

Temporalis

8

TEMPORALIS
Revista da ABEPSS
End.: Av. Ipiranga 6681 - Prédio 15 - Sala 315
Bairro Partenon - Porto Alegre / RS - 90619-900
Telefone: (51) 3320-3539 / Fax (51) 3320-3606
e-mail: abepss@abepss.org.br
home-page: www.abepss.ufsc.br

ISBN 858925206-X

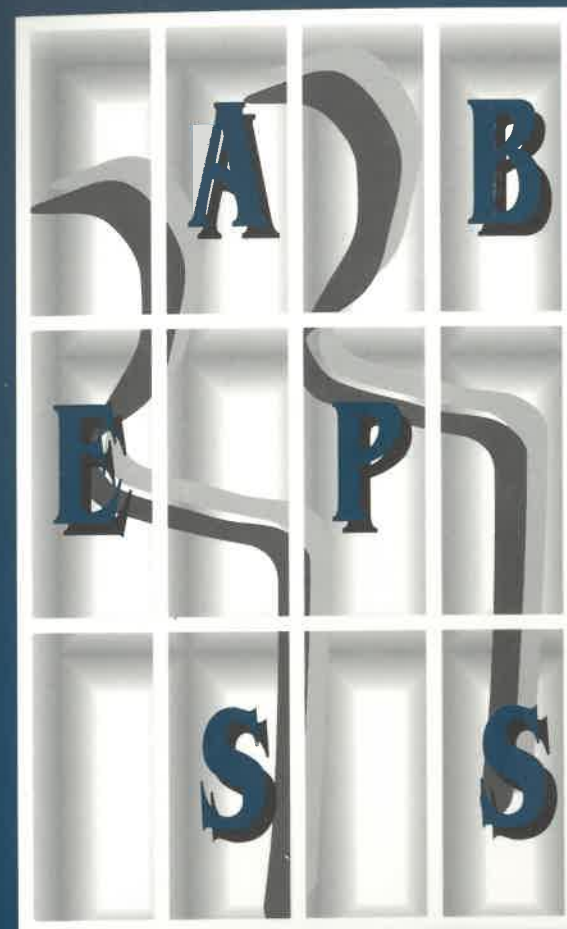


TEMPORALIS 8 - ANO IV, Nº 8 JULHO A DEZEMBRO DE 2004

8

Temporalis

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



**O Ensino do Trabalho Profissional:
Desafio para a Afirmação das
Diretrizes Curriculares e do Projeto
Ético-Político**

Ano IV, nº 8 - Julho a Dezembro de 2004

8

ABEPSS

ISBN: 85-89252-06-X

Temporalis

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DE ENSINO E PESQUISA EM
SERVIÇO SOCIAL - ABEPSS

ANO IV, Nº 8 - Julho a Dezembro de 2004

Temporalis

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DE ENSINO E PESQUISA EM
SERVIÇO SOCIAL - ABEPSS

**O Ensino do Trabalho Profissional: Desafio
para a Afirmação das Diretrizes Curriculares
e do Projeto Ético-Político**

ANO IV, Nº 8 - Julho a Dezembro de 2004

Revista Temporalis é uma publicação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social que objetiva divulgar o debate sobre a formação profissional e a produção do conhecimento em Serviço Social e nas suas interfaces com outras áreas de conhecimento. Os artigos publicados nesta Revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

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

© Copyright 2004 by ABEPSS

Projeto Gráfico e Editorial

Gráfica Odisséia

Rua Caí, 581 - Cachoeirinha - RS

Tel.: (51) 470.3583

E-mail: odisseia@terra.com.br

Revisão:

Antônio Suliani / Antônio Dalpicol / ABEPSS

TEMPORALIS

do latim, significa marcar o tempo

Período semestral da ABEPSS

Temporalis / Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
Ano. 4, n.8 (jul./dez. 2004). Porto Alegre: ABEPSS, Gráfica Odisséia,
2004 - 180 p.
O Ensino do Trabalho Profissional: Desafio para a Afirmação das
Diretrizes Curriculares e do Projeto Ético-Político

ISBN: 85-89252-06-X

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
OS DESAFIOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NA AFIRMAÇÃO DO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL: A PROPOSTA DA OFICINA – PERSPECTIVA ABEPSS	09
JUSSARA MARIA ROSA MENDES	
OS DESAFIOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NA AFIRMAÇÃO DO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL: A PROPOSTA DA OFICINA – PERSPECTIVA CFESS	15
LÉA LÚCIA CECÍLIO BRAGA	
O DESENHO DAS DIRETRIZES CURRICULARES E DIFICULDADES NA SUA IMPLEMENTAÇÃO	17
IVANETE SALETE BOSCHETTI FERREIRA	
FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO SERVIÇO SOCIAL	31
IVETE SIMIONATTO	
AS DIRETRIZES CURRICULARES E A POLÍTICA SOCIAL	43
BERENICE ROJAS COUTO	
GESTÃO: PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO	51
ROSANGELA NAIR DE CARVALHO BARBOSA	
O ENSINO DO TRABALHO PROFISSIONAL NAS REGIÕES DA ABEPSS – REGIÃO NORTE	77
SIMONE ENEIDA BAÇAL DE OLIVEIRA	
O ENSINO DO TRABALHO PROFISSIONAL: O DEBATE SOBRE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL NA REGIÃO NORDESTE ...	81
MARIA APARECIDA RAMOS, MARIA DE FÁTIMA L. GOMES, MARIA DE FÁTIMA M. DO NASCIMENTO, MARIA DE LOURDES SOARES, MARIA DO SOCORRO DE S. VIEIRA	
O ENSINO DO TRABALHO PROFISSIONAL NAS REGIÕES DA ABEPSS – REGIÃO CENTRO-OESTE ...	89
SANDRA DE FARIA	
O ENSINO DO TRABALHO PROFISSIONAL NAS REGIÕES DA ABEPSS – REGIÃO LESTE	93
VÂNIA MARIA MANFRÓI	
O ENSINO DO TRABALHO PROFISSIONAL NAS REGIÕES DA ABEPSS – REGIÃO SUL II	99
MARIA BEATRIZ COSTA ABRAMIDES	

APRESENTAÇÃO

O ENSINO DO TRABALHO PROFISSIONAL NAS REGIÕES DA ABEPSS – REGIÃO SUL I	105
ALFREDO APARECIDO BATISTA	
O ENSINO DO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DA UERJ	109
MARIA INÊS BRAVO	
O ENSINO DO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DA UERJ	119
ELAINE BEHRING	
O ENSINO DO TRABALHO PROFISSIONAL NO CURRÍCULO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFSC: FUNDAMENTOS, CONSTRUÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO	123
VERA MARIA RIBEIRO NOGUEIRA	
O ENSINO DO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DA PUCSP	133
MARIA BEATRIZ COSTA ABRAMIDES	
O ENSINO DO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DA PUCPR	139
ODÁRIA BATTINI	
O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	149
AMIR LIMANA	
O ENSINO DO TRABALHO PROFISSIONAL – PERSPECTIVA CNPQ	159
MARIA OZANIRA SILVA E SILVA	
O ENSINO DO TRABALHO PROFISSIONAL – PERSPECTIVA CAPES	165
DENISE BOMTEMPO BIRCHE DE CARVALHO	
O ENSINO DO TRABALHO PROFISSIONAL – PERSPECTIVA CFESS	171
JOAQUINA TEIXEIRA BARATA	
NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ARTIGOS	175

A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), no cumprimento de uma das finalidades previstas no seu Estatuto, Artigo 2, Inciso IX, onde propõe a “promoção e publicação acadêmica gerada no âmbito do Serviço Social”, tem a imensa satisfação de apresentar a edição de número 8 da Revista *Temporalis*.

Este volume contém as palestras e os debates ocorridos na Oficina Nacional da ABEPSS, realizada entre os dias 05 a 07 de abril de 2004, na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, sobre a temática “O Ensino do Trabalho Profissional: Desafio Para a Afirmação das Diretrizes Curriculares e do Projeto Ético-Político”. Concomitantemente, ocorreu o Encontro das Unidades de Ensino do Cone Sul, com o tema “A Formação Profissional do Assistente Social: A Construção de uma Agenda Comum”.

A Oficina Nacional da ABEPSS é um espaço importante de debates e ponto culminante das reflexões iniciadas nas oficinas locais e regionais com a presença da maioria das Unidades de Ensino do Brasil.

O evento propiciado pela ABEPSS, em abril do corrente ano, alcançou plenamente seus objetivos, pois propiciou o debate e o aprofundamento teórico e político indispensável para a qualificação permanente do projeto de formação profissional do assistente social. Contou com a participação de 66 Unidades de Ensino do Brasil, 02 Unidades de Ensino de países da América Latina (Costa Rica e Peru), Órgãos Representativos (CFESS, CRESS, ENESSO, CNPq e CAPES), num total de 495 participantes, entre docentes, discentes e profissionais.

O objetivo e a proposta da Oficina, como também a publicação de seu conteúdo têm como finalidade reafirmar as Diretrizes Curriculares na direção do atual Projeto Ético-Político, defendido pelos assistentes sociais.

Existem grandes desafios a serem enfrentados para a concretização e implementação das Diretrizes Curriculares. Entre estes, destaca-se a grande dificuldade de muitos docentes em atender a chamada para os debates nas oficinas e organizações da categoria, pela dificuldade de mobilização em um país tão vasto. Assim, a *Temporalis* número 8 é um instrumento de socialização que tem o propósito de descortinar o real processo de implementação de um projeto pedagógico para o curso de Serviço Social.

Com esta publicação, pretendemos oferecer um encaminhamento para as principais questões relacionadas à formação do profissional em Serviço Social. Agradecemos a todos aqueles que ajudaram a construir este momento e fizeram possível a publicação deste exemplar. E nós nos fazemos presentes para a árdua tarefa de darmos continuidade a este processo.

Executiva Nacional da ABEPSS

OS DESAFIOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NA AFIRMAÇÃO DO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL: A PROPOSTA DA OFICINA

Jussara Maria Rosa Mendes
Presidente ABEPSS – Gestão 2003-2004

Antes de qualquer coisa, gostaria de reafirmar a importância deste evento para o Serviço Social. Na verdade, significa um impulso histórico para a articulação profissional e para a produção do conhecimento na área. Este espaço, portanto, constitui-se numa das instâncias essenciais na organização da ABEPSS, encaminhando desde a base e, coletivamente, as demandas, as necessidades das unidades de ensino no que se refere à formação profissional. Assim, a ABEPSS, entidade nacional que congrega as unidades de ensino do Serviço Social, vem tradicionalmente aumentando estes debates sobre a formação profissional do assistente social no Brasil e situando-se também como um fórum de referência para a pesquisa em Serviço Social. Então, cada vez mais temos a convicção de que esta metodologia de trabalho adotada pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social tem alimentado e muito contribuído para os debates na área de formação profissional. A realização desta oficina nacional veio antecedida pelas recomendações da oficina nacional que foi realizada em 6 e 7 de junho de 2002, bem como os encaminhamentos feitos em 2003 e 2004, durante as oficinas locais e regionais e durante o seminário latino-americano realizado em junho de 2003. Na verdade, são encontros em que ocorrem debates profícuos e que podem potencializar e estão potencializando a discussão hoje em pauta. Trata-se de uma articulação nacional que reafirma a perspectiva construída como expressão das nossas lutas profissionais. A oficina nacional de 2002 (é importante que se diga que nós estamos dando continuidade a um trabalho já iniciado pelas gestões anteriores), realizada em Niterói, versou também sobre o ensino do trabalho do assistente social e as recomendações para implementação das diretrizes curriculares apontadas já na revista *Temporalis*. Essas recomendações dizem respeito à criação de instrumentos de capacitação para docentes e supervisores, compreendendo desde socialização de textos clássicos e básicos e outros que possibilitem o aprofundamento dos temas; à elaboração de textos com densidade teórica, com fins didáticos acessíveis a docentes, discentes e supervisores; à socialização do projeto pedagógico nas oficinas, bem como nas páginas da Internet dos outros meios de divulgação; à participação mais efetiva dos cursos de pós-graduação na capacitação docente; à participação mais efetiva da pós-graduação no projeto de formação profissional referente a 2004. Para tanto, recomendou-se, também, entre outras, algumas tarefas desafiantes tais como: a discussão sobre o significado dos núcleos de formação profissional; o

acompanhamento de forma sistemática e constante do conjunto do corpo docente/discente e da supervisão de estágio; a sistematização das experiências das atividades complementares integralizadoras no currículo; o acompanhamento e a definição de estratégias de enfrentamento da redução dos cursos. Essas foram as questões tiradas nos outros fóruns. Com base nisso, e trazendo-se para uma reflexão do cenário atual, o debate já apontou que é importante falar num cenário com tantas mudanças e tantas inquietações com os rumos do ensino e da reforma universitária, que se encontra hoje no centro das nossas preocupações. Nesse aspecto, a presença da ABEPSS se faz extremamente necessária no sentido de ampliar e sedimentar o debate sobre a temática da formação profissional, vindo a atender as atuais exigências derivadas desse processo de globalização, com profundas alterações nos aspectos econômicos, culturais e sociais e com repercussão nas inter-relações globais e locais no mundo do trabalho e nos processos de inclusão e exclusão entre outros tantos. Esse cenário tem exigido dos assistentes sociais ações inovadoras e eficazes que propiciem respostas compatíveis com o projeto ético-político adotado pela categoria profissional no Brasil.

Essas preocupações integram a agenda da ABEPSS, que reafirma o seu compromisso político-acadêmico de luta contra o neoliberalismo, contra o desmonte das políticas sociais públicas e da política educacional de ensino superior bem como da precarização do trabalho docente. Reitera a sua contribuição no âmbito da formação e qualificação profissional para construção de um projeto que atenda os princípios apresentados no nosso código de ética, propondo ainda assumir a responsabilidade institucional de buscar uma articulação acadêmico-política no âmbito do Conesul, para que se possa fazer frente a estas demandas que estão presentes no nosso dia-a-dia não apenas no Brasil, mas no âmbito mundial.

Portanto, este espaço de trabalho é de extrema relevância para quando retornarmos cada um de nós às nossas unidades de ensino e, a partir da agenda proposta, coletivamente pensaremos em reafirmar as diretrizes curriculares, respondendo a uma demanda a esta gestão, acompanhando as novas unidades de ensino que vêm sendo apresentadas a todos nós. Também, é pauta das nossas preocupações uma expansão significativa de implantação de Cursos de Serviço Social principalmente na região sul. Assim, a temática da oficina, embora já tenha sido debatida na oficina anterior, exige de nós um maior aprofundamento desse debate correspondendo às exigências de formação profissional do assistente social e é o desafio permanente das unidades de ensino.

Desse modo, nossa programação visa, além da continuação do trabalho já iniciado pelas gestões anteriores e indicativos da oficina anterior, contemplar as necessidades das unidades de ensino no contexto atual. Busca-se ainda atender a outras especificidades como a amplitude do nosso território nacional, aqui também já referendado, as diferenças regionais e o próprio potencial que este mesmo grupo possui. As unidades de ensino, cujos currículos se encontram em fase de implementação mais avançada, são convidados a subsidiar as demais,

trazendo suas experiências, oportunizando e compondo esse processo. Assim, na programação, teremos a apresentação de quatro unidades de ensino que irão apresentar experiências inovadoras. Gostaria de deixar claro que o critério de escolha destas unidades de ensino foi adotado com base na apresentação para o seminário latino-americano. As unidades que apresentaram naquele momento foram convidadas a apresentar aqui para este evento.

Nessa perspectiva de organização da nossa programação, compomos uma agenda que possibilitasse um amplo debate no âmbito da graduação e da pós-graduação e, ainda, no último dia, oferecesse assessoria àquelas escolas que necessitassem. Concomitantemente, estaremos realizando, então, o encontro com as escolas do Conesul, visto que as nossas companheiras atenderam ao convite e estão aqui para que possamos conjuntamente construir uma agenda e discutir aquelas questões que são comuns. A perspectiva, sem sombra de dúvida, é de reafirmação das diretrizes curriculares, do amadurecimento do debate atual e da atenção do significado social do trabalho do assistente social no processo de produção e reprodução das relações sociais. Desafios, temos muitos, inúmeros. O principal deles é como mantermos essa direção diante das dificuldades que se abatem sobre as unidades de ensino, como, por exemplo, a desregulamentação, o saber fragmentado, as respostas superficiais, pois esse é o nosso cotidiano. E, ainda, fica para as unidades de ensino do Conesul essa árdua tarefa. Fica para cada uma das associações dos países presentes, como, por exemplo, a ABEPSS, que tem 58 anos de existência.

A tarefa é exatamente alcançarmos a articulação interpaíses, debatendo e fortalecendo a formação profissional do assistente social. Esse cenário marca a importância da dimensão política da nossa atuação enquanto fórum político-acadêmico da categoria. Cada vez mais somos convocados a compor, a participar, a ocupar os espaços democráticos. Todos os momentos tornam-se preciosos em nosso embate, incluindo aí a defesa da proposta da ABEPSS. Isso significa sintonizar nosso projeto pedagógico com a luta de resistência e de defesa do compromisso da universidade pública com a produção e socialização do saber, atendendo a interesses, direitos e necessidades sociais permanentes da maioria da população e não interesses imediatos de instâncias governamentais diversas e do mercado. A defesa da Universidade Pública e do direito da maioria da população de nela ingressar e estudar é fundamental. O Projeto Pedagógico para tornar-se realidade efetiva frente às adversidades que enfrentamos nesse momento e para participarmos da luta pela hegemonia da proposta da ABEPSS, deve caminhar num sentido de reforçar a Universidade Pública, pois este é um dos únicos espaços onde há a possibilidade de discussão face a face, de liberdade de pensamento, de expressão, de cátedra, de pesquisa, de associação. Um espaço público e livre é condição de cidadania, de desenvolvimento da inteligência e de desenvolvimento da crítica e da cultura. E, sem dúvida, o que vemos hoje é uma proposta que vem no contrafluxo, como referimos antes, de desregulamentação das comunitárias e das públicas. Esse é o cenário com o qual nos defrontamos.

A formação profissional em serviço social, na perspectiva das diretrizes da ABEPSS, aponta para o perfil profissional no qual está presente uma formação intelectual e cultural, generalista-crítica, que alimenta a competência na sua área de desempenho e a inserção crítica e propositiva no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Trata-se de um profissional que atua nas expressões das questões sociais, formulando e implementando propostas para o seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas e empresariais, de organizações da sociedade civil e congêneres. Trata-se também, por outro lado, de um profissional comprometido com valores e princípios norteadores do nosso código de ética do assistente social em vigência. Nesta direção, trata-se de delinear um perfil profissional sintonizado com as exigências da época onde a velocidade das transformações tem dificultado os momentos de síntese. Tudo isso ao lado de um espraiar extensivo da desigualdade, da pobreza, do enfraquecimento do Estado e da política, a partir das reformas orientadas para o mercado. Conforme nos diz Marilda Iamamoto, temos o desafio de transformar os espaços de trabalho do assistente social em espaços realmente públicos, alargando os canais de interferência da população, permitindo maior controle por parte da sociedade nas decisões a ela concernentes. Isso requer o zelo pela socialização das informações, o conhecimento dos direitos e interesses em jogo, o acesso às redes que conduzem à negociação, atribuindo transparência e visibilidade aos canais que permitem o acompanhamento da implementação das decisões. Encaminhar a formação profissional nesta direção exige que se propicie subsídios, apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade, oferecendo elementos para análise das particularidades do movimento de constituição da sociedade do Estado, de modo a aprender os traços próprios assumidos pela expansão capitalista no Brasil.

Estas são condições para uma leitura crítica do desenvolvimento da profissão e para identificação das possibilidades de ação contidas na realidade, passíveis de serem apropriadas e reelaboradas na forma de respostas profissionais, consoante as competências e atribuições do assistente social, prescritas na legislação correspondente e revitalizadas no rigoroso acompanhamento das transformações sócio-históricas. Esta direção do processo formativo no universo da produção e reprodução das relações sociais, conforme as diretrizes curriculares da ABEPSS preconizam, refere-se a um conjunto de conhecimentos articulados em três núcleos de fundamentação da formação acadêmica. Abrangem, assim, fundamentos teórico-metodológicos da vida social, fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, fundamentos do trabalho profissional, abrangendo o complexo dos elementos constitutivos do serviço social enquanto especialização do trabalho na sociedade, que tem como matéria fundamental as múltiplas expressões da questão social e as formas históricas acionadas para o seu enfrentamento por parte do Estado e da sociedade civil onde se destacam as políticas sociais.

Os núcleos anteriormente deferidos e que se assentam na formação profissional organizam a lógica curricular, apresentando, portanto, dimensões indissociáveis de um mesmo processo de conhecimento, juntamente com seus componentes teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos, constitutivos do trabalho profissional. Assim, não admite um tratamento classificatório e muito menos abordagem sequencial entre os núcleos de conhecimento. Eles apresentam distintos níveis de abstração para abordagem dos processos sociais em seu movimento e o complexo de contradição que os constitui. Por fim, comparece a pesquisa como elemento central na formação do trabalho profissional.

Estas são, sem dúvida, as condições para leitura crítica do desenvolvimento da profissão e para identificação das possibilidades de ação contidas na realidade, passíveis de serem apropriadas e reelaboradas na forma de respostas profissionais, consoante as competências e atribuições do assistente social, para que possa acontecer esse rigoroso acompanhamento a que nos referimos. Esse quadro contemporâneo, instigante, desafiador, exige mais do que nunca uma posição clara e definida da ABEPSS no âmbito político e acadêmico. Para tanto, é essencial o debate coletivo que se vem realizando, garantindo a continuidade da hegemonia construída através das lutas políticas da categoria.

Para encerrar, gostaria de lembrar que a ABEPSS somos todos nós. Nós somos os responsáveis pelo enfrentamento lúcido desses desafios.

OS DESAFIOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NA AFIRMAÇÃO DO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL: A PROPOSTA DA OFICINA

Léa Lúcia Cecílio Braga
Presidente CFESS – Gestão 2002-2005

Hoje, o CFESS e a ABEPSS implementam compromissos em conjunto e desenvolvem uma agenda de trabalho pautada no fortalecimento do binômio formação e exercício profissional. Esta oficina pauta o debate em torno de um cenário importante: desafio para a formação das diretrizes curriculares e do projeto ético-político.

Essa discussão impulsiona ainda mais o âmbito do conjunto CFESS-CRESS para uma convergência no trabalho e para o cumprimento dessa agenda conjunta necessária e importante para o avanço do Serviço Social no Brasil. Este debate não fica só nos limites do nosso país, mas se espalha para o Conesul para ampliar e sedimentar a produção no âmbito da América Latina.

A integração entre os países, os trabalhadores sociais, os mercados, o trânsito entre as fronteiras, entre outros, elegem uma necessária agenda para o encaminhamento comum das nossas entidades nacionais. No entanto, o motivo que impede o desenvolvimento dessas ações pelas direções das entidades nacionais e a busca constante de ações inovadoras e respostas compatíveis às demandas postas são preocupações contextualizadas no Serviço Social de nosso país.

Está iniciando o segundo ano do governo Lula. Sabemos todos que a eleição de Lula foi um importantíssimo marco na história dos países latino-americanos, pois, além de todo o significado de ter chegado um trabalhador metalúrgico à Presidência da República, significou, naquele momento, a vitória de um projeto político de esquerda, que unia as forças mais progressistas dessa sociedade tão complexa com forças de direita ainda descontentes com a política neoliberal de FHC.

Essa união se dava em torno da idéia de combater o neoliberalismo e a ditadura do mercado do grande capital. No entanto, com o passar do tempo, aumentaram muito as nossas preocupações e constatamos que a mudança ainda não chegou para as brasileiras e brasileiros. O governo está paralisado por causa de crises internas e perdendo a capacidade de manter viva a chama da esperança para vencer o medo. Nesse período, o discurso do Presidente Lula, ao se dirigir aos governos estaduais e municipais, lideranças políticas, sociedade civil e ao povo em geral, recorrentemente pede paciência aos brasileiros.

E foi com essa consciência, em atitude de paciência cidadã, que o CFESS avaliou o primeiro ano de governo. Não deixamos de fazer a crítica, mas, sobretudo, tentamos interferir e fazer propostas. Isso porque entendemos que o go-

verno se elegeu com outra coalizão, fundamentalmente amparado por uma esquerda histórica e pelos descontentes com a política neoliberal comandada por FHC. A repercussão internacional teve eco por causa de sua expressiva votação e pela possibilidade de construir uma alternativa à globalização subordinada aos interesses da especulação financeira.

Sabíamos também do pesado fardo herdado. A economia crescendo cerca de 1% ao ano, incapaz de gerar empregos. O desemprego aumentando e a informalidade do mercado de trabalho chegando a superar os 70% em relação aos contratos formais; a eliminação gradativa da proteção trabalhista e o desmonte do aparato estatal. Um Estado sucateado, privatizado, uma economia vulnerável e o crescimento da dívida pública. Essa era a herança!

Frente a essa herança, entendemos as necessidades das alianças para gerar governabilidade, mesmo que estranhando a contraditória composição de governo. Estamos conscientes que Lula chegou ao governo, mas não ao poder. Coerentes com as nossas raízes históricas, conclamamos os assistentes sociais a disputarem a ala progressista do governo e a buscar a hegemonia. E, assim, nos posicionamos neste primeiro ano de governo, fazendo críticas e interferindo.

Ao fazermos um balanço desse primeiro ano, constatamos:

- A opção foi de promover uma política econômica ortodoxa orientada pelo ajuste fiscal e voltada para a credibilidade nacional. Sem recursos financeiros e orçamentários, cortou gastos, aumentando assim o superávit primário, fazendo um grande esforço para gerar divisas e pagar os juros da dívida pública. Para cumprir a meta do superávit primário de 4,25% do PIB, cortou 10% dos recursos destinados aos programas sociais. A execução orçamentária, conforme dados do INESP, demonstram claramente a continuidade da política de arrocho fiscal iniciada por FHC. A prioridade para o social ainda permanece promessa não cumprida e os resultados são perversos. A população mais empobrecida, o acirramento das desigualdades sociais, o desemprego continuam crescendo e, como consequência, cresce a violência urbana. A economia fica estagnada e todos somos submetidos a juros altíssimos.
- As reformas, sobretudo da Previdência e a Tributária foram orientadas pelo ajuste fiscal e não têm o nosso apoio.
- Dificultosa é a Reforma da Educação, com ênfase na Reforma Universitária. Impera ainda a criação de programas desconectados de uma política que de fato democratiza o ensino público e assegura o direito à educação pública e com qualidade. Assim, confirma-se o continuísmo da política econômica, subordinando-se o social à perversa lógica de mercado e de ajustes fiscais, assinalando pequenos avanços, como, por exemplo, a unificação dos programas de transferências de renda, a extensão do benefício de prestação continuada para idosos com 65 anos, a criação do sistema único de assistência social, dentre outros.

O que estamos assistindo leva-nos a questionar se aquela grande cruzada que imaginávamos que o governo Lula iria desencadear contra o neoliberalismo e as forças do mercado estão perdidas. Questionamos se a alma do exercício do governo Lula foi vencida pela alma conservadora. Se for isso, não sabemos se já é possível afirmar essa tragédia, a partir de agora é preciso estabelecer o bom combate com todas essas forças, reutilizando-as. As mesmas forças que nos fizeram protagonistas da redemocratização do país. Sim, porque é preciso lembrar que 2004 é o marco dos 40 anos do golpe militar.

Comemoramos, portanto, o fim da ditadura política e precisamos nos inspirar nisso para combater mais do que nunca a ditadura do capital. Faço então um chamado a todos nós que, neste cenário, repercute diretamente o Serviço Social e as demandas colocadas com a profissão e para a direção das entidades. Essa conjuntura reforça a necessidade de intervenção da sociedade e do sujeito coletivo para pressionar o governo a cumprir suas promessas, a priorizar o social e a promover o resgate da dívida social.

Desta forma, coerente e responsável, como sempre foi a história da nossa categoria, vamos continuar a luta em defesa da justiça e da cidadania, buscando a ampliação dos direitos, a inclusão social e a promoção do resgate da dívida social. É com essa consciência e com muita disposição de trabalho na construção da sociedade que queremos realizar o 11º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais e o 3º Encontro Nacional de Serviço Social e Seguridade, em Fortaleza/CE, nos dias 17 a 22 de outubro de 2004, com o temário "O Serviço Social e a esfera pública no Brasil, o desafio de construir, afirmar e consolidar direitos". Nesse encontro, estaremos aprofundando esse debate, construindo propostas e interferindo nessa realidade.

Por isso, termino dizendo que quem é de luta, avança e, com direitos, trabalho e democracia, fazemos um país. Esse deve ser o lema que norteia a direção da ABEPSS e CFESS e, com a confiança e a consciência da dimensão da nossa exata responsabilidade e capacidade de fazer, finalizo, desejando a todos sucesso nesse evento. Colocamo-nos sempre ao dispor dos colegas em mais essa tarefa ou em outras que daqui se desdobram para uma agenda a ser cumprida.

Painel*

O DESENHO DAS DIRETRIZES CURRICULARES E
DIFICULDADES NA SUA IMPLEMENTAÇÃO

Ivanete Boschetti**

Introdução

Não é possível refletir sobre as diretrizes curriculares e sua implementação sem considerar a situação e as tendências do ensino superior no Brasil, visto que as condições nas quais a educação superior se materializa hoje têm um papel determinante no tipo de currículo implementado nas instituições de ensino superior, sejam públicas ou privadas. Assim, num primeiro momento, abordarei duas importantes tendências que vêm sendo observadas no ensino superior e que têm um impacto importante na implementação dos currículos em geral e do Serviço Social em particular. Num segundo momento, discutirei o desenho das diretrizes curriculares, tendo como referência estas reflexões iniciais.

No caso do desenho das diretrizes curriculares, o que se observa é que existem múltiplas possibilidades de construir um currículo. Desse modo, ao invés de apresentar um desenho, considero mais oportuno discutir os princípios presentes nas diretrizes da ABEPSS e naquelas aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e que devem sustentar a organização dos currículos plenos. A análise de cada um desses princípios será orientada pela identificação das dificuldades na sua incorporação pelas unidades de ensino, com base na avaliação para autorização e credenciamento dos Cursos de Serviço Social que temos acompanhado, pois é fundamental avaliar as dificuldades que vêm sendo enfrentadas na materialização desses princípios na estruturação dos currículos.

As tendências do ensino superior no Brasil

Os dados do censo do ensino superior, divulgados pelo INEP no final de 2003,¹ revelam as tendências de crescimento acelerado deste nível de ensino no Brasil nos últimos anos. São dados impressionantes e mostram que, entre 1998 e 2003, anos que abrangem o segundo mandato do governo de Fernando

*Articulação entre os Eixos das Diretrizes Curriculares e as Competências Profissionais: Desafios da Graduação – Palestra proferida na Oficina Nacional da ABEPSS, realizada em 05 de abril de 2004, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis / SC.

** Assistente Social, mestre em Política Social pela UnB, doutora em Sociologia pela EHESS/Paris. Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Política Social da UnB. Presidente da ABEPSS na Gestão 1998-2000.

¹ Cf. INEP, Censo do Ensino Superior. Disponível no site <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/>>

Henrique Cardoso e o começo do governo Lula, houve um crescimento de 107% dos cursos presenciais de graduação. Em 1998, existiam 6.950 cursos de graduação e, em 2003, já totalizavam 15.006. Neste período, foram criados, em média, 1.490 cursos por ano, 124 por mês e 4 novos cursos a cada dia. Num país onde apenas 9% da população entre 18 a 24 anos têm acesso ao ensino superior, esta expansão poderia significar uma importante medida de ampliação do acesso dos jovens ao ensino superior. O problema é que a aceleração na abertura de cursos, induzida governamentalmente, é uma tendência de crescimento forçado e orientado por uma política claramente neoliberal que prioriza o ensino superior privado e não a expansão do ensino público.

Essa política de expansão vem ganhando sustentação no apoio político-financeiro governamental aos cursos da rede institucional privada em detrimento de investimentos nas universidades públicas. O censo mostra, também, que, no início deste mesmo período, existiam 973 instituições de ensino superior (IES) no Brasil e, dessas, 764, ou seja, 78% eram privadas. No final de 2002, o número de IES havia saltado para 1.637 e, dessas, 1.440 eram privadas, o que corresponde a 88%. Ou seja, ocorreu não apenas um crescimento em números absolutos, mas igualmente a ampliação da proporção de instituições privadas no conjunto das IES. No período de 1998 a 2002, foram criadas 676 instituições privadas no Brasil e isso teve reflexos também no número de cursos, que cresceu assustadoramente. Em 1998, a rede privada era responsável por 3.980 cursos e, em 2002, eles saltaram para 9.147 cursos, o que significa um aumento de mais de 200%. Só em 2002 o Ministério da Educação autorizou 1.702 novos cursos superiores. Em 2003, primeiro ano do governo Lula, esse número sofreu drástica redução, mas ainda assim foram autorizados 607 novos cursos, e destes, só 32 em universidades públicas.

A situação concreta do ensino superior no Brasil, hoje, é a existência de uma rede privada que concentra 63% do total dos cursos existentes e 88% das instituições de ensino superior. A expressão destes dados não tem a intenção de dicotomizar o ensino público e o ensino privado e nem de homogeneizar todas as instituições de ensino privadas. Existem instituições privadas que primam pela qualidade e buscam constituir cursos com perspectivas de formação crítica. Mas, é indiscutível que a maioria, sobretudo após esse crescimento acelerado e com a dificuldade de acompanhamento e controle governamental, prima pela lucratividade e não pela qualidade.

Essa realidade tem reflexos no âmbito do Serviço Social especificamente. Não se pode deixar de considerar que muitas dificuldades predominantes na implantação do currículo estão determinadas e condicionadas por esta realidade mais estrutural no Brasil. Hoje (abril de 2004), existem 147 cursos de Serviço Social autorizados e em funcionamento.² Em 2000, eram 79, ou seja, em pouco mais de três anos praticamente dobrou o número de cursos de Serviço Social. Só no ano passado foram autorizados e começaram a funcionar 18 novos cursos

e todos em instituições privadas. Nenhum curso foi aberto em instituições públicas, embora existam duas perspectivas: uma para abrir o curso na USP e outra na UFMG. Destes 147 cursos de Serviço Social, 30 (20,4%) estão em instituições públicas e 117 (79,6%) estão em instituições privadas. Ampliam-se cada vez mais, proporcional e absolutamente, os cursos de Serviço Social nas faculdades privadas. Das 147 escolas existentes, apenas 87 estão filiadas à ABEPSS, conforme foi sinalizado pela diretoria. Isso assinala para o grande número de cursos que estão ausentes do debate sobre a formação profissional, organizado, conduzido e socializado pela ABEPSS. Além disso, essa expansão vem fortalecendo a concentração de cursos de Serviço Social nas regiões sudeste e sul. Essas duas regiões totalizam 76% dos 147 cursos existentes. A região Norte tem apenas 10 cursos (6,8%); a Nordeste 18 cursos (12,2%); a Sudeste 70 (47,6%); a Sul 42 (28,5%) e a região Centro Oeste apenas 7 (4,7%). E não é por acaso que ocorre essa concentração nas regiões sudeste e sul. O crescimento dos cursos tem relação com a expansão das instituições privadas nas regiões onde a população tem maior poder aquisitivo. As regiões sul e sudeste, todos sabemos, ainda apresentam os melhores índices de desenvolvimento econômico, rendimento e emprego, o que garantiria maior demanda, com menores possibilidades de inadimplência. Não é por acaso que uma das justificativas constantes nas propostas dos cursos apresentadas ao MEC é o poder aquisitivo da população na região.

Nesta tendência de expansão, um aspecto que considero positivo é que neste período não houve abertura de cursos sequenciais na área de Serviço Social. E isto pode ter relação com a importante ação da ABEPSS que, junto com o CFESS e a ENESSO, instaurou um grande debate em 1999 sobre a reforma do ensino superior e suas implicações para o Serviço Social, onde os cursos sequenciais foram amplamente debatidos e questionados em oficinas regionais e, também, em nível nacional, que culminou com a publicação de um número da Revista *Temporalis* sobre esta temática.

Esses dados empíricos retratam e mostram as principais tendências que considere dignas de nota: o crescimento acelerado de cursos e instituições no setor privado, o que tem profunda implicação na elaboração dos projetos pedagógicos e na implementação dos currículos do curso de Serviço Social. Deve-se levar em conta que aproximadamente metade dos cursos existentes foram abertos entre 1998-2003 e mais intensamente em 2001 e 2002. Portanto, após o longo e intenso debate que culminou na aprovação das diretrizes pela comissão de especialistas em 1997. Ou seja, as novas instituições não participaram deste processo e muitas desconhecem o conteúdo das diretrizes, sobretudo após a desconfiguração que esta sofreu no âmbito do Conselho Nacional de Educação.

Esses dados, associados à atual proposta de reforma do ensino superior, revelam que não há muita novidade nesta proposta. Ela dá continuidade e agrava essa tendência já sinalizada do fortalecimento do privado, de mercantilização da educação, que deixa de ter o caráter de política social e acaba assumindo o

² Conforme dados constantes no cadastro MEC/INEP, disponível no site <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp>. Acesso em: 01 abr. 2004.

caráter de mercadoria. Desse modo, considero que não é possível analisar a implantação do currículo sem levar em conta duas questões:

Primeiro, qual é o princípio, o fundamento e a formação que queremos para o Serviço Social. Qual é a proposta de formação que está presente nas diretrizes e qual é a possibilidade de concretizar essa proposta nesse contexto. Se não considerarmos o contexto e o movimento político mais geral, corremos o risco de ficar discutindo endogenamente as diretrizes que queremos sem avançar nas estratégias necessárias para sua materialização. Comparando as diretrizes aprovadas no âmbito da ABEPSS com os currículos que estão sendo implementados, podemos constatar que muitos princípios e orientações não estão sendo incorporados pelas unidades de ensino. Isso nos indica que devemos construir estratégias para resgatar o projeto de formação profissional que queremos e que está presente nas diretrizes curriculares da ABEPSS.

Segundo, é muito difícil falar em um único desenho de currículo, porque são múltiplas as possibilidades de construção de um deles, a partir do conteúdo das diretrizes. São múltiplas em função do projeto pedagógico que o grupo de docentes e discentes constrói em cada unidade de ensino a partir da sua construção histórica, em função das especificidades de cada unidade e das particularidades regionais. O desenho que for construído em cada unidade de ensino deve estar sustentado em princípios e diretrizes que estão claramente colocados nas diretrizes curriculares aprovadas coletiva e democraticamente num longo e intenso processo de discussão realizado entre 1994 e 1997 e que continuou após este período. É a incorporação destes princípios que vai dar forma ao currículo e vai indicar qual é a formação que resultará do desenho implementado.

A desconfiguração das diretrizes curriculares pelo Conselho Nacional de Educação

A partir das (e por causa das) tendências que vêm orientando a política nacional de educação superior, no momento de aprovação das diretrizes curriculares pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2001, estas foram esvaziadas da concepção original de formação crítica presente nas diretrizes curriculares aprovadas pela ABEPSS e pelas unidades de ensino em 1996.

Os pareceres e a resolução³ do CNE aprovando o currículo pleno do Serviço Social, emitidos em 2001 e 2002, após anos de análise (a ABEPSS encaminhou as diretrizes curriculares ao MEC no início de 1997), reduziram drasticamente o projeto pedagógico que constava nas diretrizes curriculares da própria ABEPSS. Não devemos entender essa redução drástica como mera simplificação e mera formatação padrão de todos os currículos. Considero que, por trás dessa simplificação, está um projeto de formação conflitante com a proposta de formação do Serviço Social, construído coletivamente pelas entidades a partir da ação da

ABEPSS. Estou ressaltando isso porque, ao avaliar as propostas de autorização de cursos novos, percebi que eles estão seguindo o parecer do CNE e simplificando seus currículos. Assim, é fundamental resgatar as diretrizes da ABEPSS para que estas sejam tomadas como parâmetro na construção dos currículos plenos. O primeiro golpe do CNE, que não foi só no Serviço Social e atingiu outros cursos, foi não ter aprovado a carga horária mínima que estava nas diretrizes da ABEPSS que era de 2.700 horas mais 15% de estágio, o que totalizava um curso de, no mínimo 3.105 horas, sendo que destas, apenas 5% poderiam ser realizadas em atividades complementares. O CNE transferiu a definição de carga horária mínima para regulamentação posterior, conforme consta na Resolução CNE nº 15 de 13/03/2002 que, em seu Artigo 3º, estabelece: "A carga horária do curso de Serviço Social deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de curso de bacharelado". Até o momento esta resolução não foi aprovada, o que tem levado muitas unidades de ensino a propor cursos de Serviço Social com 2.700 horas incluindo estágio, o que, na prática, institui cursos de três anos. Esta possibilidade indica uma concepção de formação aligeirada, estruturada apenas em conteúdos básicos, o que esvazia a formação de sua potencialidade mais aprofundada e crítica.

Outra importante alteração feita pelo CNE nas diretrizes curriculares foi suprimir os conteúdos de matérias e disciplinas e apenas indicar sucintamente os tópicos que devem estruturar o projeto pedagógico, conforme consta no Artigo 2º da referida Resolução: "O projeto pedagógico de formação profissional a ser oferecido pelo curso de Serviço Social deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos;
- b) as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) a organização do curso;
- d) os conteúdos curriculares;
- e) o formato do estágio supervisionado e do Trabalho de Conclusão do Curso;
- f) as atividades complementares previstas".

Tal orientação está permitindo que os projetos pedagógicos dos cursos novos sejam mais simplificados e extremamente diversificados, provocando uma flexibilização do processo formativo. Como o item "Conteúdos curriculares" expresso no Parecer CNE 492/2001 não manteve os conteúdos básicos das matérias propostas nas diretrizes da ABEPSS, os projetos pedagógicos dos cursos novos apresentam disciplinas que não se estruturam em torno dos eixos propostos nas diretrizes da ABEPSS e as disciplinas, na maioria das vezes, não se articulam e apresentam diversos problemas de superposição e de conteúdos, como será observado adiante. O Parecer 492/2001 do CNE apenas indica que os conteúdos devem se estruturar nos núcleos de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, e de fundamentos do trabalho profissional, com indicações bastante genéricas das informações básicas que sustentam cada núcleo.

³ Cf. Parecer CNE/CES 492/2001; Parecer CNE/CES 1.363/2001 e Resolução CNE/CES 15, de 13 de março de 2002.

É inegável que o desenho das diretrizes curriculares aprovadas pela convenção da ABESS, em 1996, não é o mesmo das diretrizes aprovadas pelo CNE, em 2001. Isso vem provocando dificuldades na formulação e implementação dos projetos pedagógicos, sobretudo nos cursos novos e nas instituições privadas. Não esqueçamos que, atualmente, metade dos cursos existentes foram criados após a aprovação dessas diretrizes e estão se pautando pelo Parecer do CNE. Daí a importância de darmos muita atenção aos cursos novos que estão sendo criados. O esvaziamento das diretrizes curriculares promovido pelo CNE não é uma mera simplificação, mas expressa uma política de formação profissional predominantemente preparatória para o mercado, mais flexível, diversificada, reduzida, com habilitações específicas e sem preocupação com uma formação genérica e com perspectiva de totalidade. Nesse sentido, essa política institucional de formação se confronta com a proposta de formação das diretrizes curriculares aprovadas pelas Unidades de Ensino em 1996 já que as diretrizes curriculares da ABEPSS, articuladas e em consonância com o código de ética profissional e com 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.

Princípios das diretrizes curriculares da ABEPSS e dificuldades na sua implementação pelas IES

Os princípios que estruturaram as diretrizes curriculares da ABEPSS foram incluídos no documento final aprovado pelo CNE (Parecer 492/2001) em forma de tópicos, no item denominado "Organização do currículo". Mas, o esvaziamento de seus conteúdos e o descolamento do conjunto das diretrizes estão fazendo com que sejam incorporados mecanicamente nos projetos pedagógicos das escolas e não constituam nexos lógicos que dão forma e conteúdo ao projeto de formação, tal como concebido nas diretrizes da ABEPSS. A seguir, retomamos alguns dos princípios, apontando dificuldades na sua incorporação, a partir das avaliações de projetos pedagógicos que temos feito para autorização na abertura de novos cursos.

1. Flexibilidade de organização dos currículos plenos

Este princípio constava nas diretrizes da ABEPSS como "flexibilidade e dinamicidade dos currículos plenos, expressa na organização de disciplinas e outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares". Evidente que não se trata de flexibilizar os conteúdos, e sim de dar maior maleabilidade na organização dos conteúdos e assegurar as especificidades regionais. No documento final do CNE, a redação

sofreu modificação e este princípio surge como "flexibilidade dos currículos plenos, integrando o ensino das disciplinas com outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares". Associado à não-regulamentação da carga horária mínima, este princípio tem sido compreendido e adotado por muitas unidades como "afrouxamento" e flexibilização dos conteúdos, o que tem provocado a elaboração de projetos diversificados, diferenciados, sem um conteúdo básico que garanta unicidade e direção teórico-metodológica na formação profissional, com excessiva carga horária em atividades complementares e reduzida carga em disciplinas fundamentais do currículo. Outra forma de flexibilização é atribuir excesso de carga horária em atividades complementares.

2. Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social

De acordo com as diretrizes da ABEPSS e tendo como parâmetro este princípio, o profissional, com o perfil indicado no projeto, deve ser capaz de analisar a dinâmica de produção e reprodução capitalista em diferentes momentos históricos, de identificar as diferentes expressões da questão social nestes momentos, de compreender o papel do Estado, das classes e dos movimentos sociais na construção de respostas às manifestações da questão social e de entender a inserção do serviço social nesta dinâmica, identificando as abordagens teórico-metodológicas que deram sustentação ao exercício profissional em diferentes períodos e contextos sócio-históricos. Este é o eixo que deve estruturar a lógica curricular de acordo com as diretrizes curriculares da ABEPSS.

O que temos visto, entretanto, são projetos pedagógicos onde inexistem ou não está claro o eixo estruturador que deve dar sustentabilidade e definir a composição, nomenclatura e conteúdo temático das disciplinas. Este problema estrutural provoca superposição de conteúdos, ausência de conteúdos fundamentais, comprometimento da interdisciplinaridade e desarticulação de conteúdos. Os riscos decorrentes são a desarticulação das dimensões da história, teoria e método no trato da realidade social e da inserção histórica do Serviço Social, que se concretiza na organização de disciplinas de fundamentos históricos, teóricos e metodológicos separadamente, apenas com mudança de nomenclatura:

- às vezes as disciplinas são meramente ou predominantemente historicistas, e os conteúdos históricos aparecem como cronologia histórica;
- ora se verifica uma ênfase teorizante, com distribuição dos conteúdos de fundamentos por abordagem teórica: marxismo, funcionalismo, fenomenologia;
- ora se observa uma ênfase no metodologismo, com enfoque eclético e confuso no método; há casos de conteúdos curriculares que retomam o Serviço Social de Caso, Grupo e/ou Comunidade ou reedição destes temas sob nova nomenclatura, como abordagem individual, grupal e/ou coletiva.

Nas diretrizes curriculares da ABEPSS, a base para organização dos fundamentos históricos, teóricos e metodológicos é a história da sociedade de classes, que tem a questão social como expressão de suas contradições. Nesse sentido, os conteúdos devem particularizar os contextos nacionais e internacionais e contextualizar a história da profissão em cada momento histórico. Deve ler e entender a história a partir de um tratamento crítico. O desafio é apreender o hoje a partir de uma incursão na história que elucide o presente.

Algumas tendências constatadas na implantação dos currículos revelam o predomínio do passado sobre o presente, reedição na leitura histórica dos enfoques de caso, grupo e comunidade, transformação da(s) disciplina(s) de fundamentos em uma extensa disciplina de história do Serviço Social e ênfase dos fundamentos como estudo dos problemas econômicos e sociais brasileiros.

3. Adoção de uma teoria social crítica que possibilite uma compreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade

Este princípio das diretrizes da ABEPSS foi suprimido pelo CNE e não consta no documento final aprovado pelo MEC, apesar de ser um dos pilares que deve estruturar a orientação teórico-metodológica dos currículos. As diretrizes da ABEPSS asseguram o pluralismo teórico, mas possuem uma clara orientação da formação profissional fundada na teoria social crítica de Marx e na tradição marxista, que orienta a compreensão da sociedade capitalista de modo crítico, que considera as expressões da questão social como objeto de intervenção do serviço social e o trabalho como categoria-chave para compreender as relações econômicas e sociais.

Nesse sentido, a questão social é apontada nas diretrizes como essência estruturante e, ao mesmo tempo, resultante da relação capital-trabalho e que tem sua gênese na apropriação privada da riqueza socialmente produzida, que possui múltiplas determinações e expressões que constituem a matéria prima da intervenção profissional. Enquanto fundamento e objeto de intervenção profissional, sua inclusão nos currículos pode ter momentos específicos, mas deve estar presente transversalmente em todo o currículo.

Temos observado várias tendências no trato da questão social nos currículos: sua ausência total; sua inclusão como tópico marginal em alguma disciplina de economia ou de política social; seu tratamento como desigualdade social, exclusão, pobreza ou problemas sociais; seu enfoque com base em bibliografias que não a analisam a partir da abordagem marxista e levam à solidificação de perspectivas não-marxistas que vêem a questão social como sucessão de fenômenos dissociados da relação capital-trabalho. O principal risco é não inserir e, portanto, não discutir a questão social articulada à perspectiva histórica de organização do capitalismo e de suas formas específicas de manifestação em diferentes momentos e contextos históricos.

A adoção da teoria social crítica também torna fundamental e imprescindível o reconhecimento da categoria trabalho e processo de trabalho como

central na estruturação dos currículos, pois são categorias centrais na abordagem marxista. Nesse sentido, é preciso distinguir a discussão sobre concepção e processos de trabalho, sem, contudo, estabelecer cisão entre os conteúdos. A discussão sobre trabalho envolve conceito de trabalho, o trabalho coletivo e trabalho individual, o trabalho como valor de uso e valor de troca, a centralidade do trabalho no capitalismo contemporâneo, a configuração do trabalho em diferentes momentos da sociedade capitalista, bem como a diferença entre trabalho e emprego. Esses conteúdos, nas diretrizes da ABEPSS, deveriam ser contemplados na disciplina "Trabalho e sociabilidade".

Os conteúdos de processo de trabalho, por outro lado, devem situar o serviço social em processos de trabalho, como profissão determinada pela divisão sociotécnica do trabalho; assinalar a condição do assistente social como trabalhador assalariado e sua inserção nos diversos espaços ocupacionais, devendo garantir espaço de discussão do trabalho concreto dos assistentes sociais. Considero que este é um dos conteúdos mais polêmicos no âmbito da formação profissional do Serviço Social. É uma perspectiva em construção. Ainda há pouca produção no âmbito do Serviço Social. Também não há uma explicitação muito clara dessas polêmicas, o que faz com que as unidades de ensino tenham dificuldade na hora de construir os projetos pedagógicos, ementários e programas das disciplinas relacionadas a estes conteúdos, seja por desconhecimento, por dificuldade de tomada de posição diante das polêmicas, ou ainda por divergências existentes no âmbito de cada unidade de ensino. Por diferentes motivos, esse é um dos principais nós na implantação do currículo.

Em relação a estes conteúdos, algumas tendências encontradas são a inexistência de qualquer discussão, tanto de trabalho quanto de processo de trabalho; inclusão de disciplina intitulada "Trabalho e sociabilidade" que aborda o exercício profissional, sem conteúdo mais teórico sobre trabalho; inclusão de disciplinas intituladas "Processo de trabalho", abordando a intervenção profissional em diferentes campos de atuação: no âmbito do Estado e no âmbito de instituições não-governamentais e/ou movimentos sociais, ou ainda "Processo de trabalho do AS" nas políticas sociais, enfocando a atuação profissional nas políticas setoriais, como educação, saúde, previdência, assistência social, criança e adolescente; ou ainda, processo de trabalho do assistente social em abordagem individual, abordagem grupal e abordagem comunitária.

4. Presença da interdisciplinaridade no projeto de formação profissional

A idéia da interdisciplinaridade como diálogo entre as ciências e as diferentes matérias é fundamental e deve dar suporte para a formação do assistente social. É preciso, no entanto, ter o cuidado necessário para evitar o risco de que esse diálogo não supervalorize matérias de formação genérica como psicologia,

sociologia, antropologia, economia, ciência política, entre outras, e subvalorize matérias que discutam o Serviço Social de modo mais específico, o que pode generalizar excessivamente a formação. É muito comum encontrar currículos em que, no primeiro ano, os alunos só têm contato com disciplinas introdutórias de outras áreas (introdução à Economia, à Sociologia, à Ciência Política) e nenhuma disciplina relacionada ao Serviço Social. O aluno termina o primeiro ano sabendo o que é economia, sociologia e política e sem saber o que é Serviço Social. E os maiores índices de evasão ocorrem sempre ao final do primeiro ano porque o estudante desconhece a profissão que escolheu. A interdisciplinaridade, portanto, deve assegurar o diálogo entre as matérias, mas não deve incorrer no risco de reeditar aquela estrutura antiga que dividia a formação em ciclo básico e ciclo profissional.

Outro aspecto importante da interdisciplinaridade é a articulação e complementação dos conteúdos, com justa distribuição entre conteúdos mais específicos do Serviço Social e de outras matérias, de modo a evitar fragmentação e/ou superposição de conteúdos. Temos visto várias tendências de fragmentação, que fragilizam a idéia de interdisciplinaridade: separação entre teoria, história e método, embora as disciplinas recebam a nomenclatura de “Fundamentos teóricos e metodológicos”; separação entre planejamento e administração sem continuidade ou articulação de seus conteúdos; ausência total de disciplinas que abordem o tema das políticas sociais, ou estas são enfocadas apenas nas disciplinas de economia política, sob o ângulo da economia ou da ciência política; também há uma dissociação no ensino das políticas sociais e de sua formulação com base na relação conflituosa entre Estado e Sociedade, o que leva o currículo a inserir o debate sobre Estado em disciplinas como Ciência Política ou Economia Política e a discussão sobre sociedade em disciplinas sobre movimentos sociais e “terceiro setor”; as políticas sociais são abordadas em conteúdos excessivamente específicos e descritivos, sem articulação com os fundamentos que definem sua configuração em diferentes momentos e contextos sócio-históricos; outra tendência de fragmentação é a não articulação da análise das políticas sociais com o Serviço Social, por exemplo, a discussão da intervenção profissional é descolada da intervenção do assistente social naquelas políticas; ocorre, ainda, uma confusão entre serviço social e política social, sobretudo entre serviço social e assistência social.

5. Compreensão da ética como princípio que perpassa toda a formação profissional

Nas diretrizes curriculares, a ética é colocada como princípio que deve perpassar toda formação, ou seja, não deve ser limitada a uma disciplina específica, embora esta seja absolutamente necessária e imprescindível na estrutura curricular. Nas diretrizes do CNE, este princípio foi reduzido a “respeito à ética

profissional”. Manter o princípio das diretrizes da ABEPSS significa considerar duas questões na elaboração e implementação dos currículos. Uma é a idéia da articulação entre ética filosófica e ética profissional, ou seja, uma está vinculada à outra e não podem ser ofertadas como disciplinas separadas. Ao me referir a isto estou pensando em casos como algumas unidades de ensino de caráter confessional onde a disciplina de ética é ministrada por um teólogo ou padre e a ética profissional fica comprometida ou subjugada a uma determinada visão da ética. Ou então cair no outro extremo de ensinar ética profissional como sendo apenas o estudo do Código de Ética Profissional do Serviço Social, descolado da ética filosófica. A outra questão refere-se à compreensão da formação ética como momento específico em uma disciplina, mas também de sua inserção em todos os componentes curriculares e em todas as disciplinas. Nesse sentido, mesmo que a atitude e a postura ética profissional possa e deva ser resgatada em todos conteúdos, de modo a orientar o fazer profissional, o currículo não pode prescindir de uma disciplina específica de ética que conjugue o debate filosófico e os preceitos éticos profissionais.

6. Estabelecimento das dimensões investigativa e interpretativa como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade

Está presente de forma bastante clara nas diretrizes a idéia de que a atitude investigativa e interpretativa dos discentes e docentes deve ser estimulada e estruturar todo processo de formação, não devendo ser vista apenas como um momento específico do currículo, em uma única disciplina de pesquisa, por exemplo. Esse princípio deve se materializar através da articulação do ensino, pesquisa e extensão, que deve ser eixo estruturador das disciplinas e dos núcleos de estudo. Nesse sentido, a pesquisa deve ser entendida como estratégia contínua de formação, de modo a permitir ao aluno exercitar a dimensão investigativa durante todo seu processo formativo e não apenas ter contato com a pesquisa em uma única disciplina.

Podemos apontar aqui, também, outro aspecto que se refere a este princípio, que diz respeito ao ensino do trabalho profissional, ou à intervenção profissional. Está presente nas diretrizes a idéia de que a abordagem e o ensino do trabalho profissional não deve se limitar aos momentos do estágio. Este não deve ser visto como o único espaço e período que ensina o aluno a intervir e exercitar a profissão. O caráter interventivo da profissão deve estar presente em todo currículo, isto é, todos os conteúdos do currículo devem ser a base para formar um profissional que vai intervir na realidade. Assim, os conteúdos de todas as disciplinas devem ter a preocupação de mostrar a vinculação entre teoria, realidade e as possibilidades de intervenção profissional em diferentes contextos e momentos históricos. Há uma intenção, com esse princípio, tanto de

articulação entre estágio, disciplinas, preparação para o TCC e a vida profissional, quanto de articulação entre graduação e pós-graduação naqueles cursos que possuem estes dois níveis de formação.

Colocadas essas questões, que não esgotam, de forma nenhuma, todos os princípios e conteúdos das diretrizes curriculares, queria finalizar ressaltando que o resgate e implementação das diretrizes curriculares aprovadas pelas unidades de ensino, cujo processo coletivo e democrático envolveu todas as entidades da categoria – ABEPSS, CFEES, ENESO –, pressupõe incorporar esses princípios e materializá-los nos currículos plenos. Obviamente que cada unidade de ensino deve preservar suas especificidades e construir desenhos específicos para seus currículos, mas sem abrir mão destes princípios, que atribuem a direção teórica e política à formação e que estão ancorados no projeto ético-político e profissional do serviço social brasileiro. Não há um modelo de currículo que possamos preparar e distribuir para as unidades de ensino. Isso seria contrário a todos os princípios discutidos e aprovados coletivamente. O que há é um projeto ético-político profissional que sustenta esses princípios e sua implementação depende fundamentalmente do corpo docente e discente, no caso dos cursos já implementados. No caso dos cursos e faculdades novas, a incorporação e materialização desses princípios no currículo dependem, num primeiro momento, dos avaliadores e pareceristas que vão aprovar ou não o início do curso, e, num segundo momento, do corpo docente e discente que vai se constituir. Quando a proposta de um curso é avaliada, em geral, o único profissional já contratado é o coordenador do curso e se no momento da autorização do curso esses princípios não estiverem claramente colocados na proposta de projeto pedagógico, os pareceres dos avaliadores devem apontar isso e sugerir uma reorganização de currículo que os incorpore e que respeite esses princípios, pois é muito difícil modificar um projeto após sua aprovação pelo MEC.

A consolidação das diretrizes da ABEPSS depende, portando, da socialização e discussão do significado desses princípios, da explicitação e aprofundamento dos conteúdos, sobretudo dos fundamentos da questão social, do trabalho e do processo de trabalho, ou seja, disso que a ABEPSS vem fazendo incansavelmente e incessantemente. Mas, por outro lado, a materialização das diretrizes depende também, e profundamente, de uma ação política das entidades para resistir às tendências de privatização do ensino e, também, para construir estratégias coletivas de consolidação desses princípios de modo a buscar uma formação que não seja conformista e que, de fato, acredite que é possível construir outras formas de relações econômicas e sociais que não sejam pautadas pela mercantilização e que não sejam meras respostas à demanda de compra e venda da força de trabalho em prol da lucratividade. Isso é um papel ao mesmo tempo teórico e político. Teórico na incorporação e consolidação destes princípios nos currículos e político na capacidade de sua transformação em estratégias de resistência.

Painel*

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO SERVIÇO SOCIAL

Ivete Simionatto**

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência; as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las.

Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento.

Gramsci, 1932.

Estamos completando quase uma década da aprovação da **Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional** ocorrida na Convenção Nacional da antiga ABESS (atualmente ABEPSS), em Recife, em novembro de 1995. Um ano depois, foram aprovadas as Diretrizes Gerais para curso de Serviço Social e o Currículo Mínimo na Assembléia Geral Extraordinária, de 8 de novembro de 1996, no Rio de Janeiro. A conclusão dessa empreitada só foi possível mediante o trabalho coletivo das inúmeras oficinas realizadas em todo o Brasil, desde 1994, com a participação intensa das Unidades de Ensino, dos órgãos da categoria e da assessoria de um grupo de consultores, que exerceu papel fundamental no processo de construção da proposta curricular hoje em vigor.

*Articulação entre os Eixos das Diretrizes Curriculares e as Competências Profissionais: Desafios da Graduação – Palestra proferida na Oficina Nacional da ABEPSS, realizada em 05 de abril de 2004, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis / SC.

** Ivete Simionatto – Assistente Social. Dra. em Serviço social pela PUC-SP, profª. do Departamento de Serviço Social da UFSC.

Mesmo considerando que as novas Diretrizes Curriculares somente foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, em março de 2002, um número significativo de Escolas iniciou a implantação gradativa da nova proposta, adequando-a às suas realidades e aos padrões de qualidade necessários para acompanhar as profundas transformações da contemporaneidade. Nessa caminhada, podemos, sem dúvida, contabilizar significativos avanços, mas, humildemente, também reconhecer os impasses e dificuldades que vão surgindo no momento de implementar a Nova Lógica Curricular.

Apenas para lembrar: o documento relativo às Novas Diretrizes Curriculares, que é de conhecimento de todos, apresenta um balanço cuidadoso sobre a trajetória do processo de formação profissional relativa ao período de 1992 a 1995. Destacando o significativo movimento de renovação profissional ocorrido em relação às concepções teórico-metodológicas e ético-políticas, indica a necessidade de redefinição do projeto de formação profissional frente aos desafios que emergem a partir das grandes transformações societárias já em curso desde os anos de 1970 nos chamados países de capitalismo central, e que no Brasil irão se intensificar a partir da década de 1990.

No documento das Diretrizes Curriculares, doze princípios são elencados como pilares da formação profissional. Dentre eles, destacam-se:

- a necessidade de “rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social”;
- “a adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade” (ABEPSS, 1996, p. 7).

Tais princípios implicam uma **capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa** no sentido de propiciar:

1. “Apreensão crítica do processo histórico como totalidade”, ou seja, a compreensão da história não como um processo linear, estático, evolutivo, mas atravessada por múltiplas mediações sociais, econômicas, políticas, culturais, por projetos de classe em confronto, por conflitos e contradições;

2. “Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país”;

3. “Apreensão do significado social da profissão, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade”; o que remete a uma análise da profissão situada no contexto das relações sociais mais amplas e não apenas na identificação das demandas a ela endereçadas ou das tarefas que lhe são atribuídas. Com isto se pretende marcar que é fundamental compreender e situar a profissão no contexto da sociedade capitalista, ou seja, na totalidade da vida social, desvendando o seu significado no

processo de produção e reprodução da vida social. E ainda que o Serviço Social “é uma profissão, uma especialização do trabalho coletivo, no marco da divisão sociotécnica do trabalho” (Netto, 1999, p. 102) e regulamentada por Lei;

4. “Apreensão das demandas – consolidadas e emergentes – postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado”;

5. “Exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor” (ABEPSS, 1996, p. 8). É importante lembrar que, se não nos ativermos às competências e atribuições legais (não em sentido meramente normativo), a profissão se esvai, perde o reconhecimento e o significado social que lhe é atribuído. Nesse sentido, o projeto de formação profissional precisa estar atento à preparação de profissionais para que estes possam desempenhar com competência tanto as determinações legais que, em síntese, definem os objetivos e funções da profissão quanto ao desenvolvimento de novas competências sociopolíticas e teórico-operativas, possibilitando a ampliação do espaço ocupacional e a elaboração de respostas “mais qualificadas e mais legitimadas” no âmbito institucional. O compromisso com a competência depende de uma “formação acadêmica qualificada, alicerçada em concepções teórico-metodológicas críticas e sólidas, capazes de viabilizar uma análise concreta da realidade social” (Netto, 1999, p. 105).

Tais pressupostos se traduzem nos Núcleos de Fundamentação, constitutivos do projeto de formação profissional que, por sua vez, originam as matérias e as disciplinas que compõem a grade curricular. No conjunto das matérias básicas aprovadas para a composição do Currículo Pleno, a matéria **Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social** propõe como ementa:

“Análise da trajetória teórico-prática do Serviço Social no contexto da história da realidade social e as influências das matrizes do pensamento social. O trabalho profissional no processo de produção e reprodução social em relação às refrações das questões sociais nos diferentes contextos históricos” (ABEPSS, 1996, p. 18).

Essa indicação supera o ensino das disciplinas de História e Teoria e Método, presentes na grade curricular anterior, ensino esse realizado de forma autônoma e que aparece agora de forma integrada. Remete a uma concepção que implica não apenas a organização de um determinado conteúdo a partir de uma cronologia linear, mas um debate teórico-metodológico que permita pensar a profissão no seu processo de constituição e desenvolvimento, as exigências frente às transformações sócio-históricas, bem como a vinculação do projeto profissional aos diferentes projetos societários em disputa.

O teor dessa matéria indica a necessidade de distribuição dos conteúdos em várias disciplinas que, normalmente, nos currículos das Unidades de Ensino, compreendem de três a quatro períodos ou semestres, preferencialmente ministrados antes do início do estágio obrigatório.

As disciplinas de Fundamentos, ao trazerem em cena a história da profissão, fazem-no de forma articulada com os Núcleos que fundamentam as diretrizes curriculares. Ou seja, não se esgotam em si mesmas, remetem a uma abordagem do conteúdo cujo veio articulador é a história, mas a “história ético-política” que leva em conta o aprofundamento do processo histórico de forma integral e não de forma parcial e extrínseca (Gramsci, 1999), resgatando o movimento da sociedade em todas as suas determinações, e, neste, o movimento da própria profissão. É esse olhar, essa compreensão da sociedade, da história e da profissão que permite dar suporte e conteúdo às disciplinas. Estuda-se a história, mas com um olhar particular, voltado à identificação das questões sociais e de suas determinações nas diferentes conjunturas históricas e políticas.

Ao mesmo tempo em que se procede a (re)construção das origens e do desenvolvimento da profissão, resgatam-se a história da expansão e o desenvolvimento do capitalismo, com destaque para a fase monopolista, os projetos societários, as funções e papéis do Estado e da sociedade civil, o movimento das classes e também os paradigmas teóricos.

A proposta, portanto, de acordo com as diretrizes, é resgatar as construções teórico-metodológicas a partir de uma compreensão do processo de “constituição e desenvolvimento da sociedade burguesa, apreendida em seus elementos de continuidade e ruptura [...] suas especificidades quanto à divisão social do trabalho, à propriedade privada, à divisão de classes e do saber, em suas relações de exploração e dominação, em suas formas de alienação e resistência. Implica reconhecer as dimensões culturais, ético-políticas e ideológicas dos processos sociais, em seu movimento contraditório e em seus elementos de superação” (ABEPSS, p. 10).

A concepção dos fundamentos teórico-metodológicos do Serviço Social que informa a revisão curricular remete a um movimento que engloba pelo menos três direções: a primeira refere-se à análise do processo de formação e desenvolvimento do Serviço Social como uma “profissão particular inscrita na divisão social e técnica do trabalho na sociedade” (Iamamoto, 1999, p. 113); a segunda leva a pensar a profissão a partir dos “processos sociais, das demandas e requisições que lhe são postas historicamente [...] das racionalidades que [...] expressam as formas de existência e consciência dos profissionais que a constroem” (Guerra, 1995, p. 202) e a terceira considera o conjunto de conhecimentos e de saberes que permite decifrar os processos sociais, apreender e identificar as formas de manifestação dos fenômenos e práticas sociais, descobrir o que se esconde por trás do seu “invólucro místico” (Marx) e as estratégias necessárias para o seu enfrentamento.

A abordagem dessa lógica, que não separa história, teoria e método, é própria da matriz crítico-dialética, que possibilita a reconstrução de distintas realidades e do fazer profissional em diferentes espaços sócio-ocupacionais a partir das mediações realizadas. Afirmamos aqui uma compreensão do método dialético como ferramenta de conhecimento e desvendamento da realidade e

não como pressuposto teórico-ideológico, ou como pano de fundo. Remetemos ainda à importância de não entender as teorias apenas como um quadro explicativo, mas como um conjunto de conhecimentos vinculados a projetos societários determinados, a visões de homem e de mundo, frente às quais o profissional assume posicionamentos (Guerra, 1995), elabora respostas, toma partido.

É esse método que nos permite conhecer a sinuosidade do real, de um real que só é desvendado a partir de um sistema de mediações que se renova constantemente, tornando possível incorporar o novo, não de maneira espontânea, mas a partir de uma reflexão crítica, como forma de apreender, “decantar condições, tendências e possibilidades da dinâmica social” (Ianni, 1999, p. 31). É esse também o caminho que nos possibilita compreender como a profissão vai se auto-representando, construindo-se na realidade e como se faz reconhecer socialmente. Conforme tão bem expressou Maria Carmelita Yazbeck (1999, p. 94), “no decurso de sua trajetória, o Serviço Social [...] vai construindo referências que expressam sua identidade profissional, derivada do modo de inserção objetiva da profissão nas relações sociais e de seu modo de pensar e efetivar o exercício profissional”. É o resgate dessa conjunção – rigor teórico-metodológico e acompanhamento da dinâmica societária – que possibilita atribuir um novo estatuto à dimensão interventiva da profissão, não se esgotando na imediatividade cotidiana, mas situada no contexto dos processos sociais mais amplos. Esta perspectiva nos autoriza a compreender a profissão polarizada pelos interesses das classes sociais, resgatando as determinações econômicas, históricas, políticas e culturais que atravessam o exercício profissional, e como o Assistente Social constrói a sua intervenção, atribui-lhe significado, confere-lhe finalidades e uma direção social (Yazbeck, 1999).

As observações de Yamamoto (1992, p. 179) são fundamentais ao indicar que “a questão teórico-metodológica diz respeito ao modo de ler, de interpretar, de explicar essa sociedade e os fenômenos particulares que a constituem”. Isso não se concretiza a partir de uma “opção político-moral, mas supõe uma formação que exige competência teórica”. Quanto mais ampla for essa leitura da realidade, melhores condições teremos, tanto de responder às demandas imediatas, quanto de nos antecipar em relação às demandas atuais e futuras. Evidentemente que essa competência teórica não ocorre apenas nas disciplinas de Fundamentos, mas se articula e se explicita em toda a grade curricular. Ou seja, este é o mesmo olhar que deve estar balizando os conteúdos das disciplinas de políticas sociais, da administração, do planejamento, da pesquisa, do ensino da prática, e assim por diante.

Identificamos nesta linha de reflexão a possibilidade de superar o tratamento classificatório das produções e conteúdos, uma vez que remete a uma abordagem dos mesmos a partir da apreensão da constituição, do desenvolvimento e da transformação da sociedade burguesa, “das manifestações e do enfrentamento da questão social, eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos da formação profissional” (ABEPSS, p. 9).

Quais são, portanto, os pressupostos centrais que podem ser apontados como exigência no ensino dessa disciplina?

1. A compreensão da história da sociedade burguesa, da sociedade de classes, que tem a questão social como expressão de suas contradições e de como a profissão se insere nesse contexto, indicando a particularidade da história da sociedade de classes em cada tempo histórico e também geográfico. A história da sociedade de classes nos diferentes contextos é muito diversa, dadas as singularidades locais, que também determinam a forma como a profissão se inscreve nessa realidade e como os profissionais lhe atribuem significado. É aí que reside a riqueza do método, no sentido de reconstruir cada realidade com suas múltiplas determinações, especificidades e particularidades.

2. A recuperação das matrizes do pensamento social e de como a profissão é atravessada por elas na construção de seus modos de ser e pensar ao longo de seu processo histórico.

3. A adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade, ou seja, a apropriação de uma concepção teórico-metodológica que não cinde história, teoria e método.

E quais são os conteúdos que essa abordagem sugere? A formação profissional remete à necessidade de conteúdos que expressem:

- A emergência e o desenvolvimento da profissão no âmbito da expansão monopolista no cenário mundial, suas expressões na Europa, Estados Unidos e países periféricos; o desenvolvimento e institucionalização do Serviço Social na realidade brasileira e latino-americana, situado no contexto sócio-histórico, econômico, político e cultural; produções e construções dos profissionais nesse contexto. Resgatam-se aqui os conteúdos que compõem a ementa das matérias e respectivas disciplinas como: Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais, Fundamentos Sócio-Históricos do Brasil, Ciência Política;
- O Serviço Social na divisão sociotécnica do trabalho, ou seja, como especialização do trabalho coletivo, evidenciando o que é o trabalho profissional combinado com outros trabalhos, situando o “exercício profissional no âmbito das relações entre Estado e sociedade civil, no marco de uma sociedade de classes” e como contribui, enquanto profissão, na produção e reprodução da vida social; ou seja, como profissão que “produz serviços que atendem a necessidades sociais” (Iamamoto, 1999, p. 113) de indivíduos, grupos e classes sociais o que não se reduz a uma abordagem da dimensão econômica da realidade, mas também das formas de ser e pensar presentes na vida social, conforme a explicitação marxiana. Assim, compreender as particularidades do Serviço Social como especialização do trabalho coletivo requer a apreensão do conjunto de características que demarcam a institucionalização e desenvolvimento da profissão, as determinações sócio-históricas de sua inserção na sociedade brasileira que perfilam o fazer profissional à herança cultural

que respalda as explicações efetivadas sobre as relações sociais, sobre as práticas, sobre as sistematizações e os respectivos saberes (Iamamoto, 1999; Yazbeck, 1999). Recuperam-se aqui os conteúdos ministrados em matérias e disciplinas como Sociologia, Filosofia, Processo de Trabalho;

A abordagem das matrizes do conhecimento, ou seja, do acervo cultural produzido no campo das Ciências Sociais e da Teoria Social Crítica e de que forma estas perpassam as construções teórico-metodológicas do Serviço Social. Esse conteúdo remete à discussão das grandes matrizes do conhecimento: o positivismo e suas derivações, o funcionalismo e estrutural-funcionalismo, o neopositivismo, a fenomenologia e a teoria social crítica. Tais conteúdos não se constituem em unidades estanques, mas situados no processo de desenvolvimento da sociedade burguesa e das construções teórico-metodológicas do Serviço Social. Ao recuperar as matrizes do conhecimento, é importante superar a perspectiva mecanicista de enquadramento das ações profissionais de que certos paradigmas são mais adequados ao trabalho com indivíduos e grupos e outros se prestam apenas a análises macroscópicas. Importa compreender que são perspectivas diferentes de explicar a ordem burguesa, bem como de construção das ações e respostas profissionais. Recuperam-se aqui os conteúdos ministrados em matérias como: Sociologia, Filosofia, Economia Política, Acumulação Capitalista, dentre outras;

A identificação das formas de pensar/agir dos profissionais nos diferentes momentos históricos, o reconhecimento de demandas e as respostas elaboradas em cada conjuntura no enfrentamento da questão social, levando em conta os contextos históricos diferenciados e as condições em que ocorre a ação profissional. Esse conteúdo remete à recuperação das representações profissionais em diferentes períodos temporais e suas angulações: década de 1930 e a influência da Igreja Católica, o período Pós-Guerra e o desenvolvimentismo, o populismo, a ditadura militar, as lutas pela democracia, as mudanças societárias da contemporaneidade e o redirecionamento da profissão. Recuperam-se as produções do Serviço Social, demarcando as diferentes matrizes teóricas que as fundamentam no quadro das transformações societárias e de que forma incidem, na prática profissional, no espaço ocupacional e nas competências profissionais. Ou seja, as diferentes perspectivas teórico-metodológicas mediatizam as práticas dos assistentes sociais e suas respostas às requisições demandadas pelas classes sociais. Conforme indica Abreu (2002, p. 31), “tais requisições materializam-se sob formas de atribuições mobilizadoras do desenvolvimento de competências profissionais – respostas técnico-político-pedagógicas” às diferentes expressões da questão social. A apreensão teórico-metodológica e político-ideológica remete à construção de respostas em diferentes direções. Resgatam-se aqui as principais produções da profissão, situando-as no contexto social, econômico, político e cultural e, sobretudo, no arco das grandes matrizes teóricas do conhecimento.

A distribuição didática desses conteúdos, em diferentes matérias, na grade curricular, tem sido objeto de dificuldades e de muitos equívocos, já apontados em oficinas anteriores e que certamente ainda se apresentam como fator de preocupação, para muitos de nós. Dentre estas dificuldades, é importante apontar:

1. A organização dos conteúdos com divisões puramente temporais ou etapistas, remetendo às velhas abordagens do caso, grupo e comunidade; os conteúdos muitas vezes contemplam a recuperação da profissão sob a perspectiva de uma história linear descolada da história da sociedade de classes e da questão social como expressão de sua contradição, predominando momentos históricos do passado em detrimento do presente; ou seja, “a discussão cronológica se sobrepõe à reflexão histórica” (Cardoso e Abreu, 2000, p. 206);

2. A organização de conteúdos centrados nas grandes matrizes do conhecimento: positivismo, fenomenologia e dialética, priorizando-se uma abordagem teórico-epistemológica;

3. Os conteúdos com ênfase na história e nas dimensões técnico-operativas do exercício profissional, onde o quadro teórico é compreendido como algo à parte dos procedimentos interventivos, acentuando-se o divórcio entre teoria e prática.

Isso não significa que os conteúdos sejam articulados na grade curricular mediante periodizações, tendo-se, no entanto, a preocupação em superar os vieses historicistas ou epistemologistas. Torna-se importante demarcar que é de fundamental importância re(construir) a história da profissão, trazer em cena as elaborações de clássicos como Mary Richmond, Gisela Konopka, Balbina Ottoni Vieira, os Documentos de Araxá, Teresópolis, Sumaré, as propostas de Belo Horizonte (BH), de Yamamoto, de José Paulo Netto, dentre outros, em seus diferentes momentos. É fundamental, no entanto, analisar essas produções mediante um arco de mediações que permita situá-las no interior das matrizes teóricas que as fundamentam e, de como estas subsidiam as respostas profissionais às demandas colocadas historicamente, o projeto profissional e societário defendido, as expressões do capitalismo, etc. Isso remete ao conhecimento da “constituição do Estado brasileiro, seu caráter, seu papel, sua trajetória e as configurações que ele assume nos diferentes momentos conjunturais, seus vínculos com as classes e com os setores sociais em confronto”. Trata-se, portanto, de “apreender as relações entre Estado e Sociedade, desvelando os mecanismos econômicos, políticos e institucionais criados, em especial as políticas sociais, tanto no nível de seus objetivos e metas gerais, quanto no nível das problemáticas setoriais a que se referem” (ABEPSS, 1996, p. 11) e, nesse contexto, as produções do Serviço Social.

Dessa maneira, recupera-se, aqui, o Serviço Social tradicional, além da perspectiva desenvolvimentista, a perspectiva modernizadora, a aproximação com referenciais críticos tanto de Marx como de toda a tradição marxista, não como processos evolutivos, mas sócio-históricos e entrecruzados “às concepções teóricas e às proposições profissionais” (Netto, 1991, p. 162), sem perder de vista os nexos de continuidade e ruptura.

Trata-se de resgatar essa trajetória, levando-se sempre em conta o movimento macroscópico da sociedade. Isto é, as formulações teórico-metodológicas e seus avanços não podem ser pensadas sem as mediações histórico-sociais, as tensões presentes em cada período, a inserção sócio-ocupacional da categoria, inclusive no espaço acadêmico. E também como o modo de pensar positivista e conservador presente em momentos passados prossegue na contemporaneidade. De que forma o pensamento positivista em sua vertente funcionalista reaparece atualmente como fundamento da solidariedade mecânica presente na vida política contemporânea, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil, na relevância dada à participação social, que se esgota no próprio ato ritualista de participar, no enquadramento da sociedade civil, nas abordagens comunitaristas e nas diferentes expressões do individualismo? Conforme escreve Yamamoto (1992, p. 173), “é importante detectar os fundamentos e a crítica dos modos de pensar a profissão, historicamente incorporados, e que se encontram estreitamente imbricados à herança intelectual e cultural do pensamento social na modernidade, especialmente na sua vertente conservadora e positivista”.

O que significa recuperar os diferentes percursos do Serviço Social europeu, norte-americano e latino-americano, a criação das primeiras escolas de Serviço Social, ao tipo de pensamento e projeto de sociedade que estavam vinculadas? O que significa recuperar o processo capitalista de mundialização do capital, o redimensionamento da profissão frente às transformações societárias, às novas requisições profissionais e respostas necessárias no quadro da ordem mundial contemporânea, as alterações no mundo do trabalho, nas relações Estado-Sociedade, nas políticas sociais, nas demandas cotidianas endereçadas à profissão?

O tratamento das produções do Serviço Social não está, portanto, desconectado da análise conjuntural, dos processos sociais em curso na sociedade, geradores das múltiplas manifestações da questão social, do resgate da constituição, trajetória e ação das classes sociais, em seus conflitos, diferenças, alianças – em suas dimensões econômicas, políticas e culturais. Isto é do “conhecimento, em profundidade do movimento das ações das classes subalternas, reconstruindo sua composição e posição no processo produtivo; de suas condições de vida e de trabalho; de suas formas de manifestação social, cultural, ética e política; de suas formas de luta e de organização; de suas aspirações e práticas de resistência, contestação ou subalternização que explicitem seu modo de viver e pensar” (ABESS/CEDEPSS, 1995, p. 149).

É essa apreensão crítico-analítica que permite ao profissional a (re)construção de seus objetos de intervenção, em suas particularidades socioinstitucionais e a elaboração criativa de estratégias “comprometidas com as proposições ético-políticas do projeto profissional” (Yamamoto, 1998, p. 57-58), bem como as escolhas dos objetos de investigação. Com base na análise do Serviço Social, como profissão historicamente construída e teoricamente fun-

dada, é que se poderão discutir as estratégias e técnicas interventivas. As competências teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas são requisitos fundamentais que permitem ao profissional colocar-se diante das situações com as quais se defronta, vislumbrando com maior clareza os projetos societários, seus vínculos de classe, e seu próprio processo de trabalho.

É importante marcar que estas dimensões estão interligadas, são interdependentes, tornando-se necessário manter a unidade entre as mesmas, pois, do contrário, escorrega-se para o teorismo descolado do real, ou inversamente, a um pensamento ético-político ingênuo e a uma prática aparentemente despolitizada.

Os fundamentos teórico-metodológicos não são, portanto, externos à profissão, mas reconstruções teóricas que permitem articular as competências profissionais, construir pautas interventivas a partir de uma leitura da realidade que “envolve indivíduos e coletividades, classes sociais e grupos sociais, tensões e acomodações, rupturas e transformações” (Ianni, 1999, p. 15). A ação direta com os usuários, com as situações cotidianas, é a bagagem teórica que permite ultrapassar a perspectiva funcionalista de que “cada caso é um caso”, ou de que “na prática a teoria é outra”, possibilitando compreender as inúmeras determinações que tais situações engendram, ou seja, de que a sociedade está presente tanto nos indivíduos como nas classes sociais, na tessitura institucional, nas formações locais, regionais, na nação, no mundo (Ianni, 1999). É a reflexão teórica que nos permite passar da prática fetichizada, manipulatória e repetitiva para uma prática mais competente e mais ampla, decorrente da teoria que a ilumina e a fundamenta. Teoria e prática são, portanto, dimensões inseparáveis.

Muitas vezes, caímos somente no fazer e isso é facilmente perceptível neste momento histórico, em que estamos vivendo, de inúmeras demandas, de respostas rápidas e imediatas, de ameaças, do efêmero, do transitório, das disputas entre profissões e das requisições que o atual estágio do capitalismo nos tem colocado cotidianamente.

O ensino desta disciplina, assim, impõe a estreita unidade entre a dimensão teórico-metodológica e as estratégias, técnicas e procedimentos da intervenção profissional através das mediações entre “as bases teóricas e a operatividade do trabalho profissional” (Iamamoto, 1998, p. 52). Os conteúdos não se reduzem a uma perspectiva teoricista ou de evolução histórica, mas, requerem “o acompanhamento da dinâmica dos processos sociais como condição, inclusive, para a apreensão das problemáticas cotidianas que circunscrevem o exercício profissional” (Iamamoto, 1998, p. 54).

É a compreensão da dinâmica societária que permite identificar como problemas sociais antigos são recriados como novos e que muitas questões colocadas ao Serviço Social em tempos passados como universalismo, particularismo, inclusão, exclusão, pobreza, Estado, sociedade civil, classes subalternas, liberdade e igualdade, cidadania, democracia, participação, continuam vivos em nossa agenda. Como podemos atualizar permanentemente essas grandes questões e

suas repercussões no cotidiano da prática profissional senão preservando, em ampla medida, a dimensão histórico-crítica da profissão, apostando na dinâmica histórica, como horizonte de possibilidades, de projetos em disputa, enfim, da compreensão do Serviço Social como uma prática profissional articulada à prática social transformadora? (Guerra, 1995; Netto, 1996; Yamamoto, 1998). É essa perspectiva crítica que nos possibilita tecer melhores leituras e, também apresentar propostas mais oportunas e conseqüentes.

Tudo isso certamente nos inquieta, porque mudar é sempre uma forma de construir uma nova identidade, “é viver [...] um processo de desidentificação e re-identificação (Nogueira, 1998, p. 256), tanto em relação ao passado, como ao presente e ao futuro.

Referências

- ABEPSS. *Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social*. Recife, 1996.
- ABESS/CEDEPSS. Proposta básica para o projeto de formação profissional. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, Cortez, n. 50, 1996.
- ABREU, Marina. M.; CARDOSO, Franci. Formação Profissional do Assistente Social: polêmicas e desafios na implementação das novas diretrizes curriculares. In: *Anais do VII ENPESS*, Brasília, 2000.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, v. 3.
- GUERRA, Yolanda. *A instrumentalidade do Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1995.
- . Ensino da prática profissional no Serviço Social: subsídios para uma reflexão. *Revista Temporalis*, ABEPSS, Brasília, n. 2, 2000.
- IAMAMOTO, Marilda. *O Serviço Social na contemporaneidade*. São Paulo: Cortez, 1998.
- . O trabalho do Assistente Social frente às mudanças do padrão de acumulação e de regulação social. In: *Capacitação em Serviço Social e Política Social*. Mod. 1, Brasília: Cead, 1999.

Painel*

AS DIRETRIZES CURRICULARES E A POLÍTICA SOCIAL

Berenice Rojas Couto**

A cena contemporânea reclama, com urgência, um tempo de *política de cidadãos* [...]. É a *política com muita política* em contraposição à *pequena política* [...] (Iamamoto, 2004, p. 21).

A implementação das diretrizes curriculares aprovadas em 1996 pela Assembléia da ABESS, realizada em Recife, tem sido o grande desafio enfrentado pelas Unidades de Ensino e pela ABEPSS. O projeto, que é resultado de uma construção coletiva, reafirma o Serviço Social como profissão que deve primar pela qualidade acadêmica, sustentada pela teoria social crítica, tendo o pluralismo como um valor a ser preservado.

O mosaico que compõe a formação em Serviço Social articula-se em eixos estruturantes para que a compreensão e a operacionalização do projeto tenham materialidade organizativa e preserve seus objetivos, com ancoragem nos princípios enunciados nas diretrizes curriculares.

Ao descrever o desenho das diretrizes, encontramos como uma das matérias básicas a Política Social, que ganha destaque nessa oficina por ser uma das demandas apontadas pelas Unidades de Ensino. Essa demanda, certamente, está vinculada à importância desse tema para a formação profissional, uma vez que o campo das políticas sociais representa uma das mediações mais importantes para o trabalho profissional.

Como preliminar, é importante assegurar que o tema das políticas sociais, como matéria básica, deve receber um tratamento dentro do rigor teórico e da solidez de conhecimentos que o projeto das diretrizes curriculares aponta. Portanto, é preciso compreender a Política Social como um campo contraditório da relação capital x trabalho,¹ estudar as bases sociais e econômicas, onde os

*Articulação entre os Eixos das Diretrizes Curriculares e as Competências Profissionais: Desafios da Graduação – Palestra proferida na Oficina Nacional da ABEPSS, realizada em 05 de abril de 2004, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis / SC.

** Berenice Rojas Couto - Assistente Social. Dra. em Serviço Social pela PUCRS, profª. de Política Social na Graduação e Pós-Graduação da PUCRS e do Curso de Serviço Social da Universidade de Caxias do Sul – Membro da Diretoria ABEPSS – Gestão 2003 / 2004.

¹ A conceituação de política social que utilizamos nesse debate não é consensual entre os autores que trabalham o tema. Coimbra (1987) aponta, por exemplo, que no capitalismo a política social é apenas um instrumento do capital para cooptar o trabalho. Embora, compreendendo a vertente como presente na elaboração das políticas sociais, o Serviço Social brasileiro tem incorporado no debate do tema a categoria contradição, que abre espaço para que os interesses do trabalho também possam disputar a hegemonia na definição das políticas sociais.

sistemas de proteção social se consolidam e compreender como a profissão tem incorporado esse debate no seu processo de trabalho. Assim tratado, o tema vai incorporando as novas perspectivas tanto do ponto de vista da desconstituição dos sistemas de proteção social, defendidos hoje pelo paradigma teórico do neoliberalismo, como da constituição do sistema de seguridade social assegurado pela Constituição de 1988, quando tratamos do Brasil.

É preciso compreender o momento histórico vivido no Brasil, no momento em que foi possível para o Serviço Social redesenhar seus parâmetros curriculares, pois esse redesenho está vinculado à efetivação da ruptura com o conservadorismo, que tem início no movimento de reconceitualização, e vai ganhar terreno fértil na redemocratização do País. O processo se constrói dentro de um movimento mais amplo da categoria profissional e, conseqüentemente, é possível fazê-lo porque o Brasil vive um processo de redemocratização. E o Serviço Social, nesse período, redefine seu projeto profissional, colocando a profissão a serviço da classe que vive do trabalho (Antunes, 1995), tendo como valores centrais à democracia, a liberdade e a justiça social.

Netto (1999) aponta que a construção da auto-imagem da profissão está vinculada aos instrumentos centrais que são a lei de regulamentação, o código de ética e as diretrizes curriculares. O olhar atento remete à compreensão de que esses instrumentos foram elaborados em um período histórico, onde foi possível o protagonismo da categoria profissional e que as bases conceituais dos documentos impunham a tarefa de fundamentar projetos profissionais, alicerçados em valores que se contrapõem à lógica lesiva do capitalismo aos interesses do trabalho.

É importante aprofundarmos esses conceitos, porque as dificuldades encontradas em relação às diretrizes curriculares têm rebatimentos no campo profissional, em relação ao código de ética e à lei de regulamentação. É, portanto, fundamental o debate das diretrizes curriculares de forma articulada, compreendendo a formação e o exercício profissional como duas expressões muito importantes de materialização do processo de identidade do Serviço Social com a transformação da sociedade.

O tema dessa oficina faz um recorte no campo das diretrizes curriculares ao discutir uma disciplina básica, ou seja, a Política Social. Seria importante questionar esse recorte. A demanda foi apresentada pelas Unidades de Ensino e sua problematização parece responder a uma compreensão da potencialidade do tema para o exercício profissional, e para a formação, ganhando centralidade nesse momento histórico.

A Política Social como disciplina esteve sempre presente na formação profissional do Serviço Social. Na perspectiva conservadora, cabia ao Assistente Social um papel de executor terminal das políticas (Netto, 1999), emanadas do Estado ou das instituições privadas que o empregava. A tarefa básica vinculava-se a executar aquilo que estava desenhado pelo sistema de forma mecânica, ten-

do assim um caráter eminentemente burocrático. No cotidiano profissional, as tarefas estavam vinculadas a processos de seletividade e meritocracia, características que compunham as políticas sociais brasileiras. Era, então, necessário um conhecimento vinculado ao campo da administração eficiente e eficaz dos poucos recursos alocados nesse campo.

No processo de ruptura com o conservadorismo, o Serviço Social passou a tratar o campo da política social, não mais como um campo da explicitação do aceite da carência como patamar de relação entre as demandas da população e a oferta de serviços pela sociedade capitalista. Antes de tudo, a compreensão da importante mediação que representa a Política Social no processo de trabalho do Assistente Social ao se deparar com essas demandas. Trata-se de compreender esse campo como espaço contraditório, onde há lugar para defesa da democracia e do acesso via categoria direito social. Esse deslocamento do eixo do trabalho do Assistente Social impõe a formação à tarefa de dar consistência teórica ao tema das políticas sociais. Não se trata mais de apenas operacionalizar, embora continue importante na formação aprender a fazê-lo, mas o esforço é para que aprofundemos o conhecimento da sociedade capitalista, da questão social, das várias expressões dessa questão social que desafiam cotidianamente os Assistentes Sociais, como se constituem as respostas às necessidades sociais e em que patamar de sociabilidade estão construídas as políticas sociais. Pensar sobre o tema dessa forma elucida a tarefa de fazer o movimento da contramarche, isto é, as políticas sociais que submetem a população pobre a condições indignas de vida.

Um elemento que é fundamental ser explicitado, hoje, na formação dos Assistentes Sociais, está vinculado ao tema da seguridade social. A promulgação da Constituição de 1988, bem como das leis ordinárias que regulam a área social, hoje, no Brasil, são elementos fecundos para a materialização do embate de projetos diferenciados. Esse campo está a exigir a compreensão da sua dimensão contraditória. De um lado, a clareza de que a conquista jurídico-legal não encerra a luta pela garantia de direitos, e não pode ser transformada na panacéia da justiça social. Para isso, localizar no tempo histórico essa construção de sistema de proteção social no Brasil, seus avanços conceituais, seus limites estruturais, é fundamental. As leis do campo da seguridade social e de segmentos populacionais representam elementos fundamentais para o trabalho do Assistente Social. Conhecer as leis, seus desdobramentos, como também sua face contraditória, é fundamental para enfrentar-se o desafio colocado por Yamamoto (1996) para o Serviço Social na contemporaneidade, ou seja, garantir aquilo que foi conquista legal, mas, mais do que isso, utilizar seu espaço profissional na perspectiva do acesso para além das leis.

A formação consistente fará com que os grandes desafios possam melhor ser compreendidos e, conseqüentemente, enfrentados. A juridificação do campo da política social, bem como da regulamentação da profissão constrói um aparato jurídico legal que aponta na perspectiva da cidadania e da autonomia do sujeito.

Essas categorias impõem ao campo das políticas sociais que o acesso a elas se dê como asseguramento do atendimento às necessidades sociais. De imediato, coloca-se o desafio da garantia da universalização versus a exigência da focalização. Esse é um debate que continua sendo central: "Como se trabalha na perspectiva da universalização, quando há requisições de seletividade no nosso processo de trabalho?" Para que a ampliação de direitos, compromisso ético dos Assistentes Sociais, seja materializada, é preciso compreender os espaços contraditórios que se articulam no campo jurídico, compreender, também, os mecanismos de inclusão versus exclusão, presentes nos programas que processam o acesso e, mais, reconhecer a possibilidade de protagonismo do campo da política para pressionar a ampliação.

É fundamental, hoje, na formação, debruçar-se sobre o campo da Seguridade Social, uma vez que as políticas que a compõe (Previdência Social, Saúde e Assistência Social) representam um vasto campo de trabalho para o Assistente Social. Dentro da Seguridade Social é preciso que se desdobrem os projetos de proteção social construídos no mundo capitalista e se compreenda em que condições históricas foram gestados, que respostas a enfrentamentos das crises capitalistas foram construídas no campo do social. Compreender esse movimento, no embate de forças da classe que vive do trabalho com as condições que o capital impõe para se consolidar no processo de extração de mais valia, é fundamental, inclusive para compreender os limites desse campo na transformação do projeto societário.

Reconhecer o caráter reformista das políticas sociais, funcionais ao capital é fundamental para avançar no processo de ampliação do acesso a direitos sociais,² que só se constrói no tensionamento entre a oferta de programas e serviços e a demanda e qualidade política da pressão que desenha esses programas e serviços. Essa compreensão, inclusive, permitirá que se trate das políticas sociais de forma realista, sem messianismo ou fatalismo (Iamamoto, 1992), mas com consistência teórica que permita visualizar o campo contraditório, identificando os espaços de ampliação de direitos sociais, bem como os de retração do mesmo, para que o processamento do acesso esteja assegurado na ótica dos direitos. Sem esse conhecimento, abre-se espaço para o senso comum, que tem, inclusive, identificado a política de Assistência Social com o Serviço Social. Embora a grande ênfase das produções do Serviço Social na década de 1990, no campo da política pública da Assistência Social, é possível encontrar-se confusão entre esse reconhecimento e a profissão do Assistente Social. Não há dúvidas que o campo da Assistência Social é um dos campos privilegiados de trabalho dos Assistentes Sociais, mas confundi-lo com a profissão pode, inclusive, remeter a responsabilidade a uma só profissão quanto ao processamento, e quanto o equacionamento das necessidades sociais da população afeta essa política.

² A categoria *Direitos Sociais* merece tratamento no campo da política social, uma vez que trabalhar na perspectiva de garantia e acesso a elas no campo da emancipação obriga a enfrentar o desafio de romper com práticas clientelistas tão persistentes nesse campo no Brasil.

Vários são os desafios que se apresentam hoje aos Assistentes Sociais no campo das políticas sociais, como manter os princípios de universalidade, integralidade, equidade e descentralização no campo da seguridade, demanda que está desafiando os assistentes sociais no mercado de trabalho. É preciso formar com qualidade, para que, ao assumir esses espaços, o Assistente Social possa, como já citado, trabalhá-lo na perspectiva de direitos.

O desafio se coloca também no campo hoje do terceiro setor, que surge como alternativa, dando consistência aos preceitos enunciados pelo paradigma teórico do neoliberalismo. A compreensão de que esse é um espaço funcional ao capital e às idéias do paradigma neoliberal de estado mínimo é um ponto de partida essencial, mas é insuficiente. É preciso perceber esse campo também como contraditório e, portanto, problematizá-lo. Sua negação tem levado a ocupação desse espaço numa perspectiva instrumental, o que é um retorno ao conservadorismo no campo das políticas sociais. Portanto, categorias como universalização, focalização, descentralização, controle social, estado mínimo são fundamentais e devem ser aprofundadas, nas disciplinas que materializam as políticas sociais.

No embate com o mercado de trabalho, o projeto profissional constrói uma profissão que deve, na sua formação, ter como produto um profissional crítico, criativo, propositivo, que saiba usar as mediações para garantir acesso aos direitos sociais. Um profissional que saiba compreender a legislação, instrumentalizar a população no sentido de garantir seu protagonismo no atendimento das demandas, que materialize no seu trabalho os princípios éticos que balizam a profissão. Para isso, o campo das políticas sociais é essencial, pois, como já foi apontado, é campo das mediações fundamentais no trabalho do Assistente Social, sendo, inclusive, o campo de construção de identidade da profissão.

O tema é extremamente importante porque, se a construção das diretrizes curriculares e dos instrumentos da profissão foi realizada no momento histórico da redemocratização do país, onde foi possível pensar num projeto de proteção social calcado na democracia e no acesso à garantia de direitos sociais, hoje, frente a uma nova crise do capital, o desafio é fazer com que essas diretrizes tenham materialidade num processo societário que está desconstituindo esses princípios. No mesmo momento em que se constroem diretrizes que apontam para a formação de um profissional crítico, competente e generalista, há uma retração do próprio projeto de mercado de trabalho, solicitando um profissional que não se enquadra nessas qualidades. A tarefa é grandiosa. No caminho da construção desse perfil profissional, é necessário lidar com a tentativa de desqualificação. O tempo histórico não foi suficiente para a consolidação da materialidade do projeto e já foi preciso lidar com elementos que colidem frontalmente com os mecanismos de explicitação do mesmo.

Ao tratar das políticas sociais, cria-se um campo propício para a hegemonia ou não do projeto ético-político do Serviço Social. É, portanto, necessário pensar-se o campo das políticas sociais na dimensão da garantia de direitos, na di-

menção da construção de uma sociedade que pensa a proteção social como um patamar de sociabilidade, que dê uma resposta efetiva às necessidades sociais. Ao apresentá-lo como campo da mera instrumentalização, destaca-se um projeto societário capturado pelos interesses do capital.

A clareza disso, no campo da saúde, no campo da previdência, no campo da assistência, no campo da criança e do adolescente, seja nas políticas setoriais, ou nas de atendimentos a segmentos da população, a instrumentalização será utilizada no sentido de garantir o acesso e o protagonismo da população no processamento das mesmas. Dessa forma, os instrumentos estão a serviço do projeto societário emancipador, e terão qualidade política ao serem usados.

Esse desafio, que sempre esteve no campo da formação profissional, não é um desafio novo. Como processar políticas sociais nos marcos do sistema capitalista, sem submeter-se de forma funcional a essa lógica? E, para não se submeter, é fundamental compreender o campo da política social como campo importantíssimo da expressão do trabalho do assistente social na garantia da transformação da sociedade. E, quando isso se refere ao Brasil, a disciplina de política social deve buscar elementos no desenho da sociedade brasileira, suas características persistentes como o patrimonialismo, o clientelismo, o paternalismo, características que estão imbricadas dentro da constituição da nossa sociedade e que são expressas no cotidiano.

Para trabalhar na perspectiva da emancipação, é preciso atentar que a elite brasileira apropriou-se do Estado e sempre foi muito pouco permeável a qualquer reivindicação da população pobre. Aliás, é preciso compreender a pobreza na sua dimensão multidimensional, desmascarar os preconceitos em relação ao trato com o tema, compreendê-lo na nova conformação social e problematizá-lo como um grande desafio. Afirmar o cidadão que acessa as políticas como protagonista é enfrentar uma cultura do clientelismo, onde a marca do trabalho, nessa perspectiva, tem sido a fidelidade, a submissão, características essas, que estão incrustadas não só na elite, mas na população brasileira em geral.

O desafio hoje é pensar a política social nas diretrizes curriculares como instrumento potente de problematização do projeto de Estado gestado no Brasil, nas suas etapas históricas, que apresenta características que persistem, do sistema de proteção social, de como se constrói legislação dentro do campo jurídico-social, o campo dos direitos sociais.

É preciso discutir as políticas sociais no bojo do desenvolvimento social e, constatar a vocação da sociedade brasileira para o crescimento econômico e para a iniquidade com o campo da política social. Torna-se um desafio compreender o financiamento das políticas sociais, uma vez que é dessa forma que o capital materializa as conquistas. É preciso reconhecer a necessidade de atendimento das necessidades sociais da população. A constatação de que o Brasil é um país perversamente desigual impõe a construção de alternativas. Essas constatações apontam para a essencialidade de aprofundarmos o estudo no cam-

po das políticas sociais, mas também é essencial ressaltar que essa disciplina só terá solidez se articulada às demais disciplinas do currículo, e se essa articulação for realizada dentro do referencial teórico-dialético-crítico.

A formação em Serviço Social não pode ser feita com um mero manual. Isso é um problema sério em relação às políticas sociais. Por exemplo, não basta compreender as leis, como a lei orgânica da assistência social; é necessário compreender em que momento histórico ela foi gestada, perceber se é uma lei contraditória e o que garante do ponto de vista da sua concepção, identificar diretrizes e princípios vinculados ao direito de cidadania, seu financiamento, assim também, como o acesso ao benefício de prestação continuada (BPC) é feito com o corte restritivo de pobreza.

Na formação de assistentes sociais, é necessário, portanto, compreender o campo das políticas sociais e a configuração dos projetos e programas que dão acesso à população, sejam eles sustentados pela ótica da inclusão social ou da seletividade, pois esse conhecimento compõe o terreno onde as competências e habilidades são materializadas. O mundo do trabalho está a exigir discernimento e solidez de conhecimentos, pois, caso contrário, corre-se o risco de incorporá-los como mero instrumento funcional, destituído de sentido dentro do projeto das diretrizes curriculares e do projeto profissional.

É importante que o desafio seja enfrentado em conjunto com a formação e o exercício profissional. Essa relação fará com que haja garantias de enfrentamento das necessidades colocadas hoje para a profissão. É necessário fomentar nesse campo as pesquisas, a necessária articulação entre programas de pós-graduação e de graduação, materializar os desafios, articular respostas e consolidar estratégias, porque só com essa qualidade é possível garantir um redimensionamento da política social dentro da formação dos assistentes sociais, inclusive desdobrando-a em vários conteúdos.

Como claramente se pode compreender, o projeto das diretrizes curriculares foi desenhado e aponta para uma formação sólida, que tem possibilidade de criar condições para que o profissional de Serviço Social materialize, no seu trabalho, os princípios elencados nos instrumentos da profissão. Assim, o campo das políticas sociais está a exigir um desdobramento importante no currículo, o que poderá garantir que, ao formar assistentes sociais, a graduação esteja lançando no mercado de trabalho um profissional que efetivamente se posicione na defesa da democracia, da liberdade e da emancipação humana.

Referências

- ANTUNES, R. *Adeus ao Trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1995.
- COIMBRA, M. A Será que o marxismo responde à pergunta de como surgem as políticas sociais? In: ABRANCHE, S. et al. *Política social e combate à pobreza*. Rio Janeiro: Zahar, 1987.
- IAMAMOTO, M. V. *Renovação e conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos*. São Paulo: Cortez, 1992.
- . O Serviço Social na contemporaneidade: os fundamentos teórico-metodológicos e técnicos-operativos do trabalho profissional. In: *Metodologia e técnicas do Serviço Social*. Caderno Técnico do SESI. Brasília. CNI/SESI/DN, 1996.
- . As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no Serviço Social contemporâneo. Trajetórias e desafios. In: MOLINA, M. L. (Org.). *La cuestión y la formación profesional en Trabajo Social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana*. Buenos Aires: Espacio Ed., 2004, p. 17-50.
- NETTO, J. P. Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. In: *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, Cortez, n. 50, p. 87-132, 1996.
- . A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. In: *Programa de capacitação continuada para Assistentes Sociais*. Módulo 1. CFESS/ABEPSS/CEAD/UNB. Brasília, 1999.

Painel*

GESTÃO: PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

Rosângela Nair de Carvalho Barbosa**

Para iniciar um debate acerca dessa temática, necessário se faz situar sua relação com o projeto político-pedagógico da ABEPSS para que possamos estabelecer uma reflexão coerente e convergente com a lógica interna da proposta curricular. Isso porque considero essencial expor o elo que relaciona a temática da gestão com os fundamentos da formação profissional conforme diretrizes aprovadas nos fóruns da ABEPSS.

Assim, parece-me elementar e necessário dizer que o caráter interventivo da profissão no âmbito da questão social – entendida como expressão das contradições do capitalismo monopolista – é um primeiro e importante pressuposto.

As demandas típicas ao assistente social, que se definem no contexto da divisão sociotécnica do trabalho, delineiam esse caráter interventivo, que lhe exige um conjunto de competências técnico-operativas, que envolvem, todavia, articuladamente, formas de pensar e agir.

Nunca só o fazer! A instrumentalidade, então, associa-se à necessária dimensão teórico-metodológica e ético-política, como evidenciam categoricamente as discussões e projeto final da revisão curricular da ABEPSS. Nos seus termos: “Com base na análise do Serviço Social, historicamente construída e teoricamente fundada, é que se poderão discutir as estratégias e técnicas de intervenção. [...] Não se trata apenas da construção operacional do fazer (organização técnica do trabalho), mas, sobretudo, da dimensão intelectual e ontológica do trabalho, considerando aquilo que é específico ao trabalho do assistente social em seu campo de intervenção. [...] As estratégias e técnicas de operacionalização devem estar articuladas aos referenciais teórico-críticos, buscando trabalhar situações da realidade como fundamentos da intervenção.” Apesar dessa explicitação e acúmulo teórico na profissão, em geral, nas unidades de ensino, dissociamos a discussão da administração e planejamento da teoria crítica como se de uma híbrida conduta acadêmica se tratasse, a exemplo das opções ecléticas do conhecimento. Eis aqui nosso desafio: tentar estabelecer alguns parâmetros de re-ligação entre teoria e operatividade nesse campo temático da Gestão.

* Articulação entre os Eixos das Diretrizes Curriculares e as Competências Profissionais: Desafios da Graduação – Palestra proferida na Oficina Nacional da ABEPSS, realizada em 05 de abril de 2004, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis / SC.

** Rosângela Nair de Carvalho Barbosa - Assistente Social. Mestre em Sociologia pela UFRJ. Doutoranda em Serviço Social na PUC-SP. Professora do Departamento de Política Social da Faculdade de Serviço Social da UERJ.

Em segundo lugar, podemos destacar a historicidade das práticas sociais e da profissão em particular, o que exige perceber que há uma inflexão no contexto do trabalho do assistente social com as novas feições assumidas pela questão social perante a reforma do Estado e o novo ordenamento do capital e do trabalho, que colocam novas demandas de qualificação e que reestruturam o espaço ocupacional. Essas requisições trazem embutidas novas perspectivas tecnológicas de gestão da produção, do trabalho e da esfera dos programas sociais do Estado e da iniciativa privada. Seguindo as proposições da ABEPSS, isso implica tornar a profissão competente para atuar diante das demandas do mercado, mas, primeira e fundamentalmente, saber perceber e entender criticamente essas mudanças para poder atuar.

Nesse sentido, ao conceber a instrumentalidade como devedora da formação teórica, exige-se que os conteúdos temáticos relacionados se articulem necessariamente aos núcleos de fundamentação *Teórico-Metodológicos da Vida Social; Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira* e do *Trabalho Profissional*. Essa interface é um desafio e uma exigência de modo a poder situar a *técnica* no processo das relações sociais e na herança cultural acumulada na modernidade a partir dos conhecimentos de legitimação do capitalismo e de sua crítica, bem como na particularidade da sociedade brasileira.

A partir desse entendimento, é possível perceber que as diretrizes curriculares estabelecem um enquadramento teórico para abordagem do tema e a ele quero ser fiel aqui. Por isso, interpreto como necessário tratar de duas perspectivas: primeiro, abordando a nova variante de *reificação da técnica* que vimos nesses anos de 1990 para cá e que deu ampla legalidade e legitimidade àqueles técnicos que enveredaram pela narrativa das tecnologias de projetos, avaliação e dinâmicas de qualidade, para ser abordada por meio da identificação das necessidades sociais a que essa narrativa se vinculou, ou seja, observando de que modo as mudanças no capitalismo contemporâneo incidiram sobre a temática da gestão. Com esse percurso, quero reiterar a desconfiança que Marcuse (1999) apregoou à técnica no processo de dominação. Posteriormente, quero pensar com vocês algumas mediações possíveis para enfrentamento do tema no seu sentido mais da instrumentalidade na formação acadêmica de assistentes sociais.

1 A gestão no contexto sócio-histórico da reestruturação capitalista

Aqui tomamos aquele primeiro caminho sugerido, qual seja, o de investigação das requisições postas socialmente para o discurso técnico nos últimos anos. Inicialmente, consideremos o debate normativo a respeito da *performance* do Estado, entendendo que o mesmo gerou um debate singular sobre novas medidas administrativas e práticas institucionais de gestão. Essa temática ganhou centralidade no arcabouço técnico da reforma administrativa

do Estado brasileiro desde os Governos de Fernando Collor e de Fernando Henrique Cardoso, no mesmo contexto em que emergiram variados institutos e observatórios de universidades e organizações não-governamentais (ONGs) voltados especificamente para monitorar e avaliar programas governamentais.

Além da demanda por habilidades técnicas especializadas para os profissionais que atuam na área, em termos econômicos, criou-se um mercado de instituições e técnicos que passaram a concorrer por parcelas do fundo público para elaborar, assessorar, capacitar e avaliar programas sociais, o que é base de legitimação da própria temática por indução desses financiamentos. Todavia, o efeito mais perverso do rumo que estas novas práticas de gestão passaram a tomar diz respeito à paralela desqualificação do debate político sobre as políticas sociais e sua reconversão à medição técnica da realidade pelos especialistas. De certo modo, aprofunda a tecnificação das políticas sociais iniciada no processo de modernização conservadora do final dos anos de 1960 e amplia a zona de consenso em torno de sua legitimidade – da gestão – via despolitização das práticas sociais. Os direitos sociais passam a ser abordados tecnicamente, dependendo mais da adequada aferição da realidade, mediante delimitação dos focos essenciais de atenção pública, do que de projeto político de enfrentamento das desigualdades sociais e da exploração capitalista.

1.1 A dimensão das práticas estatais de gestão

Como se sabe, a seguridade social, nesse contexto, passou a ser entendida como negativa à rentabilidade dos capitais privados e, em decorrência dos direitos adquiridos pelos trabalhadores, obstáculo tanto à livre circulação do capital quanto à competição entre as empresas e, por isso, o seu enxugamento, em termos jurídicos, políticos e organizacionais, passou a *carro-chefe* de todas as reformas no mundo. Reduzir a responsabilidade estatal com a proteção social e sua estrutura organizacional apresenta-se como primeira exigência institucional destas proposições. Em seguida, aparece a urgência de dotar a gestão da seguridade de maior eficiência e competitividade, de modo a atrair capitalização privada para o setor e torná-la mais rentável. A *idéia-força* é a de reduzir o papel do Estado, realizar o ajuste fiscal e limitar suas responsabilidades públicas por meio da trilogia descentralização, focalização e privatização.

Ainda que a queda do modelo de desenvolvimento decorra de mudanças estruturais no padrão de acumulação fordista, ganha expressão o debate a respeito do *modus operandi* das políticas sociais. A sua racionalização e profissionalização se apresenta de forma a assumir a “focalização dos direitos sociais”, escolhendo os programas mais equânimes, econômicos (baixo custo) e eficazes. Ao desconstruir o paradigma da universalização, esse *modus operandi* das políticas sociais ganha maior expressão e esta alteridade parece fazer parte das soluções pontuais do pragmatismo econômico do capital, exatamente quando

saem de cena projetos sociais alternativos ao capitalismo e as discussões se restringem a sua eficiência (Mota, 1995).

Nesse patamar, ganha espaço o discurso administrativo racionalizador e formalista que faz equivaler *direito* e *consumo de serviço*. As políticas sociais tendem a ser abordadas não como direito, mas como *consumo*, colocando em cena o consumidor de serviços ao invés do sujeito coletivo de direitos. E, nestes termos, os programas sociais podem ser terceirizados, privatizados ou extintos (Chauí, 2001). A diferença não é só semântica, mas essencialmente política e ideológica.

O crescimento do conservadorismo na contemporaneidade e a hegemonia do pensamento neopositivista estariam na base da substituição do debate da igualdade pelo da equidade; por isso, a preocupação exacerbada com a gestão das políticas sociais por mimetismo com o mercado, o que, em essência, decorre das próprias necessidades atuais de objetivação do capitalismo.

Ao modo da reestruturação do setor produtivo, para maior eficiência, argumenta-se que seria necessário dotar o Estado de novas formas de intervenção, com estruturas mais ágeis e onde a competição tivesse papel chave, o que levaria a uma administração profissional eficiente orientada às demandas. A aproximação com o mercado privado seria, então, a condição para “contaminar” o Estado com os parâmetros técnicos de uma gestão eficiente e de qualidade (Pereira, 1998). A razão técnica se transforma na razão universal, despolitizando as questões que coloca em jogo e exacerbando o pragmatismo, por meio de uma concepção imediatista dos processos que atravessam as políticas sociais.

De certo modo, o “pensamento único” da era neoliberal repercutiu no meio administrativo governamental com essa versão *gerencial* a ponto de ser difundida como parâmetro *natural* de eficiência e resolutividade. Aqui também reluz a retórica pós-modernista centrada no contingente, no transitório e que, como se sabe, compõe a cultura dessa época, ao passo que revela o *empreendedorismo* como estética do possível no marco do neoconservadorismo, na medida em que desloca o enfrentamento da realidade da economia política e do poder global. O que em si é a redução da ética à estética efêmera, de onde grassam os microproblemas e minirrationalidades auto-sustentáveis, porque resolvidas pelos indivíduos ali daquela microterritorialidade. A gestão voltada para usinas de microproblemas e de equipes que dialogam sobre eles, onde se toma maior abertura para exposição da subjetividade do trabalhador – deita raízes nesse universo cultural fugidio e fragmentado composto da acumulação flexível.

A espinha dorsal dessas medidas é a visão gerencial adotada pelo governo e que se sustenta na chamada *gestão de resultados* por meio: (1) da reorganização das carreiras e categorias funcionais no âmbito do Estado; (2) da incorporação da gerência de resultados; (3) da instituição das organizações sociais. O argumento formal é que o estabelecimento de metas e de responsabilidades gerenciais possibilita focar o serviço no *cliente-consumidor*, semelhantemente às novas práticas administrativas privadas. Como a lógica gerencial é o desempe-

enho perante aquelas metas, a aferição torna-se condição elementar dessa racionalidade e, por isso, a reforma administrativa apresenta variados mecanismos avaliativos para as práticas de governo. Consta, nesta direção, a instituição do planejamento por programas que, a partir de 1998, modificou a estrutura do Plano Plurianual (PPA) porque orientou a planificação por áreas programáticas estratégicas, com destinação orçamentária, metas, objetivos e gerentes – orientadas por resultados de gestão. Outra medida de menor monta e divulgação foi a realização da “Primeira Pesquisa Nacional de Avaliação da Satisfação dos Usuários dos Serviços Públicos”, realizada em 1999, com resultados e orientação metodológica questionável. Nessa esteira, pode ser relacionado ainda o Programa da Qualidade no Serviço Público que gerou uma série de documentos orientadores da *implementação da transformação gerencial das organizações públicas*.

As organizações sociais, como parceiras do Estado na prestação de serviços de natureza pública (mas, não estatal), aderem a essa *gestão de resultados*, concorrendo por projetos e prestando contas do desempenho. A Lei 9.790 (23/3/99) institui as organizações sociais e estabelece como cláusula essencial do termo de parceria as técnicas de avaliação de resultados. Na realidade, as organizações sociais confirmam a desregulamentação de uma série de responsabilidades estatais, consistindo a lei numa das chaves principais da reforma do Estado no mundo contemporâneo.

A essas práticas se juntam aquelas desenvolvidas pelos Ministérios, como são os casos do Ministério da Educação e da Saúde, que incluíram em suas agendas de reforma a questão da avaliação. Nessa direção, é possível pensar a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o Provão, o ENEM e o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Instituições de Ensino Superior).

Os estudos de Marilena Chauí demonstram que, no caso da Universidade, essas avaliações a tornam uma *Universidade operacional* voltada para si mesma, gerindo contratos e produtividade. “Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes às exigências exteriores ao trabalho intelectual” (Chauí, 2001, p. 190). Distante da atividade cognitiva, a Universidade tende a se fechar no jogo estratégico da competição, pulverizando os sujeitos e atividades. Afinal, na lógica da instrumentalidade, como diz Marilena Chauí, “a organização se mantém e se firma se for capaz de propor áreas de problemas, dificuldades, obstáculos sempre novos, o que é feito pela fragmentação de antigos problemas em novíssimos microproblemas, sobre os quais o controle parece ser cada vez maior” (Chauí, 2001, p. 192).

Em síntese, esse conjunto de práticas por vezes dissociadas, foi pouco a pouco conformando o novo *idioma* governamental sustentado no viés meritocrático, que distingue elite de sábios e os legitima na processualidade das políticas sociais, reiterando o oligarquismo característico da tradição sociopolítica

brasileira. E, se esvaziada da política, a gestão se fecha à auto-reprodução do *discurso competente* e se restringe à execução de manuais. A gestão não se presta à avaliação pública e ao conhecimento institucional crítico e, portanto, à efetiva inovação das práticas.

Como foi dito anteriormente, essa não é uma experiência isolada. Para se ter idéia da centralidade das medidas racionalizadoras do projeto burguês da atualidade, é preciso lembrar que a preocupação com a *performance* atravessa o conjunto de reformas da administração pública dos EUA, Inglaterra, Austrália, Nova Zelândia e Canadá, onde os governos passaram a se organizar por programas, enquanto elemento facilitador da responsabilização, oportunizando a verificação e cobrança dos objetivos fixados. Já nos países periféricos “esta direcionalidade para a avaliação de resultados é reforçada por organismos de ajuda internacional, como o Banco Mundial [...], que passou a incluir a ‘capacidade em avaliação’ entre as prioridades para a gestão de atividades do setor público” (Hartz, 1999, p. 348).

Na realidade, os caminhos particulares das diferentes sociedades sinalizam a pertinência e relevância dos contextos sócio-históricos na reatualização dessa programática globalizada de racionalização das ações públicas. Ainda assim, é preciso notar que o modismo opera de forma diferenciada em sociedades periféricas do capitalismo tardio, onde a modernização tende a se realizar sem rupturas com as velhas práticas de dominação, reiterando a transação entre o *moderno* e o *reacionário*. Eixo analítico fundamental para compreensão das práticas públicas no Brasil, reiterativo daquilo que R. Faoro (1994) enfatizou acerca da tradição sociopolítica brasileira onde a realidade das coisas não mantém necessariamente coerência com o universo das idéias políticas, exatamente por essa recorrente acomodação com as idéias dominantes de cada época. Para Chazin, como a industrialização se realizou hipertardamente, já no contexto imperialista, a modernização se fez de modo colonial, estruturalmente incompleta e incompletável, na medida em que a subordinação se reproduz permanentemente na escala global do desenvolvimento. As *idéias não seriam incoerentes ou fora do lugar*, mas coerentes à inserção colonizada. O caso da gestão de resultados pode ser exemplar, pois aparece como um discurso inovador no campo das políticas sociais, num tempo em que a realidade é de desmanche dos direitos sociais formalmente estabelecidos quando em situação formal de democracia política.¹

Em termos do debate acadêmico, o problema da gestão das políticas sociais é absorvido pelas ciências sociais brasileiras somente na segunda metade dos anos de 1980 e o traço comum desta embrionária tradição é a ênfase metodológica dos estudos de avaliação de políticas, programas e projetos: a bus-

¹ A diversidade de interpretações sobre o Brasil é aqui fundamental para pensar os variados problemas institucionais que se apresentam na realização das práticas dos aparelhos de Estado e os avessos que reiteradamente são produzidos com a combinação antitética *modernidade e atraso*, ou patrimonialismo e democracia.

ca de modelos de avaliação adequados à medição da tríade *eficiência, eficácia e efetividade* no campo social. Embora não explicitada, a perspectiva teórica da maioria dos trabalhos é neopositivista, centrada no método como jogo de ordenações formais que coloca em relação conteúdo-realidade para ser ordenada pelos critérios dele próprio, o *método*. Argumenta-se que o estudo das políticas sociais foi durante muito tempo deixado à sorte dos governos, daí a idéia de uma apreciação “mais exata” do social, o que no limite significa um caminho quase tão seguro quanto o das ciências naturais.

De certo, a “febre avaliatória” que marca os anos de 1990 (Vieira, 1997) reafirma, com o tecnicismo, traços de autoritarismo da sociedade brasileira por mediação da “meritocracia” com a insistente recorrência pela capacitação gerencial no campo das políticas sociais. Não é sem sentido que, no mesmo contexto em que os direitos são questionados, ganham espaço o debate e as práticas em torno do desempenho. A não percepção dessa ambigüidade reitera o discurso auto-referido de legitimação da área técnica, da corporação e das verbas.

Nessa linha de raciocínio, é preciso ter em conta que a tradição autoritária das relações Estado/Sociedade no Brasil aprofundam a ligação entre tecnocracia e poder, levando a que esse segmento tenha força efetiva na ordem pública, o que reitera o ethos do “saber é poder” (Tragtenberg, 1989). De certo, esses processos tendem a ser mais rigorosos em sociedades de industrialização tardia, onde a dominação autocrática se impõe sem processos democráticos de incorporação de massas, provocando a “incompletude de classe do capital, a excludência do progresso social e a nulificação de vastos contingentes populacionais” (Chazin, s.d., p. 566-567). Nesse contexto, a camada tecnoburocrática tende a ter papel decisivo no processo de legitimação do próprio sistema de acumulação e dominação (Fernandes, 1975).

Em termos éticos, parece-me essencial que a formação profissional possibilite aos alunos compreenderem essa inserção social dos sujeitos técnicos e da tecnologia como expressão das relações sociais de determinada época e como constituídas em dada formação social, como a brasileira. Isso talvez nos afaste de espasmos recorrentes de apologias de novas técnicas a cada novo contexto de renovação das estratégias de dominação econômica e política como nos mostrou J. P. Netto acerca da inflexão da modernização conservadora da ditadura militar sobre o Serviço Social (1991).

Aqui vale fazer uma breve digressão. Desde os primeiros tempos do governo FHC, a programática de reformas incluía a produção de dados e informações sobre a realidade social, de modo a melhor avaliar e dimensionar a pobreza. Argumentava-se que era preciso subsidiar o governo com estudos sobre a pobreza para melhor acomodar as diretrizes da focalização e equidade. Técnicos dos órgãos de planejamento e pesquisa, bem como acadêmicos da *zona de apoio periférico* ao governo divulgaram, em variados meios de comunicação, que essa era a alternativa central para atuação na área. Para isso, como foi mencionado

anteriormente, foram renovados e ampliados os quadros técnicos e a estrutura institucional do governo. O IPEA passou a incrementar estudos também sobre a pobreza e as políticas sociais, achando estar deslocando a supremacia das pesquisas sobre taxas econômicas que vigoravam no setor. Paralelamente, as próprias universidades foram respondendo a essas demandas, criando institutos, observatórios e núcleos de estudos sobre as políticas sociais. É possível que hoje a maioria das universidades públicas possua centros de estudos avaliativos dessa natureza.²

Na realidade, a privação financeira das universidades empurra muitos de seus segmentos para a implementação das práticas avaliativas, colaborando diretamente para difusão dessa *cultura da eficiência* de que estamos tratando aqui, ao passo que também mobiliza a própria privatização do setor. É uma relação de troca e, possivelmente, esses acadêmicos se sentem prestigiados porque reconhecidos pelos segmentos dominantes, valorizados distintamente do restante dos pares e qualificados com condições de trabalho mais confortáveis.

É provável que as ONGs também estejam cumprindo um papel ativo na formulação desse consenso. Mereceria investigar se há uma tendência de maior envolvimento dessas organizações com a gestão de programas sociais e diminuição da feição mais política que marcou variadas experiências nos anos 1980-1990, voltadas para assessoria a movimentos sociais.³

Passados os primeiros 6 anos do Governo de FHC, os indicadores sociais oficiais (IBGE/IPEA) não apontaram mudanças significativas no padrão de desigualdade e concentração de rendas geradores do empobrecimento, o que levou alguns técnicos do próprio governo a afirmarem que *os gráficos não andavam*. Apesar dos muitos dados produzidos para avaliação da pobreza ao longo desses anos, continua-se com um quadro bem alarmante de pobreza no país, muito embora práticas de *profissionalização da burocracia* tenham sido anunciadas e os dados não tenham faltado ao governo.

No tocante ao Governo Lula, não me parece que essa visão da *gestão por desempenho* tenha se alterado como uma ocupação latente dos técnicos de governo, a contar pelo que vem sendo pensado por órgãos tradicionais nesse campo, como INEP ou ENAP. Enquanto governo autônomo de coalizão centro-esquerda, que ainda não se revelou explicitamente – embora, a continuidade da política do superávit o denuncie e o limite – apresenta algumas facetas diferenciadas, mas que ainda não o autonomizaram desse legado que chegou dos

² Ainda que algumas experiências estejam baseadas em pesquisa e pós-graduação de relevo, não é possível perder de vista que, em outros casos, possa vigorar esse testemunho de Garcia: “Na situação de penúria em que as universidades públicas se encontram, há vários anos, os recursos financeiros aportados por esses convênios têm representado uma válvula de escape de enorme importância, permitindo suplementar salários de professores/pesquisadores, adquirir equipamentos, livros, “softwares”, até mesmo, cobrir a manutenção de instalações. É verdade que, em algumas delas, existem fundações de direito privado – de fato clubes de amigos – que administram esses recursos de forma bem pouco pública e transparente.” (2001, p. 9).

³ Garcia chama atenção para o fato de que muitas ONGs foram “criadas por técnicos governamentais aposentados precocemente por conta da irracional política de pessoal e de previdência adotada na última década e muitas outras financiadas com recursos públicos para realizar atividades antes executadas pelos governos” (2001, p. 7). No limite, poderíamos dizer que a difusão da *cultura da eficiência* é conveniente aos segmentos técnicos e acadêmicos, enquanto corporação mesmo.

anos de 1990. Facetas estas que se constituem por meio de práticas de gestão com fóruns plurais de concertação, envolvendo segmentos da sociedade civil e instâncias específicas de técnicos em reuniões periódicas de elaboração e debate de programas. Mas, é certo que ainda mantém a marca errática das medidas (ou das não-medidas) tomadas para enfrentar (ou não enfrentar) a pobreza e desigualdade social. É certo ainda que outro rumo será preciso dar à mal-acabada reforma.

Evidentemente, problemas existiam e existem nos aparatos administrativos do Estado. A agenda gerencialista colocou alguns destes pontos nevrálgicos em questão, mas reduziu os problemas típicos da nossa burocracia – tendencialmente onerosa para os cidadãos e particularizada o bastante para acolher interesses privados – à valorização da administração empresarial e do mercado. Ao invés de amadurecer e aprofundar a qualificação da democracia e a realização de direitos sociais, sucumbiu diante da perspectiva reformadora de estabilização da economia, combate à inflação via, principalmente, privatização e ajuste fiscal.

Estudiosos e técnicos do tema da gestão pública consideram que a vinculação da reforma à agenda de ajuste estrutural pôs por terra a possibilidade da própria reforma gerencial nomeada pelo governo. E, ainda que muitas pequenas e fragmentadas avaliações de desempenho tenham se realizado no campo das políticas sociais; os estudiosos mencionam que houve retrocesso na medida em que o Estado perdeu capacidade de planejamento e de estabelecimento de estratégias de desenvolvimento, especialmente quando tomamos em conta o montante de privatizações e desnacionalização de empresas.

A cultura política que vem se constituindo em torno dessa tecnificação, da revisão das responsabilidades do Estado com a justiça social e do descenso do projeto socialista, influencia os segmentos políticos de esquerda, confirmando o “consenso pasteurizado” (Alves et al., 1997, p. 7) a respeito de “atitudes pragmáticas e realistas”. Ainda que seja necessário pensar em estratégias de qualificação da gestão pública, é preciso não perder de vista “o caráter antiteórico de nossa época” como sinaliza Boron (2001, p. 358): “No clima ideológico atual, dominado pela embriagante combinação de niilismo pós-moderno com o tecnocratismo neoliberal, as teorias da sociedade suscitam o fastio e, às vezes, até o desprezo de muitos cientistas sociais. As teorias – quaisquer que sejam – caíram em desgraça e qualquer principiante ou diletante se atreve a fulminá-las [...]”. O “pratiqismo” estimulado pelas fontes de financiamento reorienta as reflexões na área “e castiga com o desemprego o espírito crítico e a inclinação teórica” (Boron, 2001, p. 359).

Na realidade, esse pragmatismo tecnocrático se reveste de certo cinismo quanto mais avança a desideologização das narrativas e práticas sociais como se enfatiza na *cultura da eficiência*. É exatamente isso que chama atenção nesse processo. O desenvolvimento técnico nas políticas sociais se realiza associadamente com a despolitização do debate sobre os direitos sociais, o que acentua o cinismo tecnocrático.

Todavia, não quero aqui perder de vista que as lutas sociais dos anos de 1980 reivindicavam a maior apropriação e crítica das práticas de governo. O relacionamento entre os movimentos sociais e as agências públicas, como também a ampliação do modo de gestão das políticas sociais – do qual os conselhos são exemplos inovadores na tradição pública brasileira – merecem destaque como elementos potencializadores da motivação em torno da qualificação da gestão. Os estudos mostram que as lutas sociais desses anos fazem germinar embriões de uma certa consciência do direito, reclamando um cenário público permissivo à expressão de conflitos e à diversidade de interesses.

Assim, a qualificação da gestão aparece também como componente da programática de reconfiguração da política dominante, do modo como o poder é exercido em instituições e por determinados agentes sociais. Essa via de análise não imputa aos movimentos uma virtude intrínseca, mas esquadrinha a publicização de um tema menosprezado ou, quando muito, resguardado à esfera técnica. Ao proporcionar isso, introduz a questão da gestão das políticas sociais nos seus discursos e práticas políticas. Contudo, é preciso sublinhar que o registro aqui é do controle social sobre a coisa pública e isso é absolutamente distinto do que vem ocorrendo na atualidade com a disseminação dessa parafernália avaliativa de resultados e o descenso das lutas sociais. Ou seja, é difícil pensar em gestão e avaliação crítica sem participação política efetiva. E, sem política que oriente projetos e utopias sociais, a tendência é o conservadorismo e a auto-referência na própria camada técnica. Essa tradição autoritária, que faz sombra sobre a promíscua relação público-privada em favor do sistema de dominação, mobiliza um tipo de participação da sociedade que é passiva, sem controle social da administração pública. Situações diferenciadas de participação ativa se dão no Brasil em conjunturas muito efêmeras e, grosso modo, as participações são para aceitação; a tradição é a de governos impermeáveis à partilha de poder e negociação de interesses.

Nesse sentido, é preciso ter em conta que dar tratamento analítico à técnica, como fenômeno sócio-histórico, passa por compreender a técnica de gestão como expressão de uma totalidade social, observando suas possibilidades e limites. Em outros termos, a gestão das políticas, programas e projetos sociais não se autonomizam dos contextos históricos em que se realizam. Associadamente à oferta de serviços via fundo público, difunde-se concepções de democracia e de partilha de poder e riqueza; o que se faz reacendendo na experiência, mesmo a tradição sócio-histórica, que não se altera pelo discurso da técnica em si mesma.

1.2 – As mudanças acerca dos paradigmas de gestão na esfera privada

Nesse universo, as implicações das mudanças na esfera privada merecem atenção diferenciada pela própria natureza do processo produtivo e de trabalho na lógica global do capitalismo, sua acumulação e suas formas de legitimação.

O que exige estabelecer distinção entre as empresas, as organizações baseadas na auto-gestão e as ONGs voltadas para programas sociais, que de modo distintos requerem o trabalho do assistente social. Por questões de tempo e disponibilidade para debate aqui, vou me ater às mudanças e tendências apontadas para o campo empresarial.⁴

Há vasta literatura que descreve como a *acumulação flexível* exige mudanças no plano da gestão do trabalho e da produção. Como se sabe, mudanças nascidas no contexto da mundialização do capital, refuncionalização da divisão internacional do trabalho com uma forte tendência à produção horizontalizada, segmentada e descentralizada, criando verdadeiras redes de produção supranacionais que fornecem maior agilidade à reconversão das vantagens ao capital. E, onde a revolução tecnológica ganha papel instrumental estratégico na medida em que o capital a dirige para aumentar a mobilidade espaço-tempo no contexto global de produção e circulação, além de acirrar as metamorfoses do processo produtivo, instigando o avanço da eletrônica e da informatização do processo de automação (Harvey, 1993; Antunes, 1995; Mattoso, 1995; Braga, 1997).

As repercussões sobre o processo e organização do trabalho são marcantes, exigindo novas modalidades de gestão, porque incorpora microeletrônica e informatização que aceleram o processamento de dados e informações; porque tende a integrar processos de trabalho realizados em plantas distantes e a estabelecer novas relações entre trabalhadores e máquinas, trabalhadores e patrões, e entre os próprios trabalhadores. Como demonstra a experiência japonesa com o *toyotismo*, os requisitos tecnológicos do novo padrão industrial tendem a exigir produção em pequena escala, maior criatividade do trabalhador e proximidade entre produção e consumo.

Em segundo lugar, porque exige flexibilidade e polivalência no processo produtivo e de trabalho, com um trabalhador supostamente capaz de interagir mais criticamente com o *processo de trabalho*, e novo, porque mais escolarizado, participativo e tecnicamente versátil.⁵ Assim também, práticas de produção horizontalizadas por meio da terceirização, colocando novas demandas para o

⁴ Essa escolha é também de método, mas não desqualifica a necessidade do debate desse tema nos outros campos. Venho, particularmente, estudando práticas de associativismo e de cooperativismo, por onde tenho observado um conjunto heterogêneo de idéias sobre gestão, algumas originais ao meio e outras derivadas dessa tendência maior de que estamos tratando aqui. Assim, podemos pensar também a recente reflexão sobre o que vem sendo chamado *Gestão Social*, que já possui protagonismo no Serviço Social e ainda carece de amadurecimento teórico, matizando-se mais pela apologia a um desejado lugar de peculiaridade ao *Social*.

⁵ A liberalização econômica iniciada nos anos de 1980 “fez com que várias empresas, principalmente as dos setores mais modernos, para enfrentar a concorrência externa, iniciassem a reestruturação de sua base produtiva e mudanças nos seus métodos organizacionais e gerenciais, entre outras coisas, pelo advento de inovações tecnológicas, pela diminuição de níveis hierárquicos, pela terceirização e pela participação mais ativa do trabalhador na definição dos métodos de trabalho. Diante disso, vem aumentando a demanda por uma mão-de-obra com maior capacidade de identificar e resolver problemas, trabalhar em equipe e entender o que se passa no empreendimento como um todo” (Alves et al., 1997, p. 7). Mais à frente, os autores concluem que o impacto sobre o mercado de trabalho brasileiro é marcante, pois não cria empregos na quantidade necessária, destrói vários postos de trabalho intermediários e gera empregos, sobretudo no setor terciário, de característica precária (baixa remuneração e informalidade dos vínculos).

controle e coordenação operados pelos gestores. Ora, demandas caracteristicamente destoantes daquelas dos trabalhadores parcelizados e desqualificados da produção fordista e de uma organização rígida e verticalizada do trabalho como a de molde taylorista que vigorou por tanto tempo como modelo exemplar do trabalho capitalista.

As técnicas participativas de gestão da força de trabalho emergentes nesse contexto trazem uma inovação na tecnologia de gerenciamento, pois alteram elementos centrais do paradigma taylorista, como a eliminação da iniciativa operária e o conseqüente rígido controle gerencial no processo de trabalho (Francisco e Cardoso, 1993), lidando com técnicas que revelam relações diferenciadas da gerência com o conhecimento operário, antes voltada primordialmente para impedir a sua presença no trabalho.

Características já amplamente difundidas de um modelo de produção que quebra a dominância do taylorismo-fordismo como referenciais de rentabilidade e desenvolvimento socioeconômico capitalista, exatamente por deixar entrever que esse binômio não é mais o único modelo dominante do *processo de trabalho* como demonstraram, a partir dos anos de 1980, as experiências de produções bem sucedidas no Japão, na Suécia e no norte da Itália. Essa heterogeneidade parece ser a marca desse período. No Brasil, além de vivenciarmos a proximidade com os padrões dessa reestruturação produtiva, há também a difusão do paradigma taylorista em setores antes pouco receptivos como são os casos da indústria naval, siderúrgica e da construção civil, ou mesmo, a situação de maior racionalização do trabalho operada contemporaneamente na área de serviços. De fato, demonstram certa simbiose de tendências de organização e uma diversidade de situações de trabalho.

Por outro lado, é preciso ter em conta que esta flexibilização das técnicas e da concepção do trabalho, matizados pela menor rigidez, guarda limites bem precisos. O despotismo inerente ao controle de tempos e movimentos empregado maciçamente até então, e que exigia um rígido sistema de controle do *processo de trabalho*, é substituído, no entanto, por um sistema mais manipulatório onde o trabalhador se torna *vigia de si mesmo* (Antunes, 1995). Aquele estranhamento no processo de trabalho abordado como função característica de controle gerencial externo estaria em vias de ser substituído ou mesclado com ações mais *sutis* e *manipulatórias* que, internalizadas, domariam a subjetividade do trabalhador.

Na realidade, participa-se até onde a empresa permite e a polivalência não necessariamente implica maior qualificação da força de trabalho. Já se sabe que a qualificação e a participação tende a se restringir a um grupo mais seleto de trabalhadores, com presença central no processo de valorização das mercadorias e que atua nas fases que exigem maior perícia no trabalho. Em outra esfera, estaria uma expressiva massa de trabalhadores desqualificados, subcontratados.

Esse controle é mais sutil e manipulatório porque migra de uma gestão baseada no controle externo para internalização no trabalhador. A isso se voltam as novas modalidades de gestão da força de trabalho, voltada para conseguir um comportamento produtivo do trabalhador baseado na confiabilidade e envolvimento com os objetivos da empresa, por meio de um controle sustentado em incentivos de produtividade (o tal desempenho) e programas participativos para interiorizar compromissos com os objetivos e metas de produção, além da reprodução material do trabalhador cada vez mais se pautar em políticas de benefícios vinculadas ao tipo de contrato de trabalho e ao desempenho individual (ou do grupo laboral).

O discurso gerencial de participação consiste no estratagema de consentimento passivo aos objetivos organizacionais e a participação se limita à otimização do tempo e à maior eficiência, mantendo intocável a hierarquia de poderes e definição de políticas maiores (César, 1998). Logo, apesar dos variados espaços e elementos de persuasão reforçarem a supremacia da técnica, trata-se de uma necessidade sobretudo política – produção da subordinação consentida, o que nega a autonomia do progresso técnico que vai e volta nos tempos, em cada momento com uma nova roupagem.

Quero reiterar mais uma vez que a formação profissional deve possibilitar ao aluno compreender esse comprometimento social da técnica, observando, na realidade e nas narrativas técnicas, o modo como o Brasil se agrega à onda de capital mundializado, pela combinação da dívida social histórica com os agudos fenômenos da precarização do trabalho, onde as *tecnologias de gestão* são os principais vetores de mudança, pois os ganhos de produtividade no país não se dão por investimentos expressivos em automação, mas, principalmente, em razão dos novos métodos de gestão, dos processos de trabalho, precarização das relações e desemprego (Mota, 1998).

Dito isto e estabelecidos esses elementos que esquadrinham algumas possibilidades de interpretação da gestão nos tempos de hoje e em seguimento àquele roteiro inicial, passo em seguida a sugerir caminhos para enfrentamento do tema na formação profissional.

2 Algumas mediações possíveis para abordagem do tema na formação profissional

Primeiro, acho importante que a formação profissional situe para o aluno que uma das principais inovações da vida capitalista, desde o século passado, fora a transformação no modo de pensar o trabalho, de organizar e controlar o processo de produção. Isso aconteceu quando, a partir de Taylor, desenvolveu-se conhecimento sobre a “racionalidade científica” para o trabalho baseado na divisão das tarefas em seus elementos mais simples, agrupamento em funções semelhantes, fragmentação e especialização das tarefas com o intuito de reduzir

os movimentos e gastos energéticos. A introdução desse modo científico de operar a produção a fez aumentar, simplificando o trabalho em gestos, seqüências e movimentos previamente divididos, estudados, definidos e controlados por uma camada de trabalhadores voltados especificamente para essa função. Consagrou-se a divisão do trabalho entre camadas que pensam o trabalho e camadas que o executam, acirrando a distância dos trabalhadores do domínio do processo global de trabalho, definido em tarefas elementares vigiadas e controladas por um complexo sistema hierárquico.

Considero que o objetivo central desse conteúdo na formação passa por iniciar os alunos em alguns conhecimentos inerentes a essa racionalidade – particularmente, na sua matiz administrativa – com o fim de que possam entender os eixos lógicos dos espaços organizacionais em que se colocarão no estágio e na vida profissional, saber transitar no meio técnico com autonomia intelectual e ética, ao mesmo tempo que possam realizar interpretações críticas sobre as manifestações infinitesimais desse disciplinamento ensejado pela lógica do controle gerencial, tendo em mente que o poder ou as vantagens desse modo de dominar a sociedade não se exerce sem que esses poderes disciplinares atuem sobre os comportamentos que, na realidade, produzem os consentimentos e reproduzem a sujeição às hierarquias funcionais e sociais.

De que modo podemos avançar na elucidação desses fatores intervenientes na organização do trabalho e no modo de administrá-lo?

Em primeiro lugar, é importante destacar ao aluno a modernidade como possibilidade de libertação do homem do obscurantismo e da permissividade de, por meio da razão, compreender o mundo. Modernidade construída como a era do domínio exacerbado do homem sobre a natureza, na crença de que por meio da razão se explica o conjunto dos fenômenos naturais, físicos e sociais e que isso lhe dá o poder de interferir no ordenamento das coisas. Em contraposição a uma explicação mitológica, religiosa, sobrenatural, ergue-se essa crença na razão humana como chave dos mistérios do futuro da humanidade. Em sua vertente positivista, uma razão baseada na observação, no reconhecimento de regularidades e na experimentação o que de modo genérico se convencionou chamar da “ciência kantiana”.

Sob essa vertente, a dominante, a ciência aparece como conhecimento isento de privilégios tendenciais – neutra porque baseada em processos lógicos próprios à ciência, filha da razão humana. A razão, a ciência, a liberdade humana aparecem como elementos de um mesmo discurso de desenvolvimento e produtividade supostamente genérico a todos os homens. O paradoxo é que nesse campo ganhou sentido a separação entre Igreja e Estado, a centralidade do indivíduo no ordenamento jurídico burguês, a racionalização do trabalho, a educação como bem público e, igualmente, vantagens preponderantes a determinada classe social. Esse consentimento, socialmente construído sobre o valor das *luzes* para os destinos da humanidade, leva também a que se mascare a relação de poder e o sentido político que é inerente aos usos da ciência, ou seja, há uma

sujeição a esse modo de pensar as coisas que leva, na verdade, a que todos os desafios sejam submetidos ao formalismo científico (Rouanet, 1993).

Nesse sentido, é interessante que o aluno possa pensar como diversos problemas são debatidos em torno de discursos de superação, justificados por maior racionalidade, maior planejamento, maior difusão da técnica e da ciência. Transformaram-se em valores supremos da modernidade, a ponto de ser incutido como grande referência social nos discursos públicos, a despeito de sua coerência na realidade concreta.

Acredito que é nesse caldo de cultura que se podem formar profissionais capazes de pensar e polemizar sobre os modelos de administração pública – burocrático, gerencial e participativo – e as teorias organizacionais e de gestão da força de trabalho – taylorismo, fordismo, toyotismo. Num patamar que não fiquemos reféns do fetiche das tecnologias gerenciais como demiurgos do fazer profissional.

Todavia, é preciso possibilitar que o aluno também saiba pensar sobre a realidade das organizações na prestação de políticas sociais, evidenciando na particularidade local onde atua as tendências gerenciais históricas, como por exemplo:

- a) a visão fragmentada da realidade social que interdita uma visão de totalidade;
- b) organização do trabalho baseada em atividades programáticas, fragmentária e desarticuladamente, para cada setor, com superposição de tarefas e atendimento segmentado pelo trabalho de diferentes equipes que não conhecem globalmente a situação e, por isso, realizam diferentes encaminhamentos parciais face às demandas (as respostas são fragmentadas);
- c) que trazem como conseqüências dessa organização do trabalho *apreensão parcializada e fragmentária do processo de trabalho, que conduz ao estranhamento do trabalho, à alienação.*

Em paralelo, seria pertinente ter em conta, no processo de aprendizagem do aluno, a possibilidade de ele investigar essas tradições históricas de gestão das políticas e programas sociais, detectando a influência do legado da cultura política e dos interesses em jogo, tudo consubstanciado nas privatizações formais e nas que se realizam por meio do clientelismo, patrimonialismo e corporativismo. Por esse caminho, entender de que modo essa cultura intercepta razões técnicas e razões públicas, fazendo prevalecer o processo de dominação via esses dispositivos discricionários.

Por outro lado, tomar essas tendências e heranças históricas em confronto com as novas proposições flexibilizadas, participativas e de associação entre aparatos de concepção e execução do trabalho ou de valorização dos saberes dos que executam os serviços. Verificando até que ponto são estratégias de gestão que superam o estranhamento no trabalho, suplantam o controle autoritário, garantem autonomia técnica, geram ambientes de trabalho mais

saudáveis e ofertas de serviços adequadas aos interesses e necessidades da população.

Isso exige que o curso se ocupe com o modo como o trabalho do assistente social se organiza internamente e se integra ao conjunto dos trabalhos coletivos, posto que, enquanto fragmento laborativo, conserva apenas parcela dos objetivos institucionais daquele trabalho. É, nesse sentido, que pode ganhar intelegibilidade para o aluno entender a gestão que se realiza ali na produção de dado serviço. Aqui, gestão entendida como política de gerenciamento por meio de técnicas várias, entre elas a administração e o planejamento, com fim de controlar a relação recursos, objetivos e serviço produzido. Ou seja, pensar a gestão concomitantemente como gestão de trabalho e gestão de serviço, entendendo que o trabalho será intelegível para o aluno na medida em que compreenda seu ordenamento interno e suas formas de controle, além, evidentemente, do sentido social da unidade em si, dentro da rede mais ampla de que faz parte o modo particularizado com que interage com o trabalho coletivo em geral, e os interesses das classes.

Por isso, é preciso que se ofereça ao aluno condições para conhecer a lógica de gestão, tendo em conta principalmente quatro dimensões: (1) a organização do serviço; (2) a política organizacional de recursos humanos; (3) as relações de trabalho; (4) o padrão de financiamento e de gastos. Em torno desses elementos, é que se dedicam aqueles que assumem funções técnico-gerenciais ou que estudam as estruturas administrativas das unidades.

Da organização do serviço destaca-se a importância de o aluno conhecer a forma como o sistema produtivo específico se organiza. Os argumentos técnicos de normatização sobre o modo como a atividade humana vai ser empregada, e como o trabalho é repartido técnica, espacial e temporalmente no sistema cooperativo, de modo a perceber como a fragmentação e distinção ou proximidade dos aparatos de concepção e execução do trabalho aí se manifestam. Igualmente relevante é conhecer a coerência desse arcabouço técnico com o ordenamento político-jurídico dos direitos sociais e/ou da capacidade econômica do setor.

Da política administrativa de recursos humanos destaca-se o corpo doutrinário que embasa a adoção de dadas diretrizes organizacionais, levando ao estabelecimento, por exemplo, de certo sistema de pagamento do trabalho, contrato, prêmios, formato das carreiras, planos salariais dos diferentes segmentos laborativos, normas de ascensão funcional, aperfeiçoamento técnico e certas condições ambientais e psicossomáticas do trabalho.

Tanto a organização do trabalho quanto a política de recursos humanos expressam as concepções e relações de trabalho que ali se realizam. É preciso que os alunos sejam auxiliados a interrogarem isso nos manuais, organogramas, fluxogramas de produção, contratos de trabalho, relatórios e regulamentos. Mas, além do discurso formal destes textos normativos, também as relações sociais

que se dão no trabalho e que se expressam no modo como os problemas concretos e os conflitos são resolvidos nas ações rotineiras, quando as normas e regulamentos são ratificados, reinventados ou contraditos; onde, também, quer se enfatizar, revelam-se práticas administrativas impositivas, autoritárias e/ou abertas à comunicação.

Vale lembrar que a organização do trabalho – o modo como se faz a gestão – responde à exigência econômica ou política de produção do serviço, e também à exigência política no sentido da preservação das relações de subordinação. Por isso, é preciso que os alunos sejam habilitados para se indagarem sobre quais são as características determinantes nos modelos de gestão do trabalho e do serviço que garantem essa subordinação. E, desse modo, perceberem na *práxis* como não estamos distantes de técnicas de gerenciamento neutras – muito embora, haja uma vasta literatura especializada voltada para afirmar o contrário – e ensaiar com os alunos formas de introduzir mudanças nessa gestão, pensando-se num controle do trabalho e da produção do serviço que seja mais participativo e democrático; um aluno inserido em cursos que têm currículos baseados nas diretrizes da ABEPSS, precisaria se indagar permanentemente se isso seria possível e sobre que condições.

A gestão é tanto técnica de controle do trabalho – sua organização, recursos materiais e o trabalho vivo – tendo em vista produtividade e eficiência, quanto materialização das relações entre os agentes diferenciados do processo produtivo do serviço e da área mais abrangente em que está inserido. Isso significa que a gestão do trabalho se realiza por meio de dispositivos de disputa, convencimento e disciplinamento, em última instância, recursos de poder atravessando o conjunto das práticas sociais e ações disciplinadoras no trabalho. E, sendo assim, ganha relevo estudar as formas de controle, os instrumentos de dominação e exploração utilizados para que o processo de trabalho tome dado curso, bem como as formas de resistências manifestadas em seus interstícios. Afinal, esse processo é tanto de produção material de coisas como de relações sociais e de experiências sobre elas; envolvem não só dimensões técnicas e econômicas, mas modos políticos e ideológicos de organização do trabalho, de relações entre trabalhadores, destes com os gestores e com a população usuária.

É preciso enfatizar que, tendo em vista a extrema fragmentação do trabalho coletivo, a tendência é que a gerência possua uma ação de controle essencial para o cumprimento dos objetivos e filosofia organizacional. Esse controle é tanto funcional (horário, carga horária, férias, licença, produtividade, etc.) como técnico (qualidade do trabalho), podendo ser mediado por ações despóticas de controle ou por estratégias de convencimento e negociação, sendo necessário problematizar a presença dessa maior abertura ou não para aproximar ou desfazer a distinção, aparato de concepção e execução, ou ainda, a particularidade dos trabalhos que se realizam com autonomia técnica, como pode ser possível ao assistente social. Por esse caminho o aluno é chamado a pensar sobre a gestão

tanto de níveis hierárquicos superiores de chefias e direções como para gestão de programas, projetos e atividades de profissionais.⁶

Avançando um pouco mais, recordemos aqui que o processo de pensar o trabalho pode se realizar por variadas mediações e o planejamento – como uma das técnicas de gestão – pode ser um caminho interessante pela possibilidade de articular pesquisa e sistematização no próprio serviço. Como é sabido, o planejamento, em sentido genérico, consiste num processo que visa alcançar dada situação com a melhor concentração de esforços e recursos guiado por certa ordem de valores e finalidades sociais. É uma técnica dirigida à racionalização do trabalho, à escolha de objetivos e ações que articulem positivamente meios e fins, antevendo produtos e resultados supostamente alcançáveis por meio de dadas estratégias e ações.

Essa racionalidade envolve o *conhecimento da realidade*, a *definição de caminhos e alternativas de ação (decisão)*, e *críticas*. Em conjunto, essas três dimensões conformam o modo de pensar típico e tecnicamente instrumentalizado pelo planejamento.

Entretanto, é preciso ter claro que se trata de um modo de pensar implicado com a ação, voltado para provocar alterações na realidade onde se desenvolvem programas sociais, ou seja, não é um conhecimento de matiz somente investigativo. É um pensar implicado diretamente com um ou mais problemas e, sobre o qual se deseja intervir visando a sua alteridade. Por isso mesmo, diz respeito a problemas que os sujeitos envolvidos no planejamento têm capacidade – recursos de poder – para intervir, têm, desse modo, o que chamam hoje de *governabilidade*. Isso, por um lado, implica conceber o planejamento como processo coletivo envolvendo o conjunto dos sujeitos implicados na atividade, de modo a que se explicitem os diferentes pontos de vista e se possa estabelecer negociação em torno das iniciativas de trabalho. Por outro, entender que planejar não é adivinhar o futuro ou estabelecer imposições sobre a realidade, mas o que se chama curiosamente de “calcular” as possibilidades conhecendo a realidade,

⁶ Imagino que num campo de estágio o aluno tem de ser levado a se interrogar sobre a gestão ali exercida. E esse não é um movimento fácil. Certa ocasião, fiz uma pauta de reflexão com alunos de modo que fosse possível a eles indagarem o campo de estágio a partir de alguns desses elementos centrais, ou melhor, a partir de algumas indagações possíveis. Digo a vocês que os achados dos alunos são interessantíssimos em termos de apropriação interpretativa sobre o universo de trabalho. Um breve exemplo: “A gestão é por produto esperado (áreas temáticas/programas), ou por linha de mando por categorias profissionais? (Quer dizer: a gestão na área é por produto esperado ou por categorias profissionais?) – O(s) gestor(es) (diretores e chefes) gerem todos os recursos da área (humanos, materiais, e físicos)? Com autonomia? Isto propicia o trabalho em equipe? – Existem colegiados de gestão? Como é? Quem participa? O que se discute? Favorece o trabalho em equipe? Como? Isso é comum à área ou específico da organização? – O tipo de gestão adotado consegue combinar graus de autonomia dos técnicos e também de responsabilidades (cobrança por cumprimento de normas/rotinas e desempenho)? Como poderia ser caracterizada essa gestão: esquema mais horizontal de distribuição de poder ou esquema mais verticalizado? – É possível dizer que esse tipo de gestão consegue comprometer os trabalhadores com os projetos institucionais em termos de qualidade e resolutividade? – No planejamento do trabalho em geral ou de suas fases se faz a definição de planos de intervenção com prazos e metas? – É monitorado pela equipe e gestores? – Como são canalizados os desentendimentos e conflitos entre os técnicos? E os usuários? Há sistemas participativos para isso? Esses espaços servem como auto-análise/ autogestão do grupo técnico? Há possibilidade de negociação de normas? Como? Projetos institucionais em termos de qualidade e resolutividade?”

de, evidenciando as forças sociais favoráveis e desfavoráveis, os pontos fortes e fracos, em suma, “pensar e atuar estrategicamente”.

Para exemplificar, gostaria de me ater um pouco na dimensão “Conhecimento da Realidade”. Ela corresponde à seleção do(s) problema(s) e sua explicação mediante reflexão crítica da realidade onde aquele está situado. Reflexão esta realizada através de metodologias do campo da pesquisa social, voltadas para desvendar os nexos causais, determinantes e condicionantes do fenômeno problema elencado. Essa noção de causalidade tem aqui um papel fundamental porque sobre as causas ou variantes de comprometimento e acirramento do problema é que são dirigidas as ações. Por isso, o amparo teórico é essencial ao momento de explicação do problema e compreensão de sua inserção na totalidade social, bem como para evidenciar os elementos de estrutura e conjuntura social na determinação e condicionamento do mesmo.

De modo genérico, nos casos de planejamento na área das políticas sociais, busca-se abordar o(s) problema(s) em cinco dimensões temáticas essenciais: econômica, política, sociodemográfica, institucional e legal. Isso para descrever as manifestações empíricas e locais, se for o caso, inerentes ao(s) problema(s), bem como para explicar suas determinantes ou variantes. Com a abordagem da dimensão econômica, é possível, por um lado, tratar a relação do problema com a atividade econômica da região e/ou população envolvida, a estrutura de produção, emprego e distribuição de rendas; por outro lado, o modo como o problema interfere e/ou prejudica economicamente a população e/ou região envolvida.

Com a dimensão política, enfoca-se o modo como o problema é tratado pelos diferentes sujeitos sociais envolvidos, discriminando os recursos de poder destes atores no enfrentamento do problema e a participação no conflito socioinstitucional de onde emerge.

Já a dimensão sociodemográfica é abordada no sentido de traçar o perfil da população direta ou indiretamente envolvida por meio, por exemplo, do tratamento de variáveis quantitativas e qualitativas como distribuição geográfica, sexo, raça, idade, escolaridade, morbidade, mortalidade, emprego, renda, religião, lazer, agrupamentos sociais, equipamentos sociourbanos, habitação e família.

A dimensão institucional corresponde às experiências e ações já desenvolvidas pelo estabelecimento que realiza o planejamento para atuar sobre o problema em foco, bem como a apreciação da política institucional, verificando a capacidade institucional e política de atuação no novo contexto, bem como os diferentes interesses e visões dos sujeitos a respeito do problema. Por outro lado, é ainda de sua natureza a abordagem sobre experiências e ações de outras organizações na área social em que se situa o problema ou estabelecimento organizacional.

Quanto à dimensão legal, interessa tratar as leis e normas que regulam, incentivam ou restringem as ações na área em que se insere o estabelecimento que realiza o planejamento. Dimensionar a capacidade legal para intervir na realidade e transformá-la.

Abordagens dirigidas ao entendimento tanto do contexto interno quanto do contexto externo abrangente, onde o estabelecimento se insere com certo tipo de expressão sociopolítica, bem como os diferentes sujeitos sociais envolvidos, no sentido de entender a trama institucional interna e o modo como representa o contexto institucional mais amplo de que faz parte.

Evidentemente, fazendo uso de recurso metodológico que especifica e articula dimensões socioterritoriais – local, regional e geral – interpondo indicadores, realidades e interpretações de casualidade e intercorrências.

Alguns recursos instrumentais auxiliam sobremaneira a formação do que se chama *sistema de informações* que municia a abordagem daquelas dimensões na análise da realidade. Entre esses recursos, encontra-se o levantamento de informações em documentos institucionais, observação participante e/ou entrevistas com informantes-chave (autoridades institucionais e/ou técnicos que desenvolvam ações estratégicas na área, por exemplo). As enquetes, pesquisas de opinião ou de avaliação junto à população e técnicos formam o conjunto de instrumentos voltados para apreciação dos sujeitos diretamente envolvidos. Já a pesquisa bibliográfica sobre a temática-problema é um recurso essencial, porque socializa o planejador neste campo de estudos e o subsidia para a reflexão teórica exigida. Todavia, essa socialização é também reforçada pela articulação dos planejadores com outras experiências institucionais regionais ou extra-regionais onde o problema se manifesta e com estudiosos dessa temática-problema, ou seja, manter contato, conhecer e dialogar com outros atores institucionais – técnicos, pesquisadores – é também um meio para compreender o problema específico sobre o qual se deseja intervir. Não só com integrantes de órgãos oficiais públicos ou privados que desenvolvem programas de intervenção ou estudos na área, mas também com aqueles que fazem parte de grupos de representação de interesses de segmentos populacionais e técnicos envolvidos com o tema, possibilitando assim uma abordagem ampliada da problemática em questão.

Um tipo de recurso muito comum é aquele de levantamento de indicadores sociais já existentes ou produzidos especificamente para esse estudo de conhecimento e monitoramento da realidade (Jannuzzi, 2001). Em geral, os indicadores sociais como “medida da realidade” auxiliam a decompô-la e observá-la a partir da mensuração das variáveis e dimensões de enfoque prevista no corpo teórico-conceitual adotado pelo analista. Podem ser apreciações comportamentais que exprimem percepções ou práticas sociais, ou ainda, condições sociomateriais que medem a condição humana ou sua mudança numa sociedade, região ou localidade. Como é um instrumento que estabelece uma relação entre um fenômeno e um conceito, os indicadores são definidos a partir da teoria que o situa. Entretanto, no campo das políticas sociais, há uma série de temas que tradicionalmente são medidos por analistas-planejadores como educação, saúde, habitação, saneamento, previdência, trabalho, renda, lazer. Para isso, inclusive, se faz uso de informações e dados de órgãos já consagrados nesse campo como por

exemplo: IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística); IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada); Secretaria de Trabalho, Secretaria de Educação, Secretaria de Ação Social, Secretaria de Saúde, Secretaria ou Instituto de Planejamento; Institutos de Saúde Pública; Federação de Indústrias; DIEESE (Departamento Intersindical de Estudos Socioeconômicos); Centrais Sindicais (CUT, Força Sindical), entre outros. A escolha e adoção dos estudos de um órgão ou outro dependerão sempre da temática-problema e da visão teórica do analista que situará as temáticas nos indicadores de maior relevância. Dominar o campo de estudos específicos é também conhecer o conjunto de órgãos que oferecem recursos validados para abordagem dos indicadores sociais nos contextos locais, regionais e nacionais.

Outro tipo de levantamento de indicadores sociais diz respeito aos produzidos no próprio contexto organizacional, fruto de interesse do analista nesse estudo ou em outros processos de trabalho, mas que servem para melhor compreender a população usuária da política social, trabalho e/ou região em que a mesma está inserida. Aliás, esse tipo de indicador social é de suma relevância, pois trata mais especificamente da população diretamente envolvida com o problema. Os outros são usados como recursos comparativos e de inserção dessa localidade no contexto social maior de que faz parte. Ou seja, se não existirem consolidados locais dessa natureza, é possível elaborá-los, de modo a dimensionar a maior ou menor inserção do grupo populacional específico na riqueza social e qualificar o tipo de vida ali produzido, conseqüentemente, a relação de tais indicadores com o problema em exame nesse processo de conhecimento e planejamento.

De fato, essas premissas nos indicam que só se planejam situações das quais se tem conhecimento teórico-empírico e é isso que precisa ser experienciado na formação mesma. Por isso, talvez a formação profissional devesse abarcar oficinas de aprendizagem desses processos; oficinas enquanto estratégia teórico-prática, para se aprender a estudar a realidade para esses fins, saber pensar estratégias de ação sobre o problema, conhecer as possibilidades de sua concretização organizacional, saber negociar propostas, aprender a pensar e estruturar uma organização de trabalho – tratada parcialmente e em sua vinculação com o restante do trabalho coletivo –, definir e exercitar condicionamentos essenciais para as relações de trabalho que atravessarão o projeto, apontar mecanismos de monitoramento e avaliação das atividades, bem como exercitar a prática de revisão do projeto no processo de implementação.

Seguindo esse raciocínio, destaquei aqui uma quinta dimensão de abordagem da gestão no processo de formação profissional que é a avaliação de programas e projetos sociais. Como já mencionei anteriormente, um amplo leque de experiências nesse campo foram abertas a partir dos anos de 1990, gerando uma série de estudos, publicações e intercâmbios em torno da exigência de mensurar a atuação no campo social. De fato, no contexto da *gestão de resultados* e de *cenário de recursos escassos*, a avaliação – entendida como apreciação da

eficiência, eficácia e efetividade – ganha centralidade. Tanto a avaliação que se realiza antes (*ex-ante*), essa de que falei sobre o conhecimento do contexto para fins de projeção de mudanças, como aquela que se realiza durante o processo que serve para monitorar a implementação, ou ainda, a que se realiza para verificar os resultados. Na realidade, a idéia de produzir informações sobre o serviço pode ser o carro-chefe dessa estratégia de gestão; informações que sejam de variadas fontes, abarcando distintas dimensões da realidade, de diferentes fases do processo. Aqui, ganham interesse fundamental os *sistemas de informação* que, por meio de registros de dados e informações vários – de preferência por meios da informática, mas também factível com um velho arquivo –, podem municiar o gestor e demais sujeitos envolvidos no projeto como a própria população usuária e entidades de movimentos sociais.

Vale dizer que esse é um instrumento, um meio, que municia o projeto e atividade, auxiliando a produzir, organizar e intercambiar (pensando em rede) as informações. É bem verdade que seu uso tem implicações ético-políticas necessárias de serem abordadas no curso. Mas, é também relevante pensar em sua função para controle social da população – caso se adote um sistema politicamente permeável aos diferentes sujeitos, em especial aos usuários e entidades coletivas ou mesmo Ministério Público. Ainda pode ter serventia enquanto arsenal de informações para realização de pesquisas sociais para categoria profissional, lembrando que a sistematização da prática ainda é um desafio na formação, muito embora as informações em serviço sejam produzidas diariamente enquanto o trabalho se realiza mesmo.

Apesar de encontrar um caminho que seja política e eticamente dirigido às necessidades e interesses da população, o aluno precisa entender criticamente o *sistema de informações* e demais mecanismos de gestão. Por isso, é importante situar que esse conjunto de tecnologias de gestão comparece no cenário acadêmico, organizacional e político como parte dessa *cultura da eficiência* a que aludimos anteriormente. Isso possibilita historicizar as práticas técnicas, ao passo que serve como um interessante mediador para o aluno experienciar a reflexão sobre os sentidos sociais do exercício profissional e as possibilidades de diregi-la para o campo da politização dos direitos sociais e da publicização das fraturas da questão social com que lida.

3 Para concluir e abrir o debate...

Com esse objetivo, não seria demais lembrar que essa profissionalização da gestão, que afeta a área social, ocorre num tempo de mudança da racionalidade e das funções das esferas pública e privada, na responsabilidade da produção e reprodução da vida social. Nesse contexto, também participam desse diferencial as mudanças em termos de concepção de desenvolvimento, antes implicada sobremaneira no crescimento econômico e, agora, vinculada à trama social que

envolve as *capacidades humanas*, ao *capital social* que produz dinâmicas de solidariedade e sinergias no universo em que se insere a população. Pense que assim se expressam as preocupações dos órgãos de financiamento e agências multilaterais, que tendem a nos impingir problemáticas e alternativas de atuação – o *empreendedorismo* é um exemplo claro disso hoje.

Mas, contraditoriamente, há também interesse de movimentos sociais por práticas de gestão profissionalizadas e transparentes no sentido do controle social, reforçando a abertura de campo de trabalho para técnicos habilitados em gestão de projetos baseados nessa produção de informações, na relação em rede e na avaliação de *eficiência, eficácia e efetividade*.

Todavia, apesar desse crescente e contraditório chamado, me parece que os nossos cursos ainda estão vacilantes quanto ao caráter das disciplinas ou práticas pedagógicas outras que manejam esses conteúdos e que não necessariamente se limitam às chamadas *disciplinas de administração*. Ao contrário, quis mostrar aqui que o tema atravessa a formação, dependendo dos fundamentos teórico-metodológicos e da vida social, como da dimensão do trabalho profissional, particularmente dos elementos de sua instrumentalidade. Tentei fazer um movimento inverso, ao invés de reivindicar lugar para a *gestão*, pela supremacia da apologia técnica da atualidade; quis situar o problema teórico-analítico do debate e das práticas de gestão a partir das transformações das mutações no mundo do trabalho e da proteção social; com isso, quis, ainda, enfatizar que as reformas institucionais buscam também a adesão e o consentimento, no sentido gramsciano. Essas mutações exigem um novo tipo humano e as práticas de gestão tendem a se dirigir a essa motivação, muitas vezes sem que os técnicos se dêem conta disso, quando estão se sentindo valorizados pela apologia do social, da gestão do social ou respondendo pragmaticamente ao que o mercado requisita em termos de empregabilidade para a área, hoje.

Isso não quer dizer que a gestão, em seu sentido da instrumentalidade, não tenha que ser tratada especificamente na formação. Ao contrário, considero um tema de mediação importante para compreensão do aluno sobre o universo dos processos de produção e reprodução social e para sua habilitação técnica. Mas, isso depende de como é incorporado no curso. Penso que à medida que consigamos agregar mais docentes e a área se constituir em campo de pesquisa e extensão – ou seja, de produção de saberes – talvez a sua qualificação teórico-crítica e instrumental seja mais bem adensada na formação profissional. Esses são alguns pontos para auxiliar o debate; outros tantos ficaram de fora, o que nos indicam os limites da própria abordagem que priorizei aqui.

Referências

- ALVES, Edgard L. G. et al. *Emprego e ocupação: algumas evidências da evolução do mercado de trabalho por gênero na Grande São Paulo – 1988/1995*. Brasília: IPEA, jul. 1997. (Textos para discussão, n. 497)
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BORON, Atilio. *A coruja de minerva – mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- BRAGA, Rui. *A restauração do capital: um estudo sobre a crise contemporânea*. São Paulo: Xamã, 1997.
- CARDOSO, A. L. Indicadores sociais e políticas públicas: algumas notas críticas. *Proposta*, Rio de Janeiro, Fase, n. 77, jun.-ago. 1998, p. 42-53.
- CÉSAR, Monica de Jesus. Serviço Social e reestruturação industrial: requisições, competências e condições de trabalho profissional. In: MOTA, Ana Elizabete (Org.). *A nova fábrica de consensos*. São Paulo: Cortez, 1998.
- CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.
- CHAZIN, J. *O Integralismo de Plínio Salgado*. São Paulo: AdHomem, s.d.
- DRUCK, M. G. *Terceirização: (des)fordizando a fábrica*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- FAORO, Raymundo. *Existe um pensamento político no Brasil?* São Paulo: Ática, 1994.
- FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

- FRANCISCO, Elaine M.; CARDOSO, Isabel C. C. As políticas sociais empresariais e as novas tecnologias de gerenciamento de recursos humanos. In: *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, Cortez, 1993, p. 83-102.
- GARCIA, Ronaldo C. *Subsídios para organizar avaliações da ação governamental*. Brasília: IPEA, jan. 2001. (Texto para Discussão, n. 776)
- HARTZ, Z. M. A. Avaliação dos programas de saúde: perspectivas teórico-metodológicas e políticas institucionais. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, Abrasco-Ensp, v. 4, n. 2, 1999.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.
- IAMAMOTO, M. V. *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- JANNUZZI, Paulo de Martino. *Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações*. Campinas: Alínea, 2001.
- MARCUSE, H. *Tecnologia, guerra e fascismo*. Editor-Douglas Kellner. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- MATTOSO, J. *A desordem do trabalho*. São Paulo: Scritta, 1995.
- MOTA, Ana Elizabete. *Cultura da crise e seguridade social*. São Paulo: Cortez, 1995.
- . (Org.). *A nova fábrica de consensos*. São Paulo: Cortez, 1998.
- NETTO, J. P. *Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64*. São Paulo: Cortez, 1991.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. A agenda cristalizada, o Estado e o Governo Lula. Revista *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, Cortez, n. 76, nov. 2003.

PEREIRA, P. A. P. A política social no contexto da seguridade social e do Welfare State: a particularidade da assistência social. Revista *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, Cortez, n. 56, p. 60-76, mar. 1998.

POCHMANN, Marcio. *A década dos mitos: o novo modelo econômico e a crise do trabalho no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001.

ROUANET, Sergio P. *Mal-estar da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SERRA, R. (Org.). *Trabalho e reprodução: enfoques e abordagens*. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: PETRES-FSS/UERJ, 2001.

TRAGTENBERG, Maurício. *Administração, poder e ideologia*. São Paulo: Cortez, 1989.

VIEIRA, Evaldo. *Estado e miséria no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1983.

———. As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil: avanços e retrocessos. Revista *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, Cortez, n. 56, mar. 1997.

Painel*

O ENSINO DO TRABALHO PROFISSIONAL NAS REGIÕES DA ABEPSS - REGIÃO NORTE

Simone Eneida Baçal de Oliveira

É um prazer estar dividindo nossas inquietações, as inquietações da Região Norte. Na verdade, não realizamos uma oficina regional, mas sim, uma oficina local dadas as dificuldades que enfrentamos naquele momento para efetivar uma articulação com os demais Estados, ou seja, com Maranhão, Piauí e Pará. Construímos nossa oficina local com três escolas do Estado do Amazonas. Foi bastante expressiva, pois houve cerca de 126 participantes das três escolas presentes.

Trabalhamos, na oficina, três eixos temáticos: (1) articulação e formação acadêmica e exercício profissional; (2) estágio supervisionado; (3) a pesquisa em Serviço Social. No primeiro eixo, tentamos sistematizar duas grandes questões que nos fizeram refletir sobre essa temática. A primeira: Como poderíamos articular os projetos de formação profissional para a consolidação de uma ampla discussão a respeito de sua operacionalização tendo em vista as três escolas presentes? A segunda: Quais os aspectos que dificultam a formação profissional na relação teórico-metodológica e operativa? A partir dessas questões apresentadas, passamos ao debate que gerou alguns destaques.

Um dos obstáculos destacados para consolidação da formação profissional a partir do eixo teórico-metodológico e político foi a questão do estágio não-obrigatório. Discutiu-se o processo de inserção do aluno em estágio não-obrigatório, inclusive daqueles que se encontram em primeiro período do curso, que, em geral, são alunos que procuram o estágio não-obrigatório pela via institucional, na Universidade, através da Pró-Reitoria de Graduação, sem que o colegiado do curso tenha conhecimento do campo onde o aluno está inserido.

Os campos de estágio precisam ser acompanhados pelo Curso, até porque vêm se ampliando a cada dia as demandas sociais e os espaços de intervenção profissional. Essa realidade se torna preocupante, uma vez que é preciso estabelecer critérios dentro desse processo de formação profissional, para não incorrer-mos no risco de tornar o estágio não-obrigatório uma fonte de renda ou um trabalho que venha substituir o profissional de Serviço Social.

Temos percebido também, em nível de região, que as escolas têm crescido. Em 1998, tínhamos apenas a escola de Serviço Social da UFAM e, em 2004, são quatro, sendo três da rede privada, uma pública no Estado do Ama-

* O Ensino do Trabalho Profissional – Palestra proferida na Oficina Nacional da ABEPSS, realizada em 06 de abril de 2004, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis / SC.

zonas, duas no Maranhão, duas no Pará e duas no Piauí. Entretanto, como a escola de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas é pioneira desde 1941, temos buscado, em vários eventos coletivos da categoria, a aproximação com demais escolas para que possamos pensar a formação profissional e o trabalho profissional, evitando o confronto e, buscando o diálogo necessário, para que o estágio de fato se consolide num espaço privilegiado no processo de ensino-aprendizagem, seja ele, obrigatório ou não-obrigatório.

Outra questão que observamos nesse aspecto é a pouca qualificação dos supervisores de campo e também de alguns professores. Há ainda os campos de estágios, em que precisam ser definidos os critérios para realização do mesmo, uma vez que verificamos: a falta de preparação dos supervisores e a falta de um plano de ação ou uma proposta que seja discutida entre os sujeitos envolvidos nesse processo. Essa questão tem sido uma preocupação constante no campo de estágio.

A falta de avaliação sobre a trajetória das disciplinas que articulam o fazer profissional foi discutida, uma vez que os professores efetuam uma avaliação sistemática das disciplinas, principalmente, na universidade pública. O que temos observado hoje é que essa avaliação tem sido imposta verticalmente. Discute-se, assim, a necessidade da construção de uma avaliação horizontal, onde os segmentos possam participar dentro desse processo para que as disciplinas não fiquem desarticuladas como se o estágio fosse o único momento do trabalho profissional.

No eixo do estágio supervisionado, duas questões foram levantadas: Primeira, de que forma poderíamos articular as escolas existentes para melhorar o campo do estágio supervisionado, no grupo de pesquisa, nas três instituições de ensino? A concepção de estágio e supervisão na formação existente no Amazonas é fundamentada pelos pressupostos da ABEPSS, que articula e constrói coletivamente o projeto ético-político da profissão com base na proposta nacional apresentada. O estágio para nós é entendido como atividade curricular obrigatória, que se configura a partir da inserção do aluno no espaço socioinstitucional para capacitação do exercício do trabalho do assistente social, o que pressupõe a supervisão sistemática. Essa supervisão deve ser feita por um professor supervisor e um profissional no campo de estágio, através da reflexão, acompanhamento e sistematização baseada num plano de estágio, elaborado em conjunto pelas unidades de ensino e pelas instituições locais de estágio.

A questão central que se coloca hoje sobre a situação do estágio no Serviço Social diz respeito à sua organização, ao seu funcionamento, às condições do campo de estágio e às condições institucionais de sua efetivação. No que diz respeito a esse funcionamento, a oficina local remete à discussão do seguinte quadro: criar laboratórios de prática através do núcleo de pesquisa e desenvolver atividades pedagógicas como seminários, cursos, oficinas, palestras e reuniões ampliadas com os três segmentos envolvidos no processo de estágio. Hoje, o curso de Serviço Social, dentro dessas três escolas, vem tentando ampliar esse leque de possibilidades também no campo do estágio, tendo em vista os proje-

tos de pesquisas que se consolidam dentro de um período de dois anos. É possível, desde que esse projeto de pesquisa tenha realmente a presença de um assistente social, um acompanhamento sistemático desse trabalho para que possamos entender esse espaço do estágio não apenas institucional, mas num *lôcus* também de investigação.

Qualificar o estágio como uma atividade de extensão universitária, pensamos em mapear e institucionalizar os campos de estágio para imprimir rigor e respeitabilidade a essa atividade prático-pedagógica. Implementar uma política de supervisão de estágio que possa atender os novos tempos através da criação de espaços coletivos de supervisão, oficina de supervisão por área temática, envolvendo nessa atividade as coordenadoras dos núcleos e caracterizando-as como atividades de extensão e de pesquisa. Essa nova modalidade de oficina na revisão curricular é uma tendência hoje presente em todo país, pois suplanta e supera a concepção de tutoria na supervisão de estágio. O aluno, ao inserir-se nesse campo de estágio, deverá vincular-se a um núcleo temático, permanecendo no mínimo um ano em cada núcleo. Os supervisores de campo e representantes dos movimentos sociais da área serão parte integrante das plenárias desses núcleos temáticos.

Temos vivenciado alguns debates temáticos por área e tem sido bastante oportuna a discussão dentro dos espaços da universidade, mas algumas reflexões foram colocadas. Um exemplo: um aspecto negativo que encontramos no campo da escola da rede privada é a jornada de trabalho excessiva da relação ensino-aprendizagem do aluno no campo do estágio, que chega em média de até 8 horas. Essa tem sido uma problemática que tem gerado o uso do trabalho dos alunos, como mão-de-obra barata.

Essa é uma questão presente que temos que superar tendo em vista que o estágio é um processo de ensino-aprendizado, um momento de reflexão, de construção, de consolidação do aprendizado da relação teórico-prática da profissão e não uma subutilização do trabalho do assistente social.

Painel*

**O ENSINO DO TRABALHO PROFISSIONAL: O DEBATE SOBRE
ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL NA REGIÃO NORDESTE¹**

Maria Aparecida Ramos
Maria de Fátima L. Gomes
Maria de Fátima M. do Nascimento
Maria de Lourdes Soares
Maria do Socorro de S. Vieira²

O presente texto trata da realidade do Ensino do Trabalho Profissional em Serviço Social na Região Nordeste, especialmente, no que se refere à dimensão do estágio diante dos desafios que se apresentam a professores, alunos e supervisores de campo, no cotidiano acadêmico e profissional, nos últimos dois anos.

A dinâmica acadêmica no contexto da Região Nordeste, tal como nas demais regiões do país, aponta para a precarização das condições do trabalho docente, o que vem demandando constante reflexão sobre as relações institucionais, constituídas nos espaços universitários públicos e privados, frente às exigências da formação profissional. Esta realidade é fruto de uma política de cortes de recursos financeiros por parte do Governo Federal, em que o ensino superior é penalizado com a diminuição de gastos com pessoal e com o corte de verbas para o ensino de graduação e pós-graduação.

Essa problemática que vem se acentuando não é nova; diferente é o contexto histórico em que se coloca e distintas devem ser as formas de enfrentamento para a necessária condução do ensino universitário no Brasil, considerando que as demandas pelo conhecimento decorrentes das transformações societárias contemporâneas, se tornaram mais complexas, o que amplia as incumbências da Universidade no processo de desenvolvimento social.

Assim sendo, a grande questão que se coloca hoje para o Serviço Social é como pensar a formação profissional compatível com as demandas do mercado, sem restringir-lhe as suas exigências, de forma que sejam construídas respostas estratégicas a problemas aguçados pela economia globalizada. Iamamoto (1993, p. 114) coloca como urgente para o Serviço Social conhecer a realidade brasileira do presente nas suas profundas transformações, sob a égide do capital

* O Ensino do Trabalho Profissional – Palestra proferida na Oficina Nacional da ABEPSS, realizada em 06 de abril de 2004, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis / SC.

¹ Texto-base elaborado para apresentação na Oficina Nacional da ABEPSS, realizada em abril de 2004, na UFSC, em Florianópolis / SC.

² Professoras do Departamento de Serviço Social da UFPB e membros da Diretoria Regional Nordeste da ABEPSS – Gestão 2003 / 2004.

financeiro e dos conglomerados empresariais para defrontar-se nas condições de sua prática, com as seqüelas materiais, morais e culturais do trabalho assalariado e da falta deste, expresso em enorme contingente da população sobrando, para, a partir dessas situações históricas específicas, intervir no seu enfrentamento.

Considerando esta problemática e buscando ampliar o debate em torno da formação profissional, a atual Diretoria Regional Nordeste, em consonância com a Política Nacional da ABEPSS,³ definiu como tema central, para as oficinas locais e a oficina regional, no ano de 2003, a Dimensão do Estágio Supervisionado no Núcleo de Fundamentação do Trabalho Profissional, temática esta, também, contemplada no II Encontro de Pesquisadores da Região.⁴

Este evento, enquanto fórum de discussão sobre a Pesquisa no Nordeste, objetivou articular pesquisadores, professores, alunos e assistentes sociais vinculados aos cursos de Serviço Social e áreas afins, em nível de graduação e pós-graduação, com a finalidade de promover a discussão e divulgação de pesquisas que possibilitarão fortalecer a concepção da formação profissional como amplo processo que abrange ensino, pesquisa e extensão, considerando que,

Para a formação de profissionais, a pesquisa é um elemento imprescindível, tanto como postura permanente de investigação na dinâmica do conjunto de disciplinas e demais componentes curriculares do curso de Serviço Social, quanto e, sobretudo, no desenvolvimento de processos globais e sistemáticos de pesquisas que garantam a iniciação científica e formação de posturas investigativas do corpo discente, bem como a consolidação do processo de formação de pesquisadores docentes e de profissionais não-docentes envolvidos na formação profissional (Cardoso, 1998, p. 29).

No II Encontro Regional de Pesquisadores, foram aprovados trezentos e três trabalhos, distribuídos em sessões coordenadas e temáticas. Os temas destacados na tabela abaixo representam o foco de pesquisas do Serviço Social no Nordeste.

³ A ABEPSS Nacional, preocupada em fortalecer a discussão acerca do Ensino do Trabalho Profissional, elegeu o estágio como tema prioritário a ser trabalhado pelas Unidades de Ensino do país, no biênio 2003-2004.

⁴ Encontro ocorrido na UFPB, em João Pessoa/PB, nos dias 2 e 3 de dezembro de 2003.

Tabela 1 – Trabalhos apresentados no II Encontro de Pesquisadores do Nordeste – 2003

TEMAS	QUANTIDADE	%
Seguridade Social (Assistência, Saúde e Previdência)	80	26
Direitos Sociais e Políticas Públicas	47	15
Gênero, Etnia, Sexualidade e Cultura	35	11
Gestão e Controle de Políticas Públicas	27	9
Questão Social e Serviço Social	26	9
Trabalho e Formação Profissional	24	8
Serviço Social e Relações de Trabalho	20	7
Ética, Política e Direitos Humanos	20	7
Terceiro Setor e Movimentos Sociais	15	5
Fundamentos teórico-metodológicos do Serviço Social	09	3
Total de Trabalhos	303	100

Fonte: I Encontro Regional de Pesquisadores em Serviço Social do Nordeste – João Pessoa, dezembro de 2003.

Observa-se que a maior incidência dos trabalhos apresentados, no referido evento, voltaram-se para a temática da Seguridade Social, Direitos Sociais e Políticas Públicas. Os temas abordados configuram-se em objetos de estudos determinados pelo processo sócio-histórico; pelas relações que a atividade profissional estabelece com a realidade, significando dizer que a profissão e as pesquisas desenvolvidas estão acompanhando o movimento da sociedade.

Portanto, ver-se que, no Nordeste, a pesquisa vem assumindo um papel fundamental na formação profissional, subsidiando o aprofundamento do debate sobre a vida social e as especificidades da sociedade brasileira, destacando o conhecimento das condições concretas nas quais se consubstancia o trabalho do Assistente Social. Contudo, vale ressaltar que o aumento do volume de pesquisas na Região permanece no âmbito das instituições da formação profissional, e que, o apoio das empresas de fomento ainda se efetiva na parceria com as Unidades de Ensino, enquanto os profissionais da prática, em sua maioria, permanecem distanciados desta atividade.

Com a preocupação em superar esse impasse, fortalecer a formação e a prática profissional, a Oficina Regional da ABEPSS,⁵ priorizou a tônica do de-

⁵ Oficina Regional da ABEPSS ocorrida na UFPB, em João Pessoa, nos dias 4 e 5 de dezembro de 2003.

bate em torno da Dimensão do Estágio Supervisionado no Núcleo de Fundamentação do Trabalho Profissional, por se entender que reside aí o desafio do compromisso acadêmico frente à consolidação do Projeto Ético-Profissional, no sentido de formar profissionais capacitados a reconhecer as novas configurações das questões sociais e responderem às demandas do mercado de trabalho, dos grupos organizados e dos usuários em geral.

A compreensão de formação profissional, revelada historicamente no processo de construção da profissão, assumida fundamentalmente nas diretrizes gerais para o curso de Serviço Social de 1996, é a da formação como educação permanente, como desenvolvimento de competências em longo prazo. Construção essa que ocorre no exercício da prática profissional e social, mediante um entrosamento entre os diversos segmentos envolvidos no processo. Conforme Pinto (1997, p. 45-46),

a formação profissional vai se construindo no exercício da prática profissional e social do Assistente Social e, vai adquirindo consistência à medida que o profissional se reconhece e se aceita como membro efetivo da categoria e, ao mesmo tempo, apropria-se do significado sócio-histórico da profissão. [...] A formação profissional do Assistente Social inicia-se no curso de graduação, mas, como processo, significa o desenvolvimento de habilidades (em nível intelectual teórico e técnico-operativa), necessário ao desempenho profissional, implicando a capacidade de respostas às demandas institucionais profissionais do Serviço Social na sua relação histórica com a sociedade.

Isso pressupõe a compreensão do estágio como momento privilegiado da formação, vinculado a uma proposta específica, cuja direção depende de um projeto político do Curso. A direção social deste projeto de formação profissional reafirma o compromisso com a transformação social e tem como horizonte o enfrentamento de questões sociais na atual ordem capitalista. Sua construção vem se dando no debate entre projetos societários e profissionais, no confronto das diferentes vertentes teórico-político-ideológicas, presentes à profissão.

Assim, a Oficina Regional teve como objetivos principais consolidar questões emergentes das Oficinas Locais acerca do Estágio Supervisionado no Núcleo de Fundamentação do Trabalho Profissional e problematizar estratégias pedagógicas para o seu ensino.

A oficina, portanto, foi estruturada em três momentos:

1. realização de palestra sobre o tema – “A Dimensão do Estágio Supervisionado no Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional”, proferida pela professora Dr^a Jussara Maria Rosa Mendes;

2. apresentação de trabalhos em grupos em que se enfatizou o papel do estágio, suas peculiaridades e singularidades, considerando as novas exigências postas à profissão;
3. socialização e aprofundamento das discussões dos grupos, seguindo-se da plenária final e aprovação de uma agenda – 2004, para o regional ABEPSS/ Nordeste.

Nesse sentido, a dinâmica do debate em grupo foi orientada pela problematização das seguintes questões:

- dificuldade das Unidades de Ensino em implementar as novas diretrizes curriculares;
- dificuldade dos departamentos das áreas afins em articular o conteúdo de suas disciplinas com o Projeto Ético-Político do Curso de Serviço Social;
- necessidade de analisar e avaliar o estágio a partir da realidade de cada campo, considerando fatores de natureza estrutural e histórica que se reproduzem ao nível das instituições de ensino e campo de estágio;
- ênfase diferenciada da política de estágio no conjunto dos currículos plenos, decorrente da falta de clareza quanto à relevância deste momento na formação profissional;
- distanciamento entre professores e profissionais supervisores, Unidades de Ensino e Instituições e campos de estágio, como produto de uma percepção ainda fragmentada da relação ensino, pesquisa e extensão e de uma concepção dicotômica entre teoria e prática;
- isolamento entre os campos de estágio e desarticulação entre estes e as disciplinas;
- descontinuidade dos estágios e sua pulverização em múltiplos campos, o que gera dificuldades na supervisão do aluno;
- falta de atualização teórico-metodológica dos profissionais supervisores de campo no trato das questões sociais, além de certo desconhecimento da legislação que fundamenta o fazer profissional;
- ativismo como realidade presente nos campos de estágio, reduzindo, por vezes, o estágio a mero momento de execução de tarefas, destituído de componentes teórico-investigativos, em que a questão da instrumentalidade parece divorciada do aspecto teórico-metodológico do Serviço Social;
- exploração dos alunos nos estágios não-obrigatórios, considerando que certas instituições exigem uma intensa jornada de trabalho do estagiário, prejudicando suas atividades acadêmicas;
- dificuldade do professor em acompanhar o desempenho do aluno no estágio não-obrigatório, tendo em vista limites impostos pelas instituições do campo de estágio e de ensino.

Reconhecendo-se que os estágios têm sido polarizados – tanto por demandas institucionais reduzidas ao cumprimento de rotinas pré-estabelecidas, quanto por demandas da formação que requerem conhecimentos teórico-práticos da realidade – foram deliberados na Oficina Regional os seguintes encaminhamentos:

- canalizar esforços para que os estágios se articulem a projetos de pesquisa e de extensão, bem como a programas de pós-graduação e a entidades da categoria;
- inserir os profissionais das instituições, que participam da formação, em grupos de pesquisas das Unidades de Ensino;
- articular o Núcleo Temático do Fazer Profissional com setores de pesquisas existentes nos departamentos;
- verificar, antes da inclusão do aluno na instituição, se esta possui condições de proporcionar experiências práticas na linha da formação profissional, de forma que o estágio se constitua enquanto momento do ensino-aprendizagem, em conformidade com a proposta curricular da Unidade de Ensino;
- estabelecer diretrizes para o estágio não-obrigatório, evitando-se a substituição de profissionais especializados por alunos-estagiários e o descumprimento da legislação;
- envolver supervisores de campo e professores em atividades conjuntas de supervisão;
- desenvolver, nas Unidades de Ensino, política de capacitação destinada aos profissionais supervisores de campo;
- estabelecer uma Política de Estágio que supere as atuais dificuldades no ensino do trabalho profissional.

Diante do exposto, observa-se o avanço da pesquisa na região Nordeste, particularmente, no que se refere às temáticas “Seguridade Social”, “Direitos Sociais” e “Políticas Públicas”, o que sinaliza a preocupação dos pesquisadores com questões diretamente associadas às práticas e às demandas sociais. Os temas específicos sobre a formação profissional, embora tenham sido contemplados no II Encontro Regional de Pesquisadores, não foram expressivos em termos quantitativos, conforme o apresentado na Tabela 1. Isso, no entanto, não significa que a preocupação com o ensino do trabalho profissional tenha sido colocada num plano de menor relevância, uma vez que as questões da formação estão presentes de forma transversal em todos os eixos temáticos do debate.

Na verdade, a postura investigativa é uma exigência para a sistematização teórico-prática do exercício profissional, bem como para a definição de estratégias e de instrumental técnico-operativo que potencializem as formas de enfrentamento da questão social.

Nesse sentido, a formação profissional deve ser compreendida como um processo amplo, determinado socialmente, que abranja, na sua estrutura, a

formação acadêmica, capacitação permanente de docentes e de profissionais e a pesquisa como instrumento na definição e redefinição do Projeto Ético-Político Profissional.

Assim sendo, o Serviço Social vem priorizando o aprofundamento teórico-metodológico na formação, de modo que se privilegiem práticas e habilidades que possibilitem profissionais críticos, capazes de desvendar a teia das relações sociais.

O estágio supervisionado, portanto, configura-se enquanto momento desse processo ensino-aprendizagem, devendo ser compreendido como um conjunto articulado, que tenha como base a dimensão pedagógica e o atributo de ser teórico-prático. Cabe-nos, então, a tarefa de ampliar o debate, no sentido de transformar posicionamentos científicos, técnicos, políticos e sociais, assumidos coletivamente, em ações que formem o educando como cidadão e profissional capaz de operacionalizar um saber concernente com a dinâmica e a complexidade da realidade, com possibilidade de gerar um novo projeto societário.

Referências

- ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Relatório da Oficina Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares. In: *Temporalis*, Brasília, n. 2, 2000.
- . Políticas de Ensino Superior no Brasil. In: A Regulamentação da LDB e as Implicações para o Serviço Social – Relatório Final do Seminário. In: *Temporalis*, Brasília, n. 1, 2000.
- . *Avaliação institucional*. Suplemento *Temporalis*, Rio de Janeiro, 2001.
- . *A Formação Profissional do Assistente Social na Contemporaneidade: A Regional ABEPSS/Nordeste no Debate*. Suplemento *Temporalis*, Rio de Janeiro, 2002.
- Caderno ABESS, São Paulo: Cortez, n. 7, 1997.
- CARDOSO, F. Gomes. *A pesquisa na formação profissional do Assistente Social: algumas exigências e desafios*. São Paulo: Cortez, 1998. (Cadernos ABESS, n. 8)
- Currículo do Curso de Graduação em Serviço Social / Escola de Serviço Social. Niterói: EDUFF, 2000.
- IAMAMOTO, Marilda V. Ensino e pesquisa no Serviço Social: desafios na construção de um projeto de formação profissional. In: *Produção científica e formação profissional*. São Paulo: Cortez, 1993, p. 101-116. (Caderno ABESS, n. 6)
- PINTO, Rosa Maria F. *Estágio e supervisão: um estágio teórico-prático do Serviço Social*. São Paulo: NEMESS/PUC, 1997.
- Relatórios das Oficinas de Micro-Regiões e Regional Sul II – Gestão 2003-2004. São Paulo: PUCSP, 2004.
- Revista *Temporalis*, Brasília, n. 1, 2000.
- WANDERLEY, M. Belfiore. *Formação profissional no contexto da reforma do sistema educacional*. São Paulo: Cortez, 1998. (Cadernos ABESS, n. 8)

Painel*

O ENSINO DO TRABALHO PROFISSIONAL NAS REGIÕES DA ABEPSS - REGIÃO CENTRO-OESTE

Sandra de Faria**

Quero ressaltar que o trabalho realizado neste último ano, na região Centro-Oeste, foi encaminhado com dificuldades, registrando que a região não teve a grande expansão que se configura nas demais regiões do país, mas tem suas dificuldades peculiares de distância, de ritmo e de natureza das instituições universitárias da região.

Temos quatro universidades bastante consolidadas, a UFMT, UnB, a UCDB, a Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Goiás. Temos cursos novos, recém-chegados na região com instituições de natureza diferenciadas como a Ulbra, no Tocantins, e a Fundação Garcia Silveira que criou outro curso de Serviço Social, em Brasília. Não são muitas escolas na região, mas são unidades de ensino em estágios diferenciados, assim como as próprias instituições onde os cursos estão abrigados. Além disso, quero ressaltar, nessa Oficina Nacional, que o trabalho realizado teve a coordenação da vice-presidência, com efetiva presença do professor Perci Coelho de Souza, da UnB, coordenador regional da graduação, da professora Arlete, da UFMT, coordenadora da pós-graduação, da Fabiana, representante discente da UnB e da Ana Paula, representante discente, da UCG.

Esse grupo tem procurado conduzir a agenda, os trabalhos e a coordenação regional. Nossa oficina regional aconteceu em meados de outubro de 2003, portanto, foi uma oficina que ocorreu posteriormente ao conjunto dos eventos realizados pela ABEPSS, na gestão 2003/2004, iniciados desde a oficina e a convenção, em Juiz de Fora.

A Oficina Regional Centro-Oeste objetivou resgatar o que vinha sendo conduzido e realizado nacionalmente, recuperar a articulação regional e fazer a discussão dos eixos colocados para essa oficina nacional e pelas próprias escolas no processo de implantação e implementação das diretrizes curriculares. O eixo temático da oficina realizada em outubro de 2003 foi “O ensino superior no Brasil e as implicações para os cursos de Serviço Social”. Com esse tema central, a região procurou retomar a sua mobilização e de seus diversos atores com uma

* O Ensino do Trabalho Profissional – Palestra proferida na Oficina Nacional da ABEPSS, realizada em 06 de abril de 2004, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis / SC.

** Professora da Escola de Serviço Social da UCDB, doutora em Serviço Social pela PUC-SP e vice-presidente da Região Centro-Oeste da ABEPSS - Gestão 2003/2004.

reflexão crítica sobre os desafios da conjuntura e o seu significado para a formação profissional.

Refletiu-se sobre a articulação interinstitucional da região e como essa articulação pode assegurar maior visibilidade dos próprios desafios enfrentados pelo regional e pela ABEPSS nacional como instâncias e entidade acadêmica do Serviço Social brasileiro. Com essa perspectiva, a Oficina reuniu representantes de GO, MT e Brasília, entre professores e estudantes. O encontro iniciou com a contribuição da Professora Ivanete Boschetti, da UnB, que versou sobre tendências do ensino superior no Brasil e as implicações para os cursos de Serviço Social. Destacaram-se alguns desafios para as entidades e categoria. Naquele momento, foram apresentados alguns dados do INEP do senso de 2002 sobre o ensino superior.

As reflexões registraram as primeiras impressões dos dados, mas que se confirmam no aprofundamento da análise, ou seja, indicam a expansão do ensino universitário brasileiro e o seu próprio processo de mercantilização.

O outro eixo de reflexão, trazido pela professora Marilene Coelho, do Departamento de Serviço Social da UCG, foi uma síntese do documento, naquele momento, ainda não aprovado sobre o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior/SINAES. O debate na área do Serviço Social e o papel da ABEPSS foram analisados, ressaltando a importância do acompanhamento, da coordenação nacional desses processos de avaliação, implementação de cursos, recomendação e aprovação e o próprio acompanhamento da chamada capacitação de avaliadores. Com esse pouco pano de fundo, analisamos os dados do ensino superior e a política educacional, com breves observações sobre a reforma universitária.

O que estava chamando atenção era a publicação da política e o sistema nacional de avaliação do ensino superior. A região não segue a regra da expansão desenfreada na área do Serviço Social em algumas regiões, mas isso não significa que ela não tenha os outros aspectos e fatores que estão associados a esse processo, como a precarização, o sucateamento das universidades, as dificuldades de implementação do currículo, o debate pedagógico e suas direções. Isso fica muito claro em relação, por exemplo, às FAGS. Tínhamos alguns dados da UnB e da UFMT apenas. Muitas vezes nosso projeto político-pedagógico e as diretrizes esbarram no conservadorismo das instituições ou nos processos de desregulamentação das profissões. O relato do quadro da UnB, sua crise e suas dificuldades expressas, no quadro docente da UnB, na precarização, na privatização por dentro, na questão dos cursos sequenciais, às vezes somos pressionados em relação a isso e devemos ter posicionamentos claros dos departamentos, uma postura firme.

Outro ponto discutido foi a implementação das diretrizes curriculares nas escolas da região. Nas gestões anteriores, sempre houve uma troca de experiências entre as escolas de Brasília, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Entendemos que a fase que estamos vivendo agora é de fortalecer a ABEPSS e

de fortalecer o projeto profissional presente nas próprias diretrizes. É importante que, na região, façamos um esforço para conseguirmos um salto de qualidade na nossa articulação regional.

A Oficina aponta para a necessidade de um salto de qualidade na articulação regional, de maior integração da região, maior fortalecimento da ABEPSS nas unidades, publicação regional, pelo menos para fechar esse mandato, mudanças na própria dinâmica das oficinas regionais, no acompanhamento do curso de Serviço Social da Ulbra, no TO, do processo de implementação das novas diretrizes no Curso da Universidade Federal do MT, realizar um debate franco e aberto com a direção do curso de Serviço Social da UCDB do Mato Grosso do Sul, registrando todo respeito a essa relação com a Região Sul II. Marcar um pouco mais a presença da ABEPSS na discussão com o movimento estudantil, com os discentes da região e acentuar um trabalho de acompanhamento e assessoria.

A UnB tem a sua graduação e pós-graduação estruturadas, o que possibilita a sua história e a sua trajetória de inserção no debate nacional, pelo que produz, pela sua intervenção, pela contribuição no debate e na produção científica do Serviço Social. No caso das outras, principalmente dos cursos da UCG e UFMT, estamos num processo ainda de capacitação de profissionais para a criação de pós-graduação, *stricto sensu*. A *lato sensu* já se verifica na maioria das escolas. Eventos que marcam essa qualificação: a participação da professora Jussara Mendes na aula inaugural do Curso de Serviço Social da UCG, discutindo a pesquisa em Serviço Social. O curso da UFMT contou recentemente com a presença da professora Marina Maciel na discussão do processo de implementação das diretrizes.

O trabalho realizado recuperou as resoluções da oficina e do Seminário Latino-Americano e possibilitou planejar e projetar esse momento. A oficina que vamos realizar, no segundo semestre de 2004, dará continuidade a esse debate sobre o ensino do trabalho profissional do Serviço Social, com recorte no tema do estágio, consolidando a agenda de 2004.

Painel*

O ENSINO DO TRABALHO PROFISSIONAL NAS REGIÕES DA ABEPSS - REGIÃO LESTE

Vânia Maria Manfrói**

O texto que ora apresentamos é resultado da reflexão desenvolvida na Oficina Regional Leste,¹ que tematizou o trabalho profissional, tendo como eixo de análise o Estágio Supervisionado, analisado como uma particularidade do ensino do trabalho profissional, porém, resgatando-o do ponto de vista da totalidade.

Nessa oficina, realizada nos dias 9 e 10 de março de 2004, na PUCRJ, em que participaram 14 escolas da região, estiveram presentes representantes da ENESSO, do CRESS-MG e supervisores de campo. A centralidade da discussão foi a questão do estágio, buscando trabalhar a totalidade social não o estágio desvinculado desse processo. Gostaria de destacar que, na região Leste, houve um crescimento muito grande das escolas, especialmente em MG e no ES. Em MG há, hoje, 17 escolas e duas em processo de autorização; já no ES, que é um Estado pequeno, na região da grande Vitória existem cinco escolas e uma em processo de autorização. Esse crescimento nos trouxe questões novas a serem discutidas, pois a maioria dessas escolas e seus diretores/coordenadores/professores sequer participaram dos processos de discussão das diretrizes curriculares.

Por isso estamos, o tempo todo, retomando o processo de discussão das diretrizes curriculares. Um dos temas debatido pelos participantes da oficina foi o significado da abertura de escolas na região e os reflexos no processo de formação profissional do assistente social decorrentes disso.

A oficina iniciou com um painel realizado pelas escolas a partir de uma reflexão do tema proposto. As escolas que apresentaram suas experiências foram: PUCRJ, UERJ, UFJF, Faculdade Salesiana de Vitória e UFES.² As escolas

*O Ensino do Trabalho Profissional – Palestra proferida na Oficina Nacional da ABEPSS, realizada em 06 de abril de 2004, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis / SC.

**Vânia Maria Manfrói - Mestre e doutora em Serviço Social pela PUC/SP, professora adjunta do Departamento de Serviço Social da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), professora colaboradora do Mestrado em Administração e professora e coordenadora adjunta do Mestrado em Política Social da UFES – Vice Presidente Regional Leste – ABEPSS Gestão 2003 / 2004

¹ A oficina contou com a presença das seguintes escolas: UFF, UNIFOA, UFJF, FAMINAS, UFRJ, UFES, PUC/RJ, CRESS/MG, Faculdade Salesiana, Universidade Castelo Branco, Faculdade de Serviço Social de Conselheiro Lafaiete, Universidade Presidente Antônio Carlos de Ipatinga, ENESSO. Contou, ainda, com a assessoria das professoras Dra. Franci Gomes Cardoso e Dra. Yolanda Guerra.

² A professora Maria Helena de Souza Tavares representou a PUCRJ; Maria Luiza Tambelini, a UERJ; Cenira Andrade de Oliveira, a UFES; Fabrícia Milanezi, a Faculdade Salesiana, de Vitória; Marilene Sansão, a UFJF.

apresentaram o seu momento de implantação das diretrizes curriculares e avaliaram as suas experiências, no que concerne ao estágio, na lógica das diretrizes curriculares.

Num primeiro momento, todas as escolas fizeram uma reflexão sobre o seu processo interno: quais são as questões, como é essa relação entre estudante e número de professores, quais são as condições de desenvolvimento do estágio supervisionado em cada instituição. Podemos concluir que tanto nas escolas públicas como nas privadas há a precarização do ensino e das condições de trabalho dos docentes.

A UERJ está passando pela terceira revisão curricular e a lógica do currículo obedece às diretrizes da ABEPSS, que tem como princípios a formação de um profissional generalista-crítico que atua nas expressões da questão social, a partir dos princípios do Código de Ética. Assim, os eixos são: questão social, democracia e participação. A pesquisa, aqui, se coloca como uma dimensão fundamental da graduação. A grade curricular se organiza a partir dos eixos das diretrizes: fundamentos da vida social, fundamentos da vida brasileira, os fundamentos do trabalho profissional e a pesquisa como dimensões indissociáveis para a reflexão da produção desse currículo. Há discussões integradas do estágio nível I, II, III e IV. Dessa forma, essa reflexão passa a ser feita nas oficinas teórico-práticas que seguem discussões integradas em todos os níveis.

O objetivo dessas oficinas é instrumentalizar os alunos no desenvolvimento das competências e habilidades para o exercício dos atributos profissionais do assistente social a partir do conhecimento das expressões da questão social e dos processos de trabalho presentes nas instituições e organizações, de acordo com o projeto ético-político profissional. Dessa maneira, você não fala de indivíduos, famílias, grupos e noutras fala de entrevistas, estudos socioeconômicos, processo de formação de consciência, organização coletiva e mobilização social. Isso tudo é feito de maneira integrada.

O que significa que o aluno não conhece apenas a sua prática, mas ele se integra com outras práticas para poder entender a realidade. São realizadas três oficinas de pesquisa, quatro disciplinas de estágio supervisionado. São oferecidos cursos de capacitação para supervisores. Existem outras disciplinas, tais como: Seminários Integrados de Pesquisa, Extensão, Estágio. Há uma tentativa de aproximar realidades.

Na UFES foram ressaltados os seguintes aspectos: a não contratação de professores, o que acarreta a existência, hoje, de 8 professores substitutos; a falta de recursos financeiros e técnicos. Hoje, na UFES, convivem dois currículos e a reforma curricular está acontecendo no quarto período. Assim, a Universidade está vivendo uma situação de transição.

Os alunos do currículo novo entrarão no estágio a partir do quinto período. Mediante as diretrizes curriculares, no que tange ao estágio, tentou-se, num primeiro momento, reunir os estudantes, professores e supervisores de

estágio num debate para socializar as diretrizes e a sua relação direta com o estágio, esclarecendo que este não é o único lugar para o ensino da prática e que ele é transversal à grade curricular e que ele se insere desde o primeiro período. Há uma iniciação à pesquisa da realidade, interação com o mundo do trabalho com a prática profissional.

Buscou-se, também, resgatar o fórum de supervisores e fazer essa discussão com eles. A Universidade tem uma proposta de capacitação continuada dos supervisores. Foram realizados grupos de estudos juntamente com os professores substitutos para debater os temas relativos às diretrizes e ao estágio supervisionado.

Debateu-se a necessidade do plano de estágio e visita a campo. Realizou-se o I Seminário de Práticas, no qual os profissionais foram convidados a apresentar a sua prática e foi uma experiência extremamente rica. O II Seminário será realizado nos dias 31 de março e 01 e 02 de abril.

Um elemento importante que se destaca na UFES são os núcleos temáticos. Eles são em número de oito e se constituem em núcleos de ensino, pesquisa e extensão, onde os alunos podem começar a se inserir desde o primeiro período.

A Faculdade Salesiana de Vitória construiu uma proposta de política de estágio a partir das diretrizes curriculares da ABEPSS e também das leis que regulamentam a profissão. Assim, o estágio é uma atividade inserida na estrutura curricular em três períodos, localizados no quinto, sexto e sétimo períodos. As instituições são contatadas e, depois, visitadas pela coordenação de estágio e é celebrado um convênio entre a faculdade e a instituição. A supervisão acadêmica é feita levando-se em conta o nível de estágio e a temática à qual o aluno está vinculado. Há uma gradação nas habilidades solicitadas aos alunos em cada período de estágio.

Há um esforço permanente de todo o grupo, tanto dos professores, quanto dos supervisores de campo, para fazer a relação teoria-prática, construindo dinâmicas e instrumentos que tentam responder a essas demandas colocadas. Foi construído, coletivamente, um programa para a disciplina. Acontecem reuniões mensais onde são debatidas as questões de estágio. Há capacitações para os supervisores, nas quais os supervisores participam ativamente. Antes da inserção no estágio, os alunos cursam quatro disciplinas que se chamam vivências de práticas.

A UFJF vem participando ativamente dos debates acerca das diretrizes curriculares e teve assessoria de vários professores, a partir da qual foi aprovado o documento de Política Acadêmica da Faculdade. Assim, houve uma certa antecipação, pois se começava a trabalhar a discussão do trabalho profissional dentro daquilo que chamamos de oficinas de formação profissional, que se iniciam desde o segundo período do curso.

Então, nesse momento, começa-se com a implantação dessa proposta, trabalhando a discussão da reforma curricular. Nesse processo, foram feitos se-

minários, debates sobre a supervisão e a sua importância, articulada às oficinas de formação profissional. A partir do quinto período em diante, os alunos já entravam em estágio e aí vinha a supervisão propriamente dita. A partir de 1999, começou um processo de capacitação docente, na qual os professores pudessem incorporar as diretrizes curriculares. Em 2001, iniciou-se o processo de reforma curricular propriamente dita. Solicitou-se a assessoria da professora Marilda Yamamoto que ajudou a implantar aquela proposta de política acadêmica que previa o funcionamento dos núcleos de pesquisa e prática acadêmica, que eram os núcleos que agrupavam as experiências da escola.

Em 2001, houve um redimensionamento dos núcleos, que eram em número de cinco, sendo redimensionados em dois núcleos: sujeitos coletivos e cidadania e trabalho e segurança. Nesse processo, houve a necessidade de definição das linhas de pesquisa para os núcleos.

Um dos elementos a ser destacado foi a forma de trabalhar a supervisão, diferente do formato tradicional, onde são discutidos diversos temas. No momento, a escola está implantando o currículo e está numa situação confortável, pois está ajustando a política acadêmica que prevê todo esse formato de discussão do trabalho profissional e da política da prática de estágio, processo de capacitação continuada dos supervisores de campo, dando ênfase à pesquisa como elemento transversal na formação profissional.

A PUERJ fez um debate interno acerca das diretrizes curriculares para a implantação do novo currículo. Isso já está efetivado, mas é um processo de avaliação constante. A Universidade possui seis disciplinas e essa inserção se inicia no terceiro período e está sendo avaliado como um processo positivo na formação profissional.

Há uma dificuldade concreta que é a visitação por parte dos professores aos campos de estágio, devido ao pequeno número de professores na Faculdade. Porém, há a reunião com os supervisores que busca discutir, a partir da discussão por temática, o que tem sido positivo como forma de articulação da unidade de ensino com as instituições, o que tem significado algumas conquistas no sentido de que esses supervisores têm procurado a Universidade para se inserirem na continuidade de sua formação, como a inserção no mestrado.

Está-se tentando criar instrumentos que possibilitem uma maior articulação com os supervisores de campo. Há, também, uma dificuldade na realização do plano de estágio. Há uma necessidade de aprofundamento da discussão dos profissionais com a lógica das diretrizes curriculares.

Apresentadas as experiências das escolas, a professora Franci Gomes Cardoso fez uma intervenção, resgatando os elementos apresentados pelas escolas. A professora Franci ressaltou alguns aspectos em relação à apresentação das escolas e ela trabalhou alguns elementos: trabalhar o estágio numa totalidade, ou seja, não trabalhar o estágio de forma isolada, mas pensá-lo a partir de todo processo de construção, tanto teórico-metodológico quanto da própria inserção

na realidade social e a diversidade deste momento político-histórico que estamos vivendo em relação a uma contra-reforma do Estado.

A professora Franci resgatou os eixos das diretrizes curriculares e, a partir deles, trabalhou algumas questões bastante importantes: a transversalidade da ética e da pesquisa, a direção social e o vínculo da direção social tanto como projeto ético-político como projetos sociais em disputa na sociedade, o rigoroso trato teórico-histórico-metodológico da realidade social para compreensão dos objetos na produção e reprodução da vida social nas respostas profissionais, e a dimensão da articulação interventivo-investigativa.

Nesse momento, a professora levantou questões para serem discutidas em grupo, que foram apresentadas e debatidas, novamente pelas professoras Franci Gomes Cardoso e Yolanda Guerra.

A professora Yolanda Guerra analisou os seguintes aspectos acerca dos debates da oficina: a necessidade da realização das oficinas locais preparatórias às oficinas regionais e nacionais; a ausência de algumas escolas dos estudantes; a necessidade de criação de um fórum de debates acerca da reforma universitária proposta pelo atual governo; compreensão da correlação de forças, pois a não incorporação das diretrizes se coloca como uma postura política; a necessidade de debater e compreender o ecletismo, pois há a junção de teorias que são incompatíveis; as diretrizes são incorporadas de maneira diferente pelas escolas; a importância de assegurar as diretrizes no âmbito do MEC; assegurar a efetividade das diretrizes nas escolas; ainda há a necessidade de um trato mais profundo acerca da profissão; o supervisor não conhece o projeto ético-político; o debate da ética precisa ser aprofundado; necessidade de uma política nacional de capacitação continuada; necessidade de conhecer melhor as condições de trabalho dos assistentes sociais; falta aprofundamento sobre a concepção de estágio, e há insuficiência na preparação do assistente social para ser supervisor; debater o lugar do ensino do instrumental técnico na formação profissional na relação entre teoria e histórico e a articulação do instrumental com o projeto ético-político.

Para finalizar, tiramos alguns encaminhamentos, mas antes gostaria de dizer que já foi encaminhado à ABEPSS um pedido acerca da necessidade de tirarmos dessa oficina nacional um documento para ser encaminhado ao MEC e ao INEP em relação à abertura das escolas: quais têm sido os critérios, como tem sido feito. Pedimos uma posição mais combativa da ABEPSS em relação a isso. Segue abaixo a relação dos encaminhamentos:

1. Construção de um documento/proposta a ser encaminhado à ABEPSS nacional a ser entregue ao representante do INEP;
2. Encaminhamentos de ações mais combativas junto ao INEP no que se refere à avaliação e à abertura de novos cursos;
3. Mobilização das entidades ABEPSS/CFESS/ENESSO no enfrentamento à reforma universitária em conjunto com o ANDES/SN;

4. Articulação com o ANDES/SN no que se refere às ações relacionadas às condições de trabalho;
5. Recuperar a assessoria/consultoria à ABEPSS a partir de uma agenda política e acadêmica, percorrendo os seguintes eixos: *Acadêmica*: fundamentos, trabalho, pesquisa, estágio; *política*: reforma universitária, avaliação, abertura de cursos;
6. Debater a questão de recursos das regionais para fortalecer a coordenação de graduação, desenvolvendo um trabalho mais enfático na consolidação das diretrizes e encaminhamentos de questões;
7. Criação de grupos regionais de pesquisa; incentivar a participação de assistentes sociais nos núcleos de pesquisa;
8. Envolver as unidades de ensino na capacitação continuada e não o docente de forma isolada;
9. Reafirmar a posição da ABEPSS em relação aos cursos sequenciais e ao mestrado profissionalizante;
10. Criar mecanismos para enfrentamento à política de ensino superior, dando destaque a um sistema global de avaliação, incluindo a avaliação do processo final, como parte desse processo, mas não exclusivo;
11. Revitalizar o processo organizativo da categoria como sujeitos envolvidos nas lutas mais gerais dos trabalhadores;
12. Investir na análise do perfil do aluno;
13. Estreitar a relação entre graduação e pós-graduação;
14. Realização de cursos *lato sensu* gratuitos;
15. Criação de um grupo para consultoria para discussão *on line*.

Painel

O ENSINO DO TRABALHO PROFISSIONAL NAS REGIÕES DA ABEPSS - REGIÃO SUL II

Maria Beatriz Costa Abramides**

As oficinas microrregionais e Regional Sul II da ABEPSS, realizadas no período de junho a novembro de 2003, tiveram como temática: O ensino do trabalho profissional; O estágio no processo de formação profissional. A publicação do resultado dessas oficinas, ora distribuído a cada unidade de ensino do país, é expressão do acúmulo do debate contido nas propostas de enfrentamento aos desafios postos pela realidade do estágio na formação profissional, sendo fruto de uma construção coletiva da ABEPSS com as unidades de ensino, envolvendo alunos, professores e supervisores de campo.

A direção da ABEPSS na Região Sul II, que congrega as UE dos Estados de SP e MS, na gestão 2003-2004, apresentou, em sua plataforma programática e política de gestão, construída coletivamente na região, as seguintes propostas:

- Estabelecer um mapeamento da realidade das unidades de ensino relativo à implantação, consolidação, avaliação periódica e revisão curricular das diretrizes aprovadas pela ABEPSS face às nossas deliberações e aos enfrentamentos necessários à reforma do ensino superior no país;
- Discutir nas oficinas da regional o acompanhamento da implantação das diretrizes curriculares em cada unidade de ensino e dos respectivos projetos de política pedagógica;
- Discutir o processo de implantação curricular, o lugar do estágio na formação profissional, reafirmando a articulação entre formação e exercício profissional e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- Estabelecer uma clara diferenciação do que é estágio e do que é trabalho sob a responsabilidade primeira da UE em relação ao estágio na formação profissional, compreendendo-o no interior da articulação dos eixos norteadores da formação profissional, inseridos no núcleo de fundamentação do trabalho profissional. A responsabilidade do estágio enquanto atividade acadêmico-pedagógica curricular obrigatória é da unidade de ensino, devendo ser previstos espaços pedagógicos de supervisão acadêmica na grade curricular;

* O Ensino do Trabalho Profissional – Palestra proferida na Oficina Nacional da ABEPSS, realizada em 06 de abril de 2004, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis / SC.

** Maria Beatriz Costa Abramides - Assistente Social. Dra. em Serviço Social pela PUC-SP, profa.do Departamento de Serviço Social da PUC-SP. Vice Presidente Regional Sul II – ABEPSS – Gestão 2003 / 2004

- Avançar na construção do Fórum dos Supervisores de Campo em articulação com ABEPSS, o CRESS 9ª região e ENESSO e, nesse processo, concluir a composição da diretoria da ABEPSS regional com os supervisores de campo eleitos entre seus pares. Essa é ainda uma questão a ser enfrentada em nossa região, no próximo período, com os supervisores de campo que participam das oficinas microrregionais, e regional, construindo conjuntamente esse processo;
- Estimular a filiação das UE na ABEPSS com estratégias de aproximação da entidade e adesão ao projeto de formação profissional definido pela categoria no interior da ABEPSS, em articulação com o conjunto das entidades nacionais do exercício profissional e estudantil da categoria;
- Enraizar a ABEPSS na Região Sul II a partir da retomada da organização em microrregiões, usando a forma de rodízio na realização das oficinas nas diferentes UE.

Das 29 unidades de ensino dos Estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul, somente uma é pública, com uma realidade semelhante à de outras universidades públicas do país, em que concursos públicos têm sido morosos, professores muitas vezes se desconcentrando da sua área de conhecimento com precarização das condições de trabalho e ensino. Por outro lado, ocorre, na década de 70, uma grande expansão dos cursos privados de nível superior no país, entre eles os de Serviço Social, sob a lógica mercantil incentivada pela política educacional da ditadura militar, submetida aos ditames internacionais do imperialismo norte-americano, através dos acordos MEC-Usaid, para a educação.

Essa tendência é revigorada pela consolidação do neoliberalismo no Brasil, nos oito anos do governo FHC – período de 1994 a 2002. O fato de o ensino ser concebido como mercadoria em unidades privadas de educação não pode confundir os interesses privados das instituições com o dos trabalhadores do ensino que têm acompanhado as diretrizes curriculares definidas pela ABEPSS de forma conseqüente, na luta por sua implementação. Na discussão da avaliação das condições de ensino, havendo participado de suas comissões, percebemos um grande compromisso dos professores e alunos com o projeto de formação profissional, na direção de uma política de estágio que busque romper com a lógica imposta pelo mercado, em permanente interlocução com os diferentes espaços sócio-ocupacionais de realização do estágio dos alunos no processo de formação profissional. Passamos então para uma estratégia onde ressaltamos a importância da participação do CRESS 9ª região, da ENESSO com a presença da presidente da ABEPSS, Professora Dra. Jussara Mendes na primeira oficina da Região Sul II para desencadear esse processo, decidindo-se pela composição das microrregiões para que tivéssemos uma articulação com a organização estudantil e da categoria no exercício profissional.

A realização das oficinas da ABEPSS com participação de estudantes, dos professores e supervisores de campo reafirma o programa da ABEPSS, qual seja:

- Acompanhar e intervir quanto à reforma do ensino superior no Brasil em seus debates na formação profissional dos assistentes sociais, buscando estratégias de luta para o exercício das questões educacionais em curso;
- Dar continuidade às formas de luta pelo ensino público e gratuito de qualidade, com ampliação do acesso e permanência no processo de formação;
- Acompanhar o processo de formação das escolas particulares para o ensino de qualidade e estabelecer uma política em relação à expansão dos cursos;
- Mobilizar e lutar sob a coordenação da ABEPSS para a integralização curricular e a retomada das diretrizes curriculares tal qual foram aprovadas em seus fóruns pela categoria;
- Dar prosseguimento à discussão, ao acompanhamento, à intervenção coletiva da ABEPSS no processo de avaliação do ensino superior no país;
- Acompanhar o movimento do Conselho Nacional de Educação, tendo como referência a trajetória construída pela ABEPSS para a indicação dos pareceristas; a retomada de nossas diretrizes e sua aprovação na íntegra, já que foram ceifadas no processo anterior pelo governo FHC.

A primeira Oficina Regional desta gestão, realizada em 06-06-2003 na PUCSP, teve por objetivos: discutir e preparar o Seminário Latino-Americano de Serviço Social; Articulação Latino-Americana e Formação Profissional – Porto Alegre, 14 a 17 de julho de 2003 – ABEPSS; estabelecer a discussão e aprovar o instrumental e a metodologia a serem adotadas, para o mapeamento da realidade das UE no que se refere à implantação e acompanhamento das diretrizes curriculares.

- Estruturar as seis microrregiões, a saber: (1) capital – São Paulo; (2) Santos, Mauá e São Caetano do Sul; (3) Vale do Paraíba – Taubaté e São José dos Campos; (4) Campinas, Americana, Aguaí, Piracicaba e Limeira; (5) Bauru, Marília, Lins, Presidente Prudente, Araçatuba, Botucatu, Ilha Solteira, Santa Fé do Sul, Mato Grosso do Sul – Campo Grande e Dourados; (6) Franca, Ribeirão Preto, São José do Rio Preto, Votuporanga, Barretos e Bebedouro, Passos (M. Gerais).
- Discutir e preparar as oficinas nas microrregiões e regional sobre: “O Estágio na Formação Profissional” a serem realizadas no segundo semestre de 2003.

• A II Oficina Regional da ABEPSS realizada na PUCSP em 26-09-2003, apresenta o resultado das seis oficinas realizadas nas microrregiões, respectivamente, nas cidades de: Bauru em 12-08-2003; Americana – 12-08-2003; Santos – 23-08-2003; São José dos Campos – 25-08-2003; Ribeirão Preto – 15-09-2003; São Paulo 19-09-2003.

• As discussões e decisões advindas das microrregiões e acordadas na Oficina Regional foram sistematizadas em documento, consubstanciando o diagnóstico da realidade dos estágios no processo de formação profissional e às estratégias político-pedagógicas a serem adotadas pelas unidades de ensino no

sentido de qualificação permanente, o que pressupõe a articulação sistemática e programada entre unidades de ensino – professores e estudantes – e assistentes sociais de campo nos espaços ocupacionais em que os estágios se efetivam.

Concluindo, gostaria de levantar alguns pontos na discussão do próprio estágio, entendendo que um dos principais problemas a ser enfrentado na materialização do estágio como processo formativo e da instituição social como possibilitadora desse exercício acadêmico-pedagógico encontra-se na tensão e conflito existente entre a exigência pedagógica e a determinação do mercado, que amplia sua tendência em substituir o processo pedagógico de ensino e aprendizagem concebido como diretriz na formação profissional pelas unidades de ensino, através da solicitação de alunos de 1º e 2º anos letivos, para estágio, sem terem ainda adquirido conhecimentos teóricos e habilidades para essa inserção. Essa demanda do mercado não pode sucumbir ao processo formativo de responsabilidade das unidades de ensino, tornando-o refém dos ditames do mercado que impõe a mão-de-obra barata e a desqualificação (de)formativa ao aluno em sua condição de estudante trabalhador.

Assim, as unidades de ensino, ao analisarem as possibilidades de inserção do aluno no estágio, devem ancorar-se nas seguintes exigências pedagógicas:

- O estágio é de responsabilidade acadêmico-pedagógica das unidades de ensino no processo formativo do aluno, constituindo-se em uma atividade curricular obrigatória;
- O estágio é concebido como processo de qualificação e treinamento teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político na formação profissional;
- O estágio como atividade curricular obrigatória é desenvolvido de forma diferenciada ao longo do curso, considerados os momentos específicos da formação profissional;
- O 3º e 4º períodos têm-se caracterizado como estágios de observação, visando à aproximação das demandas sociais nas diferentes expressões da questão social, sendo acompanhados na unidade de ensino em espaços pedagógicos previstos na grade curricular, por intermédio de oficinas de formação profissional, de trabalho profissional e núcleos temáticos transversais existentes nos cursos, entre outras possibilidades;
- O estágio desenvolvido do 5º ao 8º períodos configura-se pela inserção do aluno no espaço socioinstitucional de realização do exercício profissional o que pressupõe supervisão acadêmica em espaço pedagógico previsto na grade curricular, conforme as diretrizes curriculares aprovadas;
- O estágio é acompanhado pelo assistente social de campo, que deve ser inscrito no CRESS como estabelece a lei de regulamentação da profissão. A natureza do trabalho do assistente social pressupõe a reflexão, acompanhamento e sistematização das atividades desenvolvidas pelo aluno com base no plano do estágio, elaborado conjuntamente com a unidade de ensino (supervisores acadêmicos, assistentes sociais de campo e alunos);

- A inserção do aluno no estágio prevê que o aluno tenha cursado ou esteja cursando: ética profissional, fundamentos teóricos metodológicos da profissão; oficinas de trabalho profissional e supervisão acadêmica;
- “A política de estágio deve estabelecer claramente a diferenciação entre as atividades de estágio e de trabalho quando ocorre a concomitância de emprego e estágio do aluno, na mesma organização. Nesse sentido, cabe a qualificação das atividades de estágio junto ao profissional supervisor e aluno estagiário” (FSS PUCSP – Currículo, 1996);
- A Unidade de Ensino deve definir uma clara política de estágio que estabeleça: o processo de abertura, acompanhamento e revisão dos convênios com as instituições sociais mediante exigências acadêmico-pedagógicas de qualificação dos espaços ocupacionais; a interpretação do significado do estágio na formação profissional; a consolidação das relações entre unidades de ensino e instituições sociais em um processo contínuo de reflexão, problematização e sistematização relativa ao estágio profissional, envolvendo alunos, supervisores acadêmicos e assistentes sociais de campo;
- Estabelecer a articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão em sua indissociabilidade no processo de formação profissional;
- O estágio constitui-se em espaço privilegiado do caminho investigativo do exercício profissional que pode traduzir-se em projetos de iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso, na produção e sistematização de saberes profissionais;
- Sistematizar as experiências de estágio nos projetos de extensão nas unidades de ensino, estabelecendo uma política de expansão de estágios nestes espaços ocupacionais;
- Estabelecer uma política estrutural nas unidades de ensino de ampliação dos estágios, junto às instituições sociais, e de remuneração dos mesmos;
- Debater, acompanhar e interferir na nova lei de estágio em tramitação na Câmara Federal.

Cada aspecto desses estágios está saturado de questões, de articulações e de discussões, onde um dos pontos fundamentais é o de que muitas unidades de ensino não têm na grade curricular a supervisão acadêmica como espaço pedagógico. Muitas UE ainda têm fora do horário da grade um horário intermediário, considerando as regiões. Essa discussão coloca a necessidade de reafirmar o estágio no centro do debate, conforme a orientação das diretrizes curriculares, com supervisão acadêmica prevista na grade curricular, rompendo com a lateralidade em que está assentada em muitos cursos.

A conjuntura atual exige da ABEPSS um debate, um aprofundamento, um posicionamento referente à reforma do ensino superior no Brasil, em curso, que caminha no sentido da desconstitucionalização do ensino sob a lógica privatista e mercantil que afeta diretamente o ensino e a direção social das universidades públicas e comunitárias, precarizando o ensino e afetando as condi-

ções de trabalho de professores e funcionários nas esferas pública e privada, pela flexibilização das relações de trabalho, dos contratos de trabalho, dos direitos sociais educacionais e trabalhistas, do projeto de formação profissional e do projeto pedagógico, do ensino, da pesquisa e da extensão.

É, portanto, imperioso que se debata a reforma do ensino superior no Brasil, no conjunto de reformas e contra-reformas sindical e trabalhista, como expressão da mesma lógica destrutiva, mercantil e privatista imposta pelo grande capital, e consubstanciadas nos acordos internacionais da programática neoliberal da destruição de direitos sociais, aí incluídos os educacionais o que pressupõe um amplo processo de defesa do ensino público, universal, de qualidade, com ampliação do acesso e permanência em um caminho de mobilização da ABEPSS, definindo para o próximo período um plano de lutas nacionalmente articulado, com outras entidades, associações de docentes, estudantes e funcionários, contra o neoliberalismo, anticapitalista e antiimperialista, em defesa do ensino público, de qualidade e universal.

Painel*

O ENSINO DO TRABALHO PROFISSIONAL NAS REGIÕES DA ABEPSS - REGIÃO SUL I

Alfredo Aparecido Batista**

Primeiramente, quero dizer que a ABEPSS Região Sul I envolve os Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Quando pensamos as Oficinas Regionais em preparação a essa oficina maior, nossos eventos pautaram-se em dois grandes objetivos: o primeiro foi materializar uma deliberação que tivemos na oficina regional em Porto Alegre, em 13 de julho de 2003, que a oficina regional em preparação não deveria ser única, mas descentralizada, ou seja, realizar uma oficina por Estado e isso nós cumprimos. O segundo objetivo, que é de conteúdo, foi apresentar, informar e debater o ensino do trabalho profissional na dimensão do estágio supervisionado desenvolvido nas Unidades de Ensino que abrigam os cursos de Serviço Social da Região Sul I.

No Estado do Paraná realizamos a oficina na cidade de Curitiba, momento em que fomos acolhidos pela PUCPR. Neste evento, fizeram-se presentes 5 EU, num total de 5 cursos e 45 pessoas. Realizamos a segunda oficina em Santa Catarina, na cidade de Florianópolis, na Universidade Federal. Com 7 UE, 7 cursos, o que somou 32 pessoas. No Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre, na PUCRS. O evento contou com 13 UE, 15 cursos e 97 pessoas presentes.

Esse quadro tem 3 pontos que merecem ser destacados. O primeiro é a forma com que as UE acolheram as oficinas, não só com a preocupação em ser a EU sede, com a responsabilidade em cumprir uma deliberação da própria regional, mas a forma calorosa, dispondo da sua UE para que o evento ocorresse da melhor forma possível. Nesse sentido, as PUCs, PR e RS e a UFSC não mediram esforços. Também tivemos oportunidade de ter a presença da ABEPSS nacional. Em Florianópolis, as professoras Vera e Regina e no RS toda a diretoria. O segundo ponto a ser destacado foi a grande presença dos acadêmicos e a pouca presença dos supervisores de campo. Como já foi colocado anteriormente, a Região Sul I, até o ano de 1999, incorporava 15 cursos de Serviço Social. De 2000 a 2004 estão registrados 42 cursos no MEC-INEP, o que traz problemas de diferentes ordens. Esse dado estatístico revela que tivemos quase 200% de aumento de números de cursos.

* O Ensino do Trabalho Profissional – Palestra proferida na Oficina Nacional da ABEPSS, realizada em 06 de abril de 2004, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis / SC.

** Alfredo Aparecido Batista - Assistente Social. Dr. em Serviço Social pela PUC-SP, prof. do Departamento de Serviço Social da UNIOESTE / PR – Campus Toledo – Vice Presidente Região Sul I – ABEPSS – Gestão 2003 / 2004

Um ponto que destaca essa problemática é que nós estamos sendo contemplados com cursos sem o acompanhamento inicial preparatório de qualidade. Isso é um problema, pois não é só abrir o curso. Ao mesmo tempo, dos 42 cursos temos 7 em escolas públicas, sendo que os últimos 3 foram criados no Estado do PR, nas cidades de Paranavaí, Apucarana e Guarapuava.

Há um referencial que deve ser pautado para não dizer que, enquanto ABEPSS, estamos distantes do conhecimento do que está ocorrendo. O Governador Requião resolveu colocar em questionamento os cursos que foram abertos nos últimos anos do governo anterior e, então, Paranavaí e Apucarana estão passando por problemas seriíssimos como a não contratação de professores efetivos. Os cursos iniciaram e foi possível contratar colaboradores, mas, por uma questão legal, eles podem ficar dois anos como colaboradores, senão tornam-se efetivos. Esses professores, com muita competência e dedicação, devido à concepção das novas diretrizes, quando terminasse o segundo ano e, assim comessem o estágio, eles não poderiam continuar mais.

Os novos professores, que ainda não foram contratados, é que vão dar conta da coordenação do curso, do estágio e do TCC. Há um problema de ordem não individual dos cursos, mas que perpassam quase todas as instituições e, o caso mais grave é em Guarapuava/PR, onde, na listagem dos cursos que o Governador Requião disse que vai fechar, encontra-se o curso de Serviço Social.

Levantadas essas questões, queremos explicitar como ocorreram as Oficinas. As nossas oficinas tiveram as seguintes metodologias: No período maior de tempo, todos os cursos apresentaram o que estão fazendo enquanto estágio, seguindo um roteiro que encaminhei enquanto vice-presidente. Este documento não era obrigatório de ser aplicado, mas todos optaram por segui-lo (em anexo). Num segundo momento, tivemos o debate e os encaminhamentos. Frente a isso, como se pautou o resultado? Em algumas dimensões, o que apareceu de forma geral, nesse debate, que extrapola o estágio, mas está interligado a ele. As UE da Região Sul I encontram-se em diferentes situações quanto à implantação e implementação das diretrizes. Há unidades que já implantaram as diretrizes; há unidades que estão em processo de implantação e há unidades que nem começaram as implantações. Há unidades de ensino que não iniciaram a experiência da implementação do estágio supervisionado por serem novas. Estão no primeiro e/ou segundo ano e ainda não entraram no estágio.

Essas duas questões foram as duas maiores que envolvem a todos. Como está a questão do estágio supervisionado? A modalidade de supervisão acadêmica, por ser estágio supervisionado, está sendo desenvolvida por meio da supervisão direta e indireta. Pautada nas novas orientações das diretrizes curriculares, há 3 experiências diferenciadas na região. Há a experiência da PUCPR, da UFSC, ambas em execução, e da UNIOESTE-PR, uma experiência que é diferenciada e nós vamos ser contemplados pela PUC e pela UFSC depois, no debate.

Há um professor que responde pela coordenação do estágio com carga horária atribuída para desenvolver a função, porém, em quase todos os cursos, é reduzida a carga horária para executar a função, comprometendo a qualidade. Verificou-se que a questão da supervisão acadêmica no estágio ocorre de forma diversificada e algumas instituições têm essa supervisão individual e em outras ocorre em grupos ou núcleos. A carga horária total e a forma de distribuição no período de formação para o seu cumprimento também são diferenciadas, porém estão respeitando o currículo mínimo.

Dificuldades enfrentadas: as IES particulares e públicas estão enfrentando dificuldades em suas ações ligadas aos estágios, pois a redução da carga horária docente, em seu contrato de trabalho, está atingindo suas atribuições ligadas diretamente ao Estágio. Há uma demanda dos alunos para ingressar no campo do estágio com dificuldades porque em muitos cursos são estudantes no período noturno e têm dificuldades para encaminhar esse aluno durante o dia para cumprir a carga horária. Os novos cursos que estão abrindo estão com dificuldade de montar o quadro dos supervisores de campo, considerando que alguns cursos estão sendo criados em regiões ou locais onde têm poucos assistentes sociais, acarretando como consequência possibilidades concretas de abertura de campo de estágio. Além destes fatores, deparamo-nos com situações onde a implantação de novos cursos não garantem a qualidade de coordenadores, isto é, profissionais com experiência acumulada em como realizar esta prática profissional específica.

No debate, também, apareceu uma interpretação que a maior dificuldade que os docentes estão enfrentando refere-se à dimensão técnico-operativa. E, as novas diretrizes impõem conteúdos a serem aprendidos e que não fizeram parte da formação dos assistentes sociais que hoje estão em estágio supervisionado.

Ações concretas realizadas pelas IES:

- Algumas IES estão incentivando e participando da criação do fórum dos supervisores com destaque para a PUCPR;
- Algumas IES estão realizando cursos de capacitação continuada nas modalidades de extensão, aperfeiçoamento e também curso de pós-graduação lato sensu, voltado para os conteúdos das novas diretrizes curriculares.

Frente a isso, quais foram os encaminhamentos que ficaram pautados para ser encaminhados:

- 1) Os participantes da oficina indicaram que a ABEPSS deve implementar ações que possam subsidiar a construção das políticas de estágio dos cursos de Serviço Social nas universidades.
- 2) Outra questão que foi constatada é que as IES não possuem uma política de estágio aprovada; então os cursos também não têm um ponto seguro por onde se pautarem.

- 3) Outra dificuldade refere-se aos estágios não obrigatórios. Sugere-se que a ABEPSS tome uma postura contundente, acionando o ministério público e o ministério do trabalho para que essa situação seja revertida.
- 4) Outro encaminhamento é que nós possamos ampliar os fóruns dos supervisores e que é necessário, também, que a ABEPSS possa se posicionar diante da abertura desenfreada de novos cursos, bem como diante de fechamento de cursos que estejam apresentando comprovadamente ensino de má qualidade.
- 5) E, pra finalizar, encaminhar à ABEPSS nacional e à coordenação de graduação a necessidade do estudo e análise jurídica e pedagógica sobre o estágio extracurricular.

Painel*

O ENSINO DO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO – UERJ

Maria Inês Bravo**

Pretende-se apresentar a experiência da Faculdade de Serviço Social da UERJ com relação ao ensino do trabalho do assistente social, enfocando dois itens centrais:

- o estágio supervisionado como momento privilegiado da formação profissional;
- a experiência da unidade com relação à articulação ensino, pesquisa e extensão.

1. O Estágio Supervisionado como momento privilegiado da formação profissional¹

A experiência de estágio deve estar situada no contexto da formação profissional, de modo que viabilize ao estudante de Serviço Social em formação uma intervenção crítica, comprometida e competente. Para isso, não pode se dar de forma isolada. Faz-se necessária uma articulação e um encadeamento entre as disciplinas e os conteúdos ministrados, tendo-se sempre a clareza de que a realidade não se constitui em mero pano de fundo; e, por parte da Universidade, a compreensão de que este profissional que se quer construir tem que vivenciar de fato a função ou tripé básico da Universidade: ensino – pesquisa – extensão.

A concepção do ensino do trabalho profissional, na proposta de revisão curricular da UERJ, perpassa todos os eixos da formação, não estando reduzida apenas ao eixo do trabalho profissional, conforme já foi explicitado pela Elaine na sua exposição.

A experiência de estágio não deve ser um mero aprendizado do que fazer em termos de técnicas. Ao contrário, é um momento privilegiado de reflexão – aprendizado – síntese entre teoria e prática, que, se bem conduzido, pode

* O Ensino do Trabalho Profissional nas Unidades de Ensino: Experiências Inovadoras – Palestra proferida na Oficina Nacional da ABEPSS, realizada em 06 de abril de 2004, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis / SC.

** Assistente Social; Doutora em Serviço Social – PUC/SP; Professora Aposentada da UFRJ; Professora Adjunta da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Procientista da UERJ, Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da FSS/ UERJ e Coordenadora do projeto “Políticas Públicas de Saúde: o potencial dos conselhos da Região Metropolitana do Rio de Janeiro”, financiado pelo CNPQ, FAPERJ e UERJ.

¹ Este item está pautado em Bravo e Matos (2003).

contribuir para a ruptura com a tradicional crítica no Serviço Social de desarticulação entre teoria e prática. É o que Iamamoto (1992) denomina de “falsos dilemas” e Guerra (1998) de “pseudo-problemas”.

Entretanto, essa não é uma tarefa fácil. Temos como empecilhos: o fosso criado entre Academia e meio profissional (Bravo, 1996; Iamamoto, 1998; Netto, 1996; Vasconcelos, 1998) e o êxito ideológico do projeto neoliberal (Anderson, 1996) com sua proposta de contra-reforma do Estado (Batista, 1999; Bresser Pereira e Grau, 1999; Guerra, 1998a), que apresentam impactos na Universidade (Koike, 1999) e, mais uma vez, o perverso caldo cultural que afirma a desarticulação entre teoria e prática.

Por outro lado, sabe-se que, para o enfrentamento deste cenário, existem algumas alternativas e, para tanto, faz-se necessário ter como referência a discussão realizada em meados dos anos de 1990, no Brasil, sobre as diretrizes curriculares para a graduação em Serviço Social. Cabe aqui destacar um ponto: o reconhecimento de que a realidade não é coadjuvante na atuação profissional; ao contrário, é necessário assim desvendá-la/conhecê-la. Logo, a pesquisa é inerente a um exercício profissional competente, crítico e criativo.

Ao decifrar a realidade e apresentar proposições, o assistente social estará dando respostas concretas de sua ação – rompendo com o papel de mero “executor terminal das políticas sociais” (Netto, 1992) –, tanto ao mercado, que vem lhe exigindo uma postura propositiva, quanto às demandas dos usuários (na medida em que ultrapassará a aparência da demanda apresentada) e à instituição (pela resolutividade dos casos e otimização do serviço), sem que com isso abra mão do projeto ético-político profissional. Pelo contrário, reforçando esse projeto que compreende a pertinência da profissão na divisão social e técnica do trabalho.

O projeto ético-político tem suas raízes no processo de redemocratização da sociedade brasileira e foi sendo construído desde meados dos anos de 1970, tendo por referência o rompimento com a herança conservadora da profissão² e articulado com as lutas mais gerais da sociedade, na construção do Projeto Societário de Democracia de Massas (Netto, 1990). O protagonismo das entidades da categoria, os Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais, a partir de 1979, e a produção intelectual dos assistentes sociais indo aos clássicos do marxismo, foram fundamentais para a sua consolidação.³

Nos anos 90, o Projeto Ético-Político do Serviço Social foi adensado pelo novo Código de Ética e pela Lei de Regulamentação da Profissão, ambos

de 1993, considerados como arcabouços legais do Projeto, juntamente com as Diretrizes Curriculares de 1996. Esses documentos expressam o compromisso dos assistentes sociais brasileiros com a defesa dos direitos humanos e sociais, da justiça social, da cidadania para todos, da democracia nas esferas da economia, da política e da cultura, em síntese, da construção de uma sociedade justa, igualitária, solidária, sem exploração de classe, gênero e etnia.

2. A experiência da Faculdade de Serviço Social da UERJ com relação à articulação ensino, pesquisa e extensão

2.1. Considerações gerais

A unidade, atualmente, tem 6 programas de estudos e pesquisas centrados nas seguintes temáticas:

- Trabalho e reprodução social;
- Política social e democracia;
- Violência;
- Educação, infância e adolescência;
- Estudos da América Latina e Caribe;
- Gênero, geração e etnia.

Existem, também, em andamento na unidade, quatro projetos que, inseridos nos programas citados acima, estão procurando viabilizar a articulação ensino, pesquisa e extensão. Destes projetos, três centram-se na área de saúde e um na área da educação e cultura.

Os projetos da área de saúde são:

- A prática profissional dos assistentes sociais nas instituições de saúde. Este projeto está coordenado pelas professoras Ana Maria de Vasconcelos e Alany Caldeira.
- O trabalho do assistente social na saúde mental, coordenado pelo professor Marco José de Oliveira Duarte.
- Gestão democrática na saúde e a contribuição do assistente social, coordenado por mim.
- O projeto que enfoca a inserção do assistente social na área de educação e cultura, e tem como professor responsável Ney Luís Teixeira de Almeida.

Esses projetos têm tido como *preocupação central* vincular o estágio com as pesquisas e com projetos de extensão. Essa relação não é simples e vem apresentando dificuldades, principalmente, no que se refere à relação da Universidade com a Sociedade. Historicamente, tem-se afirmado que o ensino, a pesquisa e a extensão são indissociáveis. Entretanto, a dificuldade começa quando a realidade faz novas exigências à academia e não aceita os limites impostos pelo saber sancionado.

² O movimento de Reconceituação do Serviço Social, ocorrido nos anos 64-74, na América Latina, lançou as bases de ruptura da profissão com o conservadorismo. Esse movimento, nos anos 80, passou por uma revisão crítica e adensamento teórico.

³ Cabe destacar no ensino, a Associação Brasileira de Ensino do Serviço Social (ABESS), hoje Associação de Ensino e Pesquisa no Serviço Social (ABEPSS) com as proposições para a alteração do currículo de formação profissional, em 1979 e em 1996; na luta sindical a Comissão Executiva Nacional de Entidades Sindicais (CENEAS) e na normatização da profissão o conjunto Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS).

As novas demandas ao ensino, pautadas nas características do corpo discente e na realidade, não mais permitem somente o uso da sala de aula.

Repensar a extensão e a pesquisa é repensar a própria Universidade e seus interesses imediatistas. Implica também repensar a sala de aula, através de debates pautados em investigações da realidade.

A Universidade voltada para a formação crítica dos seus alunos não deve preocupar-se apenas em responder as demandas do mercado de trabalho. Um dos desafios é criar novas demandas à profissão, ultrapassando a relação mecânica com a realidade. Nessa direção, a pesquisa e a extensão são essenciais para aprofundar o conhecimento e dinamizar a transmissão do saber.

Pensada sob a ótica da extensão, a pesquisa e a sala de aula são momentos privilegiados de aquisição de novos conhecimentos. Entretanto, o ensino não se limita a quatro paredes de um recinto fechado, embora não exclua momentos imprescindíveis de transmissão do saber. A pesquisa, também, não fica isolada em uma torre de marfim, principalmente, a pesquisa que interessa ao Serviço Social.

Esta perspectiva permite o fortalecimento dos vínculos da Universidade com a Sociedade, ou seja, com os interesses e necessidades da sociedade.

A pesquisa e a extensão ocupam, nos projetos citados, um papel fundamental no processo de formação profissional do assistente social, pois o Serviço Social é uma profissão que tem uma dimensão interventiva e supõe uma bagagem teórico- metodológica como recurso para a explicação da vida social.

Outra estratégia que tem sido utilizada na unidade é a inserção dos alunos de pós-graduação nos programas e projetos, junto com os alunos de graduação.

Para finalizar este item, ressalta-se que o desafio que está presente nesses projetos é o de decifrar a realidade e elaborar propostas de trabalho capazes de preservar, efetivar e ampliar os direitos sociais, tendo por referência o projeto ético-político do Serviço Social.

2.2 A articulação Ensino, Pesquisa e Extensão no Projeto “Políticas Públicas de Saúde: o Potencial dos Conselhos no Rio de Janeiro”⁴

O Projeto tem como eixo central a gestão democrática e o controle social na saúde. Pretende fornecer aportes teóricos e críticos que orientem os diversos sujeitos da sociedade civil para análise e intervenção junto à política de saúde. A concepção de controle social utilizada tem como marco o processo de redemocratização da sociedade brasileira com o debate referente à democracia e, na saúde, o movimento de reforma sanitária. Significa a participação da população na elaboração, implementação e fiscalização das políticas sociais (Bravo, 1999).

⁴ Este Projeto é financiado pelo CNPq, FAPERJ e UERJ.

A *dimensão investigativa* do mesmo consiste na pesquisa sobre os Conselhos de Saúde no Estado do Rio de Janeiro, ou seja, a análise do processo de formação, composição, dinâmica de funcionamento e principais temáticas discutidas. Os Conselhos são espaços tensos, em que os diferentes interesses estão em disputa. São baseados na concepção de participação social que tem sua base na universalização dos direitos e na ampliação do conceito de cidadania, pautada por uma nova compreensão do caráter e papel do Estado (Carvalho, 1995). A sua novidade é a idéia de controle exercido pela sociedade através da presença e da ação organizada de diversos segmentos. Os Conselhos devem ser visualizados como *locus* do fazer político, como espaço contraditório, como uma nova modalidade de participação, ou seja, a construção de uma cultura alicerçada nos pilares da democracia participativa, ou seja, a possibilidade de construção da democracia progressiva, ou seja, a democracia de massas (Ingrao, 1980 e Netto, 1990).

A *extensão* consiste na assessoria aos diversos sujeitos sociais e tem se viabilizado através de três grandes frentes de ação: elaboração de planos de saúde,⁵ realização de cursos de capacitação de conselheiros⁶ e assessoria e/ou acompanhamento aos conselhos de saúde da Região Metropolitana do Rio de Janeiro⁷ (Bravo, 2001).

O *ensino*, através da disciplina Estágio Supervisionado, viabiliza-se através do aprofundamento das seguintes temáticas: política de saúde, controle social na saúde, trabalho do assistente social na saúde e conselhos de saúde.

Uma das estratégias é buscar articulação com outras disciplinas ministradas no Curso, com destaque para Política Social, Política de Saúde e Trabalho do Serviço Social. Outra preocupação é ultrapassar o ensino restrito à sala de aula, com a inserção dos alunos em cursos ministrados para conselheiros e assistentes sociais, bem como a participação e organização de eventos.

A disciplina de Estágio Supervisionado, na área de Controle Social na Saúde, tem promovido mensalmente debates sobre Saúde e Conjuntura, que procura tematizar questões fundamentais da Política de Saúde na atual conjuntura brasileira.

No encaminhamento pedagógico do projeto, utilizam-se diversos procedimentos, a saber:

- aprofundamento teórico dos integrantes da equipe através de debates, grupos de discussão, leituras;

⁵ Foram elaborados quatro Planos de Saúde com a participação dos Movimentos Sociais: São Gonçalo (1993), Duque de Caxias (1995) São João de Meriti (1995) e Nova Iguaçu (1997).

⁶ O Projeto já realizou sete Cursos de Capacitação: Duque de Caxias (1995 e 1999) São João de Meriti (1996), Nova Iguaçu (1997), Paracambi (1998) e São Gonçalo (1999 e 2000) e coordenou 33 cursos no Estado do Rio de Janeiro (2002 e 2003).

⁷ A Região Metropolitana do Rio de Janeiro é composta por 19 (dezenove) municípios distribuídos em duas sub-regiões, a saber: Metropolitana 1 (Rio de Janeiro e Baixa Fluminense) e Metropolitana 2 (Niterói, São Gonçalo, Maricá, Itaboraí, Tanguá, Rio Bonito e Silva Jardim). Esta Região tem uma população de onze milhões de habitantes e representa 76,5% da população total do Estado.

- realização de seminários para discussão do processo investigativo e interventivo (assessoria aos sujeitos sociais);
- realização de reuniões semanais para análise da pesquisa e extensão com toda a equipe;
- análise da documentação relativa à investigação e assessoria;
- treinamento dos novos estagiários na temática do Projeto;
- sistematização e divulgação da experiência em encontros, seminários, congressos;
- mobilização dos estagiários para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso;
- divulgação da Pesquisa para os diversos sujeitos sociais envolvidos (entidades da sociedade civil e conselhos);
- articulação da graduação com a pós-graduação através da inserção dos pós-graduandos no Projeto e elaboração de dissertação de mestrado;
- articulação com o Programa de Estudos “Política Social e Democracia”, que agrupa os projetos de pesquisa e extensão da Faculdade de Serviço Social da UERJ, referentes à temática.

Considera-se que através do Projeto tem-se alcançado a articulação proposta a partir dos seguintes indicadores:

- a maioria dos estagiários tem elaborado seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) a partir da pesquisa e extensão;
- os estagiários que passaram pelo projeto têm conseguido bons resultados em concursos públicos, como também ingressado em cursos de pós-graduação;
- articulação graduação X pós-graduação com a inserção de alunos da pós-graduação em elaboração de dissertações de mestrado;
- mobilização dos participantes do projeto para a realização de cursos de pós-graduação e elaboração das dissertações a partir da temática do projeto;
- articulação com outras instituições de pesquisa, cabendo destacar a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), através das unidades: Escola de Serviço Social, Núcleo de Estudos de Saúde Coletiva, Escola de Enfermagem Ana Nery e a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), através da Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP) e o Hospital Evandro Chagas;
- articulação com entidades da sociedade civil e sociedade política, consolidando os laços em defesa das políticas públicas e dos direitos sociais;
- articulação com o meio profissional através de debates nas entidades da categoria (CRESS / ABEPSS) e instituições públicas de saúde;
- publicação de material referente à pesquisa e extensão.

A publicação tem sido realizada em dois níveis: Elaboraões para o movimento popular que têm enfatizado o Controle Social (ao todo 11) e a Política de Saúde e Conjuntura (10); e elaborações científicas, através de artigos

em periódicos (10), anais de congressos nacionais e internacionais (27), dissertações de mestrado (05), monografias de especialização (04) e trabalhos de conclusão de curso (16). Com o material produzido pelo projeto, foi publicado pela UERJ, em 2001, o livro “Capacitação de Conselheiros de Saúde – Textos de Apoio”.

2.3 Desafios colocados para a unidade com a revisão curricular

Com a proposta de revisão curricular, atualmente em curso na unidade, pretende-se que todos os campos de estágio estabeleçam articulação com projetos de extensão e pesquisa.

Para viabilizar essa exigência, precisa-se refletir se os programas existentes e os projetos de pesquisas e extensão a eles vinculados estão cobrindo todas as áreas de estágio. Caso contrário, novos projetos de pesquisa e extensão deverão ser elaborados para atender à demanda real dos alunos em formação.

Considerações finais

Considera-se que a perspectiva geral dos projetos apresentados pode ser adotada nos diversos campos de estágio de formação profissional do assistente social. Concebe-se que toda pesquisa deve ter um vínculo com a extensão e vice-versa, ou seja, os projetos de extensão podem se converter em bases para a realização de pesquisas.

Parte-se da premissa de ser esta estratégia uma possibilidade real de rompimento com as concepções tecnicistas, politicistas e teoricistas da ação profissional, sendo um recurso indispensável para a compreensão histórica da sociedade brasileira e suas múltiplas formas de desigualdades sociais, bem como dos processos de exclusão delas decorrentes e das lutas empreendidas pelos diversos sujeitos sociais e políticos.

Percebe-se que os alunos que passam pela experiência de pesquisa e extensão articulada ao estágio têm uma formação mais densa e complexa que o estágio comum.⁸

O estágio é um dos espaços privilegiados de contato dos alunos com a questão social, ou seja, o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista. Entretanto, como afirmam diversos autores, o debate sobre a formação profissional relegou a um plano secundário o “ensino da prática”.⁹

As experiências de extensão articuladas ao estágio, nos diversos cursos de Serviço Social, tiveram um dinamismo na década de 1980, sedimentando al-

⁸ Diversas experiências têm apresentado esta constatação (Bravo, 1996; Iamamoto, 1998).

⁹ Essa temática tem sido ressaltada nos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais e nos Encontros promovidos pela ABEPSS. Cf. também Iamamoto, 1998.

guns “campos próprios de estágio”, como também favorecendo a atuação junto aos movimentos populares, visando a seu fortalecimento.

Na década de 1990, constata-se, no Serviço Social, um refluxo das experiências extensionistas e um crescimento das atividades de pesquisa. Identifica-se, entretanto, que essas atividades não tiveram vinculação efetiva com o estágio e nem a pesquisa tem se articulado com a extensão.

A partir do exposto, considera-se que, na atual conjuntura, deva-se viabilizar a articulação tanto da pesquisa, quanto da extensão com o ensino, a fim de permitir o atendimento das demandas postas no mercado de trabalho, como também identificar novas demandas que possibilitem a ampliação do espaço ocupacional do Serviço Social.

Nessa direção, deve-se investir nos campos de maior concentração profissional, como também nas áreas emergentes com potencial para a construção de respostas do Serviço Social, na defesa das políticas sociais públicas e no fortalecimento das lutas dos diversos sujeitos sociais, pela melhoria de suas condições de vida e trabalho, pela ampliação dos direitos sociais e humanos e pelo aprofundamento da democracia na esfera da cultura e da economia.

Assim, acredita-se que estas podem ser algumas estratégias:

- desenvolver nas universidades núcleos temáticos através de aulas de estágio periodicamente ampliadas, com a presença de supervisores de campo, articulando estagiários de áreas conexas; participação no núcleo de todos os segmentos interessados; apresentação de Trabalhos de Conclusão de Curso, de projetos interventivos e de projetos de investigação; realização de seminários (Iamamoto, 1998);
- proceder elaboração e execução conjunta – estagiários, professores e supervisores de campo – de projetos de pesquisa e extensão sobre o perfil dos usuários; as demandas aparentes, ou não, apresentadas ao Serviço Social; o perfil da rede de serviços; mecanismos de participação da população na instituição; entre outros;
- buscar envolver os supervisores de campo nos eventos realizados na Universidade;
- garantir a participação constante dos professores nos eventos ocorridos nos serviços;
- viabilizar a capacitação para todos os sujeitos envolvidos no processo.

Referências

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado democrático*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- BATISTA, A. Reforma do Estado: uma prática histórica de controle social. In: *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, Cortez, n. 61, 1999.
- BRAVO, M I S. *Serviço Social e reforma sanitária: lutas sociais e práticas profissionais*. Rio de Janeiro, Cortez, UFRJ, 1996.
- . *Políticas públicas de saúde: o potencial dos Conselhos da Região Metropolitana do Rio de Janeiro*. Projeto de Extensão apresentado a SR 3 / UERJ, Rio de Janeiro, 1999 (mimeo).
- . *Políticas públicas de saúde: a experiência de articulação entre ensino, pesquisa e extensão*. In: *Interagir: pensando a extensão*. Rio de Janeiro: UERJ, DEPEXT, 2001.
- ; MATOS, M. C. O estágio e a articulação ensino, pesquisa e extensão. In: *Anais do Seminário Latino-Americano de Serviço Social ABEPSS*. Porto Alegre, 2003.
- BRESSER PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. (Orgs.). *O público não estatal na reforma do Estado*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- CARVALHO, A I. *Conselhos de Saúde no Brasil – Participação Cidadã e Controle Social*. Rio de Janeiro: FASE / IBAM, 1995.
- GUERRA, Y. *A categoria instrumentalidade do Serviço Social no equacionamento de “pseudos-problemas” da/na profissão*. São Paulo, 1998. (mimeo)

———. O Brasil (do) real: alguns elementos para pensar a reforma do Estado. In: *A racionalidade hegemônica do capitalismo no Brasil contemporâneo: uma análise das suas principais determinações*. São Paulo: PUC-SP (Tese de Doutorado), 1998a.

IAMAMOTO, M. V. *Renovação e conservadorismo no Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1992.

———. *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo, Cortez, 1998.

INGRAO, P. *As massas e o poder*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1980.

KOIKE, M. As novas exigências teóricas, metodológicas e operacionais da formação profissional na contemporaneidade. In: CFESS, ABEPSS, CEAD-UNB. *Capacitação em Serviço Social e política social – reprodução social, trabalho e Serviço Social* (02). Brasília: UNB, 1999.

NETTO, J. P. *Democracia e transição socialista: escritos de teoria e política*. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

———. *Capitalismo monopolista e Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1992.

VASCONCELOS, A. M. Relação teoria / prática: o processo de assessoria / consultoria e o Serviço Social. In: *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, Cortez, n. 56, 1998.

Painel*

O ENSINO DO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO – UERJ

Elaine Behring**

Agradeço a direção da ABEPSS pelo convite à UERJ para estar aqui trocando algumas idéias sobre a questão do ensino e do trabalho profissional e trazendo algumas experiências da articulação do ensino e do trabalho profissional com a pesquisa e a extensão que já estão em curso na Universidade. O que vou oferecer é um esclarecimento sobre o que é a UERJ e o que estamos fazendo lá. A UERJ é uma faculdade que tem dois departamentos: Departamento de Fundamentos Teórico-Práticos de Serviço Social e Departamento de Política Social. Ela dispõe de uma pós-graduação, tem curso de mestrado com concentração em trabalho e política social e está caminhando para a construção de um curso de doutorado. Nós temos uma particularidade em relação a essa discussão das diretrizes curriculares. A UERJ fez uma revisão curricular em 1993, precedida de um debate de uns dois anos anteriores a 1993. O debate nacional da revisão curricular inicia aproximadamente em 1994 e se conclui em 1996, ou seja, nós tínhamos acabado de fazer uma revisão curricular. Esta foi uma revisão que participou e contribuiu para o processo de revisão que ABEPSS estava conduzindo em nível nacional. Exemplo disso foi a discussão polêmica do trabalho e do processo de trabalho.

Nós, em 1993, fizemos uma revisão curricular que tinha três eixos: o eixo das construções teórico-metodológicas do serviço social, o eixo da política social e o eixo dos processos de trabalho. Só que essa discussão ganhou novos contornos a partir do debate da revisão curricular da ABEPSS, e novos contornos nas próprias diretrizes. De lá para cá, há um imenso amadurecimento profissional do debate da formação profissional. Nós retomamos a perspectiva de fazer uma nova revisão curricular apenas no ano de 1999. Esse processo é desencadeado a partir de um documento que faz um balanço dos problemas do nosso currículo, trabalhado pelo professor Ney Luis Teixeira, e diante da necessidade, inclusive legal, de nos adequarmos às novas diretrizes curriculares, na verdade,

*O Ensino do Trabalho Profissional nas Unidades de Ensino: Experiências Inovadoras – Palestra proferida na Oficina Nacional da ABEPSS, realizada em 6 de abril de 2004, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis / SC.

** Elaine Rossetti Behring - Assistente Social, Doutora em Serviço Social pela UFRJ. Professora Adjunta do Departamento de Política Social e Diretora da FSS/UERJ. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas do Orçamento Público e da Seguridade Social (GOPSS). Presidente do CFESS na Gestão 1999-2002.

uma necessidade política e legal. Entre 1996 e 1999, fomos fazendo alguns ajustes. O debate das diretrizes e suas orientações gerais já estavam presentes na formação profissional da UERJ. Fizemos alguns ajustes, mas agora estamos sentindo a necessidade de uma revisão mais profunda.

E essa revisão se concretiza neste documento que tenho aqui: o Projeto de Currículo Pleno do Curso de Graduação e que ainda não está aprovado no âmbito da Faculdade. Vamos fazer uma plenária para aprovação desse projeto. Mas muitas coisas que constam nele já estão presentes na formação profissional da UERJ, outras não. Estamos, de fato, fazendo uma mudança no sentido de adequar de forma mais madura e completa a formação profissional da UERJ às diretrizes da ABEPSS.

Este é um documento longo, que tem uma discussão sobre as diretrizes, a reafirmação das Diretrizes da ABEPSS em contraposição à resolução do CNE, uma discussão sobre a reforma universitária e o ambiente intelectual e moral que está presente hoje dentro da universidade brasileira, já que muitas vezes, considerando o projeto ético-político profissional com sua fundamentação na teoria crítica, ficamos com uma certa dificuldade de interlocução. Essa, inclusive, foi uma das razões que nos levaram a fazer a revisão, as dificuldades de relação com os créditos externos, dentre outras. Muitas vezes, as disciplinas de crédito externo não conseguem oferecer os conteúdos de que precisamos, que demandamos e que estão nas matérias previstas nas diretrizes. Então, em algumas dessas disciplinas, faz-se a opção de oferecê-las dentro da própria unidade ou passam por um intenso processo de negociação dentro da Universidade.

O projeto pedagógico que estamos apresentando está totalmente colado naqueles princípios que já foram apresentados pela Ivanete. Especificamente, em relação ao ensino do trabalho profissional, o projeto que estamos apresentando e que está em curso na unidade aponta para uma idéia que é central. As disciplinas do estágio não devem ser consideradas como o *locus* do ensino do trabalho profissional. A discussão do trabalho profissional deve atravessar todo currículo e ser trabalhada em inúmeras disciplinas. Por exemplo, essa proposta está organizada em três grandes núcleos, que seguem mais ou menos os núcleos da ABEPSS, mas não são exatamente iguais. Nos fundamentos da vida social, incluímos a discussão sobre a formação social brasileira, neles estão os fundamentos da vida social de uma forma geral, o capitalismo, a questão do trabalho, e a questão do pensamento social brasileiro, e da formação social brasileira. Seguindo as vocações históricas da UERJ, um eixo é a questão social e política social. É área de investigação, área de concentração de mestrado, é uma vocação que já vem desde 1993, é um departamento da unidade. Um terceiro eixo é o eixo de trabalho e serviço social.

Em disciplinas do primeiro, segundo e terceiro eixos, existem elementos que corroboram para discussão da intervenção profissional, da articulação entre o debate mais geral e o exercício profissional. Em todas as disciplinas de

política social setorial, a idéia é discutir o trabalho do assistente social e analisar experiências, discutir a política em torno dos eixos da concepção da política, da gestão, do controle social e do financiamento, mas chegar até o trabalho profissional. Disciplinas como classes, conflitos e movimentos sociais que estão no primeiro eixo, que são os fundamentos da vida social, também apontam para discussão do trabalho do assistente social junto aos movimentos sociais, assessoria, etc. O estágio certamente é um momento privilegiado, mas não é um momento exclusivo do ensino do exercício profissional. Essa é uma questão que estamos trazendo.

Em torno da questão do eixo que analisa de forma mais próxima o trabalho profissional, há uma inovação. Traçando um eixo geral, partimos de Trabalho e Sociabilidade, que é uma disciplina que aprofunda a compreensão do trabalho na sua dimensão ontológico-histórica, a partir da teoria social de Marx, depois temos uma disciplina que é Trabalho e Serviço Social, que analisa o significado social do exercício profissional, as condições e relações de trabalho do assistente social e as suas competências e atribuições na atualidade. Aqui se faz a discussão do exercício profissional como especialização do trabalho coletivo na sociedade capitalista, da inserção do assistente social em processos de trabalho. Vejam que há uma mudança em relação à concepção que estava anteriormente no sentido de adequação das diretrizes, a particularidade do trabalho profissional objeto, meios, atividades e resultados, as condições e relações de trabalho, as competências e atribuições do assistente social e seu suporte legal. Temos também colado nesse eixo do trabalho profissional algumas oficinas que são teórico-práticas, oficina de administração e planejamento na esfera estatal e oficina de administração e planejamento nas organizações privadas; as disciplinas de pesquisa que são três: uma mais geral sobre a questão da produção de conhecimento nas ciências sociais, o desenvolvimento de uma atitude investigativa; a Oficina de Pesquisa I, que articula a questão do projeto de intervenção e uma Oficina de Pesquisa II que trabalha o projeto de pesquisa propriamente dito e a articulação com o Trabalho de Conclusão de Curso. Existe nesse eixo também a Ética Profissional, mas entendemos que a ética não é apenas uma disciplina e sim uma dimensão que atravessa o conjunto das disciplinas. Ela vai aparecer nas disciplinas de estágio, nas oficinas teórico-práticas e toda vez que se fizer qualquer referência ao trabalho profissional.

E temos as oficinas teórico-práticas, cuja perspectiva é instrumentalizar os alunos no desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício das atribuições profissionais do assistente social a partir do conhecimento das expressões da questão social e dos processos de trabalho, presentes nas instituições e organizações, de acordo com o projeto ético-político-profissional. Esse é o objetivo dessas disciplinas.

São três oficinas que têm o mesmo objetivo, mas com ênfases diferentes: uma na análise institucional, outra num nível de dimensão individual e

familiar e uma terceira que trabalha mais a teoria e técnica de experimento de grupo, conceito de educação popular, assessoria, processos de formação da consciência, organização coletiva e mobilização social. Aqui temos uma preocupação muito grande de que essas disciplinas, desde as oficinas de administração e planejamento até essas, não se transformem em disciplinas que tenham uma ênfase tecnicista ou tecnocrática. Por isso, este objetivo é importante: ver as técnicas como meio articulado à questão social e à política social de dentro do próprio processo que está se desenvolvendo, onde o assistente social está inserido.

Nós temos na UERJ, e vamos manter no projeto que está vindo, quatro disciplinas de Estágio Supervisionado. Essas disciplinas têm objetivo e uma ementa única, mas com ênfases diferentes. Antes nós tínhamos uma visão muito mais fechada de determinadas etapas do processo pedagógico. A mudança que há aqui é de ver o processo, as disciplinas que vão ter ênfases. Mas o próprio processo pedagógico é que vai mostrar o salto que o aluno pode dar. Apesar de o Estágio I ter uma ênfase no conhecimento das expressões da questão social, da política, etc., e no Estágio II estar presente a elaboração do projeto de intervenção, o próprio processo pedagógico e o processo institucional, onde o aluno está inserido, pode mostrar a possibilidade de superação desses momentos. Então, há aí uma visão de que pode haver saltos de qualidade no processo pedagógicos ou até retardamento também.

Em relação ao estágio, temos uma proposta inspirada no processo vivenciado na Universidade de Juiz de Fora, uma vez que a professora Marilda Iamamoto deu uma grande contribuição para essa interlocução. Na UERJ, o estágio acontece da seguinte maneira: Toda terça-feira temos o dia do estágio. Dividimos os alunos em grupos temáticos, orientados por professores e introduzimos os Seminários Integrados de Pesquisa, Extensão e Estágio, de I a IV. É uma disciplina que persegue os estágios, e o objetivo dessa proposta é a integração das atividades de pesquisa, extensão e ensino com ênfase no estágio supervisionado e TCC nas áreas temáticas delimitadas pelos programas (núcleos) institucionalizados na unidade, em articulação com as disciplinas de estágio supervisionado. A ementa é o aprofundamento de temas vinculados às linhas de pesquisa dos programas, conforme planejamento acadêmico próprio a cada programa, desenvolvendo atividades como conferências, seminários, intercâmbios de experiências, depoimentos de representantes da sociedade civil, usuários, gestores e profissionais de campo, atividades culturais e outros, orientação coletiva de estagiários, pesquisadores e supervisores de campo. É um momento organizado entre professor de campo e o programa, ou núcleo, ou grupo de pesquisa, e isso vai imprimir uma nova dinâmica em relação ao ensino do trabalho profissional, inclusive trazendo para dentro da unidade, mais do que já é feito hoje, os supervisores de campo. Essas são as linhas gerais do que estamos trabalhando hoje.

Painel*

O ENSINO DO TRABALHO PROFISSIONAL NO CURRÍCULO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA: FUNDAMENTOS, CONSTRUÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO

Vera Maria Ribeiro Nogueira**

Venho apresentar a proposta do ensino do trabalho profissional no currículo do Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, abordando os seus fundamentos, sua construção, sua implementação e avaliação. Quero marcar que, quando a ABEPSS solicitou que o Departamento de Serviço Social apresentasse a sua experiência sobre o ensino do trabalho profissional, fizemos exatamente isso. Por essa razão, talvez, nossa apresentação destoe das apresentações anteriores, no sentido que nos detivemos sobre o ensino do trabalho profissional. Nessa apresentação, o trabalho é entendido enquanto exercício profissional cotidiano completo, e enquanto atribuições e competências do assistente social ao exercer sua ação profissional.

Quero agradecer ao Departamento de Serviço Social da UFSC por ter-me indicado para expor a proposta coletiva, construída durante um longo tempo com muita polêmica, com muito debate, com muito olhar sobre outras experiências.

1 Introdução

A implantação de um novo currículo no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, ocorrido no ano de 1999, conforme as diretrizes curriculares aprovadas pela ABEPSS, em 1996, exigiu um amplo e extenso debate sobre a condução do processo ensino-aprendizagem, para que este currículo levasse, efetivamente, à formação de assistentes sociais competentes, capazes de enfrentar os desafios impostos por uma sociedade em transformação, pelo novo perfil do mercado de trabalho e que viabilizasse, efetivamente, fortalecer o projeto ético-político da profissão.

No primeiro ano de sua implantação, foi possível observar que, enquanto a proposta se consolidava em relação aos núcleos de fundamentos teóri-

* O Ensino do Trabalho Profissional nas Unidades de Ensino: Experiências Inovadoras – Palestra proferida na Oficina Nacional da ABEPSS, realizada em 6 de abril de 2004, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis / SC.

** Vera Maria Ribeiro Nogueira - Mestre em Serviço Social. Doutora em Enfermagem pela UFSC/SC. Professora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFSC.

co-metodológicos da vida social e de fundamentos sócio-históricos da sociedade brasileira, o mesmo não acontecia com referência ao núcleo de fundamentos de trabalho profissional (DSS, 1999). Esta observação impôs um processo de avaliação sobre o eixo do ensino do trabalho profissional no Curso de Serviço Social, considerando a sua história, o espaço institucional e as exigências curriculares.

É nesse quadro que se constrói a proposta curricular do Curso, no tocante ao ensino do trabalho profissional. Tal construção teve como ponto de partida algumas premissas básicas:

1. a relevância do caráter interventivo da profissão, que, pautando-se em procedimentos científicos e entendendo a atitude, investigativa como inerente ao fazer profissional, desse a sustentação efetiva, no cotidiano profissional, ao projeto Ético-Político da Categoria Profissional;
2. o entendimento que o processo de ensino-aprendizagem do exercício profissional se realiza ao longo do curso, através de todas as disciplinas e atividades que compõem o currículo. Entende-se, dessa forma, que a competência profissional está ancorada no conjunto de conhecimento teórico, metodológico, ético, político e instrumental pertinente ao conjunto de disciplinas e atividades;
3. Foi considerada como fundamental a existência de um núcleo de disciplinas e atividades que tratassem especificamente do "fazer profissional", de forma integrada e articulada com os outros conjuntos de disciplinas e atividades curriculares.

Neste trabalho, apenas para fins de exposição, quando falamos em ensino do trabalho profissional, estamos nos referindo à discussão sobre o núcleo de disciplinas e atividades que têm como tarefa precípua tratar especificamente da intervenção profissional. As competências interventivas presentes nas demais disciplinas não serão tratadas neste momento.

2 Os caminhos da construção da proposta

O ensino da intervenção profissional, no curso de Serviço Social da UFSC, sempre se constituiu numa preocupação central no âmbito da organização de seu currículo. Já em 1991, objetivando a integração do ensino teórico-prático e visando à maior qualificação da prática profissional, foram criados quatro núcleos de estudos. Estes núcleos, na sua estruturação, deveriam ser os responsáveis pela integração do ensino, pesquisa e extensão, sendo responsáveis pela supervisão acadêmica do estágio curricular obrigatório. Este era desenvolvido pelos alunos em três semestres consecutivos (5, 6, 7), com a carga horária total de 648 horas.

As atividades de integração entre os vários campos de estágio, bem como a articulação de projetos de pesquisa e extensão estariam a cargo dos núcleos que

eram compostos por todos os professores pertencentes a cada núcleo, os assistentes sociais dos campos de estágios relacionados aos núcleos, especialmente os supervisores e os alunos estagiários. A experiência desenvolveu-se até 1998, proporcionando a consolidação de vários núcleos na área da pesquisa e da extensão.

O novo currículo, em 1999, foi organizado a partir dos três eixos de fundamentação propostos pelas diretrizes curriculares vigentes, ou seja, fundamentos teórico-metodológicos da vida social, fundamentos sócio-históricos da sociedade brasileira e fundamentos de trabalho profissional. Foi implantada uma nova grade curricular, porém com a continuidade de uma mesma estrutura, em relação ao ensino do trabalho profissional, com uma carga horária distribuída em três semestres e ocorrendo em diferentes campos de atuação do Serviço Social.

A ênfase da nova proposta curricular, de valorização do caráter interventivo da profissão e da necessidade de qualificação do exercício profissional dos futuros assistentes, e a realidade vivida com esta proposta, levou o grupo de professores e de estudantes do Curso de Serviço Social colocarem-se frente a frente com três grandes questões:

- formação generalista versus formação especializada;
- disjunção teoria e prática;
- responsabilidade sobre o ensino do trabalho profissional atribuída ao Assistente Social.

Sobre a primeira questão, havia a percepção, desde a época do estágio curricular através dos núcleos, da existência de uma contradição entre a proposta generalista do currículo e um ensino da prática concentrado, via estágio, em uma única área e, muitas vezes, particularizada em determinados tipos de ação. Assim, a pretendida formação generalista ficava por conta do processo de transposição e circulação de experiências no espaço das salas de aulas e das reuniões ampliadas de supervisão e dos encontros de núcleos.

A respeito da segunda questão, observamos que a ausência de uma base de discussão integrada e articulada entre os assistentes sociais sobre o trabalho profissional, ao contrário da base teórica, colocava em marcha projetos diversos de formação profissional. Vários desses projetos, por inúmeras razões, permaneciam refratários à incorporação do novo projeto da profissão e, dessa forma, os alunos não conseguiam realizar uma integração entre a proposta curricular e a prática profissional. Isso, apesar do processo e integração entre profissionais e supervisores acadêmicos que existiu no período de vigência dos núcleos, continuava sendo problemática.

Esta situação, especialmente, foi o estopim de um amplo debate sobre a responsabilidade do ensino do trabalho profissional, que, dentro da estrutura vigente, ficava concentrado no estágio curricular, na experiência dos alunos nas diferentes instituições. Em meio a esse debate, foi crescendo a percepção que o

alcance dos objetivos da nova proposta curricular implicava a capacidade do próprio curso tomar em suas mãos o processo de ensino do trabalho profissional.

Ou seja, proporcionar *experiências de formação na área do trabalho profissional, numa perspectiva generalista, de indissociabilidade entre teoria e prática e integrada ao projeto ético-político da profissão*. Nessa direção, o contato com outros cursos da UFSC, que pensam o estágio curricular obrigatório como uma experiência profissional, que o aluno tem no mundo do trabalho, sob a supervisão técnica e responsabilidade de um profissional, confirmaram a possibilidade de um novo encaminhamento do ensino da prática profissional. Dessa forma, o desafio estava lançado e os professores do Departamento de Serviço Social passaram a refletir sobre novas formas de conduzir o processo de ensino-aprendizagem do trabalho profissional.

3 A articulação da proposta

A condução desse processo foi pautada nos objetivos de que todos os alunos do curso tivessem experiências de ensino-aprendizagem comuns no âmbito da prática profissional e que tivessem uma instrumentalização básica para que pudessem estar preparados para desenvolverem a experiência do estágio curricular obrigatório como sujeitos ativos e interlocutores capazes de *discutirem criticamente* os processos de intervenção profissional, além de terem uma capacitação *mínima* para atuarem nas diferentes áreas de intervenção profissional, quando deixassem a Universidade. Estes objetivos, portanto, atendiam a decisão de trazer para o contexto da Universidade o ensino do “fazer profissional” integrado no debate teórico-metodológico e ético-político da profissão, o compromisso com a formação generalista e de qualidade proposta pelas diretrizes curriculares e o desejo de desenvolver a identidade profissional no processo de formação em relação ao trabalho profissional.

O caminho foi dado pela Lei de Regulamentação da Profissão e, assim, criadas disciplinas teórico-práticas dentro de três áreas, ou seja, a partir da análise das atribuições do assistente social, recortaram-se três vetores para o ensino da prática profissional. Um direcionado ao conjunto de ações relacionadas à intervenção junto aos processos políticos e organizativos da sociedade civil, outro relacionado à intervenção nos processos de gestão e avaliação dos programas e políticas sociais públicos e privados e, um terceiro, voltado a processos de intervenção em situações singulares. Este recorte contemplava a idéia de que estes vetores, dada a transversalidade dos mesmos em relação às diferentes áreas de intervenção ou espaços sócio-ocupacionais do Serviço Social, atendiam aos quesitos de uma formação generalista.

Em todas as áreas de intervenção, o assistente social iria trabalhar nessas três direções, ou em alguma delas. Além disso, ela permitiria reflexões mais aprofundadas sobre o fazer profissional, à medida que pudéssemos distinguir as

ações profissionais pelo seu próprio conteúdo e não apenas referenciadas pelas áreas de intervenção. Discutíamos, por exemplo, que um assistente social poderia qualificar muito mais a sua intervenção profissional se pudesse debater a especificidade dessa intervenção com seus pares de áreas diferentes, a partir de uma identidade no seu fazer cotidiano. Os vetores identificados eram vistos como pontos nevrálgicos de sustentação da indissociabilidade entre teoria e prática.

Esta perspectiva exigiria um momento através do qual o conjunto de conhecimentos – teórico, metodológico, ético, político e instrumental – seria colocado em movimento através do fazer profissional, sob orientação dos professores do curso. Passou-se à construção, entre os docentes e discentes, das alternativas para atingir o proposto.

4 O ensino do trabalho profissional na grade curricular

As disciplinas que compõem o “eixo duro” do ensino da prática profissional, na grade curricular, estão distribuídas entre a terceira e oitava fases do curso, além da disciplina Serviço Social e Realidade Social, na primeira fase, que tem como objetivo desenvolver o senso de observação e análise crítica da realidade onde os alunos estão inseridos, visando sinalizar a questão do trabalho profissional. Na terceira fase, está a disciplina introdutória – Introdução do Serviço Social em Processos de Trabalho – que tem como centro de discussão a inserção do SS em processos de trabalho e os elementos constitutivos desses processos.

Posteriormente, na quarta, quinta e sexta fases, estão distribuídas seis disciplinas centradas em torno das dinâmicas políticas e organizativas; dos processos de gestão e avaliação dos programas e das políticas sociais, em organizações públicas ou privadas; em torno da atenção em situações singulares.

A cada área temática, estão articuladas duas disciplinas de 72 horas cada uma, que funcionam de forma articulada e integrada, sendo que uma delas centra o foco nas referências teórico-metodológicas e outra concentra a atenção na questão da operatividade, sendo que ambas devem viabilizar o exercício profissional. Estas têm sido chamadas de oficinas e implicam a inserção e desenvolvimento de atividades pertinentes ao fazer profissional, no âmbito dos processos político-organizativos, na gestão de políticas e projetos sociais e programas de atenção social de Florianópolis.

O caráter das duas disciplinas é de complementaridade e têm como conteúdo os aspectos teóricos e os aspectos diretamente ligados à operacionalização da ação nesses espaços interventivos.

As disciplinas que têm o caráter de oficinas, de acordo com alguns professores, observadores pedagógicos externos, e quando comparadas com experiências de outros cursos, têm plenas características de um estágio curricular, embora não estejam deliberadamente enquadradas nessa modalidade.

O Estágio Curricular Obrigatório é realizado na sétima fase. Em caráter intensivo, o aluno deve cumprir o total de 450 horas. Sua matrícula nessa atividade só pode ser realizada depois de ter cursado o conjunto de todas as disciplinas oferecidas até o sexto período, com exceção das disciplinas optativas e seminários/atividades complementares, e não apenas às relacionadas ao trabalho profissional. Nesse período, os estudantes são acompanhados através da supervisão acadêmica (grupal e individual) e, no final, elaboram o Relatório de Estágio.

Na oitava e última fase, está localizada a disciplina referente à análise e avaliação do trabalho profissional, centrada especialmente na experiência do estágio curricular obrigatório, articulada com as demais disciplinas do currículo. Ao cursar essa disciplina, o conteúdo avaliativo sobre o desempenho do aluno resgata a capacidade de articulação com as demais disciplinas do curso, expressos no relatório de estágio e nos relatos da intervenção realizada. Busca-se, assim, verificar a capacidade discente de relacionar tanto os aspectos teórico-metodológicos, como os referentes à discussão das políticas, aos conteúdos éticos e à atitude investigativa, que se expressam desde a leitura da realidade quanto à análise da intervenção e capacidade de elaboração de proposições compatíveis com as descobertas.

Esta última disciplina tem, portanto, o objetivo de analisar e avaliar a experiência de estágio, tendo como parâmetro as dimensões teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas da formação profissional. Através dessa experiência, pretende-se criar um espaço de discussão coletiva sobre o que é “ser assistente social” a partir das diferentes experiências do estágio curricular. Igualmente é um instrumento relevante da avaliação curricular.

5 Estágio curricular obrigatório

Ao se desenhar uma nova proposta de ensino do fazer profissional, um ponto crucial foi o relativo ao estágio curricular obrigatório. Tínhamos como referência para a questão, as observações de Iamamoto (1992) e outros autores, que, adensadas com a avaliação realizada no Departamento e o desenho curricular adotado, com fundamento nas competências profissionais, apontavam para uma alteração no estágio curricular obrigatório. A concepção de ensino do trabalho profissional dos professores do DSS, na época não entendia o estágio como espaço do ensino da prática, como o momento da aplicação da teoria à realidade, como o lugar do aprendizado do fazer profissional, da vinculação teoria-prática, da primeira aproximação do aluno com o espaço profissional. Pelo contrário, havia um consenso que todas as disciplinas deveriam contribuir para se alcançar os objetivos mencionados, reconhecendo-se ainda que, a forma clássica de realização do estágio poderia causar outros constrangimentos, entre os quais podemos citar:

- Poderia conduzir a uma reiteração do perfil profissional consolidado, visto que o aluno muitas vezes adotava como modelo de intervenção o que aprendia com o assistente social de campo, que, muitas vezes, não acompanha a rápida evolução do debate profissional.
- A diluição da responsabilidade dos professores e a centralidade da responsabilidade de formar o aluno no “fazer profissional” ao assistente social de campo, que não tem um contrato de trabalho ou legitimidade jurídico-administrativa para substituir a ação docente. Convém ainda marcar que o papel docente atribuído ao profissional de campo ocasiona um *plus* de trabalho, que lhe é atribuído injustamente como sua contribuição enquanto integrante de uma categoria profissional.
- A diversidade na formação do aluno, sendo garantida uma qualificação positiva, quando se tem *um bom supervisor de campo*, e negativa no caso inverso. No cotidiano acadêmico, os alunos que têm maior índice de aproveitamento acadêmico são selecionados para instituições consideradas de excelência e os de índice mediano ou baixo são encaminhados às que não detêm um nível de exigência muito alto.
- O favorecimento de uma disjunção teórico-metodológica entre o que é aprendido no espaço acadêmico e no campo de estágio, ocasionando a já famosa e errônea assertiva que *na prática a teoria é outra*.
- Um aspecto já mencionado, que é a formação quase especializada a partir do campo de estágio, uma vez que a grande maioria das instituições admite a inserção de alunos unicamente a partir da primeira fase de estágio.

Considerando-se os aspectos acima e mais a proposta de ensino do trabalho profissional, ampla e com a diluição da responsabilidade entre todas as disciplinas, especialmente as consideradas o *núcleo duro* da formação profissional, passou-se a estudar mais sobre o estágio curricular.

Na Universidade Federal de Santa Catarina, o estágio curricular, obrigatório ou não, é regulamentado pela Resolução nº 009/CUN/98, sendo que o Estágio Obrigatório se constitui em uma disciplina ou atividade do currículo pleno dos cursos. São considerados estágios ou atividades programadas aquelas que “orientadas e avaliadas proporcionam ao aluno aprendizagem social ou cultural, através de sua participação em atividades de trabalho, vinculadas à sua área de formação acadêmico-profissional” (UFSC/CUN, 1998).

Buscando ampliar a compreensão sobre a relação entre estágio e formação profissional, consultaram-se, igualmente, projetos pedagógicos de outros cursos de natureza interventiva para identificar os encaminhamentos dados e que, talvez, pudessem iluminar o caminho para repensar a responsabilidade do estágio no novo desenho. Verificou-se que, em alguns cursos, o estágio obrigatório assumia uma outra natureza, ou seja, o estágio como *uma experiência profissional supervisionada* no mundo do trabalho, o que permitia descolar-se de alguns dos equívocos mencionados.

Um outro condicionante, mas não determinante, influiu na busca de um novo formato para o estágio curricular obrigatório. Foi o reconhecimento do perfil do aluno trabalhador. Efetivamente, muitos alunos abandonavam o curso por não lhes ser possível conciliar trabalho e estágio fora do horário normal do curso.

Assim, o estágio passou a ser desenvolvido no sétimo período do curso e com uma outra natureza, sendo uma *experiência profissional supervisionada*. Tanto que, para ser encaminhado ao campo de estágio, há a exigência de cumprir as disciplinas até o sexto período e, para obter a aprovação, deve ter cumprido 450 horas.

Na grade curricular, não há outras disciplinas alocadas no período, o que favorece a realização do estágio em outros municípios, resguardada a supervisão pedagógica sistemática, que pode ser realizada a distância com o acompanhamento técnico do assistente social da instituição onde o mesmo se realiza. Essa posição não contradiz o que dispõe a Lei de Regulamentação da Profissão e nem o Código de Ética, uma vez que se reconhece a importância da supervisão técnica do aluno em formação.

A experiência de seis semestres de implantação, o que significa que ainda está em processo de avaliação, já indica alguns pontos que merecem um reequacionamento:

- a preparação mais adequada das instituições é um aspecto que precisa ser revitalizado, com a desconstrução do antigo modelo para se evitar os comportamentos e hábitos dele decorrentes;
- a apropriação da proposta pelos profissionais, que muitas vezes relutam em atribuir ao aluno atividades sem o devido acompanhamento tutelar. Essa atitude ocasiona a dependência do aluno e sua incapacidade em desempenhar integralmente as habilidades exigidas;
- a maior integração entre as disciplinas do bloco do ensino do fazer profissional e as demais, com a indicação precisa de como cada uma das disciplinas vai ensinar ao aluno as competências do assistente social;
- um constante cuidado dos professores para não recair no teorismo ou no ensino do campo teórico, sem as devidas mediações com o cotidiano profissional.

6 Algumas considerações sobre a proposta

A proposta curricular da UFSC está em processo de implantação, especialmente no aspecto relacionado ao ensino do trabalho profissional. Porém, nos é possível realizar algumas considerações a partir de avaliações parciais do processo de implementação da proposta.

É uma proposta polêmica à medida que destoa do modelo tradicional de articulação disciplinar e, com a forma clássica de estágio em Serviço Social,

que pressupõe a inserção do aluno em vários semestres em instituições, sem que isso, necessariamente, signifique maior carga horária total. O novo desenho tem demandado uma reorganização interna das instituições do campo de estágio e de sua relação com a universidade e com os estudantes. Implica também mudanças no estilo clássico de acompanhamento dos alunos pelos supervisores de campo, ou seja, de iniciarem e formarem os estudantes pautados na especificidade daquele campo institucional. Nesse momento, embora esta proposta tenha sido discutida e justificada amplamente para os supervisores de campo, ainda há resistências quanto ao modelo adotado.

Ao contrário, pela avaliação que foi efetivada através da realização de "Colóquios" em anos anteriores, e a que se realizou através do Fórum Permanente de Debate Político-Acadêmico do Curso e Serviço Social da UFSC, no ano anterior, a proposta tem sido apreciada como positiva pelos alunos e professores. Em relação aos supervisores de campo, a Coordenadora de Estágio, Profa. Teresa Kleba Lisboa, realizou uma pesquisa de opinião com os mesmos, sendo que o relatório foi já apresentado no Seminário Latino-Americano de Serviço Social. As opiniões são diversas quanto à nova modalidade de estágio, persistindo ainda um grupo de supervisores que considera o tempo de um semestre reduzido para o aluno ter uma prática mais atuante. Outros apontam, contrariamente, que os alunos chegam mais bem preparados e não tardam a assumir as funções que lhes são atribuídas.

Embora tomada como positiva pelos alunos, professores e parte dos supervisores, não se desconsideram as dificuldades que existem para a implementação de uma proposta complexa como essa. É complexa, à medida que traz desafios de todas as ordens. Desde os desafios teóricos por se defrontar com as questões que têm se colocado no âmbito da discussão teórico-metodológica do Serviço Social, até a viabilização da inserção dos alunos em campos de trabalho que propiciem a experiência do fazer.

Entre esses dois extremos, colocam-se outros tantos e, dentre eles, destacamos a importância e a necessidade da real integração das disciplinas do curso, que depende do domínio que o corpo docente deve ter da proposta como um todo. Não só de seus objetivos, mas de um trânsito entre os conteúdos e procedimentos pedagógicos que possam permitir ao aluno um processo integrado de aprendizagem entre teoria e prática.

Além disso, não podemos deixar de mencionar os desafios que estão sendo colocados pela própria conjuntura do país e da universidade brasileira, especialmente a pública que é o nosso caso. Convivemos com uma realidade de redução do quadro de professores efetivos do curso e, com a presença maciça de professores substitutos, que não podem ter seus contratos prorrogados além de dois anos. Isso tem trazido, além da sobrecarga de trabalho, a necessidade de sempre estar incorporando os que chegam ao espírito da proposta, o que representa, além do esforço, rupturas no processo de sua execução. Pode ser conside-

rado, igualmente, como desafio a redução de recursos financeiros para aquisição de materiais didático-pedagógicos das oficinas.

Um aspecto que deve ser retomado é o didático-pedagógico, para se ter maior segurança na supervisão sob a nova modalidade, e os instrumentos de avaliação dos alunos, na medida em que os instrumentos até então utilizados davam conta de avaliar um tipo de aprendizagem.

Finalizando, é importante destacar que, diante desses desafios tão grandes, o que tem permitido avançar na implementação dessa proposta é o esforço coletivo dos professores (efetivos e substitutos), dos estudantes e dos supervisores, buscando uma formação de excelência que atenda as demandas desses novos tempos. Sem submeter a formação profissional às exigências do mercado, pode-se afirmar a superação de alguns desafios da formação profissional, o retorno positivo dos alunos que se integram no mercado de trabalho e a possibilidade de qualificar a formação a partir do implementado até o momento.

Ela está em processo de implantação, principalmente relacionado a esse eixo, que vem sendo acompanhado com bastante cuidado tanto em relação aos supervisores como em relação aos alunos. Esse desenho do ensino do trabalho profissional, reconhecemos, é uma experiência bastante arrojada e temos que ter muito cuidado para não cair num aligeiramento do estágio curricular obrigatório, e tem que ser construída de uma forma coletiva, porque não adianta fazer um desenho do estágio curricular e do ensino do trabalho profissional descolado das outras disciplinas que integram a formação profissional. Esses desafios estão colocados e temos pela frente uma apreciação que deve ser feita em relação a como é esse trato pedagógico dessa questão para dar maior segurança aos supervisores e também aos alunos. Uma dificuldade que atrapalhou muito a nossa proposta foi a diminuição do quadro docente. Nós tínhamos um corpo docente bastante articulado e, por inúmeras razões, vários colegas deixaram o Departamento. Temos hoje um corpo docente constituído por 12 professores do quadro efetivo e 17 professores substitutos, o que torna muito difícil darmos continuidade à proposta em função não da falta de compromisso dos colegas professores substitutos, mas de dificuldades objetivas em decorrência do tipo de contrato que é feito com a Universidade.

Painel*

O ENSINO DO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUCSP

Maria Beatriz Costa Abramides**

A Faculdade de Serviço Social da PUCSP implantou a nova proposta curricular definida pela ABEPSS, a partir das diretrizes curriculares, em março de 1997, e que resultou de um projeto de pesquisa institucional aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade – CEPE em março de 1995. Esse processo envolveu professores e alunos em um amplo debate no interior da unidade de ensino em consonância aos debates regionais e nacionalmente articulado e orientado pela então ABESS. A dinâmica interna da Faculdade e a proposta aprovadas encontram-se nos documentos “10 anos de Revisão Curricular ou “Confesso que vivi” (F.S.S.- PUCSP, 1994) e a Proposta Curricular do Curso de Serviço Social de 1996 publicada em Cadernos ABESS (n.º 8 - 1998).

O debate do projeto profissional dos anos 1990, “implicou em um balanço e diálogo crítico com o longo trajeto do debate anterior preservando avanços consolidados, identificando dilemas, lacunas e defasagens diante das transformações societárias. Foi uma relação de continuidade, no sentido de manter as conquistas obtidas, preservando-as. Dentre elas os princípios norteadores que incidem sobre os fundamentos do processo formativo, direcionados a criação de um perfil profissional dotado de uma competência teórico-crítica, com uma sólida aproximação das vertentes do pensamento social contemporâneo e suas expressões teórico-práticas no Serviço Social, com o privilégio – não a sua exclusividade de uma teoria social crítica, através da aproximação significativa ao legado marxiano e a tradição marxista. E, também, uma relação de ruptura, em função das alterações societárias de monta desenvolvidas na contemporaneidade, da necessidade de superação dos impasses profissionais” (Abramides, Batistoni, Cabral, Maio, 2004:2).

Em 2000, em consonância com as Metas do Plano Acadêmico Trienal da FSS, foram introduzidas algumas alterações no projeto curricular, no sentido de garantir a qualidade em ensino, pesquisa e extensão na área acadêmica de formação profissional, realizando, porém, os ajustes necessários que implicaram em reordenamento, fusão, supressão de conteúdos e inserção de disciplinas e redução de carga horária, anteriormente superdimensionada reafirmando eixos, princípios, objetivos, conteúdos programáticos e espaços pedagógicos do projeto de ensino.

As alterações foram orientadas pelos critérios de:

- otimização da carga horária diária e semanal e da distribuição das disciplinas na grade curricular ao longo de 8 semestres de duração do curso;
- melhor articulação, alocação e sequência de conteúdos programáticos.
- reinserção das matérias e disciplinas necessárias à formação (Formação Social, Política e Econômica do Brasil e Pesquisa em Serviço Social).

* O Ensino do Trabalho Profissional nas Unidades de Ensino: Experiências Inovadoras – Palestra proferida na Oficina Nacional da ABEPSS, realizada em 06 de abril de 2004, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis / SC.

** Maria Beatriz Costa Abramides - Assistente Social. Dra. em Serviço Social pela PUC-SP, profa. do Departamento de Serviço Social da PUC-SP. Vice Presidente Regional Sul II – ABEPSS – Gestão 2003 / 2004.

- d) formalização e organização das atividades Complementares como componente curricular.

A Faculdade de Serviço Social da PUCSP neste momento inicia um processo de revisão curricular através do encaminhamento do projeto de pesquisa institucional ao Cepe para fazer um balanço de sua implantação a partir de lacunas e reordenamentos necessários, muitos já detectados no projeto acadêmico, político-pedagógico de formação profissional em processos internos de avaliação.

Em primeiro lugar, é necessário destacar que a proposta de pesquisa institucional apresentada reafirma a direção social, os eixos e a lógica curricular em vigor desde 1997. Os oito anos de experiência desta proposta e em consonância com os próprios princípios e diretrizes do projeto pedagógico, impõem um balanço e avaliação face às mudanças na dinâmica societária, às novas demandas postas ao exercício profissional nos diversos espaços sócio-ocupacionais no mercado de trabalho, às mudanças no interior da instituição universitária e no perfil do alunado.

De outro lado, apresenta-se a exigência de aprofundamento e busca de maior precisão teórico-metodológico de questões e temas referentes aos fundamentos do processo formativo, além da incorporação dos novos avanços da própria área, através da instalação de debate acadêmico e capacitação e atualização permanente do corpo docente. (Abramides, Batistoni, Cabral, Maio; Projeto Revisão Curricular PUCSP, 2004)¹.

Na trajetória da Faculdade de Serviço Social da PUCSP desde o final da década de 70 é realizado um trabalho sistemático e coletivo da construção permanente do projeto de formação profissional com momentos variados em intensidade e qualidade. O projeto curricular publicado no momento da aprovação das “Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social” em 1996 no plano nacional, orientado e definido nos fóruns coletivos da ABEPSS, vem no interior do debate do projeto de intenção de ruptura das lacunas presentes no currículo de 82 e na relação estabelecida entre epistemologia e teoria. Esse debate é desenvolvido no sentido de recuperar a totalidade das relações sociais na vida social, tendo como referência as diretrizes aprovadas pela ABEPSS: a questão social como a fundação sócio-histórica da vida social, e o trabalho como teoria ontologicamente prioritária e fundante do ser social. O caminho de sistematização e produção do conhecimento construído assenta-se na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, cujas dimensões acadêmico-pedagógicas são compreendidas como esferas constitutivas do processo de formação profissional.

As diretrizes curriculares articulam a análise dos fundamentos do Serviço Social em suas dimensões: histórica, teórico-metodológica, ético-política, técnico-operativa com as reais condições e relações de trabalho nos diversos espaços sócio-ocupacionais do exercício profissional. Nesse sentido apresentamos a discussão dos eixos articuladores do currículo pelas áreas de fundamentação: fundamentos teórico-metodológicos da vida social, fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e fundamentação do trabalho profissional, como processualidade articulada no debate teórico e acadêmico com a participação efetiva de professores e alunos na construção do projeto pedagógico e profissional.

Concebemos o Ensino do Trabalho Profissional nos vários e diferenciados espaços pedagógicos existentes no projeto de formação profissional. No primeiro ano do curso os alunos têm a dimensão dos fundamentos filosóficos para o Serviço Social, da

¹ Projeto de Revisão Curricular do Curso de Serviço Social – PUCSP – Pesquisa Institucional (2004-2005) – Professoras Pesquisadoras Dra. Laisa Regina Di Maio C. Toledo, Ms. Maria Beatriz Costa Abramides; Professoras Colaboradoras: Dra. Maria Rosângela Batistoni (Diretora da Faculdade de Serviço Social) e Ms. Maria do Socorro Reis Cabral (Coordenadora do Curso de Serviço Social).

antropologia, da teoria sociológica, da teoria política, da economia política, das psicologias sociais, que são conteúdos da área um – Fundamentos da vida social – bem como os fundamentos teórico-metodológicos do Serviço Social, como disciplina, e a oficina de formação profissional, como expressões pedagógicas da área três de fundamentação do trabalho profissional. É importante destacar a diferenciação de espaços pedagógicos existentes no processo de formação profissional, em disciplinas que comportam até 50 alunos, oficinas que comportam até 20 alunos, supervisão acadêmica que prevê a participação de 8 a 12 alunos no terceiro e quarto anos e, dos núcleos temáticos que compreendem de 20 a 25 alunos por núcleo, havendo uma discussão sistemática da política pedagógica para estabelecer uma articulação de conteúdos presentes na proposta curricular. Ao debater o método de compreensão e análise da realidade com as determinações sócio-históricas do movimento real nos primeiros anos do curso identificamos: o perfil do aluno enquanto estudante-trabalhador, o significado da universidade no processo mais amplo da política educacional no país, bem como a análise da realidade sócio-histórica da cidade de São Paulo na conjuntura nacional e internacional. Ao compreender a cidade de São Paulo como pólo urbano-industrial do capitalismo, estabelecem-se atividades complementares articuladas a essa processualidade no ensino com visitas ao centro histórico da cidade, aos bairros de constituição da classe operária, reconhecimento das manifestações dos movimentos sociais na cidade em seus processos de lutas, e as lutas políticas travadas nas esferas dos poderes legislativo e executivo no plano institucional. Nessa perspectiva, a referência teórica está ancorada no movimento da realidade e compreende as dimensões da fundamentação teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política da profissão. Ao contextualizar o significado dos quarenta anos do golpe militar, recuperou-se a trajetória de lutas e resistência dos trabalhadores por intermédio de um memorial histórico que resgata: o arbítrio, as perseguições, o exílio, as torturas nas prisões, os desaparecidos e mortos pela ditadura militar, a guerrilha do Araguaia, a clandestinidade, o obscurantismo, a luta anticapitalista e o processo de redemocratização do país, com avanço nas lutas sociais dos movimentos dos trabalhadores no horizonte socialista. Na disciplina de Gestão Social, debatemos teórica e politicamente os projetos societários em disputa e a perspectiva de emancipação humana, articulada ao projeto hegemônico da profissão. Vamos debater como está a gestão hoje da universidade, quais são os atores, quais são os sujeitos, qual é a correlação de forças aí existentes. Estou dando alguns exemplos, porém essa concepção e prática de ensino perpassam todo o conjunto dos conteúdos programáticos desenvolvidos nos diferentes espaços pedagógicos. No primeiro ano a disciplina de fundamentos teórico-metodológicos do Serviço Social e a oficina de formação profissional já apresentam as bases teórico-metodológicas da profissão em sua gênese, expansão e desenvolvimento e as questões que estão colocadas nos marcos do projeto de intenção de ruptura e os desafios postos na contemporaneidade, advindos das expressões da questão social na complexidade do modo de produção capitalista, com a crise estrutural do capital e do capitalismo que apresenta como respostas à sua própria crise a acumulação flexível, expressa na reestruturação produtiva e o neoliberalismo, destruindo direitos sociais e trabalhadores, atingindo a materialidade e subjetividade da classe trabalhadora.

No segundo ano iniciamos a disciplina de pesquisa e uma oficina de formação profissional com caráter investigativo. Nós já vimos que tem um problema, qual é? Se quisermos compreender a pesquisa não somente do ponto de vista de seu instrumental, mas percorrer o caminho investigativo com os alunos para que estabelecem uma aproximação às questões concretas da realidade em relação às demandas sociais, em relação ao desmonte das políticas públicas em um processo de iniciação científica é possível articular em uma Oficina de Pesquisa o instrumental técnico-operativo necessário e o

exercício do caminho investigativo. No ano passado trabalhou-se no reconhecimento dos moradores em situação de risco e de rua, e neste ano a escolha da pesquisa está direcionada às crianças e adolescentes em situação de risco, o que significa compreender a criança e o adolescente enquanto indivíduos sociais nos marcos das contradições de classe, das opressões de gênero, raça e etnia, das relações entre Estado, movimentos sociais e políticas públicas de direitos; relacionadas às questões teórico-metodológicas, no caminho investigativo. Por que o caminho investigativo a partir do segundo ano? Porque aí já começa o primeiro momento de maturação intelectual desse aluno, da aproximação e da importância da pesquisa na graduação, é o incentivo à pesquisa, às monitorias, e às iniciações científicas, que passam também pelo nosso projeto de extensão da faculdade. Não podemos confundir o papel da extensão na formação profissional com a prestação de serviços que substitui o papel do Estado, onde predomina a lógica mercantil e privatista. Essa questão é debatida na Comissão de Extensão da PUCSP, no sentido de estabelecer a política de extensão em uma universidade que se publiciza ao longo de sua trajetória histórica e que vive hoje uma crise financeiro-administrativa profunda. A pergunta é a de como fazer frente a essa crise, garantindo que o acúmulo acadêmico-teórico da universidade expresse na docência, no ensino, na extensão, na pesquisa, na capacitação e na qualificação e que se constitua no patrimônio cultural e intelectual da PUCSP seja preservado e ampliado e continue uma referência pública de Universidade que tem cumprido historicamente sua função com compromisso social.

A partir do terceiro ano entramos nas oficinas de trabalho profissional. O que são as oficinas de trabalho profissional? Na realidade as oficinas possibilitam percorrer um caminho pedagógico ao apreender a profissão e seus desafios na divisão sócio-técnica do trabalho e compreender os profissionais em sua condição de assalariamento no trabalho e na sociabilidade humana, referenciados na teoria crítica do legado marxiano sobre o processo de trabalho e processo de valorização que dizem respeito à produção de valor e de mais valia no processo de produção de mercadoria no modo capitalista de produção. Nesse sentido os assistentes sociais em sua condição de assalariamento, ao não produzirem valor e mais valia, ao não se inserirem no processo de valorização e da criação de valor, típicos da formação do trabalho excedentário de superexploração da força de trabalho humana, como mercadoria do capital, constitui-se em profissionais que atuam fundamentalmente no processo “de reprodução material e social da força de trabalho e no processo de reprodução sócio-política ou ídeo-política dos indivíduos sociais”, na prestação de serviços sociais. (Iamamoto: 1998:69) Isso de um lado, e de outro apontamos a polêmica hoje existente no debate teórico sobre a profissão, ao ser considerada como trabalho, como ideologia ou como atividade profissional.

Esse debate ocorre no interior da vertente marxista, sendo que os autores que defendem a profissão como trabalho baseiam-se teoricamente no capítulo VI, inédito, do Marx sobre trabalho produtivo e improdutivo que estabelece a referência teórica para compreender a profissão como trabalho e o profissional assistente social como trabalhador que não produz valor, mas insere-se como parte da classe trabalhadora em sua condição de assalariamento. Essa discussão teórica merece ser aprofundada e debatida amplamente, para o avanço teórico-político na formação e no exercício profissional.

O processo didático-pedagógico do ensino da teoria crítica com os alunos pressupõe a utilização de roteiros de estudo, vídeos, literatura, filmografia, com leituras de textos teóricos em sala de aula, linha a linha, quando necessário, para o aprofundamento teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político imprescindível à formação profissional.

Em relação à área de fundamentação do trabalho profissional realizamos as oficinas de formação e de trabalho profissional, a supervisão acadêmica que se encontra

inserida na grade curricular, no 3º e 4º anos, a política de estágio e toda uma discussão sistemática e periódica com os supervisores de campo e nessa articulação a disciplina de ética profissional. Em relação à área dois: Fundamentos de Formação Sócio-Histórica da Realidade Brasileira tem como objetivo o conhecimento das particularidades da formação social brasileira inscrita na divisão internacional do trabalho, a ser analisada em seu movimento estrutural e conjuntural na totalidade das esferas econômica, político-ideológica e sócio-cultural, da sociedade brasileira, contendo as seguintes disciplinas: Economia Brasileira, Política Social no Brasil; Trabalho e Questão Social, Gestão Social, Classes e Movimentos Sociais, Direito e Legislação Social articuladas à profissão. Outro aspecto importante e inovador da proposta curricular direcionam-se aos núcleos temáticos enquanto espaços pedagógicos de formação profissional onde os alunos se inscrevem a partir do quarto período e devem percorrer ao menos duas temáticas em um total de cinco núcleos a serem frequentados até o final do curso. Os núcleos temáticos existentes são os de relações de trabalho, qualidade de vida e saúde, família e sociedade, violência e justiça, pobreza e desigualdade e relações de gênero, raça e etnia, considerados como temáticas transversais na formação profissional. Através da ação dos internúcleos são realizadas atividades conjuntas e ou atividades complementares pensadas a partir dos interesses de estudo e de pesquisa que se gestam nesses núcleos e de incentivo à sistematização dos conteúdos temáticos em iniciações científicas e trabalhos de conclusão de curso. Os núcleos congregam 20 alunos dos 1º, 2º, 3º e 4º anos da graduação e ainda 5 alunos de pós-graduação, mestrando e doutorando em capacitação docente, e supervisores de campo, profissionais assistentes sociais. Nesse 1º semestre de 2004 será realizada a I Mostra Paulista da profissão organizada pelo CRESS-SP, com o apoio da ABEPSS e ENESSO e estamos debatendo nos núcleos qual a produção que os alunos devem apresentar como trabalho a ser desenvolvido com a população usuária e demandatária dos serviços sociais. O Núcleo Qualidade de Vida e Saúde está fazendo a discussão de saúde e meio ambiente e busca estabelecer uma proposta de trabalho com a população de sensibilização e a socialização de informações para o reconhecimento da política pública de saúde como política pública universal. O Núcleo de Relações de Trabalho está estudando a desregulamentação do trabalho, a reforma sindical e trabalhista para debater com os usuários na I Mostra Paulista de Serviço Social em uma Oficina de sensibilização e reflexão sobre os direitos sindicais e trabalhistas que se encontram ameaçados pelas respectivas reformas previstas para 2004 e 2005 e a perspectiva de luta da classe trabalhadora em defesa dos direitos historicamente conquistados. A necessária articulação entre a produção e a sistematização do conhecimento no caminho investigativo se traduz em compromisso social na formação profissional pelo retorno intelectual e profissional aos usuários e à população com quem estamos trabalhando, a partir da compreensão das políticas públicas como políticas de direitos. Nesse sentido os núcleos apresentam a discussão e sistematização do conhecimento, resgatando o acúmulo teórico da produção do saber na área temática de estudo a partir da pesquisa na Revista Serviço Social e Sociedade, nas teses e anais dos Congressos da Categoria – CBAS, da produção dos ENPSS, da revista Temporalis da ABEPSS, da revista inscrita do CFESS, dos livros publicados na área de Serviço Social e das ciências humanas em geral, das pesquisas e sistematizações de saberes profissionais nos diferentes espaços de exercício profissional, do debate sobre a política específica trabalhada, da discussão junto aos movimentos sociais, do balanço da sistematização e da produção do conhecimento na graduação e na pós-graduação e na relação com os projetos de extensão e estágios curriculares. Por outro lado pela natureza generalista da formação profissional combatemos a idéia do aluno desde o segundo ano percorrer um único núcleo, mas também não aconselhamos a atomização dos alunos em todos os núcleos por con-

siderarmos que existe um período de maturação intelectual desses nos núcleos temáticos, assim definimos o critério de que os alunos devem participar no mínimo de duas temáticas em cinco núcleos durante o curso. Os núcleos têm uma articulação com os departamentos, mas os núcleos não são departamentalizados, são interdepartamentais. Estamos avançando ainda na relação entre produção do conhecimento e área do saber e na avaliação do currículo, com várias comissões de trabalho na faculdade. A metodologia da revisão curricular prevista passa pelo aprofundamento das questões teóricas e das polêmicas presentes no debate, pelos ajustes e realocação de conteúdos necessários, reafirmando o trabalho como categoria teórica fundante e de prioridade ontológica do ser social.

De outro lado estamos com várias comissões de acompanhamento pedagógico que reúne a coordenação de curso e os coordenadores das comissões didáticas por períodos aí incluídos os professores das diferentes áreas de fundamentação teórica para discutir a particularidade dos eixos de cada período na formação profissional. Considerando o perfil dos alunos estudantes do curso de Serviço Social da PUC-SP, constata-se que mais de 80% são bolsistas notadamente no período noturno, e que grande parte dos alunos se constitui de estudantes-trabalhadores, portanto as discussões sobre o perfil do aluno e as tendências do mercado de trabalho são fundamentais para que possamos compreender e analisar as tendências do mundo do trabalho pela verificação dos dados exploratórios e empíricos da realidade propondo as modificações necessárias ao processo de formação profissional. Percebemos atualmente uma reabertura de concursos públicos que não estava ocorrendo nos anos anteriores, e aí é preciso compreender esse fenômeno no interior da lógica imposta pelo neoliberalismo e pela “acumulação flexível”, por meio da reestruturação produtiva, que avança na terceirização, em trabalhos em projeto por tempo determinado, em perdas e diminuição de postos de trabalho, onde novas determinações advindas da reforma educacional, sindical e trabalhista, rebatem em nossa formação e exercício profissionais, e devem ser analisadas crítica e projetivamente em uma ação entre as entidades da categoria e estudantil, articulada com outras entidades de docentes e do exercício profissional, na defesa do ensino e do trabalho de qualidade.

Outro grupo de trabalho está voltado para a relação entre os programas de pós-graduação e de graduação pela necessidade imperiosa de avançarmos no processo de construção da área do Serviço Social na PUC-SP em relação à produção do conhecimento, ao ensino, às linhas de pesquisa, à política de estágio, à extensão e a projetos conjuntamente articulados na formação profissional.

A compreensão do estágio como responsabilidade primeira da unidade de ensino, impõe a tarefa de estabelecer uma política estratégica e de alianças no campo do projeto ético-político profissional para que os alunos qualificadamente nos espaços sócio-ocupacionais discutam, avaliem e sistematizem sua intervenção sócio-profissional à luz de uma teoria crítica.

Finalizando gostaria de salientar que o projeto de revisão curricular através de uma pesquisa institucional, justifica-se, de um lado pela articulação à dinâmica e funcionamento da Faculdade incorporando o conjunto dos professores e representação dos alunos, organizados nos departamentos e nas comissões didáticas por período com atividades através de grupos de trabalho (Acompanhamento pedagógico, Estágio, na Formação Profissional, Extensão, Articulação Graduação e Pós-graduação e redepartamentalização). De outro pela intensidade, exigências e implicações que a tarefa exige, posto que entendemos o projeto pedagógico na articulação ensino, pesquisa e extensão, em um projeto profissional construído coletivamente pela categoria em um processo de lutas e conquista pela hegemonia, o que vem caracterizando o projeto profissional de ruptura com o conservadorismo, em um amplo reconhecimento das políticas públicas como políticas de direitos que devem ser qualificadas e ampliadas na direção de sua universalidade.

Painel*

O ENSINO DO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR

Odária Battini**

Em nome do Curso de Serviço Social da PUCPR, agradeço à ABEPSS, ao CFESS, CRESS e ENESSO a oportunidade e o privilégio de poder expor e debater nossa experiência de estágio que nós vivenciamos na PUC, na atualidade, e, ao mesmo tempo, cumprimentando a ABEPSS pelo compromisso em estar já definindo a política de estágio com seu protagonismo, na direção estratégica para área. Foi definido no Seminário Latino-Americano essa proposta e encaminhamento e que agora já estamos vivenciando esta realidade.

O que vou apresentar é uma experiência que está em construção desde 1998, quando se iniciou na PUCPR o debate sobre as diretrizes curriculares de modo orgânico, assumido institucionalmente pelos professores de Serviço Social, através da formulação de seu plano político-pedagógico de implementação das diretrizes curriculares no ano de 2000 a 2003. Foi desenvolvida essa atividade de modo ampliado.

Antes de 1998, foram desenvolvidas experiências centradas na direção do curso que estabelecia as orientações com relação ao estágio curricular e também a definição da abertura de campos. Em 1998, iniciou-se essa implementação com a composição da comissão de sistematização de currículo que iniciou o processo de implementação dessas diretrizes. Essa aproximação, nós chamamos de aproximação porque concluímos a primeira turma das novas diretrizes curriculares no ano passado e, agora, já estamos fazendo um processo de avaliação rigoroso, embora ele tenha sido permanente. Nesse momento, no entanto, com a integralização da primeira turma, estamos já tendo elementos acumulados significativamente, e agora estamos fazendo esse processo de avaliação.

Quero reafirmar, aqui, que o que vou falar é resultante de elementos singulares a nossa universidade, com uma cultura institucional própria, com uma tendência hegemônica com a formação de pessoas competentes para o mercado, com pouco investimento em política de pesquisa e de extensão. Isso nós nos ressentimos muito porque a filosofia da nossa universidade, embora

*O Ensino do Trabalho Profissional nas Unidades de Ensino: Experiências Inovadoras - Palestra proferida na Oficina Nacional da ABEPSS, realizada em 06 de abril de 2004, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis / SC.

** Odária Battini - Assistente Social. Professora da PUCPR. Mestre e Doutora em Serviço Social pela PUCSP. Pós-doutoranda em Serviço Social na UFRJ. Consultora Técnica para a Política da Assistência Social no Estado do Paraná.

comunitária, se pauta na missão marista que tem como enfoque fundamental o processo de formação de pessoas para o mercado, associando essa formação de pessoas para o mercado com uma estratégia de formação de cidadania através de uma estratégia que a PUC encaminhou que se chama projeto comunitário, onde alunos e professores prestam serviços à sociedade aliando então a perspectiva da formação para o mercado e da formação cidadã. Em cima desse espectro, é que nós implementamos o processo de formação profissional, calcado nas diretrizes curriculares aprovadas pela ABEPSS. Quero também reafirmar que, em que pese essa cultura institucional, o Curso de SS implantou as diretrizes curriculares aprovadas pela ABEPSS, muitas vezes a contra vento do projeto pedagógico da PUC, centrando seu foco no projeto ético-político do serviço social, também voltado para as lutas mais gerais da classe trabalhadora.

A implantação das diretrizes curriculares do Curso de SS na PUC, em 2000, com essa nova proposta, rompeu com a hegemonia conservadora que o guarnecia então centrada além da referência autoritária vertical em termos das hierarquias institucionais, também pautada, ainda, no ensino tripartite da teoria e da metodologia fundamentada no funcionalismo, fenomenologia e dialética, como nós vínhamos trabalhando, especialmente na década de 80 com a implementação equivocada das diretrizes curriculares da Lei 412/82. Nesse sentido, o estágio era vinculado especialmente e exclusivamente na disciplina de metodologia, também o trabalho de conclusão de curso assim se localizava, evidenciando uma tendência de instrumentação do SS, reduzindo a formação do exercício profissional e do trabalho profissional do assistente social à dimensão técnico-operativa, não raro de caráter técnico-burocrático.

Houve, em 1998, e aí é um dado importante no sentido de localizar as determinações institucionais, incidindo no processo de formação profissional dos assistentes sociais e nos alunos, uma mudança de administração da PUC como um todo, com a implantação do projeto pedagógico-institucional, modernizando as relações universidade, sociedade e mercado. Nesse espectro, implementamos as diretrizes curriculares aprovadas pela ABEPSS. Tivemos, nesse sentido, uma participação efetiva nos debates, e solicitamos e recebemos a assessoria da professora Rosângela Batistoni que acompanhou o desenvolvimento dos nossos trabalhos na PUCPR. Implementando, então, as diretrizes curriculares, em 2000, nós nos baseamos em alguns supostos que pavimentaram o processo de implementação nessa instituição de ensino superior. O primeiro deles é que nós entendíamos e entendemos que uma formação profissional de assistente social, especialmente o ensino do trabalho profissional, não se faz sem um projeto político-pedagógico que considere a dimensão de universidade com políticas de ensino, pesquisa, extensão, administração e capacitação continuada de professores assessores e assistentes sociais de campo através de graduação *stricto e lato sensu*.

Não se pode localizar o estágio apenas numa disciplina, articulando então com os campos de prática do serviço social, sem levar em conta as caracterís-

ticas de universidade na sua completude. Não se faz a formação de assistentes sociais sem a perspectiva imediata, formando assistentes sociais competentes e críticos para dar respostas às demandas de mercado, mas para além dos seus particulares requerimentos, fundamentando-se na perspectiva mediata voltada para a defesa e o asseguramento de valores humanos genéricos. Associada a essa visão de universidade, de processo de formação profissional, necessariamente leva-se em consideração a questão social como solo, como matéria-prima do desenvolvimento do trabalho profissional, levando-se em conta a política da educação vigente, atendendo e discutindo de forma crítica para superar essa perspectiva privatista e mercadológica. A partir desses supostos, em 2000, implementamos nosso plano político-pedagógico.

De um modo geral, vou apenas apontar os elementos importantes que incidiram no processo de ensino do trabalho profissional, no estágio, com relação à política de ensino que, no nosso entendimento inclui a implantação das diretrizes curriculares com uma nova grade curricular, fundada nos três núcleos de fundamentos que a constituem, monitorada lá na PUC através de comissões didáticas por período, que desenvolvem um processo de compartilhamento do projeto político-pedagógico do Curso de Serviço Social, as áreas particulares do SS e das áreas afins que trabalham conosco no processo de formação profissional.

Outra questão que contribui bastante para o processo de desenvolvimento do ensino do trabalho profissional foi a aquisição, o aprimoramento e a valorização da biblioteca, da bibliografia. Nesse período de 2003, nós compramos, aproximadamente, 2.500 livros, colocados à disposição dos nossos alunos. Livros, os mais atuais que existiam no mercado com relação à implementação do nosso projeto ético-político e do projeto político-pedagógico da PUCPR. Isso adensou leitura, debates e discussão, atualizou dados, referências no sentido de estar cada vez mais qualificando nosso processo de formação profissional. Aliado à política de ensino, a política de pesquisa também foi relevo no processo de implementação das diretrizes curriculares no curso. Intenemos que atitude investigativa tem que ser impressa no desenvolvimento da formação profissional do aluno. Não há pesquisa formal somente na pesquisa efetiva, mas, além disso, uma pesquisa para a implementação de uma perspectiva prático-crítica no processo de formação profissional do aluno que inclui atitude investigativa de inconformismo, de questionamento permanente perante a barbárie social com a qual nós nos deparamos hoje e que o nosso código de ética nos aponta um grande compromisso no sentido de combatê-la.

Formou-se, assim, um grupo de pesquisa coordenado por um doutor, naquela época só havia um doutor na área de serviço social, abrangendo projetos dos nossos professores que faziam mestrado e doutorado, incrementando a política de pesquisa no Curso de Serviço Social. A PUCPR é uma das primeiras universidades nascida na década de 40, e o nosso grupo é o único grupo de pesquisa consolidado na PUC. Vejam a característica institucional na formação

de pessoas para o mercado. O grupo de pesquisa inscrito no diretório nacional de pesquisa do CNPq com alunos de iniciação científica e bolsa de produtividade. Os nossos alunos estagiários fazem pesquisa e se inscrevem no núcleo de pesquisa, desenvolvendo simultaneamente, no âmbito do ensino e da pesquisa, atividades que complementam o processo de formação profissional crítica, reflexiva, histórica, escrevendo-se efetivamente no processo de formulação da decisão política na esfera das políticas públicas, especialmente na área da assistência social, no Governo do Estado através de convênio que a PUC estabelece com essa secretaria. Esse projeto de pesquisa é integrado e articula instituições como Ministério Público, Universidade Federal do Estado do Paraná, UFSC através do NETA, UCPel, as universidades regionais do Estado do PR e o Centro Português de Investigação e História e Trabalho Social. Essa pesquisa, então, vincula-se organicamente ao debate em termos da valorização do SS e, especialmente, da valorização do processo de produção de conhecimento e de implementação de uma prática de intervenção que dê respostas efetivas a garantir o asseguramento da cidadania.

Atualmente, foi aprovado mais um grupo de pesquisa. Estado e movimentos sociais, com mais um doutor ampliando a política de pesquisa no Curso de SS, incluindo bolsistas de iniciação científica que desenvolvem seu processo de formação profissional fazendo estágio e formando, no sentido da intervenção mesmo, de respostas das demandas societárias, mas também pavimentando pelo processo de produção de conhecimento.

A partir da implementação das diretrizes curriculares, o TCC ganhou status de pesquisa. Refizemos completamente a regulamentação dos TCCs; encaminhamos para o conselho superior das universidades e, hoje, os TCCs se constituem em exercício de pesquisa para os nossos alunos. Até 1998 era relato de prática de estágio, e agora se caracterizam efetivamente como processo de pesquisa.

Outro dado significativo é que a política de pós-graduação foi extremamente significativa na implementação das diretrizes curriculares do ensino e do trabalho profissional. Fizemos um convênio interinstitucional com a PUCSP, PUCPR, Universidade do Contestado, Campus de Caçador e Campus de Canoinhas e as Faculdades Integradas Espíritas de Curitiba, desenvolvendo um grupo de mestrado e doutorado para qualificação do corpo docente das nossas universidades. Formamos 13 mestres e 9 doutores; desses 9 doutores, 6 são da PUCPR, e estarão entregando suas teses. Até o final desse semestre, estaremos com 8 doutores. Em 1998, tínhamos nada, em 2000, 1 doutor e agora 8 doutores, qualificados através da PUCSP nesse processo de qualificação docente a partir do *stricto sensu*.

Esse grupo publicou um livro no Curso de SS, no sentido de adensar a discussão com relação ao processo de formação profissional, às políticas públicas do Estado, e este foi o primeiro livro produzido pelos professores e docentes do Curso de SS da PUC a partir desse convênio das instituições de ensino superior. Um segundo pressuposto da implementação do nosso processo é que uma

formação profissional de assistentes sociais não se faz sem profissionalizar o curso e os professores. Até 1998, os professores eram horistas. A condição que nós tínhamos era de contratação integral de professores com 40 horas, envolvidos diretamente em atividades de ensino, pesquisa e extensão e pós-graduação. Recontratamos aqueles professores que tinham interesse em integralizar sua atividade no processo de formação profissional. Alguns abandonaram outros empregos, fecharam seus negócios particulares e até hoje se dedicam integralmente, com 40 horas, para o processo de formação profissional. Isso adensou de forma extremamente significativa e qualificou o processo de formação profissional no âmbito do ensino. Também, uma formação profissional não se faz sem a necessária articulação com as lutas da categoria profissional com os espaços socioinstitucionais e socioocupacionais de políticas públicas e do mundo do trabalho para o fortalecimento e valorização do trabalho do assistente social como profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho. Nesse sentido, a profissão e o conhecimento que ilumina a profissão se explicam num movimento histórico da sociedade, portanto as tendências de análise e interpretação do serviço social, acerca de si e da realidade, derivam da inserção histórica da profissão e do assistente social que permeia o desenvolvimento do capitalismo na nossa sociedade.

Com base nesse suposto, implementamos ações que colocaram os professores efetivamente no processo sócio-histórico da realidade paranaense e curitibana com relação ao processo de formação profissional. Todos foram para a luta, implementaram projetos de pesquisa e de campos estratégicos de estágio através de campos de conhecimento que se propuseram a articular os campos estratégicos com a PUCPR.

Os professores mediam e medeiam até hoje, se aproximaram com os campos de prática, articulando-se com os assistentes sociais e com os alunos, implementando, a partir daí, o ensino do trabalho profissional pela via do estágio ou do processo de formação do trabalho profissional. Entendemos, portanto, que esse processo não se dá exclusivamente pela presença do estágio numa disciplina, mas leva-se em consideração essa perspectiva de totalidade que adensa e qualifica um processo de formação profissional, que incide no processo de formação profissional relacionada ao agir do assistente social.

É com esse espectro que trabalhamos articulados ao CRESS. Temos imensas atividades e exemplos para colocar, de como é importante articular essa força do serviço social, desenvolvendo um trabalho conjunto com CFESS-CRESS e ABEPSS. E foi o que fizemos: O Segundo Congresso Paranaense de Assistentes Sociais na PUC mostrou carência muito grande de profissionais para debaterem e apresentarem suas coisas. Mas, apesar disso, nesse Congresso, tivemos a participação de alunos, professores e profissionais da área de serviço social num número de aproximadamente 700 participantes e 200 trabalhos inscritos e apresentados com um debate riquíssimo, para além do espaço acadêmico, trabalhando com a prática profissional. Isso representa uma incidência extremamente

significativa no processo do estágio. Criamos os campos estratégicos de estágio, no sentido de fazer a mediação, a proximidade entre a universidade e os campos estratégicos de estágio. Eles se instituíram como uma estratégia no sentido dessa aproximação. A PUC disponibilizou professores com 8 horas de contrato para desenvolver a sua perspectiva acadêmico-pedagógico-docente nos campos estratégicos de estágio. Temos 5 campos estratégicos de estágio: ministério público, ação social do Paraná, aliança saúde, com todas as instituições de saúde de Curitiba especialmente vinculadas à PUC, Secretaria do Estado e do Trabalho e promoção social na política de assistência social e uma ONG que se chama, ecologicamente, *Trabalhando com o mundo do trabalho informal*. Esses cinco campos de estágio operam esses campos estratégicos com a disponibilidade de um professor no campo e que desenvolve essa mediação entre supervisores, alunos e faculdade. O processo que implementa esses campos estratégicos se localiza, basicamente, a partir de três instrumentos e mecanismos.

Nós chamamos de supervisão técnico-pedagógica, onde o professor com os alunos (20 alunos em cada campo) e o supervisor de campo elaboram o plano individual de ensino que se articula aos planos de estágio supervisionado e fazendo necessariamente a articulação com os conteúdos de outros programas de aprendizado relacionados a cada período onde o aluno se encontra. Esse processo de monitoramento se faz em conjunto entre alunos, professores e supervisores de campo. Desenvolvem-se conteúdos relacionados à ementa e aos objetivos de cada período e essa supervisão e acompanhamento são feitos no campo através da supervisão técnico-pedagógica. Também se faz, na escola, como uma disciplina de oficina de estágio supervisionado, onde o professor debate com o aluno esta relação que é vivenciada anteriormente no campo, a partir das supervisões técnico-pedagógicas. Desenvolvemos, com o foco maior e com mais ênfase, a perspectiva teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa vinculada necessariamente aos debates e ao acúmulo de conhecimentos e discussões com relação aos programas de aprendizagem.

No campo, fazemos supervisões técnico-pedagógicas com o foco no trabalho e no exercício profissional do assistente social. Como trabalhamos em conjunto, essa mediação teoria/prática ocorre efetivamente, embora ainda em alguns campos exista todo esse arsenal de discussão que foi posto e que ainda está presente. Assim, vamos superando e ampliando novas possibilidades de implementação de estágio a partir dos debates da atualização dos assistentes sociais, dos professores e dos alunos em termos do que está sendo colocado na atualidade como debate, tanto no sentido das demandas societárias, como das demandas do processo de formação profissional. Dessas supervisões, ainda tem a supervisão técnica que o assistente social faz isoladamente com o aluno no campo do estágio, acompanhando diretamente o processo de aprendizagem do aluno em face das demandas do campo. Fazemos um cronograma semanal de trabalho e vamos ao campo semanalmente e fazemos de uma hora e meia a duas

horas-aula de supervisão de atividade conjunta no campo do estágio. Isso favorece sobremaneira os assistentes sociais de implementarem seu processo de exercício profissional, vinculando nele os debates sobre as diretrizes curriculares hoje impostas na PUCPR.

Nesses campos estratégicos, cada qual com as suas características. Aqui, todos já implementaram as atividades de estágio como um programa do espaço socioinstitucional e socioocupacional do assistente social. Isso foi uma vitória para nós extremamente significativa porque implementamos, com o processo de formação profissional do aluno, o exercício profissional, instituindo no campo, ministério público, nas promotorias, como um dos exemplos.

Há na programação do serviço social um programa que se chama Estágio Supervisionado do Serviço Social. Isso é extremamente importante para nós. Localiza-se na informática do ministério público diário de campo *on line*. O assistente social trabalha com eles, levando-se em consideração o sigilo profissional. Todo processo de formação profissional se dá, necessariamente, articulado entre o campo e o exercício profissional. Existe muito espinho, muita coisa errada, mas também tem muita rosa e muito perfume.

Há muitas coisas que podemos implementar ainda. Fizemos uma avaliação através de um projeto integrado de pesquisa que foi uma experiência linda, em que discutimos e vivemos; fizemos um projeto integrado de avaliação das diretrizes curriculares na PUC, a partir de cinco subprojetos de pesquisa. Um deles, que se relacionou diretamente com a avaliação das diretrizes curriculares implantadas de 2000 a 2003, foi feito através de um TCC de duas alunas. O segundo resgatou as tendências atuais do processo de ensino do trabalho profissional dos assistentes sociais na PUC. A assistente social Mariana Richter fez uma análise crítica e rigorosa em termos da avaliação do estágio supervisionado no processo de formação profissional dentro da PUC. O terceiro fez uma análise crítica e avaliativa dos campos estratégicos de estágio como uma estratégia que deu visibilidade ao Curso de Serviço Social; articulou com o CRESS e com outras instituições locais e regionais; foi extremamente importante e aproximou todo esse processo de formação ao exercício profissional.

Os Cursos de Serviço Social do Paraná se incluem e investem pesadamente no processo de implementação da assistência social no Paraná. Há dez anos que fazemos pesquisa e influenciemos de forma bastante significativa no processo de formulação da decisão política na área. Esses são os Cursos de Serviço Social que operam e implementam, e lá nós temos nossos avanços. Nosso aluno sabe fazer PPA e faz muito bem.

Nós estamos presentes nesse processo de implementação. A PUC trabalha com os estagiários num processo permanente de qualificação de conselheiros municipais e assistência social no estado. Por dois convênios seguidos, lá a política estadual da assistência social prevê na sua LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social – do Estado a realização de processo permanente de qualifica-

ção de conselheiros municipais de assistência social. A PUCPR coordena esse trabalho. Fizemos um ano inteiro de processo, articulando com as universidades que estrategicamente estão localizadas nas macrorregiões. Marcelino de Carvalho Lopes assumiu agora a Secretaria Nacional de Assistência Social, levando esse acúmulo de debate que temos no Paraná de uma forma bastante intensa. Quero reafirmar aqui que não é nada lindo nem nada maravilhoso, é trabalho duro dos assistentes sociais que acreditam na valorização da nossa profissão naquele nosso Estado, e os nossos alunos se incluem nesse processo.

Uma outra proposta que está engatinhando, mas que está significativa, é o fórum de supervisores de estágios em serviço social. A Leila Silveira, presidente do fórum, assistente social da ação social do Paraná, da arquidiocese, participa conosco. A PUC subsidia a participação da Leila aqui no sentido de incrementarmos o debate e a discussão. Não só do debate da formação profissional, mas também relacionado à ansiedade e à angústia dos assistentes sociais de campo, de discutir e debater suas angústias. Aquele é um espaço de debate. Nas primeiras reuniões do fórum de supervisores, tratou-se de tudo menos de estágio e de supervisão, porque era uma ansiedade muito grande no sentido de os assistentes sociais colocarem seus desafios, seus contratempos, seus constrangimentos do exercício profissional.

Foi extremamente rico. Nesse fórum de supervisores, que já tem um ano de vida e de funcionamento, articulando as universidades do Paraná, participam professores, supervisores e alunos da região de Curitiba. São estratégias que, para nós, nesse momento, são muito importantes no sentido de implementação do nosso curso.

Pra finalizar, vamos apresentar a questão do projeto de pesquisa, a terceira sobre campos estratégicos de estágio, desenvolvido também através de um trabalho de conclusão de curso. A quarta, um subprojeto de pesquisa e de avaliação, feito pela Thalita Rodrigues, mestranda da PUCSP, e essa pesquisa se constitui em crédito de mestrado. Ela fez uma análise dos instrumentos utilizados no processo de supervisão de estágio pelos professores da PUC. Foi uma pesquisa belíssima, onde nós constatamos ainda questões que foram levantadas aqui, uma perspectiva formal do processo de acompanhamento do aluno, em que pese toda uma proposta crítica, reflexiva, de contraponto efetivo ao neoliberalismo. Ela ainda mantém-se no sentido de convivência da perspectiva tradicional do SS na PUC como já uma nova dimensão das diretrizes curriculares. Cultura não se muda em 4 anos, mas o primeiro passo é possível de ser dado.

Estamos implementando um processo de ruptura efetiva com o conservadorismo e com a prática de serviço social que valoriza a perspectiva mercadológica e privatista. No último projeto de avaliação que está em curso, estamos analisando a compatibilidade entre a ementa, o conteúdo, os objetivos e a bibliografia de cada um dos programas de aprendizagem, de cada estágio, de cada um dos períodos com a documentação do aluno. O aluno tem supervisões

semanais. Nós fizemos amostra e levantamos relatórios semanais dos alunos por período e dos supervisores; estamos fazendo uma análise de conteúdo, para fazer uma discussão entre a compatibilização do que é proposto nos programas de aprendizagem e do que se efetiva no processo de formação profissional do aluno. Os resultados já nos apontam a convivência entre uma apreensão da realidade social na perspectiva sócio-histórica com base nos pressupostos das diretrizes curriculares, mas ainda fortemente presente a perspectiva formal tecnocrática, tecnoburocrática centrada muito mais na relação direta com a prática profissional do que com a mediação e o exercício profissional. Esperamos que essa pesquisa termine até o final do semestre para que possamos fazer uma publicação, discutir e debater esse processo, reiniciando uma segunda aproximação da implementação das diretrizes curriculares na PUCPR a partir de 2004 a 2007. Já está sendo formulado um plano com resgate de pontos positivos, de constrangimentos, no sentido de podermos implementar esse processo por mais quatro anos.

Pra encerrar, dizendo que entendam que esse processo está em permanente construção, é um processo difícil de fazer, tem determinações institucionais. Tínhamos 12 professores no semestre passado, estamos agora com 10; carga horária reduzida. Fazemos a pesquisa porque acreditamos; não temos um minuto de pesquisa, temos a pesquisa que nossos doutores fizeram na raça. A PUC apenas investiu no processo de qualificação dos nossos professores pagando as despesas, mas eles fizeram o doutorado trabalhando arduamente. Estamos implementando um mestrado em serviço social que deverá iniciar em 2005. Já estamos finalizando a nossa proposta, ampliando com cursos *lato sensu*. Estamos com 3 cursos de especialização que começaram com 56 alunos e formaram-se 53; o segundo, com 30 e formaram-se 17 e, no terceiro, estamos com 54 profissionais de diversas áreas como Administração, Psicologia, Letras, Direito e Serviço Social. Paraná e Santa Catarina participando conosco no processo de especialização, e isso só vem adensar. Não adianta entender que vai fazer estágio e que vai trabalhar diretamente no campo profissional, mas que, na verdade, há necessidade de se instituir uma proposta de totalidade, levando em consideração: questão social, política pública no sentido do adensamento da nossa profissão, como especialização do trabalho coletivo porque ela tem muito valor, dá muito desafio, dá muita resposta e é extremamente significativa para o asseguramento da cidadania numa perspectiva satisfatória.

Painel*

O Sistema de Avaliação do Ensino Superior

Amir Limana**

Há algum tempo, fui incumbido da tarefa, na minha Universidade, juntamente com outros profissionais da área, de montar um programa de Graduação em Serviço Social. Sendo eu da área de políticas públicas, encontrei nos textos dos autores do Serviço Social uma sintonia muito grande com as questões com que tenho me preocupado, ou seja, com as questões das políticas públicas para inclusão, justamente o ponto alto de toda a política desse governo. Então, o Serviço Social tem um espaço muito privilegiado nas discussões que envolvem a inclusão social e toda essa discussão que envolve as políticas públicas. Vamos tentar fazer uma rápida exposição sobre uma política pública deste governo: o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior –, mas antes disso farei uma pequena contextualização.

Dentro do MEC, o INEP o que faz? É uma autarquia que levanta os dados, que processa e faz a disseminação de dados; é uma instituição meio para os definidores de políticas públicas; busca as informações na sociedade e em todo ensino básico e fundamental e superior para que os definidores de políticas públicas tenham uma real situação, uma radiografia virtual da situação da educação no Brasil e, a partir daí, possa traçar uma agenda de políticas públicas para enfrentar os problemas vinculados à educação. Fazendo uma analogia: poderíamos comparar o INEP a um grande cérebro que armazena dados. Dados que são sistematizados, tratados e disseminados, o que é extremamente importante para a definição das políticas públicas.

Um dos grandes temas das políticas públicas de hoje é a reforma universitária. O SINAES está se antecipando e é parte da reforma universitária. Ele é necessário para que se possa implementar uma reforma no sistema de educação superior deste país.

O que faz o SINAES dentro dessa grande preocupação dessa política de reforma universitária? É indiscutível para todos que temos problemas, ao menos, naquilo que se refere à inclusão no ensino superior nesse país. O percentual de jovens em idade universitária que estão na universidade é muito baixo; ape-

* Conferência: O Sistema de Avaliação do Ensino Superior – Palestra proferida na Oficina Nacional da ABEPSS, realizada em 07 de abril de 2004, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis / SC.

** Amir Limana – Professor Doutor em Ciências Políticas pela Università degli Studi di Roma – Itália. Professor da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI / RS – Coordenador Geral do Exame Nacional de Cursos - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP / DF

nas em torno de 9% dos jovens que deveria estar na universidade estão lá hoje e é absolutamente fundamental que haja políticas de inclusão de mais jovens em idade universitária no sistema de ensino superior, na universidade. Para isso é preciso reformular a universidade.

Todo o processo de mudança é complexo; é um processo de crise porque muda de algo que conhecemos, que aí está, para e por algo que desconhecemos. O futuro nos coloca determinados receios, determinadas interrogações. O ser humano resiste à mudança. Mesmo que estejamos sofrendo no dia-a-dia, resistimos a mudar porque temos uma certa dificuldade de enfrentar o futuro que não se conhece bem.

Estamos já observando algumas críticas às reformas que estamos propondo. Críticas que são absolutamente fundamentais para o processo de reforma universitária, e principalmente naquilo que diz respeito ao SINAES.

Uma das razões de estarmos aqui é justamente a de expor o que é esse Sistema Nacional de Avaliação e entendermos uma pequena parte do sistema que é o ENADE. No sistema anterior, o ENC resumia todo processo de avaliação do ensino superior do país. O Provão foi uma experiência importante e que nos trouxe onde nós estamos hoje. Foi necessário para iniciarmos um processo avaliativo, mas não deu conta de mostrar e produzir uma radiografia virtual do sistema da educação superior que existe neste país. Foi necessário, então, aprimorar o sistema a partir deste programa, melhorá-lo. Assim surgiu o ENADE, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, cuja primeira fase será implementada este ano, em novembro. Os cursos que serão avaliados este ano serão os da área da saúde, onde entra o Serviço Social, além de Agronomia, Veterinária e Zootecnia, num total de 13 cursos. Tal sistema de avaliação é completamente diferente daquele que se fazia anteriormente e que iremos discutir posteriormente.

Qual a necessidade de avaliarmos o ensino superior nesse país? Para entendermos o espaço da avaliação, precisamos entender também como se definem as políticas públicas. Se nós pensarmos em termos de políticas públicas, podemos pensar em três momentos centrais do processo de uma política pública. Um primeiro momento é aquele da definição de agenda. É o momento em que um governo democrático chama a população para ajudar a definir as prioridades da agenda política. O Orçamento Participativo é um exemplo, mas existem muitos outros métodos de participação popular para definir quais serão as prioridades na implementação de políticas públicas no sentido de resolver os problemas da sociedade.

As políticas públicas são implementadas no sentido de resolver os problemas da sociedade e criar uma sociedade mais digna, mais justa, etc. Desse primeiro momento da definição da agenda, segue a implementação e o acompanhamento: colocar em prática a política. Essa implementação necessita de um terceiro momento que é a avaliação.

O que acontece em nosso país? Nós não temos o hábito de avaliarmos porque avaliar muitas vezes é doloroso; nós seres humanos temos muitos problemas. Temos as políticas públicas implementadas e, assim, muitas vezes, não conseguimos projetar as ações ideais para enfrentar determinados problemas. E o que acontece então? Acontece que, no processo de implementação de uma política pública, aquilo que se previa, que seria ideal, acaba por se revelar, absolutamente, insuficiente. No processo de implementação de uma política pública, é necessário um acompanhamento para que, no processo de avaliação, sejam redirecionados os rumos da implementação, isso quando se revelar inadequada, para que a política pública seja eficiente e eficaz, que ela tenha efetividade.

No Brasil temos um problema que é o problema da descontinuidade das políticas públicas. O que significa isso? Significa que as políticas públicas funcionam como que em sistema pendular. A classe política que se instala no poder implementa determinadas políticas, muitas vezes desconhecendo ou querendo desconhecer aquilo que recebeu e sem o compromisso para o longo prazo que não seja aquele que esteja diretamente relacionado com os resultados das urnas no próximo processo eleitoral.

Um dos grandes problemas nos nossos governos é que, na implementação das políticas públicas, estas não são implementadas para resolver problemas, mas são políticas públicas implementadas para garantir a continuidade do governo, ou seja, a reeleição.

É fundamental que não se avalie e, quando se avalia, é para dizer que o outro fez mal. A cultura avaliativa nesse país não é uma cultura avaliativa propositiva, positiva, uma cultura que venha no sentido de reformular, de adaptar, de melhorar o processo. Então nós acabamos implementando políticas públicas com um alcance que vai até o próximo mandato. Se o governo não se reeleger, ela acaba como política pública, parando onde está. É o problema da descontinuidade. O governo que chega acaba fazendo o que ele bem entende e, em geral, não levando em conta o que foi feito, e aí com um grande desperdício de recursos públicos.

Quando se fala de políticas públicas, fala-se em recursos escassos e demandas vultosas; essa é a lógica em qualquer país do mundo, principalmente nos países subdesenvolvidos. Temos uma demanda gigantesca e poucos recursos públicos. Dito isso, torna-se claro o quão fundamental é o fato de que as políticas sejam bem planejadas e bem trabalhadas. Para isso, é necessário chamar a população para ajudar nas definições das políticas e da agenda de prioridades e que haja um acompanhamento rigoroso e uma avaliação rigorosa da implementação desses processos, para que ele possa dar o melhor resultado possível, num processo de maximização de benefícios, minimizando custos.

Esta deveria ser a lógica da implementação das políticas públicas neste país, mas não tem funcionado assim; tem funcionado numa lógica de descontinuidade, numa política pendular, como dizíamos anteriormente.

Dito isso, passaremos a abordar o SINAES. Esse programa vem como um momento que precede o processo de reforma da universidade, ao mesmo tempo em que se constitui como parte da política de reforma; vem conjuntamente com o processo de reformulação para identificarmos qual o “estado da arte”, o que deve ser feito para tentarmos resolver os problema em relação ao ensino superior neste país.

É impossível discutirmos reforma universitária se não tivermos claro um projeto de país, um projeto de nação. Esta é a questão fundamental. E é num projeto de nação, de inclusão, de participação e de democracia que se planeja implementar um projeto de reforma da universidade e, para que a reforma da universidade seja viabilizada, precisamos avaliar o que é que temos em termos de universidade.

Mas para avaliar a universidade, os instrumentos que nós dispúnhamos não eram suficientes para produzir o *raio-x* do sistema da educação superior do país; para isto é necessário montarmos um sistema que dê conta da observação, por exemplo, das especificidades e da diversidade do nosso país.

O Brasil é um país imenso, com realidades muito distintas, em que instituições de ensino superior estão inseridas em comunidades com realidades distintas, o que produz universidades também distintas.

Nós temos centros de excelência nesse país que se comparam aos países mais desenvolvidos do mundo e temos regiões completamente abandonadas. Quando, no governo anterior, se montou o sistema de avaliação centrado no ENC, se quis avaliar a universidade e estabelecer um ranking entre as instituições de ensino superior. E, para isso, criou-se um parâmetro, e esse parâmetro era a USP, e todas as universidades foram ranqueadas tendo como parâmetro aquela instituição, desconsiderando as realidades específicas em que cada instituição está inserida.

Este país é muito diverso e é necessário observar esta diversidade, considerar onde as instituições estão inseridas e perceber que a população que está no agreste precisa de programas de ensino que dêem conta de questões muito elementares, tendo nas grandes questões acadêmicas e filosóficas o horizonte. Mas, determinados centros têm a necessidade e a possibilidade de avançar e desenvolver pesquisas de ponta, ao mesmo tempo em que conseguem dar conta das questões demandadas pela comunidade onde estão inseridos.

Temos que compreender esta diversidade e, para isso, precisamos fazer um mapeamento do sistema de educação superior, das universidades, em todo país, considerando esta diversidade. Para isso, é que foi projetado o SINAES como um sistema que se ocupe em extrair da realidade brasileira as suas várias facetas, os seus vários níveis de conhecimento. Neste sentido, procura-se montar um sistema apoiado em três pilotes básicos.

O primeiro deles e o mais importante de todos é a avaliação interna. Algumas instituições já têm certa cultura auto-avaliativa que é absolutamente fundamental. Não é o nível de desempenho dos estudantes no final do curso

que vai dizer se a universidade como um todo tem um nível de excelência A, B ou C; se a instituição é plenamente satisfatória, como nós desejamos, ou satisfatória, ou regular; se é insatisfatória ou totalmente insatisfatória. É um conjunto de aspectos que nós temos que analisar para identificar se a universidade está desempenhando a sua função, se ela é uma instituição que presta um bom serviço para a sociedade onde ela está inserida ou se ela não presta um bom serviço.

É importante, numa determinada região onde o principal problema é o piolho das crianças, que tenha alguém na instituição pesquisando método para o combate ao piolho das crianças; se numa determinada região se produzem aviões e foguetes que a universidade dê conta de produzir sistemas altamente desenvolvidos tecnologicamente para resolver o problema dos aviões e foguetes.

Então, o que nós precisamos observar e levar em conta é a realidade onde as instituições estão inseridas. Nesse sentido, a avaliação interna é um momento privilegiado porque ninguém melhor do que a comunidade onde a instituição está inserida (os professores, os funcionários, os estudantes e a comunidade externa, os egressos) pode avaliar como está a sua instituição, com autonomia, para que ela possa fazer a auto-avaliação. A auto-avaliação é a haste principal de todo o processo avaliativo.

Mas a avaliação interna sozinha não dará conta para produzir aquela radiografia virtual da universidade brasileira; ela terá que ser acompanhada de outras dimensões absolutamente centrais, como por exemplo, a avaliação externa das universidades, a avaliação das condições de ensino das universidades, a avaliação institucional e, o último piloto, também importante (que é o programa o qual eu sou o coordenador) que é o exame nacional do desempenho dos estudantes, o ENADE, que vem para substituir o programa de avaliação do governo anterior, o *Provaão*.

A partir da avaliação externa e interna e das condições de ensino, nós poderemos ter uma radiografia virtual de como está a instituição, quais os problemas da instituição. É um processo avaliativo positivo e não negativo e punitivo, de ranqueamento. Que seja um sistema de avaliação para que a instituição possa corrigir os seus problemas, que não seja antipático como uma avaliação que vem de fora para punir. Precisamos melhorar as condições dos serviços prestados no ensino superior nesse país; temos uma deficiência muito grande e precisamos ter a real situação do ensino superior para que possamos enfrentar esse problema e resolvê-lo.

Como vai funcionar o ENADE? Todo SINAES será coordenado pela CONAES, uma comissão nacional de avaliação da educação superior, composta por 13 membros que supervisiona e coordena todo processo avaliativo da universidade. Essa comissão ainda não está nomeada – o que acontecerá em alguns dias.

O novo sistema será aplicado a cada três anos. Ele tem uma regularidade trienal, pretende se fazer por amostragem, não é universal como era a avaliação anterior, o *Provaão*.

Por que faremos um exame por amostragem? Para facilitar a explicação, faremos uma analogia. Nós não precisamos tomar toda a sopa que fazemos para saber se ela está boa de sal, se falta um legume, ou alguma especiaria; basta provarmos uma colher. Os métodos estatísticos existem para isso, não precisamos fazer uma coleta universal para sabermos onde temos problemas.

Poderíamos tomar uma outra analogia de comportamento eleitoral. No universo eleitoral brasileiro, se faz uma amostragem em torno de 2400 a 2700 entrevistas em um universo de mais de 80 mil eleitores e teremos um resultado com uma margem de erro de 2% (a mais ou a menos), ou seja, uma margem de erro de 4%. Então, não precisamos aplicar uma prova a todos os estudantes para saber como eles estão sendo formados. O que nós precisamos é estabelecer uma curva que nos dê, estatisticamente, garantias de que o resultado da amostragem seja o reflexo daquilo que nós temos enquanto ensino superior como um todo.

Para isso precisamos de uma ferramenta diferente daquele do sistema anterior. Precisamos compreender qual é o nível de conhecimento ao final do curso sim, mas precisamos saber também como o estudante chega na universidade. É por isso que faremos um exame que medirá os conhecimentos e habilidades também ao final do primeiro ano do curso.

Assim, nós vamos medir algo extremamente importante, e que o sistema antigo não nos dava, que é o que o estudante agrega de conhecimento ao passar pela universidade. Assim, será possível se tivermos uma prova no final do primeiro ano e no final do último ano, uma única prova, porém com duas partes, e uma parte transversal para todos os estudantes, tanto os estudantes do início do curso como os estudantes do final do curso.

Já li uma porção de matérias e críticas ao sistema porque não funciona. Nem nós do MEC/INEP ainda definimos exatamente como ele será, pois ainda estamos construindo o sistema com comissões de especialistas de várias instituições universitárias do Brasil e de outros países do mundo, discutindo, tentando identificar qual o melhor sistema que se adapta à nossa realidade. Mas já estamos recebendo as críticas dos grandes veículos de comunicação do país, dizendo que não vai funcionar! Mas como podem dizer isso se nem nós definimos todos os detalhes e sabemos neste momento, exatamente, como será? Os instrumentos não vêm ao caso, vamos encontrá-los porque existem muitos métodos. Existe um método muito interessante que é o método aplicado no toffler, a grande prova para o inglês, que é uma prova gigantesca que se vai respondendo até onde se alcança e que se pode sacar o quanto quem responde a prova conhece de inglês.

Nós podemos fazer uma avaliação que seja amostral, que não precise ser feita todos os anos, que seja trienal e que vá incluindo, no primeiro ano, 13 cursos, no segundo ano, 20 e, no terceiro ano, todos os outros. Aí fecha o ciclo e reiniciamos a aplicar o ENADE aos estudantes que foram avaliados neste ano.

Desta forma teremos um instrumento que nos dá a possibilidade de uma leitura de séries históricas. O sistema antigo não nos dava essa possibilidade

porque um curso que num ano era B no ano seguinte, sem melhorar em nada, poderia aparecer como A, porque A, B ou C naquele ranqueamento não mostrava o quanto ele evoluiu, pois o dado era de apenas um ano; pega-se o nível de desempenho no país, estabelece qual é o máximo, o máximo é A, que pode ser 39 em 100 como no último exame, neste caso 39 acertos em 100 é considerado A. Isso é insuficiente, é um sistema falho, que não se presta para avaliar o nível de desempenho dos estudantes.

Para além do aspecto que vai nos mostrar uma coisa extremamente importante, o parâmetro não será mais a USP ou as grandes instituições de determinadas áreas, porque teremos a possibilidade de identificar, na entrada do curso, o nível de desempenho do estudante e como ele sai. E vamos descobrir que um estudante que faz vestibular para medicina na USP já chega quase médico e, nos cinco ou seis anos que ele fica na USP, ele, mesmo agregando pouco conhecimento, formar-se-á um médico.

Por outro lado, temos instituições nas regiões interioranas, distantes dos grandes centros, em que os estudantes chegam com um nível de conhecimento muito limitado, porém, ao final do curso, eles agregaram muito conhecimento. Mesmo não chegando ao nível de conhecimento a que chegou aquele estudante de medicina na USP, o do interior, certamente, agregará muito conhecimento. A universidade onde estudou este estudante, se conseguir formar um profissional competente para a função, mesmo não chegando ao nível de excelência de uma USP, já terá cumprido com sua função de universidade naquela região onde está inserida.

Não podemos achar que não podemos fazer educação no agreste porque não podemos colocar uma USP com seus recursos, seus laboratórios, bibliotecas, seus recursos humanos no agreste. Temos que colocar universidade lá sim, porque há determinadas carências que o Estado precisa afrontar. O ENADE vai nos dar a possibilidade de medir o quanto o estudante agrega de conhecimento ao passar pela universidade.

Para aplicarmos o exame aos estudantes do final do primeiro e do último ano, teremos que definir quem são os estudantes que se encaixam nesta situação.

Como saberemos então quais são os estudantes do final do primeiro e do último ano? Na regulamentação, nós estabeleceremos. Este é um aspecto importante. Para terem uma idéia, às vezes o curso é de quatro anos e o estudante tem dificuldades financeiras para cursar todos os componentes do curso e ele está no quarto ano, mas não está cursando as cadeiras do quarto ano. Para definir quem é estudante do final do primeiro ano, definimos o seguinte critério: será considerado estudante do final do primeiro ano aquele que tiver concluído de 16 a 24% da carga horária mínima de cursos de 6 anos de duração, ou então, de 20 a 30% da carga horária mínima dos cursos de 5 anos de duração, ou de 25 a 37,5% da carga horária mínima de cursos de 4 anos de duração, ou ainda, de 34 a 50% da carga horária mínima de cursos de 3 anos de duração.

Assim, também será considerado estudante do último ano do curso aquele que tiver concluído pelo menos 84% da carga horária mínima dos cursos de 6 anos de duração, 80% da carga horária mínima dos cursos de 5 anos de duração, ou 75% da carga horária mínima dos cursos de 4 anos de duração, ou ainda, 66% da carga horária mínima dos cursos de 3 anos de duração. Portanto, é assim que vamos identificar os alunos do final do primeiro e do último ano.

Como já era no sistema anterior, quem vai fiscalizar é o estudante porque o exame nacional do desempenho dos estudantes passa a fazer parte do currículo obrigatório de todos os cursos em todo país. Constará no verso do diploma do estudante a dispensa ou a data da realização do ENADE se foi selecionado. Aqueles que não forem selecionados receberão a dispensa do ministério e aqueles que forem selecionados constarão como selecionados. Quem vai informar quais são os estudantes que estarão aptos a inscreverem-se ao ENADE é a instituição onde o estudante estiver matriculado. Se o estudante deveria estar inscrito e não fizer o ENADE e também não for dispensado ele não receberá o seu diploma.

Existirão os casos excepcionais e estes serão tratados excepcionalmente, desde que haja justificativa. Então cabe ao estudante controlar e cobrar da universidade, do contrário ele terá problemas depois, visto que, como o exame será aplicado de três em três anos, ele poderá, no limite, ter que esperar três anos para fazer a prova.

A avaliação não servirá mais para *ranquear* as instituições em A, B, C, D ou E. As instituições serão conceituadas com outros critérios. Poderá ser, por exemplo, plenamente satisfatória, satisfatória, regular, insatisfatória e totalmente insatisfatória. Os cursos que forem classificados como, insatisfatórios e totalmente insatisfatórios terão que assinar um protocolo de compromisso com o MEC em que a instituição terá um prazo determinado para suprir as deficiências e resolver os seus problemas. Isso vem para garantir o bom desempenho da própria instituição. O ministério, juntamente com a universidade, vai estabelecer um programa dentro de um cronograma de atividades para resolver os problemas que foram identificados, quer na avaliação interna das CPAs, quer na avaliação externa, na avaliação das condições de ensino, na avaliação institucional e no ENADE.

O SINAES é um sistema articulado que pressupõe a avaliação dos estudantes, do curso e da instituição onde o estudante estuda, onde o curso está locado, onde a universidade está inserida no país. É uma avaliação que segue esta característica de sistema e que não podemos percebê-lo sem determinadas alterações que são necessárias em termos de ensino superior em nosso país e que está sendo discutido, neste momento, pela sociedade brasileira, pela imprensa que é a reforma universitária.

Gostaria de fazer um parêntese sobre a *Universidade Para Todos*. É um programa emergencial, pode vir a fazer parte de todo sistema que se cria a parir

da reforma universitária ou não. É um programa de inclusão de cidadãos que aspiram ingressar numa universidade e com as regras atuais não há forma de fazê-lo. Tem-se dito muito sobre este programa: que está sendo uma privatização do público, que se usarão recursos públicos para viabilizar as instituições privadas e coisa que o valha.

Eu gostaria de ver vocês vaiando um professor das séries iniciais que fez magistério, está lá no agreste, e sonha em fazer um curso superior e a USP não está lá, as grandes universidades não estão lá onde ele vive e ele quer se qualificar para prestar uma educação mais qualificada para os que vivem no agreste e, de outra forma, ele não teria como fazer um curso superior, seja por que a universidade não está lá fisicamente, seja porque a universidade não tem espaço para receber tantos estudantes, seja por que, para incluir toda essa gente, seria extremamente cara e por que é extremamente econômica e racional a existência de vagas que são ociosas e instituições que o MEC vai dizer, se podem se inscrever para absorver essas vagas ou não.

Não serão quaisquer instituições a beneficiar-se com esta política. O MEC vai dizer se pode e vai selecionar através do ENEM para aquele professor que precisa se qualificar hoje e não daqui há 10 anos. Se o Estado e os definidores de política pública resolverem construir uma universidade lá no interior, certamente isto vai demorar muitos anos.

No setor público as coisas não acontecem de forma rápida como as urgências reclamam, mesmo que haja a vontade política para tal, já que é necessário buscar os recursos, porque existe uma processualidade e porque não podemos esperar e, por isso que é um programa emergencial, não está aí para sempre, porque a política desse governo é uma política pela qualidade e pela implementação de um ensino público e não privado. O ministro tem cansado de dizer isso; o presidente tem cansado de dizer isso. O compromisso é com o ensino público de qualidade, mas nós temos uma emergência.

Nós precisamos acudir a essa emergência, precisamos de uma política que consiga corrigir essas distorções neste momento e aí a reforma universitária e o plano de governo de longo alcance dará conta da inclusão pela via pública de qualidade. Por outro lado, é um equívoco muito grande achar que todas as instituições privadas não prestam um bom serviço e estão apenas interessadas no lucro.

Nossa realidade demonstra que temos muitas distorções e que precisamos corrigir, e o SINAES estará aí para avaliar e comprovar isso e a CONAES vai coordenar este programa para qualificar as universidades. Temos que parar com aquele entendimento de que o Estado está aí como o vilão. Sempre se imagina o Estado como uma instituição perdulária, morosa, e ineficiente. O Estado tem que ser uma instituição do cidadão. Este tem que tomar o Estado e fazer dele a sua instituição. Este Estado que nós reclamamos é o Estado que foi montado de cima para baixo, e em que a população não teve participação. Hoje nós temos a possibilidade efetiva de participar na construção desse novo Estado.

É o que o Presidente tem dito em relação a um novo pacto social e, neste novo pacto, teremos a possibilidade de definir políticas que venham satisfazer os nossos interesses e sanar as nossas deficiências.

Para concluir, em primeiro lugar, o INEP, nós do ENADE, da diretoria de estatística e avaliação e o MEC estamos abertos para aprimorarmos os nossos sistemas de coleta, tratamento e disseminação de dados. Os dados são públicos. Temos a nossa página <www.inep.gov.com.br> onde todos podem acessar e buscar dados de uma riqueza impressionante. É o melhor banco de dados do país e podem fazer sugestões porque esta é a característica desse governo, que é aberto, que quer construir, quer ser propositivo e que está à disposição de todos os cidadãos.

Perspectiva*

O ENSINO DO TRABALHO PROFISSIONAL – PERSPECTIVA CNPq

Maria Ozanira da Silva e Silva**

Naturalmente, fiquei me perguntando qual seria meu papel como observadora num evento tão importante como esse. Estou aqui como observadora, representando o CNPq. Sei que algumas observações sobre o CNPq serão demandadas, então vou me antecipar um pouco sobre isso, mas cumprindo o que me foi solicitado. Com muito prazer, dedicação e entusiasmo, neste momento, vou destacar o que considere relevante nesta oficina nacional promovida pela ABEPSS. Alguns aspectos podem ser indicados, como a própria motivação da realização do evento que é um elemento que merece destaque. Esse evento está sendo motivado pelo projeto ético-político do Serviço Social que vem acompanhando o movimento histórico da sociedade brasileira e que vem sendo construído e reconstruído pelos profissionais do Serviço Social desde a década de 1970, neste nosso Brasil. O eixo fundamental também é significativo para fazer com que avancemos nessas reflexões; representado pelo ensino do trabalho do Serviço Social e à luz das diretrizes curriculares que aqui foram postas e discutidas pelos participantes do evento.

Os compromissos aqui expressos são muito importantes. Nesse sentido, por exemplo, o compromisso da busca de articulação; o impulso do ensino e da produção de conhecimento tanto na graduação como na pós-graduação; o compromisso com as políticas sociais públicas, sobretudo considerando a conjuntura atual; o compromisso com nosso trabalho acadêmico, nosso trabalho profissional e nossa luta política, no sentido de estar contribuindo para o desmonte ou a desmobilização deste projeto neoliberal tão insistente e tão presente num momento em que gostaríamos de estar vendo uma conjuntura bastante diferente.

A agenda desse evento também merece destaque. Foi um amplo debate sobre graduação e pós-graduação; a apresentação de experiências inovadoras e ilustrativas muito relevantes; a reafirmação em todos os níveis das diretrizes curriculares. Considero que o aspecto central da realização dessa Oficina foi um esforço muito grande no sentido de fazer avançar a articulação da graduação

* Observadores Convidados: Representantes CNPq / CAPES / CFESS – Perspectiva da Oficina Nacional da ABEPSS, realizada entre 5 e 7 de abril de 2004, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis / SC.

** Maria Ozanira da Silva e Silva - Doutora em Serviço Social, com pós-doutorado em Políticas Públicas. Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão. Representante do Serviço Social no Comitê Assessor do CNPq e representante adjunta na área de Serviço Social na CAPES.

com a pós-graduação e, também, da experiência brasileira com a experiência do Cone Sul. E, simbolicamente, a ponte escolhida como símbolo e tão bem representada, aqui, explicita a intencionalidade, essa centralidade mobilizadora deste evento. Naturalmente, coloco-me no sentido de ressaltar a importância desse esforço, mas gostaria, como pessoa que viveu a própria oficina com intensidade e que ficou, em dado momento, meio dividida entre a graduação e a pós-graduação, de sugerir que avancemos nesse projeto de busca de articulação. E, nos próximos eventos, essa articulação se dê, não somente no convívio que nós tivemos, na coincidência do período da realização dos eventos e nem na coincidência geográfica e institucional, mas que alguns painéis sobre a graduação e a pós-graduação se façam conjuntamente, porque, com certeza, participei no primeiro dia da programação sobre a *pós* e senti com muita ênfase a necessidade de estar aqui, e o que eu visualizei lá como fundamental, senti que seria fundamental que fosse também colocado e compartilhado com todas as pessoas que fazem o Serviço Social nesse país. Foi um grande avanço ter construído essa possibilidade da convivência, e que nos próximos eventos, mesmo que faça algo específico sobre graduação e pós-graduação, se desenvolva também uma agenda comum para avançar na discussão coletiva e conjunta, para avançar conjuntamente porque a graduação e a pós-graduação, cada vez mais, têm que ser vistas como articuladas, como dependentes uma da outra e contribuindo uma para com a outra, pois tanto a graduação contribui para a pós como vice-versa. Tenho certeza que essa é uma inquietação que deve estar presente entre outras pessoas e, sobretudo, presente na própria direção atual da ABEPSS que tem sensibilidade para essa colocação.

Também, não podemos esquecer em que contexto da sociedade brasileira estamos aqui discutindo. Naturalmente, não vou fazer uma análise de conjuntura, mas preciso relacionar, de alguma forma, aquilo que estamos vivendo nesses dias aqui com a própria conjuntura brasileira e, sobretudo, para depois falarmos do CNPq, pois essa instituição se situa nesta conjuntura. Então, infelizmente, ainda temos que dizer que vivemos numa conjuntura de intenso contínuismo e manutenção do projeto neoliberal, quando gostaríamos de estar vivenciando um outro momento. Isso se expressa pela própria política econômica que sabemos ser o eixo dominante de toda vida da Nação, expressando-se pela elevação do superávit primário; pelo aumento de impostos; pelas reformas que estão sendo feitas, sobretudo a Reforma da Previdência Social, sobre a qual tivemos a expectativa de que essa reforma, como está na proposta do Projeto Fome Zero, universalizasse a Previdência Social no sentido de alcançar os 40 milhões de brasileiros que não têm acesso a esta; pelos juros altos.

Tudo isso tendo como consequência o agravamento do quadro social e nisso estamos profundamente relacionados. Estamos nos defrontando com mais pobreza, mais desemprego, redução da massa salarial, mais violência. Então, esse é o quadro social que vivenciamos. Portanto, em relação à questão social, a prioridade ao social continua constituindo uma retórica, além de vir sendo

conduzida com muitos desencontros e até com certa incompetência. A questão social vem sendo teoricamente colocada, mas na prática muito secundarizada, haja vista a centralidade dos programas de transferência de renda que nós sabemos que, apesar de terem sido ampliados, até o corte para fixação da linha da pobreza foi reduzido de meio salário mínimo para R\$ 100,00 (cem reais), no sentido de classificar os pobres e para R\$ 50,00 (cinquenta reais) no caso da fixação da indigência, conforme precariza o Programa Bolsa Família, criado em outubro de 2003.

Nós sabemos então que o pobre, para ter acesso aos programas sociais, tem que ser mais do que pobre e mais do que miserável. Isso nos preocupa porque a questão social não pode ser priorizada quando a economia está voltada para o pagamento das dívidas externa e interna. Nesse contexto, não poderia deixar de destacar que a política para a educação superior brasileira é outro aspecto que nos preocupa muito.

Comecei a refletir e estou inclusive verificando que neste governo ocorrem algumas inversões preocupantes em relação ao ensino superior brasileiro, de maneira tal que está se dando uma grande inovação: a proposta de publicização do privado como contraponto de privatização do público. A idéia de privatização do público nós já sabemos que é um projeto insistente que já vem procurando se impor faz tempo, mas a proposta de publicização do privado é uma proposta repentina, sem fundamentos e sem maiores estudos, representada pela determinação do governo em comprar 100.000 (cem mil) vagas das escolas particulares, do ensino superior, com recursos que poderiam ser alocados na melhoria das universidades públicas que estão em situação precária. Então, estamos avançando para publicização do privado, além de mantermos a idéia de privatização do público, tendo por justificativa a expansão do ensino superior para todos. Neste contexto, também, se destaca a reforma universitária tão aguardada por nós, mas que, em vez de representar uma esperança, vem representando sobretudo uma preocupação ou, quem sabe, uma ameaça para a universidade pública nesse país.

Então é nesse contexto que vamos verificar o que isso representa para o Serviço Social que se situa no campo social. Temos aí colocado, senão nova questão social, pelo menos um aprofundamento da velha questão social. Temos novas agendas e novas demandas para a construção de conhecimento e para a intervenção no campo do Serviço Social, no campo da formação profissional e da produção de conhecimento. Nesse sentido, já tinha me dado conta, mas fiquei preocupada e até alarmada com os dados estatísticos apresentados nessa Oficina a respeito do criação desordenada e intensa de cursos de graduação de Serviço Social no Brasil todo. Se em 2000 tínhamos 79 cursos de Serviço Social no Brasil e em 2003 tínhamos 147, isso é um dado preocupante e o mais preocupante ainda é saber que desse total apenas 30 cursos são públicos. É importante saber qual o rebatimento que isso vai ter na pós-graduação. Temos atualmente (abril de 2004) 18 programas de pós-graduação em Serviço Social.

no Brasil. Desses, 12 (doze) se encontram em universidades federais, 03 (três) se encontram em universidades católicas, e 03 três em universidades estaduais. Portanto, a grande maioria dos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social se encontra em universidades públicas que serão afetadas pela reforma universitária em curso.

Nessas considerações, resalto, finalmente, o aspecto que mais nos interessa: a redução do fomento à pesquisa e à pós-graduação. Eu gostaria de destacar essa redução com um exemplo: temos atualmente no CNPq 52 bolsas de produtividade em pesquisa na área de Serviço Social. Só para fazermos uma comparação, temos no Brasil atualmente cerca de 198 docentes de programas de pós-graduação. Isso significa dizer que é um número insignificante, inclusive desses docentes, que têm acesso ao Sistema de Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Em 2002, formaram-se nos programas de pós-graduação de Serviço Social do Brasil 33 doutores e esses doutores não têm condições de entrar no sistema do CNPq para ter acesso a uma bolsa de produtividade em pesquisa.

Falando um pouco da minha atuação no CNPq, enquanto representante do Serviço Social no Comitê Assessor, especificamente dos compromissos que eu quero assumir publicamente. Antes, porém, é importante que saibam que o CNPq não tem uma área de conhecimento específica do Serviço Social. Nós temos um representante do Serviço Social compondo o Comitê Assessor de Psicologia e Serviço Social, com vários psicólogos e um assistente social, ou seja, precisamos ser muito mais fortes, informados e persistentes para termos um espaço dentro do próprio comitê. No entanto, apesar desse limite, quero assumir compromissos com nossa categoria profissional com muita responsabilidade e com muita preocupação.

Assim, quero colocar a vocês que pretendo estabelecer um canal de comunicação sistemática com os pesquisadores e, sobretudo, com os programas de pós-graduação, enviando-lhes informações relevantes sobre o CNPq. Estou me comprometendo também a trabalhar coletivamente com vocês para a elaboração de critérios, para a classificação de nossos pesquisadores nessa instituição de fomento. Houve uma mudança recente na classificação dos pesquisadores. Antes tínhamos pesquisadores 1 e 2, sendo que esses dois níveis se subclassificavam de A a C. Foram extintas as subclassificações do nível 2. Quem era 2 A subiu para 1 D e os demais permaneceram apenas como pesquisadores nível 2. Os pesquisadores nível 1 agora se subclassificam de A a D. O certo é que ocorrem reclassificações e nós nem sabemos que critérios são considerados. Informo que estamos nos propondo, já levantei outros critérios que outras áreas se utilizam, a elaborar uma minuta de critérios e mandar para os programas de pós-graduação e para todos os pesquisadores, pedindo sugestões para que na Área de Serviço Social sigamos critérios transparentes e explícitos. Também me comprometo a ter transparência na avaliação das solicitações. Naturalmente, não estou dizendo que vou divulgar o nome dos avaliadores *ad hoc* de cada processo, até porque

isso é proibido pelo CNPq, mas pelo menos as pessoas terão clareza do porquê pediram e não tiveram acesso.

Vou também, trabalhar para a ampliação das bolsas de produtividade em pesquisa e de outros recursos disponibilizados pelo CNPq. Nesse ponto, o representante do CNPq sozinho não faz nada; tem que ter demanda do Serviço Social. Se não concorrem aos editais, não teremos acesso, pois um dos argumentos que o CNPq usa é que não pode aumentar a quantidade de bolsas pela falta de demanda; não pode aumentar o financiamento dos projetos porque tem pouca demanda. Outro aspecto a que me comprometo é estabelecer articulação com a Área de Serviço Social na CAPES.

Quero chamar atenção para algo que está me preocupando. Houve uma grande modificação para as bolsas de Iniciação Científica, e isso atinge diretamente a graduação. As bolsas ficaram vinculadas a doutores, em primeiro lugar, e, em segundo lugar, preferencialmente serão destinadas para pesquisadores do CNPq. Assim, nosso acesso às bolsas do CNPq ficará mais difícil. Foram fixados dois tipos de distribuição dessas bolsas. Um tipo vai diretamente para a instituição que é o PIBIC. Essa cota que vai para a instituição universitária tanto pode ser distribuída para o pesquisador como pode ser distribuída para a chamada subunidade da instituição e as subunidades privilegiadas são os cursos de pós-graduação. Outro tipo são cotas destinadas a pedido direto do pesquisador ao CNPq. Tanto o do nível 1 como o nível 2 poderá pedir, mas é necessário que o pesquisador seja de um curso de pós-graduação preferencialmente avaliado pela CAPES com notas 5, 6 ou 7 e isso tira muito as possibilidades da nossa área. Para enfrentarmos essa realidade, precisamos do apoio de vocês.

Finalmente, vou pontuar algumas recomendações muito sinceras para a ABEPSS. Sinto a necessidade de colocar a retomada do trabalho com os assessores. Tinha, anteriormente, a ABESS, atual ABEPSS; tinha em todos os estados brasileiros um determinado número de assessores, mas assessores com atribuições definidas, ligados a programas, cursos, etc. Entendo que isso possibilitava uma presença mais efetiva da ABESS nas unidades de ensino. *Sugiro também acompanhamento e apoio à estruturação e desenvolvimento dos cursos que estão sendo criados sobretudo na iniciativa privada.* Nesse sentido, a ABEPSS deve ter uma pauta específica para esses cursos, porque é uma realidade incontestável que precisa ser considerada para evitar a formação de uma realidade totalmente dividida: os cursos públicos e os cursos privados. Proponho *acompanhamento e posicionamento da ABEPSS sobre a proposta de reforma universitária em curso.* Aqui sugiro que isso ocorra em articulação com a ANDES que está desenvolvendo esse trabalho. *Por último, resalto a necessidade de se pensar um apoio à nucleação e intercâmbio entre os grupos de pesquisa que funcionam nos diferentes programas de pós-graduação e nos diferentes cursos de graduação.*

Perspectiva *

O ENSINO DO TRABALHO PROFISSIONAL
– PERSPECTIVA CAPES

Denise Bomtempo Birche de Carvalho**

Gostaria de colocar o olhar de uma pesquisadora da área do SS inserida como representante de área de conhecimento do SS numa agência de fomento cujo objetivo dessa agência é a qualificação do ensino superior pela formação dos quadros docentes de pesquisadores das diversas áreas de conhecimento. Então, o meu papel é, antes de tudo, o papel de docente de Serviço Social, de pesquisador que está vivendo um momento importante de uma contribuição para área de conhecimento dentro de uma agência de fomento. Então não estou aqui como enviada da CAPES, mas antes de tudo como colega.

Quero começar colocando uma frase do Clisnamurt: “Se realmente entendemos o problema, a resposta virá dele, porque a resposta não está separada do problema”. Quero qualificar, no meu ponto de vista, a importância da ABEPSS, qualificar o papel da pós-graduação nas diretrizes curriculares e a busca incessante da ABEPSS no sentido de provocar essa articulação da graduação e pós-graduação, que vimos tentando construir há muito tempo e sempre temos problemas em relação a esse objetivo.

O que eu pude observar foi o seguinte: Não só na observação das exposições exitosas de implantação das diretrizes curriculares, bem como no espaço de discussão da pós-graduação, a pós-graduação é importante como um espaço de qualificação do projeto ético-político profissional. Se tivermos uma pós-graduação avançada e consolidada, conseguiremos puxar a graduação, por isso é importante fortalecer a pós-graduação em Serviço Social no Brasil. Esse papel da pós-graduação na qualificação desse projeto ético-político profissional passa pela qualificação do corpo docente e pelo papel da pesquisa no Serviço Social, no sentido da indissociabilidade entre conhecimento e intervenção e, no caso do Serviço Social, o desafio maior seria a construção de conhecimentos comprometidos com as demandas sociais em tempo histórico determinado. No caso da pós-graduação nesse desafio, nesse espaço, na criação, construção e consolidação desse espaço de qualificação do projeto ético-político, a importância da qualidade da produção de conhecimentos que nós produzimos em termos de gradua-

* Observadores Convidados: Representantes CNPq / CAPES / CFESS – Perspectiva da Oficina Nacional da ABEPSS, realizada entre 5 a 7 de abril de 2004, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis / SC.

** Professora, Doutora, Pesquisadora da UnB. Representante da área de conhecimento do Serviço Social na CAPES, membro do Comitê Técnico-Científico da CAPES.

ção é pós-graduação, visando a uma intervenção qualificada do profissional no enfrentamento das manifestações da questão social. A observação é importante no sentido de que essa qualificação das produções de conhecimento tenham inserções na sociedade.

Para isso, nós não concebemos a pós-graduação deslocada da graduação. A questão do ensino, da pesquisa e da orientação tem que estar organicamente consolidada num projeto dialético de articulação permanente entre um nível e outro. É importante conhecermos bem o que é essa agência de fomento; ela tem como função, em termos de incentivo, o fomento à pesquisa e à formação em nível nacional e internacional, e há um certo desconhecimento desse assunto por parte da graduação. Os coordenadores de programas têm um conhecimento avançado dos programas que a agência de fomentos coloca à disposição de um público que vai fazer suas demandas via editais. A graduação, no entanto, muito deixa a desejar.

Então fiz um levantamento de um material que está disponível para todos que quiserem consultar sobre o que existe atualmente na agência para programas no país ao nível de intercâmbio internacional, visto que o desafio está na articulação dos programas de pós com a graduação, no intercâmbio com programas que existem no país que são muito pouco demandados para agências de fomentos no caso do Serviço Social como é o caso do PQI e do PROCAD. Muito embora esses programas estejam aí sem uma agenda em termos de data para 2004, isso devido à descontinuidade da política nacional de pós-graduação, tendo em vista que no ano passado a CAPES teve três presidentes, esses programas existem e estão na agenda, faltando apenas uma definição de quando irão começar. O que acontece é que a solicitação do Serviço Social é pequena demais. Enquanto temos, em outros cursos, um pedido de PRODOC, que é a inserção de novos doutores no programa de pós-graduação, de 40 candidatos para duas ou três vagas, no Serviço Social temos apenas uma demanda. No ano passado, tivemos duas demandas para uma só vaga e, nos critérios, as universidades federais têm prioridade sobre as privadas e quem acabou ficando com a vaga foi a universidade privada. É muito importante que se façam os pedidos; as demandas têm que ser colocadas.

Além disso, é importante o intercâmbio em nível nacional, é importante a criação de intercâmbios com as agências internacionais via COFECUB. Há um elenco de programas com os países que nós não temos. Atualmente temos apenas um intercâmbio da PUCSP via COFECUB com Portugal, ou seja, pouquíssimos pedidos para que haja uma inserção internacional. Outro ponto importante é a formação de pós-doutores no próprio país. Há um incentivo nas outras áreas de conhecimento da formação pós-doutoral em países estrangeiros, mas nós temos uma massa crítica importante no Serviço Social brasileiro que inclusive forma para fora. Então, criar essa cultura de estarmos circulando, além da formação em doutorado nos programas nacionais, também no pós-doutora-

do também, pois essa é uma cultura que está começando a se organizar e consolidar na PUCSP. Além disso, também há uma abertura dos programas de pós-graduação no Brasil que vocês sabem que são 18, dos quais 8 com doutorado e 10 com mestrado, distribuídos nas regiões do país.

Uma questão que perpassa todas as discussões, tanto de graduação quanto de pós-graduação, é o papel da pesquisa. Uma das coisas que incentiva muito no processo de avaliação é a constituição, a organização e a consolidação dos grupos de pesquisa e o que foi colocado aqui é que esses grupos têm que vincular alunos de graduação, alunos de pós-graduação, pesquisadores, professores do NRV6 e os profissionais que são os nossos supervisores de campo, campo de estágio, dentro do grupo de pesquisa para uma discussão coletiva. Que esses grupos sejam um espaço para estar discutindo a produção de conhecimento com base naquilo que os campos de estágio estão produzindo e intervindo e que se tragam elementos para discussão teórico-prática no Serviço Social. Além disso, outros desafios que foram colocados são a importância da qualificação do que nós chamamos de inserção internacional dos programas de pós em Serviço Social. Foi muito ressaltado pelo expositor, o pró-reitor daqui da universidade, a questão da inserção internacional ser avaliada pelo impacto das produções acadêmicas em periódicos indexados internacionalmente; mas houve um avanço já do ano passado para cá de que essa inserção internacional tem que respeitar as peculiaridades das áreas de conhecimento e, no caso, as áreas de ciências humanas e sociais aplicadas; a importância que tem uma publicação de um livro, uma organização de uma coletânea, os periódicos nacionais, e também a participação do programa em intercâmbio de pesquisa no exterior, a circulação de docentes estrangeiros em programas nacionais. Isso tudo é inserção internacional dos programas. Houve um avanço muito grande e os programas serão avaliados, no caso das ciências humanas e sociais, não mais em termos somente do impacto das produções acadêmicas em periódicos indexados internacionalmente, mas com todo esse conjunto de atividade de ensino, pesquisa e orientação, de troca em nível nacional e internacional.

Uma questão importante, que foi colocada como desafio, seria a indexação das nossas revistas nos programas de pós-graduação. A nossa revista *Serviço Social e Sociedade* não foi indexada ainda. Nós não temos um veículo indexado, salvo a experiência recente da catálise que está caminhando para essa questão. Há uma proposta de criação de uma revista brasileira de serviço social que seja uma revista construída por todos os programas de pós, mas que tenha um espaço para veicular as publicações nacionais, e que tenha um espaço também para articularmos com outros programas de nível internacional. É uma proposta interessante. Temos que conversar com a ABEPSS para fazer valer essa proposta, pois é uma forma de qualificarmos as publicações do Serviço Social.

Outras questões importantes que surgiram foi a necessidade de detalhamento da produção de conhecimento do corpo docente em termos de

publicações e produções técnicas. Essa qualificação da produção, esse detalhamento em termos das áreas de concentração e linhas de pesquisa servem, inclusive para realimentar o debate, a atualidade das temáticas a serem trabalhadas, bem como a produção científica do corpo discente em termos de teses e dissertações dos programas. Quanto a isso, já estamos fazendo esse trabalho. Há um grupo preocupado, onde se inclui a ABEPSS, colocando o estado da arte das produções de conhecimento do Serviço Social desde 1998 até 2003, quando a CAPES institui o sistema de organização de banco de dados, acessível a todos no *site* da CAPES. E estamos organizando esse material em termos das produções docentes e discentes e vamos organizar um livro e apresentar no encontro de pesquisadores em Serviço Social.

Finalmente, em termos de desafios, quero destacar duas competências básicas da coordenação nacional de pós-graduação da ABEPSS. Nós precisávamos criar alguma estratégia, da mesma forma que temos um espaço para discussão, de socialização, trocas de experiências, de implantação das diretrizes curriculares. No Item 1 diz: “Da competência nacional da pós-graduação: incentivar e apoiar as iniciativas de criação e consolidação dos programas de pós-graduação em Serviço Social”, e o Item 2: “Propor mecanismos de formação e consolidação de grupos de pesquisa nas unidades de ensino e em instituições abertas à pesquisa no âmbito do Serviço Social”. Então, numa oficina de ABEPSS, sugerimos que da mesma forma que temos esse fórum de discussão das experiências exitosas em graduação que tenhamos também um espaço de discussão das experiências exitosas de elaborar um projeto, uma proposta de mestrado, de doutorado, como se faz a articulação da proposta de um programa em termos de corpo docente, atividades de pesquisa, plano de curso, estrutura curricular, nível da qualificação das produções. Essas experiências são riquíssimas e precisam ser socializadas para amenizar as dificuldades que os coordenadores e as equipes de pós-graduação têm internamente na elaboração de um plano e até politicamente de negociação dessa proposta ao nível das unidades de ensino. Então, da mesma forma que temos um fórum para discutir as experiências da graduação, que na próxima oficina tenhamos também um fórum de experiências exitosas da pós-graduação e também oficinas de assessoria de construção de propostas de programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Uma demanda que está aqui colocada é a questão dos cursos *lato sensu*. Em relação aos itens 1 e 2 das competências da ABEPSS, nós poderíamos criar uma estratégia de como viabilizar isso na próxima oficina da ABEPSS para não deixar a responsabilidade somente em cima do representante de área. A discussão no coletivo de todas as unidades de ensino é muito mais importante que uma assessoria personalizada e pontual num programa e numa unidade que deseja fazer um curso *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado.

Para finalizar, quero colocar um apanhado que fiz dos programas nos últimos anos. E a área de conhecimento do Serviço Social, na CAPES, tem cada

vez mais galgado um espaço importante em relação às demais áreas de conhecimento. Atualmente fazemos parte do comitê técnico científico da CAPES, que é um espaço de 19 pessoas de todo país. Nós temos um assento nesse conselho. Esse conselho, inclusive, é responsável pela formulação da política nacional de pós-graduação. É um espaço importantíssimo e o Serviço Social está lá e é importante colocar que esta inserção do Serviço Social neste Conselho faz parte de uma construção coletiva que vimos fazendo há muito tempo na CAPES, com os coordenadores de pós e nas comissões de avaliação no sentido de qualificar o Serviço Social dentro da agência de fomentos, com critérios de avaliação claros e precisos em relação aos quesitos que são avaliados. Essas foram construções coletivas feitas com a ABEPSS e os coordenadores de pós, de 2002 para cá. Esses critérios estão na página da CAPES e qualquer um pode acessar e discutir nas suas unidades; inclusive, há os critérios de implantação de curso novo. Nós participamos dessa agenda de discussão na CAPES: quais são os critérios, de corpo docente, atividades de pesquisa e publicações relevantes, a qualificação das nossas produções docentes em termos do que é chamado de *qualis*, o que é importante para nossa área ser um *qualis* A, B ou C. Ou seja, o *qualis* A é aquela produção que tem diretamente relação com a nossa produção do Serviço Social, que seja importante para a visibilidade e a circulação da produção do conhecimento do Serviço Social entre nós e também para as áreas afins. Os coordenadores de programas têm clareza desses critérios porque participaram na construção dos mesmos.

Cabe então às unidades de ensino, que não têm programas de pós-graduação ainda, que acessem esses critérios, discutam esses critérios e nos dêem sugestões, pois há um quesito importante na avaliação que é a interface entre graduação e pós-graduação no programa de pós. Essa é uma questão indissociável.

Há um grande avanço em termos de pós-graduação no Brasil. Em 1998, eram 10 e agora são 18 programas. Todos os docentes dos programas são doutores; há uma produção intelectual muito importante; os discentes estão cada vez mais inseridos nas produções, em autoria e co-autoria. O nível elevado das teses de dissertações é uma área de conhecimento que está crescendo e se consolidando e esse processo é coletivo e indissociável desse debate permanente que o SS, por meio de suas entidades, tanto de ensino quanto profissional, vem construindo e consolidando em relação ao nosso projeto ético-político.

Perspectiva*

O ENSINO DO TRABALHO PROFISSIONAL

– PERSPECTIVA CFESS

Joaquina Teixeira Barata**

Cabe-nos apresentar aqui o olhar do CFESS sobre este significativo momento de nossa jornada, em que caminhamos juntos – ABEPSS, CFESS e ENESSO – na busca incessante de uma formação e de um exercício profissional cada vez mais responsáveis, mais qualificados, mais sintonizados com as exigências de nosso tempo e balizados por princípios ético-políticos. As observações aqui apresentadas resultam de um consenso dos companheiros do CFESS aqui presentes.

São três dias que vimos assistindo a uma saudável discussão acerca de quatro articulações necessárias e possíveis e que se desdobram em futuros encaminhamentos para as nossas entidades. (1) Primeira: a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão como dimensões vitais de projetos pedagógicos comprometidos com a formação abrangente de sujeitos profissionais e sujeitos políticos, o que se desdobra numa segunda articulação. (2) Segundo: articulação entre teoria e prática, o que exige uma determinação de enfrentamento e rompimento, não só com o paradigma tradicional do ensino, como também com as orientações externas do poder econômico (Banco Mundial) consubstanciada na contra-reforma do ensino superior, que ainda vem se impondo na sociedade brasileira e latino-americana. (3) Terceiro: articulação entre a formação e o exercício profissional, o que nos impõe enquanto entidades da formação e do exercício, uma interlocução permanente e, em certas circunstâncias, uma agenda comum de trabalho, não só para processos organizativos, mas também e especialmente para a construção de uma relação de forças políticas que nos façam avançar em nossos embates ético-políticos. (4) Quarto: articulação entre o Brasil e os demais países da América Latina e Caribe, para que possamos, apesar de nossas diferenças, de idioma, de cultura e de etnia, construir uma unidade e uma solidariedade de interesses em torno de vários problemas comuns onde se destacam:

1. O enfrentamento da questão social latino-americana, que tem sua raiz nodal na divisão internacional e regional do trabalho, que nos situa num plano subordinado política e economicamente ao denominado império, não

* Observadores Convidados: Representantes CNPq / CAPES / CFESS- Perspectiva da Oficina Nacional da ABEPSS, realizada entre 5 e 7 de abril de 2004, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis / SC.

** Vice-presidente do Conselho Federal de Serviço Social - Gestão 2002/2005.

obstante a pujança de nossos países, de nossa força de trabalho e de nossos recursos naturais. Como representante do CFESS na FITS, temos tido oportunidade de participar das reuniões em vários países e sempre voltamos com sentimentos paradoxais ao observar não só o crescimento e a força de nossa profissão no mundo, como a realidade dos chamados centros hegemônicos do capital: países pequenos, sem recursos naturais, sem a quantidade e produtividade de nossa força de trabalho, sem a exuberância da nossa natureza, e no entanto nos dominam. Enquanto temos aqui uma ativa força de trabalho, recursos naturais abundantes, e nossos governos nos colocam de joelhos ante eles.

2. O enfrentamento da indiferença de nossas elites, produto da brutal concentração interna da riqueza, da renda e da propriedade. Elite sem ética e sem estética, perdida num consumo de luxo vergonhoso, ante a magnitude da pobreza em nossos países.
3. O ainda continuado enfrentamento do ideário neoliberal, que direciona nossas políticas governamentais e conseguem impor-se inclusive aos governos que se pretendem populares e democráticos.
4. O enfrentamento do suporte teórico pós-moderno ao neoliberalismo, que vem penetrando as pós-graduações nas academias, com seu abandono das categorias de totalidade, de história e sua valorização do átomo social, bem ao gosto neoliberal, em contraponto às nossas propostas de projeto societário global e alternativo.
5. O enfrentamento do encolhimento das políticas sociais, exatamente no momento em que a consciência crítica da humanidade clama por mais direitos e um novo patamar de civilização.

O CFESS quer demonstrar publicamente seu orgulho e parabenizar a ABEPSS por este evento exitoso, pelo grau de mobilização obtido com a presença de cerca de 495 participantes entre docentes, pesquisadores, assistentes sociais e estudantes. Causa-nos grande satisfação o grande número de estudantes de Serviço Social, com os quais temos grandes responsabilidades mútuas. Queremos mais que melhorar as condições do ensino e de vida, queremos mais que melhorar o nosso salário, queremos construir um destino nobre, onde todos possam descobrir a aventura do saber, o êxtase e a paixão do envolvimento em uma nobre causa. Fiquei triste quando ouvi o noticiário sobre a juventude em Belém: jovens de classe média perdidos, sem uma perspectiva, quando há a possibilidade de luta e envolvimento na causa de transformar esse mundo mergulhado na barbárie, nas guerras imperiais, na vergonhosa desigualdade social. E o magistério e o exercício profissional têm um importante lugar nessa luta. Gostaríamos (independente da forma como foi inserida a pós-graduação no programa da oficina), de valorizar o destaque dado à discussão da pós-graduação

e até recomendar que o assunto possa vir para amplas plenárias e para o conhecimento do grande público. Isso porque patamares cada vez mais exigentes de estudo e produção acadêmica nos pressionam a todos, graduação e pós-graduação. Estamos na mesma jornada. Vimos aqui cenários de ameaças e de oportunidades que se anunciam. Percebemos o desafio da direção social e política num conjunto diferenciado de projetos pedagógicos. Percebemos a dificuldade da difusão de uma determinada concepção de educação superior como direito social e não como mercadoria. Assistimos aos avanços na qualificação docente e na produção acadêmica. Nas universidades, não obstante as condições adversas, o Serviço Social avança cada vez mais, ocupando espaços internos de gestão, de planejamento, de pós-graduação. Mas, no que diz respeito à pesquisa e à produção acadêmica, isso ainda resulta mais do esforço pessoal e menos da política científica e tecnológica do país. Docentes, estudantes e pesquisadores avançam e com eles avança a formação profissional, o exercício profissional e a pesquisa. Portanto, colegas e estudantes, continuemos com nosso horizonte de perspectivas cada vez mais ousado e cada vez mais exigente, convencidos de que com trabalho, direitos e democracia se faz um país. Porque, quem é de luta, avança e não olha para trás.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ARTIGOS

1) A revista *Temporalis* aceita proposta 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 à ABEPSS, obedecendo aos seguintes procedimentos:

- a) suporte: em disquete de 3,5, junto com duas vias impressas;
- b) formato: em Word 6.0 ou superior se 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 2cm;
- c) normalização: obedecer a seguinte sequência:
 - 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 25 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 1998 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 à 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, à redação. Os artigos assinados são da responsabilidade de seus autores.

Composição da Diretoria da ABEPSS
Gestão 2003-2004 – “Quem é de luta... avança!”

DIRETORIA EXECUTIVA NACIONAL

Presidente: Jussara Maria Rosa Mendes – PUCRS
Secretária: Miriam Thaís Guterres Dias – UNISINOS
Tesoureira: Alzira Maria Baptista Lewgoy – PUCRS
Coordenador Nacional de Graduação: Vera Maria Ribeiro Nogueira – UFSC
Coordenador Nacional da Pós-Graduação: Regina Célia Tamaso Miotto – UFSC
Representante Discente da Graduação: Luiza Aparecida Barros – PUCSP
Suplente Discente da Graduação: Erica Carla Melo e Silva – UERN
Representante Discente da Pós-Graduação: Helenara Silveira Fagundes – UNISINOS
Suplente: Berenice Rojas Couto – PUCRS
Suplente: Maria Aparecida Marques da Rocha – UNISINOS
Suplente: Marilene Maia – UNISINOS

DIRETORIAS REGIONAIS

Regional Norte

Vice-Presidente: Simone Eneida Baçal de Oliveira – UFAM
Coordenação de Graduação: Lucia Cristina dos Santos Rosa – UFRI
Coordenador de Pós-Graduação: Maria do Rosário de Fátima e Silva – UFPI

Representantes Discentes:
Graduação: Liciane Costa Nascimento – UFPI
Pós-Graduação: Maria de Nazaré Machado – UFPA
Supervisor de Campo: Josélia Macedo de Carvalho – UFPI
Suplente: Cristiane Bonfim – UFAM
Suplente: Maria Elvira Rocha de Sá – UFPA
Suplente: Celso Henrique Saraiva Costa – UNAMA
Suplente: Vera Suely Moraes Ferreira – UFPA

Regional Nordeste

Vice-Presidente: Maria de Fátima Leite Gomes – UFPB
Coordenação de Graduação: Maria do Socorro de Souza Vieira – UFPB
Coordenação de Pós-Graduação: Maria Aparecida Ramos de Menezes – UFPB

Representantes Discentes:

Graduação: Dulce Carolina Fonseca Marinho – UCSal
Pós-Graduação: Adrianycé Angélica S. de Souza – UFPB
Supervisor de Campo: Maria do Socorro Carneiro da Costa – UFPB
Suplente: Maria de Fátima Melo do Nascimento – UFPB
Suplente: Maria de Lourdes Soares – UFPB
Suplente: Auricely Lopes Alvino da Silva – UFPB
Suplente: Danielle Viana Lugo Pereira – UFPB

Regional Sul I

Vice presidente: Alfredo Aparecido Batista – UNIOESTE
Coordenação de Graduação: Jaime Hillesheim – FURB
Coordenação de Pós-graduação: Maria Ângela Silveira Paulilo – UEL

Representantes Discentes:

Graduação: Cleverton C. Maciel – ULBRA
Pós-graduação: Cristina Kologenski Fraga – PUCRS
Suplente: Dunia Comerlato – UNOCHAPECÓ
Suplente: Elaine Martins Moreira – UNIOESTE
Supervisor de Campo: não indicada
Suplente: Márcia do Roccio – UFSC
Suplente: Vini Labassa da Silva UCPel

Regional Sul II

Vice-Presidente: Maria Beatriz Costa Abramides – PUCSP
Coordenação de Graduação: Eliza Maria Andrade Brizola – UNITAU
Coordenação de Pós-Graduação: Mario José Filho – UNESP

Representantes Discentes:

Graduação: Ariane Cristina Brughnora – UNESP
Pós-graduação: Jandira Miranda de Barros – PUCSP
Supervisor de Campo: não indicada

Suplente: Cirlene Aparecida Hilário da Silva – UNESP
Suplente: Regina Giffoni – PUCSP
Suplente: Edna Aparecida de Carvalho Pacheco – UNESP

Regional Leste

Vice presidente: Vânia Maria Manfrói – UFES
Coordenação de Graduação: Necilda de Moura Santana – FASESC
Coordenador de Pós-Graduação: Nobuco Kameyama – UFRJ

Representantes Discentes:

Graduação: Caroline da Silva de Abreu – UFF
Pós-graduação: Flávio Rego Fernandes – UFRJ
Suplente: Simone Carletti – UNIVALE
Suplente: Maristela Dal Moro – UNIVALE
Suplente: Solange da Silva Moreira – UFRJ
Supervisor de Campo: não indicada

Regional Centro-Oeste

Vice presidente: Sandra de Faria – UCG
Coordenação de Graduação: Percy Coelho Souza – UNB
Coordenação de Pós-graduação: Arlete Benedita de Oliveira – UFMT

Representantes Discentes:

Graduação: Fabiana Borges dos Santos – UNB
Pós-graduação: não indicada
Supervisor de campo: não indicada
Suplente: Liliane Capité Charbel Novaes – UFMT
Suplente: Ana Paula Fernandes Elias – UCG
Suplente: Terezinha Nunes – UCG

CONSELHO FISCAL

Marilene Aparecida Coelho – UCG
Marina Maciel – UFMA
Maria Rosângela Batistoni – PUCSP