generalistas da profissão, a atitude investigativa, a postura interdisciplinar e o domínio “empírico” da realidade, a fim de que possam ser formuladas e propostas ações sintonizadas com o cotidiano e possibilitadoras, inclusive, da antecipação de demandas.

Por outro lado, emergem demandas para a profissão que podem ser traduzidas na busca pelo aprimoramento do seu repertório interventivo; na formação permanente (auto formação); na sincronia com o presente; no conhecimento generalista/substantivo da profissão; na (re)criação de novos espaços para a inserção profissional e, com isso, para novas práticas; na captação das expressões e formas de enfrentamento da questão social, considerando: os processos de reprodução social, os objetivos/a intencionalidade da prática e as demandas sociais da sociedade.

Esta última consideração, para nós, tem sido pouco refletida no processo de reforma universitária em curso no país, bem como no contexto das universidades, uma vez que quase não são explicitadas as demandas da sociedade para as profissões, mas, por outro lado, são exacerbadas as demandas postas pelos empregadores e pela dinâmica que é própria do mercado, ou seja, de ser agente central na definição de perfis profissionais. Assim, cabe sinalizar a necessidade de que a formação esteja sintonizada com ambas – sociedade e mercado – a fim de que a sua utilidade seja coletiva e não, apenas, funcional às necessidades e aos interesses do mercado.

Deste modo, a formação dos trabalhadores/futuros profissionais precisará ser revista, tanto pelas próprias profissões, quanto pelas instituições formadoras, pois há

um movimento externo às profissões e às categorias profissionais, imprimindo esse desafio. Isto é, claramente, identificado se nos reportarmos, de forma atenta e crítica, à proposta de reforma universitária em curso no Brasil.

Para captá-la, merece destaque a afirmação, do então Ministro da Educação¹⁹, no que se refere à relação entre a reforma universitária e as profissões:

Constatei ainda um aspecto que não foi discutido pela reforma e que diz respeito à regulamentação das profissões. Acho um ponto crítico no Brasil, pois atualmente a regulamentação das profissões tem sido, em vários casos, um agente indutor do corporativismo. Penso que na “idade da informação”, com a “dinâmica das profissões” a que me referi, não é possível continuar com regulamentações tão rígidas e que acabam dificultando uma resposta ágil das instituições de ensino às crescentes e cada vez mais exigentes necessidades da sociedade (GENRO, 2005: 05).

Nessa afirmação, dois pontos aparecem com destaque: a regulamentação/corporativismo das profissões e as necessidades da sociedade. Ora, sabe-se que a regulamentação das profissões é o que tem garantido as mínimas condições para que os profissionais de nível superior mantenham-se no mercado de trabalho e a organização da sua categoria, entendida pelo ministro, como corporativa é o que tem cerceado, em alguma medida, a invasão completa do neoliberalismo nas práticas profissionais. Um dos exemplos disso encontra-se na disputa empreendida pelas profissões com relação ao tempo de duração mínima da graduação²⁰ em suas áreas de conhecimento. No caso do Serviço Social, essa redução seria de 600 horas, pois havia uma intenção em regulamentar o curso em uma carga horária mínima de 2.400 horas, quando a profissão empreendeu, e conquistou, um esforço para a garantia mínima de 3.000 horas.

¹⁹ Até agosto de 2005, o Ministério da Educação estava sendo dirigido por Tarso Genro e, a partir dessa data, seu sucessor passou a ser Fernando Haddad.

²⁰ Referimo-nos ao Parecer do CNE/CES N 329/2004, aprovado em 11/11/2004, que regulamentou a carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.

Quanto às necessidades crescentes e mais exigentes da sociedade, entende-se que elas, apenas, vêm sendo reconhecidas na medida em que explicitam a lógica do mercado e, não, da totalidade das demandas sociais que, na sua maioria, emergem em função da desigualdade presente na própria dinâmica do mercado. Poderíamos, assim, falar em respostas necessárias para o enfrentamento da desigualdade, se quisermos, de fato, expressar preocupação com a sociedade.

O enfrentamento desses pontos passa, ao nosso ver, pelo reordenamento das propostas de formação profissional que se encontram em curso no país, através da implementação das diretrizes curriculares de cada área de conhecimento e dos impactos que a reforma universitária trará a cada uma em particular.

Entretanto, há elementos consensuais na orientação da formação e do trabalho profissional que podem ser sintetizados na busca pela efetivação de

(...) um profissional culto e atento às possibilidades descortinadas pelo mundo contemporâneo, capaz de formular, avaliar e recriar propostas no nível das políticas sociais e da organização das forças da sociedade civil. Um profissional informado, crítico e propositivo, que aposte no protagonismo dos sujeitos sociais. Mas, também, um profissional versado no instrumental técnico-operativo, capaz de realizar ações profissionais, nos níveis de assessoria, planejamento, negociação, pesquisa e ação direta, estimuladoras da participação dos usuários na formulação, gestão e avaliação de programas e serviços sociais de qualidade (IAMAMOTO, 1999:126).

Cabe indagar se como formadores e profissionais estamos instaurando dispositivos que atendam, tanto ao que se considera essencial para a profissão, ou seja, o que está posto na Lei de Regulamentação da profissão, quanto ao que vem emergindo em decorrência da mudança nos padrões de regulação social e de gestão do trabalho.

Em momentos como o atual em que se articulam novas possibilidades de formação profissional, como os cursos de graduação tecnológica, de graduação à

distância, de redução do tempo da formação, entre outras modalidades de ensino superior, cabe à profissão de Serviço Social ter muita clareza do que é necessário para a formação profissional de um assistente social e do que é inegociável, no sentido da sua supressão, nesse processo de formação. Nosso ponto de vista é de que a Lei da Regulamentação da profissão é orientadora dessa formação, aliando-se ao projeto de formação profissional²¹, consolidado na última década pelo conjunto da categoria profissional. O projeto ético-político da profissão, condensado do próprio Código de Ética da profissão, aponta aspectos que revelam os princípios que norteiam a mesma, quais sejam:

- Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;
- Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo;
- Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras;
- Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida;
- Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;
- Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças;
- Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual;
- Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação e exploração de classe, etnia e gênero;
- Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos trabalhadores;

²¹ Aspecto a ser abordado no 3º capítulo desta parte do trabalho.

- Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional;
- Exercício do Serviço Social sem ser discriminado, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física (Código de Ética do Assistente Social, 1993).

Assim, da articulação entre a Lei da Regulamentação, projeto de formação profissional e projeto ético-político da profissão, é que emerge o perfil profissional do Assistente Social neste início de século e que pode ser sintetizado da seguinte forma:

Quadro nº 2: Elementos que constituem o Perfil do Assistente Social

Lei de Regulamentação da Profissão	Projeto de Formação Profissional	Projeto Ético-Político da Profissão
Conjunto de atribuições privativas e competências do Assistente Social em nível de atuação estratégica, tática e operacional.	Conjunto de fundamentos históricos, teóricos e metodológicos do trabalho profissional, para compreensão da constituição social do ser; das particularidades da sociedade brasileira e do trabalho do assistente social.	Conjunto de princípios, deveres e direitos que orientam e dão sentido à ação profissional cotidiana.

Fonte: Sistematização elaborada pela autora

O conjunto de elementos abordados nesta parte do trabalho, nos permite construir o seguinte questionamento: Quais são as repercussões da mudança no padrão de organização e gestão do trabalho para a formação e a prática do Assistente Social?

Tratando-se de um recorte no âmbito da formação, a compreensão acerca da instituição onde se processa essa formação torna-se essencial. Para tanto, no capítulo a seguir, nos debruçamos sobre a instituição universitária brasileira, desde

uma breve retrospectiva histórica da sua constituição no Brasil, até o momento atual que é considerado crítico para essa instituição em razão das expressões da crise no padrão de regulação da sociedade como um todo.

2. A CRISE NAS INSTITUIÇÕES – A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO EM DEBATE

Neste capítulo abordamos a dimensão da crise presente nas instituições sociais, particularizando-a no contexto das instituições universitárias no Brasil. Para efetivar essa abordagem, recorreremos, inicialmente, a alguns elementos históricos²² para compreender a forma como a mesma foi criada no país, para, em seguida, abordar o momento presente, a partir da identificação e reflexão acerca das principais alterações que foram sendo processadas no seu interior, bem como captar algumas alternativas que se descortinam para o futuro da mesma.

2.1 BREVE RESGATE DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA E DA SUA CONSTITUIÇÃO COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL

“Primeiro foi a luta pela sua criação, que só ocorreu tardiamente, no segundo quartel do século XX” (PAVIANI e POZENATO, 1984: 63). A afirmação dos autores nos sinaliza que o surgimento da universidade no Brasil foi um fenômeno oriundo de intensas lutas para que este espaço se institucionalizasse no país. Segundo os autores, já nos colégios jesuítas havia a preocupação com a difusão da cultura intelectual do período, sinalizando a importância da educação como forma de transmissão e disseminação da cultura.

No período imperial, por volta de 1823, foram criadas as Faculdades de Direito de São Paulo e de Recife, sendo que a sua constituição já traçava, naquela época, uma das primeiras marcas da identidade universitária no país, ou seja, a

²² Cabe ressaltar que o recurso aos elementos históricos presentes no texto não significa que tenhamos a pretensão de efetivar um estudo histórico acerca do tema.

educação como forma de profissionalização e reprodução social da elite daquele período.

No lugar da universidade, seguiu-se no Brasil, o modelo francês, de inspiração napoleônica, de criar escolas profissionais autônomas, para a formação de profissionais liberais: médicos, engenheiros e advogados. Esse modelo corresponde às necessidades da ordem social vigente no sentido de reforçá-la. (...).No período imperial, essas faculdades foram uma espécie de embrião de Universidade (PAVIANI e POZENATO, op.cit.p.66).

Em 1920, durante o período republicano, foi criada a primeira universidade brasileira – a Universidade do Rio de Janeiro, caracterizando-se pelo agrupamento de faculdades, com a ausência de uma integração centralizada e com pouca preocupação com as ciências fundamentais e a investigação. Nessa ocasião, em razão da gênese da educação superior – a fundação de cursos superiores isolados e com objetivo de formação profissional da elite do país – verifica-se que o nascimento da universidade brasileira ocorreu de forma contrária ao dos países europeus, por exemplo, pois nestes últimos havia uma preocupação com a produção do conhecimento e com o compromisso social da ciência e da instituição universitária.

Tal gênese pode estar associada ao fato de que a formação socio-histórica do país nos trouxe como herança as repercussões de sermos um país com uma identidade marcada por cerca de quatrocentos anos como uma colônia portuguesa. Em razão desta dependência colonial, tornamo-nos permeáveis a influências diversas na construção da nossa identidade, bem como reprodutores de modelos estrangeiros e isto, também, pode ser verificado no âmbito da Educação.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), a universidade brasileira recebeu a influência de três modelos, quais sejam:

- modelo jesuítico (método escolástico e o *modus parisiensis* que visavam à abordagem exata e analítica; clareza nos conceitos; argumentação precisa, sendo que a ação docente era peculiarizada pela transmissão dos conteúdos a serem memorizados, centrada em uma metodologia expositiva, tendo a avaliação como forma de controle e a prática pedagógica como prática disciplinadora)
- modelo francês (influenciou a organização da universidade brasileira que se caracterizava como organização não-universitária, mas profissionalizante, com cursos e/ou faculdades isoladas, objetivando a formação de burocratas e atendendo à elite brasileira)
- modelo alemão (a universidade alemã foi criada para resolver os problemas nacionais, através da ciência, unindo docentes e alunos pela pesquisa, portanto, oposta ao modelo francês, pois esta instituição é autônoma do Estado e da sociedade e seu compromisso é com a busca da verdade, do auto desenvolvimento, da cooperação entre agentes, da docência como atividade livre, sem controle e com uma organização acadêmica externa. Este modelo influenciou as universidades norte-americanas e a brasileira, particularmente, pela legislação de 1968).

Pela colocação das autoras, fica visível que a universidade brasileira não se constituiu de forma uniforme, gerando uma diversidade de instituições de ensino (universidades, faculdades...) e de funções para a sua atuação (ensino, pesquisa, extensão), o que nos demanda, como pesquisadores desse campo, vigilância redobrada para compreendê-la na sua atual constituição, pois a educação superior no Brasil ainda conserva uma heterogeneidade de características e influências.

Desde a sua criação até a década de 1960, a universidade brasileira se caracterizava pelo número reduzido de alunos, com predomínio do sexo masculino, com a oferta de cursos "nobres" (Direito, Medicina e Engenharia), composta por um alunado de origem aristocrático-rural ou burguesa, que objetivava a transmissão do capital cultural da nação e à formação de uma elite de bacharéis que alicerçava a elite política.

A reforma universitária (Lei nº5.540/68), promovida no ano de 1968 e considerada um marco na história da universidade brasileira, explicitou a inexistência de universidades no país, tal qual a origem do termo, pois o que possuíamos, até então, eram instituições de ensino superior preocupadas com a formação de profissionais. Dentre as preocupações e ênfases dessa reforma, destacaram-se, segundo Paviani e Pozenato (1984):

- a modernização administrativa que passou a considerar a universidade como uma empresa moderna, portanto orientada pelos padrões de eficiência e produtividade;
- a renovação do conceito de ensino superior que delimitou que a universidade deveria cultivar áreas fundamentais do saber, independentemente do ramo de saber eleito pelo aluno, gerou a obrigatoriedade da pesquisa vinculada ao ensino e prescreveu a universalidade das ciências, letras, artes e filosofia;
- a integração da universidade com a sociedade que demarcou a contribuição da primeira para com o desenvolvimento da segunda;

- a função do Estado que reforçou a privatização do ensino e a criação de instituições privadas, dado o aumento pela demanda ao ensino superior e também do seu poder de fiscalização sobre as atividades universitárias.

Como conseqüências da referida reforma de 1968, verificou-se que a universidade passou a ter como funções oficiais: o ensino, a pesquisa e a extensão, como são concebidos na atualidade, portanto, trata-se de uma configuração recente (quase quarenta anos) na história da universidade brasileira, o que pode explicar, em parte, o fato de nem todas as instituições de ensino superior trabalharem pautadas pelo referido tripé.

Entre as décadas de 1960 e 1980, a universidade passou por um processo de modernização, através da massificação do ensino superior, do crescimento das matrículas, do professorado e do início da construção de inúmeros campi universitários. Até o final da década de setenta, praticamente todos os centros urbanos do país possuíam suas universidades (públicas – federais e/ou estaduais, privadas, confessionais e/ou comunitárias).

A transição das décadas de 1980 e 1990 demarcou para a universidade a vivência do seu processo de heterogenização em todos os aspectos e verificaram-se vários aspectos, com destaque para: o início do processo de massificação do acesso; a formação de um mercado universitário expresso pela multiplicação de campi; o início da implementação de processos de gestão pautados em padrões de qualidade e eficiência (pautados na ótica empresarial, ou seja, a produtividade passou a ser adotada como indicador de competência); a universidade prestadora de serviços à sociedade; a docência e a pesquisa alicerçadas em resultados imediatos; as influências das políticas internacionais, especialmente as do Banco

Mundial que passam a conceber as universidades como espaços estratégicos, especialmente as privadas, por serem consideradas pelo banco como prestadoras de serviços, ágeis, adaptativas a ambientes mutantes, operacionais, inseridas em mercados competitivos, portanto capazes de captar recursos de forma autônoma.

Para Chauí (2001), a universidade brasileira encontra-se, no presente tempo, na transição de um modelo de instituição social para um modelo de organização empresarial. Para a autora, a transformação de uma instituição social em organização pressupõe *“(...) uma entidade isolada cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos de gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais se dá por meio da competição”* (CHAUÍ, idem,p.187).

Essa transição, para efetivar-se de forma mais intensa na virada deste século, segundo a autora, percorreu três etapas durante as décadas de setenta, oitenta e noventa do século passado. Na década de setenta, a universidade funcional viabilizou o prestígio e a ascensão social por propiciar rápida formação para o mercado de trabalho; na década de oitenta, a universidade dos resultados expandiu a rede privada de ensino e a sua parceria com as empresas; na década de noventa, a universidade operacional passou a voltar-se para si própria, sendo avaliada pela sua produtividade e estruturada pelas estratégias de eficácia organizacional.

Como consequência dessa transição, a referida autora destaca as principais características do tripé que sustenta a universidade operacional na atualidade, quais sejam:

- Ensino: transmissão rápida de conhecimentos, especialmente mediado por manuais; docentes contratados sem critérios objetivos, com carga horária e remuneração flexíveis;

- Pesquisa: não é busca do conhecimento, mas a posse de instrumentos para intervenção imediata ou controle social; é a-crítica, pois não há tempo²³ para que a reflexão e o ato de conhecer se instaurem;
- Extensão: é uma oferta de serviços de educação continuada ou de intervenção imediata e pontual na realidade.

Afirma, ainda, a autora que *“(...) a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”* (CHAUÍ, 2001:35). Ao nos reportamos à sociedade em que vivemos, cabe resgatar como a universidade brasileira vem absorvendo as idéias e práticas neoliberais em curso.

Em um estudo acerca da presença do neoliberalismo na Educação, Laval (2004) aponta para as várias repercussões desse modelo nessa política social. Dentre eles, destaca as mudanças nos papéis de gestores e docentes universitários, referindo que cabe aos primeiros alinhar as instituições na lógica das organizações empresariais, preocupando-se com o financiamento, a sustentabilidade do negócio educativo e o estabelecimento de parcerias com os demais setores da sociedade. Aos docentes cabe a docência e a pesquisa de resultados imediatos, preferencialmente, ancoradas pela possibilidade de captação de recursos para as mesmas e o estabelecimento de parcerias em redes externas à instituição acadêmica.

²³ Um claro indício dessa afirmação encontra-se nos prazos que as agências de fomento à pesquisa têm adotado no país para a formação de mestres (2 anos) e doutores (4 anos), o que nos coloca dúvidas com relação ao paradigma que orienta a formação dos “futuros intelectuais”: qualidade x quantidade.

Quanto ao processo de organização e gestão do trabalho docente, o referido autor compara-o com o trabalho industrial, permeado pela disciplina, controle do tempo e dos produtos do mesmo, reduzindo, drasticamente, a autonomia que, historicamente, se fazia presente nesse processo de trabalho.

Os alunos nesse modelo passam a ser clientes de organizações educacionais, que buscam o consumo da mercadoria educação, tal qual descreve Chauí ao utilizar a metáfora do supermercado para estabelecer essa nova relação social baseada na mercantilização da educação. Diz ela:

Se a universidade for um supermercado, então, nela entram os felizes consumidores, ignoram todo o trabalho contido numa aula (...) Recebem os conhecimentos como se estes nascessem dos toques mágicos de varinhas de condão. E, no momento das provas, ou querem regatear os preços ou querem sair sem pagar ou abandonam o carrinho com as compras impossíveis xingando os caixas (...) É assim a universidade? Se o for, nossa produtividade será marcada pelo número de produtos que arranjamos nas estantes, pelo número de objetos que registramos nos caixas, pelo número de fregueses que saem contentes... (CHAUÍ, 2001:113).

No que se refere à noção de Educação, evidenciam-se as diferenças da presença do humanismo e do neoliberalismo neste campo, a partir da seguinte constatação:

A educação humanista, tão ilusória quanto possa ser sua pretensão a universalidade em uma sociedade de classe, visando o desabrochar de todas as faculdades intelectuais, morais e físicas, tinha, por finalidade, a emancipação intelectual e, por referência ideal, um homem completo para o qual o trabalho não era a ocupação exclusiva da vida. A educação, na época neoliberal, visa, ao contrário, a formação do assalariado, ou, mais geralmente, do "trabalhador" cuja existência parece se reduzir a utilizar conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade julgada socialmente útil (LAVAL, 2004:41-42).

Laval é muito claro ao mostrar o lugar dado à Educação nesse momento da sociedade e, embora como agentes que acreditamos na concepção humanista de Educação, é fundamental que entendamos as repercussões desse novo padrão de

regulação das instituições educativas para nos conectarmos com a realidade tal qual se apresenta no momento atual.

Nesta breve síntese histórica da constituição da universidade brasileira, podemos constatar que foram muitas as alterações que se processaram na mesma desde a sua gênese até a atualidade. Neste sentido, cabe questionar: Qual é a concepção de educação superior vigente no país na atualidade?

Recorrendo à legislação vigente – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de 1996, podemos extrair a seguinte compreensão:

Art.1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Par.1º. Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

Par.2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (LDB, 1996:1).

Deste conceito, é possível identificar uma compreensão de que a educação é um ato inerente do sujeito, ou seja, em todos os espaços estamos em formação. Entretanto, o parágrafo 1º sinaliza que a escolarização da educação se dá no espaço formal das instituições educacionais e que, nestas últimas, a educação supõe articulação com o mundo produtivo e social. A universidade é a principal²⁴ instituição educacional que opera o ensino superior e, por isso, cabe buscar alguns conceitos sobre a mesma.

O sentido da expressão medieval “universitas” é de “collegium”, “corpus”, “societas”, isto é, corporação de mestres e alunos com o objetivo de

²⁴ Na LDB de 1996, as instituições de ensino superior passaram a ser classificadas em universidades, centros universitários e faculdades isoladas. Neste estudo, privilegiamos a análise naquelas que contemplam os requisitos para constituírem-se como universidades e que encontram-se expressas no Artigo 52 da referida lei.

defenderem interesses comuns em relação aos estudos. (PAVIANI e POZENATO, op.cit.p.16).

Tipo especial de escola que se propõe a ensinar em profundidade e extensão. Conjunto de escolas, sob administração comum, que se dedica a diferentes áreas de ensino, extensão e pesquisa. No sentido etimológico, o termo indica o conjunto de todas as coisas (ANTUNES, 2001:192).

(...) instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano (LDB, 1996, Art.52,19).

Pelos conceitos, verificamos que, ainda hoje, vigoram concepções que articulam a universidade como, basicamente, uma instituição educacional destinada à especialização profissional e científica que tem como função principal assegurar a conservação e o progresso da ciência, pelo ensino e pela pesquisa.

Para Paviani e Pozenato (1984), a universidade pode ser vista como um produto cultural que se diferencia em três momentos, quais sejam:

- a universidade ideal que tem como característica o caráter institucional (jurídico e social), sendo constituída em comunidade de mestres, alunos e funcionários e tendo como função a busca humana pelo saber;
- a universidade da tradição que teve seu marco alicerçado na universidade medieval²⁵, sendo que, particularmente, as ocidentais se caracterizaram pela instituição jurídica, pela oferta de disciplinas ordenadas segundo critérios pré-estabelecidos, pela formação profissional, pelo desenvolvimento das ciências e humanidades e pelos graus acadêmicos que eram conferidos aos alunos;

²⁵ Para os autores, “O sentido da expressão medieval “universitas” é de “collegium”, “corpus”, “societas”, isto é, corporação de mestres e alunos com o objetivo de defenderem interesses comuns em relação aos estudos”. (PAVIANI e POZENATO, op.cit., p.16).

- a universidade atual que se caracteriza pela adaptação à revolução do conhecimento científico, pela maior profissionalização do conhecimento, pela preparação de profissionais, pela especialização do conhecimento e pelo modelo de gestão burocrático.

Nesses conceitos podemos verificar que a função da universidade está, diretamente, vinculada à formação do homem e à busca pelo saber, entretanto a sua constituição atual está associada ao contexto histórico que garantiu a sua permanente alteração, o que não necessariamente vincula-se a essas idéias.

Ao constatarmos e utilizarmos como eixo de análise a idéia de que a universidade, ao ser uma instituição social, incorpora, nos seus princípios e práticas, o ideário vigente na sociedade – o neoliberalismo faz-se necessário captar como esse ideário vai atingindo a referida instituição em análise.

2.2A UNIVERSIDADE BRASILEIRA NA TRAVESSIA PARA O SÉCULO XXI: A TENSÃO ENTRE O MODELO DE INSTITUIÇÃO SOCIAL E O MODELO DE ORGANIZAÇÃO EMPRESARIAL

A última década do século XX pode ser considerada decisiva para a demarcação de um novo modelo de Educação para o ensino superior brasileiro. Esta afirmação decorre, de um lado, do arcabouço legal do ensino (a LDB aprovada em 1996) que inaugurou um conjunto significativo de mudanças na concepção e na operacionalização do ensino neste âmbito. E, de outro lado, das políticas internacionais que influenciaram a universidade brasileira, especialmente a privada, na conformação de um modelo de gestão empresarial que lhe permitiu a disputa pelo mercado do ensino superior. Cabe ressaltar ao leitor que essas alterações,

embora apresentadas de forma separada, não significa que sejam fenômenos isolados, ao contrário, são articulados e tramados no mesmo espaço social que detém a hegemonia da sociedade brasileira e mundial.

No que se refere às mudanças no arcabouço legal do ensino superior, é fundamental apontar para as alterações que vêm sendo processadas na universidade brasileira, a partir da última LDB. Nesta legislação, a educação superior, que é tratada no capítulo V, apresenta uma série de inovações, quais sejam:

- a estruturação da educação superior passa a incluir uma nova modalidade de educação superior - os cursos seqüenciais, tal como citado no artigo a seguir.

Art 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I – cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III – de pós – graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino” (Artigo 44, LDB 1996 : 17).

- as instituições de educação superior passarão a ser distinguidas em razão do conjunto de estruturas, serviços e produtos que ofereçam (escopo artigo 51) e serão denominadas de diferentes formas: desde as suas estruturas mais simples (centros universitários) até as mais complexas (universidades).

- fica restrita às instituições denominadas de universidade (Artigo 52) a exigência e a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.
- no que se refere à gestão das instituições de ensino superior, as mesmas passam a gozar de autonomia para efetivar um conjunto de atribuições que as caracterizam (Artigo 53), sendo que a sua autonomia didático-pedagógica faz emergir a figura dos colegiados de ensino e pesquisa (Artigo 53, parágrafo único).
- o funcionamento dos cursos e das instituições de ensino superior passarão a ser avaliados, de forma regular, pelo órgão competente (Artigo 46), portanto as autorizações e reconhecimento dos mesmos estarão limitados pela respectiva avaliação e aos prazos por ela fixados.

Essa legislação aponta, também, para a autonomia; a flexibilização dos currículos; a avaliação de estudantes e de docentes; as recompensas e punições por produtividade ou improdutividade e as parcerias com o setor privado. Neste sentido, podemos afirmar que a atual LDB é uma estratégia educacional que se define e ancora no tripé qualidade - produtividade – competitividade.

Diante dessas inovações, destacamos o movimento que o Estado brasileiro, através do MEC, vem gestando e operacionalizando para demarcar o seu papel na institucionalização desta legislação, com destaque para a proposta de reforma universitária apresentada à sociedade brasileira em outubro de 2004 (1ª versão), em maio de 2005 (2ª versão) e em agosto de 2005 (3ª versão).

Cabe recuperarmos os objetivos que o MEC aponta para efetivar a reforma da educação superior, quais sejam:

- **Vínculo da universidade ao projeto de nação**²⁶, como elemento estratégico na busca de um **novo modelo de desenvolvimento**, central para a consolidação de uma nação soberana, democrática e inclusiva;
- **republicanização** da universidade, como espaço público e plural, de produção de conhecimento e saberes e de diálogo e interação com a sociedade civil;
- constituição de um **marco regulatório** orientador de regras claras, precisas e permanentes que promovam a qualificação contínua do sistema federal de ensino e que **impeçam a mercantilização da educação** (MEC, 2005:1).

As palavras grifadas, na apresentação da 2ª versão do anteprojeto da reforma da educação superior, apontam para as principais motivações do poder executivo federal no que se refere à educação superior: vínculo da universidade ao projeto de nação; novo modelo de desenvolvimento; republicanização; marco regulatório e impedimento da mercantilização da Educação.

Percebe-se, pelo elenco dessas motivações, que a educação superior está sendo considerada pelo atual governo como estratégica para alavancar o desenvolvimento do país e, em razão disso, a necessidade de o Estado regulá-la.

Na corrida das últimas duas décadas pelo desenvolvimento, o Brasil ficou para trás de países como a República da Coreia, cujo PIB per capita anual, da ordem de 16,4 mil dólares internacionais (2002) é mais do dobro do nosso (7,3 mil dólares). A lição dos últimos anos está a revelar que dois grandes países emergentes, a China e a Índia, estão crescendo muito mais do que nós, podendo, em futuro próximo, suplantá-los. Eles estão seguindo o que a Coreia já fez (e continua fazendo): investir maciçamente em educação, ciência, tecnologia (Matéria: Ciência, tecnologia e educação in Jornal do Comércio, Recife/PE, 12/07/05).

A questão da mercantilização do ensino é um outro fator a ser problematizado, pois, como afirmam Silva e Sguissardi (1999), em recente estudo sobre a educação superior no Brasil:

(...) uma das novas faces da educação superior no Brasil, com ênfase no que se viu no setor privado, traduz-se na subsunção ao econômico e na

²⁶ Os grifos são nossos.

aproximação identitária cada vez maior dessas IES ao modelo de empresas prestadoras de serviços, o que é condicionado por novas formas de organização e de gestão, em um contexto de adensamento dos aspectos mercantis desse setor e do acirrado movimento de concorrência entre suas IES, nunca dantes em tal grau presenciado nesse nível de ensino. Diante disso, são previsíveis sérios impactos sobre a organização da educação superior brasileira, assim como, por decorrência, sobre a produção científica e a organização da sociedade no Brasil (SILVA e SGUISSARDI, 1999:255).

Com base na afirmação anterior, percebe-se que o MEC pretende instaurar alguns dispositivos de controle frente à proliferação das instituições de ensino superior privadas, pois evidencia-se que

A liberalização do ensino superior, a partir da metade da década de 90, levou a uma expansão desenfreada das universidades privadas no Brasil. Isso fez com que, hoje, 70% das vagas sejam não estatais e apenas 30% estatais. Com esse índice, o Brasil transformou-se no país com maior participação privada no ensino superior no mundo (www.mec.gov.br/reforma/cinco.asp, acesso em 08.07.2005).

Mas não é somente a proliferação do ensino privado que está presente na atual discussão sobre a reforma universitária, há uma questão central que é a busca e a garantia de um ensino com qualidade.

Na esfera acadêmica, quantidade não pode se sobrepor a qualidade. Uma universidade, aqui ou em qualquer outro país, deve ser reconhecida pela sua atividade científica, pela qualidade de seus diplomados, e portanto, de seus cursos, e também pela sua capacidade de resposta, sempre pela via acadêmica, às demandas por inovações oriundas da sociedade e dos governos (GENRO, 2005:03).

Reportando-nos à 3ª versão do projeto de Reforma Universitária no país, apresentado pelo MEC em agosto de 2005, a educação superior tem suas finalidades sinalizadas no artigo 4º:

I – a formação pessoal e profissional de elevada qualidade científica, técnica, artística e cultural, nos diferentes campos do saber;

II – o estímulo à criatividade, ao espírito crítico e ao rigor acadêmico-científico;

III – a oferta permanente de oportunidades de informação e de acesso ao conhecimento, aos bens culturais e às tecnologias;

IV – o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da arte e da cultura;

V – o atendimento das necessidades sociais de formação e de conhecimento avançados;

VI – o aprimoramento da educação e das condições culturais para a garantia dos direitos sociais e do desenvolvimento socioeconômico e ambiental sustentável;

VII – a promoção da extensão, como processo educativo, cultural e científico, em articulação com o ensino e a pesquisa, a fim de viabilizar a relação transformadora entre universidade e sociedade; e

VIII – a valorização da solidariedade, da cooperação, da diversidade e da paz entre indivíduos, grupos sociais e nações.

Quanto ao cumprimento do seu compromisso social, o artigo 5º do referido projeto aponta para a garantia do seguinte:

I – democratização do acesso e das condições de trabalho acadêmico;

II – formação acadêmica e profissional em padrões de qualidade aferidos na forma da lei;

III – liberdade acadêmica, de forma a garantir a livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação;

IV – atividades curriculares que promovam o respeito aos direitos humanos e o exercício da cidadania;

V – incorporação de meios educacionais inovadores, especialmente os baseados em tecnologias de informação e comunicação;

VI – articulação com a educação básica;

VII – promoção da diversidade cultural, da identidade e da memória dos diferentes segmentos sociais;

VIII – preservação e difusão do patrimônio histórico-cultural, artístico e ambiental;

IX – disseminação e transferência de conhecimento e tecnologia visando ao crescimento econômico sustentado e à melhoria de qualidade de vida;

X – inserção regional ou nacional, por intermédio da interação permanente com a sociedade e o mundo do trabalho, urbano ou rural;

XI – estímulo à inserção internacional das atividades acadêmicas visando ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e intercâmbio de docentes e estudantes com instituições estrangeiras;

XII – gestão democrática das atividades acadêmicas, com organização colegiada assegurada a participação dos diversos segmentos da comunidade institucional;

XIII – liberdade de expressão e associação a docentes, estudantes e ao pessoal técnico e administrativo; e

XIV – valorização profissional dos docentes e do pessoal técnico e administrativo, inclusive pelo estímulo à formação continuada e equalização das oportunidades acadêmicas.

Conforme o artigo 6º, a educação superior abrangerá:

I – ensino em cursos de graduação, compreendendo bacharelado, licenciatura e cursos de educação profissional tecnológica, para candidatos que tenham concluído o ensino médio;

II – ensino em programas de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo cursos de mestrado e doutorado, de natureza acadêmica ou profissional, reconhecidos pelas instâncias federais competentes e em funcionamento regular, para candidatos graduados que atendam aos requisitos estabelecidos pelas respectivas instituições de ensino superior;

III – pesquisa e produção intelectual;

IV – extensão em programas e atividades, para candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas respectivas instituições de ensino superior;

V – formação continuada, em cursos para candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas respectivas instituições de ensino superior, abrangendo entre outros:

- a) cursos seqüenciais de diferentes níveis e abrangência; e
- b) cursos em nível de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e de especialização.

O artigo que caracteriza a educação superior apresenta uma diversificação importante, se comparado à legislação anterior, pois regula o ensino em novas modalidades, como os cursos de educação profissional, cursos seqüenciais, de educação profissional tecnológica e os cursos de pós-graduação *strictu sensu* de

natureza profissional. Nessas novas modalidades de ensino superior explicita-se a preocupação da educação superior vinculada às necessidades do mundo de trabalho e, por outro lado, apontam-se demandas para a formação desses futuros profissionais na sua relação com esse mundo.

Por fim, a Seção II dedica-se à natureza da universidade, classificando-a como instituições que atendam aos seguintes requisitos mínimos:

I – estrutura pluridisciplinar, com oferta regular, em diferentes campos do saber, de pelo menos dezesseis cursos de graduação ou de pós-graduação stricto sensu, todos reconhecidos e com avaliação positiva pelas instâncias competentes, sendo, pelo menos, oito cursos de graduação, três cursos de mestrado e um curso de doutorado;

II – programas institucionais de extensão nos campos do saber abrangidos pela instituição;

III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva, majoritariamente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

IV – metade do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, sendo pelo menos metade destes doutores; e

V – indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Parágrafo único. As universidades especializadas deverão oferecer, no mínimo, dez cursos de graduação ou de pós-graduação stricto sensu, reconhecidos e com avaliação positiva pelas instâncias competentes, sendo, pelo menos, seis cursos de graduação no campo do saber de designação, um curso de mestrado e um de doutorado, no mesmo campo do saber e cumprir o disposto nos incisos II, III, IV e V.

O artigo que classifica o que deva ser uma universidade deixa claro que essa instituição só pode ser feita com a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão; com a titulação docente contemplada, majoritariamente, por mestres e doutores; com a existência de áreas do saber que contemplem a pluralidade da ciência e pela presença da avaliação positiva²⁷ dos cursos que componham as referidas áreas do saber.

²⁷ A noção de avaliação é aquela criada e adotada pelo próprio MEC.

Finalizando, no artigo 19 do projeto de reforma, é sinalizado o que a universidade deverá promover:

- I – geração de conhecimentos, tecnologias, cultura e arte;
- II – disseminação e transferência de conhecimentos e tecnologias, preservação e difusão do patrimônio histórico-cultural, artístico e ambiental;
- III – formação acadêmica e profissional em padrões de qualidade reconhecidos nacional e internacionalmente; e
- IV – articulação com a sociedade, visando contribuir por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão para o desenvolvimento educacional, socioeconômico e ambiental sustentável de sua região.

As tarefas atribuídas às universidades são multifacetadas e revelam uma preocupação com o viés mais tradicional da universidade – formação e geração de conhecimento e cultura, mas, também, com um viés contemporâneo que se expressa no caráter articulador e contributivo dessa instituição para a sociedade como um todo. Aqui reside uma alteração importante no conceito da universidade que se vincula ao nosso eixo de análise que afirma ser a universidade uma instituição social e, por isso, tem o dever de intercambiar com a sociedade como um todo. Entretanto, a forma como deva se dar esse intercâmbio é que se torna a polêmica central do debate, pois a ênfase que vem sendo dada é para a utilidade imediata e funcional às necessidades do capital.

O artigo 60 afirma que seja realizada, com periodicidade inferior a quatro anos, a Conferência Nacional de Educação Superior, patrocinada pelo MEC que proporá:

- I – a atualização das exigências mínimas quanto à titulação docente, ao regime de trabalho docente em tempo integral e à obrigatoriedade de oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* para efeito de classificação das instituições de ensino superior em universidade, centro universitário e faculdade; e
- II – a revisão dos parâmetros de financiamento das instituições federais de ensino Superior.

Entendemos que as Conferências poderão ser momentos de discussão da realidade cotidiana das instituições de ensino superior, mas não podem ficar limitadas às questões organizacionais das instituições, nem, tampouco, para viabilizar financiamentos como propõe a redação do artigo 60. Aqui, novamente, o anteprojeto revela o caráter utilitarista, inclusive, dos espaços coletivos de debate das idéias e práticas presentes no ensino superior.

Constata-se que o projeto da reforma universitária vem permeado por um caráter contraditório entre o discurso e a prática do Estado brasileiro. Se, de um lado, estamos diante de uma proposta de reforma que objetiva o fortalecimento da universidade pública, o impedimento da mercantilização do ensino superior, a democratização do acesso e a garantia da qualidade; de outro lado, constatamos na última década um incremento significativo das instituições privadas que, em alguma medida, revelou o processo de privatização da universidade brasileira.

A seguir, apresentamos alguns dados obtidos através do Censo da Educação Superior de 2003 que comprovam a questão da privatização do ensino superior.

Tabela Nº4

Evolução da distribuição das instituições públicas e privadas no Brasil no período de 1994-2003

% No tipo de Instituição	1994	1998	2002	2003
Públicas	25,6	21,5	11,9	11,1
Privadas	74,4	78,5	88,5	88,9

Fonte: Censo da Educação Superior (2003)

Na tabela nº1, verifica-se que, enquanto nas instituições públicas há um decréscimo do seu número em todos os períodos, de forma progressiva, chegando à metade em um período de quase 10 anos (de 25,6% em 1996, para 11,1% em 2003) nas instituições privadas, o fenômeno é inverso, mas não tão progressivo quanto nas públicas, embora seja contínuo (de 74,4 % em 1994 para 88,9% em 2003).

Tabela Nº5

Percentual de Matrículas nos Cursos de Graduação

Ano	Público - %	Privado - %	Total
1994	690.450 (41,6%)	970.584 (58,4%)	1.661.034
1998	804.729 (37,9%)	1.321.229 (62,1%)	2.125.958
2002	1.053.811 (30,3%)	2.428.258 (69,7%)	3.482.069
2003	1.137.119 (29,2%)	2.750.652 (70,8%)	3.888.771

Fonte: Censo da Educação Superior (2003).

No que se refere aos índices de matriculados nos cursos de graduação, os dados do Censo revelam que houve um aumento de quase 100% na taxa de matriculados nos últimos 10 anos (se compararmos os 1.661.034 matriculados de 1994, na sua relação com os 3.888.771 matriculados de 2003). Em ambos os setores, público e privado, houve um incremento das matrículas, sendo que, progressivamente, o setor privado (70,8%) passa a ser o principal responsável pelos índices de matrícula em detrimento do setor público (29,2% em 2003).

Iamamoto (2000:35) nos esclarece esse processo de privatização, afirmando que

(...) a correlação de forças políticas no âmbito das relações entre o Estado e a sociedade no país, no marco das políticas de ajuste de raiz neoliberal, são preconizadas pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial²⁸ e o Fundo Monetário Internacional.

Cabe, então, questionar: o que preconizam esses organismos? Em 1997, o Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento - BIRD apresentou um documento²⁹ que se propunha a diagnosticar a situação das universidades na América Latina e no Caribe. Nele, o banco utilizou como critério de avaliação do desempenho das universidades a relação custo-benefício das mesmas e constatou que essa relação encontrava-se em desequilíbrio em função do alto custo e dos baixos índices de benefícios das mesmas. Essa constatação pautou-se no fato de o banco considerar a qualidade da pesquisa e do ensino baixas, o pouco investimento em infra-estrutura, os altos índices de evasão e os altos custos com pessoal (docentes e funcionários).

Além dessa constatação, no referido documento, o BIRD debruçou-se sobre as funções do ensino superior, destacando quatro, quais sejam: formação da elite intelectual (caracterizada pelo ensino e pesquisa de alto nível, expressa por pesados investimentos e orientada pelos padrões de qualidade internacionais); formação profissional (caracterizada pela preparação de profissionais para inserção no mercado de trabalho em função das exigências de cada profissão); formação técnica (caracterizada pelos cursos de curta duração³⁰ para habilitação de profissionais de

²⁸ O Banco Mundial é uma das principais fontes de assistência para o desenvolvimento no mundo. Concebido em 1944, em Bretton Woods, Estado de Novo Hampshire (EUA), o Banco Mundial inicialmente ajudou a Europa após a Segunda Guerra Mundial. O grupo é constituído por cinco instituições: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD; Associação Internacional de Desenvolvimento – AID; Corporação Financeira Internacional – IFC; Agência Multilateral de Garantia e Investimentos – AMGI e Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos – CIADI. In: www.bancomundial.org.br/index.php/content/view/6.html. Acesso em 21/09/2005.

²⁹ O documento denomina-se “A educação superior na América Latina e Caribe. Documento de estratégia”, elaborado por Castro e Levy. Washington-DC, 1997.

³⁰ No Brasil, denominados de cursos sequenciais e/ou tecnológicos.

nível médio e com vistas à inserção no mercado de trabalho) e formação generalista (caracterizada pela formação geral em várias áreas do saber, que agrega um valor à formação já existente do aluno, permitindo-lhe manutenção no mercado de trabalho).

O documento também menciona o interesse do banco em financiar a educação superior, desde que as instituições de ensino se alinhem na perspectiva que o banco projeta para as mesmas, ou seja, um reordenamento das suas funções e, fundamentalmente, da sua gestão. Com essas considerações, evidencia-se a pressão internacional e externa na política brasileira de educação superior, cabendo, a partir desse movimento do BIRD, uma aproximação com a forma como o Estado brasileiro vem explicitando a dimensão política e econômica de educação superior no país.

A política de ensino superior brasileira vem sendo pautada pela idéia internacional de que o desenvolvimento econômico está associado ao incremento dos índices de desenvolvimento social. Como referem os membros da Comissão Universidade Século XXI, instituída pelo MEC em 2003:

A construção do desenvolvimento social e humano voltada a melhorar a qualidade de vida da maioria da população brasileira implica associar políticas emergenciais de combate à exclusão e à miséria, com uma proposta de Educação, para além da escola, no combate à fome de saber da maioria da população em especial da zona rural e das periferias urbanas (Comissão Universidade XXI, 2004:15-16).

Essa idéia ancora-se nas influências que o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, indicador utilizado pela Organização das Nações Unidas – ONU, passa a ter nos países em desenvolvimento. Desde 1990, a ONU, através do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, divulga relatórios pautados no conceito de desenvolvimento humano. Por desenvolvimento humano entende-se:

(...) um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam. O enfoque nas liberdades humanas contrasta com visões mais restritas de desenvolvimento, como as que identificam desenvolvimento com crescimento do produto nacional bruto, aumento das rendas pessoais, industrialização, avanço tecnológico e modernização social. (...) as liberdades dependem de outros determinantes, como as disposições sociais e econômicas (por exemplo, os serviços de educação e saúde) e os direitos civis (por exemplo, a liberdade de participar de discussões públicas) (SEN, 2000:17).

O autor acima, Amartya Sen, é o precursor das idéias acerca do Paradigma do Desenvolvimento Humano. Para ele, os sujeitos nascem com potencialidades que devem ser estimuladas, por um conjunto de ações, para que sejam desenvolvidas. Dentre essas ações, destacam-se aquelas que visam garantir a equidade, a sustentabilidade, a participação nas decisões, a segurança e a cooperação desses sujeitos. Assim, ao lhe serem dadas as oportunidades para que se desenvolva, o sujeito terá a oportunidade de desenvolver-se como ser humano inserido em um contexto econômico, político, cultural e social.

O conceito de desenvolvimento humano emergiu na busca pela superação do conceito que, tradicionalmente, era empregado, ou seja, a concepção de crescimento vinculada, apenas, ao crescimento da renda e da produtividade dos países. E, também, fruto da constatação de que há uma defasagem importante entre os avanços que se processam no campo econômico em sua relação com os impactos nos demais campos (social, político e ambiental).

Com o intuito de superar essa defasagem entre crescimento econômico e social é que a ONU criou o IDH como um indicador capaz de acompanhar as mudanças geradas na população em razão das condições que lhe são dadas. O IDH é medido pela análise de três componentes: a longevidade da população; o acesso a recursos econômicos (o PIB per capita) e o nível educacional. O IDH varia de zero (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Países

com IDH até 0,499 têm desenvolvimento humano considerado baixo; os países com índice entre 0,500 e 0,799 são considerados de médio desenvolvimento humano; países com IDH maior ou igual a 0,800 têm desenvolvimento humano elevado.

Segundo a última pesquisa divulgada pelo PNUD, em setembro de 2005, o Brasil já apresenta um nível de desenvolvimento humano considerado médio em face dos seguintes dados: 88,4% de taxa de alfabetização (sendo que, ainda, possuímos 11,6% de analfabetos); 91% na taxa de matrículas e expectativa de vida em torno de 70,5 anos (www.pnud.org.br/rdh. Acesso em 13/09/2005).

Diante dos elementos trabalhados até o momento, a reflexão de Jamur traduz a nossa compreensão acerca dos mesmos. Refere a autora:

(...) em nome de uma pseudo-democratização do acesso à educação (a todos os níveis), vem transformando a certificação (atribuição de certificados de conclusão de curso) em mercadoria de oferta elevada, mas de pouco valor real em termos de qualificação no mercado; ao mesmo tempo, o discurso do bloco do poder, que encontra ampla sintonia entre vários segmentos na sociedade, faz da educação a **pedra angular da salvação nacional**³¹ (“o mais poderoso instrumento para inserção no mercado de trabalho, para acabar com a pobreza, para reduzir desigualdades, etc.,etc.,etc.”). Não se trata, evidentemente, de negar o valor da educação, mas não podemos confundi-la com instrução, muito menos com certificação e, sobretudo, não podemos esquecer que a escola (em qualquer nível) não dispõe de mecanismos que possam anular o efeito de trajetórias anteriores de desigualdade social (JAMUR, 2000:41).

A autora menciona um aspecto importante que se apresenta no atual modelo de regulação social que é a mercantilização da educação, sendo que entende-se a mercantilização da educação como aquilo que “(...) invade todo o espaço da universidade, transformando também aí tudo em mercadoria, o que se produz é o amesquinamento do horizonte cultural e da expressão do conhecimento, com a

³¹ O grifo é da autora.

exclusão do que de mais elevado o espírito humano produziu – na filosofia, na arte, na ciência” (CARDOSO, 2001: 11-12).

Assim, evidencia-se que a instituição universitária vem sofrendo os rebatimentos da crise do capital, sendo que esta última condensa determinantes do campo cultural, econômico, político e social que estão associados aos impactos que o capitalismo vem produzindo no padrão de produção e no padrão de regulação social.

O desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização que atinge essa instituição são os pilares de um projeto global que vem contornando as políticas universitárias em nível mundial (SANTOS, 2004). Os motivos dessa realidade, para o referido autor, decorrem de uma crise que possui três níveis: de hegemonia, de legitimidade e de institucionalidade.

A crise de hegemonia resultou da própria identidade da universidade que, historicamente, concentrou suas práticas na formação das elites dos países e na produção de uma alta cultura que, em momentos como o atual, passam a ser colocados em segundo plano para fomentar padrões culturais médios e busca pela formação de profissionais com conhecimentos instrumentais para rápida e imediata resposta às demandas do estágio atual do capitalismo. Associa-se a isto o surgimento de outras instituições que passam a formar e a produzir conhecimentos para colocar em xeque a hegemonia universitária. Deste modo:

(...) a pressão hiper-privatística da mercantilização do conhecimento, das empresas concebidas como consumidoras, utilizadoras e mesmo co-produtoras do conhecimento científico, uma pressão que visa reduzir a responsabilidade social da universidade à sua capacidade para produzir conhecimento economicamente útil, isto é, comercializável (SANTOS, 2004:44).

A crise de legitimidade decorre do fato de não haver mais consenso em torno da universidade como única³² instituição produtora do conhecimento e capaz de formar profissionais, não apenas das elites, mas agora, também, das demais classes sociais.

A crise institucional pode ser compreendida pela perda da prioridade da educação como bem público por parte dos Estados e não está associada apenas a esta política, mas resulta da “(...) *perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente*” (SANTOS, 2004:17).

Nesse contexto de crise institucional, o autor sinaliza que a universidade pública para sobreviver inicia um processo de privatização dos seus serviços, através do estabelecimento de parcerias com o capital. No mesmo plano, passa-se a eliminar a diferença entre instituições públicas e privadas, para a transformação das universidades em empresas que, por sua vez, independem da sua natureza (pública e/ou privada).

O actual³³ paradigma institucional da universidade tem de ser substituído por um paradigma empresarial a que devem estar sujeitas tanto as universidades públicas, quanto as privadas, e o mercado educacional em que estas intervêm deve ser desenhado globalmente para poder maximizar a sua rentabilidade (SANTOS, 2004: 29).

Como questão a ser problematizada neste trabalho emerge o seguinte: Quais são as repercussões da mudança no modelo de regulação social nas instituições universitárias para a formação em Serviço Social?

³² Um claro exemplo disso encontra-se nas universidades corporativas e nas faculdades que vêm sendo criadas vinculadas às organizações empresariais para atender, exclusivamente, as demandas do setor produtivo.

³³ A obra está em escrita no português que é utilizado em Portugal e foi mantida no texto da forma literal como o autor a redigiu.

3. A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL

Neste capítulo, apresentamos ao leitor uma breve reconstituição da história da formação em Serviço Social no Brasil, desde a sua institucionalização até o momento atual, explicitando as principais alterações que ocorreram na trajetória da mesma, no que se refere à concepção do seu objeto de trabalho, a ênfase dada à formação, ao perfil profissional e ao arcabouço legal de cada período, com o intuito de compreender as principais alterações que se processaram na mesma. Culminamos este capítulo com a indicação das exigências que se colocam para a formação nesta área em face da crise que vem sendo analisada neste trabalho.

3.1A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

O início da profissionalização do Serviço Social no Brasil está intimamente relacionado aos movimentos religiosos e estatais em torno do atendimento da Questão Social. Por Questão Social entenda-se: *“o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs no curso da constituição capitalista”* (CERQUEIRA FILHO, 1982:21).

A influência religiosa na formação do Serviço Social tem sua base alicerçada no doutrinário e na moral, portanto o elemento vocacional aliado ao catolicismo configuram o perfil inicial a ser formado para o exercício da profissão.

De acordo com Pinto (1986), a primeira escola de Serviço Social no Brasil, fundada em São Paulo, em 1936, foi estimulada pelo interesse de um grupo de jovens católicas que, durante um curso de formação social, idealizou a criação de um Centro de Estudos e Ação Social e, posteriormente, criou essa escola.

As bases fundamentais para a criação dessa escola tiveram orientação da Escola de Serviço Social de Bruxelas e, por isso, a influência europeia (franco-belga), sob orientação tomista³⁴ é a primeira repercussão doutrinária na formação dos assistentes sociais brasileiros. Assim, o profissional era formado a partir de diretrizes ético-religiosas, levando em conta as suas características pessoais e a sua boa-vontade.

A Questão Social era considerada uma doença social dos indivíduos, passível de controle através de práticas reformadoras do caráter. Por conceber-se o objeto de trabalho desta forma, a profissão, nessa ocasião, recebeu forte influência da Medicina e do Direito. Quanto ao aspecto técnico, destacou-se o desenvolvimento de práticas restritas a casos individualizados e a metodologia de intervenção profissional inspirava-se no modelo médico, constituído de estudo, diagnóstico e tratamento. Do Direito, a profissão importou a noção do inquérito que passou a ser denominado de inquérito social por uma das precursoras da produção científica da área em 1917 – Mary Richmond. Essa noção supunha que o profissional deveria averiguar e inquirir a situação dos indivíduos, através de diferentes fontes – o próprio indivíduo, a sua família, seus vizinhos, seus empregadores, entre outros, a fim de identificar as causas que os levavam à doença social e, com isto, as possibilidades para tratá-los e reintegrá-los à sociedade.

Nesse período, apesar da ausência de regulamentação da profissão e, portanto, de uma proposta formal para a formação, os currículos dos cursos de

³⁴ “Retomar o tomismo significa recuperar a pessoa humana como ser perfeito em seu aspecto físico e espiritual, reconhecer a sua sociabilidade e buscar uma sociedade que vise à união dos homens com vistas ao bem comum” (PINTO, 1986:37).

Serviço Social apresentavam elementos que constituíam o perfil profissional dos assistentes sociais. Visualizando:

Quadro Nº 3: Aspectos balizadores da formação intelectual, moral, profissional e doutrinária dos Assistentes Sociais (Décadas de 30 e 40)

Formação Intelectual	Formação Moral	Formação Profissional	Formação Doutrinária
<p>Consiste no estudo das várias matérias necessárias e na formação do raciocínio. Deve abranger os vários setores da vida humana, portanto, o estudo de disciplinas como: Higiene, Psicologia, Psiquiatria, Pedagogia, Sociologia, Direito.</p> <p>Os estudos são especializados, sendo a parte especulativa reduzida em trabalhos práticos.</p> <p>Os conhecimentos básicos devem preceder os conhecimentos especializados.</p> <p>Quanto à formação do raciocínio, o mesmo é constituído, a partir da lógica, da objetividade e na aquisição de noções da filosofia.</p>	<p>Consiste na visão do conjunto das verdadeiras normas do agir humano individual ou em sociedade, com ênfase para o papel do Assistente Social. Neste último, há um curso de moral geral, individual e social.</p> <p>É desenvolvida através de círculos de estudos e monitoramento individual dos alunos para formar o senso de responsabilidade social, a retidão de espírito, a generosidade, a simplicidade e a postura cristã.</p>	<p>Consiste em uma parte informativa (conceito, fundamentos, modalidades e métodos de Serviço Social) para prevenção do empirismo e tecnicismo. A outra parte é prática e consiste em visitas a obras sociais, recursos utilizados e elaboração de relatórios. São desenvolvidos, também, a prática de casos individuais, estágios e elaboração de tese.</p>	<p>Consiste na tomada de posição frente à vida, pressupondo uma concepção do homem, da sua natureza, finalidade, da concepção da sociedade e da tarefa do Serviço Social.</p> <p>É garantida em toda as etapas de formação, não tendo um lugar específico nas disciplinas, mas necessitando de uma mesma orientação doutrinária entre professores e alunos.</p>

Fonte: Junqueira (1943:41-48).

Por volta de 1940, o Serviço Social começou a receber a influência norte-americana, fruto da hegemonia econômica desse país no Bloco Ocidental, resultando na sua ascensão política, ideológica e cultural. A aproximação do Brasil

com os Estados Unidos da América foi resultante da supremacia americana, com relação à européia, decorrente do Pós - Segunda Guerra Mundial e, também, da:

(...) política de boa vizinhança que representou uma tentativa americana de alcançar maior penetração comercial na América Latina e se fortaleceu à medida que o governo americano injetou recursos nos programas de industrialização do governo brasileiro (PINTO, op.cit,p.45).

Esse estreitamento das relações entre Brasil e Estados Unidos repercutiu no Serviço Social através da intensificação de intercâmbios de assistentes sociais brasileiros que buscavam a ampliação de seus estudos naquele país.

Nesse período, a ênfase na formação profissional ainda estava sustentada na visão terapêutica e na concepção de que a Questão Social era um desajustamento social decorrente da construção de cada indivíduo. Com a influência americana emergiu a perspectiva funcionalista, a princípio aliada ao neotomismo cristão, e com o reforço da *“postura terapêutica, dando tratamento às feridas sociais, nas linhas da Psicologia e da Psiquiatria da época, levando-se em conta os desajustamentos sociais”* (PINTO, op.cit, p.25).

Essa influência traz, em seu bojo, dada a perspectiva terapêutica, o desenvolvimento técnico e o atendimento da Questão Social de forma científica. Esta cientificidade privilegiou o paradigma positivista no Serviço Social, e ganhou força pelo denominado “Modelo Funcional”, que preconizava as abordagens de caso, grupo e comunidade. A incorporação desse referencial significou a transposição de modelos teóricos norte-americanos para a realidade brasileira, demarcando um novo perfil, desta vez assentado na tecnificação. Na década seguinte, no Brasil, foi construída a primeira proposta de formação que culminou com o currículo de 1953.

3.1.1 A proposta curricular de 1953

Um dos aspectos que permeou a formação profissional, nesse período, foi a regulamentação do ensino em Serviço Social e a aprovação do 1º currículo de Serviço Social no país. Com relação à regulamentação da profissão (Decreto-Lei Nº35.311, de 08.04.54), destacam-se como finalidades do curso:

I – Promover a formação de pessoal técnico habilitado para a execução e direção do Serviço Social;

II – Aperfeiçoar e propagar conhecimentos e técnicas relativas ao Serviço Social;

III – Contribuir para criar ambiente esclarecido que proporcione a solução adequada dos problemas sociais (PINTO, op.cit,p.25).

Quanto à proposta curricular, conforme o quadro abaixo, podemos visualizar a seguinte estrutura:

Quadro Nº 4: Currículo de Serviço Social, aprovado em 1953, com a estrutura do 1º, 2º e 3º Ano da Formação

1º Ano	2º Ano	3º Ano
Sociologia	Economia Social	Administração de Obras Sociais
Ética Geral	Legislação Social	Organização Social da Comunidade
Psicologia	Ética Profissional	Pesquisa Social
Estatística	Pesquisa Social	
Noções de Direito	Atividade de Grupo	
Higiene e Medicina Social	Organização Social da Comunidade	
Introdução ao Serviço Social	Disciplinas Optativas por setores: Família; Menores; Médico-Social e Trabalho	
Serviço Social de Casos		
Serviço Social de Grupo		

Fonte: Sá (1995:97)

Como vimos no quadro acima, a formação dos assistentes sociais formalizada pela proposta curricular de 1953 sublinhava as concepções construídas pela profissão desde a sua gênese e avançava na incorporação das noções de trabalho com grupos e comunidades, decorrente da prática do Serviço Social norte-americano, durante as décadas de 40 e 50. Nela, vê-se, também, um avanço ao apontar para a disciplina de Pesquisa e de Administração de Obras Sociais, sinalizando a ação investigativa e gerencial na prática profissional do Assistente Social.

3.1.2 A proposta curricular de 1970

No final da década de 60 e início da década de 70, o Serviço Social incorporou a política desenvolvimentista³⁵ no ensino. Esta política enfatizou a aceleração econômica, incentivada pela industrialização e modernização do país, especialmente durante o governo de Juscelino Kubitchek. Ao Serviço Social caberia contribuir no aprimoramento do ser humano, mesmo que o país convivesse com a existência de setores subdesenvolvidos. Estes eram vistos como uma disfunção e, neste sentido, a profissão preparou-se para o desenvolvimento de comunidades, principalmente através de trabalhos de organização das mesmas. O desenvolvimento de comunidade era uma estratégia lançada para garantir a prosperidade, o progresso social e a hegemonia da ideologia americana (capitalismo). Essa política visava:

Preservar o mundo livre de ideologias não-democráticas. Parte do pressuposto de que as populações pobres têm maior receptividade ao comunismo. Então, é preciso melhorar e desenvolver o sistema capitalista.

³⁵ Há que ser considerado que: “a questão do desenvolvimento entre nós, como nos outros países subdesenvolvidos, passou a ter uma significação maior a partir do surgimento da Organização das Nações Unidas - ONU. Ao surgir, em 1945, nasce voltada principalmente para resolver os problemas dos países arruinados pela guerra” (Aguiar, 1982:69).

Daí, a busca de estratégias, uma das quais será a implantação de programas de Desenvolvimento de Comunidade (AGUIAR, 1982, p.70).

Foi na esteira do desenvolvimentismo que o Serviço Social produziu as condições necessárias para sua legitimação, como profissão, na sociedade brasileira. Entretanto, a nova configuração do cenário brasileiro, a partir da década de 60, traz em seu bojo o surgimento de movimentos de caráter reivindicatório e de denúncia diante do sistema político vigente nesse período (ditadura militar). A sociedade civil iniciou um processo de articulação em busca da volta do estado de direito, da anistia política e da justiça social. Em consequência, o Serviço Social também foi incluído em um novo cenário - o latino-americano. Ainda recebendo influência norte-americana, o Serviço Social brasileiro passou a se identificar com problemáticas mais sintonizadas com sua realidade, principalmente do projeto de desenvolvimento alicerçado em bases desiguais; da sua vinculação ao projeto dominante; da sua institucionalização pelo aparato estatal e do seu afastamento dos movimentos populares.

Nesse período vigorava o 2º currículo de Serviço Social, datado de 1970, constituído de uma carga horária mínima de 2.500 horas, com duração mínima de três anos e máxima de cinco anos e que estabeleceu dois ciclos na formação profissional, assim constituídos:

Quadro Nº 5: Currículo Mínimo do Curso de Serviço Social (Parecer 342, 1970), com a estrutura do ciclo básico e do ciclo profissional

Ciclo Básico	Ciclo Profissional
<p>Sociologia</p> <p>Psicologia</p> <p>Economia</p> <p>Direito e Legislação Social</p> <p>Teoria do Serviço Social</p>	<p>Política Social</p> <p>Métodos de Serviço Social (Caso, Grupo e Comunidade)</p> <p>Ética Profissional</p>

Fonte: Sá (1995: 212-215)

Nesta proposta curricular, percebe-se uma clara diferenciação da proposta anterior, ao separar-se a Teoria da Metodologia do Serviço Social e, também, ao absorver-se a disciplina de Política Social.

3.1.3 A proposta curricular de 1982

A partir da identificação da sua ligação à classe dominante³⁶, grupos organizados de assistentes sociais promoveram encontros sistemáticos, no âmbito latino-americano, para discutir o papel do Serviço Social. Estava desencadeado o chamado “Movimento de Reconceituação”³⁷. Esse movimento surgiu a partir de fortes questionamentos, por parte de alguns profissionais, sobre a prática profissional, o compromisso e a consciência social de seus agentes. O movimento

³⁶ Merecem destaque, aqui, as obras de Martinelli (1989) e Carvalho e Iamamoto (1982) que abordam as relações do Serviço Social com o capitalismo e a sua influência na dinâmica das relações sociais no Brasil.

³⁷ “Em 1965, em Porto Alegre, houve um Seminário Regional Latino-Americano de Serviço Social, cujo tema foi: “Serviço Social face às mudanças sociais na América Latina”. Este Seminário foi importante porque seus participantes concluíram, entre outras coisas, que o Serviço Social deveria atuar sobre as causas dos problemas sociais e foi em cima desta preocupação que se realizou, em 1967, o Seminário de Araxá” (Pinto, 1986:29). Percebemos a contribuição deste Seminário no Movimento de Reconceituação e, fundamentalmente, no auxílio à conscientização da categoria profissional para a realidade latino-americana.

pretendia rever o projeto profissional e redefini-lo a partir da realidade vivenciada, caracterizando-se por um processo de revisão crítica que questionava a orientação positivista, que visava à adaptação do homem ao meio social, no que se refere ao objeto, objetivos, ideologia e método.

Esse movimento, basicamente, negou o modelo importado dos Estados Unidos, passando a vincular a prática profissional com os interesses populares e rejeitando o trabalho institucional. Foram questionados os saberes utilizados, até então, houve aproximação teórica com o marxismo e a fenomenologia³⁸, embora lançando mão de fontes de validade científica questionáveis, pois havia o entendimento de que a prática crítica só seria introduzida pela apropriação desses referenciais.

A partir desse movimento, resgatou-se no Serviço Social a necessidade de articular a teoria e a prática através de metodologias próprias, de dialogar com as Ciências Sociais e de propor um projeto da categoria para a sociedade.

Uma das alternativas mais significativas que garantiram a dinamização da discussão sobre a formação profissional foi a redefinição do currículo mínimo de Serviço Social. Este currículo, aprovado em 5.8.82, pelo Conselho Federal de Educação - CFE, através do Parecer 197/80, com carga horária de 2700 horas, ficou caracterizado pela subdivisão em duas partes: uma básica e outra profissionalizante. A área de conhecimentos básicos englobaria o conhecimento do contexto social, institucional e da clientela do Serviço Social. Como complemento, a área de conhecimentos profissionalizantes abordaria o estudo do objeto, objetivos, habilidades e estratégias da ação. Em síntese, este currículo deveria possibilitar:

³⁸ Para aprofundamento da trajetória histórica, teórica e metodológica do Serviço Social no período da Reconceitualização, sugere-se a obra de Netto (1994).

- o exercício e sistematização de uma prática voltada para uma realidade objetiva;
- a utilização do relacionamento como instrumento da prática do Serviço Social;
- a compreensão da participação social no contexto institucional do homem como ser histórico;
- a utilização da pesquisa como instrumento da prática profissional;
- a utilização da metodologia do Serviço Social (Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social - ABESS, apud PINTO, op.cit. p.97).

O currículo de 1982 rompeu com o ensino do Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade ao interpretar que a profissão está fundada a partir da própria realidade e, portanto, há uma necessidade em fornecer uma formação alicerçada em disciplinas e/ou teorias sociais que permitam a apreensão dessa realidade. O eixo do currículo ficou centrado na Teoria e Metodologia, pelo entendimento de que é pelo conhecimento das teorias sociais e de seus respectivos métodos que será construída a prática do Serviço Social. O currículo mínimo ficou estabelecido da seguinte forma:

Quadro N° 6: Currículo Mínimo do Curso de Serviço Social (Parecer N° 412, 1982), com a estrutura da área básica, profissional e matérias complementares obrigatórias

Área Básica	Área Profissional	Matérias Complementares Obrigatórias
Filosofia Sociologia Psicologia Economia Antropologia Formação Social, Econômica e Política do Brasil Direito e Legislação Social	Teoria do Serviço Social Metodologia do Serviço Social História do Serviço Social Desenvolvimento de Comunidade Política Social Administração em Serviço Social Pesquisa em Serviço Social Ética Profissional em Serviço Social Planejamento Social	Estudo dos Problemas Brasileiros Educação Física

Fonte: Pinto (op.cit: 97-98)

O currículo de 1982 valorizou a presença de uma pluralidade de elementos a serem contemplados pela profissão, tais como a busca pela efetiva capacitação teórica dos profissionais, das estratégias incentivadoras de uma real aliança da profissão com os trabalhadores e do entendimento de que a formação está situada no interior das relações de classe. Portanto, é somente nessa proposta de formação que o Serviço Social vai expressar um entendimento mais claro do seu objeto de trabalho, uma intenção política para sua ação e uma busca por fundamentos teóricos e metodológicos para a sua intervenção.

3.1.4 O atual projeto de formação em Serviço Social³⁹

O processo de revisão do currículo mínimo de Serviço Social, aprovado no ano de 1982, foi desencadeado pela Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social - ABESS e pelo Centro de Pesquisa e Documentação em Serviço Social CEDEPSS, durante a gestão que compreendeu o período de 1993-1995 e foi, oficialmente, concluído com a aprovação do novo currículo, em novembro de 1996.

A construção desse novo currículo esteve alicerçada a partir de uma série de elementos que configuraram o cenário nacional, no final da década de 80, que repercutiram diretamente no Serviço Social brasileiro.

O início das discussões acerca do novo projeto de formação profissional estiveram sustentadas nos avanços garantidos e nas dificuldades apontadas pela efetivação do currículo de 1982; os Códigos de Ética de 1986 e 1993; os debates oriundos das oficinas de âmbito estadual, regional e nacional promovidas pela

³⁹ Esta parte será mais aprofundada em razão de ser o atual projeto de formação dos cursos de Serviço Social do país.

Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social e o VIII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais – CBAS, ocorrido em 1995.

Essas discussões estiveram centradas em temáticas que pensavam a direção social da formação, os eixos fundamentais do currículo, as perspectivas teórico-metodológicas, o mercado de trabalho e a própria realidade brasileira.

A instauração dessas discussões, entretanto, deve-se, principalmente, ao processo de renovação do Serviço Social que vem sendo construído há duas décadas. A renovação desta profissão foi desencadeada pelo incremento da produção teórica, que passou a ser incorporada à intelectualidade acadêmica, e do início das primeiras pesquisas na área, aliadas à abertura de cursos de Pós-Graduação no país. Além disso, a organização política da categoria, associada às reflexões éticas, oriundas da nova conjuntura brasileira, ou seja, abertura política e reorganização social indicaram que a formação pressupõe estreita articulação com as relações estabelecidas pelas classes sociais, uma vez que o Serviço Social se encontra situado em seu interior.

Desse entendimento, surgiram movimentos organizatórios que apontam mudanças no seu projeto político. São significativas as reformulações realizadas no Código de Ética de 1986 e, finalmente, no de 1993. Sendo que este último reafirma o compromisso com os trabalhadores, propõe um projeto de superação da ordem burguesa e aponta, como mediação desencadeadora deste projeto, o exercício profissional competente. Esta competência é entendida no âmbito teórico-prático, ético-político e técnico-operativo.

Outro aspecto discutido foi a identificação das fragilidades da própria formação, entre elas: as debilidades teórico-metodológicas; o ecletismo e as

repercussões da crise dos paradigmas. Essas fragilidades podem ser entendidas pela indefinição do eixo curricular. No currículo de 1982, vigorava a noção de que a profissão é pensada a partir de disciplinas e/ou teorias sociais que possibilitam a apreensão da realidade e, por isso, o eixo curricular passou a ser a Teoria e a Metodologia. Hoje, está claro que a profissão é fundada no movimento histórico e concreto da realidade social e, portanto, para captá-la é preciso recorrer a um eixo que estabeleça nexos explicativos entre a História, a Teoria e o Método. Diante disso, fica enfatizada a necessidade de analisar a profissão de Serviço Social a partir da realidade social e dos desafios emergentes.

Para compreensão de tais desafios, situamos o próprio movimento histórico da sociedade brasileira empreendido durante essa década. Os anos 90 estão sendo marcados por profundas transformações no processo de produção e reprodução da vida social. A questão social, centro da profissão, passa a ser configurada de outra forma, aliada à reforma do Estado e às mudanças na relação entre o público e o privado. Essas relações marcadas pelo fenômeno da globalização, caminham articuladas à efervescência de conflitos étnicos, de gênero, culturais e, também, com o crescimento das organizações não-governamentais e, principalmente, com o agravamento da situação econômica e social de parcelas significativas da população mundial. Essas contradições, geradas pela nova configuração social, indicam demandas renovadas para o Serviço Social. Essas demandas pressupõem, de acordo com a ABESS/CEDEPSS (1995):

- apropriação rigorosa dos fundamentos históricos, teóricos e metodológicos para apreensão da sociedade brasileira;

- habilitação técnico-operativa do profissional (estratégias, táticas, instrumentais...);
- domínio “empírico” da realidade, através do acesso às informações cotidianas, que garanta a interlocução, formulação e proposição de ações sintonizadas com o cotidiano e possibilitando a antecipação de demandas.

No que se refere à formação, foi estabelecida ampla discussão a partir de quatro aspectos: a direção social, a realidade social, a intervenção profissional e os eixos curriculares.

A direção social, entendida como o ideário social, está vinculada ao projeto de sociedade e da categoria profissional e, nessa perspectiva, o projeto da categoria profissional está dado pelo seu próprio Código de Ética (1993) e será realizado, de acordo com a proposta da ABESS (1995), a partir da formação de profissionais competentes para garanti-lo.

Quanto à realidade social, a partir dos documentos da ABESS/ CEDEPSS (1995 e 1996), viu-se que a leitura da realidade está sendo feita à luz de velhos paradigmas e/ou de sua apropriação inadequada. Fica evidenciada a necessidade de fazer releituras da questão social, historicizando-a e percebendo suas novas configurações, principalmente a partir do mercado de trabalho e da nova ordem mundial. Isto implica uma atualização profissional, ampliação das práticas desenvolvidas, até então, e inserção dos aspectos conjunturais e estruturais na formação.

No que tange à inserção/intervenção do Serviço Social na realidade, constata-se a ausência de respostas competentes às demandas atuais, decorrentes da: debilidade teórica e operativa; inadequação dos estágios; falta de integração

curricular; subalternidade da profissão na divisão social do trabalho; condições desfavoráveis de trabalho para docentes; pela falta de capacitação contínua; escassez de pesquisas na área; perda de espaços profissionais nas esferas federal e estadual e, por outro lado, ampliação na esfera municipal, em decorrência da municipalização, e pouca ênfase para a supervisão.

Quanto ao eixo temático do currículo, apontou-se para a elucidação de que é a questão social, através do eixo da História, Teoria e Metodologia, que explica a inscrição da profissão no cenário brasileiro.

Balizar-se por tais indicações, corresponde ao reconhecimento de que a 'questão social' apresenta singularidades muito próprias, nas diferentes realidades deste país. Mas significa também afirmar, sem nenhuma dúvida, que há elementos indissociáveis que articulam os multifacetados ângulos da realidade brasileira. Neste sentido, afirma-se ser a 'questão social' o ponto estruturador da discussão a ser feita pelos e nos currículos de Serviço Social (ABESS, 1996:6).

Para complementar tal proposta, são indicados como eixos articuladores do currículo: as relações de classe entre Estado e sociedade civil e as demandas específicas da realidade social.

Durante a XXIX CONVENÇÃO DA ABESS/CEDEPSS, realizada em Recife, no mês de novembro de 1995, foram delimitados núcleos de fundamentação que traduzem o novo projeto de formação profissional. Estes núcleos expressam:

... núcleos de conhecimento que não se esgotem em si próprios, mas que contribuem, sob diferentes ângulos e articuladamente, para a elucidação das particularidades da 'questão social' e do estatuto profissional do Serviço Social na construção de respostas frente à mesma (ABESS, 1996:07).

Esses núcleos são:

- NÚCLEO 1 - Fundamentação Teórico-Histórica das Configurações Socioeconômicas, Culturais, Políticas e Teóricas do Ser Social que é

responsável pelo tratamento do ser social como totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais da vida social que serão particularizados nos outros dois núcleos. Objetiva a compreensão deste ser social, a partir do processo de constituição e desenvolvimento da sociedade burguesa, situando o trabalho como eixo central de reprodução da vida social;

- NÚCLEO 2 - Fundamentos da Particularidade da Formação Sociohistórica da Sociedade Brasileira Inserida na Divisão Internacional do Trabalho que trabalha com o conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua configuração dependente, urbano-industrial nas diversidades regionais e articulada à particularidade da história nacional. Objetiva o conhecimento dos padrões de produção, gestão e organização do trabalho; da constituição de Estado Brasileiro; das relações estado-sociedade civil; do significado do Serviço Social no seu caráter contraditório; os diferentes projetos políticos existentes na sociedade brasileira e a análise conjuntural desta sociedade em articulação com as manifestações da Questão Social;
- NÚCLEO 3: Fundamentação do Trabalho Profissional é responsável pela compreensão do Serviço Social como uma forma de especialização do trabalho social, determinado por sua inscrição na divisão sociotécnica do trabalho e situado no quadro do capitalismo monopolista. Objetiva a especificação dos processos de trabalho desenvolvidos pelo Assistente Social (objeto, meios, resultados, conteúdos = seu ethos); a apreensão das matrizes do pensamento social que influenciaram a profissão,

implicando reconstrução, análise da produção teórico-metodológica do Serviço Social e suas respectivas práticas.

Para facilitar a compreensão dos Núcleos, em setembro de 1996, a ABESS/CEDEPSS enviou novo documento no qual indica para discussão acerca do: Serviço Social e Questão Social; Processo de Trabalho do Serviço Social; Projeto de Formação do Serviço Social e a Universidade Brasileira.

Quanto ao Serviço Social e Questão Social, esta última é entendida como eixo central capaz de articular a gênese das seqüelas inerentes ao modo de produção/reprodução do capitalismo, das mudanças no mundo do trabalho, das suas manifestações e expressões concretas na realidade social, as estratégias de seu enfrentamento articuladas pelas classes sociais e o Estado.

Parte-se da articulação entre a Questão Social e o surgimento do Serviço Social. Este último como resposta para o atendimento e tratamento sistemático da Questão Social e da reprodução social. Portanto, trata-se de compreender as múltiplas configurações da Questão Social como o objeto da profissão. Esta compreensão será possível a partir de: *“Uma atitude teórico-metodológica plena de historicidade, evitando os impressionismos e as perplexidades do senso-comum, visualizando demandas renovadas, complexificadas e transformadas”*(ABESS, 1996:16).

Quanto ao processo de trabalho do Serviço Social, é indicado que o significado sociohistórico e ideopolítico do Serviço Social está inscrito no conjunto de práticas sociais que são acionadas pelas classes e mediadas pelo Estado, em face das seqüelas da questão social. A particularidade do Serviço Social, como especialização do trabalho, inscrito na divisão sociotécnica do trabalho, está

organicamente vinculada às configurações estruturais e conjunturais da questão social e às formas históricas de seu enfrentamento, permeadas, ainda, pela tríplíce ação dos trabalhadores, do capital e do Estado. Compreender que a passagem de uma atividade vinculada às práticas de apostolado, para a de trabalho assalariado, expressa uma mudança fundamental no significado e no conteúdo do trabalho do Serviço Social.

O conteúdo e o caráter social do trabalho do Serviço Social historicamente esteve associado às exigências de controle e disciplinamento das condições de reprodução social da força de trabalho no Brasil, alicerçadas sobre relações de desigualdade e processos de exclusão social (ABESS, 1996:21).

Para o desvelamento do processo de trabalho do Serviço Social, recorre-se, assim como nos demais núcleos, ao eixo da História, Teoria e Método. Portanto, o processo de trabalho da profissão só poderá ser entendido a partir da discussão de seu objeto, de seus instrumentos de trabalho e de sua atividade (trabalho), propriamente dita. Aliando-se às discussões sobre a demanda profissional, suas diferentes configurações, as novas demandas orientadas pelo permanente movimento histórico desencadeado pela sociedade brasileira.

Ante essa realidade, em novembro de 1996, no Rio de Janeiro, foi consolidada a proposta nacional de currículo mínimo para os cursos de Serviço Social. Esta proposta, apresentada durante a II Oficina Nacional de Formação Profissional, legitima as discussões empreendidas pelas regiões através de oficinas locais, estaduais e regionais, e contém como pressupostos norteadores a concepção de formação do Serviço Social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social e expressa pelas contradições do capitalismo monopolista, cuja mediação com a questão social é realizada pelo conjunto de processos

sóciohistóricos e teórico-metodológicos, com demandas resultantes do agravamento da questão social e considerando que o *“processo de trabalho do Serviço Social está permeado pela tríplice ação dos trabalhadores, do capital e do Estado e expresso através de políticas e lutas sociais”* (ABESS/CEDEPSS, 1996:4-5).

Como princípios da proposta são indicados: flexibilidade curricular; rigor teórico, histórico e metodológico com base na adoção de uma Teoria Social crítica na busca de superação da fragmentação de conteúdos e das dimensões de ensino, pesquisa e extensão.

As diretrizes curriculares estão definidas a partir desses princípios e visam capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

Quanto à composição curricular, a ABESS/CEDEPSS indica como principais componentes curriculares a relação de matérias, disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios e atividades complementares, privilegiando aspectos referentes a diversas áreas do conhecimento.

Estabelece-se, portanto, uma nova abordagem curricular, expressa a partir de uma perspectiva de totalidade e historicidade, traduzida em três núcleos de fundamentos: teórico-metodológicos da vida social; das particularidades da formação sóciohistórica da sociedade brasileira e do trabalho profissional.

A trajetória histórica percorrida, durante esta parte do texto, permite que sejam identificados alguns aspectos referentes à construção curricular e ao perfil profissional no Serviço Social. Dentre eles, podemos salientar as mudanças significativas nas propostas curriculares do curso, ou seja:

- uma formação inicial que atendia aos aspectos mais técnicos da profissão, enfatizada nos currículos de 1953/1970, expressa por uma carga horária menor, com disciplinas específicas da profissão e ênfase na aprendizagem prática;
- uma formação mais política e teórica, destacada no currículo de 1982, expressa por uma ampliação da carga horária, pela incorporação de um conjunto de disciplinas afins e pela visão do ensino da prática ser transferida para as disciplinas de estágio;
- um conjunto de diretrizes curriculares, expressas na proposta de 1996, que sinalizam para uma formação teórica, técnica e política, mas que se preocupa em resgatar o ensino da prática e da pesquisa durante o processo de formação e não apenas nas disciplinas de Estágio e Pesquisa, reforçando o conteúdo teórico e incorporando atividades de caráter complementar que possibilitam uma flexibilidade maior na formação do aluno, atendendo as suas demandas e interesses particulares.

No quadro, a seguir, buscamos sintetizar a trajetória histórica da formação na área do Serviço Social.

Quadro nº 7: Síntese Histórica da Formação em Serviço Social

Período	Arcabouço Legal	Concepção da Questão Social	Perfil Profissional	Ênfase da/na Formação
Décadas de 30 a 50 do Século XX	Inexistente	Doença Social	Vocacional	Doutrinarismo Generalista
Décadas de 50 a 70 do Século XX	Decreto-Lei Nº35.311, de 08.04.54	Doença Social	Técnico	Tecnificação Generalista
Décadas de 70 e 80 do Século XX	Parecer Nº 342, 1970	Caso de Polícia	Técnico	Tecnificação Especialização
Décadas de 80 e 90 do Século XX	Parecer Nº 412, 1982	Contradição entre capital e trabalho	Técnico e Político	Teoricismo Politicismo Generalista
Década de 90 e Início do Século XXI	Resolução do CNE/CES de Nº15, 2002	Contradição entre capital e trabalho	Técnico e Político	Competências teóricas, técnicas e ético-políticas Generalista

Fonte: Sistematização elaborada pela autora

Tais alterações nas propostas curriculares revelam a própria evolução histórica do Serviço Social no país, bem como sinalizam a busca pela constituição da identidade profissional, no período em análise (1936 a 1996). Constituem um perfil que oscilou entre os aspectos vocacionais, tecnicistas e politicistas, o que revela que a profissão privilegiou, na sua trajetória, um determinado aspecto que permeou a constituição das propostas curriculares e, portanto, caracterizou seu perfil profissional. Esta trajetória em muito se assemelha com o padrão de organização e gestão do trabalho que, num primeiro momento, privilegiou o paradigma taylorista-fordista na formação de trabalhadores, inclusive, os assistentes sociais para, em

seguida, atentar-se para o paradigma de acumulação flexível que traz renovadas exigências à formação desses trabalhadores.

A proposição atual para a formação revela uma tentativa de superação da supremacia de um elemento (vocacional, tecnicista ou politicista) em detrimento dos demais, indicando um amadurecimento da profissão na busca pela efetivação de um perfil profissional sintonizado com a identidade atual da profissão, ou seja, um perfil que habilite para o exercício competente da profissão nas suas dimensões teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas.

Revela, ainda, a compreensão da profissão como uma prática social que, ao inserir-se na dinâmica societal, constrói diferentes e articuladas práticas para consolidar sua identidade e funcionalidade na divisão sociotécnica do trabalho, quais sejam: a prática profissional, a prática científica e a prática política.

3.2 EXIGÊNCIAS POSTAS À FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL EM FACE DA CRISE

No mesmo período em que a profissão consolida o seu projeto de formação, do ponto de vista histórico, teórico, metodológico e ético-político, o país aprova uma nova LDB e, ao ingressarmos no novo século – XXI –, a universidade passa a viver um conjunto de demandas e requisições de ordem política, econômica e cultural que culminam com uma convocação para que a formação universitária repense sua função e seus modos de operacionalizar a formação dos futuros profissionais.

O Serviço Social, por ser parte desse contexto universitário, passa a fazer parte desse amplo debate que se instaurou no interior das universidades e vem

sendo convocado a posicionar-se frente à política de ensino superior que se encontra, no presente momento, em reforma.

Um dos balizadores dessa convocação pode ser identificado no Plano de Trabalho (Anexo nº3) da ABEPSS, gestão 2005-2006, que explicita, em várias partes do referido documento, a preocupação com o ensino superior e a formação em Serviço Social. Como decorrência dessa preocupação, a ABEPSS aponta, como metas para esse período, os seguintes pontos:

Criação de estratégias políticas reveladoras do posicionamento da ABEPSS contra a política de mercantilização do ensino superior; Enraizar nas regionais a discussão e a efetivação de estratégias voltadas para o enfrentamento da mercantilização do ensino superior e, em particular, do Serviço Social; Acompanhar as escolas privadas, filiadas à ABEPSS, através de apoio às demandas docentes e discentes para promover/assegurar a qualidade da formação profissional e a implementação das diretrizes curriculares; Elaboração de texto⁴⁰ para comissão assessora do MEC/INEP informando sobre o posicionamento da ABEPSS em relação às comissões institucionais (ABEPSS, 2006:01,02, 04).

Nesse plano de trabalho fica evidente o compromisso político⁴¹ da referida organização da categoria, evidenciando-se que as suas ações se propõem a repercutir nas instâncias que conformam a política de ensino superior, bem como na prática cotidiana daqueles que operam a formação profissional, ou seja, gestores, docentes e alunos de Serviço Social.

Em dezembro de 2005, o CFESS encaminhou um manifesto, através do seu site, para todas as UESS do país, em seu nome, da ABEPSS e da Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social – ENESSO (Anexo nº 4), pronunciando-se acerca da oferta do primeiro Curso de Serviço Social no país, totalmente, à

⁴⁰ O referido texto encontra-se no anexo nº5.

⁴¹ O anexo nº 9 apresenta indicativos dessa movimentação política da referida associação, quando da realização de uma Oficina Regional no final de 2005 em Curitiba.

distância e com divulgação em âmbito nacional. As respectivas organizações manifestaram o seguinte:

(...) apreensão e indignação ante o avanço da contra-reforma universitária em seu caráter de mercantilização do ensino, sobretudo, a proliferação sem controle de cursos virtuais e à distância de graduação em Serviço Social. São conhecidas as exigências postas pelas Diretrizes Curriculares (...). Como exemplo pode-se citar o estágio curricular que pressupõe a interlocução presencial entre o estagiário, o docente supervisor acadêmico e o supervisor de prática, como definido e regulado pelo Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais, não podendo, portanto, realizar-se virtualmente (www.cfess.org.br. Acesso em 20/01/2006).

Cabe ressaltar a importância dessa manifestação das organizações da categoria profissional, entretanto vale apresentar os dados divulgados pelo Sindicato dos Professores do RS que, ao divulgar a primeira pesquisa feita sobre a Educação Aberta e a Distância no Brasil - EAD apontam para 159.366 matrículas para a oferta de ensino na modalidade de EAD em instituições de ensino superior credenciadas no órgão competente. (SINPRO-RS, 2006). Isso significa que esta modalidade é algo irreversível na formação de futuros profissionais, mas que precisa ser avaliada em termos das suas reais possibilidades de utilização. Evidentemente que a oferta total de um curso de graduação torna bastante comprometida a formação e precisará ser avaliada em termos de seus resultados, mas as profissões precisam pensar quais são os saberes e competências que, virtualmente, o aluno poderia/poderá acessar na construção da sua identidade profissional.

Um outro ponto importante para encaminhar o debate acerca do EAD no âmbito do Serviço Social diz respeito ao primeiro Curso de Capacitação em Serviço Social e Políticas Sociais, ofertado pelo próprio CFESS à categoria profissional, nos anos de 1999 e 2000, tendo sido uma experiência bem-sucedida no plano da qualificação de egressos de cursos de Serviço Social, bem como seu material didático, em razão da sua qualidade, tornando-se referência, também, na formação

em nível de graduação. Essa avaliação positiva demonstra que a utilização das novas tecnologias de informação podem ser favorecedoras de aprendizagem e estratégias da categoria para qualificação dos profissionais, inclusive, em nível de graduação.

Em janeiro de 2006, recebemos pela internet, uma carta⁴² (Anexo nº 6) de uma assistente social mineira que faz um balanço e uma reflexão acerca da vivência de um grupo de assistentes sociais, docentes de um Curso de Serviço Social de Minas Gerais, que foram demitidas coletivamente por uma instituição de ensino superior em razão da defesa do projeto ético-político do Serviço Social. Na carta, a colega reflete o seguinte:

Saímos demitidas, em massa, coletivamente, desta instituição. Motivo: defesa do projeto ético-político do Serviço Social brasileiro. Não abrimos as nossas mãos para o conservadorismo desta; não nos enveredamos para o neoconservadorismo em ascensão no Serviço Social. O que faremos, quando profissionais são demitidos sem justa causa por defenderem expressamente os princípios do Código de Ética de 1993? A manifestação política presente neste texto inviabilizará a formação de novos assistentes sociais, trabalhadores, estudantes? Ora, esta questão não é individual. É um fenômeno político, e, nos atrevemos a dizer, que não se refere somente ao Serviço Social. Portanto, convidamos a sair do nosso umbigo, se não quisermos perder de vista algumas categorias de análises marxianas, balizadas na perspectiva de totalidade, historicidade... Será que os profissionais que têm participado do processo seletivo estão atentos a este processo ocorrido? Qual é o nosso papel? Cruzaremos os braços, pois isto não nos afeta enquanto profissionais? Quais as nossas escolhas? Isolaremos este fato? Ou buscaremos dar densidade aos debates travados nas nossas entidades sobre a preocupação constante no que se refere à formação profissional e à defesa do Projeto ético-político? (FERRAZ, 2005).

A leitura dessas passagens da carta é muito provocadora, pois dizem respeito à necessidade da tomada de posição de um coletivo profissional que defende um Código de Ética e que expressa essa defesa, nesse contexto em particular, a partir de um pequeno grupo de profissionais. Mais do que isso, a carta questiona o compromisso dos profissionais que estão em processo de seleção e que, com

⁴² A autora do texto foi consultada via e-mail e nos autorizou a utilizar a sua carta neste trabalho.

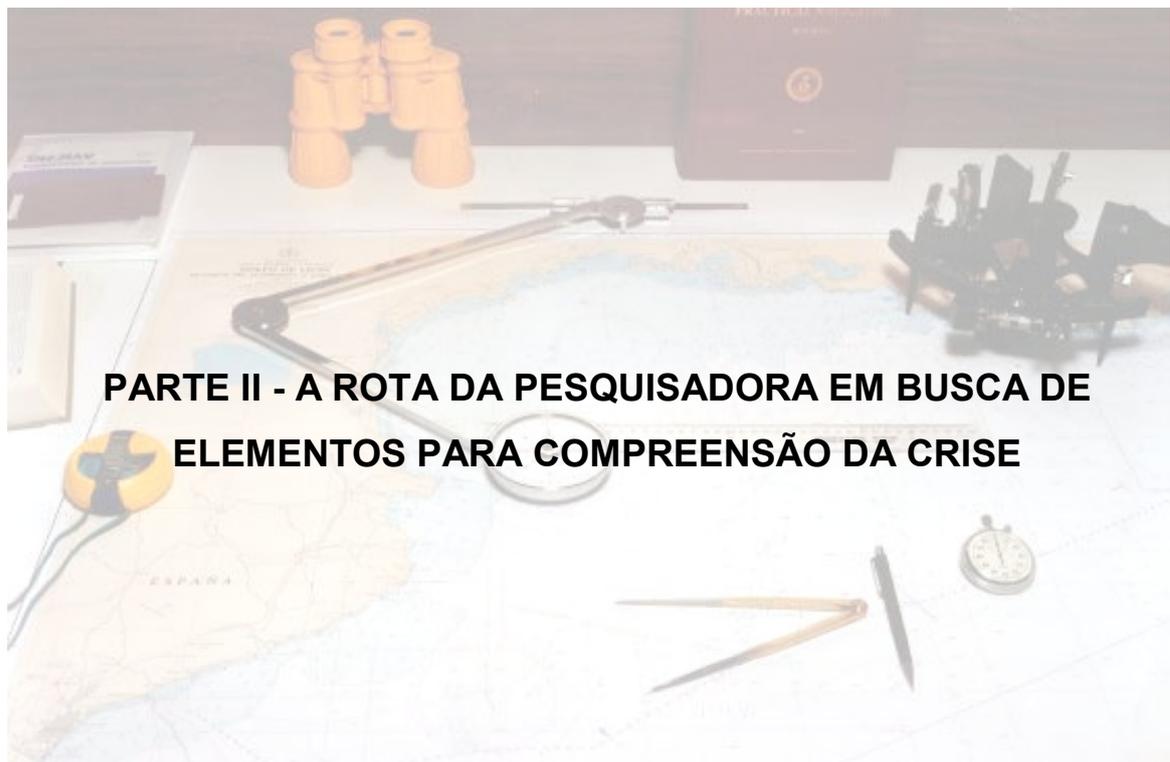
certeza, sabem da vivência das autoras da carta, mas, ainda, assim, dispõem-se a estar em seus lugares em um futuro próximo.

Sabemos que, por trás das propostas dos cursos de graduação em Serviço Social, nas suas diferentes modalidades, e dos seus respectivos projetos pedagógicos, encontram-se assistentes sociais⁴³ a receberem remuneração para tanto. A esses caberia o questionamento ético e político acerca do seu comprometimento com a profissão e conseqüentemente com a formação. Esta é uma discussão que se encontra na ordem do dia e precisa ser posta no centro do debate sobre a formação profissional, pois o posicionamento ético e político da categoria profissional apresenta-se como uma exigência fundamental no momento em que se encontra a formação profissional e a universidade brasileira.

Assim, para sintetizarmos as exigências que se colocam para a formação em Serviço Social, podemos destacar a necessidade de explicitação do posicionamento ético, técnico e político da profissão na totalidade das suas práticas, ou seja, científica, profissional e política.

Em razão do conjunto de questões abordadas nos três capítulos que constituem esta parte do texto, construímos o seguinte problema de pesquisa: **Quais são as demandas e os desafios postos à formação em Serviço Social no contexto da universidade em crise neste início de século XXI?**

⁴³ Embora saibamos que alguns desses documentos são elaborados por empresas de consultoria do ramo da educação superior, é sabido, também, que alguns assistentes sociais têm efetivado movimentos dessa natureza.



O desenvolvimento de projetos de pesquisa implica aprendizagem como construção personalizada na qual os outros também têm participação em uma relação intensa entre construção pessoal e interação social. Significa elaborar representação pessoal sobre um objeto da realidade, aproximando-se este objeto com a finalidade da qual é observado, considerando interesses e conhecimentos prévios, modificando aspectos e interpretando o novo de forma singular, integrando-o e estabelecendo relações (AZEVEDO e SOUZA, 1998:221).

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo situa o leitor no que se refere à fase operativa desta pesquisa, partindo de uma breve apresentação da pesquisadora, particularmente, na sua relação com o objeto de estudo, para, em seguida, apresentar o problema, as questões norteadoras e os objetivos do mesmo. Dando prosseguimento a esta fase, explicitamos a metodologia construída, com ênfase para as etapas que se seguiram desde a delimitação do problema, da eleição das técnicas da pesquisa, até a coleta e o tratamento dos dados empíricos.

1.1 O LUGAR DA PESQUISADORA

Esta pesquisa tem um processo de elaboração estreitamente vinculado ao nosso percurso como profissional e a sua elaboração só pode ser viabilizada no momento em que identificamos, nos aspectos cotidianos que permeiam a nossa atuação, elementos que se constituem como demandas e desafios para o trabalho que desenvolvemos na área do Serviço Social – a docência universitária no contexto de uma organização privada no Rio Grande do Sul.

Iniciamos a prática da docência em março de 1995, após três anos de conclusão do curso de graduação em Serviço Social na Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. De lá para cá (2006), além da docência e da pesquisa, assessoramos a direção de um curso de Serviço Social do RS e temos como papel fundamental garantir os aspectos pedagógicos do curso e a sua articulação junto aos quatro cursos que a referida universidade possui no Rio Grande do Sul. Nessa prática, temos contato direto com docentes que expressam suas inquietações acerca das demandas e desafios postos ao trabalho

docente no atual contexto universitário, tendo em comum a preocupação com o futuro da formação em Serviço Social.

Atuar na docência universitária, nesta virada de século, torna-se um espaço privilegiado para captar como as práticas do Serviço Social vêm sendo operacionalizadas e, ao mesmo tempo, identificar as demandas e os desafios que existem no desenvolvimento de cada uma delas. Mais do que isso, no cotidiano da vida universitária, indícios e repercussões da crise na universidade se fazem sentir por todos os seus espaços. As incertezas acerca do futuro da universidade e da formação em Serviço Social, aliados ao receio em ver/viver, na prática, a passagem da universidade de uma instituição social para uma organização empresarial e, portanto, da Educação como patrimônio cultural para produto de consumo, levaram-nos a construir o objeto de estudo desta pesquisa.

A seguir, apresentamos o problema, as questões norteadoras, os objetivos e o caminho metodológico que construímos no decorrer deste trabalho para aproximar-nos do objeto de estudo.

1.2 O PROBLEMA, AS QUESTÕES NORTEADORAS E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Com base na problemática apresentada na primeira parte deste trabalho, nesta pesquisa questionamos: **QUAIS SÃO AS DEMANDAS E OS DESAFIOS POSTOS À FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE EM CRISE NESTE INÍCIO DE SÉCULO XXI?**

Para responder a este problema de pesquisa, desdobramos o mesmo nas seguintes questões norteadoras:

- Questão Norteadora 1 - Quais são as repercussões da mudança no padrão de organização e gestão do trabalho para a formação do Assistente Social?
- Questão Norteadora 2 - Quais são as repercussões da mudança no modelo de regulação social nas instituições universitárias para a formação em Serviço Social?

Este estudo tem como objetivos:

- Relacionar as mudanças no padrão de organização e gestão do trabalho com a formação profissional do Assistente Social.
- Compreender os impactos das mudanças no modelo de regulação social nas instituições universitárias, particularmente nos Cursos de Serviço Social.
- Sinalizar demandas e desafios postos para a formação profissional em Serviço Social no contexto atual.

1.2.1 O esquema operativo da pesquisa

Para visualizar a problemática deste estudo, podemos sintetizá-la no seguinte esquema operativo:

Quadro Nº 8: Esquema Operativo da Pesquisa

PROBLEMA	QUESTÕES NORTEADORAS DO ESTUDO	OBJETIVOS
<p>Quais são as demandas e os desafios postos à formação em Serviço Social no contexto da universidade em crise neste início de século XXI?</p> <p>Objetivo Geral - Sinalizar demandas e desafios postos para a formação profissional em Serviço Social no contexto atual.</p>	<p><u>Questão Norteadora 1 –</u></p> <p>Quais são as repercussões da mudança no padrão de organização e gestão do trabalho para a formação do Assistente Social?</p> <p><u>Questão Norteadora 2 -</u></p> <p>Quais são as repercussões da mudança no modelo de regulação social nas instituições universitárias para a formação em Serviço Social?</p>	<p><u>Objetivo 1 –</u></p> <p>Relacionar as mudanças no padrão de organização e gestão do trabalho com a formação profissional do Assistente Social.</p> <p><u>Objetivo 2 –</u></p> <p>Compreender os impactos das mudanças no modelo de regulação social nas instituições universitárias, particularmente nos Cursos de Serviço Social.</p>

Fonte: Sistematização elaborada pela autora

1.3 AS FASES, AS ETAPAS E AS TÉCNICAS DA PESQUISA

Como os antigos navegadores que, com suas velas quadradas, não podiam vencer ventos e correntes contrárias e eram obrigados a aceitar os rumos ditados pelo vento, eu me valeria, não da força de ir contra as correntes, mas da astúcia em saber acompanhá-las. Por esta razão, seria necessário um especial cuidado em respeitar os limites da faixa ideal de navegação que eu traçara. (KLINK, 1985:84).

Como afirma Klink, ao referir-se à navegação, o processo de pesquisa também requer do pesquisador uma série de cuidados que demandam uma opção metodológica do mesmo. Há inúmeros autores, nacionais e internacionais, que elaboraram trabalhos para iluminar o processo de pesquisa, mas é importante que mencionemos que a sua eleição supõe uma sintonia com a concepção teórica que norteia a produção do conhecimento, bem como uma clareza de que as

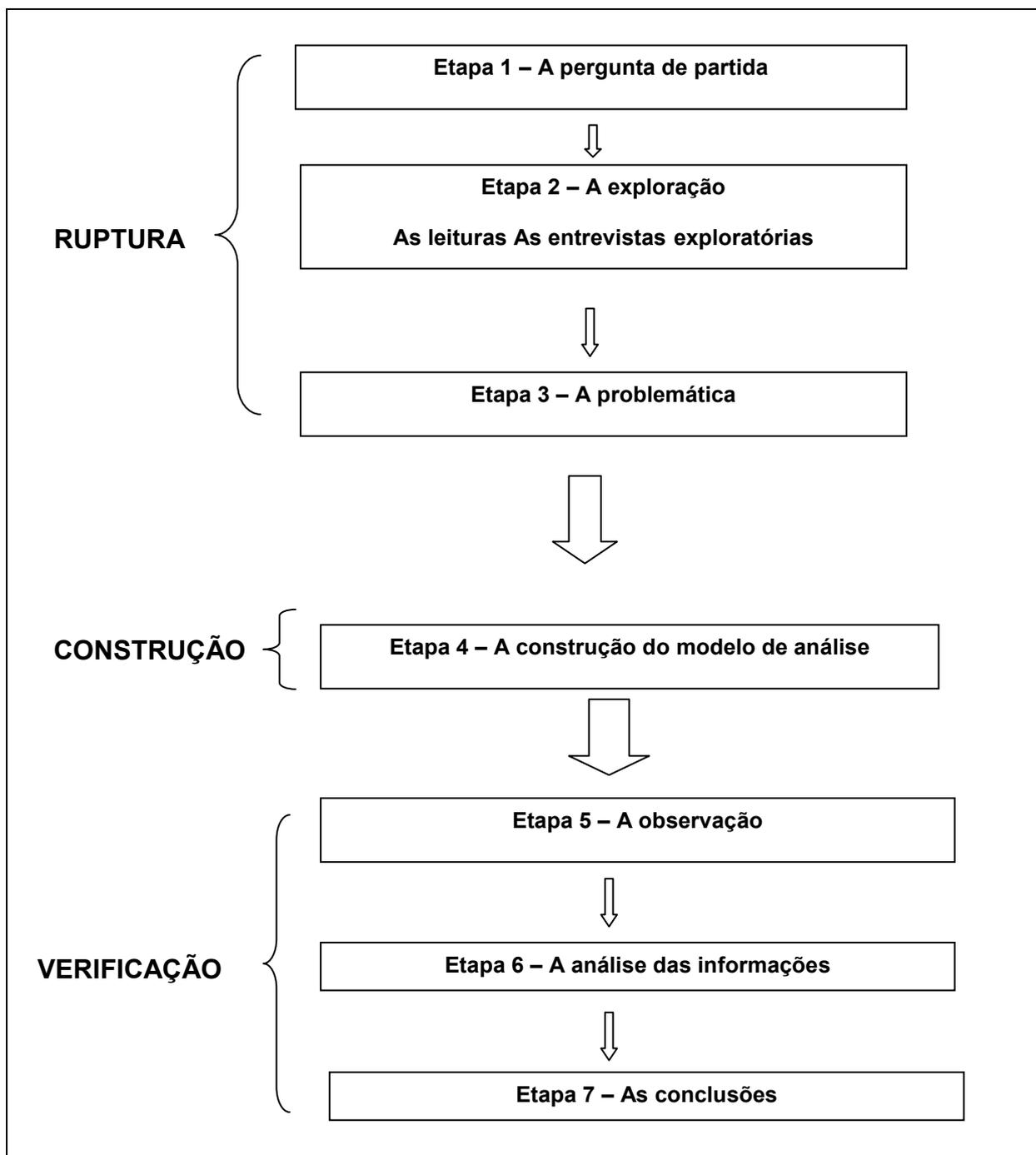
metodologias são *“guias a priori que programam as investigações, incluindo as estratégias que se reconstroem ao longo da trajetória, compreendendo descoberta, invenção e consciência das distorções que operam no diálogo com o real”* (AZEVEDO e SOUZA, 1998:216).

Nessa direção foi considerado relevante o registro do processo de construção desta pesquisa, a fim de facilitar ao leitor o acesso ao mesmo, evidenciando os primeiros elementos presentes assim como o processo de construção do conhecimento. Salientamos que esta construção foi circular e levou à compreensão de que *“o mundo do cientista é tanto qualitativamente transformado como quantitativamente enriquecido pelas novidades fundamentais de fatos ou teorias”* (KUHN, 1978:27).

O trajeto metodológico da pesquisa toma, então, como suporte teórico as contribuições de Quivy e Campenhoudt (1992) que, ao elaborarem um Manual de Investigação em Ciências Sociais, propõem-se a subsidiar pesquisadores dessas áreas do conhecimento na organização do trabalho de problematização, coleta, tratamento, análise de dados e conclusão de pesquisas.

A proposta dos autores parte da indicação das três fases da investigação e das sete etapas do procedimento, com seus respectivos desdobramentos, de pesquisa, quais sejam:

Quadro nº 9: As três fases da Investigação e as sete etapas do procedimento da pesquisa



Fonte: Quivy & Campenhoudt (1992: 24)

Iluminando-nos pelo referencial dos autores mencionados, este estudo estruturou-se da seguinte forma:

RUPTURA E CONSTRUÇÃO→ referem-se aos processos de tradução e significação do objeto de estudo para a pesquisadora, a partir da explicitação das concepções e dos pressupostos iniciais que aproximam a pesquisadora do seu tema de estudo e do resgate da literatura relacionada ao tema. Culminou com a apresentação da problemática do estudo no item 1.2 desta parte do trabalho.

VERIFICAÇÃO→ refere-se ao movimento de aproximação com o campo empírico, ou seja, este estudo constitui-se em uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e explicativo, que utiliza o método dialético.

A pesquisa qualitativa, segundo Martinelli (1999), se dedica a analisar os significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio em que constroem suas vidas e relações, à compreensão dos sentidos dos atos e das decisões dos atores sociais, bem como à identificação dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão.

Em termos do método, optamos pelo dialético, em razão da valorização da contradição dinâmica dos fatos e das ações dos sujeitos, observando as relações entre o todo e a parte para explicar a vida social e humana.

No que se refere à postura do pesquisador, neste tipo de pesquisa, o sujeito-observador é parte do processo de conhecimento, dado o seu papel na interpretação dos fenômenos e da sua capacidade de atribuir-lhes significados. Essa interpretação e significação não é neutra, mas fruto da construção social e humana do pesquisador.

Com relação às técnicas da pesquisa utilizadas, destacamos:

TÉCNICA Nº 1 → Revisão de bibliografia na área temática da pesquisa. Para esta revisão, procedemos ao levantamento da bibliografia nas áreas das Ciências Sociais, Educação e Serviço Social das duas últimas décadas, em livros, periódicos, anais de eventos e sites da internet.

A partir desse levantamento, selecionamos a leitura das mesmas em função dos supostos do estudo, ou seja, produções que abordam as temáticas transversais do trabalho: capitalismo e sua crise, padrão de regulação social, padrão de organização e gestão do trabalho, Teoria do Capital Humano; o processo de trabalho e de formação na sociedade capitalista; o histórico da universidade brasileira e a sua contextualização atual; a formação em Serviço Social.

Após a leitura dos materiais encontrados, separamos os mesmos em dois grupos: textos que serviram como referência direta para o trabalho, na forma de citações diretas e/ou notas de rodapés e textos que iluminaram nossa compreensão do objeto de estudo sem, necessariamente, serem referenciados no texto. Quanto aos Anais de Eventos, basicamente, restringimos nossa busca aos eventos de Serviço Social, particularmente, os dois últimos CBAS (ocorridos, respectivamente, no Rio de Janeiro em 2001 e Fortaleza, em 2004 e os dois últimos Encontros Nacionais de Pesquisadores em Serviço Social – ENPESS (ocorridos, respectivamente, em Brasília, 2000 e Porto Alegre, em 2004)). Quanto aos sites de internet, optamos por utilizar, apenas, os de organizações do campo da política educacional e da organização profissional.

TÉCNICA Nº 2 → Análise de documentos legais no âmbito da educação superior brasileira (LDB - 1996 e Ante -Projetos de Reforma do Ensino Superior – 2004 e 2005) e no âmbito da política norte-americana (documentos elaborados para

a área da educação superior pelo BIRD na última década). Para esta análise, procedemos à leitura integral dos documentos e a análise de conteúdo⁴⁴, a partir dos indicadores presentes nos supostos do estudo. Para operacionalizar-se a análise de conteúdo, recorreremos ao referencial de Páges et all (1990) que contempla os seguintes passos:

1º) leitura global do material;

2º) identificação das passagens significativas (indicadores potenciais de tema);

3º) classificação das unidades com referência ao seu tema (mapeamento de categorias e subcategorias);

4º) identificação das relações com os subtemas dentro da própria unidade e com as demais unidades;

5º) identificação das categorias emergentes que extrapolam aquelas identificadas e classificadas pelo pesquisador em razão da sua problematização sobre o tema em estudo.

TÉCNICA Nº 3 → Questionários semi-estruturados com gestores e docentes⁴⁵

de UESS da Região Sul do país, composta pelos estados do Rio Grande do Sul- RS, Santa Catarina-SC e Paraná-PR. Nesta região, os dados obtidos junto a ABEPSS,

⁴⁴ Entende-se por análise de conteúdo: "Um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens" (BARDIN, 1977:42). Complementando: "Uma estrutura provisória que permite passar dos primeiros esboços teóricos, rígidos e simplistas para a compreensão da realidade" (PAGÉS et. All, 1990:190).

⁴⁵ Segundo dados oficiais do Ministério da Educação, são 219.947 docentes, sendo 128.797 de universidades particulares - 64.201 docentes em universidades privadas (9.782 graduados, 25.726 especialistas, 22.097 mestres e 6.631 doutores) e o restante em universidades comunitárias e/ou confessionais. Destes 64.201 docentes, 55.205 atuam em regime parcial e 8.996 em regime integral de trabalho. (Dados extraídos do site www.edudatabrasil.inep.gov.br e acessados em 26.11.2004).

em maio de 2005, apontavam para a existência de 42 cursos de Serviço Social, distribuídos da seguinte forma: 17 (40%) no RS; 14 no PR (35%) e 11 em SC (25%). Os instrumentos possuíam, além de uma parte de identificação dos entrevistados, o seguinte roteiro de perguntas:

- Como você contextualiza o momento atual da universidade brasileira?
- O que você pensa sobre a proposta de Reforma Universitária apresentada no final de 2005 pelo atual governo?
- Qual é o papel e a função do mercado de trabalho na formação universitária?
- Como você identifica os rebatimentos desse contexto, dessa proposta de Reforma e do papel/função do mercado no cotidiano da sua UESS?
- Para você, o que significa a formação em nível universitário?
- Quais são as demandas cotidianas que se colocam para o exercício da gestão e da docência universitária em uma UESS?
- Quais são os desafios cotidianos que se colocam para o exercício da gestão e da docência universitária em uma UESS?
- Que relação você estabelece entre as diretrizes curriculares da área do S.S. com esse contexto universitário e com o mercado de trabalho?
- Como você vê as organizações representativas da categoria profissional (ABEPSS, CFESS e CRESS) no trato com as questões da formação universitária?

No mês de abril, realizamos o pré-teste com três sujeitos, o que nos permitiu realizar alguns ajustes no instrumento de pesquisa e, nos meses de maio a agosto de 2005, procedemos à coleta de dados junto aos gestores e docentes das UESS da Região Sul do Brasil. A coleta foi feita, através do envio dos instrumentos de pesquisa, via mailing, para todas as escolas de Serviço Social da Região Sul I da ABEPSS. Junto ao mail, anexamos uma carta de apresentação da pesquisa, o instrumento e o termo de livre consentimento (Apêndices nº1 e 2).

Os dados foram analisados, utilizando o método de análise de conteúdo já referido na técnica anterior. O retorno que obtivemos até dezembro de 2005, prazo máximo para a fase da coleta, foi de nove UESS, perfazendo 20% de retorno dos instrumentos enviados.

Do contato informal e, posteriormente, formal com os colegas acerca do retorno dado à pesquisa⁴⁶, a maioria informou que havia acúmulo de trabalho, pouco tempo para responder às questões e outras pesquisas demandando informações que, para muitos, não são devolvidas. Esta constatação precisa ser repensada pelos pesquisadores, pois muitas pesquisas demandam os mesmos sujeitos e/ou organizações sociais, sendo necessária uma vigilância e um comprometimento ético que extrapolam a legalidade das pesquisas na área (como é o caso da submissão dos projetos às Comissões de Ética e a utilização dos Termos de Livre Consentimento).

TÉCNICA Nº 4 → Entrevistas Coletivas com os alunos dos cursos de Serviço Social da Região Sul do país. Os alunos foram convidados para reuniões de discussão coordenadas pela pesquisadora, com duração de uma hora e meia,

⁴⁶ Nossa intenção inicial era de atingir o percentual de 30% de retorno dos instrumentos de pesquisa.

quando foram entrevistados, a partir de um roteiro prévio de questões (Apêndice nº3).

As discussões foram gravadas, com a concordância dos grupos de alunos, sendo que as identidades individuais foram preservadas e os alunos identificados, simplesmente, como alunos de cursos de Serviço Social. As fitas das gravações foram transcritas na íntegra e analisadas, através da técnica de análise de conteúdo proposta por Pagés et all (op.cit.).

As reuniões para a coleta dos dados ocorreram durante a realização de um Encontro Regional de estudantes de Serviço Social da Região Sul do país que ocorreu em uma universidade gaúcha no final de 2003. As reuniões eram diárias, sendo propostas desde o primeiro dia do evento até o último – o terceiro dia, com divulgação prévia aos alunos e à comissão organizadora do evento, no horário das 17h30 às 19h, em uma sala de aula do campus universitário que sediou o evento em questão. O número máximo de participantes em cada grupo de discussão era de vinte alunos e a adesão voluntária.

Das reuniões propostas, duas se efetivaram (no segundo dia com dezesseis alunos e no terceiro dia com vinte alunos, totalizando trinta e seis alunos que representavam nove UESS da Região Sul do país) e uma não se efetivou em razão da dificuldade da pesquisadora em comunicar-se com os alunos acerca da proposta da pesquisa, pois a primeira reunião havia sido pensada já para o primeiro dia do evento, tendo sido a que não se efetivou.

TÉCNICA Nº 5 → “Clipping da pesquisa”, em que identificamos, monitoramos e selecionamos notícias divulgadas na mídia acerca do ensino superior que funcionaram como uma espécie de jornal que caminhou juntamente com a

elaboração da pesquisa, com o intuito de demonstrar a velocidade e a quantidade de alterações que se colocam no cotidiano da educação superior, demandando ao pesquisador que possui tal objeto de estudo capacidade de absorvê-las em tempo real.

Este clipping é montado, de forma semanal pela pesquisadora, a partir de um site da internet (www.editalu.com.br) que possui uma seção denominada de Clipping da Educação, derivando, de forma análoga, a sua referência neste trabalho, como Clipping da pesquisa. Para fins de apresentação deste trabalho, utilizamos os dados de julho e agosto de 2005 e janeiro de 2006 em razão do volume de dados que se arquivaram desde o início de 2004 e, também, das rápidas e velozes transformações ocorridas no âmbito da educação superior.

Nesta fase (verificação), ainda, ocorre o processo de sistematização e interpretação dos dados do campo empírico, na sua relação com os referenciais teóricos que fundamentam o campo temático da tese e dos seus supostos. Independentemente do autor que norteia a técnica de tratamento do dado, é importante que o pesquisador:

- conserve e registre os dados na sua apresentação original e decomposta (no nosso caso, entrevistas gravadas e/ou transcritas; questionários preenchidos e analisados; e-mails recebidos via web; documentos oficiais);
- construa a sua forma de analisar o conteúdo dos dados com os quais está trabalhando (criatividade metodológica);

- não despreze os dados que não se relacionam com os temas/categorias iniciais do estudo; eles são considerados os “temas/categorias emergentes do estudo”;
- todos os dados são resultados/achados/descobertas da pesquisa, mas só possuem sentido quando o pesquisador apresenta e articula os mesmos com as suas referências teóricas e respectivas interpretações;
- é importante, ao final do tratamento dos dados, a sua análise global que pode ser expressa por meio de sínteses globais dos dados (quadros, figuras, esquemas...);
- é indispensável que, após o tratamento e a análise dos dados, se retorne ao problema da pesquisa para respondê-lo com base nos dados e na revisão de literatura realizada.

Sua culminância dá-se com o movimento de busca por respostas para o problema da pesquisa, retorno às questões norteadoras da mesma, aos objetivos e, finalmente, à indicação de alternativas para a superação do problema em questão.

2. A REALIDADE DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE EM CRISE

Neste capítulo, objetivamos socializar os dados coletados, o seu tratamento e análise, sendo que para a sua apresentação efetivamos a técnica de triangulação⁴⁷ dos dados coletados junto aos gestores, docentes e alunos de Serviço Social, e também vinculando-os às informações da imprensa escrita acerca das categorias principais e das categorias emergentes do estudo que podem ser visualizadas no quadro a seguir:

Quadro Nº 10: Categorias Iniciais do Estudo e Categorias Emergentes na Coleta e Tratamento dos Dados

Categorias Iniciais do Estudo	Categorias Emergentes na Coleta e Tratamento dos Dados
Mudanças no padrão de organização e gestão do trabalho na formação do Assistente Social	Papel do mercado de trabalho na formação profissional Relação entre mundo do trabalho e formação profissional
Mudanças no modelo de regulação social na universidade	Significado da formação superior Contextualização da educação superior Reforma universitária Gestão e docência universitária no Serviço Social
Demandas e desafios para a formação em Serviço Social	Rebatimentos do contexto, da reforma universitária e do mercado de trabalho na formação do Assistente Social Relação com as diretrizes curriculares da área de Serviço Social Nível de organização da categoria profissional

Fonte: Sistematização elaborada pela autora

⁴⁷ A proposta da triangulação propõe-se a superar uma análise unidimensional, alicerçada em um ou outro indicador/dado da realidade, para avançar para uma análise multidimensional, ou seja, do contexto. A análise realizada deste modo permite o estabelecimento de inter-relação entre os fatos, as falas e as ações dos sujeitos e das demais fontes de informação, o que permite uma compreensão mais abrangente dos significados que são construídos socialmente. Ela é muito mais um caminho possível de validade dos dados, do que a validação propriamente dita.

A seguir, passamos a socializar os dados coletados e interpretados, a partir das categorias iniciais do estudo e referenciando-nos nas fontes oriundas dos dados obtidos junto aos gestores, docentes, alunos e clipping da pesquisa, bem como dos autores que subsidiam teoricamente o estudo.

2.1 ACHADOS REFERENTES À CATEGORIA MUDANÇAS NO PADRÃO DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO NA FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL

Com relação ao **papel do mercado de trabalho** na formação universitária, os pesquisados indicam:

“O mercado de trabalho tem sido determinante no tipo de formação proposta pelas universidades, pelo menos na privada de onde posso falar, lentamente o mercado de trabalho tem pressionado as universidades a preparar pessoas em menor tempo na graduação, ao mesmo tempo tem propiciado a criação de pós-graduações *latu sensu* como nunca. Acredito ainda que a formação tem sido dirigida à formação de pessoas capazes de dar respostas às demandas emergentes” (Gestor).

“Acho que ainda há um distanciamento, principalmente entre demanda de mercado e formação profissional. Uma melhor aproximação e conhecimento desta realidade com certeza possibilitaria uma melhor resposta acadêmica ao mercado profissional” (Docente).

“O mercado de trabalho deve absorver os profissionais das diferentes áreas do conhecimento, na medida em que detecta as demandas da sociedade. Neste sentido o mercado vai sinalizando as novas exigências e necessidades da sociedade para as diferentes áreas de formação” (Docente).

Esses extratos das respostas dos pesquisados demonstram que não há um consenso com relação ao papel do mercado na formação profissional, pois um deles

– o primeiro - afirma que ele é determinante e responsável pela pressão que as universidades vivem; o outro – o segundo – já identifica que, ainda, existe um distanciamento nesta relação e que, inclusive, esta aproximação possibilitaria um retorno mais “positivo” da universidade para o mercado. O terceiro afirma que o mercado é um sinalizador das necessidades sociais e, por isso, das demandas pela formação de profissionais.

A matéria, a seguir, estabelece a relação entre a formação profissional e o mercado de trabalho, explicitando que esta relação é permanente, pois as constantes alterações e requisições presentes no mundo do trabalho estão a exigir dos profissionais uma educação permanente e ao longo da vida.

Na atual sociedade do conhecimento, a educação contínua e permanente é imprescindível para todos os que precisam se manter ativos profissionalmente. Os especialistas enfatizam que a tendência é que a cada ano haja um aumento significativo de pessoas mais qualificadas no mercado de trabalho, valorizando-se características essenciais como iniciativa, criatividade, conhecimento técnico, liderança, trabalho em equipe, dentre outras. As universidades cumprem um papel importante neste processo, pois são desenvolvidas várias atividades ao longo da formação acadêmica como cursos, seminários, encontros, feiras, palestras, simpósios, que possibilitam o desenvolvimento contínuo dos estudantes. Os cursos de extensão, de curta duração, são formas de potencializar a aprendizagem, explorando áreas específicas do conhecimento, preservando sobretudo a indissociabilidade entre o ensino e a formação profissional. Além dos cursos de extensão, destaca-se a importância dos cursos de aperfeiçoamento e especialização oferecidos por várias instituições de ensino em todo país. Enfim, a educação é um ciclo contínuo e perene, adaptando as diversas mudanças de cenários existentes na sociedade em que vivemos. Portanto, ela jamais pode ser vista como algo estanque e conclusivo (Matéria: Parar de estudar jamais. In: O Tempo. Belo Horizonte/MG. 06/01/2006).

No que se refere a **relação entre mundo do trabalho e formação profissional**, os pesquisados expressam que a preparação é muito centrada na individualidade do aluno e que a própria docência, que é vista pelo aluno como uma expressão da competência do profissional, não está sendo operacionalizada desta forma.

“Olha, eu vejo assim: os alunos querem se preparar e estão buscando. Eu acho que a universidade não está fazendo o

papel corretamente, mas eu vejo aqui dentro da X muitos alunos capazes que buscam e não ficam de braços cruzados, mas que procuram participar das coisas. Não são todos. Os alunos estão buscando se preparar para o mercado de trabalho que é assustador. Tem que ser criativo... Os professores nos assustam, mas não nos preparam para o mercado de trabalho. Os professores, a X, a coordenação deveriam pensar o mercado de trabalho como profissionais. Como eu estou sendo como profissional dentro da X para meus alunos? Os nossos profissionais aqui dentro da X não estão sendo criativos. Então eles devem se perguntar como estou sendo profissional na X para os meus alunos e que profissional eu estou preparando” (Extrato representativo das falas dos alunos).

As afirmações feitas pelos alunos demonstram, de forma muito clara, a incorporação dos valores presentes na sociedade atual no âmbito da formação e a cobrança com relação ao papel dos docentes no cenário universitário. O docente é um profissional que deve “demonstrar” sua competência ao aluno, assim como o aluno deveria ser formado para construir competências que lhe permitam obter sucesso no mercado de trabalho. É a chamada docência de resultado, não só para a universidade, mas para seus clientes – os alunos.

Os parâmetros que estabelecem as relações entre a formação profissional e o mercado de trabalho encontram-se balizados pelas exigências da globalização em nível mundial, ou seja, os conceitos de qualidade alteram-se à medida que novas exigências são colocadas pelo mercado. Deste modo:

Precisamos permanentemente nos certificar de que aquilo que ensinamos está de acordo com os requisitos desse mutante mercado global de trabalho, uma vez que somente com interação e conectividade o sucesso será, enfim, alcançado. Dessa forma, o futuro do modelo educacional globalizado parece estar em uma organização horizontal de colaboração e integração entre professores de vários países, visando principalmente excelência e qualidade acadêmica no nível dos padrões internacionais (Matéria: Aprendizado para um novo tempo. In: Portal Universia, 04/01/2006).

Para efetivar-se uma formação nesta perspectiva é preciso que o modelo de gestão acadêmica também seja alterado. Essa alteração tem configurado a gestão da universidade nos moldes das empresas privadas e incorporada no discurso da mídia da seguinte forma:

Recentemente, a Universidade Anhembi Morumbi fechou uma aliança global com o grupo Laureate, que passou a deter o controle desta que é a 21ª universidade privada brasileira. A trajetória desenvolvida pela universidade e que culminou nessa aliança levou em consideração uma remodelação básica: tratar a universidade como empresa, transformá-la para desempenhar tal papel, imprimir gestão profissional e desenhar seu crescimento e expansão sempre dentro de uma perspectiva mundial, com os olhos voltados para o processo de globalização e suas exigências de rapidez e interatividade. Quando se pensa em universidade se deve pensar principalmente nos alunos, em seu futuro profissional, num mundo moldado pelas descontinuidades e mudanças constantes (Matéria: Aprendizado para um novo tempo. In: Portal Universia, 04/01/2006).

O discurso presente na matéria acima revela um atrelamento hegemônico da formação ao mercado, tornando este último o centro da concepção e do modelo de gestão a ser adotado pelas universidades. Como consequência direta desse modelo, vivencia-se o processo de mercantilização da Educação.

Quanto à **mercantilização** da Educação, diversas notícias vinculadas na mídia demonstram os rebatimentos da mesma nas categorias profissionais, como se verifica na matéria a seguir:

Conselho Regional de Medicina, Associação Médica do RS e Sindicato Médico do RS instituíram comissão conjunta para tentar barrar a criação de escolas médicas no Estado. Entre as providências da comissão contra a proliferação de escolas médicas, está a recomendação aos profissionais para que não participem de projetos de abertura de cursos. 'Quem se envolver nos projetos não será bem visto. Se, de fato, for criada faculdade no Estado, os melhores médicos não estarão entre os professores', disse o presidente do sindicato, Paulo de Argollo Mendes. Os dados sindicais apontam 10 faculdades de Medicina em funcionamento, formando 900 profissionais/ano. 'Temos mais que o dobro de médicos recomendado pela Organização Mundial de Saúde, que é de um profissional para cada mil habitantes. Aqui a proporção é de menos de 500 por 1.' Afirmou, ainda, que oriundos de faculdades mais caras, em geral, são os que têm os piores desempenhos no exame da Amrigrs (Matéria Medicina: Novos cursos em foco. In: Jornal Correio do Povo. Porto Alegre/RS. 18/07/2005).

A notícia acima expressa uma das estratégias de enfrentamento e resistência das organizações profissionais, no que se refere à expansão do ensino superior no país e nos permite constatar que a abertura de cursos superiores não está associada à demanda pelas profissões por parte da sociedade, mas à dinâmica do mercado universitário que, para crescer e potencializar seus lucros, precisa, necessariamente, multiplicar a oferta de cursos e de vagas. Coloca-se, então, uma questão fundamental que é a necessidade de demarcar a diferença entre demanda social pelas profissões e mercado, o que significa para Menezes (2000:34) “(...) *distinguir entre as necessidades nacionais de educação, saúde, segurança ou justiça, de um lado, e, de outro, dos mercados nacionais para empresas de educação, medicina*”.

Complementando este processo, a matéria a seguir demonstra o cotidiano dos docentes do ensino superior com relação à forma como algumas universidades vêm lidando com a mercantilização do ensino.

Segundo conta a professora doutora do curso de Psicologia L.B., a Unib chamou seus funcionários em abril para apresentar as condições para continuarem ou não na instituição. Ela diz que foi oferecida demissão voluntária ou um acordo em que o professor aceita ser demitido, mas fica quatro meses trabalhando sem carteira assinada e depois é recontratado por um salário inferior. L.B. passaria a receber cerca de R\$ 25 por hora de aula. "Querem transformar o professor em mão-de-obra barata", diz ela, que não aceitará a condição e deixará o emprego. A universidade informou que passa por dificuldades financeiras por causa da queda no número de alunos. Disse ainda que as propostas fazem parte apenas de uma pesquisa com os professores e nenhuma decisão ainda foi tomada. No início do ano, Chegaram e-mails à Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes) que denunciavam a demissão de dezenas de doutores na Universidade Paulista (Unip). "Ser doutor hoje já coloca o professor na fila da demissão em algumas instituições", diz Paulo, que tem doutorado pela USP e foi demitido da Unip de Ribeirão Preto. Procurada, a universidade não se pronunciou (Matéria: Instituições atraíram com bons salários. In: Gazeta de Alagoas, Maceió/AL. 17/08/2005).

O Brasil tem atualmente 254.153 professores universitários, segundo o Ministério da Educação. Mais de 54 mil são doutores e 89 mil, mestres. Os especialistas são 74 mil e o restante tem apenas a graduação. Em 1994, os mestres e doutores representavam 25% dos professores; hoje passam dos

50%. O número de professores titulados acompanhou o salto do mercado do ensino superior privado na gestão do ex-ministro da Educação, Paulo Renato. Em dez anos, cresceu em 60% o número de instituições. Atraídos por altos salários, doutores migraram das universidades públicas para as privadas. "Hoje não é mais necessário pagar R\$ 12 mil por um doutor", diz o presidente do Sindicato dos Mantenedores do Ensino Superior do Estado de São Paulo (Semesp), Hermes Ferreira Figueiredo. Para ele, após a "caça aos doutores" no início dos anos 1990, o mercado "está se acomodando". O presidente do Sindicato dos Mantenedores do Ensino Superior do Estado de São Paulo nega que haja demissão em massa de doutores, pois as instituições convivem com a expectativa da aprovação da Reforma Universitária. O projeto do governo prevê que 50% dos professores das universidades sejam mestres ou doutores, mas a metade obrigatoriamente deverá ser de doutores (Matéria: Instituições atraíram com bons salários. In: Gazeta de Alagoas, Maceió/AL.17/08/2005).

A notícia acima explicita a concepção de qualidade das universidades e as suas estratégias para lidar com as relações de trabalho em função do incremento da titulação do seu corpo docente⁴⁸ e, conseqüentemente, do custo para mantê-los em seus quadros funcionais. Evidencia-se que a preocupação com o custo encontra-se em primeiro plano, se comparada ao reconhecimento de que um professor com maior titulação, *a priori*, teria maiores condições de qualificar o ensino, a pesquisa e a extensão na sua área de atuação.

Um outro dado alarmante com relação à mercantilização da Educação associa-se ao número de profissionais que são formados anualmente pelas instituições de ensino superior e as suas reais possibilidades de acesso ao mercado de trabalho. As matérias a seguir indicam algumas contradições entre o número de egressos e a sua respectiva inserção no mercado de trabalho, se considerada a sua profissão.

São 528 mil novos profissionais "despejados" anualmente no mercado de trabalho, segundo o MEC. Na bagagem, além do certificado de conclusão do ensino superior, está muita vontade de trabalhar na área de

⁴⁸ Segundo os números mais recentes, em 2003, foram formados 8.094 doutores no país - cerca de 15% a mais do que no ano anterior. O projeto de reforma universitária apresentado pelo MEC prevê que metade das vagas do corpo docente nas universidades seja preenchida por doutores. E a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) considera que, em pouco mais de dez anos, 90% dos professores universitários poderão ter título de doutor (Matéria: Mais doutores. In: Folha de São Paulo. São Paulo/SP. 30/06/2005).

especialização. Experiência e faculdade conceituada no currículo ajudam, mas, em geral, não bastam para que o profissional fuja das estatísticas de desemprego. Com isso, muitos, ao procurarem uma função que assegure seu sustento, acabam "engavetando" o diploma (Matéria: Graduado se vê expulso da área de formação. In: Folha de São Paulo, São Paulo/SP. 10/07/2005).

Pesquisa da Secretaria Municipal do Trabalho de São Paulo aponta que, dos 3,3 milhões de brasileiros formados no ensino superior entre 1992 e 2002, 8% exercem funções abaixo de sua qualificação. São mais de 260 mil profissionais trabalhando em funções como açougueiro e empregado na indústria alimentícia (19,1%); droguista, florista, galinheiro, lenheiro, peixeiro e sorveteiro (17,8%); ou atendente (12,6%) (Matéria: Fora do Ninho. In: Folha de São Paulo. São Paulo/SP. 10/07/2005).

Na esteira dos dados que apontam para as dificuldades de ingresso no mercado para o exercício profissional, a matéria a seguir revela que se encontra em questão, também, no processo de mercantilização da Educação, a questão da qualidade dessa formação.

Pelos dados da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o país tem hoje nada menos que 864 cursos privados de Direito, formando a cada ano cerca de 70 mil novos advogados. Mas apenas uma pequena parcela desse universo de bacharéis poderá de fato exercer a profissão. Isto porque, juntamente com essa proliferação de escolas, veio também a deterioração da qualidade do ensino. A melhor constatação dessa realidade, já registrada em reportagens deste DIÁRIO, está em São Paulo, onde 87,8% dos mais de 20 mil inscritos no exame da OAB-SP foram reprovados na primeira fase, em maio. Recorde absoluto de reprovações desde que foi instituído o exame, em 1971. Encontrar as origens desse quadro não é difícil. Nos últimos três anos a OAB deu parecer favorável à criação de não mais de 19 cursos, enquanto o MEC permitiu que fossem criados 222. Esse número absurdamente alto já seria indício claro de que há algo de inadequado com os critérios do MEC; e as reprovações em massa no exame da Ordem provam essa insuficiência. O ministro Tarso Genro criou ao fim de maio uma comissão com a tarefa de fiscalizar a qualidade dos cursos de Direito. O MEC pretende também estabelecer mecanismos permanentes de fiscalização e tornar mais rigorosas as exigências para permissão de abertura de cursos. São medidas adequadas e necessárias, mas insuficientes. Porque não basta impedir a abertura de novas fábricas de diplomas, é necessário também punir as já existentes. É certo que o exame da OAB não permite que exerçam a atividade de advogado aqueles que, embora tendo recebido o diploma, não estão qualificados para tal. Mas isso não justifica que se permita que continuem existindo cursos de baixíssimo nível — nos quais o detalhe da qualidade provavelmente não é levado em consideração (Matéria: Fábrica de diplomas. In: Diário de São Paulo. São Paulo/SP. 04/07/2005).

Por fim, cabe destacar que a estrutura existente nas instituições de ensino superior aponta para fragilidades significativas que se associam às dificuldades de viabilizar um ensino com qualidade. A matéria a seguir sintetiza dados de uma pesquisa feita pela Escola do Futuro⁴⁹ da Universidade de São Paulo – USP:

A escola do Futuro da USP teve acesso a uma lista de 1.900 instituições de ensino superior, fornecida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão do MEC. Destas, cerca de 400 simplesmente não existiam — eram de "fachada". Das 1.500 restantes, apenas 600 têm mais de 500 alunos. Destas, apenas 158 instituições responderam o questionário.

Bibliotecas: A pesquisa constatou a falta de bibliotecas — e as que existem são pequenas para tanta demanda. Segundo Fredric Litto, a maior biblioteca universitária do país, a da USP, tem 1,700 milhão volumes. Já a biblioteca da Universidade de Illinois, nos EUA, tem oito milhões.

Redes sem fio: 81,1% das Instituições de Ensino Superior (IES) nos EUA têm redes locais sem fio. No Brasil, apenas 4% das IES as têm.

Conexão: 42% das IES no Brasil têm conexões à internet através de fibra óptica; 16% usam cobre. Nas conexões internas, predomina o cobre (42%) e a fibra óptica está presente em 20% dos casos. O acesso de fora do campus aos serviços de rede é mais encontrado nas instituições públicas que nas privadas.

Micros dos alunos: 42% das IES recomendam aos alunos de graduação e 40% para os de pós-graduação que tenham seus próprios micros. Nas IES privadas, 48% aconselham que os alunos tenham seus próprios computadores, contra 18% das públicas.

Treinamento: Nos EUA, um quinto das instituições têm planos de incentivo ao trabalho docente para produção de softwares instrucionais; no Brasil, o número é de 10%. Apenas 22% das IES brasileiras têm planos de treinamento para seus profissionais.

Acesso: As vias mais usadas para fornecer acesso aos serviços de rede para os alunos são: linha discada (16%); DSL (10%); sem fio (1%). Para os docentes: linha discada (20%); DSL (12%) e sem fio (2%).

Orçamento: Despesas com TI representam 14% do orçamento geral das IES. Do total, a maior parte (32%) é para despesas com computação.

Alocação de recursos: Hardware (42%); software (20%), pessoal (20%). Nos EUA, a alocação fica assim: hardware, 22%; o resto é distribuído com pessoal e software” (Matéria: O resumo da situação. In: O Globo. Rio de Janeiro/RJ. 04/07/2005).

⁴⁹ A referida pesquisa é coordenada pelo prof. dr. Fredric Litto e baseia-se na pesquisa Campus Computing Report, feita há 14 anos nos EUA, sob coordenação do professor Kenneth Green (Jornal O Globo. Rio de Janeiro/RJ. 04/07/2005).

A exemplo dos dados da pesquisa da USP, as falas dos alunos reafirmam a preocupação com a qualidade na estrutura oferecida pelas universidades.

“A biblioteca é um dos casos gravíssimos porque eu penso que se é uma universidade que tem nome, que pensa alto como diz, eu penso que realmente tem que pensar alto nos atendimentos para os alunos. O aluno está pagando, não interessa se é bolsista, se está dentro de um projeto de incentivo do governo. A universidade oferece isso ao aluno, ela já tem que saber o que vai vir do aluno. Eu vejo assim: na biblioteca do nosso curso são pouquíssimos exemplares e eu volto a repetir: dois exemplares de livros para cada aluno? É o cúmulo, porque se tem esse número de alunos pelo menos tem que ter um número maior de livros, porque os alunos, além de ter que pagar a universidade, vão ter que comprar todos os livros. Eu acho que a universidade tem que oferecer isso porque é uma coisa para a própria universidade. E também acho o sistema da biblioteca arcaico, ter que ficar na fila para pegar os livros. Deveriam ter monitores para auxiliar os alunos e os alunos deveriam ter acesso aos livros, seria muito mais rápido. A biblioteca tem que se atualizar a cada ano nos livros” (Extrato representativo das falas dos alunos).

Ao retomarmos a questão norteadora: Quais são as repercussões da mudança no padrão de organização e gestão do trabalho para a formação do Assistente Social? e com base nos dados coletados e interpretados, podemos sintetizá-los da seguinte forma:

Quadro nº 11: Síntese da Categoria Mudanças no padrão de organização e gestão do trabalho e na formação do Assistente Social

<p>Papel do mercado de trabalho na formação profissional</p>	<p>Não há consenso no âmbito do Serviço Social e emergem três evidências:</p> <p>1ª) o mercado é determinante para a formação</p> <p>2ª) o mercado está distante e é pouco considerado nas propostas de formação</p> <p>3ª) o mercado sinaliza necessidades da sociedade para a profissão</p>
<p>Relação entre mundo do trabalho e formação profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Centrada na individualidade do aluno/futuro trabalhador ➤ Apresenta valores presentes no discurso neoliberal (ex:a competência profissional; a adoção de um modelo de gestão e relação acadêmica empresarial) ➤ Evidencia o processo de mercantilização da Educação

Fonte: Sistematização elaborada pela autora

2.2 ACHADOS REFERENTES À CATEGORIA MUDANÇAS NO MODELO DE REGULAÇÃO SOCIAL NA UNIVERSIDADE

No que se refere ao **significado da formação**, em nível universitário, para os pesquisados pode ser traduzido da seguinte forma:

“Para mim, atualmente a formação tem significado um momento de preparação de pessoas para atuarem no mercado de trabalho. Contudo acredito que a formação universitária deveria preparar o sujeito para ter uma visão crítica do mundo, ser sujeito de transformação, aprender a pensar e a ser no mundo, ser distinto e capaz de criar alternativas para sua atuação independentemente de onde ele estiver inserido: mercado de trabalho, pesquisa...” (Gestor).

“Para mim, o principal significado é a possibilidade de uma formação profissional, em que eu possa adquirir conhecimentos e me desenvolver como um todo (pessoal, profissional, nas relações que estabeleço, etc.) Porém penso que a maioria dos alunos que buscam a formação universitária sofrem hoje muita pressão social para tal, sem compreenderem o verdadeiro significado, há uma massificação” (Docente).

“A formação profissional no ensino universitário deve possibilitar ao acadêmico a apropriação de saber e desenvolvimento do conhecimento na área de formação. Deve instigar a responsabilidade e autonomia do formando e gosto pela investigação/ pesquisa. Deve possibilitar um ensino atualizado e criativo que desenvolva competências no acadêmico, bem como deve propor e desenvolver a formação continuada” (Docente).

As respostas para esta questão convergem para duas concepções: a formação universitária deve preparar o futuro profissional para inseri-lo na dinâmica do mercado de trabalho, mas também deve formar pessoas, cidadãos e intelectuais. Nas respostas dos pesquisados, a formação nestas duas concepções não ocorre de forma plena, seja pela massificação, seja pela pressão social que a universidade e os próprios alunos vivem.

Por outro lado, os alunos, ao serem indagados sobre a sua concepção do curso, expressam-se do seguinte modo:

“Uma das coisas que para mim é positiva do curso é a visão crítica que o curso traz da realidade. Nos oferece livros, polígrafos sobre assuntos que são críticos sobre a realidade. Não é uma coisa assim camuflada da nossa realidade política, econômica e cultural. Eu acho assim que o curso traz isso para o aluno, aquilo que é realmente. E talvez tenta nos instrumentalizar no sentido de enfrentar essa realidade numa visão de transformação da sociedade. Porque se nós enquanto profissionais não acreditamos nessa transformação da realidade e se a universidade não nos traz esse conteúdo nesse nível, assim de como ser protagonista dessa história; então eu acho que a universidade traz isso. Eu acho um ponto positivo” (Extrato representativo das falas dos alunos)..

No que se refere à **contextualização** do momento atual da universidade brasileira, os pesquisados sinalizaram o seguinte:

“O momento atual da Universidade, no meu ponto de vista, pode ser resumido a “Mercantilização do Ensino”. Acredito que a universidade brasileira passa por uma crise de finalidade: formar mão-de-obra para o mercado de trabalho ou produzir conhecimento através da pesquisa?” (Gestor)

“Penso que o contexto atual nas Universidades Brasileiras, em particular as particulares (onde estão em média 70% dos alunos de ensino superior) é resultante de um processo de mercantilização do ensino, que se expandiu face à omissão do Estado (de orientação neoliberal), nos últimos anos. Hoje, estas se vêem obrigadas a repensar esta realidade por questões de mercado e pela proposta de reforma universitária” (Docente).

Em ambas as respostas a questão da mercantilização do ensino superior aparece como a expressão mais contundente adotada pelos pesquisados para expressar suas visões acerca do momento atual da universidade brasileira. Essa mercantilização, para um deles, é decorrente da crise de finalidade da mesma e, para o outro, da omissão estatal.

Já o gestor que se expressa, a seguir, mostra a tensão presente nos elementos que contornam o contexto acadêmico, vendo-os em uma perspectiva de totalidade e não como fenômenos isolados. Aponta para os interesses políticos que atravessam a universidade neste momento histórico, da seguinte forma:

“A universidade brasileira hoje assume uma característica dual, isto é, deve responder à sua função primeira – a educação, e ao mesmo tempo a condição de organização com todos os implicadores econômicos e políticos (sustentabilidade, concorrência, lucros, etc...). Portanto, este é um momento de muitos conflitos entre a educação e os interesses impostos pelo sistema econômico” (Gestor).

O incremento do número de alunos no ensino superior privado é outro fator que merece destaque na compreensão do contexto universitário, como podemos constatar na matéria a seguir.

Em 2002, 3,48 milhões de estudantes procuraram as faculdades e universidades do país, 1,35 milhão mais que em 1998. O setor privado foi o grande responsável pela absorção dos novos alunos. Em 1998, os 3 980 cursos da rede privada abrigavam 1,32 milhão de estudantes (62% do total matriculado no ensino superior). Em 2002, os cursos particulares se multiplicaram para 9 147, com 2,42 milhão de alunos (70% do total). Nesse período, o número de matriculados cresceu 84% na rede privada e 31% na pública. A queda de participação da rede pública provocou o estreitamento do funil do vestibular. Em 1998, cada vaga nas universidades estaduais e federais era disputada por 7,7 candidatos. Em 2002, a relação havia subido para 9,4. Nas faculdades particulares, ocorreu o inverso. De 2,2 candidatos que disputavam uma vaga em 1998, a relação caiu para 1,6 em 2002. Os alunos também envelheceram. Em 2000, 64% tinham até 24 anos, e 5,3%, 40 anos ou mais. Dois anos depois, a participação dos mais jovens baixou para 62%, e a dos mais velhos subiu para 6,4% (Matéria: Em busca do canudo. In: AOL Educação. 15/07/2005).

Os dados acima mostram uma realidade que confirma o crescimento acelerado do ensino privado no país (de 62% das matrículas em 1998, para 70% das matrículas em 2002), mas não se equipara à busca pelo acesso ao mesmo que em 1998 era de 2,2 candidatos por vaga e, em 2002, passou a ser de 1,6 candidato por vaga.

O Estado brasileiro também caminha para a ampliação de vagas no sistema público e, inclusive, criou um programa (Expandir) que objetiva a ampliação da universidade pública no país e que aguarda aprovação do legislativo.

A assinatura de convênios abrangendo investimentos federais de R\$ 266,5 milhões, na implantação de núcleos universitários em 14 Estados brasileiros, no âmbito do programa Expandir - cujo objetivo é a criação de nove universidades federais e 41 campi no País - marca uma iniciativa de relevância incontestável, se implementada nos termos e nos prazos estabelecidos, para a ampliação e o fortalecimento das estruturas de ensino superior. De acordo com o ministro da educação, Fernando Haddad, no discurso que proferiu na oportunidade, se vier a ser aprovada pelo Congresso Nacional, tal como proposta, a Reforma Universitária permitirá o ingresso, no sistema federal, de 125 mil jovens, os quais, inclusive em virtude de suas condições socioeconômicas, não teriam possibilidade de acesso ao ensino superior". (Matéria: Investir em educação. In: Portal Universia. 30/12/2005)

Enquanto esse programa não é aprovado, o Estado lança mão de uma outra forma de viabilizar o acesso ao ensino, pela via da parceria com o setor privado na oferta de vagas em universidades privadas para alunos de baixa renda.

O programa Universidade para Todos (ProUni⁵⁰), que dá bolsas para alunos carentes no ensino superior privado, teve 797.840 inscritos neste ano. As inscrições terminaram na segunda-feira à meia noite. A procura cresceu 130% em relação a 2005, quando o ProUni começou. Para o primeiro semestre, há 91.100 bolsas, entre parciais e totais, em instituições de todo o país. Ganham o benefício os estudantes inscritos que tiveram as melhores notas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O MEC anuncia ainda nesta semana o nome dos bolsistas. (Matéria: ProUni bate recorde com 797 mil inscrições. In: Gazeta do Povo. Curitiba/PR. 04/01/2006).

Adrião e Peroni (2005), em seus estudos acerca do caráter público e privado na Educação, evidenciam a emergência do setor público não-estatal no âmbito do setor educacional brasileiro que pode nos auxiliar na compreensão de propostas como a do PROUNI, referido na matéria anterior, que passam a se constituir em alternativas de que o Estado lança mão para inserir o cidadão no ensino superior. Para as autoras, a crise vivenciada pelo Estado, associada à emergência do Terceiro Setor, tem repercutido, diretamente, nas políticas educacionais, através da criação de novos arranjos que permitem consolidar a referida esfera pública não-estatal. Esta, por sua vez, não só desresponsabiliza o Estado das suas tradicionais demandas, como viabiliza o usufruto de uma série de subvenções públicas aos parceiros do Estado.

Afirmam as autoras que:

(...) o alargamento dessa esfera de intersecção coincide com a supressão das iniciativas estatais para a oferta e/ou manutenção de diferentes etapas de escolarização. Deste fato depreende-se que, tendencialmente, as demandas educativas, em especial as não-contempladas pelas etapas de

⁵⁰ Programa que possibilita um acordo do governo brasileiro com as instituições privadas de ensino superior em função da oferta de vagas para alunos procedentes da rede pública de ensino, pertencentes a famílias de baixa renda e respeitando os percentuais de cotas para afrodescendentes e indígenas.

obrigatoriedade fixada em cada país, passam a ser atendidas privadamente por atomizados atores sociais (ADRIÃO e PERONI, 2005:09).

Nesse novo arranjo entre o Estado, o mercado e a sociedade civil, cabem algumas reflexões, como o exemplo do PROUNI, que viabiliza o acesso ao ensino superior em instituições privadas, mas que desconsidera as demais demandas de um aluno do ensino superior (alimentação, deslocamento, etc...). Esta situação, contraditória e a ser aprofundada em outros estudos, reforça a desigualdade à medida que não viabiliza ao cidadão a totalidade de condições para que obtenha êxito na sua formação em nível superior.

Em um artigo que elaboramos acerca da emergência de um novo modelo de gestão social⁵¹ no país, ao nos referirmos ao Terceiro Setor⁵², pontuamos que alguns riscos/limites que o focalismo das ações podem repercutir nas demandas dos sujeitos a serem atendidas podendo opor-se aos direitos garantidos constitucionalmente (MACIEL, 2004). A possibilidade do direito à Educação estar em risco é uma questão a ser aprofundada no debate acerca da política educacional⁵³ que vem sendo construída no país, com base na articulação entre o Estado e o Terceiro Setor.

Além desse novo arranjo para viabilizar o acesso à educação superior, emergem novas formas de ofertar o ensino superior, tanto no contexto internacional, quanto no contexto nacional. Esta constatação evidencia que a crise na instituição

⁵¹ Gestão social é "... a gestão das ações sociais públicas. A gestão do social é, em realidade, a gestão de demandas e necessidades dos cidadãos. A política social, os programas sociais, os projetos são canais e respostas a estas necessidades e demandas" (CARVALHO in RICO & RAICHELIS, 1999:19).

⁵² O terceiro setor pode ser entendido como o conjunto de organizações com fins públicos, mas de caráter privado, portanto, regidas pelo direito privado, mas sem objetivos mercantis, constituindo o que Fernandes (1994) denominou de espaço público não estatal (MACIEL, 2004).

⁵³ Para aprofundamento da temática sobre a política educacional brasileira da última década, sugere-se o texto de Peroni (2003).

universitária é um fenômeno global e que as respostas, também, vêm sendo construídas nessa relação nacional/internacional; global/local, etc.

A Europa quer harmonizar o sistema universitário de 45 países até 2010, criando o que já está sendo chamado de o maior campus universitário do mundo. Haverá amplas possibilidades para que estudantes e professores mudem de país com quase a mesma facilidade que trocam de salas de aula em uma faculdade. O objetivo foi traçado em 1998 e estabelece um acordo para tornar semelhantes os programas, os sistemas de créditos e os diplomas de todo o continente europeu, até o fim da década. O processo se tornou prioridade na Europa nos últimos anos, por causa da concorrência cada vez maior de universidades americanas e asiáticas. A União Européia admitiu recentemente que estava ficando para trás quando se fala em qualidade de ensino. A própria Comissão Européia alerta que, das 50 melhores universidades do mundo, apenas cinco estão hoje na Europa. E apenas 21% da força de trabalho no continente tem diploma universitário. Nos Estados Unidos, a taxa é de 38%, no Canadá, 43%, e no Japão, 36%. (Matéria: Na Europa, currículos unificados em 45 países. In: Portal Universia. 02/01/2005).

Na sala de aula, estudantes de apenas um curso. Na programação, dezenas de disciplinas, cada uma com temas específicos. Esse modelo tradicional de organização curricular no ensino superior foi colocado de lado nas novas unidades de universidades públicas de São Paulo --casos da USP, da Unifesp (federal de São Paulo) e da UFABC (federal do ABC). Nos novos currículos, estudantes de diferentes carreiras pesquisam juntos um mesmo assunto (USP Leste). Ou então as cerca de 40 matérias de um curso como fisioterapia são unidas em quatro grandes blocos (Unifesp). Para especialistas, é uma tendência. "O ensino tem de mudar, precisa tornar o estudante um buscador do conhecimento", diz o pró-reitor de graduação da Unifesp, Luiz Eugênio Mello. "Isso implica alterar os cursos". (Matéria: Universidades adotam currículo flexível. In: Folha Online. 02/01/2006).

No que se refere à proposta de **Reforma Universitária**⁵⁴, entendida como uma forma institucional de reorganização da educação e da universidade no país, os pesquisadores afirmaram:

“Não tenho muito clara minha posição, no entanto acredito que é necessário e urgente um plano de saneamento das universidades públicas e por outro lado um direcionamento dos recursos dos governos estaduais e federais para a formação universitária via bolsa de estudos nas universidades privadas, já que o perfil de ingresso das públicas não é o desejado” (Gestor).

⁵⁴ Para consultar o Ante-Projeto da Reforma Universitária brasileira, acessar o site www.mec.gov.br/reforma.

“Confesso que não conheço na íntegra o projeto proposto. Li artigos, ouvi palestras, mas pessoalmente acho que se busca repensar o papel social da educação e criar diferentes mecanismos políticos que garantam a participação da sociedade e da Comunidade acadêmica nos rumos da Universidade, entre outros, o que se constitui em avanço, mas penso que a discussão ainda não atingiu de fato os setores envolvidos mais diretamente” (Docente).

Dessas respostas, temos a destacar que emerge, claramente, o desconhecimento e/ou falta de clareza da proposta de reforma universitária, o que dificulta a resposta dos entrevistados. Esta constatação é fundamental para a compreensão do momento que vivemos na formação profissional, pois a pergunta que emerge é: Será que a ausência de respostas/propostas para o enfrentamento da crise na universidade, no âmbito do Serviço Social, decorre do desconhecimento do movimento/interesses do Estado e do capital, no cenário da educação superior?

Quanto ao nível de conhecimento dos alunos acerca da reforma, a maioria a vincula ao Provão⁵⁵, mencionando que tem receio do seu desempenho, mas que entendem que essa avaliação pressiona a universidade a qualificar seu ensino e preocupar-se com o seu desempenho, já que o desempenho do aluno é decorrente do seu trabalho.

“Quando eu penso nessa avaliação eu sinto um pouco de medo, será que eu realmente estou preparada para ser avaliada? Porém eu acho isso muito válido para a universidade, para pensar que os alunos devem ser bem preparados. Porque não vai ser só o nosso nome que vai ser A, B ou C. Mas a universidade também. Quem nos preparou foi a universidade, quem nos deu professores foi a universidade. Então eu acho que o aluno faz o processo dele. Mas sozinho ele não faz. Ele tem que ter por trás dele alguém que conduza, apresente os caminhos para ele. Se esses caminhos foram bem mostrados, nós vamos nos sair muito bem da prova do

⁵⁵ No período de coleta dos dados, o Provão era o instrumento utilizado pelo MEC para efetivar a avaliação dos estudantes do ensino superior; sendo que desde 2004, este instrumento passou a ser denominado de Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

MEC, mas se não foram muito claros, preocupados...A prova nos assusta e assusta com certeza a universidade porque desde o 1º semestre eu escuto nos corredores as mesmas reclamações de professores e esses professores continuam dando as matérias do mesmo jeito. E as reclamações continuam e não há providências. É de assustar a prova do MEC. Eu como aluna eu quero ir bem, mas por mim, não só pela universidade. Porque a universidade tem que fazer o papel dela. E na minha opinião ela não vem fazendo o papel devido. Ela tem que melhorar em muitos aspectos o nosso curso” (Extrato representativo das falas dos alunos).

Em novembro de 2004, os estudantes de Serviço Social foram submetidos ao ENADE, sendo esse episódio marcado por conflitos no interior dos cursos, uma vez que houve cursos em que os seus alunos boicotaram o exame e, outros que não o fizeram. Independentemente da situação diversa dos cursos, o MEC divulgou, no início do ano de 2005, os dados referentes ao desempenho dos cursos, gerando um “ranking” do desempenho dos mesmos que culminou com um conjunto de manifestações dos estudantes, dos cursos e da ABEPSS (Anexos nº1 e 2).

Para ilustrar esse momento tenso da formação profissional, resgatamos as posições dos principais envolvidos com a questão. A ABEPSS pronunciou-se da seguinte forma:

Por entendermos que a ação política dos estudantes deve ser por nós tratada como uma estratégia de resistência ao processo de reforma do ensino superior, orientamos as escolas filiadas a não utilizarem os conceitos obtidos como indicadores da qualidade dos seus cursos, garantindo uma posição firme, crítica e de unidade na nossa área. A ABEPSS reitera a defesa de que as instituições de ensino superior devem ser submetidas à avaliação, contudo a sua consideração como componente curricular, de natureza compulsória e punitiva, subtrai o caráter pedagógico próprio dos processos de avaliação (Extrato do E-Mail enviado por Ana Elizabete da Mota, presidente da ABEPSS, em 15.05.2005).

Quanto à posição do Movimento Estudantil, destacamos, a seguir, parte do e-mail encaminhado pela Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social – ENESSO acerca dos resultados da área no ENADE.

O curso de Serviço Social foi considerado um dos piores cursos avaliados. É necessário que seja esclarecido através desta nota que o fato do Serviço Social ser um dos piores cursos se deve à organização política do Movimento Estudantil de Serviço Social e ao amadurecimento do ato coletivo realizado pelos estudantes que no dia 07 de novembro boicotaram o ENADE afirmando que ENADE SERVIÇO SOCIAL NÃO FAZ! A luta em defesa da Universidade Pública ainda tem maiores desafios pós - ENADE. O governo Lula seguindo o objetivo de aprofundar a mercantilização do ensino continua a implementar medidas provisórias que expõem a Universidade Brasileira aos tubarões do ensino. Medidas como a PPP (Parceria Público Privado), a Lei de Inovações Tecnológicas e o PROUNI promovem o sucateamento da Universidade, comprometendo a produção do conhecimento, a qualidade do ensino e a fragilização do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. Neste sentido, convocamos todas as estudantes de Serviço Social, assim como todos do CA's e DA's na luta contra Reforma Universitária do Governo Lula e no enfrentamento das medidas arbitrárias das reitorias. (Extrato do e-mail encaminhado pela Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social - Gestão 04/05: "Viver na Luta!", em 13.05.2005).

Já os docentes que se manifestaram, apresentaram a seguinte reflexão acerca do desempenho do Curso de Serviço Social no ENADE:

O ENADE é um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, associado à avaliação institucional – interna e externa, e avaliação do curso de graduação da área. O caráter de obrigatoriedade de participação no ENADE – definido como um componente curricular, sem o qual o aluno não pode obter a sua colação de grau – vem gerando grande insatisfação dos estudantes e das unidades de ensino superior. A apresentação isolada dos resultados do ENADE, é por si só parcial, criando uma classificação que dá margem a distorções, pois não corresponde, necessariamente, à qualidade dos cursos e da formação dos alunos. Além disso, a desconsideração do posicionamento dos alunos, contrários a essa forma de avaliação, invalida os resultados apresentados. Reafirmamos, portanto, que o conceito divulgado não expressa a qualidade do trabalho do corpo docente e discente na efetivação do projeto de formação dos assistentes sociais da Faculdade de Serviço Social da PUCSP (Extrato do E-Mail encaminhado pelos professores da Faculdade de Serviço Social da PUC/SP em 11.05.2005).

A vivência do ENADE por parte dos Cursos de Serviço Social, foi um fato gerador de movimentação no contexto da formação profissional no país. Ela se expressou de múltiplas formas, evidenciando que esse tema não é consensual na profissão, seja pela recusa dos estudantes em participar da prova, seja por parte das UESS que se comportaram de duas formas: apoiando o movimento estudantil e explicando à sociedade os motivos de suas UESS figurarem com “baixas”

avaliações; ou, ainda, favorecendo-se com as “altas” avaliações para comunicar à sociedade e à própria categoria profissional do seu desempenho na formação profissional.

Um fato concreto, com base no relatório final de desempenho da área e do qual não podemos fugir, é que os resultados do ENADE⁵⁶ na área do Serviço Social não foram positivos naquilo que é a proposta do mesmo, ou seja, avaliar o nível de conhecimento dos alunos ingressantes e concluintes. Este é um dado real e concreto sobre o qual as UESS e os órgãos de representação da profissão precisam se debruçar, independentemente do caráter ideológico presente em uma avaliação dessa natureza.

Por fim, cabe sinalizarmos o momento atual da reforma universitária no país, através das últimas matérias divulgadas na mídia.

Após meses de silêncio, o presidente Lula finalmente se manifestou a respeito da polêmica entre as áreas educacional e econômica com relação ao texto final da Reforma Universitária. Num suposto sinal de que não tolerará mais atrasos no envio da proposta ao Congresso Nacional, o presidente determinou a todos os ministérios envolvidos na discussão da proposta, além do MEC, a Fazenda, o Planejamento e a Saúde, entre outros, que cheguem a um consenso e liberem o texto até a próxima sexta-feira, dia 27. Para quem ainda não sabe, são três os principais obstáculos para o envio da reforma ao Congresso: a subvinculação de 75% do orçamento do MEC para o ensino superior, que desagrade, e muito, a equipe econômica; a divisão de encargos na manutenção dos hospitais universitários entre o MEC e o Ministério da Saúde; e a autonomia universitária, prevista na Constituição, mas considerada muito perigosa pelo Ministério do Planejamento, já que permitiria às instituições a contratação de pessoal e a instituição de um plano de carreira para os funcionários, entre outros pontos. (Matéria: Ultimato? In: Folha Dirigida. Rio de Janeiro/RJ. 26/01/2006).

O governo não quis implementar grandes inovações. O texto, bastante conciso, acolheu algumas sugestões de entidades, mas fica claro – e claro estava já na sua primeira versão – que o governo jamais pretendeu arriscar grandes inovações na forma como o sistema de educação superior brasileiro se encontra estruturado. O texto agradou sobretudo a setores

⁵⁶ O relatório de desempenho da área de Serviço Social encontra-se disponível no site do INEP. www.relatorioursoenade.inep.gov.br/download/superior/enade/Relatorio/Relatorio_area_Servico_Social.pdf. Acesso em 20.02.2006.

preocupados com a situação mambembe das instituições federais (Ifes). Para sua manutenção, o MEC vincula 75% do orçamento da União destinado à educação. Além disso, suas universidades, enfim, terão a autonomia que a Constituição já lhes garantia. Tivesse o MEC se limitado a elaborar normas e metas para as federais, o texto teria sido sucesso de público e de crítica. Até alunos aplaudiram o capítulo dedicado às Ifes, que terão de oferecer um terço dos cursos no período noturno e destinar recursos correspondentes a pelo menos 9% de sua verba de custeio para medidas de assistência estudantil. Visando à democratização do acesso, o MEC insistiu na reserva de 50% das vagas das federais até 2015 para quem cursou o ensino médio público, afrodescendentes e indígenas (Gazeta Mercantil. São Paulo/SP. 10/01/2006).

Ambas as matérias sublinham que a reforma ainda passa por divergências no campo econômico, político e educacional dentro do próprio Estado brasileiro. A falta de consensualidade presente no debate sobre a reforma é o fator que impede que a mesma seja votada e, definitivamente, implementada no país. Isso demonstra que há um caminho a ser percorrido e, portanto, possibilitador das demais organizações da sociedade e das profissões em qualificá-la. Com isso, constata-se que: *“Se a transformação neoliberal da escola pública está bem iniciada, não está terminada e nem é, de resto, inevitável. As resistências e as forças de evocação existem”* (LAVAL, 2004:315).

No que se referem às demandas cotidianas que se colocam para o exercício da **gestão e da docência universitária** em uma UESS, os pesquisados as expressam a seguir:

“Na gestão as demandas são ligadas ao atendimento de questões administrativas e da vida acadêmica, bem como o planejamento das atividades que se desenvolvem ao longo dos semestres. Também aparece como demanda a captação de alunos, manutenção dos que já estão vinculados ao curso. Na docência as demandas ficam em torno do exercício do ensino: preparação de aulas, estar atento ao que vem surgindo como demanda para a categoria profissional, bem como os movimentos do mercado de trabalho. Buscar atualização contínua, através dos livros que são lançados... geralmente acerca do melhor condicionamento dos alunos para seu ingresso no mercado de trabalho. A pesquisa e a extensão, por exemplo, não têm aparecido como demanda para o docente,

por um lado pelo baixo investimento que a universidade tem feito nesta área, ao mesmo tempo a baixa procura pelos alunos destas áreas - perfil do aluno trabalhador (Gestor).

“Penso que a maior demanda diz respeito à gestão da docência, uma vez que a maioria dos professores são horistas, e assim com dedicação parcial. Vejo que o envolvimento (pode-se dizer também comprometimento) com o pensar e fazer na UESS fica restrito ao “perfil” do professor, sem que sejam criadas condições para tal” (Docente).

As respostas revelam inúmeras demandas, tanto na gestão, quanto na docência universitária e, também, no “marketing” dos cursos para captar e manter alunos. Aparece, de forma implícita, uma centralidade nos indivíduos, expressa pela necessidade de estarem atualizados, de serem capazes de identificar demandas para sua profissão, de lidarem com o fato de, na sua maioria serem horistas dos cursos/universidades onde estão inseridos.

“A organização de serviços com eficiência, a gestão de pessoas, conciliar educação/ensino com negócio, agilidade, criatividade, inovação, rapidez, criação de diferenciais, etc... O desafio maior e não perder a noção da função primeira da docência, que é o ensino/ aprendizagem cumprindo a finalidade da universidade que é a educação” (Gestor).

Esse gestor aponta para o momento atual de tensão entre cumprir as exigências do negócio universitário, ou seja, o empresariamento da Educação, com a necessária preocupação com a qualidade desse negócio, ou seja, o ensino.

As atividades que, em princípio, oxigenariam o “fazer universidade” – a pesquisa e a extensão – aparecem em um segundo plano, dados os baixos investimentos das universidades com as mesmas. Por outro lado, quando existem, são vistas da seguinte forma pelos alunos:

“As atividades de extensão eu penso que os cursos e grupos que eles oferecem são válidos. Só que eu penso que eles deveriam ser mais aperfeiçoados. Porque às vezes vai ter um curso. Isso já aconteceu comigo. Eu fiz o curso X, por exemplo, eu acho um descaso com o aluno, que a direção deve saber que os alunos vêm todos de longe para fazer o curso. Aí você se desloca, vem aqui, chega aqui e o professor que está dando a atividade não veio. E a direção não toma nenhuma providência de colocar outra pessoa no lugar ou pedir para avisar os alunos. É uma questão de qualidade dessa universidade, porque se os alunos se comprometem em vir, a universidade também tem que se comprometer com o aluno, porque não é só o aluno que tem que se comprometer com a universidade porque ele está pagando, mas a universidade também tem que dar esse retorno para o aluno. E nesse dia que eu vim, o material não estava aqui, porque a professora esqueceu de trazer e simplesmente a gente ficou sem a atividade. Eu fiquei indignada. Saí do meu trabalho, do meu dia porque eu precisava daquelas horas. Infelizmente as coisas não são elaboradas antes de fazer. Quem vai cuidar disto, quem vai ficar no lugar se faltar. Então eu penso que antes de se lançar uma proposta para os alunos já tem que ter programado. Como é que vai ser se faltar professor? Como é que vai ser se acontecer um problema durante o curso? Para uma coisa ter qualidade, hoje a tão falada qualidade total. Eu acho que a X pensa nisso. É no sentido de se programar, planeja as coisas antes de lançar para o aluno poder ser auxiliado. E a direção, a X enquanto estrutura no caso, não faz nada. Então eu penso assim que ela poderia ter ajudantes ou planejado alguma coisa diferente para que os alunos não fossem prejudicados no conteúdo e, também, nessa experiência poderia ter sido bem melhor. E como é um curso que tem X alunos deveria ser dada uma atenção bem maior. Porque esses alunos estão sendo preparados para o mercado de trabalho. Aí você pergunta: por quem você foi formado? Pela X. Eu penso que o nome da X também está em jogo. Eu acho que esses cursos, essas oportunidades, esses grupos devem ser bem mais elaborados junto com a direção e com o apoio da direção. Eu vejo, parece que os professores fazem, mas não estão com esse apoio” (Extrato representativo das falas dos alunos).

A figura do docente que aparece nas falas acima precisa ser articulada à própria expressão dos docentes, ao tentarem traduzir seu cotidiano, como referem gestores e docentes:

“Nos dois âmbitos o maior desafio é o gerenciamento do tempo de que disponho para uma e outra atividade. Acredito que somos soterrados diariamente por muitas demandas: constante atualização, preparação de aulas atraentes e agradáveis, leituras e mais leituras, buscar por cursos de capacitação de atualização. Ainda há o desafio de manter-se saudável, trabalhando intermináveis horas para manter um salário que se traduza em uma vida confortável. Preocupação com a instabilidade no “emprego” e, portanto atenção às possibilidades de inserção profissional” (Gestor).

“Penso que temos muitos desafios, como o permanente processo de atualização, a aproximação cada vez maior entre o corpo docente e discente, na implementação do projeto político-pedagógico. Para tal precisamos ter espaço e condições de trabalho para implementar nosso projeto de forma coletiva, bem como repensar conteúdos e aproximar as disciplinas. Mas hoje temos o desafio de estreitar a relação com a sociedade e com as instituições empregadoras, fazendo atividades (pesquisa, extensão) que possam envolvê-las e assim responder às demandas que essas vem buscando da Universidade” (Docente).

Nas afirmações anteriores emergem inúmeros e diversificados desafios para os gestores e docentes que vão desde o gerenciamento do tempo até a necessidade de cuidar da saúde física e mental, o que revela um momento de extremo de tensão dentro do espaço universitário.

A exigência do MEC de que, no mínimo, um terço dos docentes das instituições de ensino superior mantenham dedicação integral, para atender às regras da LDB, já começa a desencadear uma onda de demissões nas universidades, centros universitários e faculdades isoladas das cinco regiões do país, apontando para algumas repercussões presentes neste momento de reforma universitária.

Segundo os dirigentes das instituições, os números da expansão do ensino superior têm superado o aumento da procura por uma vaga nas universidades. Assustado, o MEC já começou a tomar suas providências para evitar uma possível demissão em massas destes docentes. Primeiro

resolveu dar um prazo de mais 60 dias para que as instituições irregulares se adaptem às normas da LDB. Os próximos planos incluem discutir com o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão responsável pela fiscalização da legislação, de que forma pode se interpretar o regime integral de trabalho. "Lamentamos que a demissão de professores seja motivada pela exigência do cumprimento da LDB ou pela busca de lucros. Mas vamos discutir com o CNE o conceito de regime integral para evitar o aumento da dispensa", discursa o secretário-executivo da pasta, Jairo Jorge. Animado com a política de expansão, o último Censo da Educação Superior indicou que o número de instituições cresceu 376% desde 1975, o governo tem um novo desafio pela frente: manter a qualidade no setor e, ao mesmo tempo, evitar que tal medida resulte numa quebra generalizada do setor privado e na demissão em massa de funcionários (Matéria: Cruz e espada. In: Folha Dirigida. - Rio de Janeiro/RJ. 19/01/2006).

Ao retomarmos a questão norteadora: Quais são as repercussões da mudança no modelo de regulação social nas instituições universitárias para a formação em Serviço Social? e com base nos dados coletados e interpretados, podemos sintetizá-los da seguinte forma:

Quadro nº 12 : Síntese da Categoria mudanças no modelo de regulação social na
universidade

Significado da formação superior	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Duas concepções emergem para os docentes e gestores: formação como forma de preparação para o mercado de trabalho E como dispositivo na formação de pessoas, cidadãos e intelectuais. ➤ Para os alunos, há um consenso de que a formação permite uma visão crítica da realidade
Contextualização da educação superior	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mercantilização da Educação ➤ Percepção do interesse ideopolítico presente na universidade ➤ Massificação, prioritariamente, no ensino privado ➤ Estado promovendo parcerias com o mercado para viabilizar o acesso público ao ensino superior (noção do público não-estatal no ensino superior) ➤ Novas formas de oferta do ensino superior (EAD, currículos flexíveis, modulares...)
Reforma universitária	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No Serviço Social evidencia-se um desconhecimento e/ou falta de clareza da proposta de reforma universitária ➤ O ENADE foi a situação que “desencadeou” o início de uma mobilização da categoria e suas respectivas organizações ➤ No âmbito geral, a reforma apresenta divergências nos campos econômico, educacional e político
Gestão e docência universitária no Serviço Social	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diversificam-se os papéis de docentes e gestores, na perspectiva da polivalência e multifuncionalidade ➤ Centralizam-se as exigências aos indivíduos ➤ Há uma tensão entre o negócio educação e a qualidade da formação profissional ➤ A pesquisa e a extensão aparecem em segundo plano, se comparadas ao ensino ➤ O reordenamento institucional encontra-se em rápida implementação, com impacto importante na redução/demissão dos quadros docentes das universidades privadas.

Fonte: Sistematização elaborada pela autora

2.3 ACHADOS REFERENTES À CATEGORIA DEMANDAS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Ao serem indagados acerca dos **rebatimentos desse contexto, dessa proposta de Reforma e do papel do mercado** no cotidiano da sua UESS, os pesquisados revelam que:

“A grande parte dos alunos apresentam dificuldades financeiras para manterem-se num curso Superior, assim demandando maior tempo para concluir o Curso, sem contar a evasão. Nossa UESS está localizada numa região agro-industrial, esta é dificultada principalmente pelas condições econômicas locais (a exemplo da seca deste ano) que refletem na absorção da mão de obra e na permanência dos alunos na Universidade (neste semestre algumas turmas foram suspensas por falta de alunos.). Por outro lado a própria Universidade impõe maiores níveis de exigência para as UESS, para que busquem formas de enfrentar a concorrência no mercado” (Docente).

“O contexto do ensino superior hoje implica um alto grau de exigência em resultados imediatos, diferenciados, de excelência e enxutos” (Docente).

Para o primeiro docente, os rebatimentos são percebidos, exclusivamente, nos aspectos financeiros dos alunos, ou seja, na dificuldade dos mesmos em pagarem seus estudos e, também, em manterem-se no espaço acadêmico. Para o segundo, os rebatimentos traduzem-se nas alterações no processo de trabalho docente e nas exigências de uma docência de resultados.

Ao buscarmos estabelecer uma **relação entre as diretrizes curriculares da área do S.S** com o atual contexto universitário e com o mercado de trabalho, os pesquisados refletem:

“Creio que as diretrizes curriculares do Serviço Social traduzem de forma incipiente a inserção real que os assistentes sociais

têm realizado no mercado de trabalho, ainda são discussões utópicas que dificilmente são materializadas no dia-a-dia de uma prefeitura, por exemplo. Há elementos das diretrizes que não conseguem ser materializados no contexto atual da universidade, como a pesquisa: o investimento da universidade é baixo e para buscar recursos fora há restrições (qualificação...). Em contrapartida elementos que se referem à pluralidade vêm justamente ao encontro das necessidades do mercado de trabalho, no entanto a Universidade tem demonstrado, em algumas áreas, todo o seu conservadorismo. Portanto percebo que não há um alinhamento entre os três âmbitos, acredito que há uma sobreposição do mercado de trabalho sobre as diretrizes curriculares (que propõem uma graduação mais ampla, com discussões mais filosóficas e gerais, diferentemente do que o mercado de trabalho tem acolhido), assim como das universidades sobre as diretrizes, que operam de forma mercantilista: vendendo o que o mercado deseja comprar” (Gestor).

“Penso que temos que melhor conhecer o mercado de trabalho (no âmbito regional, mais precisamente falando) onde a UESS está inserida (faltam pesquisas com este propósito, não acha?...). Neste sentido a formação generalista prevista nas diretrizes, com os professores fragmentados em horas e as exigências da Universidade em garantir alunos” (Docente).

As respostas dos pesquisados apontam para uma dicotomia entre as diretrizes e a realidade da prática profissional, denominando as primeiras de utópicas e difíceis de serem garantidas pelas universidades. A discussão acerca da formação generalista e intelectual é dificultada pelo atual momento da universidade e do mercado que “tendem” a reduzir essa formação intelectual e potencializar ações de formação mais adequadas às demandas do mercado de trabalho.

Um outro docente se posiciona da seguinte forma:

“Acho que as diretrizes resultam de um novo contexto, uma nova proposta para as universidades (reforma), que têm sintonia com o movimento do mercado de trabalho. No entanto, acho que por conta da autonomia universitária, cabe à UESS atender as diretrizes curriculares sem comprometer princípios

ético-políticos da área na medida em que cria uma proposta pedagógica coerente com o projeto profissional” (Gestor).

Essa resposta evidencia que as diretrizes curriculares da área explicitam uma preocupação com o mercado de trabalho, mas a sua garantia somente será dada pelo projeto que as universidades/cursos possuem e na forma como estabelecem as relações entre a sua proposta de formação e as diretrizes de cada área do saber.

Quanto ao trato das questões da formação universitária, por parte das **organizações representativas da categoria profissional** (ABEPSS, CFESS e CRESS), os pesquisados as vêem da seguinte forma:

“No meu ponto de vista estas organizações representativas têm se ocupado, muito mais, com o debate do ponto de vista dos impactos gerados pelos governos nas escolas públicas de Serviço Social e muito menos com a formação universitária em si. Há algumas discussões sobre a formação, mas muito mais num âmbito privado (o autor ou a autora tal) do que da organização como um todo. Vejo um investimento de energia na necessidade de afirmação ideológica, que para mim não faz sentido visto que nossas diretrizes propõem o pluralismo e não mais uma cultura de culto ao marxismo. Em nosso estado percebo que o CRESS preocupa-se com a formação de uma forma diferenciada, acompanhando (não só fiscalizando) este trabalho desenvolvido pelas universidades. Ainda assim o trato é um tanto inconsistente, diante da complexidade que é o desafio da formação universitária” (Gestor).

“Naturalmente este papel está mais afeto à ABEPSS e acho que tem respondido, dentro do possível. Sua estrutura administrativa vem garantindo uma melhor participação da UESS nas questões relativas à formação. Não vejo o CFESS e os CRESS participando nestas de forma mais efetiva. Talvez, falem canais?! Não sei.... mas temos experiências positivas em relação ao CRESS, quanto à abertura dos campos de estágio e ao suporte técnico recebido pelo mesmo, aqui na UESS” (Docente).

“Acho que CFESS e CRESS não conseguem acompanhar e compreender a formação universitária no atual contexto.

Agregam um discurso político próprio para as questões do exercício profissional, pouco pertinente para a formação profissional. Suas atribuições são de garantia e fiscalização do exercício profissional e este exercício implicado com a formação profissional. A ABEPSS tem a atribuição de garantir discussão e definição de diretrizes e propostas pedagógicas coerentes com o projeto ético-político da profissão, objetivando uma formação de qualidade e, portanto, o exercício profissional competente. Contudo deve propiciar permanente discussão com as UESS, visto que tem representação junto ao MEC” (Docente).

Nessa última questão, os pesquisados não apontam para um consenso nas suas respostas, já que o primeiro afirma que o papel dessas organizações é muito mais político e ideológico do que acadêmico; o segundo afirma que as respostas dessas organizações têm sido dadas dentro das suas possibilidades e que algumas organizações não o fazem de forma efetiva. E o terceiro exemplifica o descompasso entre a compreensão do exercício profissional e a formação profissional, mas sublinha o protagonismo dessas organizações e o fato de que uma delas possui uma aproximação maior com o órgão regulador oficial.

Ao retomarmos nosso problema de pesquisa: Quais são as demandas e os desafios postos à formação em Serviço Social no contexto da universidade em crise neste início de século XXI? e com base nos dados coletados e interpretados, podemos sinalizar as seguintes demandas e desafios para a formação em Serviço Social em face da universidade em crise:

Quadro nº 13: Síntese da categoria demandas e desafios para a formação em
Serviço Social

DEMANDAS - abarcam as exigências postas no que se refere à:	DESAFIOS - abarcam as provocações e a necessidade de oposição e/ou resistência frente à:
<p>Compreensão do novo padrão de gestão e organização do trabalho e, conseqüentemente, do perfil de Assistente Social que passa a ser requerido pelo mercado de trabalho. Nessa compreensão é fundamental que sejam identificadas características e competências essenciais para o exercício profissional em um contexto de reestruturação produtiva.</p>	<p>Tensão entre uma formação generalista e intelectual (expressa no projeto de formação profissional de 1996) X uma formação especialista e operacional (presente na proposta de reforma universitária).</p>
<p>Compreensão das novas configurações da universidade brasileira e, conseqüentemente, das alterações no modelo de gestão acadêmica das universidades. Nessa compreensão, torna-se premente recuperar a leitura crítica do paradigma orientador dessas alterações – o neoliberalismo.</p>	<p>Tensão entre o projeto de formação da profissão, as diretrizes curriculares da área, o projeto de reforma universitária e a prática profissional (mediações e contradições presentes no modelo ideal x real da formação em Serviço Social)</p>
<p>Compreensão da proposta de reforma universitária em curso no país como estratégia econômica, política e social dos agentes sociais favoráveis ao atual padrão de regulação social. Exige especial atenção, também, para a concepção de educação superior que se encontra em disputa na sociedade nacional e internacional.</p>	<p>Garantia do projeto de formação da área que supõe um movimento das próprias UESS (nos seus projetos pedagógicos e nos seus posicionamentos políticos), da categoria como um todo, através das suas organizações de representação profissional, mas, também, individualmente por parte dos profissionais.</p>
<p>Compreensão dos impactos do modelo de gestão universitária na perspectiva da reestruturação produtiva e, conseqüentemente, das alterações no processo de trabalho nos âmbitos da docência (docentes multifuncionais e polivalentes), da pesquisa (de resultados) e da extensão (como prestação de serviços).</p>	<p>Organização da categoria profissional que se encontra desafiada a dar respostas às demandas que se colocam para a formação profissional de forma coesa e articulada. Para tanto, torna-se imprescindível descortinar concepções profissionais presentes no debate acerca do futuro da formação em Serviço Social.</p>
<p>Compreensão do perfil do aluno de Serviço Social em face da massificação da oferta do curso, em instituições públicas e privadas, bem como das suas aspirações e motivações para esse curso/profissão.</p>	<p>Concepção da Educação, exclusivamente, como produto de consumo (ou seja, como bem privado e particular) X Educação como patrimônio da nação (ou seja, como bem público e coletivo).</p>
<p>Compreensão das novas modalidades de ensino superior e das possibilidades de adotá-las na área do Serviço Social (cursos tecnológicos, seqüenciais, educação à distância, formação modular, etc).</p>	<p>Defesa da educação superior como direito universal X mercantilização e privatização da educação superior, como forma de explicitar a defesa do projeto ético-político do Serviço Social na contemporaneidade.</p>

Fonte: Sistematização elaborada pela autora

Diante do elenco dessas demandas e desafios postos à formação em Serviço Social, coloca-se uma questão fundamental: Qual será o futuro da universidade?

2.4 A UNIVERSIDADE EM CRISE: PROPOSIÇÕES DO ESTUDO

O futuro de qualquer instituição não é como um cardápio fechado, com um certo número de escolhas definidas, mas como um tabuleiro de um jogo aberto, com incontáveis possíveis configurações (MENEZES, 2000: 16).

Cabe, na parte final deste capítulo, buscar em alguns autores as possíveis configurações que a universidade está assumindo e poderá vir a assumir em decorrência do contexto apontado anteriormente.

Menezes (2000), em sua obra denominada a Universidade Sitiada, apresenta dois cenários, decorrentes da política econômica e social, presentes na universidade brasileira, quais sejam:

- o primeiro cenário relaciona-se às condições da economia nacional e global que são operadas no sentido de

(...) um aprofundamento do processo de globalização, acompanhado de um correspondente aumento da exclusão social. O enfraquecimento do Estado levaria a uma desobrigação maior, relativamente aos serviços públicos, privatizando o que resta de infra-estrutura material ainda de posse do governo (MENEZES, 2000:16-17).

Os resultados desse cenário estariam em um enfraquecimento estatal que levaria a uma ampliação da privatização de seus serviços, inclusive, das universidades públicas. Este processo já está iniciando, através de cortes nos financiamentos de pesquisas, congelamento de salários, substituição do ensino gratuito pelo esquema de bolsas ou créditos educativos destinados aos estudantes de baixo poder aquisitivo. São exemplos deste processo: o próprio projeto de

reforma universitária, o PROUNI a Lei de Inovação Tecnológica⁵⁷, entre outras iniciativas para configurar o que algumas organizações vêm denominando de “Reforma em Pedacos” (APUFSC⁵⁸).

- um segundo cenário aponta para a possibilidade de continuidade das atuais condições e políticas sociais e econômicas, assim como da redução da presença estatal e, conseqüentemente, das políticas para o ensino superior. Afirma o autor:

O que poderia viabilizar, a médio prazo, esse cenário de continuidade seria a concretização de alguma das versões de autonomia universitária que estabilizaria um patamar de financiamento público às universidades e descentralizaria as decisões de gestão acadêmica e administrativa das universidades (MENEZES, op.cit., p.18).

As conseqüências deste segundo cenário, para o autor, estariam no reforço do porte das instituições de ensino superior e no tipo de função que passariam a desempenhar, a exemplo do que está vigorando desde a LDB (1996), com reforço para as maiores que seriam em número menor – as públicas – e constituindo-se, ainda, como centros de excelência nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão.

Para o autor, independentemente desses cenários, a discussão acerca da universidade só tem sentido se estiver vinculada à idéia de que a mesma é uma instituição a serviço da nação e, portanto, do Estado brasileiro. *“Contudo, a universidade só pode ser elemento para a reconstrução do Estado se isso for definido como projeto nacional”* (MENEZES, idem, p.18).

⁵⁷ Lei nº10.973, de 02 de dezembro de 2004, que estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do país.

⁵⁸ Associação dos Professores da Universidade Federal de Santa Catarina. A referida associação debruçou-se sobre a Contra- Reforma Universitária, através publicação do Caderno nº2, em fevereiro de 2005.

Santos (2004) sinaliza um conjunto de idéias-mestras para reformar a universidade em uma perspectiva criativa, democrática e emancipatória. Afirma o autor que para reformar a universidade seria necessário definir o sentido político dessa ação e os sujeitos que a empreenderiam. Para tanto, o autor propõe uma globalização contra-hegemônica em que:

As reformas nacionais da universidade pública devem reflectir um projecto de país centrado em escolhas políticas que qualifiquem a inserção do país em contextos de produção e de distribuição de conhecimentos cada vez mais transnacionalizados e cada vez mais polarizados entre processos contraditórios de transnacionalização (...) Este projecto de país tem de resultar de um amplo contrato político e social desdobrado em vários contratos sectoriais, sendo um deles o contrato educacional (SANTOS, op.cit., p.55).

Os protagonistas dessa reforma seriam as forças sociais presentes na universidade pública e interessadas em um projeto de globalização alternativa, o Estado nacional, desde que faça a opção pela globalização solidária da universidade e, por fim, os cidadãos organizados de forma individual e/ou coletiva.

A direcção em que for a reforma da universidade é a direcção em que estar a ir a reforma do Estado. De facto, a disputa é uma só, algo que os universitários e os responsáveis políticos devem ter sempre presente (SANTOS, 2004: 117).

Mosquera (1980), em um estudo acerca das novas perspectivas em Educação, já apontava para três fenômenos da Educação que, hoje, vivenciamos de forma intensificada e que, por isso, merecem ser resgatados neste momento.

1º) o desenvolvimento da Educação tende a preceder o nível de desenvolvimento econômico, pois:

(...) a educação tem hoje um sentido profundamente econômico e com implicações sérias nos sistemas políticos, inclusive com prováveis repercussões de mudanças de mentalidade que atendam à solicitação de uma evidente revolução de meios econômicos que são levados a efeito em qualquer tipo de sociedade, apesar do seu baixo nível de desenvolvimento material (MOSQUERA, 1980:12-13).

2º) a Educação como forma de preparação de sujeitos/profissionais para sociedades ainda não existentes, portanto merecedora do seguinte questionamento “*Como países que estão ancorados no passado, poderão galgar o futuro? Como mudar as forças sociais e políticas de uma sociedade com profundo receio de mudar?*” (MOSQUERA, op.cit.p.13).

3º) os produtos educacionais não atendem às necessidades e demandas da sociedade e são, inclusive, rejeitados pela mesma. Esta realidade demarca, segundo o autor, três conseqüências: econômicas (os processos educativos possuem altos custos e não resultam no que é esperado dos mesmos; sociais (as esferas educativas ainda centralizam seu papel na promoção do *status quo* e não, necessariamente, nas necessidades das profissões) e psicológicas (os sujeitos que são formados raramente conquistam um nível de auto-satisfação).

Como alternativas para lidar com tais fenômenos da Educação, Mosquera sinaliza três tarefas: a escolha de modelos educativos adequados a cada sociedade; a eleição de tecnologias postas a serviço da Educação e o resgate do sentido da Educação como forma de construir o homem, na sua individualidade, e a humanidade da vida, na sua dimensão planetária.

Acreditamos que nos próximos anos assistiremos a mudanças importantes na educação. Sentimos que deveremos estar preparados moral e psicologicamente para assistir a esse novo mundo, não como expectadores apenas, mas como reformuladores, para propiciar um universo melhor, mais equilibrado, mais sadio e com mais sentido de por que educar? (MOSQUERA, idem, p.17).

Resgatamos o texto do autor citado por identificarmos em sua obra, escrita há mais de duas décadas, dois aspectos fundamentais: o campo da Educação já apontava para a realidade que hoje vivenciamos e que o autor aponta como

fenômenos da Educação e, também, o caráter reflexivo para a razão da Educação para além dos seus determinantes.

Contribui, ainda, para a nossa reflexão acerca do futuro da universidade, o texto de Bartholo Jr. E Bursztyn (2001) que aborda a questão da Educação em uma perspectiva de sustentabilidade. Afirmam os autores:

Uma das características fundamentais de um Estado futuro fundado na sustentabilidade é que a população de cada país tenha uma identidade culturalmente enraizada e cientificamente ilustrada. Isso coloca a necessidade de ações estratégicas no campo da educação e da cultura Bartholo Jr. e Bursztyn (2001:180).

Algumas recomendações são sinalizadas pelos autores para que a educação sustentável se efetive, com destaque para a compreensão de que as ações de mudança não podem ocorrer de forma imediata, mas precisam maturar, ao menos, em uma geração humana. Os projetos devem ser graduais e não instantâneos, pois corre-se o risco de perda da legitimidade e efetividade.

Entretanto, o discurso acerca da sustentabilidade da universidade está, exclusivamente, vinculado a sua dimensão econômica. Cabe ter clareza que, em um momento de reestruturação produtiva, não há como a universidade escapar desse debate, mas é necessário que associe ao mesmo, a discussão acerca do seu papel cultural e social, sob pena de que a sua reestruturação atenda, apenas, aos interesses do capital.

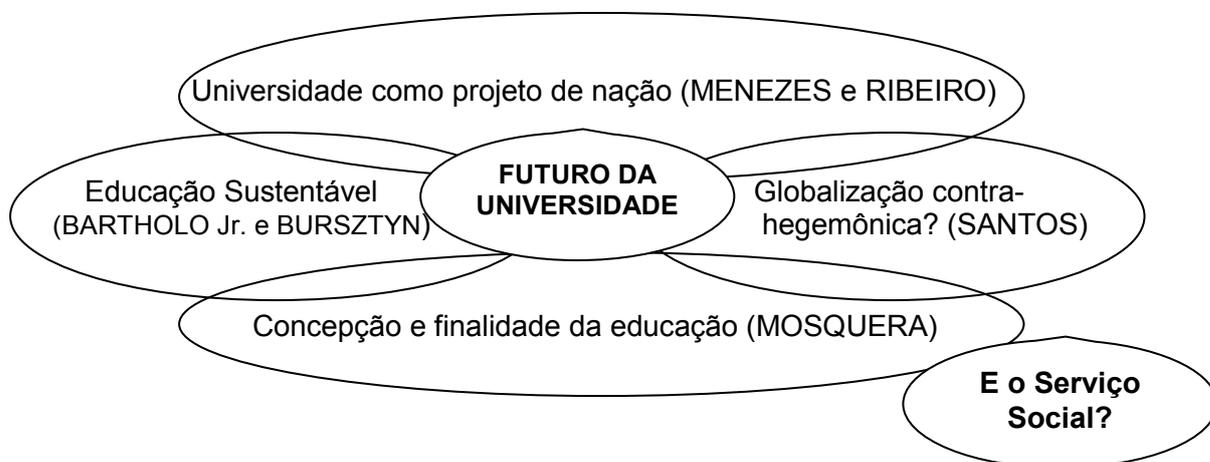
Diante dessa possibilidade, cabe resgatar as palavras de Darcy Ribeiro, ao pronunciar-se durante a posse de Cristóvão Buarque na Reitoria da Universidade de Brasília em 16 de agosto de 1985, quando o primeiro fez afirmações de extrema relevância para o momento atual que a universidade brasileira vive. Disse ele:

O Brasil não pode passar sem uma universidade que tenha o inteiro domínio do saber humano e que o cultive não como um ato de fruição erudita ou de vaidade acadêmica, mas com o objetivo de montada nesse saber, pensar o Brasil como problema (RIBEIRO, 1986: 05).

Entendemos que o autor deixa muito claro o papel da universidade dentro do projeto de uma nação, ou seja, a universidade é protagonista na reflexão sobre os problemas do país e pode ser fundamental para a superação dos mesmos. Reside, aí, uma das demandas mais emergentes para a universidade: sintonia com a realidade e capacidade de contribuir para a solução dos problemas que atingem a sociedade onde está inserida.

Para visualizar as propostas dos autores abordados neste item, emergem as seguintes contribuições acerca do futuro da universidade:

Figura nº 1: Síntese das reflexões dos autores sobre o futuro da universidade



Fonte: Sistematização elaborada pela autora

Na figura acima, o Serviço Social aparece interrogado acerca das suas proposições sobre o futuro da universidade. Isso não significa que somente a profissão se encontre desafiada a pensar o seu projeto de formação e a sua forma de atravessar o momento atual da universidade no Brasil. Ao contrário, atrevemo-nos a afirmar que todas as profissões encontram-se convocadas a revisar suas

propostas de formação e o seu futuro na universidade, entretanto, neste estudo, ao focarmos a área do Serviço Social, a ela nos dirigimos no momento final deste trabalho.

O título deste trabalho: ***Universidade em crise: uma travessia necessária para a formação em Serviço Social*** revela, de forma muito clara, nossa compreensão de que é o momento fecundo para a profissão efetivar o debate acerca da formação profissional nos marcos de uma universidade permeada por crises de toda a ordem. A travessia necessária a que nos referimos aponta para o momento de passagem que todos os cursos de graduação vêm vivendo no interior das instituições de ensino superior, dentre eles, o Serviço Social. Em comum, para todos os cursos, está a questão da mudança no modelo de gestão acadêmica e da política de ensino superior no país. Em questão, está a forma como iremos efetivar essa travessia.

Os dados coletados e interpretados sinalizam que a tendência de as instituições educacionais passarem a ser geridas como organizações empresariais é um fenômeno que, paulatinamente, vem sendo incorporado no discurso e na prática das mesmas. Nesse momento de transição da identidade universitária, o que se vive é uma **reestruturação produtiva na universidade**, através do reordenamento das práticas acadêmicas que impõe um novo ritmo para o processo de trabalho de gestores, funcionários e docentes, assim como um incremento e uma diversificação significativos no número de instituições de ensino superior e, com isso, de vagas ofertadas neste nível de ensino.

Como conseqüências dessa reestruturação produtiva, está o **trabalho docente**. O exercício do trabalho acadêmico de gestores e docentes precisa ser

encarado como um processo de trabalho similar às demais profissões/ocupações, portanto permeado pelas mudanças no padrão de organização e gestão do trabalho. É necessário tornar visíveis as contradições e mediações presentes nesse processo de trabalho, bem como o fato de que os profissionais que atuam nesse espaço sócio-ocupacional vêm passando por um processo de ejeção das universidades (demissões) em função das exigências legais da política de ensino superior e do reordenamento gerencial dessas instituições.

Por outro lado, a migração de profissionais, com larga experiência no ensino e na pesquisa em Serviço Social, da esfera pública para a privada, também é um fenômeno que vem se configurando no processo de trabalho docente na academia, assim como a busca pela “segurança” dos profissionais em processos seletivos públicos, na esperança pela estabilidade nos seus empregos. Esta realidade associa-se à própria dinâmica do mercado de trabalho atual e sinaliza os efeitos do padrão de organização e gestão do trabalho vigente no âmbito do trabalho docente do Assistente Social.

Um ponto que merece destaque é a emergência do espaço acadêmico como campo de trabalho para os assistentes sociais, seja, através do trabalho terceirizado e/ou de consultoria para elaboração de projetos pedagógicos dos novos cursos; seja como docentes desses novos cursos.

A abertura desenfreada de cursos de graduação, também, vem ocorrendo no âmbito do Serviço Social e trazendo como conseqüências um processo de competição entre as UESS, os profissionais vinculados a elas e os próprios alunos.

Além disso, verifica-se que as instituições de ensino mais antigas e, normalmente, caracterizadas como universidades, vêm passando por um processo

de retração na procura de alunos, em detrimento, dos novos cursos que vêm sendo criados e vinculados aos Centros Universitários e/ou às Faculdades Isoladas. Nestes últimos, em razão de as exigências legais para seu funcionamento não serem tão complexas, quanto para as universidades, a redução nos valores das mensalidades é o maior fator competitivo.

A respeito desse processo de trabalho, temos três sugestões a apontar: a primeira refere-se à necessidade de qualificação desses docentes para esse trabalho, particularmente através dos cursos de Mestrado e Doutorado, mas também um curso à distância promovido pela ABEPSS/CFESS poderia ser um dispositivo de curto prazo para qualificar os profissionais que já se encontram na docência. A segunda diz respeito às possibilidades dos Conselhos Regionais e Federal da profissão em orientar e fiscalizar o exercício do trabalho docente por parte dos assistentes sociais e, inclusive, promover ações de sensibilização e informação para os profissionais que se encontram envolvidos com a elaboração de projetos pedagógicos e/ou passando por processos seletivos em instituições de ensino superior para as questões que envolvem a qualidade na formação profissional. A terceira seria a criação de um Grupo de Trabalho sobre o Trabalho Docente e a Universidade em Crise nos espaços da categoria profissional (CBAS e ENPESS), a fim de dar visibilidade para essa prática e para o contexto onde a mesma está inserida.

Concomitantemente ao processo de reestruturação produtiva no âmbito acadêmico, identificam-se as repercussões na mudança do padrão de regulação social que, neste estudo, atentou para a questão do **papel do Estado na educação superior**. Verificou-se, com relação a esse aspecto que a tendência do Estado é possibilitar que, cada vez mais, os cidadãos tenham condições de acessar o ensino

superior (público, privado e/ou público não-estatal) e, com isso, ver-se-á um processo **de massificação do ensino superior**, com o intuito de elevar o nível educacional da população, colocando em questão: a qualidade da formação neste nível de ensino e a ampliação de um contingente de trabalhadores cada vez mais qualificados, inseridos em um mercado de trabalho que tende a ser cada vez mais comprimido.

Outro aspecto presente no movimento estatal está na redefinição da educação superior como direito, pois no momento em que o Estado faz movimentos para constituir a esfera pública não-estatal e, também, deixa em segundo plano, o investimento na universidade pública, não há como deixar de questionar a **concepção de direito à educação** no atual modelo de gestão estatal.

O Serviço Social como profissão que possui um ideário favorável à ampliação dos direitos e à consolidação do Estado democrático, não pode deixar de refletir acerca dos rebatimentos desse contexto para a formação profissional e, nem, tampouco, para o exercício profissional. O movimento, ainda incipiente, de oposição e resistência das organizações da categoria profissional em face do desmantelamento das instituições de ensino superior públicas, em prol da privatização do ensino, bem como da oferta de novas modalidades de ensino no âmbito do Serviço Social precisa vir acompanhado de estratégias possibilitadoras da efetivação daquilo que a profissão defende e que a peculiariza: sua intervenção na realidade.

A questão da qualidade da formação profissional precisa ser pensada, também, no exercício profissional, ficando a questão dos exames de conselho

profissional como uma possibilidade de monitorar a qualidade dos cursos, já que o órgão oficial aponta para outra lógica de avaliação dos mesmos.

Por fim, caberia um chamamento para que os profissionais/assistentes sociais percebam que a crise que a universidade vive tem dimensões associadas à própria dinâmica da sociedade capitalista, mas a forma como vamos atravessá-la também nos convoca como sujeitos capazes de efetivar mudanças sensíveis à dinâmica inerente ao real. Se esta é uma das características mais contundentes do perfil profissional do Assistente Social, é chegada a hora de acioná-la para garantir a formação que desejamos para os profissionais do século XXI.

Retomando Arendt:

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (ARENDR, 1988:222-223).

Nosso desejo, como pesquisadora e profissional, é de que o Serviço Social saiba encarar essa crise como uma oportunidade única de reflexão e ação, com vistas à consolidação do seu projeto de formação nos marcos de uma sociedade em constante mutação, portanto plena de contradições e mediações possibilitadoras de avanços para nossas lutas e conquistas que não podem ser tratadas, exclusivamente, do ponto de vista da profissão, mas como um projeto da nação brasileira para a educação superior neste século XXI.

A causa da universidade brasileira é o Brasil. O Brasil é a nossa tarefa. (...) A universidade tem que preocupar-se com toda a profundidade nas alternativas que se abrem nesta hora, vendo e fazendo ver as conseqüências de cada um dos caminhos que possamos tomar (RIBEIRO, 1986: 26).



CONCLUSÃO - O PORTO DE CHEGADA

“Porque, no fundo, eu parti para voltar” (KLINK, 1992:42).

Fevereiro de 2006. Começamos a avistar o porto de chegada e o desejo de pisar em “terra firme” é muito grande. Um misto de saudade dos dias com horas para o lazer, a leitura leve e descompromissada fazem com que a escrita se acelere. Mas nossa vigilância como navegadora, ainda em travessia, nos impede de jogar a âncora no cais do porto. Antes de aportarmos, cabem algumas considerações acerca da travessia empreendida nesses últimos anos. Algumas delas não são novas, mas foram vistas e compreendidas de outra forma; outras tantas, de fato, foram novas e nos instigaram a rever pressupostos adotados no início deste estudo.

Há um processo evidente de transformação da universidade brasileira que decorre de determinações do campo econômico, ancoradas pelas diretrizes do Banco Mundial, que vem reatualizando o discurso presente na Teoria do Capital Humano, que vigorou na década de 60 do século XX, para ampliar o interesse da população pelo ensino superior, a partir da crença de que a elevação do nível de escolaridade elevará os níveis salariais. Por trás desse discurso, o que se constata é que a massificação do ensino superior, do ponto de vista desse órgão internacional, não está associada, apenas, à elevação dos índices de desenvolvimento humano

dos países, mas é uma estratégia que tem duas finalidades: qualificar a mão-de-obra, de acordo, com o novo paradigma de organização e gestão do trabalho (o de acumulação flexível) e viabilizar um novo mercado: o do ensino superior privado.

Há um elemento político presente nas mudanças no padrão de regulação social das instituições universitárias, atravessado pela ideologia neoliberal, que visa enfraquecer o ensino público para viabilizar o mercado do ensino privado, bem como colocar em prática as novas articulações que o Estado passa a constituir no âmbito das políticas sociais – a constituição da esfera pública não-estatal e a tendência crescente em regredir na noção da Educação como direito universal do cidadão. Um exemplo claro dessa afirmação encontra-se na proposta do PROUNI, que estabelece a parceria entre Estado e instituições de ensino privado, visando à viabilização do acesso ao ensino superior às camadas populares da sociedade, cabendo indagar se esse critério aproxima-se do caráter universal das políticas sociais, ou se reproduz a não-universalidade das mesmas.

Como conseqüências desse processo de transformação da universidade brasileira, identificam-se movimentos institucionais, especialmente do Estado, através do Ministério da Educação, em constituir uma nova identidade e finalidade à universidade, mas também dos agentes que operacionalizam o cotidiano universitário, ou seja, gestores e docentes, que vivenciam o reordenamento das suas práticas em razão dessa mudança institucional. A gênese dessa mudança institucional dá-se no momento em que o paradigma que orienta essa instituição é alterado e quando a universidade passa a ser pensada e gerida, predominantemente, como uma organização empresarial.

O reordenamento organizacional das universidades, particularmente dos cursos de Serviço Social, tem revelado que a diversificação das funções dos mesmos na universidade são estratégias para que sejam operadas as alterações que se encontram em plena movimentação no interior das universidades, mas também que os efeitos desse reordenamento estão associados a reestruturação produtiva no âmbito da universidade. Isso tem gerado uma invisibilidade no processo de trabalho desses agentes sociais que aparenta uma prática social atomizada do conjunto das demais práticas sociais, embora saibamos da sua relação com a dinâmica posta na realidade.

A formação em Serviço Social encontra-se, no presente momento, demandada e desafiada a refletir acerca deste conjunto de profundas e significativas alterações que estão ocorrendo na universidade e que tem como um dos seus pilares a proposta de reforma universitária em curso no país. A forma como a profissão construiu as suas diretrizes curriculares, na última década, aponta para o terreno fecundo que o seu debate pode produzir na sua própria área de conhecimento e, também, no processo de formação profissional. Entretanto, no que se refere às estratégias para o enfrentamento do momento presente, no interior da universidade, há poucos indicativos de que isto esteja ocorrendo de forma ampla e visível, pois os dados que emergiram dos depoimentos de gestores e docentes apontam que ainda estamos em um processo de reconhecimento dessas alterações e vivenciando, na prática, os impactos que o reordenamento institucional das universidades vem impondo ao processo de trabalho docente e à formação profissional. Urge que sejam criadas estratégias políticas para o enfrentamento desse momento ímpar das instituições de ensino superior.

Uma das demandas mais objetivas que esta pesquisa constatou é a fragilidade de estratégias da profissão para compreensão e construção do seu posicionamento no que se refere ao momento atual da universidade brasileira. É verdade que o seu órgão máximo de representação da categoria, no âmbito da formação, a ABEPSS, tem se mobilizado para efetivar essa discussão, mas a avaliação de gestores e docentes revela que isto ocorre de forma muito incipiente.

Por outro lado, este órgão tem revelado preocupação significativa com a sua inserção e permanência nos espaços formais constituídos pelo Estado, na área da educação superior, cabendo indagar: Qual é a proposta de educação superior que o Serviço Social está construindo, enquanto a reforma universitária se encontra em pleno processo de institucionalização? Como a profissão está lidando com a proliferação de cursos de Serviço Social em todo o país, em outras palavras, com a massificação do acesso ao curso e com a mercantilização da Educação?

Um dos desafios mais prementes da pesquisa está em a profissão garantir seu projeto de formação em um contexto societal marcado por uma crise da sociedade capitalista como um todo e atravessado pela vivência cotidiana dos impactos dessa crise que, agora, se instala em uma instituição até então intocada. Aquilo que ensinamos precisa ser praticado dentro da própria universidade, sob pena de que o nosso discurso se esvazie e que as nossas referências teóricas e políticas nos contradigam, não pela sua coerência e atualidade, mas pela nossa dificuldade de mediar entre o real e o ideal.

O Serviço Social, mais do que nunca, encontra-se convocado a atuar nesse real, tal qual se apresenta: complexo e contraditório, portanto pleno de possibilidades a serem construídas de forma coletiva e interinstitucional, pois sua

gênese encontra-se no projeto de sociedade que esta em revisão e não, apenas, na profissão de Serviço Social.

A tese que emerge desta pesquisa afirma: A crise vivenciada pela universidade tem sua gênese na própria crise da sociedade capitalista, consubstanciada na alteração do padrão de organização e gestão do trabalho, bem como do seu modelo de regulação social. Essas alterações exigem uma nova identidade e um novo modelo de gestão da universidade e, conseqüentemente, uma revisão dos projetos de formação profissional, dentre eles, o do Serviço Social. Este último encontra-se demandado e desafiado a fortalecer seu projeto de formação e seu ideário profissional, construídos na última década, sob pena de tornar-se uma profissão atrelada às determinações da sociedade movida, predominantemente, pelos interesses do capital. Entende-se, por fim, que o quê está no cerne da crise da universidade brasileira é o próprio projeto de futuro da universidade e da formação dos profissionais.

Terra firme. A sensação de, ainda, estar no mar é grande e, por vezes, sentimos a vertigem típica do seu balanço. Nossa crença de que ao aportarmos nos sentiríamos renovadas de fato se concretizou, mas o inusitado também se instalou. Os dias de travessia, permeados por um mar ora calmo, ora revolto, nos impuseram um ritmo de vida que não temos como não levar adiante, fora do mar. Sabemos, pois a travessia nos ensinou e a sabedoria popular também, que o mar é traiçoeiro. Fora dele, quem já navegou, nunca mais deixará para os outros a tarefa de redobrar os cuidados diante dos fenômenos novos/renovados que se apresentarem. Esta, diríamos, foi a maior aprendizagem que este trabalho, desde a sua partida, até a sua chegada, nos trouxe: para partir, é preciso ter um porto de partida e uma rota pré-

estabelecida, mas a travessia é sempre maior e muito mais complexa do que a nossa capacidade de querer prevê-la, dominá-la e contê-la.

Por isso, podemos afirmar que o mar nos seduziu e a ele sempre retornaremos, quando sentirmos o seu som a nos convocar – um misto de compromisso e de vocação que são inerentes à pessoa que se renovou nesta inesquecível experiência. Dela, este trabalho é a tentativa do registro – uma carta de navegação a ser compartilhada com todos aqueles que vêm nessa travessia algum sentido.

Descobri que podia conduzir o meu tempo, somar todos os instantes numa única direção. Transformar os meses e os segundos que faltavam em distância, em um lugar para se chegar (KLINK, 1992:123).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABESS/CEDEPSS. **Proposta Básica para o projeto de formação profissional - novos subsídios para debate**. Recife, 1996.

ABESS/CEDEPSS. XXIX Convenção. **Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional**. Recife, Novembro de 1995.

ABREU, Haroldo Batista de. As novas configurações do Estado e da Sociedade Civil. In: **Capacitação em Serviço Social e política social: Módulo 1: Crise contemporânea, Questão Social e Serviço Social**. Brasília: CEAD, 1999. (p.33-43)

ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera (Orgs.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

AGUIAR, Antônio Geraldo de. **Serviço Social e Filosofia – Das origens a Araxá**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1982.

ANTUNES, Celso. **Glossário para educadores(as)**. 2ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho**. 4ª edição. São Paulo: Cortez; Campinas, São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

_____. Crise capitalista contemporânea e as transformações no mundo do trabalho. In: **Capacitação em Serviço Social e política social: Módulo 1: Crise contemporânea, Questão Social e Serviço Social**. Brasília: CEAD, 1999. (p.17-31).

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Informativo nº7**. Porto Alegre, novembro de 2003. (disponível na home-page: www.abepss.ufsc.br). Acesso em 25 de novembro de 2003.

_____. **Plano de Trabalho da Diretoria Executiva Nacional – Gestão 2005-2006**. Recife/PE: ABEPSS, 10 a 12 de Março de 2005. Material enviado via web em abril de 2005.

AZEVEDO E SOUZA, Valdemarina Bidone de. Tornar-se autor do próprio projeto. In: GRILLO, Marlene Corroero & MEDEIROS, Marilú Fontoura de (Orgs.). **A construção do conhecimento e sua mediação metodológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

BANCO MUNDIAL. www.bancomundial.org.br/index.php/content/view/6. Acesso em 21.09.05.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Publicações 70, 1977.

BARTHOLO JR., Roberto S. e BURSZTYN, Marcle. Prudência e utopismo: ciência e educação para a sustentabilidade. In: BURSZTYN, Marcle (Org.). **Ciência, ética e sustentabilidade – desafios ao novo século**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394, 1996.

_____. **Lei de Regulamentação da profissão de Assistente Social**. Lei nº 8662, 1993.

_____. **Lei da Reforma Universitária de 1968**. Lei nº 5.540, 1968.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Avaliação da universidade: legitimação e lógica mercantil. In: **Revista Temporalis**. Ano.2, suplemento (out.2001). Brasília: ABEPSS, Grafile, 2001.

CASTRO e LEVY. **A educação superior na América Latina e Caribe – Documento de Estratégia**. Washington-DC, 1997. Material Xerografado.

CATANI, Afrânio Mendes. **O quê é capitalismo**. 3ª reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998. (Coleção Primeiros Passos n.4)

CATTANI, Antonio David (Org.). **Trabalho e tecnologia - dicionário crítico**. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.

CERQUEIRA FILHO. **A Questão Social no Brasil**. Civilização Brasileira, 1982.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo:UNESP, 2001.

_____. As humanidades contra o humanismo. In: SANTOS, Gislene A (Org.). **Universidade, Formação e Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 4ª edição. São Paulo: Makron Books, 1993.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Código de Ética do Assistente Social**. Brasília, 1993.

_____. Pesquisa “Perfil profissional do Assistente Social no Brasil”. Disponível em www.cfess.org.br/pdf/pesquisa2/pdf. Acesso em 23.01.2006.

_____. Posicionamento do conjunto ABEPSS/CFESS/CRESS/ENESSO sobre cursos à distância na área do Serviço Social. Disponível em www.cfess.org.br. Acesso em 20.01.2006.

Desenvolvimento Humano. In: www.senna.org.br. (Acesso em 27.05.2004)

EDITAU - Edições Técnicas de Administração Universitária - www.editau.com.br. Acessos diários nos anos de 2004, 2005 e Janeiro de 2006.

FERNANDES, Rubem César. **Privado porém público**: o terceiro setor na América Latina. 2ª edição. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico**. 13ª ed. Porto Alegre: Dáctilo – Plus, 2004.

GENRO, Tarso. **Reforma Universitária**. In: Jornal O Globo, 10/03/05.

GREGORIO, Iriarte. **Neoliberalismo**: Sim ou não? Manual destinado a comunidades, grupos e organizações populares. São Paulo: Paulinas, 1995.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 7ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

IAMAMOTO, Marilda V. Reforma do Ensino Superior e Serviço Social. **Temporalis** nº1, ano I, janeiro a junho de 2000. Brasília: ABEPSS, Valci, 2000.

_____. O trabalho do assistente social frente às mudanças do padrão de acumulação e regulação social. In: **Capacitação em Serviço Social e política social**: Módulo 1: Crise contemporânea, Questão Social e Serviço Social. Brasília: CEAD, 1999. (p.111-128).

JAMUR, Marilena. A formação para o Serviço Social no Brasil: expectativas, desafios e antigas contradições no sistema. In: **Revista O social em questão**. Volume 5-;Nº 5. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Serviço Social, 2000.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

JORNAL ZERO HORA. Por que vale a pena estudar mais. **Caderno Empregos e Oportunidades**. Porto Alegre, 22 de janeiro de 2006.

JORNAL ZERO HORA. Emprego formal caiu 15% na construção gaúcha em 2005. **Caderno Empregos e Oportunidades**. Porto Alegre, 22 de janeiro de 2006.

JUNQUEIRA, Helena Iracy. Considerações sobre organização do programa para escola de Serviço Social. **Revista Serviço Social**, São Paulo, nº31, ano 3, p.39-48, 1943.

KLINK, Amyr. **Paratii: entre dois pólos**. São Paulo: Círculo do Livro, 1992.

_____. **Cem dias entre céu e mar**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino privado. Londrina: Editora Planta, 2004.

LOPES, José Rogério. Ética, mercado de trabalho e atuação profissional no campo da assistência social. **Revista Serviço Social & Sociedade**. Nº54, ano XVIII, julho de 1997. São Paulo: Cortez, 1997.

MACIEL, Ana Lúcia Suárez. A gestão social no Brasil: algumas considerações para o debate e a prática do Serviço Social. In: **Anais do XI Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**. ABEPSS/CFESS: Fortaleza, 2004. CD-Room.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. V.1. Livro Primeiro. O processo de produção do capital. Tomo 1 (prefácio e Capítulos I a XII). apresentação de Jacob Gorender; coordenação e revisão de Paul Singer; tradução de Regis Barbosa e Flávio Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Economistas).

MATTOSO, Jorge. **O Brasil desempregado – Como foram destruídos mais de 3 milhões de empregos nos anos 90**. 2ª edição; 3ª reimpressão. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

MARTINELLI, Maria Lúcia (Org.). **Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras Editora, 1999.

MENDONÇA, Sérgio E.A. Perspectivas do mercado de trabalho para os próximos anos. **Revista Mercado de Trabalho**. Nº 22. São Paulo: IPEA, nov.2003.

MENEZES, Luís Carlos de. **Universidade sitiada**. A ameaça da liquidação da universidade brasileira. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

Ministério da Educação. Censo da Educação Superior de 2003. Disponível em: www.edudatabrasil.inep.gov.br. Acesso em 26.11.2004 e 19.09.2005.

_____. Universidade XXI – Fundamentos para uma nova política de ensino superior. Disponível em: www.mec.org.br/documentos. Acesso em 23.03.2005.

_____. Exposição de motivos – Anteprojeto da Lei de Educação Superior. Disponível em: www.mec.gov.br/reforma/cinco.asp. Acesso em 08.07.2005.

_____. Projeto de Reforma Universitária. Disponível em: www.mec.gov.br/reforma. Vários acessos.

_____. Relatório de Desempenho da área do Serviço Social no ENADE 2004. Disponível em: www.relatoriocursoenade.inep.gov.br/download/superior/enade/Relatorio/Relatorio_a_rea_Servico_Social.pdf. Acesso em 20.02.2006.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Educação: novas perspectivas**. 3ª edição revista e ampliada. Porto Alegre: Sulina, 1980.

MOTA, Ana Elisabete e AMARAL, Ângela Santana do. Reestruturação do capital, fragmentação do trabalho e Serviço Social. In: MOTA, Ana Elisabete (Org.). **A nova fábrica de consensos: ensaios sobre a reestruturação empresarial, o trabalho e as demandas ao Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1998.

NETTO, José Paulo. Reforma do Estado e impactos no ensino superior. **Temporalis** nº1, ano I, janeiro a junho de 2000. Brasília: ABEPSS, Valci, 2000.

PÁGES, Max; BONETTI, Michel e GAULEJAC, Vicent de. **O poder das organizações**. São Paulo: Atlas, 1990.

PAVIANI, Jayme e POZENATO, José Clemente. **A universidade em debate**. 3ª edição. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1984.

PIMENTA, Selma & ANASTASIOU. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação)

PINTO, Rosa Maria Ferreiro. **Política Educacional e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1986.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. In: www.pnud.org.br/rdh (Acesso em 29.05.2004 e 13.09.2005).

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 1ª edição. Lisboa: Gradiva, 1992.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade para quê?** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

RAICHELIS, Raquel & RICO, Elisabeth de Melo(orgs.). **Gestão Social: uma questão em debate**. São Paulo: EDUC, 1999.

SÁ, Jeanete L.Martins de. **Conhecimento e Currículo em Serviço Social: análise das contradições (1936-1975)**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A universidade no século XXI – Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época n.120).

SANTOS, Gislene A (Org.). **Universidade, Formação e Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI et all (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

_____. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SERRA, Rose (Org.). **Trabalho e reprodução: enfoques e abordagens**. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: PETRES-FSS/UERJ, 2001.

_____. **Crise de materialidade no Serviço Social – Repercussões no mercado profissional**. São Paulo: Cortez, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JÚNIOR, José dos R. **Novas faces do ensino superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção**. Bragança Paulista, São Paulo: EDUSF, 1999.

SINPRO. EAD fora de controle. In: **Jornal Extra-Classe**. Ano 11. Nº99. Jan/Fevereiro de 2006. Porto Alegre: 2006.

STEWART, Thomas A. **Capital intelectual – a nova vantagem competitiva das empresas**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998.

BIBLIOGRAFIA

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Cadernos da APUFSC**. Nº2. Campus Universitário, Trindade, Florianópolis, Santa Catarina, fevereiro de 2005.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. 2ª edição. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

BASTOS, Rogério Lustosa. **Ciências humanas e complexidades: projetos, métodos e técnicas de pesquisa**. Juiz de Fora: EDUFJF; Londrina CEFIL, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. In: Ortiz, R (Org.). São Paulo: Ática, 1983.

BUARQUE, Cristovam. **A universidade numa encruzilhada**. (Trabalho apresentado pelo Ministro da Educação do Brasil na Conferência Mundial de Educação Superior + 5 da UNESCO em Paris, 23-25 de junho de 2003). Ministério da Educação: UNESCO, 2003. Disponível em: www.mec.gov.br/artigos.

BURSZTYN, Marcle (Org.). **Ciência, ética e sustentabilidade – desafios ao novo século**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

CARVALHO, Raul & IAMAMOTO, Marilda. **Relações Sociais e Serviço Social: Esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1982.

CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

DE BRUYNE, Paul et al. **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais – Os pólos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

DELUIZ, Neise. As mudanças no mundo do trabalho e no mundo vivido: conseqüências para uma nova relação entre educação geral e formação profissional numa perspectiva de politecnicidade. IN: MARKET, Werner (org.). **Trabalho, qualificação e politecnicidade**. Campinas, São Paulo; Papyrus, 1996. (Coleção Educação e Transformação).

DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. Formação, ou qualificação, ou competência... In: **Revista Veritas**, Porto Alegre: EDIPUCRS, V.38, n.149, março / 93.

_____ (org.). **Formação & Trabalho & Competência**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

Desenvolvimento Humano. Disponível em: www.senna.org.br. (Acesso em 27.05.2004)

DINIZ, Regina. **Vocação do saber**. In: Ensino superior. Ano 2, nº 19. Março de 2000. (p.34-38).

DIONNE, Jean & LAVILLE, Cristian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: UFMG e ARTMED, 1999.

DUGUÉ, Elisabeth. A gestão das competências : os saberes desvalorizados, o poder ocultado. IN: DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos (org.). **Formação & Trabalho & Competência**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. 27ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6ª ed. São Paulo: Moraes, 1986.

Instituto Ayrton Senna. **Conversando sobre desenvolvimento humano – Grande Prêmio Ayrton Senna de Jornalismo**. São Paulo: Takano Editora e Gráfica, 2001.

GERCHMAN, Sílvia e VIANNA, Maria Lucia Werneck (Orgs.). **A miragem da pós-modernidade - Democracia e políticas sociais no contexto da globalização**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1997.

MACIEL, Ana Lúcia Suárez. **Pluralismo no Serviço Social: Uma abordagem de complexidade?** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 1997.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social: identidade e alienação**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARX, Karl. **Capítulo VI Inédito de O capital – Resultados do processo de produção imediata**. São Paulo: Editora Moraes, 1985.

Ministério da Educação. **Declaração de Brasília**. Seminário Internacional Universidade XXI. Brasília, 25 a 27.11.2003.

_____. **Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior**. Brasília, 08.2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas – produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOROSINI, Marília Costa (org). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2ª ed.ampliada. Brasília: Plano Editora, 2001.

NETTO, José Paulo. A controvérsia paradigmática nas ciências sociais. **Cadernos ABESS**, n.5, São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Ditadura e Serviço Social - Uma análise do Brasil Pós-64**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1994.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PRATES, Jane. Planejamento da Pesquisa Social. In: **Revista Temporalis** nº7. Janeiro a junho de 2003. Porto Alegre: ABEPSS, 2004.

PEREIRA, Potyara. A abordagem da pesquisa em Serviço Social. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, n.21, São Paulo: Cortez, 1986.

RIBEIRO, Marlene. **Competência x democratização: um desafio da pós-modernidade à universidade pública brasileira**. In: Universidade e Sociedade. Ano VII, nº 12. Fevereiro de 1997. (p.13-23).

SILVA, Lídia Maria Monteiro Rodrigues da. A construção do conhecimento profissional e o ensino do Serviço Social. In: **Cadernos ABESS**, n.6, São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, Maria Ozanira. **Formação profissional do assistente social: inserção na realidade social e na dinâmica da profissão**. São Paulo: Cortez, 1984.

SOCIAL EM QUESTÃO. Volume 5-, Numero 5, - 2000. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Serviço Social. Semestral.

SVEIBY, Karl Erik. **A nova riqueza das organizações: gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998.

TANGUY, Lucie. Formação: uma atividade em vias de definição? In: **Revista Veritas**, Porto Alegre : EDIPUCRS, V.42, n.2, junho / 97.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

WANDERLEY, Mariângela Belfiori; BÓGUS, Lúcia & YASBEK, Maria Carmelita (orgs.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2000.

WARDE, Miriam Jorge et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE Nº 1
CORRESPONDÊNCIA ENVIADA PARA A COLETA DE DADOS

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL - DOUTORADO EM
SERVIÇO SOCIAL

Porto Alegre/RS, 30 de Abril de 2005.

Prezado(a) Colega:

Esta correspondência objetiva uma aproximação com as Unidades de Ensino de Serviço Social da Região Sul do país (RS, SC e PR), com o intuito de convidá-lo(a) a participar da pesquisa de doutorado, sob minha elaboração e sob orientação da Profa. Dra. Jussara Maria da Rosa Mendes, que aborda o tema: “A formação em Serviço Social no contexto da Reforma Universitária: demandas e desafios”.

Para viabilizar a realização da pesquisa, identifiquei a necessidade de colher informações, percepções e concepções dos gestores e docentes das referidas Unidades de Ensino. Com o intuito de evitar que a pesquisa seja mais uma “tarefa”, dentre as várias que o(a) colega já possui, optei por contatá-lo(a) de forma virtual para que participe da mesma, através do preenchimento do instrumento que encontra-se em anexo a este e-mail.

Ressalto que o seu preenchimento é voluntário e desejo que o tempo dispendido lhe seja proveitoso para fazer uma parada reflexiva acerca da formação na área profissional em que atuamos.

Desde já, agradeço a sua colaboração e coloco-me à disposição para suas dúvidas e/ou sugestões pelo e-mail: alsmaciel@terra.com.br ou pelos telefones: 0XX51.476.65.19 – Residencial OU 0XX51.9968.69.41 – Celular).

Atenciosamente,

Ana Lúcia Suárez Maciel
Doutoranda do PPGSS-PUCRS

Profa.Dra. Jussara Maria da Rosa Mendes
Orientadora

P/S: Solicito que os instrumentos preenchidos sejam devolvidos pelo e-mail alsmaciel@terra.com.br até o final de maio de 2005, acompanhados do Termo de Livre Consentimento específico para coleta de dados pela Internet.

APÊNDICE Nº2
INSTRUMENTO DE PESQUISA UTILIZADO NA COLETA DOS DADOS COM
GESTORES/DOCENTES

INSTRUMENTO DE PESQUISA Nº1 – GESTORES DE UNIDADES DE ENSINO DE
SERVIÇO SOCIAL

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1.1. Nome da Universidade: _____
- 1.2. Nome da Unidade de Ensino: _____
- 1.3. Tempo de Existência do Curso de Serviço Social na universidade: _____ anos
- 1.4. É filiada à ABEPSS? () Sim () Não. Se não, por quê?

- 1.5. Formação do Gestor:
() Graduação em S.S e ano -----
() Pós-Graduação (Latu Sensu) em ----- e
ano-----
() Pós-Graduação (Strictu Sensu) em -----e
ano-----
- 1.6. Tempo de Experiência na Gestão de UESS:
() Até 1 ano
() De 1 ano e 1 mês a 3 anos
() De 3 anos e 1mês a 5 anos
() De 5 anos e 1 mês a 7 anos
() Mais de 7 anos

2. ROTEIRO DAS QUESTÕES

- 2.1. Como você contextualiza o momento atual da universidade brasileira?
- 2.2. O quê você pensa sobre a proposta de Reforma Universitária apresentada no final de 2004 pelo atual governo?
- 2.3. Qual é o papel e a função do mercado de trabalho na formação universitária?

- 2.4. Como você identifica os rebatimentos desse contexto, dessa proposta de Reforma e do papel/função do mercado no cotidiano da sua UESS?
- 2.5. Para você, o quê significa a formação em nível universitário?
- 2.6. Quais são os demandas cotidianas que se colocam para o exercício da gestão e da docência universitária em uma UESS?
- 2.7. Quais são os desafios cotidianos que se colocam para o exercício da gestão e da docência universitária em uma UESS?
- 2.8. Que relação você estabelece entre as diretrizes curriculares da área do S.S com esse contexto universitário e com o mercado de trabalho?
- 2.9. Qual é o estágio atual da sua UESS com relação às diretrizes curriculares para a área de S.S? (implantação, consolidação, avaliação...)
- 2.10. Como você vê as organizações representativas da categoria profissional (ABEPSS, CFESS e CRESS) no trato com as questões da formação universitária?

APÊNDICE Nº 3
ROTEIRO DA ENTREVISTA COLETIVA COM OS ALUNOS

- 1º) QUESTÃO – O QUE VOCÊS SABEM A RESPEITO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE SEUS CURSOS?
- 2º) QUESTÃO – COMO VOCÊS AVALIAM A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DE VOCÊS?
- 3º) QUESTÃO – COM RELAÇÃO ÀS DISCIPLINAS CURSADAS, AVALIEM: DIDÁTICA DO PROFESSOR E CUMPRIMENTO DO PLANO DE ENSINO.
- 4º) QUESTÃO: COMO VOCÊS AVALIAM AS ATIVIDADES DE EXTENSÃO DO CURSO?
- 5º) QUESTÃO: QUAIS SÃO OS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NAS UNIVERSIDADES ONDE ESTÃO INSERIDOS?
- 6º) QUESTÃO – COMO VOCÊS AVALIAM AS SUAS RELAÇÕES COM OS DOCENTES E A DIREÇÃO DO CURSO?
- 7º) QUESTÃO – COMO VOCÊS INTERAGEM COM A SUA REPRESENTAÇÃO ACADÊMICA – O CENTRO ACADÊMICO?
- 8º) QUESTÃO – COMO VOCÊS VÊM A ESTRUTURA QUE A UNIVERSIDADE LHE OFERECE – LABORATÓRIOS, SALAS DE AULA, BIBLIOTECA, ÁREAS DE CONVIVÊNCIA, SERVIÇOS DE APOIO?
- 9º) QUESTÃO: COMO VOCÊS AVALIAM O ATENDIMENTO OFERECIDO PELA DIREÇÃO DO CURSO?
- 10º) QUESTÃO - O QUE VOCÊS PENSAM SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO MEC?
- 11º) QUESTÃO – QUAL É A POSIÇÃO DE VOCÊS COM RELAÇÃO AO PROVÃO?
- 12º) QUESTÃO – VOCÊS JULGAM QUE ESTÃO SENDO PREPARADOS PARA INGRESSAR NO MERCADO DE TRABALHO? JUSTIFIQUEM.

ANEXOS

Por que vale a pena estudar mais

Cursos de pós-graduação, aliados a resultados, podem ser um trampolim na carreira e no salário

TATIANA CRUZ

Para muitos, três anos é quase nada em termos de carreira. Eliana Lagemann, 35 anos, porém, fez deles tempo suficiente para colocar a profissão a ferver. Aos 32, na companhia de gente quase 10 anos mais jovem, a secretária executiva bilíngüe por formação voltou aos bancos escolares para qualificar mais o trabalho. Saiu do MBA em Marketing com o diploma e também com um salário 40% maior.

– Na minha profissão, a gente chega até um ponto e não consegue mais aumentar o salário. Se quer um upgrade, tem de se qualificar. Não é só a pós-graduação



Após MBA, Eliana não só aumentou sua renda como ampliou sua área atuação, agregando novos conhecimentos

Como fazer a diferença

Veja as dicas de Eliana para tirar proveito do curso de pós-graduação:

ANTES

Pense num curso que possa agregar algum valor ao trabalho, oferecendo facilitadores para a rotina. Essas ferramentas tanto podem estar diretamente ligadas ao que se faz quanto também podem vir de outras áreas importantes para o desenvolvimento do seu trabalho.

Faça um curso numa área que seja do seu gosto. Afinal, noites e noites, além de muitos sábados, serão dedicados ao estudo.

DURANTE

Converse com os colegas e se conecte com os professores, que são seus mestres. Afinal, essas são pessoas do mercado que, indiretamente, ajudam a conhecer novas áreas e abrir oportunidades para o futuro.

Tente levar os conhecimentos de sala de aula para o dia-a-dia do trabalho. Durante as aulas crie, uma conexão entre o que se aprende e o que se faz na empresa.

DEPOIS

Transforme esse conhecimento em algo concreto. Crie planos e metas para melhorar práticas desenvolvidas na sua área dentro da empresa. São os resultados práticos os passaportes para um aumento salarial.

EMERSON SOUZA

que aumenta o salário, mas a postura e o comprometimento em transformar o conhecimento em resultados. Isso sim faz diferença – resume Eliana, envolvida no planejamento estratégico do Instituto Ling, onde coordena bolsas de MBA no Exterior.

Além de coordenadora do instituto, onde põe em prática os conhecimentos do curso, finalizado em agosto do ano passado, Eliana é assistente executiva na Petropar.

– Para mim, caiu como uma luva. Porque posso trabalhar com o secretariado, que adoro, e lidar com a tomada de decisões e planejamento no instituto – festeja.

Essa, contudo, não foi a primeira oportunidade surgida com o MBA. Ainda durante as aulas, Eliana foi caçada por uma empresa de headhunters, que, em busca

Combustível na profissão

Veja como o conhecimento impacta na renda do trabalhador:

Nível de escolaridade	Renda média	Varição entre os níveis
Menos do que o primário	R\$ 394,93	
Primário completo	R\$ 553,59	40,2%
Fundamental completo	R\$ 584,87	5,7%
Médio completo	R\$ 857,16	46,6%
Superior completo	R\$ 2.342,44	173,3%
Mestrado ou doutorado	R\$ 4.599,11	96,3%

Fonte: tabulação do sociólogo Álvaro Comin, do Departamento de Sociologia da USP e do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Ceprap), com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), de 2004, a pedido do jornal Folha de S. Paulo.

de novos talentos, encontrou na própria instituição de ensino uma indicação.

– Construí bons relacionamentos em sala de aula, sempre demonstrei interesse e lidei com responsabilidade com as tarefas. É in-

crível, mas tem gente que ainda vai porque o pai está pagando e nem aproveita – lamenta.

Histórias como a de Eliana há muito já são conhecidas no serviço público, onde diplomas de mestrado e doutorado, em muitos casos,

se reverterem automaticamente em contracheques mais gordos. Levantamento publicado domingo passado na Folha de S. Paulo, a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revela o quanto a educação está relacionada diretamente ao aumento da renda do brasileiro. No caso de quem tem mestrado e doutorado, por exemplo, o salário chega a dobrar (*veja no quadro*).

Na iniciativa privada, porém, essa sintonia obedece também a outros critérios, como os observados por Eliana. Além disso, a inclusão desse tipo de qualificação como diferencial remuneratório no plano de cargos e salários das empre-

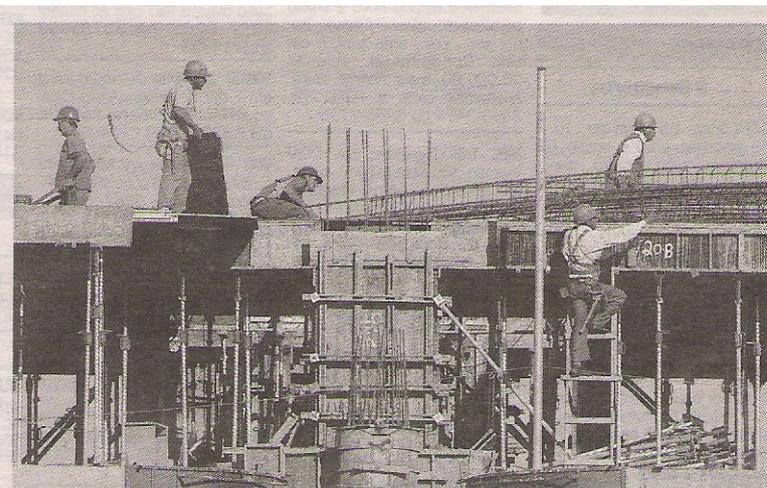
sas é, em muitos casos, ainda recente.

– As empresas querem resultados. Nem sempre a inteligência acadêmica é a mesma inteligência do mundo dos negócios – lembra Gutemberg de Macedo, presidente da Gutemberg Consultores, especializada em gestão de carreiras.

O que o consultor quer dizer é que diploma sozinho não é passaporte, mas, se acompanhado de outros atributos, como atitude, comprometimento e desenvolvimento de novas visões de trabalho, pode, sim, ser trampolim nos rendimentos.

▶ tatiana.cruz@zerohora.com.br

LEIA MAIS NA PÁGINA 2



MAURO VIEIRA, BANCO DE DADOS - 24/09/2004

Ano passado registrou a perda de 8,3 mil postos de trabalho no setor

Emprego formal caiu 15% na construção gaúcha em 2005

O índice de emprego formal da indústria da construção civil gaúcha, apurado pelo Sinduscon/RS, registrou queda de 15,05% em 2005 na comparação com 2004. Isso significa que, em termos absolutos, foram perdidos 8.331 postos de trabalho no setor. Em março de 1988, quando o índice começou a ser apurado, havia 130.576 trabalhadores empregados formalmente na atividade. Em dezembro de 2005, passados mais de 17 anos, este número caiu drasticamente para 51.003 empregados formais.

Segundo o Sinduscon/RS, além da queda do nível de atividade da construção civil no Estado, este encolhimento do mercado de trabalho formal resultou dos encargos sociais praticados atualmente, que são extremamente onerosos para o empregador, inibindo a contratação formal e ao mesmo tempo não representam ganho efetivo para o trabalhador.

Coincidentemente, foi a partir da vigência da Constituição de 1988, a qual permitiu que o Congresso Nacional pudesse votar e criar novos encargos trabalhistas, que o mercado formal de trabalho iniciou um ciclo contínuo de redução.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE), em 1988, 51,35% do universo de ocupados do país – incluindo-se os empregados com e sem carteira, os autônomos, empregadores, trabalhadores na construção para o próprio uso e trabalhadores não remunerados, eram contribuintes da previdência.

Já em 1992, este número baixou para 38,69%, 34,69% em 1996 e em 2002 atinge a 28,87%. Ou seja, em 14 anos, o número de ocupados na construção civil que contribuem para o Instituto Nacional de Seguro Social (INSS) registrou a drástica queda de 43,78%.

ANEXO Nº 3

PLANO DE TRABALHO DA ABEPSS – GESTÃO 2005-2006

A Diretoria Executiva Nacional da ABEPSS, composta pela Presidente, Vices-Presidentes, Secretária, Tesoureira, Coordenadora Nacional de Graduação, Coordenadora Nacional de Pós-Graduação, além dos representantes discentes (titulares e suplentes) da graduação e pós-graduação, reunida em Recife, nos dias 15 e 16 dezembro de 2005, elaborou o seguinte plano de trabalho para 2006:

PLANO DE TRABALHO

1. GESTÃO / FORTALECIMENTO DA ABEPSS

ATIVIDADE	RESPONSÁVEL	PRAZO
Informativo sobre atividades de 2005	Executiva Nacional (Recife)	Imediato (15/01/2006)
Contratação de jornalista para cuidar da comunicação	Executiva Nacional (Recife)	Imediato (15/01/2006)
Criação de estratégias políticas reveladoras do posicionamento da ABEPSS contra a política de mercantilização do ensino superior, particularmente o ensino à distância, a interiorização do ensino, proficiência e creditação e mestrado profissionalizante	Executiva Nacional e Regionais	2006
Descentralizar o atendimento das demandas das escolas e dos docentes e discentes para promover / assegurar a qualidade da formação profissional e a implementação das diretrizes curriculares	Coordenadoras Nacional e Regionais de Graduação da ABEPSS	2005/2006
Criação de links com espaço para representação discente, divulgação de revistas e livros, programas de pós-graduação e banco de teses e dissertações.	Executiva Nacional	2006
Manutenção de periodicidade mensal do Boletim ABEPSS, com o intuito de garantir a socialização de informações	Executiva Nacional	Mensal
Pautar a discussão sobre a sucessão da ABEPSS e	Executiva Nacional	2006
Dar encaminhamento para assegurar a representação discente e supervisores de campo no Estatuto da ABEPSS por ocasião das oficinas regionais descentralizadas	Executiva Nacional	2006
Pautar a discussão sobre a filiação dos programas de pós-graduação e dos “campos avançados” em reunião da EN por ocasião da realização das oficinas regionais descentralizadas; sondar nas regionais a receptividade sobre o assunto	Executiva Nacional	2006
Assegurar as representações discentes nas oficinas nacionais e reuniões de planejamento da EM		2006
Suplementar recursos às regionais, a partir da prestação de contas dos recursos enviados regularmente	Executiva Nacional	2006
Pautar a discussão sobre a descentralização dos recursos da ABEPSS		2006
Encaminhar carta aos reitores das unidades de ensino sobre a avaliação das DC	Vice-regionais (redação)	20 / janeiro / 2006



2. RELAÇÕES POLÍTICO-INSTITUCIONAIS

ATIVIDADE	RESPONSÁVEL	PRAZO
Sondar sobre as necessidades dos membros da Comissão Assessora do MEC/INEP com a indicação de reunião	Executiva Nacional (Recife) e Vices-regionais	Março / 2006
Manter a representação da ABEPSS no FNEPAS	Vera Nogueira e Roberta Uchôa	2006
Indicar nomes de "conteudistas" para o Curso à Distância do CFESS / ABEPSS	Vices-regionais	Janeiro / 2006
Manter representação da ABEPSS na coordenação do Curso à Distância	Ângela Amaral, Franci Cardoso e Ana Elizabete	2006
Realizar reunião política com o CFESS / ENESSO (audiência com o ME e contradições do Curso à Distância)	Executiva Nacional (Recife)	
Pautar com na EN a questão da representatividade da ABEPSS no debate sobre formação profissional em âmbito internacional	Executiva Nacional	2006

3. ENSINO DE GRADUAÇÃO

ATIVIDADE	RESPONSÁVEL	PRAZO
Dar andamento a pesquisa avaliativa sobre a implementação das Diretrizes Curriculares e dos currículos nas Unidades de Ensino	Executiva Nacional	2006
Assegurar que a política nacional de estágio seja discutida no processo de avaliação das DC	Executiva Nacional	2006

4. REALIZAÇÃO DA PESQUISA SOBRE DC

ATIVIDADE	RESPONSÁVEL	PRAZO
Encaminhamento dos endereços eletrônicos das unidades de ensino à EN (Recife)	Vices-regionais	Janeiro /2006
Produzir um CD orientador do processo de avaliação e do preenchimento do questionário (em substituição ao TR)	Executiva Nacional (Recife)	31 / Janeiro / 2006
Compor a equipe técnica para adequação do questionário ao banco de dados	Executiva Nacional (Recife)	Até 30 / janeiro / 2006
Preenchimento dos questionários	Unidades de ensino	De fevereiro até 15 / abril / 2006
Devolução dos questionários para a EN (Recife) com cópia para as regionais	Unidades de ensino	Até 15 / abril/ 2006
Realizar tele-reunião para fazer balanço da realização da pesquisa		10 / março / 2006

5. OFICINAS REGIONAIS DESCENTRALIZADAS E SEMINÁRIOS SOBRE SAÚDE

ATIVIDADE	RESPONSÁVEL	PRAZO
Vide resoluções reunião EN em 14 e 15/11/2005 e 15 e 16/12/2005	Executiva Nacional	2006

6. PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

ATIVIDADE	RESPONSÁVEL	PRAZO
Fortalecer o caráter de associação científica da ABEPSS e sua representatividade junto aos órgãos de fomento	Presidente, Coordenações Nacional e Regionais de Pós-Graduação na ABEPSS	2006
Articular-se com os representantes da área do Serviço Social no CNPq e CAPES	Presidente e Coordenação de Pós- Graduação	2006
Incorporar as demandas da pós-graduação	Coordenação de Pós	2006
Participar da mesa sobre Pós-Graduação em Serviço Social do 33º Encontro Mundial	Coordenação de Pós- Graduação	Agosto / 2006
Editar 04 (quatro) números da Revista Temporalis: T1 – gestão 2003/2004 T2 – articulação LA T3 – DC T4 – Modernidade e Pós-Modernidade	GT e Comissão da Revista	2006
Elaborar e divulgar síntese do Seminário de Pós-Graduação	Coordenação de Pós e EN (Recife)	Imediato
Pautar a discussão e sondagem para estabelecer um novo formato para o ENPESS	Executiva Nacional	Janeiro/2006
Remeter para o ENPESS a discussão sobre RBSS	Coordenação de Pós	11/2006
Realizar reunião com editores científicos da área de SS	Coordenação de Pós, GT Pós e Comissão da Revista	
Realizar levantamento sobre os pesquisadores da área do Serviço Social junto às Unidades de Ensino; incentivar a criação pelos Programas de Pós-Graduação de banco de dados dos pesquisadores, dissertações e teses; Incluir na página da ABEPSS banco de pesquisadores, dissertações e teses	Coordenações Nacional e Regionais de Pós-Graduação na ABEPSS e GT	2006
Realizar atividades nas oficinas regionais sobre diretrizes político-pedagógicas e relação graduação / pós-graduação	Coordenação Nacional e Regionais de Pós- Graduação e Representação Discente de Pós Executiva Nacional	2006



7. ARTICULAÇÃO / RELAÇÕES INTERNACIONAIS

ATIVIDADE	RESPONSÁVEL	PRAZO
Apoiar a Junta Diretiva (JD)	Executiva Nacional	
Elaborar um documento brasileiro sobre a articulação LA, contendo a proposta de estrutura de uma entidade, regras de representação e ações prioritárias em torno da formação profissional	Executiva Nacional	30 / junho / 2006
Reunir intelectuais do debate LA com a EN (representante da JD, Marilda Iamamoto, José Paulo Netto, Carlos Montaña, Serafim e repres. CFESS (Joaquina ou Ivanete))		Junho / 2006
Manter a articulação internacional, priorizando o intercâmbio com a América Latina e Comunidade Européia	GT Relações Internacionais	
Edição de uma Revista Temporalis sobre a temática		
Inscrever a ABEPSS no 33º Encontro Mundial	Executiva Nacional	Até 30 / abril / 2006
Emitir boletim ou pela "mala direta" da ABEPSS comunicado sobre prazo de inscrição de trabalhos no 33º Encontro Mundial		Dezembro / 2005
Consultar Tereza Matus sobre hospedagem solidária no Chile	Executiva Nacional	Dezembro / 2005

ANEXO Nº 4 – MANIFESTAÇÃO DO CONJUNTO CFESS/CRESS/ABEPSS ACERCA DE CURSOS À DISTÂNCIA NA ÁREA DO SERVIÇO SOCIAL

Manifesto das entidades ABEPSS, ENESSO e CFESS em relação aos cursos de graduação à distância.

As entidades representativas da categoria dos assistentes sociais no âmbito da formação profissional e organização estudantil, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa (ABEPSS) e Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) e de fiscalização do exercício profissional Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), reunidos por ocasião do Seminário Latino Americano e Caribenho de Políticas Públicas, Questão Social e Formação Profissional, realizado na Universidade Federal Fluminense entre os dias 30 de novembro a 03 de dezembro de 2005, manifestam publicamente a sua apreensão e indignação ante o avanço da contra-reforma universitária em seu caráter de mercantilização do ensino, sobretudo a proliferação sem controle de cursos virtuais e à distância de graduação em Serviço Social.

São conhecidas as exigências postas pelas Diretrizes Curriculares, construídas coletivamente pela categoria profissional e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação/MEC, que fundamentam e direcionam o projeto pedagógico dos cursos de Serviço Social. Como exemplo pode-se citar o estágio curricular, que pressupõe a interlocução presencial entre o estagiário, o docente supervisor acadêmico e o supervisor de prática, (assistente social da instituição onde o estágio se realiza), como definido e regulado pelo Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais, não podendo, portanto, realizar-se virtualmente.

Estranhamos a facilidade com que o MEC credencia tais cursos, abrindo enorme campo de riscos e ameaças ao se lançarem na sociedade e no mercado profissionais despreparados para o cumprimento das obrigações éticas e técnicas inerentes ao exercício profissional. O aligeiramento da formação profissional não condiz com a inclusão social, ocorrendo a concretização no país da tendência mercantilista que resulta na implementação de uma educação pobre para os pobres.

Por isso, reafirmamos nossa firme posição na luta contra a contrarreforma universitária em curso e na defesa das Diretrizes Curriculares e do Código de Ética Profissional. Nesse sentido conclamamos os movimentos sociais, profissionais de outras áreas e toda a sociedade a defender o ensino público, gratuito, laico, de qualidade e presencial, e que atenda as reais necessidades dos trabalhadores, na direção de um novo projeto societário onde as condições da emancipação humana se concretizem.

Brasília, dezembro de 2005.

**Conselho Federal de Serviço Social
"Defendendo Direitos, Radicalizando a Democracia" - Gestão 2005-2008.**

ANEXO Nº 5 – MANIFESTAÇÕES DA ABEPSS SOBRE O ENADE

“Com satisfação e em nome de toda a Executiva Nacional, cumprimento V. S.a. pelo trabalho realizado na Comissão Assessora de Avaliação da área de Serviço Social junto ao MEC/INEP. Além de consideramos fundamental a construção de uma avaliação baseada nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, a gestão que ora se inicia reafirma o compromisso da Entidade com os membros desta comissão, indicados conjuntamente pela ABEPSS e CFESS.

Em reunião realizada em Recife nos dias 10, 11 e 12 de março de 2005, com toda a Executiva Nacional, foi avaliado e amplamente discutido o papel da ABEPSS na atual conjuntura brasileira, em especial, no contexto da reforma do ensino superior, encaminhada pelo atual governo. Entende a Executiva Nacional a importância desta Comissão, cujo compromisso assumido com a ABEPSS fortaleceram a perspectiva da formação profissional construída e defendida pela entidade.

Assim, por definição política e conforme o seu estatuto, a ABEPSS continuará indicando nomes para compor as comissões institucionais, preservando a sua autonomia e garantindo interlocução e avaliação permanente dos processos institucionais que envolvam o ensino e a pesquisa em Serviço Social, nos níveis de graduação e pós-graduação.

Para consolidar tais propostas, estamos agendando uma teleconferência com a comissão ainda neste mês de abril, cuja data será previamente combinada com V. S.a.

Com nossas saudações acadêmicas, subscrevo-me, ANA ELIZABETE MOTA” (PRESIDENTE DA ABEPSS)

“Dirigimo-nos à comunidade acadêmica, aos profissionais, à direção das universidades e faculdades de Serviço Social, às organizações da categoria profissional de assistentes sociais, ao MEC e ao público em geral para divulgar a posição da ABEPSS sobre os resultados do ENADE para os cursos de Serviço Social.

Os dados divulgados pelo INEP e explorados pela imprensa não traduzem a realidade do desempenho dos estudantes nos cursos de Serviço Social, uma vez que o ENADE foi objeto de boicote por parte do movimento estudantil de Serviço Social.

A despeito do papel desempenhado pela Comissão Assessora de Avaliação da Área de Serviço Social e da direção teórica impressa ao conteúdo das provas, elaborada sob a regência das diretrizes curriculares da ABEPSS, os resultados apresentados estão comprometidos nacionalmente pela recusa dos estudantes em participarem do mecanismo de avaliação encaminhado pelo MEC.

Ademais, a apresentação isolada dos resultados é promotora de uma classificação parcial, visto que o ENADE é tão somente um componente do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), integrado pela avaliação institucional – interna e externa e pela avaliação do curso de graduação da área. O resultado mais imediato desta divulgação é o estabelecimento de um “ranking” entre as Instituições de Ensino Superior, traindo uma concepção de avaliação voltada para a superação das dificuldades e obstáculos com os quais se defronta a educação no Brasil.

Neste sentido, a ABEPSS compreende que os resultados do ENADE não podem se constituir em parâmetro de avaliação e tampouco referência para análise da implementação das nossas diretrizes curriculares.

Por entendermos que a ação política dos estudantes deve ser por nós tratada como uma estratégia de resistência ao processo de reforma do ensino superior, orientamos as escolas filiadas a não utilizarem os conceitos obtidos como indicadores da qualidade dos seus cursos, garantindo uma posição firme, crítica e de unidade na nossa área.

A ABEPSS reitera a defesa de que as instituições de ensino superior devem ser submetidas à avaliação, contudo a sua consideração como componente curricular, de natureza compulsória e punitiva, subtrai o caráter pedagógico próprio dos processos de avaliação. Ana Elizabete Mota – (Presidente da Executiva Nacional da ABEPSS, Recife, 15 de maio de 2005).

ANEXO Nº 6

CARTA DA ASSISTENTE SOCIAL DE MINAS GERAIS

Um breve balanço do processo construído no campo da formação profissional enquanto docentes de Serviço Social⁵⁹

O Serviço Social é trabalho⁶⁰, ou não? Se não o é, podemos afirmar que a nossa profissão se afirma como “complexo ideológico⁶¹”?

É sabido que este tem sido um dos debates contemporâneos presentes na profissão, complexo, que muito tem apresentado controvérsias no interior da categoria profissional. Mas não nos atrevemos aqui, debatermos acerca da compreensão específica que o nosso grupo de assistentes sociais apresenta sobre a profissão, além do que não existe um consenso teórico nem tampouco político, sobre tal debate.

A nossa preocupação⁶² aqui é com uma realidade, uma manifestação do movimento do real, concreta, que tem solapado a construção do projeto ético-político do Serviço Social brasileiro. Dizemos, construção, pois é do nosso entendimento, que o mesmo não está terminado, e a sua construção depende da ação volitiva dos sujeitos envolvidos neste processo, bem como de condições objetivas presentes na realidade social para torná-lo praticamente real. Mas, experienciamos um momento profícuo de debate político e teórico no que se refere à formação profissional balizada de modo intransigente na recusa do conservadorismo, expresso, hoje, por

⁵⁹ Texto elaborado pela assistente social, Rosenária Ferraz de Souza, ex- diretora da gestão do CRESS/6ª Região – 2002/2005 – da Seccional de Juiz de Fora, e militante do Movimento Nacional dos Direitos Humanos, representante de Minas Gerais.

⁶⁰ Sugerimos a leitura da obra de Yamamoto (1998), cujo temário: O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.

⁶¹ É salutar a contribuição de Gilmaísa Macedo da Costa (1999), expressa na sua dissertação de mestrado, intitulada: “Trabalho e Serviço Social: debate sobre a concepção de Serviço Social como processo de trabalho com base na ontologia de Georg Lukács”.

⁶² Ressaltamos que este texto expressa a contribuição política das assistentes sociais que foram demitidas coletivamente pelo Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS/MG, por defenderem o Projeto Ético-Político do Serviço Social brasileiro:

Angélica Gomes da Silva

Clarice Carvalho

Cristiane Tomaz

Cristina Rezende Valle Souza

Dilma Franco

Heloisa de Moura Lessa Barroso

Rosenária Ferraz de Souza

discursos neoconservadores presentes não somente na nossa profissão, visto que a mesma não é “endógena”, acompanha, portanto os projetos societários por que passam a sociedade contemporânea. Projetos estes expressos por homens que fazem as suas escolhas, e consideramos teleologicamente que por mais limitadas sejam as escolhas que realizemos, estamos a fazer escolhas. Portanto, estas manifestações não são reações transcendentais. Por mais que o discurso pós-moderno busque escamotear as contradições presentes neste debate, por meio dos subjetivismos, bem como pela tese da propalada “crise dos paradigmas”, mas possuem uma intrínseca relação entre teleologia e causalidade.

Avaliamos que o momento atual expresso na educação brasileira tem sido um divisor de águas à construção do nosso projeto ético-político profissional, uma vez que a consolidação do mesmo encontra-se ameaçada por um movimento neoconservador, que no campo da ideologia, tem sido expressa não puramente pelas instituições educacionais, mas inerente às expressões de diversos segmentos profissionais do Serviço Social. Então, lidamos com o desafio imanente de construção deste projeto nos espaços institucionais nos quais nos inserimos, mas contraditoriamente, no interior da própria categoria profissional. Situando o Serviço Social na história, muito sabemos que esta construção nos foi árdua, visto que a vertente analisada por Netto (1998) “intenção de ruptura”, tivera seu momento de construção e gênese propriamente dita, em um contexto de ditadura militar, instaurado pela autocracia burguesa, daí uma de suas brilhantes obras ter como temário: Ditadura e Serviço Social. O debate teórico do companheiro da nossa categoria nos acrescenta uma histórica análise crítica acerca do Serviço Social no contexto ditatorial.

Mas, não se surpreendam que muitos dos elementos abordados por Netto no contexto sócio-histórico supracitado, têm sido enfrentados por nós em alguns espaços institucionais. Afirmamos que alguns, pois a realidade atual em algumas instituições de “ensino” brasileiras tem sido uma fonte inesgotável de redução do ensino à mercadoria, de arbitrariedades, de censuras expressas no cerceamento da liberdade individual, direito este proclamado por importantes revoluções burguesas, tal como a Revolução Francesa, e apoiado na teoria do individualismo possessivo.

A esquizofrenia, a fobia, a histeria, têm sido elementos promotores para que muitos profissionais se percam neste processo quando têm de lidar com os projetos societários que se apresentam nestes espaços. É nesse sentido que a nossa experiência profissional e política, na construção do Curso de Serviço Social, no Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS/MG, é salutar para debatermos aqui.

De início ressaltamos que, o nosso intuito é somar, dividir e socializar uma experiência de defesa do projeto político e profissional, que para muitos soaram como propostas de homens da caverna. O que nos parecia óbvio, se transformou em loucura pelos homens de poder, coronéis, representantes do pensamento das oligarquias agrárias brasileiras, e que pudorosamente, afirma-se no humanismo-cristão. Consideramos representantes deste pensamento, pois muitos, empresários da educação, nem sequer tiveram a “predestinação” de nascerem eminentemente detentores de terra, na região do café. Mas, se apossaram de espaços institucionais, a exemplo, no campo da educação, para exercerem o seu poder de mando, bem como essencialmente, de reprodução e afirmação do pensamento conservador, que muitas das vezes se apresenta com uma roupagem de modernidade e progresso, empreendedorismo expresso por muita publicidade e propaganda.

Nesse sentido, ao construirmos⁶³ passo a passo o projeto pedagógico do Curso de Serviço social do UNIS, Varginha, em consonância às diretrizes curriculares da nossa Associação Brasileira de Pesquisa e Ensino em Serviço Social – ABEPSS⁶⁴, embora a instituição de “ensino” não nos tivesse fornecido o pagamento da taxa obrigatória de filiação, forma esta sutil que nos foi negada tal inscrição, tínhamos claro que não abriríamos mão de uma formação balizada no pensamento social de Marx, e expressa no debate acerca dos princípios fundamentais da ontologia marxiana. Chegamos ao 7º período do curso, com muitas tensões e conflitos não somente externos, mas também internos, visto que a defesa do pluralismo é um dos princípios fundamentais presentes no Código de Ética de

⁶³ Afirmamos que o Projeto Pedagógico foi construído pelo grupo, pois embora tenhamos a contribuição do ex-coordenador, assistente social, Ms. André Mayer, a operacionalização deste se realizou por sujeitos, assistentes sociais, envolvidos na experiência profissional, na docência. Construímos, coletivamente, nosso projeto pedagógico, buscamos torná-lo real, numa instituição que reduz o ensino à mercadoria.

⁶⁴ Nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social de 1996 a questão social apresenta-se como eixo central e o exercício profissional dos assistentes sociais como trabalho inserido em processos de trabalho.

1993, e que fortalece e consolida o debate teórico e político-profissional. Isto sem deixarmos de mencionar que o curso iniciou em agosto de 2002, sem um assistente social na coordenação. Somente em 2003, de fato, se constrói um projeto pedagógico para o curso. Durante este ficara exposto de modo consensual, em todos os nossos momentos de debate da equipe de Serviço Social: “a opção por um projeto social sem distinção de classe, raça, gênero e etnia”. Este, o nosso ponto firme, a nossa âncora, que muito nos fortaleceu enquanto ser social.

Trabalhamos durante este ano de 2005, promovendo espaços de debate com o corpo discente, e insistindo institucionalmente, que o nosso compromisso é com a formação profissional qualificada, crítica, expressa na construção do projeto ético político do Serviço Social brasileiro, tendo como uma das materializações deste projeto, o Código de Ética de 1993.

O segundo semestre nos foi atípico, pois nos encontrávamos sem coordenação, visto que o antigo coordenador pedira demissão. Trabalhamos sem uma coordenação, e após uma nova seleção realizada em setembro de 2005, o profissional ao assumi-la por uma semana, compreendeu que ali, no UNIS, não se desejava um assistente social, professor, mas sim, um homem de negócios que cuidaria das miseráveis finanças destinadas ao Curso, e que deveria ser um representante maior dos discursos marketeiros desta. Coerentemente, o nosso companheiro de projeto político e profissional, fez as suas escolhas, conscientemente, e entregou a coordenação, pois dividia conosco, o quanto se sentiu coagido, com o tamanho disparate desta instituição se afirmar como defensora do ensino, se na sua primeira semana de trabalho conseguiu desvelar o que se pretende o UNIS, nada menos que, concretamente, reduzir o ensino a uma mercadoria.

A tendência expressa na contemporaneidade é de sucateamento do público, especialmente, das políticas públicas básicas, analisadas por Laurell (1997), no contexto de neoliberalismo? Então não poderíamos construir estratégias de remar contracorrente neste espaço institucional, na concepção de que é possível imprimirmos o projeto ético-político, nas ações mais comuns, por mais rotineiras que se expressam?

Sim, radicalmente, e, durante estes três anos e meio foi o que buscamos. Mas, além disto, concretamente tínhamos de lidar com censuras, com autoritarismos, com ameaças, a ponto de após a nossa demissão coletiva, justificada, ser, não por questões técnicas, mas por questão de perfil institucional do UNIS. Não nos encaixamos ao perfil desta instituição, palavras expressas pelo magnífico reitor desta pretensa renomada instituição na região do sul de minas. Recentemente, fomos impedidos de ministrar duas palestras que se inseriram num importante Seminário para o município de Varginha e região acerca da infância e juventude, com o enfoque voltado para o adolescente infrator, cujo temário foi “A inclusão social do adolescente em conflito com a lei”, seminário este realizado pela equipe do Programa de Atendimento ao Adolescente Infrator- PAAI- que teve até este mês dezembro o UNIS como executor do programa mantido com verbas públicas federais e municipais⁶⁵.

Mas a sociedade local se moveu, fez a escolha de não ficar na inércia. Muitos colegas da categoria se solidarizaram conosco, a ponto do evento ser transferido do auditório do Centro Universitário do UNIS para o Tribunal de Júri do fórum da Comarca de Varginha, com o apoio de representantes do poder público local, executivo, legislativo e judiciário, coerentes, e que não se acovardaram ante a censura, a qual acreditávamos ter sido cessada com o final da ditadura militar brasileira. Então, enfrentamos uma ditadura, que nem velada desta vez se apresentou, mas se escancarou no autoritarismo, claro, dito, e, além disto sedutor, cuja proposta fora mudar a data do evento para 2006, com o apoio financeiro do UNIS.

Saímos demitidas, em massa, coletivamente, desta instituição. Motivo: defesa do projeto ético-político do Serviço Social brasileiro. Não abrimos as nossas mãos para o conservadorismo desta; não nos enveredamos para o neoconservadorismo em ascensão no Serviço Social. Não nos apoiamos no discurso da pós-modernidade. Queremos que a construção do P.E.P continue e se aprofunde, que se consolide, no contexto de gente ferida, de gente cortada, como diria Drummond, num tempo de divisas.

⁶⁵ O convênio de parceira entre Prefeitura Municipal de Varginha e o UNIS terminou neste mês de dezembro e não será prorrogado. Optou-se pela busca de um novo parceiro para ser executor do PAAI em 2006.

O momento atual da coordenação, recém contratada, em novembro, tem aceitado tudo sem nenhuma criticidade, bem como utilizado a nossa entidade CRESS 6ª região, no discurso de que o “Conselho tem dado total apoio para a contratação de novos profissionais”. No entanto, pensamos que isto é uma mentira, pois muitas de nós já estivemos na direção política desta renomada entidade, representativa e democrática, que recusa o autoritarismo, e que defende historicamente o Projeto ético-político profissional do Serviço Social brasileiro com muita ousadia e clareza nos principais fóruns de debates e deliberações da nossa categoria, bem como nas frentes de trabalho desenvolvidas com e para os assistentes sociais de Minas Gerais.

A seleção do novo corpo docente já fora iniciada na primeira semana de dezembro deste ano. Para o novo corpo docente do Curso de Serviço Social, muitas das disciplinas, que são matéria do Serviço Social, que em debate na construção do nosso projeto pedagógico, apresentavam a importância de ser um assistente social para ministrá-las é bem provável que isto não mais ocorra. O que se construiu, arduamente, em termos de política de estágio, numa instituição que nunca teve uma política voltada para o estágio supervisionado, tende a se desmantelar, “a se desmanchar no ar”. O nosso estágio curricular em diversos momentos na instituição deu uma cara diferenciada ao Serviço Social, em toda a região do Sul de Minas, pois sabemos de que este é um momento, não o único, mas elementar na formação profissional de novos assistentes sociais, mineiros, brasileiros. Defendemos em reuniões com a GEDUP instância administrativo-pedagógica dos cursos superiores do UNIS, o Trabalho de Conclusão de Curso, TCC, acompanhado por profissionais, remunerados, pela atividade; a supervisão acadêmica reconhecida como hora/aula, e não hora laboratório; a capacitação contínua dos supervisores de estágio, quer sejam os de campo, bem como os acadêmicos; a importância de uma assessoria técnica de um assistente social representante de universidade pública que, historicamente, se apóia na defesa do P.E.P do Serviço Social brasileiro.

Realizamos assembleias com o corpo discente, fóruns de pesquisa, projetos de extensão, seminários, entre outras formas de se construir o processo de ensino-aprendizagem partir da realidade regional, nacional e internacional. Fomentamos debates no que toca a importância da pesquisa e extensão. Solicitamos a participação da reitoria em diversos espaços, no sentido de que os alunos,

representados pelo Movimento Estudantil, queriam respostas da instituição ao mar de lamas que teria tornado o Curso de Serviço Social. Os estudantes queriam ter acesso ao estatuto da instituição. Queriam compreender o processo político da mesma. Questionaram juntamente com a maioria do corpo docente de Serviço Social a recondução do reitor⁶⁶, visto ter ocorrido uma mudança no corpo do estatuto que permitira a recondução do magnífico, senhor, reitor, ao cargo político maior, de exercício de poder. Buscamos dar transparência ao processo eleitoral do Conselho Universitário, importante instância da instituição.

Bom, este é um dos resultados do nosso trabalho no Centro Universitário do Sul de Minas. Contribuímos, acreditamos, para uma análise crítica da realidade, por acreditarmos numa formação autônoma desatrelada do mando e da obediência, mas sedimentada na troca e na experiência. Mas, também, não temos dúvidas de que na tentativa de acertarmos, neste processo de construção, tenhamos cometido erros. E, dizemos aos nossos alunos, nossos futuros colegas assistentes sociais que, nos reencontraremos, e precisamos ter as nossas diferenças, pois desejamos preservar as nossas individualidades, as nossas afeições, as nossas empatias, as nossas amizades, para que o fruto de flor, para que flores novas, como diria Émile Zola em *Germinal*, possam germinar.

Mas, não nos afastemos, nunca dos nossos propósitos, das nossas convicções políticas, mesmo que no meio do caminho encontremos pedras e espinhos, não nos afastemos. Vamos juntos, como afirmou Drummond, de mãos dadas, para que não fiquemos caducos. Sejam o homem do mundo presente, que não nega a realidade, mas que busque incessantemente analisá-la, para poder fazer história.

O que faremos, quando profissionais são demitidos sem justa causa por defenderem expressamente os princípios do Código de Ética de 1993? A manifestação política presente neste texto inviabilizará a formação de novos assistentes sociais, trabalhadores, estudantes?

Ora, esta questão não é individual. É um fenômeno político, e, nos atrevemos a dizer, que não se refere somente ao Serviço Social. Portanto, convidamos a sair

⁶⁶ Pasmem! A mesma pessoa do magnífico, senhor, reitor, é presidente do Conselho Universitário e presidente do Conselho Curador.

do nosso umbigo, se não quisermos perder de vista algumas categorias de análises marxianas, balizadas na perspectiva de totalidade, historicidade...

E a categoria de mediação? Não soubemos trabalhar com esta neste espaço institucional? Não lidamos com os limites presentes em qualquer instituição com uma leitura do real? Não conseguimos fazer a relação entre universal e singular, na busca da apreensão das particularidades por que nos cercaram nesta experiência profissional? Ou, exatamente, por sermos considerados pela instituição como profissionais tecnicamente comprometidos, mas que em nenhum momento abrimos mãos dos nossos princípios, fomos demitidos?

Será que os profissionais que têm participado do processo seletivo estão atentos a este processo ocorrido? Qual é o nosso papel? Cruzaremos os braços, pois isto não nos afeta enquanto profissionais? Qual as nossas escolhas? Isolaremos este fato? Ou buscaremos dar densidade aos debates travados nas nossas entidades sobre a preocupação constante no que se refere à formação profissional e à defesa do Projeto ético-político?

Aqui fica a nossa contribuição. Não nos afastemos de compreender os nossos desafios, nem tenhamos a fobia em dizer que ordem social defendemos. A de um homem fragmentado, impossibilitado de desenvolver as suas individualidades, um falso homem? Que concepção de natureza humana baliza o nosso Código de Ética de 1993? Mais que respostas, convidamos os assistentes sociais, movimentos sociais locais, regionais, estadual e nacional, bem como representantes dos poderes públicos, que de fato representem os interesses da população excluída do processo educacional, reitorias de universidades que se comprometem com o processo educacional que não aceitam a mercantilização da educação, a realizarem as suas reflexões.

Desejamos a todos os leitores, aos que não perderam a capacidade crítica, que não se conformaram com a tese de que o capitalismo é o fim da história, um feliz natal e um novo ano com saúde física, mental e espiritual, nas formas de ser e pensar, de sentir e amar, e se objetivar enquanto ser social.

Final da primavera. Sábado, 17 de dezembro de 2005.

ANEXO Nº 7
NOTAS DE ESCLARECIMENTO DAS UNIDADES DE ENSINO EM SERVIÇO
SOCIAL ACERCA DO SEU DESEMPENHO NO ENADE

“Discordando dos moldes da avaliação e desta Reforma Universitária que tem como direção a destruição dos direitos educacionais conquistados historicamente e fazendo com que a educação superior perca sua centralidade no tripé ensino, pesquisa e extensão, voltando-se apenas ao mercado e não a sociedade, o Movimento Estudantil de Serviço Social iniciou um amplo debate a respeito desse sistema de avaliação, construindo consensualmente a proposta contrária ao ante projeto da Reforma Universitária, e como forma de enfrentamento deliberamos realizar um boicote ao ENADE, demonstrando nosso repúdio.

Entretanto, somos a favor de uma avaliação que vise a autonomia do estudante da instituição e que avalie não apenas a matéria dada, mas sim quais são os verdadeiros conhecimentos adquiridos na academia e como é utilizado esse conhecimento na transformação societária que assegure condições de vida a todos os sujeitos.

O boicote, assim como os debates promovidos pelo Centro Acadêmico de Serviço Social da PUCPR demonstrou a formação política e o comprometimento dos alunos contra a reforma universitária que possui elementos a favor do ensino mercantilizado (lei de inovação tecnológica) em detrimento do investimento na educação pública, laica, gratuita e de qualidade, garantida e almejada pelos cidadãos brasileiros desde a Constituição Federal de 1988.

No intuito de levar adiante as deliberações do Movimento Estudantil de Serviço Social, nós da PUCPR discutimos sobre o ENADE a fim de mobilizar os estudantes a se conscientizarem sobre esse processo. Para tanto, realizamos juntamente com a Coordenação do Curso uma mesa redonda, na qual expúnhamos o posicionamento da ENESSO, da PUC (na pessoa da Diretora do Curso), do CRESS 11º região – Conselho Regional de Serviço Social, do MEC (que não se fez presente), do DCE-PUCPR, de demais alunos do Movimento estudantil (representado pelo DCE da UFPR) e do ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior). Esta mesa foi realizada no intuito de que os alunos se

posicionassem em relação ao ENADE, visto que muitos ainda tinham dúvidas sobre o mesmo. A coordenação do curso realizou esclarecimento sobre a importância para o curso e para o processo avaliativo que os alunos pudessem realizar o exame ENADE.

Colocamos nesta mesa a deliberação favorável da ENESSO e das demais executivas presentes (Farmácia, Enfermagem, Ed. Física, etc.) ao boicote, lembrando que não houve nenhuma pressão para que os alunos aderissem ao mesmo. Ressaltamos, que apesar do posicionamento contrário ao boicote da direção e coordenação do curso, houve respeito de forma democrática ao posicionamento dos alunos.

Com isso, no dia da avaliação praticamente 100% dos alunos que iriam fazer a avaliação boicotaram, desses apenas 04 alunos realizaram a prova, o que caracteriza uma situação a ser avaliada pelo MEC, já que é um número muito reduzido dos 89 alunos do curso inscritos para o exame. Esta realidade será vista em outras universidades brasileiras, já que boicote foi debatido e proposto em vários cursos, em várias universidades.

Contudo, reafirmamos que não concordamos com o resultado da avaliação apresentada, pois entendemos que não foi avaliada a qualidade do ensino, mas sim a presença dos alunos na realização da prova. O Centro Acadêmico, que representa os alunos, respaldado pelo Diretório Central dos Estudantes – DCE PUCPR, que representa o coletivo dos estudantes, reafirma-se contra a Reforma Universitária e também comprometida com a democracia e a qualidade do Ensino Superior no país. Esperamos o posicionamento do MEC quanto a esta situação, considerando o posicionamento dos alunos das universidades brasileiras diante das repercussões negativas para o curso e seus alunos, devido ao conceito avaliado pelo MEC, que reduz a avaliação como instrumento de *ranqueamento*, desconsiderando a realidade e o posicionamento político dos estudantes, que são os principais sujeitos do processo” (Centro Acadêmico de Serviço Social da PUCPR).

Esta nota tem por objetivo esclarecer o posicionamento do Centro Acadêmico de Serviço Social da Uerj diante da divulgação do resultado da avaliação do ENADE pelo MEC, que tem sido largamente veiculada pela imprensa. De acordo com os dados disponibilizados pelo MEC, o curso de Serviço Social foi um dos que

obtiveram o pior desempenho na avaliação. A FSS/UERJ, seguindo a tendência nacional, também obteve nota baixa: exatamente 1,1. O que o MEC e a imprensa omitem é que o resultado do Serviço Social reflete um posicionamento político dos estudantes deste curso, deliberado no último Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESS), contrário ao SINAES e ao ENADE, uma vez que compõem o conjunto de medidas da chamada "Reforma" Universitária do governo Lula.

Entendemos este resultado como uma importante demonstração de articulação e força do movimento estudantil de Serviço Social nacional e da UERJ, que após intensos debates sobre a "reforma", decidiu por uma campanha de boicote ao ENADE, através da nota zero. Essa foi uma das estratégias para mostrar nossa indignação e desacordo para com as medidas privatizantes da reforma universitária e de estímulo ao ranqueamento e a competição desenfreada entre as instituições e os estudantes que é desencadeada pelo ENADE.

Após essa conquista, é importante que continuemos mobilizados! É urgente esclarecermos à sociedade as verdadeiras razões do "baixo desempenho" do Serviço Social da UERJ, bem como da área, que a imprensa burguesa e governista insiste em esconder, até porque é interessante nesse contexto do neoliberalismo desqualificar o ensino público. Estamos certos de que estudamos numa das melhores escolas do Brasil e que foi nossa ação política consciente e necessária que gerou esse resultado.

Nesse momento, então, estamos pensando conjuntamente novas estratégias e ações que dêem visibilidade para nosso repúdio ao ENADE, à "reforma" universitária, e esclareçam em todos os espaços onde surgir a oportunidade que o resultado do Serviço Social decorreu de nossa organização política. Assim, nacionalmente integramos o "Movimento para Barrar essa Reforma", do qual fazem parte diversas entidades de luta, tais como: Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN), Executivas e Federações de Cursos, DCEs e Centros Acadêmicos de todo o Brasil, para organizar manifestações que furem o bloqueio do governo e da mídia burguesa. A vitória da campanha "Nota Zero para o ENADE! Contra a Reforma Universitária de Lula" somente foi possível com a maciça participação dos estudantes Serviço Social, assim, é fundamental que continuemos organizados, além de convocarmos todos aqueles que defendem uma universidade

pública, gratuita e de qualidade a apoiarem nossa luta e a participem das mobilizações. Precisamos manter acesa a chama da luta!” (Centro Acadêmico de Serviço Social – CASS/UERJ).

“Caros companheiros:

Vimos por meio desse e-mail convidar a todos para um debate que servirá também de coletiva para a imprensa a respeito do posicionamento de discentes e docentes contra essa Reforma Universitária, enfocando principalmente uma das estratégias articulada pelo movimento estudantil: o boicote ao ENADE, a ser realizada na terça feira, dia 17 de maio, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná de Curitiba, na sala 116 do Bloco II do CCJS no 2º andar.

Contamos com a presença de todos e gostaríamos de salientar a importância do apoio de todos visto que os cursos que lutaram para fazer o debate em cada escola e promoveram o boicote estão sofrendo as mais diversas ameaças em suas universidades, pois nem a mídia nem o INEP divulgam o motivo das notas baixas, isso tem repercutido em todo o país e os estudantes, professores e cursos tem sido penalizados por isso.

Quanto mais pessoas e entidades pudermos aglutinar nesse dia para mostrar nossa indignação, mais teremos condições de chamar a atenção da imprensa, da sociedade e do governo e mostrar que nós somos capazes de nos organizar e de resistir.

Solicitamos por isso, o apoio de todos para estar presentes e trazer mais pessoas e mais entidades para a unidade na luta contra essa reforma neoliberal.

Favor confirmar a presença no número 96562675 com Juçara, ou enviar um email para danielamoller2004@yahoo.com.br, (de preferência até as 18:00). Um grande abraço, Daniela e Juçara (presidente do Centro Acadêmico de Serviço Social da PUC-PR)”

“A direção e o corpo docente da Faculdade de Serviço Social da PUCSP vem se manifestar a respeito dos resultados do Exame Nacional dos Estudantes -

ENADE divulgados pelo MEC/INEP e pela imprensa. Esclarecemos ao Ministério da Educação, aos órgãos colegiados da Universidade, à imprensa, às organizações da categoria profissional de Assistentes Sociais e ao público em geral que o resultado divulgado reflete a adesão dos estudantes à decisão do Encontro Nacional dos Estudantes de Serviço Social de entregar a prova em branco, em protesto ao ENADE.

A Faculdade de Serviço Social da PUCSP é conceituada nacionalmente pelo perfil acadêmico e profissional que consolidou no decorrer de seus quase setenta anos de existência, reconhecida pela qualidade de ensino, competência acadêmica e compromisso social. Nosso projeto de ensino é sintonizado com as Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, que assegurou que a prova do ENADE fosse formulada a partir de seus objetivos, perfil, conteúdos programáticos e demais parâmetros. Nossos alunos têm obtido excelente desempenho e aprovação em seleções de estágio curricular, concursos públicos e seleção para inserção no mercado de trabalho, assim como em cursos de aprimoramento, pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*.

O ENADE é um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, associado à avaliação institucional – interna e externa, e avaliação do curso de graduação da área. O caráter de obrigatoriedade de participação no ENADE – definido como um componente curricular, sem o qual o aluno não pode obter a sua colação de grau – vem gerando grande insatisfação dos estudantes e das unidades de ensino superior.

A apresentação isolada dos resultados do ENADE é por si só, parcial, criando uma classificação que dá margem a distorções, pois, não corresponde, necessariamente, à qualidade dos cursos e da formação dos alunos. Além disso, a desconsideração do posicionamento dos alunos, contrários a essa forma de avaliação, invalida os resultados apresentados.

Reafirmamos, portanto, que o conceito divulgado não expressa a qualidade do trabalho do corpo docente e discente na efetivação do projeto de formação dos assistentes sociais da Faculdade de Serviço Social da PUCSP (Professores da Faculdade de Serviço Social da PUCSP).

“A divulgação dos resultados do último Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes/ENADE 2004, pelo Ministério da Educação/MEC, com ampla repercussão na mídia atingiram toda a comunidade acadêmica, alunos, pais e a sociedade em geral.

No que se refere ao conceito obtido pelo curso de Serviço Social da PUC/PR deve-se declarar às autoridades universitárias, ao Ministério da Educação, aos parceiros institucionais, à imprensa, às organizações da nossa categoria profissional, à sociedade paranaense em geral e, principalmente, aos pais dos nossos alunos que o resultado obtido pelo Curso de Serviço Social da PUCPR não expressa o sério trabalho acadêmico desenvolvido em nossas salas de aulas e campos de pesquisas e estágios.

Na verdade, esse resultado reflete a adesão dos estudantes à decisão de aderir ao boicote nacional ao ENADE proposto e defendido pelo Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESS). O Relatório do INEP mostra que a totalidade dos alunos concluintes do curso entregaram a prova em branco e dos ingressantes 84,5 por cento também não participaram do processo de avaliação, deixando todas as questões sem resposta. De total de 89 alunos apenas 04 responderam as perguntas ou algumas das questões. A posição política dos estudantes prevaleceu, embora, nos meses de outubro e novembro, a direção do Curso de Serviço Social da PUCPR tenha convocado todos os estudantes, juntamente com a diretoria do Centro Acadêmico, para debater a Reforma Universitária, bem com discutir e encaminhar outras formas de protesto que não o boicote ao ENADE. Entendemos que esta situação compromete os resultados nacionais da área e do Curso de Serviço Social da PUCPR, não podendo ser considerado adequado para aferir a qualidade do projeto de formação profissional do nosso curso e dos estudantes que obterão os seus diplomas neste ano. (Prof^a. MSc. Márcia Terezinha de Oliveira - Diretora do Curso de Serviço Social da PUCPR).

ANEXO Nº 8
NOTA PÚBLICA SOBRE O RESULTADO DO ENADE AOS ESTUDANTES DE
SERVIÇO SOCIAL EMITIDA PELA ENESSO

“A Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social –ENESSO, vem a público mostrar seu posicionamento e suas considerações com relação ao resultado do Exame Nacional de Avaliação dos Estudantes –ENADE.

O ano de 2004 foi um intenso ano de lutas para o Movimento Estudantil e para o Movimento de Educação na organização da comunidade acadêmica em torno das discussões sobre a Reforma Universitária. A universidade se tornou palco e tema de debates para disputas ideológicas e de concepções da sociedade. Uma árdua tarefa para os militantes que lutam diariamente em defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade se constitui nessa conjuntura.

Essa tarefa consistiu em debater a universidade e o ensino superior, em cada centro e diretório acadêmico, departamentos, colegiados e coordenações de cursos. Aglutinar estudantes, técnicos e professores em um debate amplo e democrático, que atraísse a população brasileira para os reais problemas que passam o ensino universitário em nosso país.

Em torno dessa temática diversos espaços políticos e abertos para toda a população foram construídos, na tentativa de garantir o processo democrático que deve ser tratado um assunto de suma importância para a população brasileira.

Infelizmente as práticas democráticas que foram acima citadas não fizeram parte da divulgação da política educacional do governo Lula de incentivar esse debate. E comprovamos isso com as Medidas Provisórias imposta pelo MEC como a MP 213 se transforma em Projeto de Lei nº 3582/04 instaurando o PROUNI e a Lei nº. 10.861/04 impondo o SINAES/ENADE para a comunidade acadêmica.

No último Encontro Nacional dos Estudantes de Serviço Social – ENESS em Vitória-ES, a partir das discussões estabelecidas, estudantes tomam um posicionamento político de boicotar o ENADE acreditando não ser esse o modelo de avaliação para os cursos do Ensino Superior.

A partir de uma ampla mobilização em todo o Brasil, ENESSO, CA's e DA's e representações discentes em ABEPSS intensificaram o debate, as mobilizações, e

as disputas que travaram com coordenações de curso, mostrando não ser esse o posicionamento correto em se tratando de uma avaliação que acarretaria danos para o ensino superior.

É necessário colocar aqui, que não se tratava de um debate individualista de prejudicar ou não universidade x ou universidade y. Se tratava de um posicionamento político coerente com a destruição que vem acontecendo com o ensino superior ameaçando a gratuidade e a qualidade, entendendo esse enquanto direito garantido e assegurado na Constituição Federal Brasileira. Esse posicionamento repercutiu no resultado do ENADE divulgado pelo MEC no início dessa semana. Onde o curso de Serviço Social foi considerado um dos piores dos cursos avaliados. É necessário que se faça esclarecido através desta nota que o fato do Serviço Social ser um dos piores cursos se deve a organização política do Movimento Estudantil de Serviço Social e ao amadurecimento do ato coletivo realizado pelos estudantes que no dia 07 de novembro boicotaram o ENADE afirmando que ENADE SERVIÇO SOCIAL NÃO FAZ!

A luta em defesa da Universidade Pública ainda tem maiores desafios pós - ENADE. O governo Lula seguindo o objetivo de aprofundar a mercantilização do ensino continua a implementar medidas provisórias que expõem a Universidade Brasileira aos tubarões do ensino.

Medidas como a PPP (Parceria Público Privado), a Lei de Inovações Tecnológicas e o PROUNI, promovem o sucateamento da Universidade, comprometendo a produção do conhecimento, a qualidade do ensino e a fragilização do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão.

Neste sentido, convocamos todos os estudantes de Serviço Social, assim como todos do CA's e DA's na luta contra Reforma Universitária do Governo Lula e no enfrentamento das medidas arbitrárias das reitorias. PARABENIZAMOS TODOS ESTUDANTES QUE NO DIA 07 DE NOVEMBRO FORAM AOS LOCAIS DE PROVAS E BOICOTARAM O ENADE EM SINAL DE COERÊNCIA E RESPEITO A LUTA COLETIVA QUE TRAVAMOS CONTRA A REFORMA UNIVERSITÁRIA EM DEFESA DO ENSINO SUPERIOR E DAS DIRETRIZES CURRICULARES!" (EXECUTIVA NACIONAL DOS ESTUDANTES DE SERVIÇO SOCIAL - GESTÃO 04/05: "VIVER NA LUTA!).

ANEXO Nº 9
CARTA DE CURITIBA



Carta Aberta

No período de 17 a 19 de novembro de 2005, realizou-se em Curitiba / PR, a Oficina Regional da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), Regional Sul I, com o objetivo de oportunizar o debate, a articulação e o direcionamento de ações que favoreçam o fortalecimento da categoria profissional dos assistentes sociais no âmbito da formação e da pesquisa.

Os professores, alunos, profissionais, supervisores de campo e pesquisadores presentes, reafirmando o compromisso dos Cursos de Serviço Social em formarem Assistentes Sociais ética, política e teoricamente capazes de atuar na formulação, execução, controle e avaliação de políticas e programas sociais, em atividades inscritas na esfera produtiva e na organização da cultura, na direção da garantia e do asseguramento dos direitos, vêm manifestar:

1. A preocupação com a crescente criação de cursos de Serviço Social sem um estudo sobre a capacidade do mercado em inserir os profissionais formados; sem a definição de uma política e um planejamento sobre a localização dos cursos no contexto regional, estadual e federal; sem um real compromisso com a qualidade destes cursos, que se expressa por um quadro docente qualificado, por boas condições de trabalho, remuneração compatível com o grau de capacitação e responsabilidade que a função exige, horas para dedicar-se às atividades do ensino, pesquisa e extensão, dentre outros.
2. A indignação com a precarização de vários cursos pertencentes às unidades de ensino superior públicas, que em decorrência da Reforma Universitária não têm conseguido recompor o seu quadro docente, ampliá-lo e qualificá-lo

e, desta forma, garantir o padrão da excelência da formação profissional, bem como atender às necessidades da sociedade em constante transformação.

3. A insatisfação com a situação da reestruturação de Universidades que, buscando minimizar seus custos, vêm demitindo professores e funcionários, reduzindo horas destinadas às diversas atividades docentes no ensino, pesquisa e extensão, implicando na intensificação do trabalho, com o risco de vir a comprometer a qualidade da formação.
4. A extrema preocupação com a aprovação de Cursos de Graduação à Distância sem que haja ampla discussão de seus objetivos, modelos de gestão e financiamento e sem o necessário debate sobre as especificidades do processo de formação de Assistentes Sociais e às exigências ético-político-jurídicas que devem ser atendidas em face do perfil do profissional que se deseja formar, bem como as responsabilidades decorrentes do exercício profissional. O conjunto de profissionais e estudantes presentes nesta oficina regional reitera a importância dos assistentes sociais envolvidos em tais cursos, participarem dos diferentes fóruns da categoria e desta forma inserirem-se no debate sobre a formação profissional e as estratégias de fortalecimento do Projeto Ético-Político da profissão.
5. O desejo de que os Conselhos Regionais de Serviço Social intensifiquem o processo de fiscalização visando garantir os direitos dos assistentes sociais, na qualidade de trabalhadores qualificados, bem como, dos usuários dos serviços, programas e políticas sociais.
6. Apoio à pesquisa que será desenvolvida pela ABEPSS objetivando avaliar a implementação das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Serviço Social no país.

Por fim, manifesta a importância de um movimento orgânico de fortalecimento das ações e propostas de instituições comprometidas com a democratização da sociedade brasileira.

Curitiba, 19 de Novembro de 2005.