

TEMPORALIS

Revista da ABEPSS

End.: Universidade de Brasília
Departamento de Serviço Social - UnB/SER
Campus Universitário Darcy Ribeiro,
ICC Norte - Mezanino - Sala B1 442/64
Asa Norte - Brasília-DF
Telefax (61) 307-2097
email: abepss@abepss.org.br
home page: www.abepss.org.br



TEMPORALIS

ANO 1 - Nº 1 - JANEIRO A JUNHO DE 2000

TEMPORALIS I

Revista da Associação
Brasileira de Ensino e Pesquisa em
Serviço Social - ABEPSS



Reforma do Ensino Superior e
Serviço Social

Ano I, nº 1 - janeiro a junho de 2000

ABEPSS

Esther Luiza Lemos Klein

Esther Luiza Lemos Klein
Assistente Social - CRESS-PR 2221

TEMPORALIS 1

Revista da Associação Brasileira
de Ensino e Pesquisa em
Serviço Social - ABEPSS

**Reforma do Ensino Superior
e Serviço Social**

Ano I, Nº 1 - janeiro a junho de 2000

Os artigos publicados nesta revista são de inteira
responsabilidade de seus autores

© Copyright 2000 by ABEPSS

Editora responsável
ABEPSS

Projeto gráfico e editorial
ABEPSS

Editoração Eletrônica
Anatália Alves

Revisão:
Margaret de Palermo Silva

Capa
Ivanete Boschetti Ferreira
Denise Bomtempo Birche de Carvalho
José Miguel dos Santos

TEMPORALIS
do latim, significa marcar o tempo

Periódico semestral da ABEPSS

Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
Reforma do Ensino Superior e Serviço Social, — Brasília:
Valci, 2000
182 p.

1. Educação. 2 Ensino superior. 3 Lei de diretrizes e bases
da Educação. 4 Serviço Social - Brasil. I. título.

CDU (1997): 38(81) (094 5)
Cutter: A849s

SUMÁRIO

Apresentação	05
Reforma do Estado e Impactos no Ensino Superior	11
JOSÉ PAULO NETTO	
Reforma do Ensino Superior e Serviço Social	35
MARILDA VILLELA IAMAMOTO	
Implicações da Reforma do Ensino Superior para a Formação do Assistente Social: Desafios para a ABEPSS	81
IVANETE BOSCHETTI FERREIRA	
Implicações da Reforma do Ensino Superior para o Exercício Profissional do Assistente Social: Desafios para o CFESS	99
ELAINE ROSSETTI BEHRING	
Avaliação Institucional na Universidade Brasileira e os Cursos de Graduação em Serviço Social	109
FRANCI GOMES CARDOSO JOSEFA BATISTA LOPES MARINA MACIEL ABREU	
Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação em Serviço Social no Contexto da Reforma da Política de Ensino Superior no Brasil	135
MARIA CARMELITA YAZBEK	
Os Cursos Seqüenciais na Reforma do Ensino Superior	149
MARILDA VILLELA IAMAMOTO IVANETE BOSCHETTI FERREIRA FRANCI GOMES CARDOSO	
Política de Ensino Superior no Brasil: A Regulamentação da LDB e as Implicações para o Serviço Social – Relatório Final do Seminário	165



Com imensa satisfação apresentamos o número 1 da revista *Temporalis*, uma publicação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), que pretende ser mais um canal e espaço de divulgação e socialização das produções na área do Serviço Social e/ou que possuem relação com temáticas de interesse da profissão. Esta iniciativa materializa uma das finalidades previstas no estatuto da ABEPSS, qual seja, a de “promover a publicação da produção acadêmica gerada no âmbito do Serviço Social” (artigo 2, inciso IX).

Mas, para além do cumprimento de uma determinação legal, o lançamento da revista pretende marcar o tempo e o momento de transformações importantes na história da nossa entidade cinqüentenária: a) a busca de institucionalização de uma articulação mais orgânica entre graduação e pós-graduação, e entre ensino, pesquisa e extensão, expressa na reestruturação de seu organograma, intentando superar históricas dicotomias; b) a incorporação institucional do entendimento que ensino, pesquisa e extensão são dimensões indissociáveis da formação profissional e que esta se dá cotidianamente, além dos muros universitários, daí a abertura da ABEPSS para filiados individuais e institucionais. São mudanças que começam a se operar institucionalmente, com a aprovação do novo estatuto, mas cuja consolidação deverá ser fruto de uma construção histórica e coletiva. O nome *Temporalis*, do latim, tem esse significado e intencionalidade – marcar o tempo. Não apenas o tempo cronológico, mas o tempo histórico que se constrói e se reconstrói pela práxis coletiva, no movimento dialético do novo, que se funda no velho e se transmuta permanentemente.

A criação desta revista foi uma deliberação da assembléia da ABEPSS, ocorrida em dezembro de 1998, em Brasília. Ela é o resultado de uma discussão coletiva entre professores, pesquisadores e alunos de Serviço Social. Sua publicação vem substituir os Cadernos ABESS, publicados nos anos de 1986 a 1998. Com periodicidade semestral, pretende divulgar produções agrupadas por natureza temática, sendo

um canal para o debate de assuntos que instigam, preocupam e/ou fundamentam o pensar e o fazer no âmbito da profissão.

É nesse sentido que a temática deste primeiro número — Reforma do Ensino Superior e Serviço Social - busca dar visibilidade ao debate sobre os caminhos e descaminhos do ensino superior no Brasil, apresentando ao leitor uma reflexão crítica sobre a direção teórico-política da reforma da educação brasileira em curso neste *fin de siècle*. Tal reflexão apresenta-se como fundamental neste momento crucial de implementação das novas diretrizes curriculares, pode trazer sérias e profundas implicações para a formação e o exercício profissionais.

A escolha da temática para este primeiro número não foi resultado de uma decisão unilateral da diretoria da ABEPSS. Ela é fruto de uma indicação da própria assembleia que deliberou pela criação da revista. Nesse evento, que também elegeu a atual diretoria, apontou-se a necessidade de a entidade fomentar um debate político sobre temas cruciais que permeiam a formação profissional. Alguns desses temas foram indicados pelos próprios participantes: o exame nacional de curso (Provão) e outros mecanismos de avaliação, a relação das unidades de ensino com instituições campos de estágio, a relação entre ensino público e privado e a cobrança de mensalidades nas universidades públicas. Tais temas foram incorporados ao programa de ação da gestão 1998-2000, não só por tratar-se de questões que fundamentam ou perpassam a formação profissional, mas igualmente por resultarem de uma indicação coletiva que expressa um debate democrático sobre o papel político da ABEPSS na discussão do significado social da profissão e na consolidação do projeto ético político profissional construído nas últimas décadas.

Por outro lado, no início de 1999, algumas das unidades de ensino filiadas à ABEPSS, sobretudo as privadas, começam a demandar orientações a respeito de uma nova modalidade de curso de nível superior proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁽¹⁾: os cursos seqüenciais. A regulamentação desses cursos⁽²⁾ provocou um movimento

¹ Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 44, inciso I.

² Resolução do MEC nº 1, de 27 de janeiro de 1999, publicada no D.O.U. de 3 de fevereiro de 1999 e Portaria MEC nº 612, de 12 de abril de 1999, publicada no D.O.U. de 13 de abril de 1999.

das unidades de ensino no sentido de buscarem subsídios que pudessem esclarecê-las sobre essa nova modalidade de ensino superior.

Ao refletir sobre o “que” e o “como” orientar as unidades de ensino, que se refere ao conteúdo e às estratégias de orientação, a diretoria da ABEPSS entendeu que tanto os cursos seqüenciais quanto os temas elencados na assembleia não poderiam, e nem deveriam, ser debatidos de modo fracionado. Isto porque eles fazem parte de uma política maior de reforma do ensino médio e superior no Brasil, implementada pelo atual governo.

Este entendimento funda-se em um posicionamento político e teórico desta diretoria acerca do Serviço Social enquanto profissão de nível superior, de sua relação e inserção na política de educação, de uma determinada relação entre formação e exercício profissionais, balizado pelos pressupostos elencados a seguir.

Primeiro, questões como avaliação do ensino superior e médio (na forma do Provão e do Enem), instituição de novas modalidades de cursos de ensino superior (os cursos seqüenciais), mudança nas regras dos cursos de pós-graduação existentes e criação de novas modalidades (os mestrados profissionalizantes), cobrança de taxas e mensalidades nas universidades públicas e expansão do ensino privado, são expressões de uma política governamental global de reforma da educação brasileira, devendo, assim, ser analisadas na sua totalidade sem, contudo, ser desconsideradas suas particularidades. Isto significa que cada uma destas questões possui um significado intrínseco que pode provocar conseqüências específicas e diferenciadas para cada profissão, mas que, articulado ao conjunto das questões, extrapola seu significado intrínseco e indica o processo em curso de reforma da educação brasileira, para além das especificidades de cada profissão. Com isto queremos dizer que sua compreensão e debate não devem limitar-se à dimensão de suas conseqüências para o Serviço Social apenas, pois enquanto profissão situada na divisão sociotécnica do trabalho⁽³⁾ é condicionada (por) e

³ Marilda Yamamoto e Raul de Carvalho, *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil*, 1982. Marilda Yamamoto, *O Serviço Social na Contemporaneidade. Trabalho e Formação Profissional*, 1998.

condicionante de outros processos que a extrapolam. O entendimento desses processos é, assim, uma condição para se entender com maior precisão e propriedade as mudanças que se operam no interior da profissão.

Segundo, entendido o significado dessas questões na sua totalidade, e nas suas determinações para a educação brasileira, o debate deve ter como horizonte a busca de uma compreensão o mais aproximada possível de suas implicações, não só para a formação, mas igualmente para o exercício profissional. Entendemos que tais dimensões da profissão possuem suas particularidades, de maneira que não se trata de diluí-las; mas entendemos também que são dimensões absolutamente indissociáveis e interdependentes, não se esgotando em si mesmas e, portanto, uma não tendo razão de existir sem a outra.

Daí decorre o entendimento que a articulação entre as entidades nacionais – ABEPSS, CFESS e ENESSO – é a estratégia mais adequada para fortalecer os debates coletivos e assegurar uma direção política na discussão e no enfrentamento destas questões, com vistas a consolidar o projeto ético político profissional construído nas últimas décadas. O resultado deste posicionamento foi a promoção de um debate longo e intenso em oficinas locais e regionais, que culminou no Seminário Nacional realizado em Brasília, em dezembro de 1999, com a participação das três entidades nacionais.

Inicialmente, a ABEPSS criou uma comissão formada pelas professoras Marilda Iamamoto, Franci Gomes Cardoso e Ivanete Boschetti Ferreira, com objetivo de elaborar um documento sobre os cursos seqüenciais que pudesse servir de subsídio para os debates nas oficinas⁴. Este documento, associado a outros (parecer jurídico do CFESS sobre os cursos seqüenciais, legislações regulamentadoras destas inovações), fomentou as discussões realizadas em cada unidade de ensino e nas seis oficinas regionais realizadas ao longo do segundo semestre de 1999.

⁴ Este documento, intitulado “Os Cursos Seqüenciais na Reforma do Ensino Superior”, está publicado nesta revista.

O resultado destas discussões foi trazido ao Seminário Nacional, resultando na elaboração e aprovação de um documento sintetizando os debates e a posição assumida pelos presentes neste evento (professores representando 45 unidades de ensino, estudantes e assistentes sociais representando 12 CRESS)⁵.

Nesta revista, apresentamos ao leitor artigos que subsidiaram e resultaram desse debate, tendo a certeza de que o mesmo expressa uma discussão coletiva e ascendente, que contou com a participação dos vários sujeitos que compõem a categoria dos assistentes sociais, diretamente ou por intermédio de suas entidades representativas.

No primeiro texto, José Paulo Netto nos brinda com uma brilhante, profunda e histórica análise da reforma do Estado no Brasil, mostrando como esta impacta no ensino superior. Partindo igualmente da relação entre reforma do Estado e reforma do ensino superior, Marilda Iamamoto oferece uma análise detalhada das implicações da reforma do ensino superior para o Serviço Social, identificando seu significado sócio-histórico e como esta se materializa nas medidas de regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, cujas principais expressões são a proposta governamental de autonomia universitária, os cursos seqüenciais, os mestrados profissionalizantes, a educação a distância e os processos avaliativos.

Os dois textos seguintes, das professoras Ivanete Boschetti Ferreira e Elaine Rossetti Behring apresentam uma reflexão sobre as implicações dessas medidas para a formação e o exercício dos profissionais de Serviço Social, apontando os desafios colocados para as entidades nacionais da categoria – ABEPSS e CFESS, respectivamente.

Na seqüência, a análise de Franci Gomes Cardoso, Marina Maciel Abreu e Josefa Batista Lopes enfoca os desdobramentos da reforma do ensino na fragmentação dos processos avaliativos e indica os elementos imprescindíveis à construção de uma proposta de avaliação institucional para os cursos de graduação em Serviço Social, baseada em uma

⁵ Este documento está publicado nesta revista, sob o título “Reforma do Ensino Superior: A Regulamentação da LDB e as Implicações para o Serviço Social”.

perspectiva de totalidade. Maria Carmelita Yazbek, por sua vez, analisa a proposta da Capes/MEC para a avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil e seus rebatimentos nas avaliações dos programas de pós-graduação em Serviço Social, lembrando seu significado para a quantificação e qualificação da produção teórica no âmbito da profissão.

O texto sobre os cursos seqüenciais elaborado pelas professoras Marilda Iamamoto, Franci Gomes Cardoso e Ivanete Boschetti Ferreira, com objetivo de subsidiar os debates nas oficinas locais e regionais está, igualmente, publicado neste número, e complementa as análises efetuadas nos artigos anteriores.

Encerra este número o relatório final do Seminário Nacional: "A Política de Ensino Superior no Brasil : A Regulamentação da LDB e as Implicações para o Serviço Social". Trata-se de um documento histórico pois apresenta o posicionamento do Serviço Social brasileiro frente à reforma do ensino superior em curso e indica uma agenda de debates e ações com vistas à defesa do ensino público com qualidade.

Esperamos que a revista *Temporalis* possa crescer e consolidar-se como espaço de fomento ao debate, como instrumento de socialização de idéias, posições e polêmicas, e possa apontar uma perspectiva de enfrentamento à política deliberada de desmonte das universidades públicas que se evidencia neste momento no Brasil. Que a revista torne-se um vetor de reflexões e ações e, desta forma, contribua para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Brasília, junho de 2000.

A Diretoria da ABEPSS

REFORMA DO ESTADO E IMPACTOS NO ENSINO SUPERIOR*

José Paulo Netto**

Agradeço aos companheiros da ABEPSS, do CFESS e da ENESSO o convite para participar deste encontro, que tem por temática a política de ensino superior no Brasil, a regulamentação da LDB e as implicações para o Serviço Social. Aceitei prontamente o convite formulado, pela importância que atribuo a esse tipo de iniciativa em um momento tão crucial. Vou me ater estritamente à idéia da reforma do Estado, como esse processo rebate não apenas na educação no país, mas especificamente no ensino superior. São algumas idéias que venho alinhavando ao longo dos últimos anos, e que as apresento, sobretudo, como hipóteses de trabalho para subsidiar a discussão.

Poucos países do mundo, na passagem dos anos 80-90, apresentaram tão forte necessidade de reformar o Estado, quanto o Brasil. Mas, ao mesmo tempo, tão poucos países — eu me atreveria a dizer que apenas o Brasil (e darei alguns exemplos no decorrer da minha intervenção) —, passaram e estão passando por um processo de reforma do Estado tão radical, tão profundo e, ao mesmo tempo, tão problemático.

A problemática da reforma do Estado nos governos pós-ditadura

Começaria afirmando que, nos anos 80, ninguém discutia esta problemática sob esta denominação, reforma do Estado. Entretanto, foi precisamente, no decurso dos anos 80, que a questão de reformar o Estado se colocou no Brasil de maneira inadiável. E porque isso? Como se sabe, essa foi a década que marcou a instauração democrática no país; na verdade, já a partir do final da década de 70, se erodia

* Transcrição da conferência proferida no Seminário Nacional "A Política do Ensino Superior no Brasil. A Regulamentação da LDB e as Implicações para o Serviço Social". Texto revisado pela professora Maria Helena R. Ramos com autorização do autor.

** Professor titular e coordenador do Programa de Pós-Graduação da Escola de Serviço Social da UFRJ, doutor em Serviço Social (PUC/SP).

rapidamente a base social da ditadura implantada em 64 e, ao longo da década, o que se verificou foi o crescimento das demandas, das aspirações e dos movimentos pela redemocratização, na sociedade brasileira — numa espécie de diagrama ascendente. Curiosamente, chegamos ao final da década com um ordenamento jurídico-político substantivamente democrático, a Constituição de 88 promulgada em 5 de outubro. Mas, ao mesmo tempo em que tínhamos no plano jurídico-político a Constituição mais avançada da nossa história republicana, o aparelho de Estado continuava funcionando e, mais do que isso, continuava articulado ao projeto político-econômico da ditadura, que foi derrotada ao longo dos anos 80; ou seja, ficou muito claro, para o conjunto da sociedade brasileira, que havia um divórcio nítido entre a estrutura do Estado brasileiro, a sua funcionalidade e o ordenamento constitucional emergido do Parlamento constituinte em 1988.

O que de fato aconteceu, ao longo desses anos, à medida que a ditadura foi perdendo suporte social? Foi ocorrendo a ocupação do aparelho de Estado, nos níveis municipal, estadual e federal, por figuras vinculadas ao movimento da resistência democrática. Então, em São Paulo, para dar um exemplo mais conhecido, em 1982, ainda sob o governo do último general presidente, quem ganha as eleições para o governo do estado é um conhecido democrata, Franco Montoro, que nomeia para o governo da cidade alguém que vinha da resistência democrática, hoje governador, Mário Covas. Lembro a vocês que, na época, ainda não havia eleições diretas para as capitais de estado e para as chamadas áreas de segurança nacional, inclusive as estâncias hidrominerais. Mas notem, a estrutura do poder estadual e a estrutura do poder municipal (no caso a capital mais importante do país) não sofreram nenhum processo substantivo de mudança; aconteceu que os cargos decisivos passaram às mãos de figuras comprometidas com a vida democrática.

Ora, quando a Constituição entra em vigor, quando ela é promulgada, fica muito claro que havia um abismo — essa defasagem, essa falta de sincronia entre um projeto nacional democrático e as estruturas efetivas do mando, especialmente no Executivo (mas não só, também no Legislativo e no Judiciário). Qual seria o processo “normal” da reforma do Estado? Seria precisamente adequar as estruturas do Executivo, Legislativo e Judiciário, ao novo ordenamento jurídico-político do país. E foi exatamente isso que não aconteceu. Por

que não? Porque, curiosamente, enquanto o país registrava, nos anos 80, uma mobilização amplamente democratizante, que atingiu importantes segmentos da sociedade brasileira, o mundo parecia girar no sentido contrário. Enquanto estávamos aqui, a duras penas, escrevendo na Constituição — aliás, pela primeira vez na nossa história —, direitos sociais, garantias sociais, no resto do mundo (e, especialmente, no chamado mundo ocidental), o trajeto que se fazia ia exatamente no sentido oposto. Pensem, por exemplo, em Thatcher na Inglaterra, pensem no desempenho dos partidos social-democratas na Europa, que estavam executando firmemente um processo de corte dos direitos sociais, de corte das garantias sociais.

Foi o momento em que veio a público a chamada crise do Estado de bem-estar social, quando parecia, no plano jurídico formal, que estávamos operando na contramão da história. Mais do que isso, todos os ganhos democráticos, da década de 80, não deixaram um saldo significativo, apesar da grande mobilização nacional, desde a luta pelas Diretas até o processo das emendas populares, a Constituição, etc. Entretanto, o saldo organizativo foi muito débil, houve um grande salto em termos de mobilização, mas um ganho restrito em nível organizativo.

Mas, sobretudo, se passou no Brasil, no processo da chamada transição democrática, algo extremamente interessante: enquanto os setores populares conseguiram uma plataforma mínima, que permitiu sua articulação, seja para impedir a reprodução da ditadura pela via do colégio eleitoral, seja para garantir um patamar de reivindicações e de trabalhos comuns no âmbito do parlamento constituinte, a grande burguesia brasileira e seus sócios internacionais não conseguiram pactuar uma saída unitária a partir da queda da ditadura. Ou seja, enquanto havia um conjunto de demandas que amarrava o bloco de forças que apresentava reivindicações democráticas e populares, o andar de cima, para usar a expressão do Elio Gaspari, não conseguia se unir (aliás, eu diria que felizmente, quando ele se une a gente sempre apanha). Eles só conseguiram um momento de unidade quando, no Governo Sarney, se constituiu o famoso Centrão, que marcou uma inflexão nesse período.

O Governo Sarney tem o primeiro momento, expresso em larga medida até pela diferenciação de sua composição ministerial (a gente normalmente perde a memória, é bom lembrar o que se passava no Governo Sarney), quando foi feito um grande loteamento de setores do

aparelho de Estado, e desse loteamento algumas expressões fortes do movimento democrático tiveram espaço, curiosamente diminuído até por estranhos desastres de aviação. Vocês se recordam daquele acidente que matou o Marcos Freire e todo o *staff* do ministério encarregado de conduzir a reforma agrária? São acidentes estranhíssimos que costumam acontecer no Brasil... Pois bem, o Centrão marcou uma inflexão no Governo Sarney, por meio dele os setores mais conservadores da sociedade brasileira conseguiram amarrar um pacto, mas curiosamente não foi um pacto com hegemonia clara, foi um pacto onde entravam os setores mais reacionários da sociedade brasileira (por exemplo, os representantes dos latifúndios, os usineiros), mas entraram também componentes modernizantes do setor industrial da burguesia brasileira, bem como segmentos do capital financeiro nacional.

Mas isso foi de curta duração, até porque a erosão do Governo Sarney, em função de sua política econômica, conduziu esse bloco a um impasse, manifestado claramente no processo eleitoral de 89, quando os setores dominantes não conseguiram se aglutinar em torno de um nome na primeira eleição direta para presidente da República, desde 1964. Se nos recordarmos do espectro de forças, observaremos que os setores conservadores e mesmo os setores modernizantes da burguesia brasileira se dividiram claramente: eles tinham pelo menos dois candidatos, a direita estava com a figura inesquecível e sempre viva do senhor Salim Maluf; no bloco democrático aparecia claramente a liderança de Mário Covas. Como nenhum dos dois passou pelo teste eleitoral, os setores dominantes se viram obrigados, no segundo turno, a enfrentar uma opção que era do andar de baixo, representada então pelo Lula e pelo bloco de forças que se aglutinou em torno do Partido dos Trabalhadores. Eles tiveram de jogar no aventureiro Collor, que nunca foi o candidato da burguesia brasileira; a burguesia conhece bem os seus quadros, sabia que ele era um quadrilheiro, um aventureiro, entretanto apostou nele como a única alternativa para evitar uma saída democrática popular. Precisamente porque não havia nenhum consenso burguês em torno de Collor, ocorre o passo mais importante para analisarmos o que vem depois.

O breve período de Collor assinalou uma profunda desorganização do Estado brasileiro; basta recordarmos as medidas do Executivo em face da organização do poder, com a primeira tentativa

de promover uma revisão constitucional (já aí a Constituição, aprovada em 88, se punha como obstáculo para os setores conservadores brasileiros). Quando, após o episódio do *impeachment*, o vice-presidente da República assume, a questão era colocar minimamente o Estado em funcionamento, o que foi feito rapidamente, dado que, em torno do novo presidente, armou-se um consenso, não de natureza socioeconômica, mas política.

A reforma do Estado no Governo FHC

Na primeira metade da década de 90, esse consenso deriva em algo novo: pela primeira vez, desde a crise da ditadura, passando pela Nova República, pelo processo de Constitucionalização e pelo primeiro presidente eleito, há uma nova hegemonia no comando burguês desse país. Isto é algo inédito na história política brasileira — ganha hegemonia, nos centros decisórios estatais, aquela parcela que passa a representar o capital financeiro. Com Fernando Henrique, o que acontece é um deslocamento muito claro, no âmbito do aparelho decisório do Estado brasileiro, das influências e do sentido de classe. Trata-se, agora, de um bloco que é burguês, um bloco conservador modernizante, mas que tem uma clara hegemonia no seu interior. E, dizendo de uma maneira clara: é o governo dos banqueiros.

Antes, uma pequena observação: vocês sabem como Thatcher ganhou as eleições na Inglaterra? Ganhou e passou por vários lestes eleitorais. Em um país cansado, exaurido por cerca de trinta anos de governos trabalhistas, ou mesmo com pequenos episódios conservadores, mas onde o programa do eleitor era o programa oficial, a Thatcher se apresentou dizendo claramente o que ia fazer, inverter o sistema tributário com cargas claramente regressivas, desnacionalização, desmantelamento do movimento sindical.

Em 1994, candidato da burguesia, vinculado ao capital financeiro, não podia dizer o que ia fazer, mantido o ritual eleitoral, que tem a maior importância para as forças democráticas, ainda que seja um ritual. Era impossível ao candidato, que expressaria os interesses do capital financeiro, se apresentar como tal. Um candidato com a cara da burguesia brasileira, vinculada ao capital financeiro, não passaria no teste das urnas. E por isso esse segmento buscou um candidato com a cara da nação, um homem de passado ilibado, que fez a resistência

democrática, possuindo todas as credenciais para se apresentar com um programa de governo que respondia, ainda que parcialmente, ao acúmulo de demandas democráticas da década anterior. Todo mundo se lembra dos cinco dedos, da mão aberta.

Aquele era um programa capaz de mobilizar amplos setores da sociedade brasileira, mas ele nunca foi um programa para valer. Não por acaso, setores democráticos se deixaram iludir por essa retórica, e aqui não entra em causa nenhum dado psicologista da personalidade do presidente da República, pois uma política não se define pelos seus condutores, define-se pela orientação macroeconômica que dela decorre, em função dos interesses dos grupos que dela subjazem, como suporte político do candidato.

O primeiro mandato do Governo Fernando Henrique tinha um objetivo muito claro: adequar, antes de tudo, a estrutura do Estado às exigências de uma nova inserção do país, mais subalterna, porém mais eficiente, aos interesses do capital financeiro mundializado. Ou seja, para os interesses desse grupo hegemônico, no marco do núcleo de poder, também o Estado herdado da ditadura não interessava, vejam que coisa curiosa, a reforma do Estado não era apenas uma exigência das forças democráticas e populares, que lutavam para adequar o Estado, a estrutura do Estado, ao espírito da Constituição de 88. Para esse grupo, que ganha hegemonia a partir de 94, também o Estado herdado pela ditadura era imprestável e, para fazer essa adequação, era necessário cumprir três tarefas.

Como primeira tarefa, era necessário quebrar as resistências político-sociais, e isso foi feito com invulgar competência nos dois primeiros anos do Governo FHC, em dois níveis. Primeiro, pela repressão aberta — é bom não esquecer que o primeiro movimento, de contestação ao Governo FHC foi a greve dos petroleiros em 1995 —, e naquele momento o aparelho de Estado, herdado da ditadura, foi posto em ação contra trabalhadores numa receita da Thatcher na greve dos mineiros e do Reagan na greve dos operadores de voo em Nova Iorque, ou seja, a primeira expressão foi a violência. A repressão policial, os mecanismos de força da polícia (quero lembrar que têm a sua eficácia), mas não ficou só nisso, ademais de quebrar as resistências políticas e sociais, do ponto de vista da repressão aberta, o núcleo central do Executivo jogou fortemente numa renovação ideológica da sociedade brasileira. Nunca a luta ideológica foi tão intensa, foi tão violenta e tão

forte quanto no primeiro mandato de FHC, com a inteira desqualificação das oposições e de todas as propostas alternativas às políticas de governo. Lembro que o panorama mundial era favorável: a chamada crise do socialismo, a crise do movimento dos trabalhadores no mundo inteiro. Em suma, havia uma ambiência ideológica a favor dessa cruzada levada a cabo por FHC. Uma cruzada que tinha três traços principais:

- o primeiro, a satanização do Estado — tudo que é estatal é mau, o Estado é incompetente, o Estado é ineficiente, o Estado é corrupto;
- o segundo, a idéia de nação, de soberania — uma idéia antiquada, em um mundo globalizado há que globalizar-se a qualquer preço;
- o terceiro, e de forma muito eficiente e eficaz, a noção do salve-se quem puder, ao se desqualificar o papel do Estado, desqualificou-se a noção do público, o público foi reduzido sumariamente àquilo que era estatal, e todas as críticas à ação estatal passaram a rebater diretamente no sentido de contrarrestar, de reduzir qualquer tipo de cultura sociocêntrica.

Quero lembrar que poucos governos no mundo, inclusive em condições de excepcionalidades políticas, foram capazes de conduzir, com tamanha eficácia, esta campanha, esta cruzada ideológica em função de uma verdadeira unanimidade da imprensa. Estranham os observadores estrangeiros, que visitam o nosso país, o caráter absolutamente monocórdico da imprensa brasileira. Nenhum grande órgão da imprensa ataca de frente, em qualquer momento, aspectos substantivos da política governamental. Aliás, há um jornal que é muito conhecido e provavelmente todos vocês lêem, principalmente as pessoas mais esclarecidas, que faz esse papel como nenhum outro: a *Folha de S. Paulo*, que às vezes passa por ser um jornal que faz oposição.

Preciso explicar o porquê da unanimidade da grande imprensa brasileira, como no caso do programa de privatização. Todos os grandes e médios grupos da mídia impressa e eletrônica estão envolvidos no setor de telecomunicações, na privatização das telecomunicações. Não foi preciso censura, não foi preciso demitir editor-chefe, não foi preciso introduzir militar dentro das redações, porque muitos jornais, canais de televisão e rádios tiveram licença obtida no período de articulação do Centrão. Foi quando se abriu espaço na imprensa

brasileira para tudo quanto era salafrário; tudo quanto era quadrilheiro teve a sua emissora de FM. Essa imprensa toda, sem nenhuma exceção, está envolvida nos programas de privatização, então não há porque estranhar como foi relativamente fácil criar este clima ideológico favorável a essa quebra das resistências político-sociais.

Só que havia mais, não bastava quebrar as resistências político-sociais, havia que quebrar os instrumentos jurídico-legais e, nesse sentido, a Constituição de 88 era a grande pedra no caminho daquele projeto de reforma e construção que fracassou no Governo Collor. Agora ele vem inteiramente ajustado, inteiramente organizado e amarrado, precisamente pela consolidação desta hegemonia do capital financeiro no Executivo brasileiro. Por isso a questão da constituição se tornou, no primeiro mandato de FHC, uma questão crucial que se refletia muito especialmente na questão da reeleição, aquela que definiria o *timing* — o tempo de condução das reformas. A derrota das proposições que impediam a reeleição foi fatal para o desenvolvimento do quadro político e das forças políticas na segunda metade da década de 90. Mas, além disso, era absolutamente importante atacar fortemente as limitações econômicas que o Estado, herdado da ditadura, ainda colocava a essa nova integração subalterna no circuito do capital financeiro mundializado. E por que? Porque o projeto da ditadura do chamado modelo econômico, embora envolvendo e privilegiando claramente os grandes grupos monopolistas, tinha forte conteúdo industrializante e uma concepção de industrialização amarrada à idéia de soberania nacional, muito própria da caserna brasileira, desde a pregação positivista do fim do século XIX.

Era necessário incidir também sobre o arsenal de medidas, portarias, regulamentações, restrições à movimentação do capital estrangeiro no país, mas sobretudo sobre as barreiras que impediam essa livre movimentação, sem nenhuma peia. Ora, o Governo FHC faz isso, insisto, com invulgar competência, e ao fazê-lo põe uma imbricação que vai caracterizar historicamente esse governo no seu primeiro e no segundo mandato. É nesse andamento que este governo realiza uma política de ajuste econômico, colada simultaneamente a uma implantação de reforma do Estado. Em nenhum outro país houve esta coincidência, as políticas de ajuste eram um mote dos anos 80, enquanto a reforma de Estado constitui o mote dos anos 90. Isso não se passou no Brasil em função do caráter atípico da década de 80,

quando a forte mobilização democrática encontrou a ausência de uma hegemonia clara no interior do Estado. Aqui não ocorreram esses dois tempos, um tempo de ajuste e um tempo de reforma do Estado, pelo contrário, a política de ajuste se dá simultaneamente à reforma do Estado. É importante chamar a atenção para esse fato, precisamente porque a preparação político-ideológica e jurídico-constitucional, operada pelo governo FHC, ao juntar estas duas vertentes, esses dois vetores, potenciou os seus efeitos deletérios para a sociedade brasileira; essa coincidência, essa conjunção — de ajuste e de reforma do Estado — potenciou, como em nenhum país do mundo, os efeitos deletérios e mais os efeitos que hipotecam a curto e médio prazo o desenvolvimento brasileiro. O que afirmo aqui é muito sério, significa que sequer os governos ditatoriais hipotecaram, tão profundamente, o destino da sociedade brasileira, quanto o de FHC.

A política de ajuste do governo FHC e o programa nacional de privatização

Começamos rapidamente pela política de ajuste, que ficou conhecida inicialmente como Plano Real, e consistia e consiste em três intervenções decisivas na vida brasileira. A primeira delas foi a instauração da estabilidade monetária, que freqüentemente desprezamos sua importância nas organizações sociais da ordem burguesa, onde o único equivalente que permite equalizar o conjunto das relações sociais é o dinheiro, tendo portanto a moeda um papel importantíssimo na vida das pessoas. Foi um equívoco da esquerda brasileira, não diria da sua totalidade, mas de parte substantiva dela, menosprezar o impacto do Plano Real. Do ponto de vista monetário, na verdade, o Plano Real rompeu com o círculo da inflação galopante; é evidente que a inflação não desapareceu em nenhum momento, mas chegou-se a um índice civilizado de inflação, que se mantém em um dígito.

Por que é importante falar nisso? Porque o grande interessado em combater a inflação era o próprio centro financeiro burguês, é um engano imaginar que, com a especulação da época, o capital financeiro ganhava exacerbadamente. Os próprios dados dos balanços bancários, dos dois últimos anos, mostram claramente isso, a redução da ciranda financeira em nenhum momento afetou a lucratividade dos grandes

monopólios bancários, pelo contrário, permitiu a eles exatamente o que a ciranda anterior não lhes facultava, o planejamento da alocação de recursos a médio prazo.

Notem que a estabilização foi absolutamente fundamental para a chamada governança ou governabilidade. Agora essa questão aparece com novo tom, sobretudo voltada para a educação e a área social. Com aqueles níveis inflacionários, era impossível pensar a governabilidade brasileira do ponto de vista das classes dominantes. Então notem, ainda que a estabilidade monetária tenha, em certo momento, reduzido a pressão sobre os salários, especialmente os salários mais baixos, e sobre aquele setor denominado informal na economia brasileira, o grande privilegiado foi o capital financeiro.

O segundo passo desse plano de ajuste, como se sabe, foi a desregulamentação. Uma abertura inteiramente irresponsável, inteiramente descontrolada do mercado nacional, a todas as quinilhamas, a todas as bugigangas produzidas internacionalmente. Muito mais grave que essa abertura, insisto, irresponsável, que não preservou absolutamente nada da indústria brasileira (são exemplos a Metal Leve, a Chofap, empresas brasileiras que quase ninguém fala mais delas).

Poderia dar outros exemplos: estou vestindo uma camisa que me custou exatos R\$ 9,00, isso aqui é trabalho escravo na China, o que está acontecendo com a indústria brasileira têxtil de roupas. Mas, muito mais importante do que essa irresponsável abertura do mercado brasileiro, quero chamar a atenção para a abertura irresponsável (este adjetivo não está sendo usado aqui como força de retórica, ou seja, os episódios recentes mostram como os EUA continuam mantendo suas barreiras, e também a União Européia) ao fluxo dos capitais financeiros no país, do ponto de vista da sociedade brasileira, não do ponto de vista deles — esses juízes são evidentemente juízes de classe.

Eu só vou dar um exemplo, o caso das bolsas: o investidor brasileiro têm, sobre a sua lucratividade, um peso tributário de 20%, enquanto que investidor estrangeiro tem um peso tributário 10 vezes menor, ou seja de 2%; o que dá para termos uma idéia dessa desavergonhada política de favorecimento ao capital especulativo internacional. Portanto, não pode ser surpresa para ninguém o que se passou nas duas últimas semanas de janeiro e na primeira semana de fevereiro deste ano (1999), quando saíram do país quase U\$S 30 bilhões.

Mas, o detalhe importante (voltarei a isso, em seguida, para dizer como está funcionando esse Estado), desses quase U\$S 30 bilhões, U\$S 17 bilhões eram de brasileiros, o dinheiro saiu daqui para o exterior, ganhou uma outra nacionalidade, nos paraísos fiscais, e volta como dinheiro estrangeiro. Com isso se desregulamentou completamente a economia brasileira.

Mas, além da estabilidade monetária e da desregulamentação, foi absolutamente fundamental, e ainda está sendo, o Programa Nacional de Privatização. Nenhum país do mundo promoveu um processo de privatização como o brasileiro (e aqui privatização significa claramente desnacionalização acelerada); o que ficou para o capital nativo foram duas ou três rodovias; no resto, o capital nacional é inteiramente minoritário nos processos de privatização. O caso da telefonia é o mais flagrante, o que tem trazido inclusive o ódio dos nossos bons burgueses: Antônio Hermínio de Moraes, esse democrata e nacionalista sem jaça, 15 dias atrás reclamava pela primeira vez que o dinheiro do BNDES, cuja parcela substantiva provém do FAT (ou seja, é dinheiro do trabalhador brasileiro), foi posto a juro negativo, para que os estrangeiros viessem comprar nossas empresas. Não há programa de privatização como esse no mundo. Segundo Aloísio Biondi — um estudioso rigoroso do assunto, que não pode ser acusado de marxista, e nem de ser da Esquerda — o Programa de Privatização devorou mais de R\$ 87 bilhões, o dobro da promessa integral do acordo com o FMI.

Tudo isso num quadro recessivo, do ponto de vista da economia privada interna, descapitalização do médio e pequeno empresário, desemprego, cujos índices a gente não precisa retomar aqui (a última pesquisa na Região Metropolitana de São Paulo indica 20% da PEA, ou seja, em cada cinco pessoas, uma está desempregada. Esse é um índice que nenhuma social democracia européia chegou a exibir, a nossa social democracia é realmente singular, quem quase conseguiu se aproximar desse marco foi o Felipe Gonzales, chegou a 16%, mas FHC é imbatível).

Além desse quadro, a lógica que orientou e continua orientando todo esse processo é a hipoteca do orçamento público, a dívida interna. O problema hoje não é mais o da dívida externa, o gargalo central é a dívida interna, que cresceu quatro vezes no governo de FHC. Essa dívida, que tem juros mensais similares às taxas anuais da Europa e dos Estados Unidos, é a grande responsável pela absoluta carência de

recursos para as políticas públicas desse país. Quando se adota a lógica do caixa de supermercado, e eu não estou fazendo nenhuma alusão a Bresser Pereira, não há como questionar as dotações públicas brasileiras, de fato não há dinheiro, por que? Porque essa dívida monstruosa, que nesse momento succiona parte mais substantiva do orçamento público, além de ser impagável, ela gira a cada 90 dias. Ou se corta isso, de uma maneira drástica, implicando inclusive rupturas sociais, ou não há saída.

Então, tranquilizem-se os assistente sociais, que acham que há pouco dinheiro para as políticas públicas: não vai haver não! E a prova cabal foi dada pelo ex-governador do Distrito Federal, esse acadêmico extraordinário, que vocês tanto admiram, "eu sou Cristovam Buarque" (parece que ainda está na Esquerda brasileira). Chamo a atenção de vocês para o fato de que, um mês antes das eleições de outubro (a última para presidente da República), quando estava sequioso de obter o apoio do PSDB para sua reeleição aqui em Brasília, ele deu uma declaração nas páginas amarelas da revista *Veja*, que é um primor de lógica realista. Dizia o seguinte: se nós ganharmos a eleição para presidente da República, a política macroeconômica não vai mudar, eu até admito a manutenção dos atuais responsáveis pela política macroeconômica. Sabem quem são os responsáveis pela política macroeconômica deste país? Antes eram os funcionários dos banqueiros, atualmente estão divididos, metade dos banqueiros, metade dos médios especuladores, basta saber quem era o patrão do senhor Armínio Fraga, isso diz tudo. Mas, dizia Cristovam Buarque, o que vamos mudar é a orientação social, a orientação macroeconômica está correta. Ora, não há possibilidade de orientação social distinta no marco dessa orientação macroeconômica, tirem o "cavalo da chuva", ou muda essa orientação macroeconômica ou a chamada dívida social vai se agravar, com comunidade ativa, com comunidade passiva, não importa com o quê. E como esperamos estar vivos daqui a uns dois, três anos, podem me cobrar essa afirmativa quando nos encontrarmos.

A idéia dos 4 milhões de empregos é mais uma vez uma deslavada mentira. Ora, o projeto de reforma do Estado é perfeitamente funcional a essa refuncionalização da economia brasileira, correndo *pari passu* com ela, daí a potenciação dos seus efeitos deletérios a médio e longo prazo. Mais uma vez, gostaria de chamar a atenção, que não estamos dialogando com aqueles deputados federais grosseiros

tipo Hildebrando, lá do Acre, comandantes de polícia militar. Esse governo é de acadêmicos e não tem a desculpa da ignorância, e mais, de acadêmicos competentes, não vale aqui a argumentação de que não sabem o que estão fazendo, ao contrário, sabem exatamente o que estão fazendo. Conhecem as implicações das suas ações. Observamos, sobretudo, que esse é um governo necessariamente insincero; agora, no seu segundo mandato, como no primeiro, é um governo necessariamente cínico, quando aparece um quadro sério, eles colocam para fora. Vocês se lembram do Gustavo Loyola? Aquele menino de menos de 40 anos, que um belo dia disse, com toda franqueza, "o meu baú de perversidades ainda está cheio", ele dizia o que pensava. Pois bem, mas isso é fato raro, todos têm de defender o interesse nacional, o projeto da nação etc.

A lógica gerencial da reforma do Estado brasileiro e o projeto da LDB

Essa inferência cabe, especialmente, para discussão do projeto da reforma do Estado. O eixo central como uma formulação teórica, aliás, bastante sofisticada, é do professor Bresser Pereira. Quem ler suas publicações sobre o projeto de reforma vai ficar encantado, nenhuma concessão ao neoliberalismo, pelo contrário, é preciso garantir a presença do Estado, e por aí a fora, por favor não se atenham a isso. Isso é debate para acadêmico que acredita em discurso. Mais do que nunca, no projeto de reforma do Estado, esse governo faz o contrário do que diz, do ponto de vista dos interesses sociais que privilegia. Para além de toda elaboração respeitável, do ponto de vista teórico do professor Bresser Pereira, o que tem sido implementado é uma lógica gerencial com dois objetivos, ambos perfeitamente compatíveis, funcionais e potencializadores da política de ajuste econômico:

- O primeiro objetivo é de natureza ideológica, muito bem percebido pela professora Marilena Chauí — transformar o conjunto das instituições nacionais em organizações. Já desde algum tempo, esta autora vem expondo seu ponto de vista sobre esta questão, seja pela imprensa diária em São Paulo, seja por meio de ensaios publicados em revistas. No último desses ensaios, de maneira muito condensada, mas onde é

muito feliz na concepção dessa idéia (aparece no número 61 da revista *Serviço Social e Sociedade*), Marilena Chauí mostra a transformação das instituições em organizações sociais, e isso nos interessa sobremaneira, porque leva claramente a discussão para o terreno da educação e fundamentalmente da educação superior: as instituições, dado o arcabouço do seu *ethos*, dos seus valores, são muito pouco permeáveis à lógica instrumental da gerência, que obedece ao cálculo racional econômico. O processo de equalizar as organizações sociais (do gênero empresa dos mais variados tipos) tem por objetivo esvaziar o peso na sua estrutura, do seu *ethos* e das suas finalidades. Donde ser possível deslocar a avaliação dessas instituições, do plano da legitimidade, para o plano da eficácia operacional. Como vocês sabem, o professor Bresser Pereira já teorizou longamente sobre isso, o espírito das chamadas organizações sociais, tendentes diretamente a transformar a idéia de cidadania numa idéia fundada na figura do cidadão consumidor. O primeiro braço dessa reforma do Estado está, portanto, centrado na lógica gerencial, é essa transformação da instituição em organização.

- O segundo objetivo é a transferência claríssima, nítida, cristalina, de todos os centros intermediários de decisão para a área de influência do grande capital. Com isso o que se obtém do ponto de vista real? A liquidação do público, num país onde o público sempre esteve vinculado ao protagonismo do Estado. Se essas minhas observações são verdadeiras, como é que isso se retrata na educação brasileira? Retrata-se nessa malfadada, miserável Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Eu não vou discuti-la aqui, especificamente, porque neste seminário haverá um debate com a professora Marilda Iamamoto sobre o tema.

Quero considerar como é que esta LDB, cuja gênese merece um estudo cuidadoso — aliás já há bibliografia pertinente sobre isso —, projeto substitutivo do professor Darcy Ribeiro passou a ser o texto legal com todo o apoio do Executivo brasileiro. É lamentável que este professor, que deixou uma contribuição inestimável ao povo brasileiro, por sua luta pela cultura brasileira, pelas suas intervenções de níveis variados (é bom lembrar que estamos falando em uma universidade

que originariamente teve uma inspiração sua), nos seus últimos anos de vida, tenha se tornado um “gigolô” do seu próprio passado. Esse projeto da LDB teve uma tramitação bastante acidentada, e o substitutivo do professor Darcy Ribeiro foi a expressão cabal da sua permeabilidade a todos os *lobbys* privatistas e confessionais brasileiros.

Esta é uma discussão bastante difícil, inclusive do ponto de vista político, porque envolve a lamentável atuação da Igreja Católica brasileira. Eu queria deixar bem claro aqui que não se trata de uma avaliação da Igreja, nós sabemos que no Brasil ela nunca foi homogênea, nunca foi unitária, suas bases sempre estiveram muito coladas às lutas do povo brasileiro. E um dos dados importantes da luta antiditatorial é que ela não ficou restrita às bases da Igreja Católica, setores significativos da sua alta hierarquia se empenharam profundamente nessa luta; se estamos aqui hoje, creio que é um crédito sólido, sério, denso a favor da Igreja Católica brasileira. Depois da luta contra a ditadura, não há dúvida nenhuma de que a Igreja católica é uma instituição nacional, mas isso não nos deve fazer perder de vista o papel extremamente negativo que a Igreja desempenhou neste processo da LDB, aliás, não é a primeira vez. Já na outra LDB, aquela que correspondia à Constituição de 46, só votada em 61, dizia o velho Florestan que na campanha pela escola pública o grande entrave do privatismo foi a Igreja Católica. E agora não foi apenas ela, porque sendo esse mercado tão bom, o que tem de igreja, seita de fundo de quintal entrando na educação, podem imaginar o que aconteceu nesse jogo.

O fato é que o projeto que acabou triunfando, a legislação que acabou triunfando é a expressão cabal da rendição a todos os *lobbys* privatistas. Sobretudo, é preciso dizer que a reforma do ensino, e agora vou me ater à reforma do ensino superior, não obedeceu simplesmente à dinâmica da votação e discussão da LDB no Congresso Nacional. Ao mesmo tempo em que se dava esse debate, ao mesmo tempo em que os lobistas pressionavam e contrapressionavam, ao mesmo tempo em que setores universitários tentavam responder a esses *lobbys*, o Ministério da Educação virou uma máquina produtora de portarias que mexeram profundamente com a estrutura do ensino no país.

Esse é um dado importante, quando comecei dizendo aqui que o governo de FHC, no seu primeiro e segundo consulado, promove a maior reforma do Estado de que temos notícia, é que essa reforma não passa necessariamente pelos ajustes da via legislativa, enquanto as

discussões se dão naquelas duas casas, o enxame de medidas provisórias, de portarias e de decretos refuncionaliza e mexe com o conjunto da instituição que é o Estado brasileiro, o mesmo se passando com a educação. Em relação ao ensino superior, esse desenho que está na LDB é a explícita incorporação da lógica capitalista da relação custo-benefício. Gostaria de definir isso com clareza, podemos pensar na relação custo-benefício não apenas numa ótica capitalista, é perfeitamente possível, legítimo e há experiências mundiais em que se pensa o processo de formação no ensino superior segundo uma relação do investimento que se faz e dos ganhos sociais daí decorrentes. O problema não é a lógica custo-benefício o problema é a lógica gerencial capitalista custo-benefício, é essa que inspira não apenas o formato da LDB, mas a enxurrada de decretos, medidas provisórias e sobretudo portarias que redimensionaram claramente o ensino superior brasileiro.

Chamo a atenção para o que boa parte dos analistas não tem a menor dúvida em debitar à influência do Banco Mundial. Creio que isso é um equívoco, um grave equívoco. Tendemos a substituir a avaliação e análise da correlação interna de forças desse país, para atribuir tudo a uma conspiração estrangeira. A propósito, não resisto a um parêntese, vocês leram ontem a coluna do Luís Fernando Veríssimo, publicada em vários jornais brasileiros? Se não leram, devem fazê-lo, essa é uma das poucas vozes que nesse país ainda viabiliza aquilo que interessa aos grandes setores populacionais, as massas de trabalhadores. A coluna aborda a exibição do poder social democrata, aqui em Brasília, há quatro ou cinco dias, com feridos, um cego e um morto. O Luís Fernando indaga com quantos mortos vai se fazer a nossa social democracia, mas ao fim do texto — que eu recomendo enfaticamente a vocês, pois é emocionante, de levar às lágrimas —, ele pede pelo menos um pouco de teatro, e recorda que quando houve o massacre lá em Eldorado do Carajás, o presidente só fez o teatro depois que a repercussão lá fora foi ruim, e que o teatro aqui foi pouco, aqui com relação à Brasília. E, diz Veríssimo, já que eles estão aí como “paus-mandados” da gente de fora, que pelo menos façam o teatro. O texto é bom, mas peca pela análise política.

Imagina que essa equipe que está aí, que acabei de mencionar, no caso da equipe econômica, serventária de banqueiros especuladores, seja imposta à nação. Isto não é verdade, há uma

perfeita sincronia entre esses interesses e as elites brasileiras, então esse projeto de educação que mais ou menos nos é imposto pelo Banco Mundial, nos dá uma sintonia de projetos societários entre esse grupo hegemônico hoje no Executivo brasileiro, vinculado ao capital financeiro, e aquilo que o Banco Mundial representa. Não imaginem que o Banco Mundial chega aqui e dá ordens ao professor Paulo Renato. Não, as coisas não são assim, o professor Paulo Renato é que expressa os mesmos interesses que têm guarida no Banco Mundial, mas são interesses nacionais. Ora, essa relação custo-benefício, na ótica da gerência capitalista, o que tem implicado e implica na política de ensino superior?

A política de ensino superior brasileiro

Atendo-me, apenas, à política do ensino superior brasileiro, penso que ela envolve cinco traços, que não são hoje apenas projetivos, mas uma realidade:

- o primeiro traço é o desavergonhado favorecimento à expansão do privatismo, quero lembrar a vocês que a transformação do ensino superior em área de investimento capital é um dos feitos memoráveis da ditadura instaurada em 1964; é a partir da ditadura que o ensino superior se transforma em campo de aplicação do capital; o que é novo, no Governo FHC, a partir da reforma do Estado e do ajuste, é que essa expansão se dá a taxas altíssimas e envolvendo um nível que até então não era capturado pelo privatismo, que é a pós-graduação. A pós-graduação passa a ser também uma área nova, capturada pelo ensino superior privado. Aliás, a LDB quanto a isso não admite dúvidas, é cristalina.
- O segundo traço é a liquidação, na academia, da relação ensino/pesquisa e extensão, pela primeira vez (desde 1934, ano de fundação da primeira universidade brasileira, com concepção universitária — a USP —, o sistema público federal é posterior) se fala claramente na separação, na disjuntiva entre ensino, pesquisa e extensão. As próprias modalidades previstas para a LDB, para caracterizar o ensino superior, deixam claro que nem todo ensino superior é responsável por pesquisa, pesquisa vai ser remetida, especialmente, para

institutos, centros, enquanto a universidade se torna uma escola de 3º grau.

- A conseqüência imediata disso aí está no terceiro traço dessa política — a supressão do caráter universalista da universidade, a noção de *universitas* que marca a instituição desde a sua emergência lá na Idade Média — e observem que eu estou falando na instituição e não na organização, daí a importância da precisão conceitual da professora Marilena Chauí. A característica central de todo e qualquer projeto universitário tem sido a universalidade, a reforma do Estado, a política de ajuste e a configuração do desenho pós-LDB significam simplesmente a supressão, inclusive caracterizada anacrônica de qualquer tendência universalista da universidade, de qualquer veleidade universalista.
- O quarto traço está vinculado ao nexu organizador da vida universitária — a subordinação dos objetivos universitários às demandas do mercado, o mercado passa a ser uma das referências da vida acadêmica porque passa a legitimar a eficácia universitária. A prova cabal disso é o Provão; não se trata de recusar qualquer sistema de avaliação, trata-se de mencionar que o Provão opera a partir das demandas de mercado e não serve portanto para nada em termos acadêmicos. Essa subordinação às demandas de mercado é a clara subjunção da atividade acadêmica à lógica do capital.
- Quanto ao quinto traço, trata-se, obviamente para que isso tenha coerência, da redução do grau da autonomia universitária, a discussão que está aí no Congresso, e que vai atravessar o próximo ano, a concepção da autonomia passa pela verba de custeio, ou seja, a autonomia passa a ser a autonomia financeira. Não preciso dizer o barbarismo que está contido nisso, com tal tipo de concepção quem é que vai manter o curso de filosofia em Belém do Pará, quem é que vai abrir um curso de oceanografia no Rio de Janeiro, sem ser o poder público, mas o poder público não vai ter respaldo porque não tem mercado para isso. Mas o grau de redução da autonomia da instituição ao transformá-la em organização é também, e esse é o traço mais característico, a supressão da autonomia docente. Há que mudar a carreira docente, a

atual carreira docente. É preciso acabar com essa carreira acadêmica que está aí, ela é incompatível com todos esses elementos anteriores, então é preciso criar uma carreira mais flexível. A propósito, sugiro aos senhores que entrem na Internet e vejam a carreira proposta pelo interventor, perdão, pelo reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o senhor José Henrique de Paiva Vilhena, é bom atentar para isso porque a crise vivida pela UFRJ é pura e simplesmente a expressão da experiência-piloto que o professor Paulo Renato quer fazer no país inteiro. Quando se golpeia a maior universidade, que é a UFRJ, no sistema público federal, a menor vem pedir a bênção, com o “pires na mão”, então dêem uma olhada no projeto de carreira docente que está sendo proposto no Rio de Janeiro. Ali está o exemplo cabal do que é a supressão efetiva da autonomia na docência, porque não há, notem, supressão de autonomia universitária se você não suprime a autonomia do docente.

Eu diria que esses traços, repito: o favorecimento da expansão do privatismo, a liquidação da relação ensino, pesquisa e extensão, a supressão do caráter universalista, a subordinação das demandas do mercado, a redução do grau de autonomia pensada apenas como autonomia financeira; a subordinação dos objetivos universitários às demandas do mercado, nexu organizador da vida universitária; a supressão de autonomia docente, são os traços fundamentais que resultam, como um pacto para o ensino superior, desse duplo e imbricado movimento político de ajuste e de reforma do Estado.

Qual é a prospecção que se pode fazer? Se forem mantidas essas linhas de desenvolvimento que constatamos hoje, trata-se da liquidação do sistema universitário brasileiro. Não se trata de acabar com a universidade brasileira, trata-se de acabar com o sistema universitário público. Em primeiro lugar pela redução do papel democratizante da universidade pública, por mais degradada, eu vou falar nisso daqui a pouco, por mais inepta, por mais problemática que seja a universidade pública brasileira, ninguém passa por ela impunemente, essa universidade com todos os problemas que tem é uma escola de cidadania, ela inquieta, ela agita, ela subverte, ela faz germinar. Então trata-se de suprimir esse seu papel democratizante. Em segundo lugar, e isso não é pouco, sobretudo num momento em

que todos os indicadores da dinâmica econômica mundial apontam para isso, o que está contido nesse projeto é o fim da pretensão de qualquer pesquisa acadêmica, autônoma, essa autonomia aqui não quer dizer autarquia. O conhecimento é universal, a interação é universal, a interdependência é universal, entretanto, o sentido social do conhecimento não é o mesmo das sociedades desenvolvidas e em sociedades subdesenvolvidas há prioridades, há linhas de forças, há escolhas. Quando se faz a opção pelo pacote tecnológico, abre-se mão, claramente, de determinadas prioridades da sociedade, mas eu digo, não se trata de liquidar com a universidade, o próprio padrão de desenvolvimento da sociedade brasileira exige hoje alguns insumos que só podem ser derivados de pesquisa sistemática. O projeto que aí está, portanto, implica privilegiar algumas ilhas de excelência, teremos um sistema público com um grande arquipélago, com ilhas de excelência — onde o trato acadêmico da pesquisa, da investigação e da produção de conhecimentos estará diretamente subordinado aos interesses do capital, mas nem por isso desqualificado do ponto de vista técnico-científico. Qual é o problema central que encontramos aqui? O problema é que ninguém defende o Estado que está aí e, portanto, ninguém sério pode defender a universidade pública que aí está.

Volto ao dilema posto no final da década de 80: a reforma do Estado brasileiro era absolutamente inquestionável, o Estado herdado da ditadura era um Estado imprestável no marco da Constituição de 88; o problema está na direção em que se promove essa reforma. O governo Fernando Henrique foi capaz de capitalizar e de catalisar a profunda ineficiência do Estado, aquela no período da ditadura, e todo mal-estar social em face dos serviços prestados pelas agências estatais. Na primeira metade dos anos 90, ou seja, quando se recompõe esse bloco de poder que agora tem uma nova hegemonia, a campanha ideológica, que mencionei anteriormente, inteiramente orquestrada e sem notas dissonantes presentes na imprensa, encontrava um terreno fértil pelo mal-estar generalizado da população brasileira em face daquele Estado, ou seja, a defesa daquele Estado era inviável. Pois bem, a grande capacidade, a grande eficácia, — vou usar um termo pouco acadêmico, — a grande “sacada” do Governo Fernando Henrique, e o que ele representa, foi ter precisamente capitalizado essa vontade de reforma, mais do que a necessidade da reforma, foi ter capitalizado

um novo desejo de serviços estatais, envolvendo todas as bandeiras que davam respostas a esse anseio.

Isso quer dizer que a universidade que aí está é indefensável. É uma universidade parasitária, é burocratizada e prenhe de defeitos corporativistas. A que está aí ainda é a universidade que herdamos da ditadura. A diferença é que seus cargos, seus postos, em alguns casos, têm sido — até por que esse movimento já começa a fazer um refluxo — saturados por personalidades, por lideranças, por grupos que tiveram e têm compromissos com a democracia. Entretanto, as estruturas têm mudado pouquíssimo, os orçamentos das universidades são verdadeiras caixas-pretas, é só olhar “rubricas de restos a pagar”, é ali que a gente vê como é que funciona o orçamento, é ali que está o “pulo do gato”. Pois bem, em cima dessa universidade, que tem um altíssimo nível de evasão, que tem professor que não aparece para dar aula, onde há uma enorme insatisfação de estudantes, de pais e também de professores e de funcionários sérios que têm compromissos acadêmicos, em cima desse caldo de cultura, o Governo Fernando Henrique tomou a bandeira da eficácia, a bandeira da modernização e a bandeira da reforma, sobretudo, meus amigos, porque este governo que aí está não é um governo ocasional.

Dizia Sérgio Mota, vocês se lembram do Sérgio Mota? Aquele que Deus na sua infinita sabedoria convocou para cuidar das comunicações celestiais. Dizia ele, com todas as letras, que em 1995 se articulava um projeto de poder, não um projeto de governo, um projeto de poder. Quem não acredita que Deus está do nosso lado esqueceu o 2º ato, esse projeto passava por uma aliança cuidadosamente costurada e que supunha, em 2002, Luís Eduardo Magalhães como candidato da República. Deus, na sua infinita sabedoria, também o convocou, mas o problema não é falta de nome, nome eles arranjam, não se preocupem, o problema é que há aí um projeto de poder, esse projeto de poder tem uma coerência interna única. Não se perturbem com os pequenos acidentes parlamentares, onde o Dornelles sem querer manda publicar aquele ensaio estatístico de caçar os 40% da indenização do cara que é mandado embora, esses pequenos deslizos, não se impressionem com eles. Há aí um projeto coerente de poder, que já está gestando no desenho do Estado um país novo.

Quero chamar a atenção para esse novo, já está aí, um país novo, pouco importa se a reforma da Previdência sai como a proposta.

Vão precisar de mexer um pouco mais adiante, para poder privatizar o sistema securitário, que é o quinto do mundo. Pouco importa se a reforma tributária tem dificuldade ou não, eles vão mexer nisso tudo. Neste país, o Estado foi montado, para quê? Para privilegiar a penalização dos setores produtivos, então a Receita Federal é capaz de mandar uma intimação para alguém que deixou de pagar 5 centavos, mas ela é incapaz de saber que ali em Foz do Iguaçu há uma movimentação em cinco anos de cerca de U\$S 60 bilhões; quando a CPI do narcotráfico está reclamando que o Banco Central não ajuda, não é porque o Armínio, aquele simpático jogador de golfe lá na Gávea, está querendo obstaculizar, não, eles não têm instrumentos para isso. É um queijo suíço furado, como diria aquele intelectual, aliás senador da República, Romeu Tuma, vendo o aparato. Não, essa coisa foi feita para funcionar assim, vocês acreditam, alguém já tentou sair do Brasil com U\$S 5 mil no bolso? Como é que se manda dinheiro para o exterior, essas fortunas, vocês acham que isso é feito pelo doleiro ali na esquina? Todo esse sistema bancário brasileiro, que está comprometido de alto a baixo, é literalmente um escândalo, além do sigilo bancário existente nesse país, que também é um escândalo. Isso tem a ver com essa reforma tributária que está emperrada. E a reforma política, o que vai acontecer com ela — voto distrital misto, então isso tudo é perfumaria —, esses caras têm hoje na mão um país novo do ponto de vista do Estado.

Alternativas a essa reforma do Estado

Comecei a minha intervenção dizendo que ninguém fez uma reforma do Estado e um plano de ajuste com as características presentes na reforma em realização no Brasil. Quero lembrar que o Fujimori precisou dar um golpe de Estado, quero lembrar que o Menem foi obrigado a corromper todo o sistema judiciário argentino. Lá não é um ou dois desembargadores, um “tribunalzinho” de contas, todo sistema judiciário foi corrompido por ele, para que ele pudesse fazer uma brutal reforma constitucional. Neste país, ao contrário, esse processo tem um enorme grau de legitimação. A ausência daquele saldo organizativo, que mencionei no início da minha intervenção — a mobilização não redundou em ganho organizativo —, tem permitido isso. A ineficiência do Estado tem garantido uma enorme base para a ideologia; trata-se de ideologia no sentido de mistificação, dessa reforma gerencial e no caso da universidade a partir de suas mazelas. Qual é a

alternativa? Só há uma alternativa: é uma reforma democrática do Estado brasileiro, nos marcos constitucionais que aí estão, e não estou pensando aqui em nenhuma mudança substantiva na sociedade brasileira. Isso é assunto para uma outra conversa.

O fato é que sem quebrar esta hegemonia, configurada como uma ditadura do Executivo, uma ditadura constitucional do Executivo, sem quebrar a hegemonia do capital financeiro não se reverterá absolutamente nada nesse processo; ou seja o problema aqui está no nível da decisão macropolítica, ou se reverte essa hegemonia ou continuaremos no reino das boas intenções e dos projetos alternativos que não saem das palavras. Como se vê, a coisa não se resolve no âmbito da educação, e ela demanda modificações substantivas no quadro político brasileiro. Antes que me perguntem se isso é possível eu creio que é perfeitamente possível e a curto prazo, — porque a deterioração das condições de vida da massa da população brasileira, essa deterioração não pode ser mais maquiada, foi maquiada até janeiro, olha lá os 4 milhões de emprego, não acreditem que a popularidade do presidente sociólogo vai continuar em patamar inferior, já há indicações de recuperação, mas isto é espuma. Pode subir como descer, o fato é que à medida que essa política macroeconômica prejudica milhões de brasileiros envolvendo setores tradicionalmente vinculados ao bloco dominante, esse bloco começa a procurar alternativas de natureza política.

Não é por acaso, e eu sugeriria que vocês prestassem atenção nisso, que o Emerson Kapaz, conhecido representante do pensamento industrial em São Paulo, fez uma opção político-partidária pelo PPS (partido que se pode caracterizar de várias maneiras, o PPS é o PT pequeno, o PT é o PPS grande, o PPS é auxiliar do PSDB, pouco importa onde é que vocês joguem as suas fichas), não há dúvida nenhuma que esse tipo de descolamento, por mais retórico, por mais mistificado que seja, ele é indicativo, e isso por uma razão simples, porque os interesses do capital financeiro, aquele que hegemoniza o bloco de poder hoje, são muito estreitos, eles não podem contemplar bases sociais mais amplas. Ele é hoje o setor mais reacionário, do ponto de vista histórico, do conjunto das classes dominantes, portanto, a possibilidade de erodi-lo não é uma possibilidade para as “calendas gregas”, é uma possibilidade real, sem essa possibilidade a canga vai continuar posta na massa do povo brasileiro.

REFORMA DO ENSINO SUPERIOR E SERVIÇO SOCIAL*

Marilda Villela Iamamoto**

Introdução

A mais ampla e profunda reforma do ensino superior no Brasil, após a ditadura, tem seu arcabouço legal na polêmica Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei 9.394, de 20/12/1996. Sua regulamentação vem permitindo uma veloz e radical alteração da educação no país e, em especial, da universidade brasileira.

O processo de regulamentação da LDB expressa 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, preconizadas pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Propostas estas assumidas pelos últimos governos eleitos no país, ao longo da década passada. Aquela regulamentação cria o suporte normativo necessário para viabilizar a reforma educacional. Ao legitimar e parametrar a reforma do ensino superior, atribui forma às diretrizes contidas na LDB, estabelecidas de maneira genérica, tendo em vista permitir ancorar as

* Texto base da palestra “As implicações da Reforma do Ensino Superior para o Serviço Social” realizada no Seminário Nacional sobre “A Política de Ensino Superior no Brasil: a Regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB — e suas implicações para o Serviço Social”, no dia 06/12/1999, na Universidade de Brasília (UnB), promovido pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO).

** A autora é professora titular do Departamento de Fundamentos do Serviço Social da Escola de Serviço Social da UFRJ e membro da Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e do Desporto (SESu-MEC).

políticas governamentais voltadas ao reordenamento do sistema de educação nacional¹

A regulamentação da LDB tem se dado por meio de um acervo de medidas legais, originárias do Executivo, e, mais especificamente, do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e de seu órgão assessor, o Conselho Nacional de Educação (CNE). Materializa-se em um conjunto de iniciativas e de instrumentos jurídicos — leis, medidas provisórias, decretos, emendas constitucionais, resoluções e portarias, resoluções e pareceres² —, que, silenciosamente, vem realizando uma verdadeira reforma da universidade brasileira. Ou melhor, vem criando as bases para a disseminação de um outro projeto de universidade, parametrado pelas leis de mercado e critérios de avaliação a ele atinentes, em luta com o padrão historicamente instituído na universidade brasileira, inspirado em moldes europeus.

No atual governo, o MEC passa a ocupar o papel de principal formulador de políticas e planos para a educação, cabendo ao CNE funções normativas e deliberativas, consoante um processo de centralização de decisões no poder executivo. Desaparecem desse cenário outras instâncias de consulta, articulação e representação de forças organizadas da sociedade, como os fóruns nacionais na área educacional³, potenciais canais para democratizar a formulação de políticas e o controle social de sua implementação.

¹ Como sustenta Pino, “o nível de generalização da LDB é de tal envergadura que se torna menos importante como lei maior da educação nacional, isto é, as diretrizes e bases da educação nacional que reordenam, de fato, a educação correm por fora da LDB: as medidas provisórias, emendas constitucionais, projetos de lei encaminhados pontualmente ao Congresso pelo Executivo e as resoluções e portarias do MEC. A LDB tem sobretudo um papel legitimador das grandes reformas que estão sendo feitas com grande velocidade na educação, tanto por iniciativa do MEC, quanto de alguns estados e municípios”. PINO, I. “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização nacional da educação” In: BRZEZINSKI I. (Org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo, Cortez, 1997, pp. 15-38.

² O conjunto dessa normatização, publicada até 1997, foi reunido por iniciativa da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior – ABMES –. Ver: HORTA, C. E. R. (Org.) *Ensino Superior: legislação atualizada*. Vol. 1. Brasília, ABMES, 1998, 265 p.

³ Um exemplo que pode ser citado é o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que acompanhou todo o processo de elaboração da LDB, nele interferindo, formado por entidades altamente representativas como SBPC, Crub, Andifes, Anup, UNE, Fasubra, Andes, Anped, Cedes, Anfope. Cf. BELLONI, I. “A educação superior na LDB” In: BRZEZINSKI, I. (Org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. Op.cit., pp. 123-140.

É esse quadro que instiga a reflexão e provoca o debate. O presente texto, de caráter informativo e analítico, apresenta elementos para *uma leitura do significado da Reforma do Ensino Superior e suas repercussões na formação e no exercício dos profissionais de Serviço Social na atualidade*. Pretende, ainda, apontar *pistas para a construção de estratégias políticas, de natureza acadêmica e profissional, voltadas à defesa da universidade pública* direcionada aos interesses da coletividade, enraizada na realidade nacional e regional. Universidade que, ao desenvolver o ensino, pesquisa e extensão, afirme padrões de excelência acadêmica no exercício de suas funções precípuas, que não podem ser reduzidas à transmissão de conhecimentos e à formação de mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho. Inclui a pesquisa voltada à produção de novos conhecimentos, tecnologias e à criação artística e cultural, que impulse o desenvolvimento do patrimônio científico acumulado e a crítica da dinâmica societária. Alia-se à difusão do saber, disponibilizado à coletividade, passível de contribuir para a melhoria das condições de vida da população e para a edificação da democracia na sociedade brasileira. Universidade que cultive a razão crítica e um universo axiológico que a ilumine e impulse a construção do processo histórico na direção da liberdade, da equidade e da democracia para todos os cidadãos e cidadãs.

No campo profissional, a estratégia que se descortina encontra-se fundada na defesa dos princípios acadêmico-profissionais e ético-políticos norteadores do Código de Ética dos Assistentes Sociais e da proposta de Diretrizes Curriculares da Área de Serviço Social⁴.

⁴ Diretrizes construídas coletivamente e aprovadas por unanimidade, em 1996, pelas 64 unidades de ensino do país, então filiadas à Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS), hoje ABEPSS. Tais diretrizes foram aperfeiçoadas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Serviço Social, mediante prévia consulta às entidades representativas da área, encontrando-se hoje em tramitação no CNE. Cf. ABESS/CEDEPSS. “Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social (Com base no currículo mínimo aprovado em Assembléia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996)” In *Cadernos ABESS n° 7. Formação Profissional: Trajetória e Desafios. Ed. Especial*. São Paulo, Cortez, 1997, pp.58-76. ABESS/CEDEPSS. “Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional”. In: *Serviço Social e Sociedade n° 50. O Serviço Social no século XXI*. São Paulo, Ed. Cortez, ano XVII, abril de 1996, pp. 143-171; Governo Federal. MEC/SESu/COESP/CEESS. *Diretrizes Curriculares. Curso Serviço Social*. Brasília, 26/02/1999.

Estratégia, pois, que redunde no reforço e consolidação do projeto ético-político do Serviço Social, construído nas últimas décadas, a partir do debate plural com distintas correntes de pensamento, sob a hegemonia das tendências histórico-críticas presentes no meio profissional.

Portanto, o desafio é integrar o rigor da crítica com a capacidade de manter viva a iniciativa política. Ou, como já sugeria Gramsci, integrar o pessimismo da razão com o otimismo da vontade⁵. A ruptura dessa tensa unidade pode conduzir ou à crítica paralizante, que, ao naturalizar e eternizar a atual organização da vida em sociedade, subtrai a capacidade de iniciativa e imobiliza a ação, ou ao voluntarismo ingênuo, que superestima a subjetividade humana, desconsiderando os determinantes sociais objetivos que impõem limites e possibilidades aos projetos e desejos de homens e mulheres. Ao superestimar o poder da vontade corre-se o risco de propor metas irrealizáveis, porque destituídas de bases históricas para sua consecução. E, de outro ângulo, reduzir a política à mera denúncia.

Avançar na direção apontada – na luta pela consolidação da hegemonia do projeto ético-político do Serviço Social nos âmbitos do trabalho e da formação universitária – requer a sabedoria de antecipar sugestões, jogar com as cartas da política do ensino superior na busca de reverter ou conduzir seu processo e resultados para os horizontes pretendidos. O que supõe, como requisito, articular permanentemente análises das tendências estruturais com a dinâmica conjuntural; apropriar-se criticamente da lógica que preside a política de ensino superior e acompanhar as medidas nas quais se materializa. Realizar, enfim, uma “vigilância cívico-acadêmica”, de modo a apropriar-se das possibilidades de interferência — dentro dos limites presentes — nas regras do jogo que regem a formulação e implementação da política do

*Estratégia
Infantamento*

⁵ Cf. COUTINHO, C. N. *Gramsci. Um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999. COUTINHO, C. N. “Por que Gramsci?”. In: *Teoria e debate* n° 43, ano 14. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, jan/fev/mar. 2000, pp. 57-59.

ensino superior, no cotidiano da relações que conformam a vida universitária e o exercício profissional.

Para tanto, é fundamental contrapor à pulverização das relações sociais — que marca inclusive as relações do MEC com as unidades de ensino — propostas coletivas resultantes de debate, que permitam atribuir-lhes transparências, alimentando a organização acadêmico-profissional. Contrapor-se, pois, ao ditame liberal, que desloca para o indivíduo isolado e para a competitividade do mercado a via de solução para as questões da vida em sociedade. Disso decorre a importância da conjugação de esforços na dinamização dos debates sobre o tema ora em questão, que vem aglutinando a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), o Conselho Federal de Serviço Social e os Conselhos Regionais – o conjunto CFESS/CRESS – assim como a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO).

1. A reforma do ensino superior: significado sócio-histórico

O diagnóstico da universidade latino-americana, efetuada pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BIRD) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), é altamente desfavorável. Esses organismos, aliados ao Fundo Monetário Internacional (FMI), centralizam as mais importantes decisões econômicas, políticas e jurídicas planetárias. Integram um núcleo que traça as diretrizes políticas para os Estados nacionais, processo esse legitimado por parte dos governos, que participam da elaboração das propostas e/ou as referendam. O Brasil é, desde 1986, o receptor privilegiado dos financiamentos do Banco Mundial para o ensino superior na América Latina. Acompanham-no a Nigéria na África, a China e Indonésia na Ásia Ocidental e a Hungria na Europa.

Na ótica das entidades financiadoras, o retrato da universidade latino-americana revela a deterioração acelerada da qualidade do ensino e da investigação. O funcionamento precário das instituições de ensino superior é patenteado com a deterioração das instalações físicas, a falta de recursos para livros, laboratórios e materiais didáticos. À redução dos recursos, agrega-se o seu uso ineficiente: a baixa relação aluno/professor, a duplicação de programas, as altas taxas de abandono e repetição, e a elevada proporção do orçamento destinado aos que são considerados “gastos não-educacionais” (sic), ou seja, a assistência

estudantil (habitação, alimentação e outros serviços subvencionados aos estudantes)⁶.

O ponto de vista do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)⁷ não é diferente. Sua leitura do ensino superior norteia-se segundo critérios importados do mundo empresarial, válidos para quaisquer tipos de investimentos: custo/benefício, a eficácia/inoperância e produtividade.

Dentre experiências recentes de "reforma do ensino superior" na América Latina, o Chile é a referência⁸. Indicaria ser possível um ensino universitário que funcione bem, seja diversificado, experimente crescimento, inclusive quando se reduz o gasto por estudante, uma vez que a prioridade governamental deveria estar direcionada ao ensino básico e secundário.

O foco da crítica está voltado à universidade pública, ainda que ofereça ensino de melhor qualidade que as universidades privadas. Todavia estas, regidas por critérios empresariais, são tidas como a referência organizacional. Consideradas mais ágeis, eficientes, financeiramente equilibradas, apresentam maior diferenciação institucional e menor índice de conflitos e tensões políticas. Não é de

⁶ BIRD. Banco Mundial *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington DC, 1995.

⁷ BID. Banco Interamericano de Desenvolvimento "Ensino Superior na América Latina e no Caribe. Um documento estratégico. Departamento de Programas Sociais e Desenvolvimento Sustentado, 1996, apud CHAUÍ, M. "Reforma do ensino superior e autonomia universitária". *Serviço Social e Sociedade* n° 61. 20 anos. São Paulo, Cortez Ed., nov. 1999, pp. 118-126.

⁸ Conforme relata o documento oficial do BIRD, no Chile, até 1980, havia somente duas universidades estatais e seis privadas. A reforma da educação realizada durante o Governo Pinochet levou à criação de 82 institutos profissionais, 168 centros técnicos com cursos de dois anos e à divisão das universidades nacionais em 12 universidades menores. As matrículas nas instituições de ensino superior foram duplicadas, correspondendo em sua maioria a instituições privadas não universitárias. No mesmo período, observou-se uma redução do gasto público destinado ao ensino terciário de 1,65% para 0,45% do PIB. (BIRD, 1995: 33) Informe recente do reitor da Universidade de Santiago do Chile registra a existência no país de 25 universidades agrupadas no Conselho de Reitores, além de 43 universidades privadas. Informa que "a Universidade de Santiago do Chile obtém, como aporte fiscal direto somente 15,5% do seu orçamento e 35% das mensalidades cobradas aos estudantes. Paradoxalmente certas universidades privadas atendem um menor número de estudantes e, ademais de melhor perfil sócio-econômico, recebem maiores aportes fiscais de financiamento". ZUÑIGA, U. Q. "O sistema universitário chileno e seu financiamento" *InformAndes*, ano X, n° 94, outubro de 1999.

surpreender que a democracia interna, a luta pela autonomia do saber, o debate crítico e a politização presentes no meio acadêmico sejam tidos como indícios nefastos para uma dinâmica organizacional flexível, dotada de agilidade e eficiência, enfim, "moderna". Assim, preconiza-se a maior diferenciação das instituições e o fomento da oferta privada⁹:

*"As instituições privadas constituem um elemento importante de alguns dos sistemas de educação pós-secundária mais eficazes que existem no mundo em desenvolvimento. Podem reagir de forma eficiente e flexível às mudanças de demanda e ampliam oportunidades educacionais com pouco ou nenhum custo adicional para o Estado. Os governos podem fomentar o desenvolvimento da educação terciária privada, a fim de complementar as instituições estatais como meio de controlar os custos do aumento das matrículas na educação superior, incrementar a diversidade dos programas de ensino e ampliar a participação social no setor terciário."*¹⁰

A relação entre o ensino superior público e privado no Brasil, no período 1986-1996, pode ser analisada a partir da evolução da matrícula por dependência administrativa. O ensino superior privado cresceu no período 34,8%, enquanto o ensino público federal cresceu apenas 19,4%. O ensino estadual foi o que apresentou maior índice de crescimento — 58,1% —, expressando tendência à descentralização nesse âmbito, visto que o municipal apresentou um crescimento de apenas 5,3%. Mas a proporção entre o total das matrículas no ensino superior público e privado, no período de dez anos (1986-1996), permanece praticamente inalterado: em 1986 as matrículas nas universidades públicas representavam 40,7% e nas unidades privadas 59,3%. Já em 1996, essa proporção alterou-se para 39,36% nas IES públicas e 60,64% nas IES privadas.¹¹

⁹ Para uma análise das repercussões das recomendações dos organismos internacionais na política educacional no país, conferir SGUISSARDI, V. *Políticas de Estado e de Educação Superior no Brasil: alguns sinais marcantes da dependência*. Piracicaba, fevereiro de 1997.

¹⁰ BIRD, op. Cit. p. 6.

¹¹ Governo Federal. MEC/INEP. *Evolução do Ensino Superior. 1980-1996*. Brasília, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, 1998, p.20.

Interessante observar que esses dados de 1996 não retratam o conjunto das mudanças efetuadas no Governo Fernando Henrique Cardoso, quando o processo de privatização do ensino superior foi acelerado. Reforça essa afirmativa a recente notícia de que o MEC vai liberar R\$ 750 milhões em empréstimos para universidades privadas e públicas.

Os recursos são do BNDES e poderão beneficiar também instituições particulares que receberam conceitos insuficientes na avaliação realizada pelo ministério... Vinte instituições privadas já foram favorecidas com R\$ 194 milhões.... O BNDES participará com até 100% dos investimentos financiáveis. O empréstimo poderá ser pago em até dez anos, de acordo com a taxa de juros de longo prazo (TJLP) mais os juros de 2,5% ao ano somada à taxa de risco do agente financeiro. Se a instituição for particular, o financiamento é realizado de forma indireta por meio do agente financeiro, com o BNDES entrando com até 80%.¹²

Esse quadro aqui considerado mostra uma tensão entre concepções distintas quanto à natureza mesma da instituição universitária, que coexistem e se encontram em luta.

I Para alguns, o desafio é preservar a universidade pública, que luta para integrar o ensino, a pesquisa e a extensão, assegurando sua liberdade didática, científica e administrativa para produzir e difundir conhecimentos — e realizar a sua crítica —, voltados aos interesses das grandes maiorias. Uma universidade que seja um centro de produção de ciência, de tecnologia, de cultivo das artes e das humanidades. E voltada à qualificação de profissionais com alta competência, para além das necessidades do capital e do mercado, ainda que as incorporando, ao reconhecer as necessidades e demandas do conjunto da sociedade. Universidade que cultive a razão crítica e o compromisso com valores universais, — coerente com sua função pública — não limitada e submetida a interesses particulares de

¹² GIRALDI, R. "Faculdades particulares terão verbas", *Jornal do Brasil*. 23/02/2000, p.7. Conferir, também, o artigo de GASPARI comentando a citada notícia. "A Escola pública vira sucata. A privada ganha BNDES". *O Globo*, 27/02/2000, pág. 14.

determinadas classes ou frações de classes, mas a serviço da coletividade. Instituição atenta aos desafios e dilemas nacionais e regionais, incorporando-os como matéria da vida acadêmica e participando da construção de respostas no âmbito de suas atribuições específicas. Universidade plural e democrática, que forme cidadãos participantes e conscientes de seus direitos civis, políticos e sociais. Mas também que zele por sua autoqualificação acadêmica — e seu permanente aperfeiçoamento — contribuindo para a formação de cientistas, pesquisadores e profissionais, com os olhos voltados aos horizontes do amanhã. E, para tanto, é necessário uma universidade dotada de recursos orçamentários estatais, que garantam o seu funcionamento.

II Para o atual governo, o desafio é imprimir uma lógica mercantil e empresarial à universidade brasileira, estimulando a sua privatização, configurando o que vem sendo nomeado de "Universidade Operacional" ou de "Resultados e Serviços"¹³. Essa outra concepção de universidade é condizente com as recomendações dos organismos internacionais, que têm contrapartida interna no âmbito dos interesses representados pelo Governo FHC, e com a reforma do Estado que tem sido implementada.

O propósito é compatibilizar o ensino superior com os ditames da financeirização da economia, em um contexto de "mundialização do capital"¹⁴. Impulsionada pela revolução científica de base microeletrônica, com os avanços nos campos da física, da química, da microbiologia, entre outros, a ciência e a tecnologia tornam-se força produtiva por excelência. As descobertas científicas e o seu emprego na produção tornam-se meios de obtenção de lucros excedentes, o que justifica a orientação de submeter a universidade aos interesses empresariais.

¹³ CHAÚÍ, M. "Em torno da universidade de resultados e de serviços". *Revista USP* n°25. *Dossiê Universidade Empresa*. São Paulo, USP, mar-maio. 1995, pp. 54-61; E, também, da mesma autora, "A universidade operacional" In: *Folha de São Paulo* de 09/05/1999. Caderno Mais p. 3. Seção Brasil 500 dC.

¹⁴ CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo, Xamã, 1996; CHESNAIS, F. (Org.) *A mundialização financeira. Gênese, custos e riscos*. São Paulo, Xamã, 1998.

O capital não se apropria apenas dos resultados da pesquisa, mas pretende interferir no direcionamento da pesquisa, imiscuindo-se no mundo acadêmico. A universidade passa a ser um centro de produção de ciência e tecnologia filtrada pelos interesses do grande capital, em troca dos subsídios e financiamentos concedidos¹⁵.

Os setores de ponta da economia são submetidos à reestruturação produtiva, convivendo com padrões diferenciados de produção. Tais processos vêm provocando radicais alterações no consumo da força de trabalho e nas tecnologias de sua gestão, como parte da adequação da administração gerencial à *especialização* ou *acumulação flexível*. Os grandes oligopólios são alvo de generosos subsídios estatais, se comparados ao enxugamento orçamentário voltado ao atendimento das necessidades sociais básicas da grande maioria da população. Esta é onerada com aumentos progressivos de impostos, em nome de honrar compromissos com as instituições financeiras internacionais e responder às exigências de equilíbrio nas contas públicas, assumidas pelos governantes. Em tempos de crise, o mundo internacionalizado pelo capital concentra poder e globaliza miséria, redimensionando a produção da questão social, concomitantemente à sua radicalização. O crescimento do desemprego e do subemprego torna-se fenômeno mundial.

É nesse contexto que *o mercado é erigido como o eixo regulador da vida social, tornando estrutural a privatização das empresas e serviços*. Verifica-se uma redução da presença estatal no mercado e nas políticas sociais, com ampla restrição dos orçamentos governamentais nesse campo, submetendo a satisfação das

¹⁵ Marx, ao discutir a relação entre a ciência e o desenvolvimento das forças produtivas, já mostrava que o pleno desenvolvimento do capital aparece quando o meio de trabalho está por ele determinado, enquanto capital fixo, na qualidade de maquinaria. O processo inteiro de produção não mais aparece subsumido à habilidade do trabalhador, mas “à aplicação tecnológica da ciência. Dar à produção um carácter científico é, finalmente, a tendência do capital e o trabalho se reduz a mero momento desse processo” MARX, K. *Elementos Fundamentais para la Crítica de la Economía Política. (Grundrisse)*. 1857-1858. Vol. II. Mexico, Siglo XXI, 11ª ed., 1980, p. 586. Aí a ciência se apresenta ao trabalho vivo como algo alheio, subsumida ao trabalho objetivado, como se operasse de maneira autônoma.

necessidades sociais ao livre jogo do mercado, à compra e a venda. O resultado é por todos conhecido: a restrição e seletividade no atendimento dos direitos sociais, a destruição, desorganização e perda de qualidade dos serviços públicos essenciais para setores majoritários da população. As políticas sociais tornam-se focalizadas, restritas aos segmentos mais pauperizados e a prestação de serviços tende a ser submetida à lógica empresarial, capitalista, voltada para a obtenção de excedentes. Em outros termos, verifica-se uma obstrução das funções públicas do Estado — a serviço da coletividade — comprometendo suas responsabilidades e obrigações sociais.

Esse processo resulta na *eliminação dos direitos sociais de cidadania*, que só podem existir na sua universalidade, uma vez que são direitos de todos diante do Estado nacional, que dispõem das mesmas e iguais prerrogativas advindas de sua condição de cidadãos e cidadãs. Como não é possível a existência de cidadania de primeira ou segunda categoria — o que seria uma contradição nos termos —, o anunciado é um “*Estado sem cidadãos*”¹⁶, ou uma *cidadania reduzida*, que elimina de seu estatuto os direitos sociais, restringida aos direitos civis e políticos, expressando uma clara regressão histórica, na sua concepção e na prática, de uma das importantes conquistas da humanidade dos séculos XIX e XX.

O que era direito social adquire uma *outra natureza*: transforma-se em mercadoria, em serviço privado, mediado pela compra e venda. A sociedade capitalista, na sua maturidade, afirma-se como a sociedade da “*mercantilização universal*”, como já havia qualificado Marx, ao desenvolver com plenitude a mercadoria, sua célula básica. E o valor de troca assume sua plenitude como expressão do nexos social entre os indivíduos reciprocamente indiferentes e submetidos a uma dependência mútua generalizada — um sistema de relações, necessidades e capacidades universais — em um metabolismo geral, cuja conexão é dada pelo mercado¹⁷.

¹⁶ FLEURY, S. *Estado sem cidadãos. Seguridade social na América Latina*. Rio de Janeiro, Ed. FIOCRUZ, 1996

¹⁷ MARX, K. *Elementos Fundamentais para la Crítica de la Economía Política. (Grundrisse)*. 1857-1858. Vol. I. Mexico, Siglo XXI, 11ª ed., 1980, p. 84.

Chauí¹⁸, ao apresentar o quadro do capitalismo contemporâneo, também salienta ser uma de suas características a *privatização das empresas e dos serviços públicos*. E conclui: “Disso resulta que a idéia de direitos sociais como pressuposto e garantia dos direitos civis ou políticos tende a desaparecer, porque o que era direito transforma-se agora em serviço privado regulado pelo mercado e, portanto, em mercadoria, a que tem acesso apenas os que têm poder aquisitivo para adquiri-la”.

Na legitimação desses processos *renasce a ideologia (neo)liberal sob novas bases históricas — na época dos oligopólios —, mantendo entretanto os seus fundamentos*: a polarização entre o indivíduo proprietário e o mercado, onde as diversas formas do conjunto social apresentam-se ao indivíduo como simples meios de satisfazer seus interesses privados. “Todavia essa época, que produz o ponto de vista do indivíduo isolado, é precisamente aquela na qual as relações sociais (e deste ponto de vista gerais) alcançaram maior grau de desenvolvimento. O homem é neste sentido um *zoon político*, não só animal social, mas animal que só pode isolar-se em sociedade”¹⁹

À *naturalização do ordenamento social operada pela ideologia liberal* — que ao sustentar a perenidade dessa forma de organização social desqualifica os projetos voltados para a sua transformação — aliam-se *apelos moralizantes ante as iniquidades e violência*, enquanto estratégias que jogam a favor da legitimação e da coesão da ordem social. O mote têm sido os apelos a *sentimentos de solidariedade*, que correm paralelos à reprodução ampliada das desigualdades, da atomização e fragmentação sociais, como resultados opostos de um mesmo processo social. Ora, a sociedade capitalista não sobrevive sem os seus fetiches e mistificações, que embaçam, como brumas espessas, o desvendamento de sua dinâmica interna.

¹⁸ CHAUI, M. Ideologia neoliberal e universidade”. In: OLIVEIRA, F. e PAOLI, M. C. (Orgs.) *Os sentidos da democracia. Políticas de dissenso e hegemonia global*. Petrópolis, Vozes; Brasília, NEDIC, 1999, pp. 27-54.

¹⁹ MARX, K. “Para a crítica da economia política. Introdução”. In: *Marx*. Col. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1974, p.110.

Na atualidade casam-se, como um par de luvas, o ideário liberal — que tem no indivíduo atomizado, livre proprietário no jogo da competição do mercado, a unidade social básica — e os apelos conservadores, que têm nos grupos sociais básicos (família, vizinhança, comunidade e outros), os pilares da organização da vida social.

Não são recentes as concepções que aliam *eternização da sociedade capitalista* — cujas leis são tidas como leis naturais, não passíveis de serem alteradas por meio do protagonismo dos sujeitos sociais e, nesse sentido a-históricas —, e os *apelos moralizantes*, cuja eficácia depende mais da adesão a um preceito de uma autoridade superior como forma de controle das paixões e sentimentos dos homens, do que de um convencimento racional.

O clássico Émile Durkheim, no *Prefácio à Segunda Edição da Divisão do Trabalho Social*, já preconizava essa terapêutica como necessária para enfrentar *o estado de anomia jurídica e moral* que grassava a sociedade de seu tempo. Sustentava que “uma moral imprecisa não pode constituir uma disciplina. Por isto a vida coletiva está subtraída da ação moderadora da norma.... Tragédias impostas pela violência são sempre provisórias e não pacificam os espíritos. As *paixões humanas não se detêm senão perante um poder moral que respeitem*. Se toda autoridade desse gênero falta e a lei do mais forte reina, latente ou manifesta, o estado de guerra é necessariamente crônico”²⁰.

E para combater um Estado hipertrofiado, em uma sociedade composta por uma infinidade de indivíduos desorganizados, a proposta era *o fortalecimento dos grupos secundários mediando as relações entre os indivíduos e o Estado*, pois considerava que o Estado

²⁰ DURKHEIM, E. *A Divisão do Trabalho Social* Vol. 1. Lisboa, Ed. Martins Fontes, 1977, p.9. Importa lembrar que, para o autor, a norma não é apenas um maneira de agir habitual, mas uma maneira de agir obrigatória, quer dizer subtraída, de alguma forma, do arbítrio individual. E só uma sociedade constituída dispõe da supremacia moral e material que é indispensável para ditar a lei aos indivíduos. Assim, a personalidade moral está acima das personalidades particulares e forma a coletividade.

encontrava-se demasiado longe dos indivíduos para penetrar profundamente na consciência individual e socializá-los interiormente.

Essa leitura é hoje atualizada em um contexto de Reforma do Estado com o enxugamento dos investimentos e de suas obrigações sociais, que tendem a ser transferidas para a chamada “sociedade civil”. Vincula-se a um amplo movimento de valorização da família, da religião, da comunidade, enfim, das “microssociabilidades”. A espúria união entre pensamento liberal e pensamento conservador — distintos, ainda que não antagônicos quando se trata da defesa e naturalização da sociedade burguesa²¹ — atualiza-se nesses tempos violentos.

2. Regulamentação da LDB: alguns extratos

O processo de regulamentação da LDB traz no seu bojo um conjunto de medidas governamentais que estão mudando a face do ensino superior no Brasil. O “pacote” de medidas lançadas pelo MEC materializa-se no que, de maneira eufemista, tem sido chamado de “reforma do ensino superior”. O Governo Fernando Henrique Cardoso vem operando uma radical alteração da base normativa da educação nacional, cabendo ao MEC, “um papel estratégico na coordenação da política nacional de educação: estabelecer normas, diretrizes e fornecer mecanismos de apoio às instâncias estaduais e municipais da administração pública e do setor privado”.²²

Entre aquelas medidas merecem destaque o debate sobre a autonomia universitária, os cursos seqüenciais, o mestrado profissionalizante, a regulamentação do ensino à distância e os processos de avaliação.

²¹ Cf. a respeito MARTINS, J. S. *Introdução Crítica à Sociologia Rural*. São Paulo, Hucitec, 1981.

²² Governo Federal. MEC. *Planejamento político-estratégico. 1995-1999*. Brasília, maio, 1995, p. 4.

2.1. A autonomia da universidade

O anteprojeto de *autonomia* das universidades federais, proposto pelo MEC em 29/07/1999, o mais abrangente do conjunto de medidas na regulamentação da LDB, orienta-se no sentido de reduzir a participação financeira do Estado na manutenção da universidade pública, a favor de sua crescente privatização, por meio de mecanismos que corroem, por dentro, a sua natureza pública.

A autonomia é pensada restritivamente enquanto *autonomia gerencial e financeira*. Instaure o “contrato de desenvolvimento institucional”, que materializa a transformação da universidade pública em uma *organização social*, coerente com o plano de reforma do Estado²³. Com esse recurso, aliado à restrição orçamentária²⁴ e à acumulada perda salarial dos docentes e funcionários — há seis anos sem aumento — abre-se a possibilidade de contratos de prestação de serviços, convênios com empresas, instituições privadas e organismos governamentais, enquanto fontes de recursos para contratação e remuneração de pessoal. Na proposta governamental, compete a cada universidade a responsabilidade de elaborar seu plano de carreira docente, criar e extinguir quadros e definir sua política salarial, atingindo a organização sindical dos docentes e funcionários. A expansão de financiamento público passa a ser condicionada ao cumprimento das metas estabelecidas nos referidos contratos de gestão, podendo o presidente da República sustar os financiamentos por meio de simples portaria. Abre-se a possibilidade de afastamento de dirigentes mediante intervenção política do MEC, reduzindo-se o controle social da universidade à ação fiscalizadora do governo federal²⁵.

²³ Cf. Governo Federal. Ministério da Administração e Reforma do Estado — Mare. *Plano Diretor de Reforma do Estado*. Brasília (DF), dez. 1995; Governo Federal. MARE. Secretaria da Reforma do Estado. *Projeto de Organizações Sociais*. Brasília, abril de 1996.

²⁴ O proposta é restringir o orçamento público a R\$ 4,1 bilhões, valor equivalente ao vigente no exercício de 1997, incluindo-se nesse montante o pagamento da Gratificação de Estímulo Docente (GED) e a contribuição da seguridade.

²⁵ É importante registrar que existe uma *Frente Parlamentar em Defesa da Universidade Pública*, composta por 163 deputados e 17 senadores, coordenada pelo deputado Pedro Wilson, do PT de Goiás. Trata-se de um fórum de negociação, de caráter plural, suprapartidário e democrático, que oferece a possibilidade de construção de um projeto de autonomia moderno, com garantia de financiamento da universidade pública no país. Cf. Andes. “Entrevista com o Deputado Pedro Wilson” In: *InformAndes*. Ano X, nº 94, out. 1999.

Por outro lado, estimula-se o estreitamento de laços da universidade com o mundo empresarial — no financiamento de pesquisas, laboratórios, bolsas de estudos, convênios para prestação de serviços etc. —, além da venda de serviços a organismos governamentais. Procede-se ao “empresariamento” de docentes e pesquisadores, colocados à disposição das demandas dos “clientes”, que encomendam os serviços a serem prestados, em uma relação típica de mercado. As entidades contratantes passam a beneficiar-se não apenas dos resultados das pesquisas, mas a interferir na definição de temas e no seu processamento, imprimindo um caráter imediatista e instrumental à investigação e à produção de conhecimentos.

Por meio desses e de outros recursos, tem-se a transferência para o mundo acadêmico dos mesmos padrões que regem a compra e venda de mercadorias, estimulando o individualismo e a competição entre os professores, ao mesmo tempo em que se caminha a passos largos em direção ao ensino pago. A recomendação do Banco Mundial é clara: a meta é de que as instituições estatais possam gerar rendimentos que financiem aproximadamente 30% de suas necessidades totais de recursos para gastos ordinários²⁶.

A autonomia preconizada nas propostas governamentais encontra-se fundada em princípios liberais — a autonomia dos indivíduos no mercado e diante do Estado, enquanto livres proprietários de sua pessoa e de suas capacidades — livres de outros laços de dependência extra-econômicos — sujeitos às regras de competição do mercado, que seleciona os mais aptos, condizente com seus critérios e valores²⁷.

A contrapartida é a negação da autonomia do conhecimento, enquanto livre produção do saber. O seu fim deixa de ser a descoberta da verdade histórica, a busca do saber universal, passando a ser

²⁶ BIRD, op. cit. P. 49.

²⁷ Cf. ADUFF. “Seminário sobre a autonomia das universidades públicas”, em especial a intervenção do professor Roberto Leher. In: *Caderno ADUFF.S Ind*, nº 6 *Autonomia*. Niterói, ADUFF, nov. 199, pp.4-27.

dominada pelo “saber pragmático e instrumental”, “operativo” “internacionalizado”, produzido sob encomenda para que as “coisas funcionem”. Faz com que a universidade, em nome da internacionalidade, perca a sua universalidade²⁸.

...cientista-pesquisador torna-se prisioneiro de sua própria atividade criadora e do resultado encomendado, a ele estranho, mas a cujo processo afirma seu consentimento. Tem-se a inversão da relação sujeito/objeto no ato mesmo da atividade científica — a submissão do homem às coisas e o estranhamento em relação a sua própria atividade — o que introduz, no interior da produção acadêmica na esfera pública, a alienação da atividade e do seu produto para o próprio produtor²⁹.

Para a Andes, a autonomia universitária envolve a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a democratização interna (com liberdade no processo de escolha dos dirigentes, administração de patrimônio, de pessoal e de recursos), assim como a garantia de funcionamento com dotação orçamentária global³⁰.

²⁸ O professor Milton Santos, em seu discurso por ocasião da homenagem que lhe foi prestada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, ao conceder-lhe o título de *Professor Honoris Causa*, sustentou a tese de que a universidade internacionalizada — que só serve para alguns —, perde a sua universalidade. “A tarefa de incorporar a Universidade num projeto social e nacional impõe primeiro a criação e depois a difusão de um saber orientado para os interesses do maior número e para o homem universal. Não há contradição entre nacionalidade e universalidades entre a busca do nacional popular e o encontro com o universal. Devemos estar sempre lembrados de que o internacional não é o universal. *O trabalho universitário não é propriamente dito uma tarefa internacional, mas precipuamente nacional e universal, dependendo, desde a concepção à realização efetiva, da crença no homem como valor supremo e da existência de um projeto nacional livremente aceito e claramente expresso. É a tarefa que nos aguarda*”. Cf. SANTOS, M. “A Universidade: da internacionalidade à universalidade” In: *ADUFRJ*, ano V, 1º de outubro de 1999, p.5. Cf. também SANTOS, M. “O intelectual independente e a universidade” In: *Revista USP nº 39. Rumos da Universidade*. São Paulo, USP/CCS, 1989, p.54-57.

²⁹ É interessante observar como a literatura consultada sobre o tema — necessariamente limitada ainda que representativa — silencia-se sobre esse aspecto fundamental da análise da reforma do ensino superior e, em especial, da autonomia universitária: *a alienação no âmbito da atividade acadêmico-científica*. A exceção são as análises de Chauí, que fazem recorrência ao fetichismo da mercadoria. As restrições ao pensamento de Marx, que acompanham o neoliberalismo e voga da pós-modernidade podem explicar esse silêncio.

³⁰ ANDES. SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. *Proposta da ANDES - Sindicato Nacional para a Universidade Brasileira*. *Cadernos ANDES n.º 2*. Brasília, julho de 1996, 2ª. Ed. Revista e atualizada

Autonomia essa que é eliminada, em nome de um *mistificada autonomia gerencial e orçamentária, sustentada na lógica contábil de custo/benefício*.

A universidade é contemporânea à consciência da independência do trabalho intelectual, demarcando o seu lugar institucional. Ao nascer, inicia a luta por sua autonomia³¹, perante as ameaças do poder temporal e espiritual. À burocracia estatal interessava quadros capacitados para gerir os seus negócios, o que desencadeava a necessidade de controle das universidades por parte dos mandatários. O conflito com a Igreja manifestava-se na tensão entre fé e razão e na busca de produzir explicações racionais às verdades reveladas. Na atualidade, a tensão entre independência do trabalho intelectual e autonomia institucional passa por outros condutos. A universidade já foi incorporada como parte constituinte do Estado, que lhe imprime um caráter público. A tensão expressa-se agora ante a *racionalidade técnica que preside o saber e o teor instrumental assumido pela razão moderna*, ao tornar imediata a relação entre tecnologia e sociedade (leia-se tecnologia e mercado), em detrimento de uma relação crítico-reflexiva, com suas necessárias implicações éticas.

Chauí lembra que a *autonomia do conhecimento* preside a origem da universidade pública européia, em 1789. O universo sacralizado da universidade medieval — e a submissão do conhecimento ao poder transcendente da religião —, é superado como o mecenato, dos séculos XV a XVII, que, ao financiar as artes e humanidades, possibilitou a sua emancipação do poder eclesiástico. Entretanto, foi o desaparecimento da figura do mecenas — quando a universidade é assumida pelo Estado —, que tornou possível a dimensão pública do conhecimento. Ela rompe a *heteronomia do saber*, a favor do trabalho autônomo e da autonomia criadora. A autora mostra que, hoje, procede-se a uma visceral

³¹ Silva (1995) mostra que a universidade vive um permanente dilema: “Censura-se a universidade, pelo que faz, e, ao mesmo tempo, quer-se que ela o faça de outra maneira. Não se recusa o prestígio do saber, mas os poderes estabelecidos desejam que este saber se subordine de alguma maneira a condições externas ao seu modo de construção e de disseminação”. SILVA, F. L. “Autonomia e interação”. In: *Revista USP n° 25. Dossiê Universidade/Empresa*. São Paulo, USP, mar/maio 1995, p. 62-67

regressão conservadora: a submissão da produção acadêmica a uma transcendência profana, a do mercado, segundo os princípios liberais. Afirma-se não mais a alienação religiosa, mas o *fetichismo da mercadoria*, mantendo o princípio da heteronomia do conhecimento. O resultado é a *alienação da atividade* que passa a ser determinada por quem encomenda o serviço. A ação criadora do trabalho intelectual é reduzida a executar uma rotina cujo sentido e finalidade lhe escapam, destruindo “uma das conquistas democráticas mais importantes da modernidade: a dimensão pública da pesquisa, tanto em sua realização, quanto em sua destinação”³².

A concepção instrumental da autonomia encontra um clima favorável no âmbito da reforma do Estado, *transformando a instituição universitária em uma organização social*.

O projeto de autonomia é acompanhado do “pacote anti-servidor”, expresso na Medida Provisória 1.917, que abrange quatro pontos essenciais: o já falido “Plano de Demissão Voluntária” (PDV), a licença sem vencimentos, a redução da jornada de trabalho com remuneração proporcional e a disponibilidade ou licença incentivada sem remuneração. Os cortes nos gastos orçamentários, recomendados pelo FMI, aqui se traduziram em corte de pessoal, dentro do novo modelo de administração gerencial adotado pelo governo federal.

2.2. Os cursos seqüenciais³³

Os cursos seqüenciais, considerados pela LDB como um dos níveis do ensino superior no país (art.44), foram recentemente regulamentados pelo CNE³⁴. Trata-se de uma *modalidade de ensino pós-médio*, todavia distinto dos clássicos cursos de graduação, que

³² CHAUI, M. “Em torno da universidade de resultados e de serviços”, op. cit., p.58.

³³ Recupero aqui elementos contidos no documento para discussão da ABEPSS “Os cursos seqüenciais na reforma do ensino superior” redigido por mim, em co-autoria com Ivanete Boschetti Ferreira e Franci Gomes Cardoso. Brasília, jul.1999

³⁴ A partir do Parecer 989/98, de 17/12/1998, do conselheiro Jacques Velloso, o CNE promulgou a Resolução nº1 de 27/01/99, seguida da Portaria do MEC nº 612 de 12/04/1999, que regulamentam o artigo 44 da LDB.

requerem uma “formação mais longa e academicamente mais densa do que os seqüenciais”. Envolvem, pois, um aligeiramento da formação proposta, realizada em curta duração, voltada ao preenchimento de “nichos do mercado de trabalho”, no sentido de “flexibilizar o ensino” de modo a responder de maneira mais imediata às demandas emergentes decorrentes das rápidas transformações que vêm se operando nesse mercado. Inspirados nos *community colleges* norte-americanos, organizam-se conforme *campos de saber*, distintos das *áreas de conhecimento* — e suas áreas de aplicação³⁵ —, a partir das quais se organiza a graduação.

A legislação apresenta duas modalidades desses cursos superiores: *de complementação de estudos* — de destinação coletiva ou individual³⁶ — e *de formação específica*.

Na primeira, os cursos superiores de complementação de estudos, de destinação individual, são propostos pelos candidatos e têm duração variada. Já os de destinação coletiva têm sua carga horária e prazo de integralização definidos pela instituição que os oferece. Pelo menos a metade da carga horária deve corresponder a tópicos especiais de estudos vinculados a um ou mais cursos de graduação. Esses cursos de complementação de estudos fornecem certificados e devem estar relacionados a um ou mais cursos de graduação reconhecidos e regularmente ministrados. Estão sujeitos à avaliação periódica, via amostragem, por parte do MEC, e serão considerados quando da renovação do seu reconhecimento.

³⁵ Conforme a Resolução do Conselho Federal de Educação de 02/1994, (art.7, parágrafo 3º), as áreas de conhecimento oficialmente reconhecidas são as seguintes: ciências matemáticas, físicas, biológicas, geociências, ciências humanas, filosofia, letras e artes. Já a qualificação de campos de saber encontra-se bastante fluida na normatização sobre os cursos seqüenciais. Considera-se que estas podem estar contidas em uma das áreas fundamentais do conhecimento ou formar um campo multidisciplinar Cf. Parecer 989/98 supracitado.

³⁶ Os cursos de *destinação individual* decorrem de uma proposta dos próprios candidatos, de variada duração, estando sujeitos à existência de vagas e à aceitação da proposta por parte da unidade de ensino. Estão voltados para complementar estudos de nível médio, estudos de graduação em realização e para atualizar graduados. Em outros termos, têm como público-alvo candidatos oriundos do nível médio, estudantes universitários em processo de formação e profissionais já graduados.

A segunda modalidade são os cursos superiores de formação específica, com carga horária mínima de 1600 horas ou 4000 dias letivos. Objetivam assegurar formação básica em um *campo do saber* e fornecem *diplomas*, embora não dêem grau. Todos os cursos seqüenciais de formação específica também se encontram sujeitos à fiscalização e ao reconhecimento por parte do MEC. Existe a possibilidade de seu aproveitamento nos cursos de graduação, desde que o aluno submeta-se previamente aos processos seletivos de ingresso à universidade. Nesse sentido, podem representar um “degrau” para a graduação.

A memória do passado contribui para decifrar o presente na linha do tempo, desde que não seja silenciado o que ele traz de novo. Os cursos de curta duração não são uma experiência inédita na história da educação brasileira. A política educacional da ditadura militar, dos anos 60-70, tem ainda presente suas repercussões. Dentre elas, o desmonte do ensino público de primeiro e segundo graus, a favor da ampliação da rede de escolas privadas, antecipando o que hoje está sendo feito com o ensino universitário. Importa lembrar este fato, porque é geralmente omitido por aqueles que insistem em afirmar o elitismo do ensino universitário gratuito, que atenderia um público com recursos suficientes para financiar seus estudos, dele excluindo os segmentos majoritários da população que não têm condições de ingressar na universidade. Rezam sua ladainha tratando de conseqüências, esquecendo as fontes de onde provêm. É também daquele período o surgimento das *licenciaturas curtas*, a criação dos cursos profissionalizantes, além da exclusão da filosofia do segundo grau, dentro de uma perspectiva produtivista e utilitária, imprimida à educação. Realizou-se, também, uma forte investida na escolarização da graduação, permitindo ampla expansão do ensino universitário público e privado, inclusive reforçando os interesses e disputas regionais.

Os cursos de curta duração³⁷ eram, à época, uma resposta aos apelos do setor industrial em expansão quanto à necessidade de

³⁷ Cf. ANDES “Texto 3. Diretoria da ANDES-SN. “Política educacional. Cursos Seqüenciais”. In: ANDES. Sindicato Nacional. *Caderno de Textos*. 18º Congresso ANDES. Fortaleza (CE), fev. 1999, pp. 18-38.

formação, em curto lapso de tempo, de quadros técnicos qualificados para o atendimento de suas demandas, e atender ainda àquelas oriundas da área governamental. Do ponto de vista político, inscreveram-se dentro de uma estratégia para responder às pressões do movimento estudantil pela absorção dos excedentes dos vestibulares, permitindo uma ampliação do número de vagas. Hierarquiza-se o ensino universitário, de primeira e segunda classes, correspondentes aos cursos de longa e curta duração, destinados respectivamente às elites intelectuais e à qualificação de quadros técnico-instrumentais, desviando segmentos populares subalternos da formação universitária.

Na atualidade, os cursos seqüenciais — em especial, os cursos *de formação específica* —, embora traduzam elos de continuidade com as experiências anteriores, têm um sentido social historicamente diverso, à proporção que respondem a necessidades e interesses de novos segmentos sociais e a estratégias governamentais alinhadas às políticas de ajuste recomendadas por centros decisórios internacionais, nos marcos da crise do capital.

As profundas alterações nos padrões tecnológicos e gerenciais na produção e comercialização de bens e serviços, em escala mundial, com a requisição de novas especializações do trabalho, estimulam o estreitamento de vínculos entre o ensino superior e o mercado de trabalho. Além de centro de criação de ciência e tecnologia de ponta para a produção (no sentido lato) de interesse dos grandes oligopólios, a universidade tem sido impelida pelos governos a tornar-se um grande centro de qualificação de quadros técnico-profissionais capaz de responder, a curto prazo, ao novo panorama ocupacional. Pode vir a transformar-se em um centro de formação de mão-de-obra para as necessidades imediatas do mercado, mais sofisticado, mais eficiente e barato que qualquer departamento de treinamento das grandes corporações empresariais (nas esferas financeira, industrial, comercial ou de serviços). Essa é a tendência dominante, que tem como resposta, além da reformulação do ensino técnico de nível médio³⁸, os cursos

³⁸ A regulamentação do ensino médio não mais considera dentro dessa modalidade os cursos de nível técnico, estabelecendo como excludentes o ensino médio profissional e o ensino médio propedêutico ao ensino superior. Cf. NEVES, L. W. "Educação: um caminhar para o mesmo lugar" In: LESBAUPIN, I. *O desmonte da nação*. Petrópolis, Vozes, 1998, p.133-152.

superiores de curta duração, os cursos de formação tecnológica integral nos institutos politécnicos (ou nos centros federais de formação tecnológica), assim com os "mestrados profissionalizantes" (discutidos a seguir).

De outro lado, os cursos seqüenciais — aliados aos programas supracitados — concretizam recomendações dos organismos internacionais no sentido de maior *diferenciação do ensino superior*. Abrangem tanto o estímulo a estabelecimentos privados para atender à crescente demanda de educação pós-secundária, ampliando o número de matrículas, quanto a *maior diferenciação das instituições de ensino superior*, envolvendo instituições não-universitárias, (politécnicas, institutos profissionais e técnicos de ciclo curto, *community colleges*, programas de ensino à distância), consideradas mais baratas, atraentes aos estudantes e aos provedores privados. Os esforços para diferenciar os sistemas de ensino superior, desenvolvendo a capacidade institucional são inclusive prioritários para o financiamento do Banco Mundial. Este "pode conceder financiamentos para programas de ciclo curto e educação permanente, universidades abertas e programas que outorgam diplomas e certificados, assim como para criar e ampliar o sistema privado de ensino pós-secundário. A maior parte das matrículas no nível terciário será absorvida por essas instituições. Por este motivo, as inversões do Banco se orientam cada vez mais para melhorar a qualidade do ensino que elas oferecem³⁹.

Resta ainda acentuar, como lembra Neves (1998), que os cursos que fornecem certificação intermediária têm um sentido de legitimação política, podendo representar um mecanismo de busca de consenso ativo de parcela da população até então excluída do ensino superior.

2.3. Mestrados profissionais

O IV Plano Nacional de Pós-Graduação⁴⁰ preconiza a expansão do sistema nacional de pós-graduação, segundo critérios de qualidade

³⁹ BIRD, Op. cit., p. 100.

⁴⁰ Governo Federal. MEC. Capes. *Plano Nacional de Pós-Graduação*. Documento Preliminar. Brasília, s/d.

que resultem em aumento expressivo de matrículas. Dentre as ações previstas figuram os mestrados profissionalizantes, regulamentados por meio da Portaria 080 de 16/12/98, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁴¹. Esses cursos visam à formação de profissionais pós-graduados para “elaborar novas técnicas e processos”. São, neste sentido, distintos dos “cursos tradicionais, que visam ao aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística”. Apresentam um caráter de terminalidade, com ênfase no aprofundamento da formação recebida na graduação. Objetivam “articular o ensino com a aplicação profissional”, sendo o tempo de duração mínimo de um ano, conforme a legislação. Dada a sua natureza, apesar de requerer um quadro docente integrado preferencialmente por doutores, podem incorporar “profissionais de experiência e qualificação inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso”. Segundo a Capes, os mestrados profissionais têm “*vocação para o autofinanciamento*”, devendo ser estabelecidos convênios para o patrocínio de suas atividades.

Esses cursos vêm responder a um cenário de transformações tecnológicas, com redução de demanda do trabalho vivo e potenciação das forças produtivas do trabalho social, no âmbito de processos de concentração e centralização do capital em moldes oligopolistas na cena mundial. O resultado tem sido o crescimento da força de trabalho excedente para as necessidades do capital e, com ela, o aumento do desemprego e o subemprego. As mudanças significativas nas relações entre o Estado e a sociedade—entre muitos outros fatores—potenciam a necessidade de qualificação profissional, a fim de enfrentar um mercado de trabalho mais hierarquizado, mais exigente e competitivo e com menos postos de trabalho.

Por outro lado, ainda que voltados prioritariamente à demanda do mercado de trabalho, podem vir a oferecer maior agilidade e rapidez ao cumprimento de exigências da LDB, quanto à qualificação do corpo

⁴¹ Governo Federal. MEC. Capes. *Portaria 080*, de 16/12/1998 do presidente da Capes. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências.

docente, que impõe um percentual de 30% com o título de mestre ou doutor⁴². Com o recurso ao mestrado profissionalizante pode-se também atender à preparação de quadros para a formação tecnológica teórico-prática integral.

Essa é uma alternativa que não colide com a lógica de controle do gasto público, pois trata-se de um mestrado mais barato que o acadêmico — porque autofinanciado —, com retorno rápido uma vez que pode ser concluído em apenas um ano. Favorece a integração universidade e mercado, reforçando o papel que vem sendo atribuído a essa instituição enquanto formadora de mão-de-obra para atender às mutantes necessidades da produção no seu mais amplo espectro, como já comentado.

O impacto dos mestrados profissionalizantes no ensino pós-graduado é real. Parece voltar-se à transformação da atual pós-graduação *lato sensu* em mestrados profissionais, nas unidades de ensino onde haja quadro docente com a qualificação requerida. Indica uma secundarização da pesquisa na pós-graduação *stricto sensu*, que ficará restrita aos mestrados acadêmicos e doutorados. O receio é de que haja um rebaixamento na qualidade acadêmica dos cursos da pós-graduação, informada por uma concepção simplificadora e pragmática: assim o atual nível de exigência para os cursos de especialização seria transferido ao mestrado profissional e o do mestrado acadêmico ao doutorado.

2.4. Educação à distância

A universidade virtual já deixa de ser uma possibilidade para tornar-se uma realidade, ainda que virtual. Refiro-me à integração entre as universidades públicas federais, estaduais e municipais, formando uma grande rede via satélite, por meio da *Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (REP)*. É a UniRede, a Universidade Virtual Pública do Brasil⁴³,

⁴² Não há especificação na lei quanto à exigência de mestrado acadêmico ou profissional, mas apenas quanto ao percentual do quadro docente titulado.

⁴³ UNIREDE. *Universidade Virtual Pública do Brasil*. Internet. <http://www.unirede.br> A documentação disponível encontra-se nesse endereço: apresentação, consórcio rede, modelo operacional, integrantes, documentos, agenda, links, contatos. Cf. também, ADUFRJ. “Universidade Virtual”. In: *ADUFRJ. Seção Sindical*. 14/02/2000, ano VI, p.5.

cujo propósito é desenvolver cursos de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*, treinamentos operativos e programas de educação continuada. Sua implantação estará a cargo de uma fundação própria, de direito privado, sem fins lucrativos, com sede em Brasil, a (Funrede) *Fundação Universidade Virtual Pública do Brasil*, dirigida por um conselho consultivo, formado por representantes das universidades membros, e um comitê gestor, indicado pelo conselho de Representantes dentre os seus pares.

...consórcio, em fase de finalização, objetiva "potenciar o acesso ao ensino público universitário, mediante otimização de recursos humanos e infra-estrutura física". E também "contribuir para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem nas áreas de educação, ciência, tecnologia, arte e cultura, em todos os níveis e modalidades praticadas nas Instituições Públicas de Ensino, através da utilização de recursos tecnológicos, humanos e materiais, para torná-los disponíveis por meios interativos".⁴⁴

Para sua viabilização, a UniRede receberá do governo federal R\$ 3,5 bilhões, durante quatro anos, para o desenvolvimento da rede e sustentação dos projetos⁴⁵.

A base legal dessa mega iniciativa encontra-se na regulamentação do art. 80 da LDB, que afirma que o poder público incentivará a veiculação de programas de ensino à distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada. A sua regulamentação foi feita pelo Decreto nº 2.494 de 10/02/1998 do

⁴⁴ Idem, p. 1

⁴⁵ Tem-se notícias de outras iniciativas, como a proposta do Governo do Estado do Rio de Janeiro de criação da Universidade Aberta e à Distância do Estado do Rio de Janeiro (UADERJ), integrando as universidades públicas e a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. Objetiva contribuir para a interiorização do ensino superior gratuito e de qualidade no RJ; contribuir para o acesso ao ensino superior daqueles que não podem estudar no horário comercial; atuar na formação continuada à distância de profissionais, com especial atenção à rede estadual de ensino médio e aumentar as vagas de graduação e pós-graduação. A meta prevista é de formação de 20 mil alunos, até 2003, em: informática; licenciatura em matemática, física, química, biologia, geografia, história; administração, ciências contábeis, economia agrária e direito. Cf. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Ciências e Tecnologia. Superintendência de Ensino à Distância. *Proposta para criação de uma Universidade Aberta e à Distância no Estado do Rio de Janeiro*. Julho de 1999.

presidente da República e pela Portaria nº 301 de 07/04/1998, do ministro da Educação⁴⁶.

Respaldado nessa normatização, está sendo realizado, no âmbito do Serviço Social brasileiro, o *Curso de Capacitação em Serviço Social e Política Social*, dentro do *Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais*, uma modalidade de ensino à distância. É fruto de uma integração entre o CFESS, ABEPSS e a Universidade de Brasília (UnB) por intermédio de seu Centro de Educação Aberta, Continuada e à Distância (Cead), contando com uma consultoria técnica na área temática do curso⁴⁷. Ofereceu possibilidades de matrícula em cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização e registra, em sua primeira matrícula, a presença de 1 675 assistentes sociais inscritos no país.

Essa iniciativa exitosa, no âmbito da pós-graduação *lato sensu*, é pioneira na área de Serviço Social. Tanto em sua abrangência, ao atingir grande número de profissionais de todos os estados e territórios do país, que passam a ter acesso a um processo de reciclagem e atualização; quanto em sua articulação orgânica com as entidades nacionais da categoria, no reforço à construção coletiva do projeto ético-político do Serviço Social. A experiência preserva a qualidade

⁴⁶ O referido decreto 2.494, ao regulamentar o ensino à distância, salienta no seu art. 4º que os cursos à distância poderão aceitar transferências e aprovar créditos obtidos pelo alunos em cursos presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas em cursos à distância poderão ser aceitas em cursos presenciais. A avaliação para fins de promoção, certificação ou diplomação realizar-se-á por meio de *exames presenciais* os quais deverão avaliar competências descritas nas *diretrizes curriculares nacionais*.

⁴⁷ O referido programa tem a sua coordenação geral formada por representantes do CFESS — Maria Lúcia Barroco, Elaine Rossetti Behring-; da ABEPSS — Denise Bontempo B. de Carvalho e Ivanete Salette Boschetti Ferreira — e do CEAD/UND — Flávio Gonçalves da Rocha Castro e Thelma Rosane Pereira de Souza. Conta com a consultoria técnica de Marilda Villela Iamamoto e Potyara Amazonida P. Pereira na montagem programática do curso, na organização e revisão técnica dos materiais didáticos, na capacitação de tutores do curso. Já foram editados o guia do estudante e os dois primeiros módulos. O terceiro encontra-se no prelo e versa sobre Política Social e Serviço Social. Cf. CFESS-ABEPSS-CEAD/UuB. *Guia do Aluno*. Brasília, CEAD, 1999. CFESS-ABEPSS-CEAD/UNB. *Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo I. Crise Contemporânea, Questão Social e Serviço Social*. Brasília, CEAD, 1999. Idem. *Módulo II. Reprodução Social, Trabalho e Serviço Social*. Brasília, CEAD, 1999.

didático-acadêmica e estética dos materiais utilizados, resistindo às simplificações e superficialismos, ao mesmo tempo em que torna a capacitação mais acessível e econômica. Conta com a colaboração de autores do maior reconhecimento em suas respectivas áreas temáticas, na elaboração dos materiais didáticos. O acompanhamento pedagógico dos alunos é realizado com recursos de comunicação à distância, *por tutores regionais e um tutor nacional*, previamente preparados para essa modalidade de ensino. Conta com o suporte da infra-estrutura dos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) e eventual colaboração de unidades de ensino.

A citada experiência permite vislumbrar possibilidades e muitas indagações quanto à sua ampliação para os níveis *de graduação e pós-graduação stricto sensu*. A primeira constatação que emerge é a *ruptura da unidade entre ensino, pesquisa e extensão que demarca a vida universitária*. O que está sendo proposto e regulamentado é o *ensino à distância*. A pesquisa estaria, pois, reduzida à pesquisa discente, enquanto exigência de titulação como monografia na graduação, à dissertação de mestrado e/ou tese de doutorado. Como sobreviver, em especial a pós-graduação, dela excluindo a dinâmica dos núcleos de pesquisa? Há ainda inúmeras outras indagações, que se explicam em função da dimensão inovadora e pouco difundida do ensino à distância. Por exemplo, aquelas voltadas à viabilização do acompanhamento acadêmico do estágio supervisionado no ensino não-presencial, considerando-se inclusive o compromisso ético-profissional com os usuários dos serviços prestados. O tema é merecedor de maior atenção e aprofundamento.

2.5. Processos de avaliação

Já se encontra implantado no país o *Programa Nacional de Avaliação da Universidade Brasileira*⁴⁸ com seus mecanismos de

⁴⁸ Governo Federal. MEC/SESu. PAIUB. *Documento Básico de Avaliação das Universidades Brasileiras. Uma proposta nacional*. Comissão Nacional de Avaliação. Brasília, 26 de novembro de 1993.

avaliação interna e externa, de conhecimento público. No período 95-96 o Programa atingiu 90 das 130 universidades brasileiras.

Outra instância que tem a avaliação como uma dimensão de suas atribuições são as *Comissões de Especialistas de Ensino, órgãos de assessoria à Secretaria de Educação Superior do MEC*, regulamentadas pela Portaria nº 879 de 30/07/1997 do ministro da Educação e do Desporto⁴⁹. A referida assessoria incide nas seguintes ações: análise do mérito de novos cursos em instituições de ensino superior; verificação de condições das IES para fins de credenciamento e reconhecimento, bem como das renovações periódicas de credenciamento; avaliação das condições de oferta dos cursos de nível superior; atualização periódica dos critérios de qualidade e indicadores da oferta e demanda dos cursos da área⁵⁰; proposição de diretrizes curriculares das respectivas áreas e, quando solicitada, opinar em assuntos de sua especialidade.

A *Comissão de Especialistas de Ensino de Serviço Social*⁵¹ (CEESS) tem conduzido suas atividades em uma articulação orgânica com as entidades nacionais representativas da área (ABEPSS/CFESS/ENESSO), seja na realização das atividades, seja na indicação de especialistas para a sua composição, atribuindo-lhe legitimidade. Evita-se que a Comissão se transforme em um apêndice da burocracia

⁴⁹ Governo Federal. MEC. Portaria 879 de 30 de julho de 1997, publicada no *Diário Oficial* de 31 de julho de 1997, Seção I, Pág. 16477.

⁵⁰ Os critérios de avaliação adotados nos casos de credenciamento e reconhecimento, como os padrões de qualidade, foram publicados nos *Cadernos ABESS nº7*, tendo em vista preservar sua transparência. Cf. *A avaliação das condições de oferta* ainda não foi realizada na área de Serviço Social, visto que ela acompanha o exame nacional de curso, no qual a área ainda não foi incluída. Trata-se de uma avaliação ampla e minuciosa, que permita uma radiografia do curso, abrangendo dados relativos à mantenedora, à mantida, corpo docente, organização didático-pedagógica e instalações.

⁵¹ A primeira Comissão de Especialistas de Ensino foi uma indicação da ABESS, no período de 1997-1998. Na segunda experiência, para o período 1998-2000, a referida Comissão teve sua composição modificada. Foi oficialmente nomeada pelo secretário do Ensino Superior do MEC, em Portaria de 10/03/98, publicada no *Diário Oficial da União* nº 48 de 12/03/98, seção 2, pág. 11. Brasília, MEC/Departamento de Políticas de Ensino Superior. Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino.

acadêmica do MEC, ao mesmo tempo em que abre canais de interferência por parte da área na formulação de políticas e tomada de decisões que lhe dizem respeito. Assim, a Comissão de Especialistas torna-se um canal de interlocução entre os interesses das instituições de ensino superior e o Ministério da Educação, referendado pelos órgãos de representação da categoria. Transforma-se em um recurso a mais no empenho de se fazer ouvir a voz das unidades de ensino na formulação da política de ensino superior para a área de Serviço Social, resguardando uma função pública de representação.

Esta é uma experiência que atesta ser possível romper com o burocratismo, antecipar decisões e propostas, de modo a reverter medidas governamentais em elementos de uma estratégia de fortalecimento da dimensão efetivamente pública do ensino superior. Nesse sentido soma-se ao recente processo vivido pela área de Serviço Social na formulação das Diretrizes Curriculares, que resultou em uma proposta coletiva, dotada de legitimidade, democraticamente construída, sob a coordenação da ABEPSS, de conhecimento das unidades de ensino da área⁵².

O mais polêmico mecanismo de avaliação é o *Exame Nacional de Cursos*, o Provão, iniciado em 1996, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). O *Provão*, condição obrigatória para obtenção do registro do diploma de graduação (Lei 9.131/95), tem sido alvo de restrições por parte dos estudantes e objeto da luta estudantil, assim como foco de críticas de docentes e dirigentes universitários, ao avaliar as instituições de ensino superior unilateralmente, mediante o desempenho dos estudantes.

No discurso oficial, o Exame Nacional de Cursos é um dos elementos do processo avaliativo voltado para subsidiar a decisão e formulação de ações visando à melhoria da graduação, inclusive os relatórios de reconhecimento de cursos, credenciamento e recredenciamento. Seus conteúdos devem observar as diretrizes curriculares e os novos cenários geopolíticos, culturais e econômicos.

A formulação das provas cabe às *Comissões de Cursos*, compostas por especialistas de notório saber atuantes na área, mediante

⁵² Cf nota 6 do presente texto.

consulta prévia à Comissão de Especialistas de Ensino (SESu), ao Crub, os conselhos federais e associações nacionais de ensino das profissões regulamentadas. Essas comissões são responsáveis pela definição de objetivos, perfil desejado do formando, habilidades e conteúdos programáticos a serem avaliados. Elas ainda orientam as bancas que elaboram os instrumentos para a realização do exame, uma vez que as provas são elaboradas e aplicadas por entidades contratadas pelo Inep. Como se pode perceber, as *Comissões de Cursos* têm um papel político estratégico no direcionamento do conteúdo a ser avaliado. Em relação especificamente ao Serviço Social, as propostas da Comissão de Curso poderão reforçar ou boicotar o rumo impresso às diretrizes curriculares, constitutivas do projeto ético-político da profissão na atualidade, organicamente vinculado à direção impressa pelas entidades da categoria.

Esses são alguns extratos do processo de regulamentação da LDB, que, sem alarde, impõe, a cada dia, novos desafios à crítica e à defesa da universidade brasileira.

3. A reforma do ensino superior: implicações para o Serviço Social

O projeto neoliberal em tempos de globalização e de reestruturação produtiva tem propiciado a expansão da economia capitalista de mercado no mundo dos oligopólios, com elevadas taxas e centralização de capital. Tem-se, hoje, uma "sociedade de mercado", nos termos de Lechner⁵³. Ou seja, os critérios de racionalidade do mercado — a competitividade, a produtividade, a rentabilidade, a flexibilidade e a eficiência — passam a atingir as diferentes esferas da vida social. Forjam uma mentalidade utilitarista, aliada ao reforço do individualismo, em que "cada um deve se virar no mercado". As formas culturais e a subjetividade são alteradas: o mundo da individuação, a sociabilidade, as identidades coletivas, motivações e certezas

⁵³ LECHNER, N. "Los condicionantes de la gobernabilidad democrática en América Latina de fin de siglo". In: FILMUS, D. (Comp.) *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires, Flacso/Eudeba, 1999, p.11-25.

quotidianas. Diante do clima de incertezas, fruto da crescente insegurança e debilitação do trabalho e das redes de convivência, expande-se a “sociabilidade de mercado”, sustenta o autor. E com ela a ‘privatização’ das atitudes e condutas centradas no indivíduo ‘livre’ para assumir suas opções e riscos, na mais típica concepção liberal, que informa a individualidade característica da sociedade burguesa madura.

Que tipos de profissionais são requeridos na sociedade de mercado? Ao lado de uma elite altamente especializada, técnicos de menor custo, dotados de uma visão instrumental para operar esse ideário no seu próprio terreno, estimulando a sociabilidade fundada nos vínculos sociais do dinheiro e da mercadoria, com tinturas conservadoras, de modo a preservar os elos de coesão social.

Ora, o (a) assistente social trabalha no âmbito das relações sociais, em suas expressões na vida quotidiana, nas esferas pública e privada. Interfere na reprodução das condições de vida material dos segmentos populacionais que têm acesso aos serviços previstos nas políticas sociais públicas e empresariais. Mas, também, opera no minado terreno político-ideológico — que incorpora conhecimentos, valores, comportamentos, atitudes, sentimentos e emoções que conformam a esfera da subjetividade dos indivíduos sociais, cuja existência é socialmente objetiva. O assistente social, ao acompanhar o movimento e o ritmo das marés neoliberais, pode vir a tornar-se um eficiente e eficaz coadjuvante dos mecanismos de fetichização da vida social: um profissional mistificado e da mistificação, como já salientei em outra oportunidade⁵⁴.

Esse processo vem ao encontro da *progressiva mercantilização dos serviços sociais*, que, privatizados pelo capital, passam a ser submetidos às determinações de sua reprodução ampliada, como já salientado. Também tornam-se terrenos de “queima de excedentes” produzidos internacionalmente, canalizados para fins “solidários” e “filantrópicos”, mais além das guerras, da indústria bélica e de outros tradicionais mecanismos utilizados na era do capital monopolista⁵⁵.

⁵⁴ Cf. IAMAMOTO, M. V. *Renovação e conservadorismo no Serviço Social. Ensaio Crítico*. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.

⁵⁵ Cf. NETTO, J. P. *Capitalismo Monopolista e Serviço Social*. São Paulo, Cortez, 1992.

O grande capital “mundializado” atualiza suas velhas máscaras humanitárias em novos moldes, por meio, por exemplo, das Ongs, da nova filantropia e das fundações empresariais. Metamorfoseiam-se, assim, objetivos particulares — com o nítido selo dos interesses de classe — em objetivos universais, de toda a humanidade e a seu serviço. Aliás, são novas formas de uma velha artimanha: transformar propósitos de uma classe em propósitos de toda a sociedade, o que historicamente passou pela mediação do Estado e hoje tem como seu coadjuvante a mídia, enquanto instância de universalização de interesses e necessidades de classes. Além de reverter os serviços sociais no reforço aos processos de legitimação e referendo da sociedade do capital, tais mecanismos fazem com que os “investimentos sociais” retornem, por meio de *estratégias de marketing*⁵⁶, aos seus próprios fins de lucratividade. Em suas artimanhas, no campo dos serviços sociais, o capital atualiza, para o seu próprio evangelho, o dito popular: “O que dás aos homens, emprestas a Deus”.

A mercantilização dos serviços sociais ocorre em detrimento dos direitos sociais de cidadania em sua dimensão de necessária universalidade. O substitutivo são *os direitos atinentes à condição de consumidor*, situados nos estreitos limites em que opera — a compra e a venda —, onde o dinheiro, na sua condição de equivalente geral do mundo das mercadorias, dá as cartas. E quem julga a pertinência e qualidade dos serviços prestados são os que, pelo consumo, renovam sua necessidade social e, ao mesmo tempo, impulsionam a realização de mais valor neles contido. Alimentam a metamorfose do capital da forma mercadoria para a forma dinheiro, condição para a sua reprodução. Criam, assim, as bases para sua reinversão no processo produtivo — sua transformação em capital produtivo — ou sua aplicação no mercado financeiro, atribuindo velocidade à rotação do capital e ao seu ciclo reprodutivo⁵⁷. Os serviços sociais passam a ser parametrados segundo

⁵⁶ É interessante observar que nas grandes empresas as ações no campo da chamada filantropia empresarial estão vinculadas preferencialmente às áreas de comunicação social e não ao Serviço Social.

⁵⁷ Sobre a metamorfose do capital e o seu ciclo, ver: MARX, K. *O Capital. Crítica da Economia Política*. São Paulo, Nova Cultural, 1985, III Tomos.

critérios inteiramente alheios ao campo dos direitos e seu reconhecimento legal, visto que estes situam-se no terreno das lutas e conquistas sociais, civis e políticas para todos os cidadãos. E os envolve em uma outra lógica, a da valorização do capital. Aí a satisfação de necessidades sociais, isto é, universo do valor de uso é subsumido à lógica de crescimento do capital investido, do valor de troca. E a *mistificação reaparece na inversão presente no discurso: a ênfase é canalizada para a proparada "qualidade total" — a qualidade dos produtos e serviços prestados — isto é, centrada no seu valor de uso, como se fosse ele que move a produção.* Ora, para os produtos serem vendidos e consumidos, a garantia de sua qualidade é uma condição necessária, mas não o fim do processo produtivo. O compromisso com a qualidade é apenas um meio necessário para a rentabilidade do empreendimento: produzir mais com menor custo e maior lucro. Esta é a meta a ser atingida, o motor do investimento e da produção de bens e serviços em moldes capitalistas. Portanto, a inversão está em que, nesse universo, a "qualidade" — o valor de uso dos produtos e serviços — é mero suporte da realização de uma quantidade determinada de valor e mais valia neles contidos, o que é silenciado.

De outro lado, é necessário lembrar que o consumo é um momento do processo produtivo, que não está "fora" desse circuito. Se a produção oferece o objeto ao consumo, cria também o "modo de consumo" e o "impulso" ou "necessidade" do objeto a ser consumido, no que têm um papel fundamental as estratégias de "marketing". Mas, à medida que um objeto ou serviço entra no circuito do consumo, cria a necessidade de uma nova produção e a possibilidade de dinamizar o ciclo do capital investido. O consumo torna-se, pois, um móvel da produção. Os produtos por ela criados só se tornam produtos efetivos ao serem consumidos⁵⁸.

O ensino superior, rebaixado a patamares da instrumentalidade e de formação curta, estimula a multiplicação de subprofissionais no mesmo campo ocupacional. Contribui para a saturação desse espaço e para a compressão dos padrões salariais. Assim, por exemplo, a

⁵⁸ Sobre as relações entre produção, consumo, distribuição e troca ver. MARX, K. Para a Crítica da Economia Política. Introdução à crítica da economia política (1857). In: *Marx*. Op. cit.

tendência à diversificação das ocupações pode expressar-se no reforço à formação de subespecializações "práticas", consideradas "competitivas" para o mercado de trabalho, tais como: cuidadores familiares, nos casos de *home care*, reduzindo o custo de tratamento hospitalar e estimulando a rotatividade dos leitos nas redes públicas e privadas; os visitantes familiares, as "mães crecheiras" dedicadas ao cuidado de crianças de 0 a 5 anos; os educadores sociais, auxiliares sociais, técnicos em mobilização comunitária, atendentes de crianças e jovens infratores, de população de rua ou *homeless* e outras.

Tais iniciativas ocorrem no momento em que se observa uma ampla revisão e retomada da *filantropia e do trabalho voluntário*⁵⁹, coincidentemente com o reforço do ideário liberal nas relações Estado e sociedade e o conseqüente enxugamento das ações governamentais no trato das múltiplas expressões da questão social.

Esse quadro opera a favor de uma *crescente flexibilização de fronteiras profissionais*, em que o *know-how* tende a subordinar as competências profissionais legalmente instituídas, decorrente, entre outros aspectos, das exigências de *polivalência dos trabalhadores e trabalhadoras* instituída do âmbito da produção e dos serviços. Ao mesmo tempo, a *interdisciplinaridade* vai conquistando seu lugar ao sol, colocando novos desafios aos profissionais. Enfim, as mudanças na divisão social e técnica do trabalho derivam em eliminação de antigas funções e atribuições e no surgimento de novas demandas, atribuições e requisitos de qualificação para os trabalhadores especializados, dentre eles o assistente social⁶⁰.

⁵⁹ Cf., por exemplo: Congresso Nacional. Lei 9.732/98, a nova e polêmica Lei da Filantropia. Define entidade beneficente de assistência social como a que promove gratuitamente e em caráter exclusivo a assistência social beneficente a pessoas carentes, em especial a crianças, adolescentes, idosos e portadores de deficiência" Ver: GOMES, L. "A nova regulamentação da filantropia e o marco legal do terceiro setor". In: *Serviço Social e Sociedade n° 61. 20 anos*. Ano XX. São Paulo, Cortez, nov. 1999, p. 91-108.

⁶⁰ Cf. IAMAMOTO, M. V.; *O Serviço Social na contemporaneidade. Trabalho e formação profissional*. São Paulo, Cortez, 1998; IAMAMOTO, M. V. "O trabalho do assistente social frente às mudanças no padrão de acumulação e de regulação social". In: CFESS-ABEPSS-CEAD/UNB. *Crise Contemporânea, Questão Social e Serviço Social. Módulo I. Capacitação em Serviço Social e Política Social*. Brasília, CEAD, 1999, p. 111-128.

Todo esse processo requer um *atento acompanhamento ético-político e jurídico* para observar as competências privativas dos vários profissionais, reguladas por legislação própria. Estão em jogo tanto a defesa da formação especializada de nível universitário, quanto o direito do usuário dispor de serviços realizados por profissionais dotados de competência técnico-científica e ético-política no atendimento a suas necessidades e direitos sociais. Supõe zelar pelo atendimento e serviços prestados, pelo respeito às necessidades e interesses sociais dos usuários, contribuindo para a efetivação dos direitos sociais. Requer a observância de princípios e comportamentos ético-morais, disciplinados pelos órgãos de defesa e regulamentação das profissões, no caso, o Conselho Federal e Conselhos Regionais de Serviço Social (CFESS/CRESS).

Como acentua o documento da ABEPSS⁶¹, tais requerimentos “vão de encontro a cursos ligeiros e imediatistas, tendentes a estabelecer o divórcio entre o pensar e o fazer e submeter o exercício e formação profissionais aos ditames do mercado. Tal sujeição compromete o teor crítico indispensável à análise da realidade e à formulação de propostas de trabalho e coloca riscos à formação e ao exercício profissional”

O largo processo de debate porque passaram as atuais diretrizes curriculares resultou em uma proposta de política de qualificação acadêmico-profissional dos assistentes sociais, a partir de criteriosa avaliação dos avanços e debilidades do debate no Serviço Social nos anos 80-90. O perfil de bacharel em Serviço Social, que se requer hoje, é de um

“profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais; profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho; profissional

⁶¹ ABEPSS. *Os cursos sequenciais na reforma do ensino superior*, Op. cit., pp. 11.

*comprometido com valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social”*⁶²

A formação pretendida encontra-se apoiada no *tripé ensino/pesquisa/extensão*, materializando as múltiplas dimensões que qualificam a instituição universitária. Representa uma avanço na formação do assistente social, que historicamente privilegiou o ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão. Hoje, a pesquisa é vista como um elemento constitutivo da exercício e da formação desse profissional, e não apenas uma atividade eventual. Engloba tanto o desenvolvimento de uma atitude investigativa, quanto competência para a formulação de projetos de pesquisa e para a sua realização. Ora, é preciso conhecer a questão social, “matéria-prima” do trabalho profissional, como pré-condição para atuar na direção dos objetivos propostos. Supõe identificar os processos sociais a serem analisados, as novas mediações que os requalificam, como são vividos pelos indivíduos sociais e como os enfrentam.

*“De fato a pesquisa de situações concretas é o caminho para a identificação das mediações históricas necessárias à superação da defasagem entre o discurso genérico sobre a realidade e os fenômenos singulares, com os quais se defronta o profissional no mercado de trabalho. Aliás, a principal via para superar a reconhecida dicotomia entre teoria e prática, requalificando a ação profissional e preservando sua legitimidade”*⁶³

A extensão universitária foi alvo de significativa inflexão no debate recente. Tradicionalmente tem sido interpretada como um conjunto de atividades desempenhadas pelas universidades voltadas à transmissão de conhecimentos (via cursos, conferências, etc.), à prestação de serviços (assistenciais, consultorias, assessorias, etc.), à difusão cultural (realização de eventos artísticos e culturais). Além de uma concentrada oferta de serviços, conhecimentos e eventos, o que propõe é redimensionar a extensão como processo educativo, cultural e científico, que articula a universidade — em suas funções de ensino, pesquisa e

⁶² Governo Federal. MEC/SESu/ COESP/CEESS. *Diretrizes curriculares. Curso Serviço Social*. Brasília, 26/02/1999, p. 1.

⁶³ ABESS. “Proposta básica para ao projeto de formação profissional” In: *Serviço Social e Sociedade n° 50*, Op. cit., p.14

extensão — com as necessidades dos segmentos majoritários da população, viabilizando uma ação transformadora entre a universidade e a sociedade na formação de profissionais cidadãos⁶⁴. A extensão é, pois, uma mediação necessária entre a instituição universitária e a sociedade, estimulando a sua democratização. Possibilita soldar vínculos entre conhecimento e realidade e oxigena o processo de aprendizagem. Torna-se um “radar” sensível para identificar as lacunas no campo do conhecimento e necessidades sociais que demandam um investimento acadêmico.

O desafio é criar mecanismos que permitam estabelecer um fluxo permanente entre essas três dimensões do ensino universitário em seu próprio processamento. Nesse sentido, as experiências de *núcleos temáticos constituídos por pesquisadores — docentes e discentes — integrando a pesquisa, o estágio acadêmico e as atividades de extensão* — abrem perspectivas férteis nessa direção, ao mesmo tempo em que são potenciais canais de integração entre a graduação e a pós-graduação.

Os assistentes sociais são “*jovens intelectuais*”, considerados como tais nos meios acadêmicos, o *que não pode ser identificado com subalternidade*. Esforços têm sido envidados para romper as falsas segmentações entre o pensar e o fazer, entre ciência e técnica, que tiveram lugar ao longo da conformação social dessa especialização do trabalho, em decorrência dos caminhos históricos percorridos pela profissão no continente latino-americano. O que se busca é uma *formação generalista, ampla e densa, que permita ao assistente social situar-se no mundo contemporâneo, fazer a leitura dos processos sociais e apropriar-se das possibilidades neles presentes, transformando-as em propostas e frentes de trabalho*. Enfim, indagar a realidade, produzir conhecimentos significativos para a sociedade e projetar ações pertinentes.

⁶⁴ Cf. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Natal, 7 e 8 de maio de 1998 (Não publicado)

A defesa do projeto ético-político do Serviço Social ante a crise contemporânea⁶⁵ exige que se aproprie do processo da “reforma do ensino superior”. Estabelecer um diálogo crítico com suas justificativas, antecipar-se na formulação de respostas às propostas instituídas. É *fundamental assegurar a unidade na condução política* do debate no âmbito das entidades de representação da categoria e, particularmente, junto às unidades de ensino —, como já mostrou o encaminhamento dado ao processo de elaboração das diretrizes curriculares, contrarrestando a pulverização das decisões que demarcaram os procedimentos oficiais. E *ampliar as formas e canais de defesa da função pública do ensino superior a serviço da coletividade*. Esses desafios desdobram-se:

a) na *implantação criteriosa dos currículos plenos* que materializam as diretrizes curriculares, resgatando e respeitando o trajeto acadêmico-pedagógico de cada unidade de ensino;

b) na *qualificação dos cursos de Serviço Social, em contraposição ao processo de escolarização da graduação, afirmando-os no interior das universidades*. Em decorrência tem-se a preparação dos cursos para os procedimentos avaliativos ora em processamento no MEC, como a avaliação das condições de oferta dos cursos, que acompanha o Exame Nacional de Cursos;

c) na *efetivação da real integração entre ensino, pesquisa e extensão*, estreitando os laços entre universidade e sociedade, graduação e pós-graduação, no fortalecimento do projeto pedagógico das unidades acadêmicas;

d) na *enraizamento dos cursos de Serviço Social na realidade nacional, regional e local*;

e) na *defesa da regulamentação da profissão de Serviço Social e do Código de Ética do Assistente Social*, denunciando eventuais transgressões à normatização que atribui sustentação jurídica ao projeto ético-político profissional, implementando as medidas legais cabíveis.

Um dos liames que integra tanto a luta pela defesa da universidade crítica quanto da profissão é a constatação de que a

⁶⁵ Cf. NETTO, J. P. “A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea”. In: *Crise contemporânea, questão social e Serviço Social*, op. cit., p. 91-110

sociedade capitalista já não sobrevive sem fundo público, como pressuposto tanto da reprodução do capital quanto da força de trabalho, como aponta Oliveira⁶⁶. Ora, a defesa do fundo público no âmbito das políticas sociais e, em particular, da política educacional universitária, é *uma dimensão importante da democracia*⁶⁷.

Na atual conjuntura, a defesa da universidade pública gratuita é uma questão de princípio para todos aqueles que reconhecem o direito à igualdade de condições, como indissociável da luta democrática, que requer a disputa por prioridades na gestão do fundo público. Parafraseando Chauí, "a luta pela qualidade do ensino, pela boa formação de professores e alunos, pela ampliação da rede pública escolar, pela dignidade do salário dos professores e funcionários, assim como a luta pela gratuidade da universidade pública não são lutas de uma minoria barulhenta, nem de lobistas e corporativistas, *mas a disputa democrática pela direção da aplicação do fundo público*"⁶⁸.

⁶⁶ OLIVEIRA, F. *Os direitos do antivalor. A economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis/RJ, Ed. Vozes, 1997.

⁶⁷ CHAUI, M. "Universidade em Liquidação". In: *ADUFRJ. de 13/07/199, pp. 6-7*.

⁶⁸ Idem, p. 7.

BIBLIOGRAFIA

- ABESS/ CEDEPSS. "Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social (Com base no currículo mínimo aprovado em Assembléia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996)" *In Cadernos ABESS nº7. Formação Profissional: Trajetória e Desafios. Ed. Especial*. São Paulo, Cortez, 1997, pp.58-76.
- _____. "Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional". *In: Serviço Social e Sociedade nº 50. O Serviço Social no século XXI*. São Paulo, Ed. Cortez, ano XVII, abril de 1996, pp. 143-171.
- ABEPSS. *Os cursos seqüenciais na reforma do ensino superior*. Brasília, jul.1999.
- ANDES. SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. *Proposta da ANDES - Sindicato Nacional para a Universidade Brasileira. Cadernos ANDES nº 2*. Brasília, julho de 1996, 2ª. Ed. revista e atualizada.
- _____. "Texto 3. Diretoria da ANDES-SN. "Política educacional. Cursos Seqüenciais". *In: Caderno de Textos . 18º Congresso ANDES*. Fortaleza (CE), fev. 1999, pp. 18-38.
- _____. *InformAndes*. "Entrevista com o deputado Pedro Wilson" Ano X, nº 94, out. 1999.
- ADUFF. SSIND. "Seminário sobre a autonomia das universidades públicas". *In: Caderno ADUFF.SSInd, nº 6 . Autonomia*. Niterói, ADUFF, nov. 1999, pp.4-27.
- ADUFRJ. "Universidade Virtual". *In: ADUFRJ. Seção Sindical. 14 /02/ 2000, ano VI, p.5*.
- BELLONI, I. "A educação superior na LDB" *In: BRZEZINSKI, I (Org.) LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo, Cortez, 1997, pp. 123-140.
- BID. Banco Internamericano de Desenvolvimento. "Ensino Superior na América Latina e no Caribe. Um documento estratégico". Departamento de Programas Sociais e Desenvolvimento Sustentado, 1996, *apud* Chauí, M. "Reforma do Ensino Superior e autonomia universitária". *Serviço Social e Sociedade nº 61. 20 anos*. São Paulo, Cortez Ed., nov. 1999, pp. 118-126.
- BIRD. Banco Mundial. *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington DC, 1995.
- CFESS-ABEPSS-CEAD/UNB. *Guia do Aluno*. Brasília, CEAD, 1999.

- _____. *Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo I. Crise Contemporânea, Questão Social e Serviço Social*. Brasília, CEAD, 1999.
- _____. *Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo II. Reprodução Social, Trabalho e Serviço Social*. Brasília, CEAD, 1999.
- CHAUÍ, M. "Em torno da universidade de resultados e de serviços". *Revista USP nº 25. Dossiê Universidade Empresa*. São Paulo, USP, mar-maio 1995, pp. 54-61.
- _____. "A universidade operacional" *In: Folha de São Paulo* de 09/05/1999. Caderno Mais .pp. 3. Seção Brasil 500 dC .
- _____. "Reforma do ensino superior e autonomia universitária. *In: Serviço Social e Sociedade nº 61. 20 anos*. São Paulo, Cortez Ed., nov. 1999, pp. 118-126.
- _____. "Universidade em Liquidação". *In: ADUFRJ. de 13/07/199*, pp. 6-7.
- _____. "Ideologia neoliberal e universidade". *In: OLIVEIRA, F. e PAOLI, M. C. (Orgs.) Os sentidos da democracia. Políticas de dissenso e hegemonia global*. Petrópolis, Vozes; Brasília, NEDIC, 1999, pp. 27-54.
- CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo, Xamã, 1996.
- (Org.) *A mundialização financeira. Gênese, custos e riscos*. São Paulo, Xamã, 1998.
- COUTINHO, C. N. *Gramsci. Um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.
- _____. "Por que Gramsci?". *In: Teoria e debate nº 43*, ano 14. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, jan/fev/mar. 2000, pp. 57-59.
- DURKHEIM, E. *A Divisão do Trabalho Social* Vol. 1. Lisboa, Ed. Martins Fontes, 1977.
- FLEURY, S. *Estado sem Cidadãos. Seguridade Social na América Latina*. Rio de Janeiro, Ed. FIOCRUZ, 1996
- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Natal, 07 e 8 de maio de 1998 .
- GASPARI, E. "A Escola pública vira sucata. A privada ganha BNDES". *O Globo*, 27/02/2000, pág. 14
- GIRALDI, R. "Faculdades particulares terão verbas". *Jornal do Brasil*.

- 23/02/2000, Brasil, pág. 7.
- GOMES, L. "A nova regulamentação da filantropia e o marco legal do terceiro setor". *In: Serviço Social e Sociedade nº 61. 20 anos*. Ano XX., São Paulo, Cortez, nov. 1999, p. 91-108.
- Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Ciências e Tecnologia. Superintendência de Ensino à Distância". *Proposta para criação de uma Universidade Aberta e à Distância no Estado do Rio de Janeiro*. Julho de 1999.
- Governo Federal. Ministério da Administração e Reforma do Estado - MARE.- *Plano Diretor da Reforma do Estado*. Brasília (DF), dezembro de 1995
- _____. Secretaria da Reforma do Estado. *Projeto de Organizações Sociais*. Brasília, abril de 1996.
- _____. MEC. CAPES. *Plano Nacional de Pós Graduação*. Documento Preliminar. Brasília, s/d
- _____. MEC. CAPES. *Portaria 080*, de 16/12/1998 do presidente da CAPES.
- _____. MEC. CNE. *Parecer 989/98*, de 17/12/1998, do Conselheiro Jacques Velloso
- _____. MEC. CNE *Resolução nº1* de 27/01/99.
- _____. MEC. *Portaria 879 de 2 30* de julho de 1997, publicada no Diário Oficial de 31 de julho de 1997, Seção I, pág. 16 477.
- _____. MEC. *Portaria nº 612* de 12/04/1999
- _____. MEC. CFE. *Resolução de 02/1994*.
- _____. MEC/INEP. *Evolução do Ensino Superior. 1980-1996*. Brasília, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, 1998.
- _____. MEC. *Portaria nº 301* de 07/04/1998, do Ministro da Educação e do Desporto, publicada no Diário Oficial de 09/04/1998
- _____. Presidência da República. *Decreto 2494 de 10 /02/1998*. Regulamenta o art. 80 da LDB (Lei 9394/96).
- _____. MEC. *Planejamento político-estratégico. 1995-1999*. Brasília, maio, 1995, p. 4.
- _____. MEC/ SESu. *Portaria de 10/03/98*, publicada no Diário Oficial da União nº 48 de 12/03/98, seção 2, pág. 11.
- _____. MEC/SESu/ COESP/CEESS. *Diretrizes curriculares. Curso Serviço Social*. Brasília, 26/02/1999.
- _____. MEC/SSesu. *PAIUB. Documento Básico de Avaliação das Universidades Brasileiras. Uma proposta nacional*. Comissão

- Nacional de Avaliação. Brasília, 26 de novembro de 1993.
- HORTA, C. E. R (Org.) *Ensino superior: legislação atualizada. Vol. 1.* Brasília, ABMES, 1998.
- IAMAMOTO, M.V. *Renovação e conservadorismo no Serviço Social. Ensaios Críticos.* 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.
- _____. *O Serviço Social na contemporaneidade. Trabalho e formação profissional.* São Paulo, Cortez, 1998.
- _____. "O trabalho do assistente social frente às mudanças no padrão de acumulação e de regulação social". In: CFESS-ABEPSS-CEAD/UNB. *Crise Contemporânea, Questão Social e Serviço Social. Módulo I. Capacitação em Serviço Social e Política Social.* Brasília, CEAD, 1999, p. 111-128.
- LECHNER, N. "Los condicionantes de la gobernabilidad democrática en América Latina de fin de siglo". In: FILMUS, D. (Comp.) *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo.* Buenos Aires, Flacso/Eudeba, 1999, p.11-25.
- MARTINS, J. S. *Introdução Crítica à Sociologia Rural.* São Paulo, Hucitec, 1981.
- MARX, K. *O Capital. Crítica da Economia Política.* São Paulo, Nova Cultural, 1985, III Tomos.
- _____. *Elementos Fundamentales para la Critica de la Economia Política. (Grundrisse). 1857-1858.* Vol. I e II. Mexico, Siglo XXI, 11ª ed, 1980.
- _____. "Para a crítica da economia Política. Introdução". In: Marx. Col. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1974.
- NEVES, L. W. "Educação: um caminhar para o mesmo lugar" In: LESAUPIN, I. *O desmonte da nação.* Petrópolis, Vozes, 1998, p.133-152.
- NETTO, J. P. *Capitalismo Monopolista e Serviço Social.* São Paulo, Cortez, 1992
- _____. "A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente a crise contemporânea" In: CFESS-ABEPSS-CEAD/UNB. *Crise Contemporânea, Questão Social e Serviço Social. Módulo I. Capacitação em Serviço Social e Política Social.* Brasília, CEAD, 1999, p. 91-110.
- OLIVEIRA, F. *Os direitos do antivalor. A economia política da hegemonia imperfeita.* Petrópolis/RJ, Ed. Vozes, 1997.

- PINO, I. "A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização nacional da educação" In: BRZEZINSKI I. (Org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.* São Paulo, Cortez, 1997, pp. 15-38.
- SANTOS, M. "A Universidade: da internacionalidade à universalidade" In: *ADUFRJ*, ano V, 1º de outubro de 1999.
- _____. "O intelectual independente e a universidade" In: *Revista USP nº 39. Rumos da Universidade.* São Paulo, USP/CCS, 1989, p.54-57.
- SGUISSARDI, V. *Políticas de Estado e de Educação Superior no Brasil: alguns sinais marcantes da dependência.* Piracicaba, fevereiro de 1997.
- SILVA, F. L. "Autonomia e interação". In: *Revista USP nº 25. Dossiê Universidade/Empresa.* São Paulo, USP, mar/mai.1995, p. 62-67
- UNIREDE. Universidade Virtual Pública do Brasil. Internet. <http://www.unirede.br>
- ZUÑIGA, U. Q. "O sistema universitário chileno e seu financiamento" *InformAndes*, ano X, nº 94, outubro de 1999.

IMPLICAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO SUPERIOR PARA A FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL: DESAFIOS PARA A ABEPSS*

Ivanete Boschetti Ferreira**

Introdução

A reforma que vem se processando no ensino superior no Brasil não se configura como uma ação isolada; ela faz parte da Reforma do Estado implementada pelo governo federal no âmbito das políticas sociais. Muitas das medidas em curso, orientadas por uma perspectiva liberal de redução da esfera estatal e de fortalecimento das iniciativas privadas no financiamento, formulação e execução de políticas "públicas", já começam a ser sentidas pela população: instituição de critérios mais rígidos e excludentes para o acesso aos benefícios previdenciários e assistenciais, restringindo, assim, o universo de cobertura dessas políticas, e redução de recursos para a saúde, induzindo e fortalecendo a demanda para o setor privado.

Tais medidas, por si só, impelem a um constante repensar sobre a formação e exercício dos profissionais de Serviço Social, já que recolocam novas configurações e demandas para a profissão, visto que as políticas sociais constituem um espaço privilegiado de atuação¹. Mas não é apenas o terreno da intervenção profissional que vivencia esse movimento de transformações. A educação, como espaço específico, porém não exclusivo de formação, ao configurar-se como

(*) Texto elaborado com base na conferência proferida no Seminário Nacional: "A Reforma do Ensino Superior no Brasil: a Regulamentação da LDB e as Implicações para o Serviço Social", realizado de 6 a 8 de dezembro de 1999 em Brasília-DF e organizado pela ABEPSS, CFESS e ENESSO. As análises aqui contidas expressam, em grande parte, as discussões efetuadas no âmbito da diretoria da ABEPSS.

(**) Assistente social, mestre em Política Social pela UnB, doutora em Sociologia pela Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales de Paris, professora do Departamento de Serviço Social da UnB, presidente da ABEPSS.

¹ Cf. ABESS/CEDEPSS, Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social, 1996.

política pública e direito do cidadão padece, igualmente, das orientações reducionistas e privatizadoras que assolam as demais políticas públicas neste momento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação², aprovada em 1996, em seu processo de regulamentação, vem instituindo inovações no ensino superior que podem provocar profundas alterações na formação e no exercício das profissões de nível superior de modo geral, e na profissão de assistente social, de modo mais específico. A perspectiva de flexibilização dos processos de formação e de exercício profissionais atinge a espinha dorsal do ensino superior com a introdução de uma série de medidas (exame nacional de curso, mestrados profissionalizantes, substituição dos currículos mínimos por diretrizes curriculares, cursos seqüenciais, ensino da graduação à distância) que impactam diretamente na concepção de profissional que se quer formar.

Tais medidas, como apontado na introdução desta revista pela ABEPSS, não são medidas isoladas e, portanto, não podem ser analisadas de modo fragmentado e fracionado. Enquanto expressões de uma proposta articulada de reforma do ensino superior, possuem particularidades, mas também complementam-se na perspectiva de instituição de um novo modelo de educação superior para o país. Trata-se de uma mudança na filosofia mesma do significado e papel da educação na construção da sociedade. Uma educação menos comprometida com a formação cidadã e mais voltada para os interesses do mercado, uma educação garantida mais como serviço privado e menos como direito social. Trata-se, enfim, de uma inversão nos propósitos educacionais de construção da cidadania.

As implicações da reforma do ensino superior para o Serviço Social, assim, não podem ser analisadas endogenamente, ou seja, a partir apenas das conseqüências específicas para uma determinada profissão. Antes de provocar alterações para o Serviço Social especificamente, esta reforma indica profundas alterações para a

² Lei n° 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada no D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

educação pública. Para abordar a temática proposta, pretende-se construir um percurso que intenta fazer um contraponto entre a direção política desta reforma e a direção teórica, política e técnica das diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social. Três aspectos serão abordados: 1) A Direção Política da Reforma de Ensino Superior no Brasil; 2) As Diretrizes Curriculares para o Serviço Social e a Consolidação do Projeto Ético-Político Profissional; e 3) Os Desafios Colocados para a ABEPSS.

1. A direção política da reforma de ensino superior no Brasil

As muitas inovações que têm sido encaminhadas no âmbito da educação superior, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mas principalmente após a publicação das legislações regulamentadoras desta lei, —o que acontece efetivamente a partir de 1998—, vêm provocando uma reconfiguração tanto do ensino público quanto do privado. Esta reforma do ensino envolve um conjunto diversificado de medidas que atingem diferentes setores e níveis da educação, desde o ensino médio e fundamental, até o ensino superior. Não se pretende fazer aqui uma análise detalhada de cada uma dessas medidas, o que foge ao propósito deste artigo. O que interessa mais especificamente é indicar algumas dessas inovações e/ou modificações que dizem respeito ao ensino superior, pontuando seu significado político para a educação brasileira de modo geral e para o Serviço Social de modo mais específico.

O senso do ensino superior divulgado pelo Inep/MEC³ apresenta indicadores preciosos para compreender o processo em curso de reforma do ensino superior e reforça a análise sobre a direção política destas reformas, desenvolvida no documento sobre os cursos seqüenciais, e publicado nesta revista⁴. O esforço aqui empreendido,

³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do MEC, *Ensino Superior Mantém Tendência de Crescimento e Diversificação*, junho/1999, divulgado na internet, no site http://www.inep.gov.br/noticias/news_144.htm. Todos os dados empíricos utilizados neste artigo constam nesse documento.

⁴ Marilda Iamamoto *et alii*, "Os Cursos Seqüenciais na Reforma do Ensino Superior", julho/1999.

assim, é o de apresentar indícios empíricos que comprovam e ilustram a análise realizada nesse documento.

1.1. Ampliação do ensino particular em detrimento do ensino público

Quando se observam os dados que mostram a situação do ensino superior no Brasil, o primeiro aspecto que chama atenção é o crescimento constante do ensino superior privado em relação ao ensino superior público. Esta tendência pode ser observada a partir de dois indicadores: o número crescente de instituições privadas e a ampliação do número de alunos matriculados nessas instituições, bastante superior àqueles matriculados nas instituições públicas⁵.

Em relação ao primeiro aspecto, do total de 973 instituições de ensino superior existentes no Brasil em 1999, 764 (78,52%) eram privadas e somente 209 (21,48%) eram públicas (federais, estaduais e municipais). Em relação às unidades de ensino filiadas à ABEPSS, esta proporção não difere muito do cenário nacional, embora o predomínio de instituições públicas se amplie um pouco: entre as 65 filiadas, 24 são públicas (37,5%) e 41 são privadas (62,5%).

Em relação ao segundo aspecto, o número de alunos matriculados em 1998 correspondia a 2 milhões e 125 mil, sendo que destes, 1 milhão e 321 mil (63%) em instituições privadas e 804 mil (37%) em instituições públicas. O mais interessante é observar o movimento crescente de matrículas no ensino privado: de 1994 para cá, este aumento correspondeu a um percentual de 36%, contra apenas 12% nas instituições federais, 18% nas estaduais e 27% nas municipais.

Somado a esses dados, o tratamento que tem sido dispensado às universidades públicas pelo governo federal, e constantemente

⁵ A LDB classifica as instituições de ensino dos diferentes níveis entre públicas e privadas (artigo 19); as privadas, por sua vez, subdividem-se em particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas (artigo 20). As públicas são aquelas criadas, incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público. Quando nos referimos a instituições públicas e privadas estamos seguindo esta definição.

denunciado pelo movimento docente — o estímulo às aposentadorias precoces, a proibição de realização de concursos públicos, a restrição de recursos destinados à manutenção e preservação dos espaços físicos, equipamentos e acervo bibliográfico, a redução de quotas de bolsas e financiamento para pesquisas e extensão, a ausência de aumentos salariais, o que provoca a transferência do quadro docente titulado e qualificado para as instituições particulares, apenas para sinalizar algumas medidas — parece indicar uma deliberada política governamental de estímulo e fomento ao crescimento acelerado do ensino privado em detrimento do ensino público. Esta postura indica uma clara disposição de reduzir, senão extinguir, a educação pública e de fortalecer um processo de mercantilização da educação, em que esta deixa de ser direito social para se tornar uma mercadoria.

1.2. Expansão e diversificação do sistema de ensino superior

Uma das principais críticas que se faz ao sistema de ensino superior brasileiro diz respeito à sua limitada capacidade de absorção da demanda, o que é uma verdade inegável: em 1998, 2 milhões, 858 mil e 16 pessoas⁶ se inscreveram nos vestibulares, mas apenas 776 mil e 31 vagas foram oferecidas pelas instituições públicas e privadas, o que corresponde a apenas 27% da demanda. Permanecem fora das universidades, portanto, 73% de demandantes potenciais. Um dado interessante a ser acrescido a este é o número de aprovados nos vestibulares neste mesmo ano — 651 mil e 353 pessoas. Isto significa que 124 mil e 678 vagas não foram preenchidas, sendo a maioria absoluta destas (115 mil e 318) nas instituições privadas.

Destes dados, ao menos duas conclusões são importantes, pois sustentam algumas das medidas governamentais implementadas no conjunto da reforma do ensino superior: 1) a oferta de vagas é

⁶ Conforme sinaliza o documento do Inep, o número real de candidatos deve ser um pouco inferior a este, visto que muitos candidatos inscrevem-se em mais de um vestibular.

significativamente inferior à demanda, o que vem sustentando e justificando a política governamental de expansão do sistema superior de ensino; 2) os critérios seletivos clássicos (vestibular) e as modalidades de ensino superior tradicionais dificultam o preenchimento das vagas existentes, o que tem levado o governo a apresentar formas mais flexíveis de ingresso e diversificação do ensino.

A resposta governamental à baixa proporcionalidade entre demanda e oferta é a adoção de uma política deliberada de expansão rápida do ensino superior, associada a uma política de diversificação das instituições de ensino, assim como das modalidades de curso de nível superior. Várias das inovações em andamento materializam essa política.

① A primeira amplia e acelera o processo de aprovação de abertura de novos cursos. Nos últimos anos – de 1996 a 1998 — o Ministério da Educação (MEC) recebeu 5.257 solicitações, mas autorizou a abertura de apenas 647 cursos, o que corresponde a 12% dos pedidos efetuados e a 9% dos cursos em funcionamento em 1999 (6.950). Mas, só em 1998, por coincidência ou não, ano em que começam a ser publicadas efetivamente as legislações regulamentadoras da LDB, o MEC recebeu 760 solicitações, e aprovou a abertura de 334 novos cursos, o que corresponde a 50% dos pedidos, indicando uma mudança da atitude verificada nos anos anteriores.

② A segunda inovação se refere à ampliação dos tipos de instituições de ensino superior. Para tanto, o MEC criou uma nova modalidade de instituição, o Centro Universitário, cujo conceito assemelha-se ao de universidade, já que apresenta maior “autonomia para criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior, desenvolvendo as áreas de ensino e formação. Tal prerrogativa só era permitida às universidades, juntamente com a pesquisa e extensão” (MEC/Inep, p. 8). Esta estratégia significa uma forma de flexibilizar as regras de acesso e administração ao ensino privado, atribuindo maior autonomia às instituições privadas. Muitas dessas instituições estão alterando sua estrutura organizacional, a fim de serem reconhecidas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (a quem cabe a análise e parecer) como Centros Universitários. Em 1998, as instituições privadas com o estatuto de Centros Universitários eram apenas 18; elas saltaram para 33 em 1999, o que significa um aumento de quase 100%.

③ A terceira novidade é a diversificação das modalidades de cursos tidos como de formação superior. Os cursos seqüenciais fazem parte dessa estratégia, pois apontam para a possibilidade de obtenção de um certificado de nível superior (de complementação ou de formação específica) em um ou mais campos de saber, com processo seletivo flexível a ser determinado em cada instituição de ensino, e com duração reduzida em relação aos tradicionais cursos de graduação (para os de formação específica). Conforme analisa o MEC, “estes cursos superiores de curta duração – voltados para uma formação profissional específica ou, então, para complementação dos estudos – poderão vir a absorver boa parte da demanda por vagas criadas pelos alunos que estão concluindo o ensino médio. Os cursos seqüenciais (...) podem vir a ajudar o Brasil a massificar o acesso ao ensino superior” (MEC/Inep, p. 8)⁸.

A quarta inovação é a adoção de mecanismos mais flexíveis para ingresso na universidade, a exemplo do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), cujas notas podem ser consideradas como pontuação no processo seletivo. Tal estratégia para flexibilização do acesso e preenchimento das vagas, associada ao clássico vestibular, já foi utilizada em 1999 por 80 instituições de ensino superior. Mais do que isso, o Enem tem sido considerado uma das causas do aumento do número de inscritos nos vestibulares⁹.

A utilização dos cursos seqüenciais como possibilidade de preenchimento das vagas ociosas (LDB, artigo 50) também pode ser incluída como uma novidade/estratégia de resposta à baixa relação oferta/demanda apontada anteriormente. Segundo o censo divulgado

⁷ Uma análise mais detalhada dos cursos seqüenciais está presente no texto anteriormente citado e publicado nesta revista.

⁸ Logo após a regulamentação dos cursos seqüenciais, as universidades passaram a ofertá-los sem critérios. Em outubro de 1999, o jornal *Folha de São Paulo* brindava essa “nova alternativa” com manchetes como “Curso Seqüencial pode substituir a graduação” (8/10/99, pg. 5-4), “Curso Seqüencial é Opção para Áreas Emergentes” (8/10/99, p. 5-5). Em janeiro deste ano, o “tom” da reportagem era outro, expresso na manchete “Aluno de Curso Seqüencial pode não ter diploma reconhecido”, seguida por reportagem listando universidades e cursos de formação específica que podem não ter o diploma reconhecido por não atender aos critérios (24/01/2000, p. 4-2).

⁹ Cf. *Folha de São Paulo*, “ENEM cria vestibulandos”. 15 de outubro de 1999, p. 5-4.

pelo MEC/Inep (p. 1), o número de alunos em cursos de nível superior em 1999 sobe para 2 milhões e 700 mil, se incluídos aqueles matriculados em cursos de extensão, em cursos seqüenciais e em cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado).

5 A quinta novidade é o reconhecimento legal da possibilidade de realização do ensino à distância na graduação¹⁰, o que facilita a abertura de novos cursos, já que esta modalidade reduz consideravelmente os custos. Isto porque prescinde de corpo docente permanente, assim como de espaço físico, além de não estabelecer limites por turma ou "sala de aula", conforme afirma o decreto que regulamenta esta modalidade de ensino: "Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente" (Decreto 2.494, artigo 1º).

Uma vez que a regulamentação destas inovações é recente, ainda não existem elementos que permitam uma avaliação em termos de qualidade de ensino, mas, considerando as avaliações já existentes dos cursos tradicionais e presenciais, não é temeroso afirmar que esse conjunto de novidades constitui uma possibilidade real de ampliação rápida de oferta de vagas que privilegia a quantidade em detrimento da qualidade.

Por outro lado, esta expansão tem sido acompanhada de processos avaliativos cujos critérios baseiam-se predominantemente em produção quantitativa e competitividade. Os mecanismos de repasse de recursos públicos às instituições de ensino seguem critérios como o maior número de alunos, maior investimento em pesquisa, priorização para cursos noturnos, maior quantidade de publicações e maiores notas em sistemas avaliativos. Tais critérios desconsideram a qualidade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como sua indissociabilidade no processo formativo.

¹⁰ A legislação sobre oferta de cursos de graduação à distância engloba: artigo 80 da LDB, Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (regulamenta o artigo 80 da LDB), e Portaria MEC nº 301, de 7 de abril de 1998.

1.3. Mudança no perfil das universidades públicas

As inovações apontadas expressam alterações profundas na relação estabelecida entre ensino público e privado no Brasil, indicando que está em curso um processo de mudança no perfil das universidades públicas, e portanto da educação pública, muito bem indicada por Marilena Chauí, quando afirma que "a atual reforma do Estado ameaça esvaziar a instituição universitária com sua lógica do mercado"¹¹. De um lado, trata-se de mudanças que atingem a concepção da educação como direito social e imprimem a esta o significado de mercadoria e de serviço a ser vendido e explorado no mercado. De outro, apunham o sentido mesmo de universidade como " (...) instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais" (Chauí, 1999). A produção de conhecimento e saber autônomo e crítico fica assim, comprometida, diante dos imperativos de produção para responder às demandas do mercado de trabalho e de produção de capitais.

A proposta de autonomia para as universidades federais apresentada pelo MEC (PEC 233/95), criticada e recusada pelo movimento docente¹², aponta claramente para um processo, não de autonomia das universidades na construção do saber, como defendida acima por Chauí, mas para um processo lento e gradual de mercantilização da educação, o que pode levar à privatização das universidades públicas.

As intenções contidas na proposta de autonomia governamental são bastante claras: desregulamentação do sistema federal de ensino superior, adaptando e flexibilizando os currículos da graduação e pós-

¹¹ Cf. "A Universidade Operacional", In jornal *Folha de S. Paulo*, 9 de maio de 1999. Caderno Mais, 5-3.

¹² A recusa à proposta de autonomia governamental foi um dos motivos da greve realizada pelo movimento docente em 1998, com duração de três meses. A reação contrária da comunidade acadêmica e de outros setores da sociedade a esta proposta tem retardado o seu envio ao Congresso Nacional pelo MEC.

graduação às demandas do mercado; desresponsabilização do Estado na manutenção do ensino superior público e transferência de responsabilidade no financiamento para as próprias universidades; implosão da carreira docente, com a extinção do plano de carreiras e regime único de trabalho, além de flexibilização e precarização das relações de trabalho¹³. A proposta do movimento docente para a universidade brasileira¹⁴, por outro lado, defende a autonomia acadêmica na produção do conhecimento, mas defende, igualmente, a responsabilidade do Estado na garantia do ensino superior público com qualidade como direito do cidadão.

Embora a proposta de autonomia governamental ainda não tenha sido votada pelo Congresso, algumas medidas introduzidas gradativamente nas universidades estão levando à uma deterioração do ensino público. Os movimentos nesse sentido envolvem várias dimensões. A primeira que pode ser apontada é a inversão nos investimentos em pesquisa. A tendência que vem sendo sinalizada é a de redução de investimentos provenientes de recursos públicos e a ampliação de investimentos empresariais: em 1990, o governo federal financiava 73% das pesquisas realizadas no país, sendo que a iniciativa privada financiava 22%; em 1997, os investimentos governamentais foram reduzidos para 64%, enquanto os empresariais aumentaram para 32% (MEC/Inep, 1999). O problema não é, em si, o aumento de investimentos empresariais, mas o que isto pode significar em termos de submissão das pesquisas aos interesses do mercado, com possível comprometimento da liberdade e da autonomia na produção do conhecimento.

Outra dimensão que evidencia a redução dos investimentos públicos na educação refere-se aos serviços universitários prestados aos estudantes. Começa a haver uma retração significativa da oferta de serviços, ou assistência universitária, aos estudantes, como os subsídios para alimentação (restaurantes universitários), moradia

¹³ Cf. Marilena Chauí, op. cit; Roberto Lehrer, "Um instrumento para privatizar as universidades", in jornal *o Globo*, de 15 de junho de 1999.

¹⁴ Esta proposição, assim como uma crítica à proposta governamental, está explicitada nos Cadernos Andes nº 2, *Proposta da ANDES/SN para a universidade brasileira*, junho de 1996.

(casas e/ou alojamento universitário), bolsas de estudos, entre outras. Além disso, esse movimento é acompanhado por outro: o aumento de cobranças de taxas para emissão de documentos (diplomas, certificados).

Pode ser apontada também a inversão dos investimentos públicos no ensino superior, constatando-se o aumento da oferta de cursos pagos, como extensão, especialização e mestrados profissionalizantes, o que sinaliza para um movimento de cobrança de mensalidades em modalidades que até pouco tempo eram entendidas e garantidas como direito do cidadão¹⁵. Ao introduzir o pagamento de mensalidades, estes cursos passam a reforçar a lógica da mercantilização da educação e abrem caminho para a privatização das universidades públicas.

Estes dados indicam que uma política ampla e profunda de reorganização do ensino superior, mas também do ensino médio e fundamental, está sendo implementada no Brasil. O debate sobre formação profissional no Serviço Social, bem como a implementação das diretrizes curriculares não podem ser dissociados desse contexto, pois sua implementação, ou não, estará diretamente relacionada ao futuro da educação superior brasileira.

2. As diretrizes curriculares para o Serviço Social e a consolidação do projeto ético-político e profissional

As diretrizes curriculares para o Serviço Social, elaboradas ao longo de três anos (1994-1996), e hoje submetidas à análise do Conselho Nacional de Educação, estão sintonizadas e constituem elemento essencial na consolidação do **projeto ético político profissional**, construído coletivamente nas últimas três décadas. Este projeto¹⁶ está fundado em dois princípios básicos:

¹⁵ Em junho de 1999, os jornais publicaram várias declarações do ministro da Educação, Paulo Renato, admitindo à revista inglesa *The Economist* que o governo estuda a possibilidade de cobrar mensalidades na universidade pública. cf. "Universidade Pública poderá cobrar taxas", *Correio Braziliense*, de 10 de junho de 1999, p. 25.

¹⁶ Sobre o projeto ético-político profissional do Serviço Social, ver José Paulo Neto, "A Construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea", 1999.

No âmbito **ético-político**, trata-se de um projeto comprometido com a liberdade como valor central, que se expressa no compromisso com a autonomia, a emancipação e a expansão dos indivíduos sociais. Assume claro posicionamento em favor da equidade e da justiça social, que assegure a universalidade de acesso aos bens e serviços referentes às políticas sociais.

No âmbito da **prática profissional**, esses valores se expressam na defesa da qualidade dos serviços, na competência profissional, na viabilização dos direitos sociais e da cidadania, na luta pela radicalização da democracia, no aprimoramento intelectual dos profissionais. Daí a preocupação e ênfase em uma formação acadêmica qualificada, fundamentada em concepções teórico-metodológicas críticas e sólidas.

Estes princípios, que constituem os eixos fundantes das diretrizes curriculares¹⁷ para o Serviço Social, definem e orientam o **perfil do profissional que se quer formar**: um profissional que atua nas manifestações da questão social (entendida como um conjunto de expressões da desigualdade social cujas raízes estão na produção socializada e na apropriação privada de seus frutos), formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais, na perspectiva de sua ampliação e garantia como direitos sociais e não como mercadorias. Um profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Um profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social¹⁸.

¹⁷ ABESS/CEDEPSS, "Proposta básica para o projeto de formação profissional", 1995. ABESS/CEDEPSS, "Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social (com base no currículo mínimo aprovado em Assembléia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996)" 1997.

¹⁸ Este perfil, construído a partir das orientações das Diretrizes Curriculares, da Lei de Regulamentação da Profissão e do Código de Ética Profissional, está assim expresso no parecer da Comissão Especialista para o Serviço Social, do MEC. Tais valores e princípios foram discutidos e formulados conjuntamente entre esta Comissão, representantes da ABEPSS e do CFESS, em fevereiro de 1999.

Neste perfil, está implícita a idéia de que a proposta de formação profissional, materializada nas diretrizes curriculares, deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política. Este é um requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas. A **formação profissional**, tal como colocada nas diretrizes curriculares¹⁹, deve, portanto:

1. • fomentar a apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de **totalidade**;
2. • instigar a análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as **particularidades** do desenvolvimento do capitalismo no país e situando o Serviço Social nestas relações sociais;
3. • fortalecer os valores e princípios legitimados no Código de Ética profissional, exercitando a vivência da cidadania, democracia e participação política;
4. • garantir a compreensão do **significado social da profissão** e de seu desenvolvimento sócio-histórico nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
5. • possibilitar a **identificação das demandas presentes na sociedade**, tradicionais e emergentes, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado;
6. • consolidar o entendimento da prática profissional como trabalho socialmente determinado, de modo que o assistente social se reconheça como trabalhador assalariado.

Estes elementos estão em consonância com as determinações da lei que regulamenta a profissão de assistente social e com o código de ética, conformando adequadamente o projeto ético, teórico, político e profissional para o Serviço Social. Evidentemente, **não se trata de um projeto dissociado de uma dada perspectiva de ordem societária**. Ao contrário, este projeto de profissão, construído coletivamente, está

¹⁹ ABESS/CEDEPSS, "Proposta básica para o projeto de formação profissional", op. cit., p. 167.

claramente vinculado aos “projetos societários que atendem aos interesses das classes trabalhadoras e subalternas [e que] sempre dispõem de condições menos favoráveis para enfrentar os projetos das classes possuidoras e politicamente dominantes” (Netto, 1999:94).

Parece evidente que um projeto de formação que pretenda conceber cidadãos críticos, na perspectiva de defesa da democracia, da igualdade, da consolidação de direitos econômicos, políticos e sociais, confronta-se com algumas das orientações da reforma do ensino superior apontadas anteriormente, já que esta:

- **ênfatisa a educação como mercadoria**, em detrimento de sua garantia como direito social; os mestrados profissionalizantes são um bom exemplo, já que uma das condições para sua implementação é que os mesmos sejam autofinanciáveis, específicos, voltados para aplicação profissional diferenciada e flexível; as cobranças de taxas e mensalidades, cada vez mais frequentes, também reforçam esta tendência, além do claro estímulo ao crescimento do ensino privado, em detrimento do ensino público;
- **estimula as formações específicas em detrimento das formações generalistas**; os cursos seqüenciais de formação específica são o melhor exemplo, já que perdem de vista a perspectiva de totalidade e de uma formação mais densa e crítica; caracterizam-se pela especificidade, especialização, fragmentação do conhecimento e rapidez no processo formativo;
- **prioriza a quantidade em detrimento da qualidade**, ao aumentar o número de vagas sem correspondente garantia das condições materiais e humanas nas universidades, ao introduzir a possibilidade de realização de cursos de graduação à distância, o que coloca em risco a qualidade da formação, tanto nos seus aspectos éticos, quanto políticos e técnico-operacionais;
- **estimula processos avaliativos como mecanismos de competitividade** entre instituições, entre cursos e entre pares, como exemplificam o Provão, os critérios quantitativos de produtividade na graduação e pós-graduação, as atuais gratificações de estímulo à docência nas instituições federais de ensino superior (Ifes/GED), entre outros.

3. Implicações para a formação do assistente social e desafios para a ABEPSS

A maior implicação pode ser um “esvaziamento” das diretrizes curriculares discutidas e construídas coletivamente a partir de 94, já que existe uma contradição entre a proposta de formação das diretrizes curriculares e a proposta de formação subjacente à reforma do ensino superior: as diretrizes curriculares, articuladas e em consonância com o código de ética profissional e a lei de regulamentação da profissão, conformam um projeto ético político profissional claramente comprometido com a formação e o exercício profissional crítico, na perspectiva de transformação societária, o que se confronta com a perspectiva governamental de formação profissional predominantemente preparatória para o mercado e, portanto, para atender às necessidades e interesses do capital. A formação e o exercício profissional correm o risco de sujeitar-se à ditadura do mercado.

Para as unidades de ensino, surge a possibilidade de autonomia quase que completa, não só na criação de cursos de formação específica, desvinculados de qualquer projeto de profissão, mas também na responsabilidade de buscar recursos próprios para sustentar suas atividades. **A fragmentação e a pulverização da formação profissional colocam em risco o processo histórico e coletivo de construção de um projeto de profissão ligado a um projeto de sociedade.**

Qual é, então, o desafio colocado para as entidades nacionais, e para a ABEPSS particularmente?

O principal desafio que se coloca é assegurar, coletivamente, a direção ética, política e técnico-operacional constante nas diretrizes curriculares, que, associadas à lei de regulamentação da profissão e ao código de ética profissional, materializam um determinado projeto de profissão.

Como fazer isso: as entidades nacionais, assim como os professores, pesquisadores, estudantes e profissionais têm um papel fundamental nesse desafio. A direção política está construída, os princípios estão traçados, cabe agora a toda a categoria, articulada junto a outros sujeitos, assumir o papel de protagonistas para, coletivamente, mobilizarem-se e fazer valer as orientações já construídas.

BIBLIOGRAFIA

- ABESS/ CEDEPSS, "Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social (Com base no currículo mínimo aprovado em Assembléia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996)", in *Cadernos ABESS nº 7. Formação Profissional: Trajetória e Desafios*. Ed. Especial. São Paulo, Cortez, 1997.
- ABESS/CEDEPSS. "Proposta básica para o projeto de formação profissional", 1995, in *Revista Serviço Social e Sociedade*, nº 50, São Paulo, Cortez, abril 1999.
- ABEPSS, CFESS. ENESSO, *Documento síntese do Seminário: Reforma do Ensino Superior: A Regulamentação da LDB e as Implicações para o Serviço Social*. Brasília, dezembro de 1999.
- ANDES. *Cadernos Andes nº 2, Proposta da ANDES/SN para a universidade brasileira*, junho de 1996.
- BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (regulamenta o artigo 80 da LDB).
- BRASIL. Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993. Lei de Regulamentação da Profissão de Assistente Social.
- BRASIL. Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada no D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL/MEC. Parecer da Comissão de Especialistas para as Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social, Brasília, fevereiro de 1999.
- BRASIL/MEC. Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998.
- BRASIL/MEC/INEP. *Ensino Superior Mantém Tendência de Crescimento e Diversificação*, junho/1999, site http://www.inep.gov.br/noticias/news_144.htm.

- CFESS. Resolução CFESS nº 273, de 13 de março de 1993. Institui o *Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais*.
- CHAUÍ, Marilena. "A Universidade Operacional", In jornal *Folha de S. Paulo*, 9 de maio de 1999. Caderno Mais, 5-3.
- CORREIO BRAZILIENSE. *Universidade pública poderá cobrar taxas*, Brasília, 10 de junho de 1999, p. 25.
- FOLHA DE S. PAULO. *Aluno de curso seqüencial pode não ter diploma reconhecido*, p. 4-2, São Paulo, 24 de janeiro de 2000.
- FOLHA DE S. PAULO. *Curso seqüencial pode substituir a graduação*, pg. 5-4; *Curso seqüencial é opção para áreas emergentes* p. 5-5. São Paulo, 8 de outubro de 1999.
- FOLHA DE S. PAULO. *ENEM cria vestibulandos*, p. 5-4. São Paulo, 15 de outubro de 1999.
- IAMAMOTO, Marilda; CARDOSO, Franci; FERREIRA, Ivanete. "Os Cursos Seqüenciais na Reforma do Ensino Superior", ABEPSS, Brasília, julho/1999.
- LEHER, Roberto. "Um instrumento para privatizar as universidades", in jornal *o Globo*, de 15 de junho de 1999.
- NETTO, José Paulo. "A Construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea", in CFESS, ABEPSS, CEAD-UnB, *Crise Contemporânea, Questão Social e Serviço Social*, Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais, Brasília, 1999.

IMPLICAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO SUPERIOR PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL: DESAFIOS PARA O CFESS.

Elaine Rossetti Behring*

Somos contemporâneos de mudanças profundas e estruturais. É uma condição interessante, já que esse intenso movimento histórico desconcerta opiniões formadas, engendra forças criativas, reaviva o potencial crítico. Mas é também uma condição angustiante, especialmente se a direção hegemônica da mudança contém fortes elementos de barbarização e de destruição da sociabilidade e, conseqüentemente, de parâmetros ético-políticos. Nesse contexto, por vezes, possíveis elementos de avanço se diluem num projeto global regressivo. E esse parece ser o caso da política educacional em curso, não apenas para o nível superior.

Portanto, a análise dos impactos da LDB requer certa cautela, no sentido de realizar uma crítica rigorosa da proposta global e formular estratégias diante de um marco legal que contém inovações, e sobretudo possui uma direção global liberal e conservadora, e que é difícil de reverter nessa conjuntura de hegemonia neoliberal, ao menos no curto prazo. Como veremos, a LDB tem fortes repercussões para a implementação do nosso projeto ético-político profissional.

Há quem se encante com as promessas, com a aparência de modernidade — especialmente pelas inovações —, e com as cartas de intenções do projeto societário em curso. Um bom exemplo de carta de intenções é o Plano Nacional de Educação (1998), com sua meta

* Presidente do CFESS e professora do Departamento de Política Social da Faculdade de Serviço Social da UERJ. Texto elaborado para subsidiar a intervenção dos conselheiros do CFESS nas Oficinas Regionais da ABEPSS, no XXIII Encontro Nacional CFESS/CRESS (26 a 29 de setembro de 1999 – Campo Grande/MS) e no Seminário Nacional “A Política de Ensino Superior no Brasil: A Regulamentação da LDB e as Implicações para o Serviço Social”, realizado entre os dias 6 e 8 de dezembro de 1999, UnB, Brasília.

de, em dez anos, resolver problemas e distorções crônicas do sistema educacional brasileiro em todos os níveis, um documento que deve ser lido, especialmente pelo diagnóstico realizado. Nele vamos perceber a lógica e direção social essencialmente privatistas/liberais, fundadas numa análise quantitativa, com claras repercussões nas estratégias e propostas. A LDB é a viabilização/concretização da orientação global ali delineada. Cabe, então, destacar alguns elementos para uma avaliação sobre o significado e implicações da LDB para o Brasil e para a profissão.

Estamos diante da repercussão na esfera da educação — em todos os níveis - de uma opção político-econômica do governo brasileiro por um ajustamento passivo e a qualquer custo à dinâmica do capitalismo contemporâneo, a qual se desenvolve a partir de três eixos: a reestruturação produtiva, a mundialização/financeirização do capital e o neoliberalismo (Behring, 1998). Este último, tanto como fundamentação político-econômica das reformas orientadas para o mercado, quanto como corolário ideopolítico estimulador do individualismo possessivo, da competitividade, do consumismo e do autismo.

Assim, permanecemos ao longo desta década sujeitos à ditadura dos mercados financeiros internacionais, que exigem a venda do patrimônio público para pagar dívidas, o socorro aos bancos falidos para manter a saúde do sistema financeiro, o corte dos gastos sociais para equilibrar o orçamento, a usurpação dos direitos trabalhistas para aumentar a competitividade. Essa é a síntese da agenda de medidas em andamento desde o início dos anos 90, com Collor e, sobretudo, com Fernando Henrique Cardoso, um governo com maior legitimidade frente às elites nacionais e internacionais, fundado numa aliança de centro-direita. A consequência mais grave deste projeto para a sociedade brasileira tem sido o agravamento da iniquidade social e da concentração de renda e riqueza, duas faces da mesma moeda.

Este projeto de ajuste passivo exige um novo perfil educacional no país. É interessante lembrar que os processos de “fuga para a frente”, do “crescer 50 anos em 5” e do “milagre brasileiro” — que preconizavam uma inserção nacional no mercado mundial como país semi-industrializado, fundada na substituição de importações — também trouxeram mudanças profundas na educação, impostas com violência pelo regime pós-64, a partir dos acordos MEC-Usaid (1969). Nascia ali

a universidade tecnocrática brasileira — em substituição à cátedra — e forjava-se, no mesmo movimento, a dualização do sistema educacional brasileiro, com uma ampliação do número de vagas na rede privada, especialmente nos ensinos médio e superior. Esta é a universidade que nós herdamos e temos, construída para formar os gestores técnicos desse novo país urbano-industrial gerado pelo desenvolvimentismo. As camadas médias urbanas inseriram-se como os novos profissionais assalariados de nível superior, com emprego e carteira assinada — bem diferentes dos profissionais liberais do passado —, ao invés de “deixar” o país do “Ame-o ou deixe-o”. Foi uma pragmática declaração de amor de parcela dos segmentos médios, que viam na nova ordem possibilidades de inserção e mobilidade social. Alguns, de fato, aderiram ao regime e marcharam “com Deus e a família pela liberdade”, sem imaginar um possível arrependimento num futuro imediato e felizes com o retorno da “ordem”. Outros, não aderiram e denunciaram o projeto político-econômico da ditadura, o que custou vidas preciosas de uma geração combativa e generosa. Estava em curso um processo de *modernização conservadora* (Netto, 1991), conduzido pelas elites, com características antidemocráticas e mudanças conduzidas “pelo alto”. (Tenho dúvidas se é possível caracterizar o que estão fazendo com o país hoje de modernização conservadora). Os métodos antidemocráticos e elitistas mudaram de forma, mas permanecem: medidas provisórias, desqualificação de toda crítica, o rolo compressor da mídia. Porém, o conteúdo das mudanças cria um lastro de regressão, destruição e exclusão maior que o de construção, diferentemente do período anterior. Vejamos a questão fundamental, que é como esse projeto quer adequar e enquadrar a educação brasileira, especialmente o setor público, nesse novo contexto, de inserção brasileira no mundo da *acumulação flexível* (Harvey, 1993).

Contudo, antes de seguir adiante, é bom deixar claro, que mesmo ciente de que o setor privado é majoritário na educação superior (cerca de 60% das instituições de ensino superior — IES), parte-se aqui da defesa do princípio da primazia do público, da educação como direito de todos e dever do Estado, em todos os níveis. Essa posição obviamente não é impeditiva de uma convivência democrática com o ensino privado, partindo da compreensão de que este presta um serviço público, o que requer das instituições privadas projetos pedagógicos de qualidade, no nosso caso afinados com o projeto ético-político do

Serviço Social brasileiro, expresso pelas novas diretrizes curriculares. Porém, sabe-se o quanto é difícil assegurar condições para isso, quando existe a figura do professor-horista, quando muitas vezes não há condições para implementar políticas consistentes de pesquisa, de extensão, de estágio, de atividades complementares fora da sala de aula, decisivas para a substância de um projeto acadêmico. E estes são componentes que têm destaque nas novas diretrizes. É difícil, realmente, rimar formação/educação com lucro. No entanto, a política educacional em andamento é nitidamente privatizante, e a universidade pública tem sido alvo de uma deliberada campanha objetiva — por meio do sufoco orçamentário — e subjetiva — com a manipulação ostensiva na mídia — de degradação. Trata-se de abrir caminho para a reforma do Estado na universidade, como prevê o Plano Diretor da Reforma do Estado, no qual o ensino superior consta como serviço não exclusivo (Mare, 1995).

A palavra de ordem para a *refuncionalização da educação brasileira* é **flexibilidade**. Isto porque se trata de adequá-la aos processos de flexibilização no âmbito do mercado de trabalho, à reconstrução de habilidades configurada pela reestruturação produtiva, à constituição do terceiro setor, e à refuncionalização do Estado, processos constitutivos, guardadas as particularidades de cada país, da economia política deste *fin de siècle*.

A essas tendências gerais, agrega-se um *diagnóstico* de que o Brasil ocupa o 48º lugar no mundo em *desempenho educacional*, o que corrobora a hipótese governamental de que o desemprego brasileiro estaria relacionado à baixa capacitação da mão-de-obra. Daí, conclui-se ser necessário colar a educação na dinâmica do mercado, em todos os níveis de ensino. O já referido Plano Nacional de Educação — do governo, já que existe o da sociedade aprovado no Coned, em 1997 — contém enorme preocupação com a formação para o trabalho, em detrimento da cidadania. Um trabalhador alienado, já que, de partida, passou por processos de *treinamento, transmissão de conhecimentos e adestramento*, e não de *formação*, nos vários níveis de ensino (fundamental, médio e superior): ensino pasteurizado, fragmentado, parcializado. Trata-se da educação operacional, ampliando aqui o conceito de Marilena Chauí, de *Universidade Operacional* (1998).

No *ensino superior*, essa perspectiva de reforma combina: 1) a diversificação institucional — fundada na constatação de que há 1,5

milhão de concluintes do segundo grau e 776 mil vagas no ensino superior; 2) a concepção de autonomia universitária, que preconiza um gerenciamento empresarial da universidade, onde se estabelece um contrato de gestão com o Estado, no qual estão previstas metas e indicadores de avaliação de desempenho, e um regime celetista de contratação de pessoal; e 3) as inovações da LDB — ampliação dos cursos noturnos, cursos seqüenciais, graduação à distância. O sentido dessa agenda é alcançar o resultado de uma elevação de 11% para 30% no número de universitários na faixa 18 a 24 anos, num processo de *expansão acelerada do ensino superior*, como diz o PNE (1998). No setor público, sob a acusação de ociosidade — pesquisa virou sinônimo de ócio... —, a meta é ampliar as vagas, sem ampliar verbas — ou só ampliar verbas se houver ampliação de vagas. Alfredo Bosi (1998), chama a atenção para o significado das acusações generalizadas de incompetência, ociosidade e desperdício dos recursos públicos dirigidas às instituições públicas de ensino superior, contrapondo alguns dados: 90,7% dos programas de doutorado estão nessas instituições (e em algumas regiões 100%); 87,8% dos grupos de pesquisa vinculam-se a elas; 90,8% dos trabalhos publicados resultam dessas pesquisas. Resultados que mostram a capacidade de resistência da comunidade universitária no setor público, que permanece produzindo à revelia das restrições orçamentárias e da decadência que estas têm engendrado em suas condições de vida (achatamento salarial) e trabalho.

Para o *ensino médio*, trata-se de redirecioná-lo para o *setor terciário*, diga-se, de serviços, conforme o PNE, o que é uma novidade, já que historicamente houve uma tendência de direcionar este setor para a qualificação de mão-de-obra para a indústria. As novas diretrizes para o *ensino técnico* criam técnicos nas áreas de *desenvolvimento social* e de *saúde*, por exemplo. Também no ensino fundamental preconiza-se uma qualificação profissional.

Tem-se, então, um quadro de intensa e *induzida* — já que a legislação está induzindo as mudanças, ao contrário do que costumam dizer os representantes do Ministério da Educação, que transferem suas responsabilidades para o mercado e a sociedade — segmentação do mercado de trabalho que atinge todas as áreas. Evidentemente, essa estratégia compõe o conjunto de medidas destinadas a baixar o custo Brasil, formando mão-de-obra barata (ainda mais...). Cria-se também um nicho extremamente lucrativo para os empresários do ensino: cursos

mais baratos e de curta duração para adestrar a força de trabalho.

A discussão e a implementação deste pacote de medidas, em geral, vêm passando ao largo de uma interlocução com as profissões regulamentadas e, até mesmo, da articulação da educação com as demais áreas, a exemplo da saúde. Uma exceção tem sido a questão das diretrizes curriculares, na qual as organizações profissionais articularam uma participação maior, a depender do nível de organização política em cada área. Nesse sentido, é possível afirmar que o Serviço Social é hoje uma profissão bem organizada, com uma articulação permanente entre as entidades nacionais — CFESS, ABEPSS e ENESSO —, inclusive com a definição de uma avaliação comum e de estratégias conjuntas frente às mudanças.

Por outro lado, a relação desse governo com as profissões regulamentadas tem se pautado, na maior parte das vezes, pela ausência de interlocução — o que expressa, nesse âmbito também, uma postura geral do governo federal que oscila, na relação com a sociedade civil, entre o autoritarismo e o clientelismo. Exemplo disso foi a imposição da nova estrutura dos conselhos de fiscalização, o que nos fez implementar um longo debate, no sentido de resguardarmos nossas conquistas democráticas, no âmbito do conjunto CFESS/CRESS.

No caso do Serviço Social, há implicações fortes das inovações da política educacional, enfatizando agora a questão do exercício profissional, que diz respeito mais diretamente ao conjunto CFESS/CRESS, e que situamos em dois territórios.

Como salienta o documento da ABEPSS (1999) sobre os cursos seqüenciais, o espaço ocupacional do assistente social pode ser saturado por técnicos de menor custo, formados em menor tempo e direcionados para áreas competitivas do mercado. Técnicos oriundos tanto dos cursos seqüenciais, como dos de nível técnico nas áreas de desenvolvimento social e saúde. Assim, no setor público, por exemplo, seriam contratados profissionais ainda mais baratos que hoje, já que não se pode dizer que o assistente social seja um profissional bem remunerado. Poderia se reproduzir no âmbito profissional uma espécie de dualização: profissionais pobres para os pobres, atendidos por políticas públicas pobres, e um profissional mais sofisticado para as instâncias de planejamento, Ongs e empresas. Assim, a dualização das políticas sociais se reproduziria também do ponto de vista dos

recursos humanos, reproduzindo aí a pobreza com que são tratados os pobres no Brasil.

Coloca-se, também, a questão de quem registra e fiscaliza esse exercício profissional. Tivemos a oportunidade de debater com o Conselho Federal de Enfermagem (Cofen), no âmbito das reuniões do Conselhozinho¹, uma profissão que já incorpora auxiliares e técnicos de enfermagem na estrutura do Conselho. Eles estão muito tranqüilos, inclusive, já que sua trajetória histórica constituiu essa segmentação, que é incorporada na cultura profissional. Mas, e profissões que não têm, nem vêm necessariamente de ter essa característica e até a recusaram em algum momento da sua história, a exemplo dos assistentes sociais, que extinguiram a figura do agente social? Fica essa pergunta para o Serviço Social, psicologia, fisioterapia, fonoaudiologia. O MEC diz que esse é um problema dos Conselhos, não seu. Nós vamos decidir, portanto, se regulamentamos ou não esses profissionais, se reconhecemos esta formação “rápida e rasteira” como requisito para o exercício profissional.

Diante do exposto, a gestão atual do CFESS definiu essa discussão como uma prioridade e desencadeou alguns movimentos:

1. Articular com as entidades nacionais uma discussão comum, a qual culminou com o Convênio CFESS/ABEPSS em torno das Oficinas Regionais e do Seminário Nacional, com o objetivo de traçar estratégias criativas frente a algo que é lei e, portanto, naquelas unidades de ensino onde não existe vínculo com a organização da categoria podem existir, desde já, iniciativas para sua implementação descoladas do projeto ético-político profissional. Hoje, já existe certa pressão institucional para isso em várias universidades públicas e privadas, movida por racionalidades diferentes, evidentemente. Era fundamental, portanto, buscar a unidade em torno de uma orientação coletiva sobre como lidar com

¹ Instância que reúne os Conselhos de Fiscalização do exercício profissional da área da saúde, que conta com a representação do CFESS.

essa situação, o que hoje é realidade, a partir do documento aprovado pela plenária do Seminário Nacional².

2. Solicitar da assessoria jurídica do CFESS um parecer sobre os cursos seqüenciais, já aprovado pelo Conselho Pleno do CFESS, tendo em vista orientar o trabalho do Conjunto CFESS/CRESS, mas também as unidades de ensino. Deste parecer, vale chamar a atenção para os seguintes aspectos: a imprecisão jurídica dos instrumentos que regulamentam os cursos, do que resulta que cabe qualquer coisa na aplicação da lei, a exemplo do conceito de campo de saber, cuja distinção em relação à área de conhecimento é bastante discutível; a ambigüidade técnica do texto legal, o que pode gerar imensas controvérsias na sua aplicação, dando origem a contenciosos legais, de forma que o oferecimento desses cursos — com destaque para os **cursos superiores de formação específica** — requer muita cautela das unidades de ensino e universidades, já que pode ser criada uma expectativa de exercício profissional que ao final das contas é ilegal, no caso de adentrar em atividade ou área de profissão de graduação regulamentada por lei. Isso significa que para oferecer um curso com as características apontadas, as unidades têm de estar muito atentas à Lei de Regulamentação da Profissão (8.662/93), já que tais cursos só podem se referir a novas atividades, não regulamentadas.

Diante do Parecer Jurídico aprovado pelo CFESS, é possível vislumbrar algumas conseqüências para a atividade do Conjunto, frente à LDB, tendo em vista a consolidação do projeto ético político-profissional. Esse novo contexto exige uma articulação ainda mais sólida entre as instâncias de formação e de exercício profissional. Até porque as Comissões de Fiscalização dos CRESS deverão estar atentas a

estes processos de criação de cursos de nível superior e técnicos, no sentido de observar a invasão de nossas competências profissionais e tomar as providências cabíveis. As unidades de ensino deverão ser cuidadosas no sentido da legalidade do oferecimento de cursos. Os CRESS deverão também, aqui referindo-me à questão dos cursos de nível técnico, procurar os Conselhos Estaduais de Educação, no sentido de conhecer o cadastro desses cursos no estado e fiscalizar seu oferecimento do ponto de vista da Lei de Regulamentação da Profissão. Outra tarefa importante, até para que a fiscalização se torne mais efetiva em relação aos impactos da LDB, é a finalização da discussão, hoje no âmbito da Comissão de Fiscalização do CFESS, acerca dos artigos 4º e 5º da Lei de Regulamentação da Profissão, no sentido de maior precisão das atribuições privativas dos assistentes sociais. Espera-se que esta questão esteja avançada até nosso Encontro Nacional CFESS/CRESS do ano 2000, em Alagoas, quando deveremos aprovar uma definição que oriente uma Resolução do CFESS sobre esse assunto. Essas são algumas conseqüências mais imediatas, no sentido de que o Conjunto cumpra sua função pública, que é defender a qualidade do atendimento prestado aos usuários dos serviços sociais e das políticas sociais, o que exige profissionais com formação prático-crítica adequada.

² O documento está também incluído nesta publicação.

BIBLIOGRAFIA

BEHRING, Elaine Rossetti. *Política Social no Capitalismo Tardio*. SP, Cortez, 1998.

BOSI, Alfredo. "Uma Grande Falta de Educação" In: *Revista Praga – estudos marxistas* 6. SP, Hucitec, 1998

CHAUÍ, Marilena. "A Universidade Hoje" In: *Revista Praga – estudos marxistas* 6. SP, Hucitec, 1998

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. SP, Loyola, 1993.

NETTO, José Paulo. *Ditadura e Serviço Social*. SP, Cortez, 1991.

Documentos:

Plano Nacional de Educação: Proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Ministério da Educação e do Desporto e Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais. Mimeo, 1998.

Plano Diretor da Reforma do Estado. Ministério da Administração e da Reforma do Estado. Mimeo, 1995.

Os Cursos Seqüenciais na Reforma do Ensino Superior no Brasil. Associação de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS. Mimeo, 1999.

Parecer Jurídico nº 31/ 99 Sobre os Cursos Seqüenciais previstos na nova LDB. Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, 1999.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA E OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Franci Gomes Cardoso*

Josefa Batista Lopes*

Marina Maciel Abreu**

Introdução

A avaliação nas instituições de ensino superior (IES) — a chamada avaliação institucional — ganhou nos últimos cinco anos um destaque próprio de uma proposta deste momento, produto de uma preocupação do Estado onde, muito freqüentemente, tem sido divulgada como se fosse uma exigência do atual governo a que a comunidade acadêmica não quer se submeter.

De início, é necessário colocar a questão em seu devido lugar histórico, ou seja, nem o governo tem a primazia da apresentação de proposta de avaliação nas IES, nem há resistência da comunidade acadêmica à avaliação. Uma análise das lutas de professores e estudantes na universidade brasileira, como em outros países, mostra-nos que elas resultam de processos avaliativos e críticos, seja no relativo a questões específicas e conjunturais, seja em relação a processos estruturais. O primeiro elemento a se ter presente nesta questão, portanto, é saber de que avaliação se está falando.

Na formulação desta assertiva trabalhamos, destacadamente, em termos da questão global, com a referência do movimento docente nas IES, nas duas últimas décadas. E no âmbito específico do Serviço

* Professoras do Departamento de Serviço Social da UFMA e dos Cursos de Mestrado em Políticas Públicas. Doutoradas em Serviço Social.

** Professora do Departamento de Serviço Social da UFMA. Mestre e doutoranda em Serviço Social.

Social, a partir da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS), hoje Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)¹, movida pela crescente problematização do Serviço Social pelos seus profissionais no Brasil. Um movimento que ganhou maior ênfase a partir da década de 70, sobretudo no final desta e início dos anos 80, sob a influência das intensas lutas sociais desenvolvidas no período, com a expressiva atuação da Comissão Executiva Nacional de Entidades Sindicais de Assistentes Sociais — CENEAS (depois Associação Nacional de Assistentes Sociais — Anas)² e com o redirecionamento do Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFAS), atualmente Conselho Federal de Serviço Social (CFESS).

No movimento docente das IES, a questão da avaliação remonta aos anos 80 e produziu uma discussão nacional que tem sido desenvolvida em ritmo e intensidade variáveis, considerando as diferentes conjunturas. A proposta inicial, formulada e divulgada em julho de 1986, pelo caderno de “Propostas das Associações de Docentes e da Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior para a Universidade Brasileira” – Andes)³ evoluiu com a ampliação dos seus eixos centrais com a realização de seminários nacionais sobre “Trabalho Intelectual e Avaliação Acadêmica” (Curitiba, 1986 e Rio de Janeiro, 1987) e “Avaliação e Autonomia” (Londrina, 1990).

O aprofundamento das discussões conduziu o movimento à revisão e atualização da proposta, conforme consta na reedição do caderno nº 2 de 1996, tendo já presente a atual Lei de Diretrizes e Bases

¹ A ABESS, criada em 1946, foi reconstituída e transformada com a fusão ABESS/CEDEPSS em ABEPSS, a partir das discussões preparatórias à Convenção da entidade realizada no Rio de Janeiro em novembro de 1996, após significativo debate desenvolvido nas unidades de ensino em âmbito nacional. Como produto dos debates que continuaram após a Convenção, o Estatuto da ABEPSS foi aprovado em 1998.

² É importante registrar que a Anas foi extinta a partir de amplo debate nacional dos assistentes sociais, organizados em sindicatos ou associações da categoria por todo o país com base na orientação da Central Única dos Trabalhadores – CUT, a qual a Anas era filiada, no sentido da organização sindical por ramo de atividades e não por categorias profissionais.

³ A Andes, criada em janeiro de 1981, coordena e procura unificar o movimento de docentes das IES em âmbito nacional.

da Educação – LDB. Esta lei é uma referência a ser considerada hoje pelo movimento da comunidade acadêmica, em que pese a desfiguração da proposta da LDB, democraticamente elaborada, com a participação ativa da Andes, pelo amplo movimento em torno da educação, desencadeado desde o processo constituinte que culminou com a Constituição de 1988. Já se encontra, aí, o eixo das diferenças fundamentais entre a concepção de avaliação construída por esse movimento e a concepção, em essência autoritária e quantitativista, que norteia a proposta de avaliação do governo em implementação na universidade brasileira.

Por outro lado, a avaliação dos cursos de graduação em Serviço Social tem uma história bastante expressiva, coletiva e nacionalmente constituída a partir da articulação das Escolas de Serviço Social, por intermédio da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS) quando tais cursos ainda eram poucos e isolados em faculdades ou escolas que não pertenciam ao sistema universitário brasileiro, à exceção de alguns que faziam parte de universidades católicas.

Trata-se, no entanto, de uma experiência que embora represente um processo rico e sistemático, durante longo período esteve centrada na formação profissional compreendida fundamentalmente a partir das questões curriculares. Uma concepção que se manteve mesmo com a expansão dos cursos de Serviço Social no Brasil e a entrada da grande maioria para o sistema universitário: inicialmente, sobretudo, ao sistema pertencente à Igreja Católica,⁴ mas também ao laico privado e, posteriormente, a inserção de um significativo número de cursos no sistema universitário público federal, na metade da década de 60⁵, com a passagem das universidades a que pertenciam para o referido sistema.

⁴ Estes cursos são de duas naturezas: aqueles tradicionalmente pertencentes às PUCs – São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre e Campinas, e aqueles vinculados à Igreja, mas fora deste sistema.

⁵ Grande parte dos cursos de Serviço Social existentes nas universidades federais tiveram origem no sistema universitário da Igreja Católica.

Esta configuração dos cursos de graduação em Serviço Social impôs uma nova dinâmica ao processo de formação profissional do assistente social. Em que pesem a força e a expressão que alguns cursos de Serviço Social tiveram — em particular o da Universidade Federal do Rio de Janeiro e os das PUCs, destacadamente, a PUCRJ e a PUCSP — ao longo da história da formação desse profissional no Brasil, o ingresso dos cursos no sistema público federal representou um marco de relevante destaque para a formação profissional acadêmica em Serviço Social, com repercussões na profissão como um todo no país. Cabe destacar que é a partir daí que se colocam o incentivo e a expansão da pós-graduação e da pesquisa em Serviço Social.

Particularmente, convém ressaltar que a inclusão, em 1982, do Serviço Social como área de conhecimento da grande área de ciências sociais aplicadas⁶ nos órgãos de apoio à pós-graduação e à pesquisa do Estado — Capes e CNPq — bem como a entrada dos cursos de Serviço Social para o sistema universitário e mais ainda para o sistema nacional de pós-graduação e pesquisa, implicou uma ampliação do processo de avaliação do Serviço Social que passa a ser tratado no âmbito destes órgãos e segundo os seus parâmetros. Todavia, a ABESS, hoje ABEPSS, continuou a oferecer os parâmetros básicos da avaliação e da formação profissional, evidentemente, influenciada pela política que norteia os referidos órgãos, mas também com grande poder de intervenção no sistema.

É importante, portanto, ter presente a função histórico-política que a entidade profissional acadêmica de Serviço Social tem exercido no desenvolvimento da profissão no Brasil, sustentada em um processo coletivo de avaliação e revisão da formação profissional, cabendo destacar a importância e a necessidade de que este processo seja cada vez mais direcionado para uma perspectiva de totalidade. Neste sentido, inclusive, procurando avançar na articulação com o movimento nacional dos estudantes de Serviço Social, com o movimento docente

⁶ Ver Amman, Safira Bezerra. Avaliação e Perspectivas. Ciências Sociais Aplicadas – Serviço Social, Brasília, Secretaria de Planejamento – Seplan e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq, 1982.

das IES e com a luta de outros setores populares e democráticos da sociedade, para com eles afinar sua proposta de intervenção na política do Estado em relação ao ensino superior e à educação em geral.

Neste texto, a nossa pretensão é contribuir para o debate e construção de uma proposta de avaliação da formação profissional em Serviço Social, oferecendo elementos de crítica para o enfrentamento dos processos avaliativos em andamento na universidade brasileira e para implementação de uma alternativa de avaliação totalizadora que garanta as conquistas alcançadas e impulsione o avanço no sentido de uma formação profissional que sintetize no particular o universal. Nesta interlocução procuramos contribuir para o fortalecimento da proposta de avaliação consubstanciada no debate crítico do movimento docente das IES, na perspectiva de desenvolvimento de uma formação acadêmica crítica que contribua para os processos e lutas pela emancipação humana.

A perspectiva de totalidade na construção da avaliação em Serviço Social

Entendemos que a construção da avaliação em Serviço Social deve ser totalizante, e para tanto contemplar o movimento da formação acadêmica no quadro geral da problemática da universidade e da sociedade brasileira.

Tal exigência explicita-se ao longo dos processos de revisão curricular suscitando debates e pesquisas de caráter avaliativo. No entanto, algumas iniciativas mais abrangentes, em que pesem sua amplitude e consistência teórico-metodológica não se consolidaram. É o caso da pesquisa sobre “A formação profissional no Brasil: determinantes históricos e perspectivas”⁷. Outras detiveram-se à problematização de eixos temáticos e mapeamentos sobre a realidade

⁷ Projeto formulado pela gestão 1981/1983 da Associação Brasileira de Serviço Social, cuja Executiva Nacional composta pelas professoras Josefa Batista Lopes, Franci Gomes Cardoso e Alba Maria Pinho de Carvalho estava sediada na Universidade Federal do Maranhão. O referido projeto foi sistematizado por uma equipe de pesquisadores e publicado na revista *Serviço Social*, São Paulo: Cortez, nº 14, ano V, abril 1984.

de ensino de Serviço Social no país. Neste particular, situa-se o Relatório do Momento Preliminar da Pesquisa “Avaliação da formação profissional do assistente social brasileiro – pós-novo curriculum/avanços e desafios”⁸, a pesquisa sobre o “Ensino da metodologia em Serviço Social”⁹ e o estudo sobre “A situação da pesquisa nas unidades de ensino de Serviço Social, anos 90”¹⁰

Entendemos a avaliação dos cursos de graduação como processo global e sistemático, vinculado organicamente à formação profissional abrangendo as suas dimensões histórico-conceitual e político-pedagógica. Deste modo, supõe determinada direção social, expressando determinado projeto profissional vinculado, por sua vez, a uma perspectiva de sociedade. Assim, essa avaliação, como parte do processo avaliativo das universidades, não constitui um instrumento neutro, pois exerce uma função de controle que reafirma ou nega políticas educacionais emancipatórias.

Do ponto de vista do governo, a avaliação acadêmica (da graduação e pós-graduação), tem-se caracterizado pela lógica empresarial, medindo-se a qualidade, identificada com eficiência e produtividade, segundo os parâmetros do mercado regido pela ideologia do neoliberalismo. A perspectiva é, portanto, de rentabilidade imediata do investimento em educação (relação custo/benefício) priorizando a quantificação, em detrimento da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Constitui-se em mecanismo fundamental de consolidação da política educacional para o ensino superior, que tem sido adotada

⁸ Projeto formulado e desenvolvido sob a coordenação da diretoria executiva da ABESS, gestão 1987/1989, composta pelas professoras Consuelo Quiroga, Elisa Oliveira e Maria Eulália Moreira, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Diz respeito ao currículo mínimo aprovado pela ABESS em 1979 e pelo Conselho Federal de Educação do MEC em 1982.

⁹ Pesquisa desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC/SP, em articulação com a ABESS e com o apoio do CNPq. Foi coordenada pela professora Aldaíza Sposati, reunindo pesquisadores de várias regiões do país, com estudos sobre a questão da Metodologia do Serviço Social. Realizou-se no período 1987/1988 e seus resultados compõem o conteúdo da revista *ABESS*, São Paulo: Cortez, n° 3, abril de 1989.

¹⁰ Estudo neste sentido foi realizado pela ABESS em dois momentos: o primeiro, por intermédio das professoras Marina Maciel Abreu e Ivete Simionato em 1996, e o segundo, pelas professoras Marina Maciel Abreu e Josefa Batista Lopes, em 1998.

por sucessivos governos no Brasil, fundada numa concepção privatista em gestação desde a Reforma Universitária de 1968¹¹ e fortalecida a partir de 1990, com a implementação do projeto de governo neoliberal.

Esta é uma proposta geral elaborada de cima para baixo por especialistas, sem referência ao projeto acadêmico global de cada instituição universitária e ao contexto social em que ela se insere. Assim, caracteriza-se como um processo a-histórico, a-crítico e anti-democrático.

Em contraposição à perspectiva do governo, a proposta do movimento docente está relacionada ao fortalecimento da instituição universitária como um projeto aberto ao acesso de todos com a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento acadêmico, científico e tecnológico voltado para a solução dos vários problemas sociais, políticos e econômicos da maioria da população brasileira. A ótica da avaliação rege-se pela lógica da universalidade, fundada no reconhecimento público da autonomia do saber e da intervenção universitária, em face das relações de poder dominantes (Estado, empresariado, religião e outras). A implementação de uma proposta de avaliação institucional, nesta perspectiva, implica a defesa da autonomia universitária e da educação pública e gratuita e de qualidade.

A qualidade refere-se, pois, não apenas à quantidade do que se produz, mas sobretudo à importância do trabalho realizado para o desenvolvimento e democratização da ciência e da tecnologia, bem como à responsabilidade e à dívida social da universidade para com a sociedade que a mantém.

Como instrumento de construção de relações democráticas, a proposta de avaliação do movimento docente supõe a participação efetiva de todos os segmentos envolvidos no processo educativo, o

¹¹ Um texto de Newton Sucupira, um dos ideólogos da reforma define que “a Universidade deve ser considerada como uma verdadeira empresa, cuja finalidade é produzir Ciência, Técnica e Cultura em geral. E há que se racionalizar sua produção para atingir o mais alto grau de eficiência e produtividade. Enquanto empresa sui generis ou forma de organização do saber, ela, na verdade tem de estar a serviço de uma lógica da eficiência e sob o imperativo da racionalização, que é uma das categorias fundamentais da sociedade industrial moderna” (Cardoso, 1989, *apud* Sguissardi: 1997: 48)

exercício do controle da ação do Estado na educação, bem como a manifestação da sociedade quanto ao significado e relevância da produção universitária.

No momento presente, as novas diretrizes da formação profissional do assistente social aprovadas pela ABEPSS, em novembro de 1996, buscam a consolidação do projeto de formação profissional crítico e comprometido com os interesses da classe trabalhadora na perspectiva da superação da sociedade capitalista. Este projeto reafirma esta direção social e política da formação profissional já referenciada oficialmente nas diretrizes contidas no currículo mínimo/1982, nos códigos de Ética Profissional/1986 e 1993, bem como na Lei que regulamenta a profissão/1993, e consubstancia-se na produção intelectual e na prática político-profissional da categoria, sustentada na tradição marxista.

A implementação das referidas diretrizes apresenta-se como amplo movimento de resistência e confronto ao projeto de privatização neoliberal da universidade brasileira, cujo avanço exige o suporte de uma proposta global de avaliação que favoreça a apreciação dos processos e produtos da formação profissional, constituindo-se em movimento político-pedagógico, essencialmente crítico, de descoberta e de controle democrático desta formação.

Avaliação institucional da universidade: indicações críticas sobre as propostas do MEC e do movimento docente

Partimos da proposta feita pelo MEC apoiada no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), criado em 1994, que propõe um subprojeto para a avaliação do ensino de graduação, a partir do qual as universidades brasileiras vêm desenvolvendo a análise dos referidos cursos.

Não podemos desconsiderar os aspectos positivos existentes nesta proposta pelo princípio defendido de que a avaliação é uma necessidade imperiosa para o desenvolvimento da crítica e avanço de qualquer que seja a perspectiva sob a qual esteja pautada.

Neste sentido, ressaltamos que a proposta do Paiub em sua justificativa, objetivos e indicações metodológicas apresenta alguns elementos de avaliação sobre a qualidade da formação acadêmica que se aproximam da perspectiva de participação ativa e crítica, e portanto

da proposta elaborada e reelaborada pelo movimento docente das IES. Todavia, os seus processos, instrumentos, critérios e métodos de análise denunciam sua real função no âmbito do processo reprodutor da ordem estabelecida sob a ótica do capital, de um projeto burguês e elitista da universidade; constituem parte de uma política de avaliação acadêmica e de formação profissional que, do mesmo modo que os demais processos avaliativos e outras políticas para a universidade brasileira, estão submetidos aos ditames do Banco Mundial e FMI, estando inseridos, portanto, na lógica privatista do projeto neoliberal do governo para todos os serviços públicos do Estado brasileiro e, em particular, das universidades. Cabe destacar a campanha paralela que tem sido feita quanto a uma suposta ineficácia dos serviços públicos em geral e até de estatais altamente rentáveis economicamente — uma campanha que vem sustentando e justificando de um lado o sucateamento do setor público, e, de outro, o entreguismo dos bens públicos adquiridos pelo Estado com os recursos do contribuinte para a propriedade privada.¹

Desta proposta, poder-se-iam destacar como aspectos positivos: a busca da participação dos departamentos acadêmicos pela formação de núcleos de avaliação de cursos — NACs, que são integrados pelos coordenadores dos cursos e representantes dos docentes, discentes e funcionários administrativos, sob a presidência dos primeiros, atualmente eleitos diretamente¹² pela comunidade acadêmica dos respectivos cursos em grande parte das IES, particularmente, nas instituições federais de ensino superior (Ifes); a solicitação de sugestões aos departamentos, em relação às propostas avaliativas formuladas por uma comissão central de avaliação (CAV) vinculada às pró-reitorias de graduação; a realização da avaliação

¹² Convém lembrar que a eleição direta dos coordenadores de cursos e chefes de departamentos significa uma importante conquista da luta da comunidade acadêmica no processo de democratização interna das IES que no entanto não se completou, sobretudo no referente ao poder central dessas instituições — para a Reitoria a indicação continua sendo do ministro da Educação e o máximo que se vem conseguindo de participação nesta indicação é a participação em consultas prévias para indicação de nomes para a lista tríplex, que é definida efetivamente no Conselho Universitário, ou seja, mediante eleição indireta.

externa por comissão constituída por especialistas de reconhecida experiência em educação, em suas respectivas áreas de atuação e não pertencentes ao quadro da universidade avaliada.

Entretanto, em relação aos NACs a participação é bastante reduzida, não só quantitativamente pelo número de participantes nestes núcleos, mas, pela falta de maior envolvimento do conjunto dos professores, alunos e funcionários na formulação de críticas e sugestões às propostas de avaliação, considerando, sobretudo, o não reconhecimento da legitimidade desse processo pelos referidos sujeitos.

No que tange à avaliação externa, a proposta do MEC se distancia, em princípio, da exigência da avaliação pela sociedade sobre a função social da instituição. Cabe questionar a representação dos especialistas em relação ao conjunto da sociedade, sobretudo porque a escolha dos mesmos é feita pela própria instituição e o critério básico é o da competência sem nenhuma preocupação e garantia do compromisso ético-político com a maioria da população.

Já estes indicativos nos mostram como a proposta tende a fortalecer a perspectiva autoritária, dissimulada pela retórica da participação democrática e reforçada pela ausência de transparência de alguns processos e mecanismos importantes da avaliação. E mais ainda: na operacionalização da avaliação institucional reproduz-se a estrutura fragmentada da universidade, na medida em que cada Pró-Reitoria assume a dimensão do trabalho acadêmico de sua competência.

Assim, a avaliação da graduação detendo-se ao ensino, considerado sob o ponto de vista do docente, do aluno, do formando e do egresso rompe com o pressuposto da relação de unidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Reduz, ainda, o ensino às disciplinas ministradas, em determinado momento, sem levar em conta o conjunto das condições em que as mesmas são aplicadas. Nesta mesma direção processa-se a avaliação departamental centrada na produtividade e qualificação docentes a partir de indicadores quantitativos. Chega-se a um mero mapeamento das atividades departamentais sem uma consideração da produção acadêmica para o desenvolvimento científico/tecnológico considerando as particularidades de cada área bem como o seu significado social para a maioria da população.

Quanto aos instrumentos utilizados, são constituídos por um conjunto de aspectos importantes na avaliação da relação ensino/

aprendizagem, e na configuração do produto final do processo de formação. Em relação ao discente não-concluinte, os aspectos considerados referem-se às disciplinas destacando objetivos, conteúdo, carga horária, dinâmica, bibliografia, avaliação de aprendizagem, avaliação do professor e do aluno e auto-avaliação. Para o formando são consideradas as atividades de estágio e monografia, e fundamentalmente, a obtenção de informações sobre a sua trajetória no curso. Em relação ao egresso, os aspectos avaliados se aproximam aos do formando no sentido de configurar o produto final da formação.

Vale ressaltar que a análise de tais aspectos, em que pese a sua importância, não chega a configurar a realidade em seu movimento e complexidade, considerando dentre outras as seguintes razões: o excessivo detalhamento dos aspectos sob forma de perguntas não operacionaliza conceitos visando à formulação de parâmetros, dando margem ao subjetivismo do informante e conseqüentemente a distorções da realidade.

Uma avaliação com esse formato desvirtua-se do seu verdadeiro sentido, à medida que desloca o seu foco do conjunto das práticas universitárias, das condições em que se realizam e da sua função social no referente à produtividade docente. Assim, deixa de se constituir em instrumento para a identificação de problemas, resultados positivos e potencialidades do processo de formação e da implementação deste processo na perspectiva de alcançar padrões de qualidade que se traduzam em respostas às necessidades e interesses da maioria da população. Transforma-se, então, em mecanismo de premiação ou punição dos docentes, principais alvos desse processo avaliativo hoje manifesto, particularmente, pela GED — Gratificação de Estímulo à Docência — no caso das Ifes.

A GED, embora não se caracterize como uma forma de avaliação, para concretizar-se depende de um processo avaliativo que fomenta competitividade entre docentes, a secundarização da pesquisa e da extensão e a supervalorização da sala de aula, que equivocadamente é colocada como a maior expressão do ensino.

É importante ressaltar que esse tipo de avaliação representa apenas uma forma de controle do trabalho docente, constituindo-se, do ponto de vista do governo, em forte mecanismo de premiação e conseqüentemente de punição. Prevalece na avaliação, para efeito da GED, a carga horária destinada ao ensino reduzido ao número de aulas

ministradas, tendo como referência as determinações da LDB, que estabelece o mínimo de oito horas-aula semanais. Este passa a ser o critério fundamental, em algumas instituições, para que o docente se submeta à avaliação do conjunto de suas atividades. Além disso, nas Ifes, é uma ameaça permanente ao docente que, como o conjunto dos trabalhadores, perdeu qualquer perspectiva de reajuste salarial e não pode deixar de ver na GED uma possibilidade de aumento de sua remuneração.

Para pensar todo este conjunto de elementos, não se pode deixar de considerar as grandes diferenças existentes nas IES, seja a partir da natureza delas — públicas federais/estaduais e privadas, que procuram se diferenciar entre aquelas que não têm fins lucrativos e as que têm. O fosso existente entre elas tem repercussão profunda sobre a formação acadêmica em todos os níveis, mas destacadamente nos cursos de graduação. De modo que o maior encontro entre elas no processo e na política atual de avaliação da graduação está na Avaliação Nacional de Cursos — “Provão” — que atinge diretamente os concludentes de cursos de graduação. Não se trata de um mecanismo isolado. Constitui, sim, uma das táticas da política que o governo vem implementando como parte do seu projeto educacional de destruição do ensino público, gratuito e de qualidade, apontando para o incentivo e fortalecimento do processo de privatização do ensino superior que tem crescido significativamente nos últimos anos.

Esta modalidade de avaliação não se operacionaliza a partir de padrões construídos de acordo com um projeto político-profissional, portanto, não considera as particularidades dos processos de formação em face dos diferentes projetos profissionais e das perspectivas societárias. Isto é, homogeneiza as diferenças, mediante a unificação dos padrões e processos avaliativos.

Entendemos que a avaliação do produto final da formação só tem sentido, se a apreciação da base de conhecimentos do concludente referenciar-se no projeto pedagógico do curso e integrar-se a um processo global de avaliação.

Embora o pensamento do movimento docente sobre a avaliação não se detenha em uma avaliação do corpo discente, oferece subsídios que podem ser tomados como referência para a construção de uma proposta de avaliação voltada para este segmento, a partir de parâmetros

totalmente contrapostos aos que norteiam o exame nacional de cursos atualmente implementado pelo MEC.’

Estas indicações de análise nos remetem ao processo de construção coletiva da proposta de avaliação do movimento docente, em contraposição à proposta do MEC a partir do eixo central definido pela compreensão da função social da universidade.

Sob a perspectiva de uma proposta global de avaliação institucional é que o movimento docente defende a avaliação da universidade nas dimensões interna e externa, com as seguintes características:

A *interna*, constituindo-se em uma retrospectiva crítica do trabalho acadêmico realizado, leva em conta a organicidade entre o ensino, pesquisa e extensão e as condições concretas sob as quais esse trabalho é produzido.

O movimento docente define princípios norteadores dessa dimensão do processo avaliativo, cujos elementos fundamentais, além dos já apontados neste trabalho, incluem ainda: a autonomia das instâncias que realizam o trabalho acadêmico; democratização do processo avaliativo, supondo a participação efetiva dos segmentos envolvidos nesse trabalho (professores, alunos e funcionários), bem como a transparência dos processos e critérios de avaliação e métodos de análise; o caráter institucional da avaliação, passando pela avaliação do desempenho profissional individual; a perspectiva de reformulação e aprofundamento das políticas acadêmicas e provimento de condições necessárias à sua realização; perspectiva de aprimoramento de mecanismo de intercâmbio entre as instâncias acadêmicas e administrativas de cada IES.

Quanto à avaliação *externa*, há concepções diferenciadas no que se refere ao caráter público ou privado das instituições. Em relação às IES públicas, o movimento docente prevê a instalação de *Conselhos Sociais* em cada estado, considerando como elemento de referência, o compromisso dessas IES com a sociedade que as mantém.

Os referidos conselhos terão caráter consultivo, devendo representar os diferentes segmentos da sociedade na qual a instituição se insere “tendo como função principal contribuir para a formulação de políticas acadêmicas e financeiras das instituições de ensino superior públicas, acompanhando a sua execução” (Proposta da Andes para a universidade brasileira, 1996:55).

Do ponto de vista do movimento docente, as instituições privadas confessionais, filantrópicas e comunitárias que utilizam recursos públicos também deverão submeter-se à avaliação externa realizada pelo *Conselho Social* de cada Estado.

Nas demais IES privadas, que não possuem essas características, mas são vistas como concessionárias de um serviço público, a avaliação externa é concebida, pelo movimento docente, "como um controle sobre o exercício dessa concessão. Para tanto, o processo da avaliação externa deverá ser coordenado pelo órgão normativo máximo de toda a Educação Nacional, o Conselho Nacional de Educação". (Proposta da Andes para a universidade brasileira, 1996:53).

Para construir uma proposta de avaliação institucional dos cursos de Serviço Social

Em face da complexidade e organicidade dos eixos constitutivos da formação profissional do assistente social definida pelas novas diretrizes curriculares, já mencionadas neste trabalho, a construção de uma proposta de avaliação dos cursos de graduação consubstancia-se nos princípios que norteiam a referida formação materializados nos diferentes projetos pedagógicos elaborados pelas unidades de ensino. Os princípios garantem a unidade destes projetos cujas particularidades são determinadas pelas condições sócio-históricas, locais e regionais.

Assim, a avaliação da graduação em Serviço Social, respaldada naqueles princípios, parte de alguns pressupostos básicos que devem ser considerados para a garantia da perspectiva de totalidade e da direção social de formação profissional hoje em curso, quais sejam:

a) a organicidade dos eixos constitutivos do projeto pedagógico da formação profissional em uma dupla dimensão: no seu movimento interno considerando os elementos que o constituem; e na sua inserção no movimento social, como parte do processo de redimensionamento profissional vinculado ao projeto societário da classe trabalhadora;

b) a capacidade de superação das condições adversas à proposta pedagógica no âmbito da instituição universitária e da sociedade e de inovação dos processos pedagógicos de acordo com a direção social da formação profissional;

c) a natureza e relevância dos processos interventivos e investigativos como instrumentos pedagógicos básicos do processo de formação profissional na construção de modalidades de enfrentamento das diferentes manifestações da questão social, privilegiando os interesses das classes subalternas e no sentido de contribuir com o avanço da produção do conhecimento no campo da profissão e áreas afins;

d) os componentes curriculares implementados na perspectiva de formação de quadros para o exercício da docência e produção acadêmica no sentido da formação específica do assistente social;

e) o processo organizativo dos estudantes como elemento constitutivo da formação profissional enquanto uma expressão do processo de formação da consciência profissional como trabalhador.

f) a participação democrática dos sujeitos envolvidos no processo de formação: docentes, discentes e pessoal técnico-administrativo.

Partindo destes pressupostos, destacamos como eixos fundamentais da graduação em Serviço Social, portanto, da avaliação, as seguintes relações temáticas constitutivas da proposta atual das diretrizes curriculares da formação do assistente social, apontando elementos para uma problematização das mesmas.

a) Direção social da formação profissional e perfil profissional

Entendemos que a direção social e o perfil profissional constituem os eixos centrais do projeto pedagógico do Curso de Serviço Social e, portanto, da avaliação, pois determinam os conteúdos e práticas que conformam o currículo. Assim, um processo global de avaliação define-se nos marcos desta relação, em que os demais elementos são expressões e desdobramentos.

Considerando as polêmicas que se explicitaram no debate sobre direção social da formação profissional do assistente social, ao longo do recente processo de revisão curricular, sobretudo, em relação ao respeito ao pluralismo, uma preocupação é captar na totalidade de cada experiência a tendência hegemônica e suas manifestações na composição do perfil profissional resultante desse processo.

As diversas posições em relação à direção social identificadas no referido processo traduziram-se, inicialmente, na explicitação ou não do vínculo da formação profissional ao projeto societário das classes

subalternas, perspectiva que se consolidou, nos anos 80 e 90, como horizonte do projeto ético-político-profissional do Serviço Social no contexto brasileiro. Todavia, entendemos que esta questão, mais do que mero enunciado, comporta níveis diferenciados de compromisso com a referida perspectiva societária, em que é possível destacar duas tendências, não excludentes: uma limita-se aos compromissos profissionais com as lutas das classes subalternas pela defesa dos direitos civis, sociais e políticos, da democracia e justiça social, portanto, no horizonte das conquistas que consubstanciaram a experiência do chamado Estado de Bem-Estar, que assim tende a constituir o fim último da intervenção profissional.

A outra tendência se coloca considerando os compromissos profissionais com as lutas das classes subalternas no sentido da superação da ordem burguesa e construção de uma nova sociedade – a socialista, a qual supõe a ultrapassagem das lutas no campo dos direitos nos limites da chamada democracia burguesa.

O perfil profissional refletindo o tratamento dado a esta questão manifesta-se também de forma diferenciada. Assim, num esforço de síntese considerando o acúmulo intelectual que consubstancia o Código de Ética Profissional/1993, a Lei que regulamenta a profissão/1993 e as diretrizes curriculares/1996 encontra-se sistematizada em documento elaborado pela coordenação nacional da ABEPSS (Diretrizes Curriculares – proposta de adaptação ao modelo de enquadramento definido pela Sesu/MEC) uma indicação de perfil profissional mais afinado com a segunda tendência da direção social anteriormente mencionada.

Nessa formulação, o perfil do assistente social está assim configurado: “Profissional capaz de inserir-se criticamente no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho mediante: a) análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país; b) formulação e implementação de propostas profissionais que potenciem o enfrentamento de manifestações da questão social em resposta às demandas das classes sociais. Propostas essas objetivadas mediante políticas sociais públicas e privadas, bem como integradas à formação e gestão de recursos humanos e aos processos organizativos das classes subalternas, privilegiando os interesses destas classes; c) exercício da docência

para a formação profissional específica do assistente social e de outros profissionais de áreas afins; d) realização de pesquisa sistemática sobre a realidade social e o próprio Serviço Social, contribuindo para subsidiar ações profissionais e outros processos interventivos e para o avanço da produção do conhecimento no campo da profissão e de áreas afins; e) organização político-sindical como expressão da consciência de sua condição de trabalhador” (ABEPSS, 1999).

b) Condições concretas do processo de formação no interior da universidade e na sociedade

A universidade brasileira nos contextos nacional e internacional se constitui no *locus* das condições objetivas nas quais se move a direção social da formação e do perfil profissional. Hoje, mais que antes, é necessário ter presente cotidianamente que a atual proposta de diretrizes curriculares em implementação nos cursos de graduação em Serviço Social segue na contramão do projeto neoliberal hegemônico na sociedade civil e no Estado para a universidade brasileira fundado nos preceitos dos organismos do capital internacional: FMI e Banco Mundial.

É deste projeto a orquestração, como bem o demonstra Marilena Chauí (1992), da passagem da universidade da condição de *instituição social* para a condição de *organização social*¹³. Podemos mesmo afirmar que o eixo fundamental da direção social e do perfil profissional definidos neste currículo impõe esta postura para continuar avançando no sentido de colocar o Serviço Social na direção histórica de ruptura com a velha formação profissional acadêmica, com as velhas práticas profissionais, enfim com a velha sociedade, contribuindo para a

¹³ Dada a relevância da diferença e das implicações é importante destacar que, segundo a autora “a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais” (Chauí, 1999:2)

construção de novas relações e condições e para a emancipação da humanidade. O aparente idealismo aqui é realismo político porque sustentado na possibilidade histórica.

Por isto mesmo é que a avaliação da relação entre o curso de graduação e o mercado de trabalho deve revelar a sintonia da formação às necessidades e interesses das classes sociais em confronto, configurados nas atuais inflexões no mercado de trabalho profissional. Isto não pode significar uma mera adequação da formação às exigências do mercado trabalho, mas fundamentalmente, a consideração das tendências do movimento social para melhor avançar na capacitação profissional, aprofundando os compromissos do projeto ético-político profissional com a perspectiva societária das classes trabalhadoras, e conseqüente inserção crítica do assistente social no mercado de trabalho.

Esse processo supõe a criação de bases intelectuais e políticas para o enfrentamento das condições contraditórias da práticas. Tais condições se expressam por meio das requisições postas pelo processo de reestruturação econômica, política e social do capital em crise sob a orientação neoliberal e, por outro lado, pelo enfrentamento deste processo pela classe trabalhadora, traduzido na luta desta classe no sentido da sua recomposição como força política que envolve a luta pelo seu pleno desenvolvimento físico e intelectual. Os desafios da formação profissional são, portanto, de responder qualitativamente a essas demandas privilegiando os interesses e necessidades da classe trabalhadora, mediante a refuncionalização de suas competências e procedimentos operacionais, criando e recriando modalidades de intervenção. Só assim, a profissão tem uma participação consciente na consolidação e ampliação do campo ocupacional no mercado de trabalho, reafirmando-se e relegitimando-se no movimento histórico da sociedade.

c) A unidade ensino/pesquisa/extensão

A questão da unidade ensino/pesquisa/extensão vem se constituindo alvo de discussões e polêmicas, sobretudo, pela diversidade de definições e experiências relativas a cada um destes elementos na concretização do projeto pedagógico em cada unidade de ensino.

Entendemos que a organicidade do trabalho acadêmico no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão resulta da perspectiva de totalidade que preside a construção da formação profissional. Esta, como totalidade histórica, síntese de múltiplas determinações, deve expressar uma unidade entre formação acadêmica, prática profissional, prática organizativa, pesquisa e capacitação continuada.

Neste sentido, o projeto pedagógico presume a superação da fragmentação, buscando a unidade de seus eixos fundantes, a partir da concretização dos seguintes princípios, propostos nas diretrizes gerais para o curso de Serviço Social/1996:

- *flexibilidade e organicidade do currículo na definição e articulação de disciplinas e outros componentes curriculares, tais como: pesquisa, extensão, oficinas/laboratórios, seminários temáticos, monitoria, programa especial de treinamento (PET), visita monitorada, viagem de estudo, participação em eventos científicos e profissionais, etc.;*
- *rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social e a construção de propostas profissionais;*
- *adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade;*
- *articulação das dimensões interventiva e investigativa do Serviço Social como condição central da formação profissional e da relação entre teoria e realidade;*
- *padrões de desempenho e qualidade idênticos para cursos diurnos e noturnos, com máximo de quatro horas/aula diárias de atividades nestes últimos;*
- *defesa da interdisciplinariedade nas várias dimensões do projeto de formação profissional;*
- *indissociabilidade das dimensões de ensino, pesquisa e extensão;*
- *exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, o que impõe o necessário debate sobre as várias tendências teóricas em luta pela*

- direção da formação e do exercício profissional;*
- *garantia da ética em todas as dimensões da formação profissional;*
- *indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional (ABEPSS, 1997).*

Tais princípios devem direcionar as políticas de pesquisa e extensão, de estágio e monografia, de capacitação continuada e de apoio às organizações e representações estudantis.

A partir de 1981, a ABEPSS, então ABESS, coloca a necessidade de assumir uma política de pesquisa em termos globais que envolvia a inclusão do Serviço Social como área de conhecimento no campo das ciências sociais aplicadas/CNPq, como já mencionado neste trabalho. Este movimento¹⁴ culminou com a criação do Centro de Documentação e Pesquisa em Política Social e Serviço Social (CEDEPSS) como órgão acadêmico da ABESS, a exemplo da Asociación Latinoamericana del Trabajo Social/ALAETS e do Centro Latinoamericano del Trabajo Social/CELATS.¹⁵

Na proposta curricular/1982, a pesquisa já é incluída como matéria básica, garantindo a sua inserção no âmbito da graduação. Na proposta curricular atual, configurada na diretrizes gerais para o curso de Serviço Social, em tramitação no MEC, a pesquisa é exigida não apenas como conteúdo de uma disciplina, mas constituindo-se como um dos princípios e uma condição da formação profissional. Portanto, na avaliação global, deve ser assim considerada, bem como os mecanismos de formação de uma postura investigativa permanente inerente ao processo pedagógico da graduação e do exercício profissional.

¹⁴ Registramos também a política de realização de encontros anuais de pesquisa em Serviço Social, sendo o primeiro desses realizado em São Luís/MA, em 1982, quando a executiva da ABESS encontrava-se sediada no Departamento de Serviço Social da UFMA.

¹⁵ Esse movimento avançou no âmbito latino-americano no qual ALAETS/CELATS desempenharam papel fundamental; entretanto, as condições objetivas do Serviço Social na universidade brasileira, na década de 80, foram mais favoráveis ao seu desenvolvimento no Brasil, graças à pós-graduação e à pesquisa, pelo menos até meados da década, quando se inicia a destruição da política de desenvolvimento da universidade brasileira, particularmente da pesquisa e da pós-graduação.

Deste modo, entendemos que na formação profissional do assistente social devem ser intensificados, sobretudo, na graduação, processos sistemáticos de pesquisas sobre situações sociais em articulação direta com grupos sociais envolvidos nas referidas situações. Isto é, pesquisas de caráter interventivo e organizativo nas quais situamos o trabalho acadêmico da extensão. Nesta linha de raciocínio, a extensão universitária não pode ser confundida ou reduzida com meras prestações de serviços desvinculados de uma política de ensino e pesquisa.

Assim, uma política de ensino na unidade com a pesquisa e extensão não se esgota no desdobramento dos conteúdos em disciplinas ministradas em sala de aula, mas a sua objetivação plena se dá de forma orgânica por meio da pesquisa e da extensão, mediada por um conjunto de componentes curriculares, em que se incluem as disciplinas.

Nas diretrizes gerais para o Curso de Serviço Social/1996, as matérias se desdobram em diferentes componentes curriculares: disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros. Essa forma de organização rompe com a estrutura do currículo vigente — que só prevê matérias e disciplinas —, além de permitir uma intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade.

Neste sentido, o estágio e a monografia, como partes dessa totalidade, devem garantir a sua organicidade ao projeto pedagógico da unidade de ensino, objetivando-se em condições acadêmicas favorecedoras de reflexões sobre o agir e sobre a realidade social, tendo como mediação básica a construção de experiências concretas. A avaliação do estágio deve considerá-lo como um elemento ineliminável da formação acadêmica, síntese do ensino, pesquisa e extensão, expressando a iniciação do aluno nos desafios ao exercício profissional (Guilhom, 1990), não se reduzindo apenas ao desempenho do aluno, ao conjunto de condições em que o mesmo se realiza.

A monografia de conclusão de curso como instrumento de maior reflexão sobre a realidade na qual a prática profissional é constituída e constituinte expressa resultados de estudos sobre temáticas relevantes para o Serviço Social, referenciadas, prioritariamente, na prática vivenciada pelo aluno no estágio, e articuladas aos eixos temáticos trabalhados nas pesquisas realizadas por docentes e estudantes nas

unidades de ensino. Assim, integra o conjunto de mecanismos de sistematização da prática e elaboração teórica a ser apropriado pelo aluno durante a graduação.

O desenvolvimento do projeto pedagógico supõe uma clara política de capacitação continuada que coloca a questão da atualização e qualificação docente, bem como da categoria profissional de um modo geral, considerando as necessidades da formação e da prática profissional e os avanços teóricos e políticos alcançados pela profissão nas últimas décadas. A avaliação deste elemento deve, portanto, considerar a relação entre a graduação, pós-graduação e o movimento organizativo da categoria, na perspectiva da elevação das condições intelectuais e políticas do exercício profissional.

Como elemento integrante do processo de desenvolvimento dessas condições, situamos o movimento estudantil como instância privilegiada de expressão e formação de futuras lideranças profissionais, daí a importância de serem apoiadas e incentivadas iniciativas estudantis nesta direção.

d) Perfis dos corpos docente, discente e técnico administrativo

A configuração dos perfis dos corpos docente, discente e técnico-administrativo constitui condição essencial para a necessária adequação das estratégias pedagógicas à realidade (necessidades e potencialidades) dos sujeitos envolvidos no processo de formação.

Em relação ao corpo discente, esta identificação deve contemplar a caracterização do ingressante, compreendendo configuração social e nível de conhecimento do alunado tendo em vista o desenvolvimento do perfil profissional pretendido pelo curso e o perfil do concluinte, ou seja, do produto final. Diferentemente da proposta do "Provão", como já mencionado neste trabalho, este perfil do concluinte insere-se no processo crítico, democrático e emancipatório de avaliação global, articulado ao projeto pedagógico considerando suas particularidades em face dos diferentes projetos profissionais e das perspectivas societárias no quadro das condições concretas da universidade e sociedade brasileira.

e) Infra-estrutura

Como infra-estrutura, situamos edificações, instalações físicas, equipamentos sanitários, de segurança, acústica, iluminação etc. bem

como bibliotecas, laboratórios, salas de aula, auditórios, áreas de convivência, de atividades culturais, esportivas, serviços e lazer, e ainda todo o conjunto de equipamentos didático-pedagógicos e de apoio acadêmico-administrativo necessários ao desenvolvimento satisfatório do projeto pedagógico. A avaliação deste elemento deve considerar, dentre outros aspectos, a quantidade e qualidade dos recursos disponibilizados, bem como a relação com o total de alunos, docentes e pessoal técnico administrativo.

Algumas considerações finais

A avaliação institucional nas IES é um processo que coloca forças sociais em confronto a partir de dois projetos fundamentais: o dominante oriundo do governo, por intermédio do MEC, e o projeto do movimento docente das IES, coordenado pela Andes.

Embora não se tenha desenvolvido, até recentemente, uma articulação sistemática dos processos de avaliação, elaboração e implementação de processos de redefinição da direção social da formação e do perfil profissional de Serviço Social com o movimento docente das IES, constatamos que existe uma profunda identidade no tocante à perspectiva crítica dos processos acadêmicos, buscando uma relação orgânica com o projeto societário histórico de emancipação da humanidade. Uma identidade que se fortalece também em função do esforço coletivo de construção desta perspectiva no movimento docente das IES e nos cursos de graduação de Serviço Social, sob a coordenação da ABEPSS, em articulação com as demais entidades interessadas diretamente pelo Serviço Social: a Entidade Nacional dos Estudantes de Serviço Social – ENESSO e o CFESS.

Esta constatação nos remete à importância de um estreitamento das relações da ABEPSS com a Andes no sentido de uma articulação sistemática, evidentemente considerando e respeitando as particularidades dos movimentos coordenados por estas entidades.

Por outro lado, do ponto de vista da ABEPSS, considerando-se a importância histórica para o Serviço Social, a articulação com os cursos de Serviço Social dos demais países latino-americanos é importante, devendo-se fortalecer e construir mecanismos que reforcem esta articulação, apontando e defendendo a perspectiva construída no Brasil, mas reconhecendo os esforços que os assistentes sociais vêm

desenvolvendo nos demais países do continente no enfrentamento do projeto neoliberal — que é mundial —, mas evidentemente atinge mais diretamente os países de capitalismo dependente do chamado Terceiro Mundo.

Finalmente, é importante destacar que colocamos neste texto apenas algumas das questões que consideramos relevantes no processo de avaliação dos cursos de Serviço Social no Brasil, e que têm orientado o nosso debate no âmbito da profissão do movimento docente nas IES, do qual participamos.

BIBLIOGRAFIA

- ABEPSS. *Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social* (Com base no currículo mínimo aprovado em Assembléia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996) in CADERNOS ABESS, São Paulo: Cortez, número 7, 1997.
- ABEPSS. *DIRETRIZES CURRICULARES* (Proposta de adaptação ao modelo de enquadramento definido pela SESU/MEC, elaborado pela Coordenação Nacional de Graduação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS), texto mimeografado, 1999.
- ABREU, Marina Maciel. *Sobre as Diretrizes para Formação Profissional do Assistente Social - Referências para orientar a discussão, síntese e indicação para as unidades de ensino da Região Norte face aos processos de implementação das citadas diretrizes*. Texto mimeografado. São Luis: UFMA, 1999.
- AMMAN, Safira Bezerra. *Avaliação e Perspectivas. Ciências Sociais Aplicadas – Serviço Social*, Brasília, Secretaria de Planejamento – Seplan e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq, 1982.
- CARDOSO, Franci Gomes. A pesquisa na formação profissional do assistente social: algumas exigências e desafios, in CADERNOS ABESS, São Paulo: Cortez, número 8, 1998.
- _____. "Formação Profissional do Assistente Social em Movimento" in *Revista Serviço Social e Movimento Social*, São Luis: EDFUMA, número 1, ano 1, julho/dezembro, 1999.
- CARDOSO, Míriam L. "A Avaliação da Universidade: Concepções e Perspectivas". In *Universidade e Sociedade*, Brasília, vol. 1, nº 1, set. 1991.
- CHAUÍ, Marilena. "A Universidade Operacional. A atual reforma do Estado ameaça esvaziar a instituição universitária com sua lógica de mercado". *Folha de São Paulo*. Caderno Mais, 9 de maio de 1999.
- GUILHON, Maria Virgínia Moreira, e outros. "Proposta para uma Política de Estágio", In *Revista de Ciências Sociais* da UFMA, São Luis; EDUFMA, Volume 1, número 1, janeiro/junho de 1991.
- KOIKE, Maria Marieta dos Santos e outros. "Padrões de Qualidade para autorização e reconhecimento de cursos de graduação em

Serviço Social", In *CADERNOS ABESS*, São Paulo: Cortez, número 7, 1997.

LOPES, Josefa Batista e outros. *Política de Pesquisa e Pós-Graduação para o Departamento de Serviço Social da UFMA*. São Luís: UFMA, texto mimeografado, 1999.

MEC. *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, PAIUB - MEC/SESu*, Brasília, SESu, 1994

ANDES. *Proposta da ANDES/SN para a Universidade Brasileira*. Sindicato Andes Nacional, Cadernos ANDES nº 2, Edição especial atualizada e revisada.

SGUISSARDI, Valdemar. Para Avaliar Propostas de Avaliação do Ensino Superior. In VV.AA. *Avaliação Universitária em Questão. Reformas do Estado e da Educação Superior*. Campinas, SP, Editora Autores Associados, 1997.

AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO DA REFORMA DA POLÍTICA DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Maria Carmelita Yazbek*

Colocar como questão a avaliação dos cursos de pós-graduação em Serviço Social supõe:

- em primeiro lugar, pensar a área do Serviço Social como um todo, graduação e pós-graduação, no contexto das transformações societárias que se observam no capitalismo contemporâneo, e a extensa, nova e inquietante agenda de questões que esta conjuntura coloca tanto para o exercício como para a formação profissional do assistente social;
- problematizar os dilemas da universidade brasileira nos anos 90, sob os impactos da pressão neoliberal que busca submeter a universidade às necessidades impostas pelas exigências da mundialização da ordem internacional;
- finalmente, é necessário colocar a questão tendo como referência a qualidade do projeto ético-político que o Serviço Social brasileiro vem buscando construir em face dos desafios deste final de milênio.

Portanto, pensar a qualidade desta área de conhecimento e de intervenção a partir dos avanços já consolidados no debate recente do Serviço Social. As particularidades deste debate, plural e abrangente, permeiam os campos da pesquisa e ensino, alcançam os espaços organizativos da categoria profissional e podem ser identificadas em múltiplos aspectos de nossa inserção social (p.ex. nos encontros de ensino e pesquisa, nos congressos, nos fóruns e conselhos de defesa de políticas sociais e de direitos sociais, nos fundamentos teórico/metodológicos e ético/políticos da produção acumulada nos programas de pós-graduação e outros).

* Mestre e doutora em Serviço Social. Professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC/SP. Representante da área de conhecimento de Serviço Social na Capes/MEC.

1. Referentes conjunturais e seus rebatimentos no Serviço Social

De um ponto de vista mais geral que não será detalhado nesta exposição, as análises recentes sobre os processos desestruturadores das políticas públicas têm sido delimitadas pelo contexto de crise dos padrões de acumulação do capital globalizado que configuram o que Francisco de Oliveira (1998) denomina "mudança social regressiva". Tal mudança tem sido implementada por uma reversão política conservadora que vem desestruturando as bases dos sistemas de proteção social e as políticas públicas em geral, assim como redirecionando as intervenções do Estado no âmbito da produção e distribuição da riqueza social.

Este processo de "mudança social regressiva" que se expressa em diferentes formas, abrangentes e assimétricas, que alcançam toda a vida social, traz graves implicações para o tecido social em geral e particularmente para as relações de trabalho, com o desemprego, o aumento das formas de trabalho precarizado, sobretudo o feminino, e a desregulamentação geral dos mercados.

Faz parte deste quadro de reversão conservadora "a minimização da ação reguladora do Estado e a ruptura do pacto social e político do qual resultou a compatibilização entre capitalismo e Welfare State. O que significa certamente, a cronificação da crise das políticas sociais, seu reordenamento e sua subordinação às políticas ortodoxas de estabilização da economia, com suas restrições aos gastos públicos e sua perspectiva privatizadora" (Yazbek, 1998).

Neste contexto de precarização e subalternização do trabalho à ordem do mercado, de erosão das bases da ação social do Estado e de desmontagem de direitos sociais, políticos, civis e econômicos, a "questão social", matéria-prima da intervenção profissional dos assistentes sociais, assume novas configurações e expressões entre as quais destacamos a insegurança e vulnerabilidade do trabalho e a penalização dos trabalhadores.

Alteram-se as relações de trabalho, altera-se a "questão social" e alteram-se seus enfrentamentos. E, no quadro mais amplo de desregulamentação das relações sociais e dos mercados de trabalho alteram-se as profissões, redefinem-se suas demandas, seus perfis,

seus monopólios de competência e as próprias relações de trabalho. Situam-se aqui processos como a terceirização, os contratos parciais e temporários, a emergência de novos perfis profissionais ao lado do declínio da ética do trabalho, o restabelecimento exacerbado de valores do individualismo e o desemprego.

Sabe-se que a estrutura dos mercados de trabalho profissionais, assim como a formação de profissionais é determinada por relações históricas, sociais, políticas e econômicas que moldam sua necessidade social. De acordo com esta apreensão teórico-metodológica, o fundamento das profissões é a realidade social compreendida criticamente em seu movimento histórico. Entende-se assim que a intervenção profissional do Serviço Social se transforma ao se transformarem as condições e relações nas quais se inscreve, conforme explicitam tão claramente as atuais Diretrizes Curriculares da ABESS. Não se compreende o Serviço Social nem o processo de formação do assistente social em si mesmo, mas dentro de uma lógica maior que lhe dá sentido: o processo de reprodução da vida social.

Como profissão, no seio da prática social global e inserido na divisão social e técnica do trabalho, o Serviço Social sente hoje, quer no seu exercício cotidiano, quer no campo da formação profissional, os impactos desta reversão conservadora que, no âmbito social, reduz as intervenções do Estado e apela à solidariedade social e à filantropia no enfrentamento da questão social. O Estado se põe como parceiro da sociedade e do chamado terceiro setor, repassando suas responsabilidades sociais e devolvendo à sociedade seus problemas. Assim, a opção neoliberal por programas seletivos de combate à pobreza e o avanço do ideário da "sociedade solidária" começam a parametrizar diferentes modalidades de intervenção no campo social.

O redesenho das ações sociais do Estado alcança e redefine as políticas sociais em geral. Assim, temos p.ex. as tendências descentralizadoras e de transferência ao setor privado de atividades prestadas diretamente por órgãos estatais acompanhadas do ideário de que o Estado deve subsidiar as ações e não executá-las.

Inserido neste processo contraditório, o profissional de Serviço Social se vê confrontado com este conjunto de transformações societárias que já interferem no cotidiano de seu trabalho e que vêm colocando para ele novas demandas e competências, além de confrontá-

lo com o crescimento de ações voluntárias /filantrópicas permeando seu campo de ação (traço histórico, no âmbito das ações solidárias da sociedade, que hoje se expandem com novas roupagens, novos sujeitos e em novos campos).

Assim, à medida que novas situações colocam para a profissão novos desafios e novas exigências, o Serviço Social é obrigado a repensar-se, inserido no âmbito das “mudanças históricas que alteram as relações de trabalho na sociedade, buscando situar-se como trabalho especializado, dentro da divisão social e técnica do trabalho coletivo, sobretudo nos processos de trabalho que têm como alvo a produção e reprodução social da vida das classes subalternizadas em nossa sociedade” (Yazbek,1999). Neste sentido, o Serviço Social enfrenta o desafio de redefinir suas estratégias e procedimentos, seja do ponto de vista do exercício profissional, situando-se frente às novas demandas e requisições de seu mercado de trabalho, seja do ponto de vista da formação dos assistentes sociais, âmbito em que vai se defrontar com o novo perfil da política educacional no país adequada aos recentes requerimentos das transformações econômico-sociais da sociedade brasileira atual.

2. O reordenamento do ensino superior brasileiro

Para uma reflexão acerca do Serviço Social na perspectiva da formação profissional, do ensino, da pesquisa, da produção de conhecimentos e da extensão universitária, no nível da graduação e da pós-graduação, o ponto de partida é a problematização da atual política de ensino superior no país com suas consequências para os cursos de Serviço Social em nível de graduação e pós-graduação.

Um olhar para as mudanças do contexto universitário ditadas pela lógica do mercado e pela cultura globalizada dos anos 90 coloca em evidência que o sistema educacional brasileiro vem passando por profundas alterações, que objetivam um reordenamento do campo educacional de modo a adequar as políticas educacionais aos ajustes estruturais na esfera econômica. Temos a enfrentar um extenso conjunto de questões (ex: a redução do financiamento da educação em geral, cursos seqüenciais, mestrados profissionalizantes, relação entre ensino e pesquisa e a questão da avaliação de instituições e cursos nos níveis da graduação e da pós-graduação.)

Efetivamente, as repercussões da pressão neoliberal no âmbito da instituição universitária são visíveis e não se reduzem apenas “à questão da diminuição do envolvimento dos estudantes e/ou professores de hoje no campo social e político, dentro de uma postura pós-moderna de individualismo desengajado e descrença. São o próprio ensino, pesquisa e extensão que estão submetidos às necessidades impostas pelas exigências da suposta mundialização da ordem neoliberal. Também a gestão da Universidade não logra escapar aos condicionamentos dessas mesmas macroinjunções” (Valle,1999:26).

A atual direção da política educacional brasileira evidencia mudanças substantivas com o redesenho do “mapa institucional do ensino superior” caracterizado pelo crescimento de instituições privadas que não parecem, com raras exceções, priorizar o ensino, a pesquisa ou a extensão fora dos interesses do mercado. A proposta de cursos seqüenciais, mestrados profissionalizantes e a pressão para redução do tempo para conclusão de mestrados e doutorados são exemplos concretos dessa lógica.

Cabe assinalar que as possibilidades que a LDB abre para a diversificação institucional não são em si mesmas um problema. Anunciada como “modernizadora” evidencia, no entanto, em sua implementação, grandes riscos no redesenho das instituições do ensino superior no país. O que se observa é o crescimento de instituições de ensino superior “que muito pouco tem a ver com aquilo que as Universidades públicas e comunitárias (PUCs) apontavam como possível destino para o ensino superior, dentre os quais a inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão. Essas novas instituições não sinalizam mais para essa destinação.” (Ward,1999:60)

Convém ainda lembrar que, no Brasil, a exemplo dos demais países da América Latina, as principais medidas governamentais para a realização de reformas educacionais são resultantes de interferências crescentes do Banco Mundial nos rumos de nosso desenvolvimento e particularmente na formulação das políticas educacionais em curso. Estas interferências caracterizam-se pela “prevalência da lógica financeira sobre a lógica social e educacional; pela falácia de políticas que declaram o objetivo de elevação da qualidade de ensino, enquanto implementam a redução dos gastos públicos para a educação e mantêm-se indiferentes à carreira e ao salário do magistério.(De Tommasi, Haddad, Ward, 1998:10). Os pressupostos desse modelo

são a redução de recursos, o aumento do número de estudantes sem investimento no patrimônio físico, mudanças no sistema de financiamento, a perspectiva da eficiência e o atrelamento da autonomia à reforma administrativa por meio de contratos de gestão. Como afirma Chauí:

“Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a **Universidade Operacional** está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. ... se por pesquisa entendermos a investigação de algo que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação; se por pesquisa entendermos o trabalho do pensamento e da linguagem para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito; se por pesquisa entendermos uma visão compreensiva de totalidades e sínteses abertas que suscitam a interrogação e busca; se por pesquisa entendermos uma ação civilizatória contra a barbárie social e política, então é evidente que não há pesquisa na universidade operacional” (*Folha de São Paulo, Caderno Mais 05/03/99*).

A perspectiva utilitária/pragmática da universidade operacional aparece como uma das chaves desse conhecimento tecnocrático e do crescimento acelerado, nos anos 80 e 90, de instituições de ensino superior no país.

Temos “uma mudança substantiva no mapa institucional do ensino superior e esse mapa está sendo fortemente desenhado pelo crescimento dessas instituições privadas, que numa penada burocrática foram alçadas à condição de Universidade, embora a maioria delas não tenha apresentado qualquer sinal, qualquer justificativa, para serem convertidas em Universidades.... converteram em Universidades instituições que não parecem indicar qualquer interesse de implemento de conhecimento e de pesquisa” (Warde, 1999:60).

Outro aspecto do redesenho institucional apontado diz respeito a uma reconfiguração em relação às atividades acadêmicas desenvolvidas pelas instituições universitárias. A disponibilidade mercadológica passa a ser um novo padrão acadêmico (padrão que não vem do Estado, mas do mercado). Continua, ainda, a professora Myrian Warde:

“Se o próprio Estado avalia as antigas instituições públicas como boas do ponto de vista acadêmico, mas inúteis do ponto de vista do

mercado, sobre elas recai a ameaça do abandono do Estado, para que desatreladas do Estado respondam ao Mercado ... Sociedade, cultura, história são referências absolutamente indiferentes aos homens que estão na gerência governamental hoje. O parâmetro ou é o Estado ou é o Mercado. Não há outra alternativa. Os critérios de avaliação que vem sendo radicalizados desde os anos 80, começando pelos programas de Pós-Graduação e agora avançando pelos cursos de graduação não deixam dúvida a respeito deste horizonte próximo.” (Warde, 1999:61)

As universidades federais, em nome de uma suposta autonomia, são pressionadas na direção da privatização; os currículos flexibilizam-se em função dos mercados, as propostas de avaliação da universidade, de seus estudantes e professores centram-se em uma perspectiva tecnocrática a partir de normas e critérios fundados em relações de custo/benefício, eficácia/inoperância, produtividade/improdutividade. Critérios definidos pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que em “documento estratégico” (1996) deixa evidentes algumas de suas perspectivas:

“O Banco deseja aplicar ao ensino superior os mesmos critérios que são válidos para todos os seus investimentos. Os financiamentos devem sustentar atividades que façam sentido econômico, que gerem mais benefícios do que o mercado possa proporcionar, que correspondam a uma prioridade social e que não seriam promovidos por uma atuação isolada das forças do mercado (p. ii). Este documento apóia um aumento do índice de retorno dos custos e uma redução nas dotações orçamentárias públicas às instituições de ensino superior medidas como uma porcentagem dos dispêndios do setor. Deseja-se que, no futuro, os orçamentos estatais cedam lugar a um *mix* mais equilibrado de recursos públicos e privados.”(p.15)

O Banco aponta a direção, uma direção que busca ajustar a universidade com competência às transformações societárias contemporâneas, nas quais a utilização de alta tecnologia e a extrema competitividade que caracterizam os mercados de produtos e serviços exigem profissionais com um perfil de qualidade e desempenho internacionalmente aceito.

Obviamente, não se busca situar a instituição universitária fora de seu tempo ou em descompasso com as demandas sociais. É claro que o ensino superior “está em permanente tensão com a sociedade e o mercado de trabalho aos quais se destina. Não se admite refém do

mercado, embora tributário da lógica social que o informa. Mas não pode igualmente, passar ao largo das exigências da sociedade quanto ao processo de formação de profissionais, sob pena de fenecer enquanto projeto educacional que se pretende crítico, inovador e insurgente, no embate com outras alternativas conservadoras e reprodutoras do status quo" (Silva, 1999:41).

Este contexto levanta questões perturbadoras quanto ao futuro da universidade brasileira e também quanto às profissões devidamente regulamentadas que se deparam com relações de trabalho desregulamentadas, com identidades profissionais em mudança, com a contratação "por perfil" como é o caso de gestores de políticas sociais ou de recursos humanos que podem ser administradores, psicólogos, economistas, assistentes sociais, advogados e outros. "Os interesses vão se galvanizando em torno de temáticas transversais às várias profissões e setores da atividade econômico/social, compelindo a uma reciclagem - não sem conflitos- da velha identidade profissional sustentada pela reiterada demarcação de competências" (Silva, 1999:41)

No âmbito do Serviço Social, a consolidação do projeto ético/político que orienta o trabalho profissional e o processo de formação do assistente social supõe uma formação generalista, sólida, pautada pela crítica social e pela competência teórico/metodológica e operativa orientada pelas Diretrizes Curriculares, pela teleologia do Código de Ética Profissional e pela Lei de Regulamentação da Profissão.

É este projeto de formação e exercício que hoje se defronta com os novos processos flexibilizadores do mercado de trabalho e com a Reforma do Estado brasileiro, particularmente no âmbito social, no qual já se fazem notar para a profissão os impactos do redesenho das ações sociais do Estado, com o fortalecimento do terceiro setor e a conseqüente refilantropização da "questão social", com sua perspectiva privatizadora e focalista.

3. A pós-graduação neste cenário de mudanças

No contexto de ajustes que caracteriza o processo de redefinição da política educacional brasileira, a pós-graduação, espaço privilegiado para a construção do conhecimento, para a formação de docentes e pesquisadores, vem passando por significativas alterações.

Para a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), agência que acompanha o Sistema Nacional

de Pós-Graduação em todo o Brasil, a pós-graduação é o componente mais bem-sucedido do sistema educacional brasileiro, atribuindo este fato ao processo sistemático de acompanhamento e avaliação do desempenho dos cursos de mestrado e doutorado no país, particularmente nas duas últimas décadas.

Ainda assim, a agência considera que a pós-graduação necessita de revisões. É "um modelo a ser superado" no sentido de ajustar-se, "com agilidade e competência compatíveis ao nível de maturidade por ela já conquistado, à rápida evolução da ciência e da tecnologia na atualidade e às profundas transformações econômico/sociais da sociedade brasileira" (Capes, 1998:1)

Entre as orientações do órgão, constituídas sobretudo a partir de sua concepção e operação do Sistema de Avaliação, merecem destaque suas críticas:

- ao superdimensionamento do papel dos mestrados;
- à consagração de um rígido esquema seqüencial entre mestrado e doutorado;
- à orientação do sistema de pós-graduação quase que exclusivamente voltado às necessidades do mercado acadêmico;
- à precária inserção no contexto internacional de geração e aplicação do conhecimento científico;
- ao baixo nível de interação entre graduação e pós-graduação;
- aos fortes desequilíbrios inter e intra-regionais entre as diferentes áreas do conhecimento, entre outros aspectos.

É a partir destas críticas e observações, e no sentido de superação dos problemas apontados, que a Capes sugere em 1998 o estabelecimento de um novo modelo de avaliação, para o período 1996/1997. A proposta se insere no contexto de uma política de desenvolvimento da pós-graduação voltada à ampliação e diversificação de suas competências e inserção no contexto nacional e internacional, tendo em vista o atendimento de demandas de profissionais qualificados para o mercado acadêmico e não-acadêmico (Capes, 1998). Ou seja, o ensino da pós-graduação não pode ser pensado fora da lógica que vem presidindo a reforma do ensino superior no país: a lógica da subordinação aos interesses dos mercados, a perspectiva privatizadora do que é público e a constituição de um sistema de "recompensas e punições para a produtividade e a improdutividade"

(Chauí, 1999:125). A produtividade neste caso é pensada em termos quantitativos e inserida no contexto do reconhecimento internacional.

Cabe também assinalar que é no âmbito das redefinições da Capes sobre o delineamento de um novo projeto para a pós-graduação no país, compatível com as exigências do ajuste estrutural, que se coloca a proposta de mestrados profissionalizantes.

Concebidos como uma variante do mestrado acadêmico, uma vez que sua instituição não implica a extinção do anterior, os mestrados profissionais procuram contemplar estudos aplicados em grau avançado, o que não se coloca para os mestrados acadêmicos voltados à formação de docentes e pesquisadores. Neste sentido, respondem à necessidade de atualização de profissionais graduados, capazes de articular com agilidade e eficiência os conhecimentos gerados pela pesquisa científica e aqueles gerados pelo exercício profissional. Surgem, conforme a Capes, para preencher uma lacuna e não para substituir o mestrado acadêmico. Trata-se de uma demanda motivada pelas transformações da sociedade em todos os campos e tecnologias que passam a exigir profissionais com perfis diferenciados e habilidades para enfrentar um mercado diversificado e em expansão. De caráter explicitamente privatizante, em decorrência da definição de que devem ser auto-sustentados, encaixam-se perfeitamente no conjunto de reformas necessárias às atuais transformações societárias.

Para uma análise do processo de avaliação dos cursos de pós-graduação implementado pela Capes em 1998, o ponto de partida é a apresentação, ainda que sumária, das mudanças conceituais que orientaram o processo, e que em síntese se expressaram em um conjunto de indicadores que buscaram avaliar:

I - A proposta do programa, tomada como unidade referencial englobando os cursos de mestrado e doutorado. A noção de programa introduz mudanças na avaliação, particularmente pelo fato de atribuir nota máxima (5) para programas que ofereçam apenas cursos de mestrado, sinalizando que um programa só pode alcançar a nota máxima (7) se oferecer cursos de mestrado e doutorado.

A avaliação da proposta se voltou à sua coerência e consistência, expressas na adequação e abrangência de suas áreas de concentração e linhas de pesquisa, bem como na proporção de seus docentes, pesquisadores, discentes autores e outros participantes.

II - O corpo docente, sua composição, qualificação, atuação, seu vínculo institucional e o seu NRD (Núcleo de Referência Docente: fração do corpo docente responsável pela continuidade e caracterização institucional das atividades do Programa). Foram avaliadas a vinculação do corpo docente às áreas de concentração e linhas de pesquisa do Programa, sua capacitação e aperfeiçoamento, seu intercâmbio e renovação.

III - As atividades de pesquisa, envolvendo os Projetos em andamento em suas vinculações com as áreas e linhas de pesquisa e sua adequação em termos de quantidade à dimensão e qualificação do NRD. A constituição e consolidação de grupos de pesquisa e a participação do corpo discente foram quesitos valorizados para a área do Serviço Social.

IV - As atividades de formação (letivas e de orientação) em sua adequação e abrangência no âmbito da estrutura curricular, seu corpo docente e discente, sempre em relação à proposta do programa.

V - O corpo discente, avaliado em sua dimensão em relação ao NRD (número de alunos por disciplina e número de orientandos por orientador), suas titulações e participação como discentes-autores.

VI - Teses e dissertações em sua vinculação temática com Áreas de concentração e linhas de pesquisa e o tempo médio de titulação de bolsistas e não-bolsistas. Também pesou o número de titulados em relação à dimensão do NRD e do conjunto do corpo docente.

VII - A produção intelectual do programa, particularmente de seu NRD, sua qualidade, quantidade, regularidade, os veículos ou meios de divulgação e sua vinculação às áreas de concentração e linhas de pesquisa. A autoria e co-autoria de discentes e a distribuição da autoria entre os docentes. Para a área do Serviço Social, foi bastante valorizada neste quesito a produção técnico-científica, no sentido de contemplar as especificidades da área.

A síntese evolutiva do programa e a qualidade dos dados apresentados também constituem elementos avaliativos do programa.

Embora apresentados muito resumidamente, frente à sua grande complexidade, o conjunto de indicadores que serviram como referência para o processo de avaliação suscita algumas indagações tanto no que se refere ao instrumental utilizado, quanto acerca do sentido mesmo da avaliação.

É inegável que para a profissão, a pós-graduação, apesar de seus desacertos e dificuldades, vem contribuindo para “a maioria de Serviço Social no Brasil no domínio da elaboração teórica” (Netto, 1996:112); é inegável também sua contribuição para a qualificação de docentes, pesquisadores e profissionais em todo o país constituindo “uma intelectualidade no Serviço Social no Brasil que passou a ser o vetor elementar a subsidiar o ‘mercado de bens simbólicos’ da profissão.” (Netto, 1996:112). Portanto, diversas razões justificam a necessidade de uma avaliação continuada da pós-graduação, desde a questão da aplicação dos recursos humanos e financeiros e a necessária produção de conhecimentos, até à definição de posicionamentos sobre os caminhos da profissão no país em face das novas manifestações da questão social e das temáticas da exclusão. Sem dúvida, a avaliação dos cursos de pós-graduação subsidia a tomada de decisões políticas e acadêmico/administrativas que pressionam modificações no sentido da melhoria dos programas, de seus cursos e da própria instituição universitária. O que supõe dois movimentos avaliativos complementares: uma avaliação interna à instituição, capaz de engajar todos os envolvidos no processo avaliativo, e a avaliação externa que é objeto mais imediato destas reflexões. Não colocamos pois, em questão, a importância da avaliação, mas alguns de seus caminhos e mecanismos.

Assim, a adoção de determinados critérios e processos avaliativos pode sinalizar perspectivas valorizadoras da qualidade ou da quantidade nos resultados obtidos pelos programas. Um exemplo é a questão da produção de artigos em periódicos científicos e o atrelamento dessa produção, em termos numéricos, ao sistema de incentivos (bolsas, recursos para pesquisa etc). Levar em consideração apenas o número de publicações é simplificar uma questão complexa. “O comportamento esperado ‘pesquisar’ ou ‘pesquisar mais’, é substituído pela máxima americana do *publish or perish*, que acaba induzindo a que se publique, independentemente da qualidade desta publicação” (Oliveira e Sousa, 1999: 32). É claro que a publicação é indicativa da produção do conhecimento na área, mas não se pode simplificar avaliando a produção apenas pelo número de publicações. Outros indicadores devem ser incorporados para avaliar a qualidade e relevância do conhecimento produzido e seu impacto social, político e

científico. Estes indicadores precisam ser construídos da forma mais democrática possível, permitindo à Capes atuar “como classificador, mas fundamentalmente, como órgão de acompanhamento, mais próximo das IESs e ‘menos punitivo’ a fim de ouvir a comunidade acadêmica” (Targino, 1999:17), trazendo a qualidade como objeto e centro das preocupações, superando o formalismo das regras, as hierarquizações geradoras de disputas estéreis e duvidosas na perspectiva do fortalecimento da área e de qualificá-la em seu conjunto.

BIBLIOGRAFIA

- CHAUÍ, Marilena. Reforma do Ensino Superior e autonomia universitária. *In Serviço Social e Sociedade*. DE TOMASI, Livia;
- Governo Federal. MEC/Capes. Reformulação do Sistema de Avaliação da Pós- Graduação: o modelo a ser implantado na avaliação de 1998. Brasília, 1998.
- OLIVEIRA, Romualdo P. e SOUSA, Sandra M.Z.L. "A avaliação de Curso. Uma Dimensão da Avaliação da Universidade". *Revista ADUSP*, São Paulo, outubro, 1999.
- SILVA, Ademir Alves da. Diretrizes curriculares e o mercado de trabalho. *In: Revista PUC Viva*. São Paulo. Ed. Raiz, março, 1999.
- TARGINO, Maria das Graças. "Avaliação dos cursos de Pós-Graduação: estímulo ou coerção?" *In: Boletim Informativo da CAPES* jan/março 1999;
- VALLE, Edenio. "Tecnologia e Universidade: visão desde a Educação". *In: Revista PUC Viva*. São Paulo, Ed. Raiz, 1999.
- YAZBEK, Maria Carmelita. "Globalização, precarização das relações de trabalho e Seguridade Social". *In: Serviço Social e Sociedade* nº 50. São Paulo, Cortez ed. 1998.
- WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo, Cortez, Ação Educativa, 1996.
- WARDE, Mirian. "A qualidade ameaçada pelo mercado". *In: Revista PUC Viva*. São Paulo, Ed. Raiz, março 1999.

OS CURSOS SEQÜENCIAIS NA REFORMA DO ENSINO SUPERIOR

Marilda Villela Iamamoto
Ivanete Boschetti Ferreira
Franci Gomes Cardoso

1. Introdução

A reforma do Estado implementada pelo governo federal impacta sobre diferentes dimensões das políticas sociais, o que acaba por recolocar novas configurações tanto para a formação do assistente social quanto para o exercício da profissão. Além das já conhecidas propostas de redução dos serviços públicos e estímulo aos serviços privados, o que exige uma formação crítica e um constante acompanhamento do exercício profissional, uma questão vem, particularmente, ganhando corpo e demandando um debate mais aprofundado e crítico por parte das entidades nacionais da categoria: trata-se das implicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que, no seu processo de regulamentação, pode provocar profundas alterações na formação e no exercício profissional do assistente social.

A perspectiva de desregulamentação ampla das relações sociais e econômicas não só está presente, como atinge diretamente a espinha dorsal do ensino superior. Fundada na flexibilização dos processos de formação e de exercício profissional, a reforma do ensino superior introduz uma série de medidas (exame nacional de curso, mestrados profissionalizantes, substituição dos currículos mínimos por diretrizes curriculares, cursos seqüenciais) que possuem implicações para a concepção de profissional que se quer formar. Entre todas estas medidas, que devem ser preocupação constante das entidades representativas da categoria, os cursos seqüenciais devem constituir objeto de discussão aprofundado e urgente por parte da ABEPSS, CFESS e ENESSO, por tratar-se de proposta que pode colocar em risco o projeto ético político profissional construído nas últimas décadas.

A seriedade e os riscos decorrentes desta reforma do ensino superior levaram a diretoria da ABEPSS a estabelecer como eixo orientador dos debates na gestão 1998-2000 o tema **A Política de Ensino Superior no Brasil: a regulamentação da LDB e as**

Implicações para o Serviço Social. Para materialização dessa proposta, um dos encaminhamentos aprovados na reunião da diretoria da ABEPSS, realizada em 03 e 04 de junho de 1999, foi a elaboração deste documento, com objetivo de situar e problematizar os cursos seqüenciais no contexto da reforma do ensino superior. Pretende-se, com este documento, subsidiar os debates a serem realizados em oficinas locais, regionais e nacional até o final deste ano (a exemplo do que foi feito no processo de elaboração das diretrizes curriculares) numa dinâmica descentralizada e ascendente que, certamente, culminará em amadurecimento político das entidades e seus filiados.

Para elaboração deste documento, foi constituída uma comissão formada pelas professoras Ivanete Salette Boschetti (presidente da ABEPSS), Franci Gomes Cardoso (coordenadora nacional de graduação da ABEPSS) e Marilda Iamamoto (assessora da ABEPSS).

2. A proposta governamental para os cursos seqüenciais

2.1. Legislação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao considerar os diferentes níveis do ensino superior em seu artigo 44, prevê a realização de cursos seqüenciais, cuja regulamentação foi recentemente efetuada pelo Ministério da Educação e do Desporto, por intermédio do Conselho Nacional de Educação.

Tendo por base parecer da Comissão de Ensino Superior elaborado pelo conselheiro Jacques Velloso (Parecer 968/98, de 17 de dezembro de 1998) foram promulgadas a Resolução CNE nº 01, de 27 de janeiro de 1999, e a portaria MEC nº 612, de 12 de abril de 1999, que constituem o arcabouço legal regulador dos cursos seqüenciais.

2.2. Caracterização

Os cursos seqüenciais constituem uma modalidade de ensino pós- médio e de nível superior, mas distintos dos cursos de graduação que requerem "formação mais longa, acadêmica ou profissionalmente mais densa do que os seqüenciais"¹. São parte de uma educação

¹ Cf. Parecer CES/CNE 968, de 12 de dezembro de 1998, b.2.

continuada de 3º grau, de interesse de todos aqueles que, dispendo de um certificado de conclusão de ensino médio, buscam ampliar horizontes intelectuais em campos das humanidades ou qualificação em sua área técnico profissional. Representam uma versão mais livre dos *community colleges* norte-americanos.

Os cursos seqüenciais orientam-se por:

- *flexibilidade* do sistema de ensino e das instituições, em suas formas de organização e de atuação, o que afirma seu caráter aberto e inacabado;
- *respostas* à demandas por ensino pós médio e superior, oriundas de diferentes setores sociais;
- *diversificação* do ensino superior;
- *expansão de vagas*, tendo em vista atingir níveis de matrícula comparáveis com outros países da América Latina;

Os cursos de graduação formam diplomados em *áreas do conhecimento* (ciências matemáticas, físicas, biológicas, geociências, ciências humanas, filosofia, letras e artes)², suas aplicações ou áreas técnico-profissionais. Já os cursos seqüenciais organizam-se por *campo de saber*, que podem estar contidos em uma das áreas fundamentais do conhecimento ou incluir mais de uma, desde que os cursos mantenham uma lógica interna, conformando um subcampo multidisciplinar.

Na justificativa governamental, os cursos seqüenciais são também uma estratégia de preenchimento de vagas ociosas decorrentes dos elevados níveis de evasão constante nos cursos de graduação das universidades brasileiras. A LDB, em seu artigo 50, torna obrigatória a abertura de matrícula de alunos não regulares (sem se submeterem aos tradicionais exames vestibulares, mas mediante processo seletivo prévio) em disciplinas nas quais hajam vagas.

Existem duas modalidades de cursos seqüenciais: *cursos superiores de complementação de estudo* e *cursos superiores de formação específica*.

² Cf. CFE, Resolução 2/94, art. 7º, parágrafo 3º.

Nos cursos superiores de complementação de estudo, a proposta curricular dos cursos, a respectiva carga horária e seu prazo de integralização serão estabelecidos pela instituição e devem estar relacionados a um ou mais cursos de graduação reconhecidos e ministrados pela instituição. Estes fornecem certificados e podem ser de destinação individual ou coletiva.

Os *cursos de destinação individual* são propostos por candidatos inseridos ou não na universidade e têm duração variada. Estão sujeitos à existência de vagas, de uma lógica interna ao conjunto de disciplinas pretendido e à aceitação da proposta por parte da instituição. Esta deverá informar aos candidatos os programas de curso e demais componentes curriculares, prazo para cursá-los, requisitos para ingresso e critérios para avaliação, obrigando-se a cumpri-los. Os cursos com destinação individual propostos pelos candidatos voltam-se para: a) complementar estudos de nível médio; b) complementar estudos de graduação que estão sendo realizados; c) atualizar graduados.

Os *cursos de destinação coletiva*, concebidos pela instituição de ensino, são cursos de caráter experimental ou regular, de menor duração que um curso de graduação, voltados à formação básica em um campo de saber. Podem ser criados sem prévia autorização do MEC e não estão sujeitos ao seu reconhecimento. Não precisam observar o ano letivo regular, embora exijam verificação de frequência e aproveitamento. Os alunos que não completarem o curso de graduação podem fazer jus a certificado de curso seqüencial superior de complementação de estudo. Por outro lado, os estudos realizados nesses cursos podem ser aproveitados nos cursos de graduação.

Os *cursos superiores de formação específica*, sempre de *destinação coletiva*, objetivam assegurar formação básica em um campo de saber e têm carga horária mínima de 1600 horas ou 400 dias letivos. Fornecem *diplomas* onde devem constar o campo de saber a que se referem, os estudos desenvolvidos e a respectiva carga horária. Esses cursos estão sujeitos à autorização prévia (exceto para as universidades e centros universitários, em cumprimento da autonomia universitária) e ao reconhecimento por parte do MEC. Não precisam estar vinculados a um departamento, instituto ou faculdade específica, assim como não é necessário observar o ano letivo regular. Os estudos efetuados podem ser aproveitados em cursos de graduação, desde que o candidato submeta-se aos processos de ingresso na universidade

e que as disciplinas cursadas, com aprovação, integrem os currículos do curso ou a elas sejam equivalentes.

Nos cursos de graduação organizados sob a forma modular, os diferentes módulos podem ser ofertados como cursos superiores de formação específica, caso sejam concebidos como tal.

3. Antecedentes dos cursos de curta duração³

Os cursos seqüenciais não caracterizam propriamente uma experiência inédita na história recente da educação brasileira. Suas raízes encontram-se nos cursos de curta duração de engenharia de operações de 1963 e à época da ditadura, nos cursos de curta duração para formação de tecnólogos de 1977. Estes estavam voltados para a preparação de tarefas técnico operacionais do setor industrial em expansão, para a formação de professores polivalentes (licenciaturas curtas) e de profissões intermediárias.

Os cursos de curta duração surgem como estratégia governamental de resposta ao movimento estudantil na luta pela incorporação dos excedentes dos vestibulares. Objetivavam a formação de profissionais para atender áreas prioritárias do governo e demandas do mercado, em função das quais os cursos eram criados e/ou extintos.

Tal como os atuais cursos seqüenciais, inspiravam-se nos *junior colleges* e *community colleges* americanos, estabelecendo uma diferenciação nas funções da universidade: cursos de curta duração para as classes subalternas, desviando-as da formação universitária e visando à formação de quadros instrumentais; e cursos de maior duração e densidade para as elites visando à formação de quadros intelectuais.

Estes cursos orientavam-se pelos seguintes princípios:

- terminalidade, pois não se constituíam em meio de acesso para outros cursos de longa duração;

³ Este item encontra-se baseado no "Texto 3. Diretoria da ANDES- SN. Política Educacional. Cursos Seqüenciais". In ANDES. Sindicato Nacional *Caderno de Textos. 18º Congresso ANDES*. Fortaleza, fevereiro 1999, pp. 18-28.

- ligação imediata às demandas do mercado de trabalho nacional e regional;
- extinção dos cursos quando constatada a saturação do mercado de trabalho;
- necessidade de formar o profissional do fazer, objetivando uma formação prática e técnica, distinta da formação superior tradicional, voltada para uma formação científica mais abrangente;
- não ligação com os cursos universitários.

De 1970 a 1981 foram criados 157 cursos de curta duração na área técnica e 79 em instituições de ensino superior.

4. O novo significado dos cursos de curta duração: os cursos seqüenciais

Embora mantenha um elo de continuidade com os cursos de curta duração das décadas de 60 e 70, os atuais cursos seqüenciais não representam mera reedição do passado. Seu novo significado é fundamentalmente determinado pelo contexto sócio-histórico atual. A crise de longa duração - cujas raízes remontam aos anos 70 - provoca uma rearticulação das relações de poder internacionais, impulsionada pela crise do leste europeu nos marcos da mundialização do capital.

No enfrentamento desta crise configura-se um novo padrão de acumulação, sob a liderança do capital financeiro e políticas de ajuste recomendadas pelos organismos internacionais, conforme parâmetros neoliberais que erigem o mercado como centro regulador da vida social. Verifica-se uma profunda alteração nas relações Estado-sociedade, consubstanciada na reforma do Estado, sendo a reforma do ensino superior uma de suas expressões, materializada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.

As diretrizes para o ensino superior são norteadas por recomendações do Banco Mundial⁴, cuja preocupação central frente à

⁴ BIRD-Banco Mundial, Washington-DC. *La Enseñanza Superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. 1995.

crise é assim formulada: “como melhorar a qualidade do ensino superior quando se restringem os orçamentos para a educação e em especial os gastos por estudante?”.

4.1. Recomendações do Banco Mundial

A perspectiva do BIRD que orienta a resposta a esta questão pode ser sintetizada em quatro recomendações:

1. *Fomentar maior diferenciação das instituições, incluindo o incentivo à iniciativa privada na educação superior.* Contrariando o modelo tradicional de universidade européia, o que se propõe é uma maior diferenciação das instituições de ensino superior, envolvendo: a) o desenvolvimento de instituições não universitárias (politécnicas, institutos profissionais e técnicos de ciclo curto, *community colleges*, programas de ensino à distância), cujos custos são mais baixos, mais atrativos aos estudantes, mais viáveis aos provedores privados e flexíveis para responder às demandas do mercado de trabalho; b) fomento de estabelecimentos privados voltados à educação pós-secundária, à medida que respondem de forma eficiente e flexível às mudanças nas demandas colocadas pelo mercado de trabalho e ampliam oportunidades educacionais com pouco custo para o Estado.

2. *Incentivar a diversificação do financiamento das instituições estatais e adoção de incentivos para seu desempenho.* Estimula-se a mobilização de maior volume de financiamento privado para o ensino superior em instituições públicas mediante: a) a participação dos estudantes no financiamento de seus estudos pelo pagamento de matrículas e mensalidades; a redução e/ou eliminação de subsídios tais como habitação, alimentação e outros serviços prestados aos estudantes tidos como gastos não educacionais; b) financiamento proveniente de ex-alunos, de organismos de crédito e da iniciativa privada; c) atividades que geram rendimento: cursos de curto prazo, consultorias, pesquisas contratadas: “Uma meta poderia ser que as instituições estatais gerassem rendimentos que financiassem até 30% dos gastos ordinários com relação às suas fontes não governamentais” (BIRD, p. 8).

3. *Redefinir a função do governo na relação com os estabelecimentos de ensino.* Amplia-se a presença do setor privado na educação pós -secundária, mantendo a ajuda do Estado a este setor por razões econômicas, tais como: "imperfeições do mercado de capital" que limitam a obtenção de empréstimos para a educação; necessidade de investimento em investigações básicas, desenvolvimento e transferência de tecnologia que beneficiam o crescimento econômico. A crise do ensino superior, sobretudo no setor público, está estimulando uma mudança da amplitude, objetivos e modalidades da intervenção estatal: em vez de exercer um controle direto, o governo passa a proporcionar um ambiente de políticas favoráveis para as instituições públicas e privadas tais como: estabelecimento de um marco jurídico coerente de políticas, maior uso de incentivos (bolsas e empréstimos) para aplicar políticas, maior autonomia das instituições públicas na gestão administrativa e financeira (fixar direitos de matrícula, contratar e demitir pessoal, uso de verbas de forma flexível, responsabilidade sobre o desempenho acadêmico e administrativo).

4. *Adotar políticas que tenham por objetivo a qualidade do ensino e da pesquisa, a adaptabilidade, a evolução das exigências econômicas e a equidade.* A qualidade requer estudantes preparados, docentes com elevada competência e motivação, ambiente profissional que ofereça o apoio necessário, o que requer mecanismos de avaliação mais eficazes (auto-avaliação e/ou avaliações externas). A adaptabilidade entendida enquanto adequação do ensino superior às inovações tecnológicas, ao estreitamento de laços com representantes do setor produtivo, recomendando sua participação nos conselhos de administração das instituições de terceiro grau. E a equidade compreendida como focalização de políticas em segmentos subalternos ou considerados como vulneráveis (mulheres, minorias étnicas, desprovidos de recursos).

4.2. Ecos do Banco Mundial na reforma da educação superior

Desde 1986, o Brasil figura como o principal receptor, na América Latina, de empréstimos do Banco Mundial para o ensino superior, acompanhado da Nigéria, na África, da China e Indonésia, na Ásia Ocidental, e da Hungria, na Europa (Banco Mundial, 1995:91). Estes

empréstimos têm eco na política implementada pelo MEC, que incorpora muitas das recomendações supracitadas, como pode ser observado nos documentos "Políticas para as Instituições Federais de Ensino Superior- IES" e "Planejamento Político Estratégico (1995-1998)"⁵ e nas seguintes metas estabelecidas pelo MEC:

1. *Transformar as relações entre o poder público e as IES,* por meio: a) da substituição de controles meramente burocráticos por processos de avaliação da qualidade dos serviços oferecidos e pela relação custo-benefício; b) do estabelecimento de padrões mínimos de eficiência e eficácia no uso de recursos; c) da descentralização do sistema estabelecendo maior autonomia das IES;

2. *expandir o sistema de ensino público,* por meio da otimização de recursos disponíveis e diversificação de atendimento, valorizando alternativas institucionais aos modelos existentes;

3. *reconhecer a diversidade e a heterogeneidade do sistema,* formulando políticas diversificadas que atendam às peculiaridades do ensino privado e público.

A estas metas se acrescem medidas como: ampliar sistema de avaliação por intermédio do exame final de curso, estabelecer um sistema de credenciamento periódico das IES, estimular a criação dos mestrados profissionalizantes, promover a consolidação de centros de excelência em pesquisa e pós- graduação e valorizar os modelos institucionais alternativos de formação para o mercado de trabalho, como os cursos seqüenciais.

Nesta perspectiva, observam-se mecanismos de privatização do ensino superior, o que é reforçado pelo plano diretor de reforma do Estado do Governo Fernando Henrique Cardoso, que transforma as fundações públicas que implementam serviços considerados como não

⁵ Cf. Sguissardi, W. "Políticas de Estado e de educação superior no Brasil: sinais marcantes da dependência". Unesp, mimeo.

exclusivos do Estado em organizações sociais, ou seja, entidades de direito privado sem fins lucrativos, financiadas com recurso público. A *União transforma-se em uma concessionária de direitos e supervisora de resultados*, segundo parâmetros de uma administração gerencial. São exemplos desse processo de privatização em curso o incentivo à criação de fundações universitárias de captação de recursos, convênios e parcerias com empresas privadas, mecanismos de complementação salarial para docentes, fragmentando a luta pela valorização da carreira docente, entre outros.

Os cursos seqüenciais situam-se no contexto dessa política para o ensino superior, expressando maior vinculação entre este e o mercado, de modo a responder rapidamente a demandas imediatas, assim como preencher nichos de mercado que não são cobertos pelos cursos de graduação. Atualiza-se, sob novas condições históricas, a figura do tecnólogo nos cursos seqüenciais de formação específica, que passam a saturar o espaço ocupacional de graduados em áreas afins, em um contexto de crescimento de desemprego e precarização das condições, relações e defesa do trabalho.

4.3 Balanço crítico

No marco das alterações que se processam nas relações entre Estado e sociedade, promovidas pelo governo FHC, o mercado é identificado como portador da racionalidade socio-política e principal promotor do bem-estar da República. Os direitos sociais – inclusive o direito à educação – são metamorfoseados em um “setor de serviços” definidos na órbita do mercado, o que vem resultando em uma progressiva redução do espaço público e uma ampliação do espaço privado.

Chauí⁶, desvelando a concepção de universidade que subjaz à proposta de Reforma da Educação Superior, a qualifica de “universidade operacional”, cujo horizonte é sua transformação em “organização

social”. A autonomia universitária é travestida em gerenciamento empresarial, regido pela lógica do balanço entre receitas e despesas para fazer frente à necessária captação de recursos de outras fontes, estimulando as parcerias com a iniciativa privada, no horizonte de um progressivo processo de privatização. A flexibilização atinge os contratos de trabalho, submetidos à precarização. A busca para preservar padrões de qualidade no trabalho universitário freqüentemente sofre uma inversão ideológica, passando a ser lida pela ótica da quantidade ou da produtividade — reforma do quanto se produz, em quanto tempo e com que custo reforma em — detrimento do que, como, porque e com que propósitos se produz. O resultado é a fragilização das funções precípuas da instituição universitária: a preservação e transmissão do patrimônio científico e cultural acumulado, a produção de novos conhecimentos e tecnologias, a criação artística e cultural, contribuindo para a crítica e renovação da vida cultural, o que não pode ser reduzido a uma lógica contábil e quantitativa.

Segundo a autora⁷, o que distinguiu historicamente a instituição universitária foi a autonomia do saber diante do Estado e da religião, necessidade esta imanente à invenção e à descoberta. A origem da universidade pública européia, em 1789, representou uma ruptura com o ideal sacralizado que presidiu a universidade medieval. Esta é marcada pela heteronomia do saber, então submetida a um poder que a transcendia - o poder da Igreja. A universidade pública emerge, pois, da luta contra a heteronomia do saber e em defesa da autonomia do conhecimento.

Hoje, propõe-se submeter a instituição universitária não a uma transcendência religiosa, mas a uma transcendência profana, que lhe é exterior e à qual deve prestar serviços, expressa no mercado. Segundo Chauí, essa investida contra a universidade brasileira representa um arcaísmo, enquanto retorno ao passado perdido: a perda da autonomia inerente à própria lógica do conhecimento. “A salvação modernizante

⁶ CHAUI, M. “A universidade operacional”. In *Folha de São Paulo, Caderno Mais*, São Paulo, 09/05/1999.

⁷ CHAUI, M. “Em torno da universidade de resultados e de serviços”. In *Revista USP, Dossiê Universidade Empresa*, março-maio, 1995, p. 54-61.

nos oferece o fetichismo do mercado no lugar da alienação religiosa, mantendo o princípio desta última: a heteronomia do conhecimento” (Chauí, 1995:58).

O arcaísmo também se mostra em uma nova modalidade do trabalho servil: a atividade que tem como determinante o usuário que contrata os serviços, agora submetidos às exigências da figura do consumidor.

Também se verifica um reaparecimento do mecenato que, nos séculos XV e XVI, teve o papel de liberar as artes e as humanidades do poder eclesiástico. Mas foi seu desaparecimento que tornou possível a dimensão pública do conhecimento. Na atualidade, com a crescente transformação do conhecimento em força produtiva por excelência, financiá-lo não é apenas um meio de prestígio — tal como o era para o mecenas do passado, significa apropriação de poder e possibilidade de ampliar as margens de lucro e, portanto, de acumulação ampliada de capital.

“Modernizar neoliberalmente (isto é, privatizar, terceirizar) a universidade significa simplesmente destruir o mais moderno valor conquistado pelas ciências e humanidades: o trabalho autônomo ou a autonomia criadora” (Chauí, 1995). E, também, destruir uma das conquistas mais democráticas da humanidade: a dimensão pública da pesquisa tanto em sua realização quanto em sua destinação.

A transformação da universidade em organização social retira a instituição universitária do campo dos direitos — que são universais — e a situa no campo dos interesses — que são particulares. A universidade passa a ser presidida por uma lógica instrumental, calçada nesses interesses, na idéia da eficácia e da eficiência organizacional, enquanto estrutura de gestão e arbitragem de conflitos.

É no horizonte de uma “universidade de resultados e de serviços” que se situa a proposta dos cursos seqüenciais aqui caracterizada.

5. Implicações dos cursos seqüenciais para o Serviço Social

O fortalecimento do projeto ético-político que norteia a formação e o trabalho profissional do assistente social comprometido com as necessidades e direitos sociais dos usuários dos seus serviços exige que se preserve uma formação acadêmico-profissional abrangente, densa e consistente. Tal requerimento vai de encontro a cursos ligeiros

e imediatistas, tendentes a estabelecer um divórcio entre o pensar e o fazer, e submeter a formação e o exercício profissionais aos ditames do mercado. Tal sujeição compromete o teor crítico indispensável à análise da realidade e à formulação de propostas de trabalho e coloca riscos à formação e ao exercício profissional.

No que se refere à formação do profissional assistente social, as diretrizes curriculares construídas coletivamente pela categoria indicam um perfil de profissional — bacharel em Serviço Social — dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho e comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social. Os cursos seqüenciais de formação específica, por sua vez, caracterizam-se por especializações em campos de saber, emitindo diplomas de nível superior, não equivalentes à graduação. Não formam, portanto, assistentes sociais, mas criam a possibilidade de formação específica, de curta duração, de técnicos que podem atuar na área de conhecimento do Serviço Social, desvinculados de qualquer projeto de profissão e de um projeto de transformação societária.

Diante dessa possibilidade, cabe perguntar qual pode ser o impacto da proliferação de profissionais de formação específica para a formação do assistente social? Em que medida estes cursos podem esvaziar e/ou provocar reorganização dos cursos de graduação em Serviço Social numa direção que se contraponha ao projeto ético-político profissional?

No que se refere ao exercício profissional, uma vez que os cursos seqüenciais de formação específica emitem diplomas de nível superior, algumas indagações se colocam: até que ponto, em um contexto econômico recessivo de redução de custos, de enxugamento do quadro de pessoal das empresas e do setor público, o espaço ocupacional do assistente social pode ser saturado por técnicos de menor custo, já que formados em menor tempo e com direcionamento para áreas do mercado mais competitivas? Os diplomas de formação específica habilitam automaticamente estes técnicos ao exercício profissional ou os mesmos terão de registrar-se como ocorre hoje com os graduados em Serviço Social, que necessitam de registro junto aos conselhos profissionais? Neste caso, a quem caberia fazer este registro ou quem autoriza o exercício profissional? Quais seriam os parâmetros e critérios para habilitação dos técnicos de formação específica?

Entende-se que estas indagações devem ser objeto de mobilização e discussão conjunta das entidades nacionais – ABEPSS, CFESS e ENESSO —, com vistas à busca de respostas coletivas e a assegurar uma direção política e um posicionamento firme e seguro dessas entidades.

Considera-se que a compreensão aprofundada das orientações que se descortinam no horizonte da reforma do ensino no Brasil constitui estratégia fundamental para orientar uma prática segura de enfrentamento crítico das propostas de desmonte das políticas públicas e de seus impactos para a formação e o exercício profissional. Esta compreensão, entretanto, não deve ser buscada apenas individualmente, mas deve ter como dinâmica a fomentação de um debate político amplamente socializado, com a perspectiva de construção coletiva de formas e estratégias de resistência.

Brasília, julho de 1999.

BIBLIOGRAFIA

- ANDES- SN. "Política Educacional. Cursos Sequenciais". In ANDES. Sindicato Nacional Caderno de Textos. 18º Congresso ANDES. Fortaleza, fevereiro 1999.
- BIRD-Banco Mundial. *La Enseñanza Superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington-DC, 1995.
- BRASIL/MEC. Portaria 612, de 12 de abril de 1999.
- BRASIL/MEC. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL/MEC/CFE. Resolução 02/1994.
- BRASIL/MEC/CNE. Resolução 01, de 27 de janeiro de 1999.
- BRASIL/MEC/CNE. *Parecer CES/CNE 968*, de 12 de dezembro de 1998.
- CHAUÍ, M. "A universidade operacional". In *Folha de São Paulo, Caderno Mais*, São Paulo, 09/05/1999.
- _____. "Em torno da universidade de resultados e de serviços" In *Revista USP. Dossiê Universidade Empresa*, mar.-mai., 1995.
- SQUISSARDI, W. "Políticas de Estado e de educação superior no Brasil: sinais marcantes da dependência". Unesp, mimeo, s/d.

POLÍTICA DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL:
A REGULAMENTAÇÃO DA LDB E AS IMPLICAÇÕES PARA O
SERVIÇO SOCIAL – RELATÓRIO FINAL DO SEMINÁRIO

O presente documento expressa o posicionamento do Serviço Social brasileiro diante dos impactos das medidas preconizadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação na formação e no exercício profissionais. Ele é resultado de um longo e intenso processo de discussão desencadeado pela ABEPSS em conjunto com as entidades nacionais — CFESS e ENESSO —, e que envolveu a realização de oficinas locais e regionais em todo o país, contando com a participação das Unidades de ensino, conselhos regionais de serviço social e centros acadêmicos, ou seja, docentes, assistentes sociais e estudantes. Esse processo culminou no Seminário Nacional “A Política de Ensino Superior no Brasil: a Regulamentação da LDB e as implicações para o Serviço Social”, realizado entre os dias 6 e 8 de dezembro de 1999, no qual foi discutido e aprovado o que segue.

O Seminário contou com a participação de 151 inscritos, sendo 66 professores representando 45 Escolas de Serviço Social, 67 alunos e 18 assistentes sociais representando os CRESS.

1. A responsabilidade das entidades nacionais com a formação profissional

A responsabilidade com a formação profissional dá sentido à existência da ABEPSS e da ENESSO, entidades articuladoras dos princípios, diretrizes e conteúdos direcionados à uma formação competente e compromissada socialmente. Isso coloca o debate sobre os rumos da política educacional brasileira como objetivo prioritário da pauta programática dessas entidades.

No entanto, as questões que envolvem diretamente as entidades formadoras não são alheias à instância prioritariamente responsável pela política nacional de fiscalização do exercício profissional: o CFESS. Além de constituir-se no espaço de aplicação do Código de Ética e da

Lei de Regulamentação da profissão, o conjunto CFESS/CRESS concebe a fiscalização como ação preventiva — educativa, donde a importância que adquire a formação profissional no âmbito de suas responsabilidades e compromissos programáticos.

Mas, a articulação entre as entidades nacionais da categoria — ABEPSS, CFESS e ENESSO — não é resultado de uma soma de atribuições específicas: trata-se, na verdade, de uma **prática orientada teórica e politicamente por uma visão de totalidade e por uma intenção estratégica direcionada à construção e consolidação do projeto ético político profissional, consubstanciado na luta por uma sociedade mais democrática e cidadã**. Entre os projetos já implementados conjuntamente, não se pode deixar de mencionar a organização conjunta de eventos (Congressos, Seminários, Enpess), a definição coletiva de frentes de luta e de defesa dos direitos sóciopolíticos e a implementação do projeto de capacitação à distância para aproximadamente 1.700 assistentes sociais em todo o Brasil.

A estratégia política de estreitamento das relações e ações das entidades nacionais vem, seguramente, fortalecendo o debate coletivo sobre questões pertinentes à formação e ao exercício profissionais e é nessa perspectiva que se coloca o Seminário Nacional sobre a Política de Ensino Superior no Brasil, onde buscamos assegurar conjuntamente uma direção política na discussão e enfrentamento de questões urgentes e preocupantes, que exigem um posicionamento firme e seguro das entidades nacionais.

2. O verdadeiro significado da LDB

A reforma do Estado implementada pelo governo federal toca diferentes dimensões das políticas sociais que acabam por recolocar novas configurações tanto para a formação do assistente social quanto para o exercício da profissão. Além das já conhecidas propostas de redução dos serviços públicos e estímulos aos serviços privados, o que exige uma formação crítica e um constante acompanhamento do exercício profissional, uma questão vem, particularmente, ganhando corpo e demandando um debate mais aprofundado e crítico por parte das entidades: trata-se das implicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que, no seu processo de regulamentação, pode provocar

profundas alterações na formação e no exercício da profissão de assistente social.

A nova LDB foi anunciada como uma medida modernizadora e de universalização e democratização da educação, especialmente do ensino superior. Para além do discurso oficial, estamos diante da repercussão na esfera da educação — em todos os níveis — de uma opção político-econômica contemporânea, que se desenvolve a partir de três eixos: a reestruturação produtiva, a mundialização do capital e o neoliberalismo, com suas reformas orientadas para o mercado, e como corolário ídeo-político estimulador do individualismo possessivo, da competitividade, do consumismo e do autismo.

Assim, o projeto político em curso nos impõe a ditadura dos mercados financeiros internacionais, que exigem a venda do patrimônio público para pagar dívidas, o socorro aos bancos falidos para manter a saúde do sistema financeiro, o corte dos gastos sociais para equilibrar o orçamento, a usurpação dos direitos trabalhistas duramente conquistados para aumentar a competitividade. Essa é a síntese do que estamos vivendo desde o início dos anos 90 com o Governo Collor e, depois, com o Governo Fernando Henrique Cardoso.

Esse projeto de ajuste requer um novo perfil educacional no país, tal como o período pós-64 exigiu a universidade tecnocrática, adaptada ao Estado desenvolvimentista. Estava em curso um processo de *modernização conservadora* conduzido pelas elites, com suas características antidemocráticas. Tal projeto quer adequar e enquadrar a educação brasileira, especialmente o setor público, aos novos requerimentos produtivos, diga-se, à *acumulação flexível*. A palavra de ordem para a *refuncionalização* da educação brasileira é **flexibilidade**. Isto porque se trata de adequá-la aos processos de flexibilização no âmbito do mercado de trabalho, à reconstrução de habilidades configuradas pela reestruturação produtiva, à constituição do terceiro setor, e à reforma do Estado.

A política educacional em andamento é nitidamente privatista. Num contexto em que 78,52% das instituições de ensino superior já estão no setor privado, a universidade pública tem sido alvo de uma deliberada campanha objetiva e material (por meio de cortes orçamentários) e ideológica (por meio da produção de dados pelo MEC e sua manipulação na mídia, que enfatiza um suposto privilegiamento

da classe média e alta no acesso às Universidades Públicas, o que fragiliza o ensino superior público e gratuito.

A essas tendências gerais agrega-se um diagnóstico de que o Brasil ocupa o 48º lugar no mundo em desempenho educacional, o que corrobora a hipótese governamental de que o desemprego brasileiro está relacionado à baixa capacitação da mão-de-obra. Daí, o discurso oficial supõe ser necessário colar a educação na dinâmica do mercado, em todos os níveis de ensino. O Plano Nacional de Educação do governo, já que existe o da sociedade aprovado no Coned (1997), manifesta uma enorme preocupação com a formação competitiva para responder aos ditames do mercado, em detrimento da cidadania para o trabalho. Este trabalhador, já de partida, por essa proposta, será formado por meio de processos de *treinamento, transmissão de conhecimento e adestramento*, que marcam o ensino pasteurizado, fragmentado e parcializado. Trata-se da educação operacional, ampliando aqui o conceito de Marilena Chauí (1998), de Universidade Operacional. Dessa forma, aprofunda-se o processo de alienação ao qual os trabalhadores já são submetidos.

Para o ensino superior, a combinação entre ampliação de oferta de vagas — fundada na constatação de que há 2,8 milhões de inscritos nos vestibulares e 776 mil vagas ofertadas —, a concepção governamental de autonomia universitária e as inovações da LDB (cursos seqüenciais, exame nacional de curso, avaliações meramente quantitativas, graduação à distância, mestrado profissionalizante) visa a elevar de 11% para 30% o número de universitários na faixa entre 18 e 24 anos, num processo de *expansão acelerada* do ensino superior, como afirma o PNE. No setor público, sob a acusação de ociosidade — pesquisa virou sinônimo de ócio... —, a meta é ampliar as vagas, sem ampliar verbas, ou só ampliar verbas se houver ampliação de vagas. Assim, o Brasil cumpre o dever de casa dos últimos acordos com o Fundo Monetário Internacional, que impõe o aumento do número de pessoas com formação de nível superior, sem correspondente ampliação qualitativa das condições mínimas necessárias para oferta de novas vagas.

O significado do conceito de autonomia universitária na matriz do pensamento liberal, que é retomado pelos neoliberais, reside na autonomia do mercado, constituído por indivíduos atomizados, cujas escolhas independem das relações sociais. Tal concepção diverge da

autonomia pleiteada pela comunidade universitária, que preconiza uma Universidade autônoma para produção do conhecimento. A autonomia presente na LDB é uma forma de desresponsabilização do Estado frente à Universidade pública. Ela, na verdade, diz respeito à busca de financiamento pelas universidades junto ao mercado, o que traz sérias implicações para o desenvolvimento científico, comprometendo a pesquisa. O pacote do MEC, que operacionaliza a LDB, não viabiliza a verdadeira autonomia, pulveriza o Plano de Carreira docente, cria a Gratificação de Estímulo à Docência (GED) para as IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), como um instrumento de competição desenfreada e desmobilização, introduz o PDV e investe no corte de pessoal.

Têm-se, então, um quadro de *intensa e induzida* segmentação do mercado de trabalho que atinge todas as áreas. Evidentemente, essa estratégia compõe o conjunto de medidas destinadas à baixar o custo Brasil, combinando-se à criação de um nicho extremamente lucrativo para os empresários do ensino superior. Dentro disso, assiste-se à diversificação das instituições e formas de ingresso no ensino superior, a exemplo do formidável crescimento dos Centros de Ensino Superior, que eram 18 em 1998, e já são 33 em 1999 (INEP, 1999).

Em síntese, tem-se as seguintes características da reforma do ensino superior no Brasil:

- I - enfatiza a educação como mercadoria, em detrimento de sua garantia como direito social;
- II - esvazia a universidade como instituição social de interesse público, diga-se, de sua função na produção independente de novos conhecimentos e de difusão artística e cultural;
- III - estimula as formações específicas e rápidas em detrimento das formações generalistas, densas e críticas;
- IV - prioriza a quantidade em detrimento da qualidade;
- V - estimula a avaliação como mecanismo de competitividade;
- VI - desestrutura, a curto e médio prazos, a carreira docente e as reivindicações da luta sindical.

Estas considerações evidenciam enormes riscos para o projeto ético-político que nossa profissão vem construindo nas últimas três décadas. Este vai na contra corrente do aligeiramento e do

descompromisso com uma formação profissional preocupada com a qualidade dos serviços prestados aos usuários. Essa Universidade empobrecida e distanciada de compromissos profundos com a criação de um novo devir, é um ambiente hostil às nossas construções históricas: as Diretrizes Curriculares, a Lei de Regulamentação da profissão e o Código de Ética.

Por outro lado, como adiantou o documento da ABEPSS sobre os cursos seqüenciais, o espaço ocupacional do assistente social pode ser saturado por técnicos de menor custo, formados em menor tempo e direcionados para áreas competitivas do mercado, oriundos tanto dos cursos seqüenciais, como dos de nível técnico.

3. Estratégias de enfrentamento

Para a defesa do projeto ético-político profissional, nesse contexto, os participantes do Seminário Nacional reforçaram a necessidade da unidade política na condução da resistência ao aligeiramento e desqualificação da formação acadêmica, com suas conseqüências para o exercício profissional, bem como em torno da construção de estratégias coletivas de enfrentamento.

Tais estratégias devem envolver ações no âmbito do próprio Serviço Social, mas igualmente de articulação com outros atores que compartilham da análise crítica do pacote de medidas da LDB, na Universidade, a exemplo do movimento docente, somando-se ao movimento mais amplo dos trabalhadores contra o projeto neoliberal no Brasil.

Dessa forma, busca-se consolidar a dimensão de resistência inerente ao projeto ético-político profissional, em direção a uma nova sociabilidade, mas sem abrir mão da responsabilidade de dar respostas concretas, cotidianas e qualificadas nessa conjuntura. A perspectiva é a de aprofundar o espaço público democrático, por meio do conjunto de propostas expostas a seguir, que foram sendo delineadas nos debates locais, regionais e neste Seminário Nacional.

3.1. Encaminhamentos gerais

- Participação da ABEPSS na organização dos eventos nacionais da área da educação, no sentido de estabelecer

interlocução com outras áreas, tendo como perspectiva interferir na construção e implementação do programa nacional de educação, em contraponto ao Plano Nacional de Educação governamental;

- Realização de Seminários Regionais, em 2000, em conjunto com as três entidades, antecipado por oficinas locais, enfocando o “trabalho docente”, a “supervisão de estágio” e “estágio supervisionado”, avaliação institucional, programas de pós-graduação e educação à distância na graduação; incluir, na medida do possível, outras categorias para debater o tema avaliação institucional;
- Esforço para realização de um seminário nacional como desdobramento destas discussões nas regionais;
- Elaborar documentos que subsidiem as discussões sobre todas as temáticas dos encontros, considerando todas as informações pertinentes, bem como envio de toda a documentação oficial sobre os mesmos;
- Acompanhar, junto ao MEC, o andamento das propostas sobre a nova regulamentação dos estágios, em articulação com outras entidades profissionais de áreas afins;
- Realizar um mapeamento dos programas, grupos e núcleos de estudo das unidades de ensino objetivando a avaliação e socialização do impacto das novas regulamentações de estágio no âmbito da formação profissional, da articulação política e da capacitação da categoria profissional, tendo como indicadores: 1) articulação universidade x categoria x movimento sociais; 2) temáticas de pesquisas; 3) articulação ensino/pesquisa/extensão; 4) articulação graduação x pós-graduação; 5) processo de trabalho docente;
- Assegurar o retorno efetivo do resultado deste perfil para as unidades de ensino e demais entidades;

- Interferir no processo de definição da próxima comissão de especialistas da área de Serviço Social junto ao MEC, cujo mandato se inicia no próximo ano, tentando assegurar a indicação de seus componentes, a exemplo do que foi feito em 1997;
- Articulação entre ABEPSS regional, os CRESS e a ENESSO regional para:
 - a) construir uma mala direta dos professores e supervisores de campo das UEs;
 - b) estabelecer um convênio regional entre as três entidades, para capacitação profissional;
 - c) construir um posicionamento das entidades em relação a outras medidas da reforma de governo que interferem na formação e no exercício profissionais (exemplo: Lei do Voluntariado; criação das organizações sociais de caráter privado, Projeto Bresser e outras);
 - d) Realizar fóruns regionais específicos para socialização das indicações deste seminário com os supervisores de campo, tendo em vista seu papel estratégico na articulação entre formação e exercício profissionais.

3.2. Encaminhamentos sobre os cursos seqüenciais

1. Todos foram contra a implantação dos cursos seqüenciais na modalidade de formação específica porque atinge a profissão no âmbito da sua formação na graduação e no mercado de trabalho, gerando a desqualificação do exercício profissional, na medida em que dizem respeito a uma área inerente ao exercício da profissão de assistente social. Quanto às estratégias indicadas para as Unidades de Ensino foram propostas as seguintes:

- As entidades ABEPSS, CFESS/CRESS E ENESSO deverão acompanhar sistematicamente a criação destes cursos, realizar análise técnico-jurídica e emitir parecer sobre o conteúdo e programação dos mesmos, a fim de verificar se estes não ferem a Lei de Regulamentação da profissão e as Diretrizes Curriculares;

- As Unidades de Ensino deverão abrir um debate sobre as implicações dos cursos seqüenciais de formação específica junto aos professores e coordenadores de curso, de modo que qualquer iniciativa institucional na direção de criação desta modalidade de curso seja comunicada imediatamente à ABEPSS;
- As Unidades de Ensino devem criar fóruns ampliados de discussão sobre as diferentes modalidades propostas pelo MEC para os cursos seqüenciais e suas diferenciações e particularidades (destinação individual e/ou coletiva), bem como sobre a interpretação que cada unidade/faculdade tem sobre a lei, e que orienta a implementação dos cursos; esta discussão deve considerar as diferenciações entre o setor público e o particular, bem como as diferenças regionais, o que tem implicações para a construção de formas de resistência diferenciadas;
- As UEs devem utilizar e se fundamentar na Lei da Regulamentação da Profissão, mais especificamente em seus artigos 4º e 5º, que tratam das funções e áreas inerentes ao exercício profissional para orientar suas ações no sentido de resistir à implantação dos cursos seqüenciais de formação específica.

2. Articular-se com outras áreas na universidade, socializando as nossas posições e estabelecendo interlocução e alianças na defesa desta política de negação aos cursos seqüenciais de formação específica e outros aspectos da política de ensino superior no Brasil. Destaca-se, nesta estratégia, a articulação política com o movimento sindical docente em âmbito nacional (Andes) e nos planos regional e local (Ads).

3. Os cursos seqüenciais de complementação de estudos foram entendidos como um possível mecanismo de contribuição no processo de formação continuada, devendo-se, entretanto, adotar os seguintes critérios para a sua implantação:

- ter como referência central e constante o projeto ético-político da profissão, materializado nas diretrizes curriculares, na lei de regulamentação da profissão e no código de ética do assistente social, para compor o conteúdo teórico, pedagógico e político destes cursos, de modo que eles signifiquem um mecanismo de consolidação deste projeto;
- viabilizar a capacitação e qualificação da categoria via esta modalidade de cursos seqüenciais;
- restringir a oferta dos cursos seqüenciais de complementação de estudos a graduandos e graduados em Serviço Social e graduandos e graduados de outras áreas, de modo a assegurar o princípio da interdisciplinariedade;
- a oferta de cursos seqüenciais de complementação de estudos para os graduandos em Serviço Social não deve ser considerada como atividade integralizadora do currículo, e sim como atividade opcional e complementar.

3.3. Encaminhamentos sobre avaliação/provão

- Propõe-se a elaboração de uma proposta global de avaliação institucional dos cursos de graduação em Serviço Social, incluindo o provão. Esta proposta deve referenciar-se no projeto ético-político profissional do Assistente Social e sua articulação aos interesses das classes subalternas e considerar a relação e organicidade entre os elementos constitutivos desse projeto;
- A elaboração dessa proposta de avaliação deve ser conduzida pela ABEPSS, por meio do debate coletivo nas Unidades de Ensino em articulação com as demais entidades representativas da categoria e entidades estudantis;
- Deve-se adotar os seguintes pressupostos para uma política de Avaliação Institucional, tendo como condição a primazia da dimensão qualitativa, sem contudo excluir a dimensão quantitativa, em âmbito de graduação:

- a) Considerar a organicidade dos eixos constitutivos do projeto pedagógico, entendendo esta organicidade em uma dupla dimensão: considerando os elementos internos que o constituem e sua inserção no movimento social, como parte do processo de redimensionamento profissional, vinculado ao projeto societário da classe trabalhadora;
- b) Considerar a capacidade de superação das condições adversas à proposta pedagógica no âmbito da instituição universitária e da sociedade e de inovação dos processos pedagógicos de acordo com a direção social da formação profissional;
- c) Considerar a natureza e relevância dos processos interventivos e investigativos como instrumentos pedagógicos básicos do processo de formação profissional na construção de modalidades de enfrentamento das diferentes expressões da questão social, privilegiando os interesses das classes subalternas, no sentido de contribuir com o avanço da produção do conhecimento no campo da profissão e áreas afins;
- d) Considerar os componentes curriculares implementados na perspectiva de formação de quadros para o exercício da docência e produção acadêmica no sentido da formação específica do assistente social;
- e) Considerar a participação de todos os segmentos envolvidos no processo de formação, na perspectiva de construção de relações pedagógicas democráticas;
- f) Considerar o processo organizativo dos estudantes como elemento constitutivo da formação profissional enquanto uma expressão da formação da consciência profissional como trabalhador.
 - A avaliação deve considerar os seguintes eixos fundamentais da graduação em Serviço Social:

- a) Direção social da formação do profissional e perfil profissional;
- b) Condições concretas do processo de formação no interior da universidade e sociedade, destacando:
- a universidade brasileira nos contextos nacional e internacional;
 - mercado de trabalho e formação profissional;
- c) Unidade ensino/pesquisa /extensão
 processo pedagógico, os princípios e os objetivos da formação
 políticas de pesquisa e extensão
 política de estágio
 produção científica
 monografia de conclusão de curso
 política de capacitação continuada
 política de apoio às organizações e representações estudantis
- d) Perfis do corpo docente, discente e técnico-administrativo
- e) Infra-estrutura
- . instalações físicas
 - . laboratórios e equipamentos
 - . biblioteca
- As entidades se posicionam contrárias ao Provão enquanto instrumento de avaliação e consideram que as estratégias a serem utilizadas são as seguintes:
 - 1-Buscar articulação com entidades nacionais de outras categorias profissionais, com o objetivo de construir um questionamento comum e coletivo, em âmbito político e jurídico;
 - 2-Caso o Serviço Social tenha de realizar o Provão, indica-se que a ABEPSS, CFESS e ENESSO interfiram no processo de elaboração, fiscalização e avaliação das provas, com o objetivo de assegurar o projeto de formação profissional construído pela categoria, inclusive indicando os nomes para compor a comissão de elaboração das provas, se necessário;

3- Construir no cotidiano das UEs uma ampla campanha de esclarecimento e mobilização dos estudantes para o enfrentamento ao provão, destacando que, se tivermos que realizá-lo, e se as entidades não conseguirem intervir no processo de elaboração e fiscalização, a tática de nota zero apresentada pelo movimento estudantil deve ser debatida, bem como a definição da coordenação de ações advindas destas definições.

3.4. Encaminhamentos sobre temas novos para discussão

a) Pós-graduação e mestrado profissionalizante

- Incluir como pauta dos encontros regionais, precedidos de encontros locais, no primeiro semestre do ano 2000, em conjunto com as três entidades nacionais, a seguinte pauta:
 - 1) redução de tempo médio de duração da pós-graduação *stricto sensu*;
 - 2) papel do mestrado acadêmico para formação e sua relação com o doutorado;
 - 3) mestrado profissionalizante.
- Elementos para serem considerados na discussão:
 - . Projeto ético-político, materializado nas diretrizes curriculares, no código de ética e na lei da regulamentação de profissão;
 - . Programa de capacitação continuada;
 - . Demanda da categoria;
 - . Condições de trabalho docente e estrutura nas UEs;
 - . Investimento nos mestrados acadêmicos e doutorados;
 - . Exigências institucionais.

b) Articulação entre graduação e pós-graduação

- Organizar fóruns regionais com pauta e discussões unificadas;

- Investir em núcleos e programas de pesquisa comuns às duas áreas, com a presença de docentes, discentes (graduação e pós-graduação) e profissionais de campo (supervisores);
- Organizar eventos conjuntos para apresentação de trabalhos científicos das duas áreas da formação;
- Investir em veículos de divulgação da produção intelectual das duas áreas, atentando para as formas e locais de circulação, origem das publicações, co-edições, que possam nos colocar dentro dos parâmetros exigidos pelas agências de fomento.

c) Ensino de graduação à distância

- Sobre esta temática, reconheceu-se o pouco conhecimento acumulado e indicou como política para a ABEPSS aprofundar a discussão em âmbito nacional. Este processo deve ocorrer o mais breve possível, haja vista já estar em curso alguns projetos como: a) Uderj (Universidade Aberta do Estado do Rio de Janeiro) constituída por um pool de universidades públicas do Rio de Janeiro; b) Universidade virtual do Centro-Oeste; c) Redifes (Redes das IFES); d) Sead/UFRJ. Este tema deve ter destaque nos debates organizados em âmbito regional e nacional.

d) Duzentos dias letivos

- Indicou-se a necessidade de aprofundamento da discussão sobre a implantação dos duzentos dias letivos como exigência legal para organizar o ano letivo, já que há um impacto nos currículos, que são calculados com base na carga horária geral distribuída por disciplina e por crédito, cujos parâmetros são as semanas do semestre. A legislação indica que o aumento de dias deve ser ocupado com "trabalho acadêmico efetivo", o que, para algumas unidades de ensino, se restringe à aula e para outras não. Concretamente, há um aumento de duas semanas de trabalho. Isto tem como consequência uma sobrecarga do trabalho docente e pode, segundo os debates

do encontro, levar a uma alteração da carga horária do currículo ou ser utilizado como espaço para discutir temas relevantes ao projeto de formação profissional;

- Enquanto parâmetro nacional para discussão, ressaltou-se a diferença entre ensino médio e fundamental, cujo ano letivo comporta só a sala de aula, enquanto o ensino superior comporta outros componentes curriculares. O enfrentamento desta questão nos remete às diretrizes curriculares, que apresentam diversos componentes curriculares, para além das disciplinas, como integralizadores do currículo (atividades complementares). Destacou-se, ainda, a vinculação desse tema com a instituição dos três períodos letivos, tema ainda não discutido por nós e já proposto em algumas universidades;
- Incluir este item no perfil dos cursos que está sendo elaborado pela ABEPSS;
- Enviar documento para as UEs esclarecendo o atrelamento desta exigência com a alteração do projeto de formação profissional, pois fere a legislação que dá base a esta formação no que se refere à tempo de formação, carga horária dos currículos plenos, carga horária geral do curso, alterações no trabalho docente; além de abrir a possibilidade para a implantação do ano letivo com três entradas.

Brasília, 8 de dezembro de 1999

ABEPSS

CFESS

ENESSO

Revista *Temporalis*

Próximo número temático:
**Diretrizes Curriculares do Serviço Social:
Polêmicas e Perspectivas**

Normas para apresentação de artigos

1. A revista *Temporalis* aceita propostas de artigos que serão submetidos ao Comitê Editorial, a quem cabe a decisão final sobre a sua publicação.
2. Os originais, de no máximo 30 laudas, devem ser enviados a ABEPSS, obedecendo aos seguintes procedimentos:
 - a) Suporte: em disquete de 3.5, junto com duas vias impressas
 - b) Formato: em WORD 6.0 e WORD 7.0 for Windows, com a seguinte configuração: fonte TIMES NEW ROMAN 12, papel tamanho A-4, espaço interlinear de 1,5 cm, com todas as seguintes margens: superior 3 cm; inferior 2 cm; esquerda 3 cm; direita 2 cm;
 - c) Normalização: Obedecer a seguinte seqüência:
 - Título do artigo em Português;
 - Nome completo do(s) autor(es); suas credenciais e local de atividade, incluindo endereço, telefone, fax (do trabalho e residencial), e e-mail para contato;
 - O texto principal não deve exceder vinte e cinco linhas, incluindo ilustrações (desenhos, figuras, tabelas, fotos) cujos locais de inserção devem vir indicados no texto;
 - Figuras, desenhos, tabelas e fotos deverão ser entregues no original, com cabeçalho (se for o caso), créditos e legendas. Se as

ilustrações enviadas já tiverem sido publicadas, mencionar a fonte e a permissão para reprodução;

- Anexos, somente quando contiverem detalhamento imprescindível para a compreensão de alguma seção do texto;
- Citações e referências bibliográficas conforme a NB-10520, de 1988 e NB-6023, de 1989 da ABNT, respectivamente.

- 3) O parecer sobre a aceitação ou não dos originais será comunicado ao autor, ou ao primeiro quando forem mais de um, não se obrigando a revista *Temporalis* a devolver os originais a ela enviados.
- 4) Todo o trabalho aceito será submetido a uma revisão; caso o texto exija modificações substanciais, será devolvido ao autor para que ele mesmo as faça.
- 5) A revista *Temporalis* não remunera os autores que tenham seus artigos nela editados, porém lhe envia um exemplar da edição onde seu(s) texto(s) for(em) publicado(s).

A revista *Temporalis* está aberta para colaborações, mas reserva-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação. Os artigos assinados são da responsabilidade de seus autores.