

## **A formação em Serviço Social: particularidades da Região Sul do Brasil<sup>o</sup>** **(Social Work's education: particularities in the south region of Brazil)**

Ana Lúcia Suárez Maciel\*

**Resumo** – O artigo objetiva socializar alguns dados da pesquisa de doutoramento da autora, finalizada no início de 2006, que analisou os impactos da atual configuração da universidade brasileira sobre a formação em Serviço Social, tendo como fontes de pesquisa, os depoimentos de gestores, docentes e alunos de cursos de Serviço Social da Região Sul do Brasil. Os dados obtidos e a sua respectiva análise confirmam a hipótese de que o modelo de gestão operacional adotado pelo órgão gestor do ensino superior no país tem impactado, fortemente, a formação em Serviço Social, tanto no processo de trabalho de gestores e docentes, quanto no ensino da profissão. A pesquisa empreendida pela autora pressupôs que a mudança no modelo de gestão universitária no país tem suas determinações na crise vivenciada pelas instituições capitalistas que, na década de 1990, passaram por reordenamentos com o intuito de posicionarem-se, de forma competitiva e estratégica, na sociedade. Assim como essas instituições, a universidade, também, foi atingida por esse reordenamento, nos moldes da reestruturação produtiva e do modelo de regulação social neoliberal, passando a ser gerida como uma organização empresarial (Chauí, 2001). No âmbito do Serviço Social, essa realidade também se faz presente, sendo que, na região sul, que é o foco deste artigo, processaram-se impactos significativos nos projetos de formação profissional. Estes, na sua totalidade e processualidade, apontam para as dificuldades em implementar o projeto de formação vigente na área, bem como em garantir a qualidade dessa formação em face do que denominamos de crise na universidade.

**Palavras-chave** – Ensino Superior. Formação. Serviço Social.

**Abstract** – The article shares some results of the author's PhD research project which was concluded in the beginning of 2006 and discusses the impacts of the present configuration of Brazilian universities on social work training. Its research sources were the testimonies given by managers, professors and students of social service at colleges and universities in southern Brazil. The data gathered and its analysis confirm the hypothesis that the model of operational management adopted by the agency that manages higher education in Brazil has strongly impacted the training in social work both in the work process of managers and professors and the teaching of the profession. The research project's assumption was that the change in the model of university management in Brazil was determined by the crisis experienced by the capitalist institutions, which underwent, in the '90s, a reordering in order to achieve a competitive and strategic position in society. Like these institutions, the universities were also affected by this reordering according to the restructuring of production and the neo-liberal model of social regulation. They begin to be managed just like business organizations (Chauí, 2001). This reality is also present in the area of social work. In southern Brazil, which is the focus of this paper, there were significant impacts on the projects of professional training.

---

<sup>o</sup> Artigo recebido em 24.01.2007. Aprovado em 29.06.2007.

\* Professora da Faculdade de Serviço Social da PUCRS, Porto Alegre/RS, Brasil. Assistente Social, Especialista em Administração de Recursos Humanos, Mestre e Doutora em Serviço Social.

These projects, taken as a whole and as a process, point to the difficulties in implementing the training project predominant in this area and in guaranteeing the quality of that training vis-à-vis what may be called the crisis in the universities.

**Key words** – Higher education. Training. Social work.

### **Introdução**

Este artigo decorre da pesquisa de doutorado em Serviço Social da autora (Maciel, 2006) que investigou a crise da universidade brasileira, tendo como analisador a formação na área do Serviço Social neste início de século XXI. A tese que emergiu da pesquisa afirma o seguinte: A crise vivenciada pela universidade tem sua gênese na própria crise da sociedade capitalista, consubstanciada na alteração do padrão de organização e gestão do trabalho, bem como do seu modelo de regulação social. Essas alterações exigem uma nova identidade e um novo modelo de gestão da universidade e, conseqüentemente, uma revisão dos projetos de formação profissional, dentre eles, o do Serviço Social. Este último encontra-se demandado e desafiado a fortalecer seu projeto de formação e seu ideário profissional, construídos na última década, sob pena de tornar-se uma profissão atrelada às determinações da sociedade movida, predominantemente, pelos interesses do capital. Entende-se, por fim, que aquilo que está no cerne da crise da universidade brasileira é o próprio projeto de futuro da universidade e da formação dos profissionais.

Para o desenvolvimento deste artigo, apresentamos uma breve contextualização da universidade brasileira neste início de século XXI, explicitando como essa instituição passou a ser gerida, a partir de um modelo de gestão empresarial que vem conformando as principais alterações que se processam na mesma na última década. Além disso, pontuamos as influências que os movimentos governamentais, nacionais e internacionais, passam a ter nessa nova configuração da universidade brasileira. A seguir, focamos a realidade dos cursos de Serviço Social da região sul do país, espaço onde desenvolvemos a referida pesquisa, com o intuito de demonstrar como esse modelo de gestão vem impactando a formação dos assistentes sociais, tendo como fontes de informação os gestores, docentes e alunos que representam uma amostra dos cursos da região. Por fim, sinalizam-se demandas e desafios que esse modelo de gestão impõe para a formação em Serviço Social, tendo como horizonte o projeto de formação profissional e o projeto ético-político que a profissão adota na contemporaneidade.

### **A universidade brasileira na travessia para o século XXI: repercussões do modelo de gestão empresarial na educação superior**

A última década do século XX pode ser considerada decisiva para a demarcação de um novo modelo de educação para o ensino superior brasileiro. Esta afirmação decorre, de um lado, do arcabouço legal do ensino (a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1996, que inaugurou um conjunto significativo de mudanças na concepção e na operacionalização do ensino neste âmbito). E, de outro lado, das políticas internacionais que influenciaram a universidade brasileira, especialmente a privada, na conformação de um modelo de gestão empresarial que lhe permitiu a disputa pelo mercado do ensino superior. Cabe ressaltar ao leitor que essas alterações, embora apresentadas à sociedade de forma separada, em tempos e espaços distintos, não significa que sejam fenômenos isolados, ao contrário, são articulados e tramados no mesmo espaço social que detém a hegemonia da sociedade brasileira e mundial.

O movimento que o Estado brasileiro vem gestando e operacionalizando para demarcar o seu papel na institucionalização desta legislação, com destaque para a proposta de reforma universitária, é um importante sinalizador dessa mudança gerencial na universidade. Cabe recuperarmos os objetivos que o MEC (Ministério da Educação e da Cultura) aponta para efetivar o projeto de reforma da educação superior, quais sejam:

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

As palavras grifadas, na apresentação da última versão do anteprojeto da reforma da educação superior, apontam para as principais motivações do poder executivo federal no que se refere à educação superior: vínculo da universidade ao projeto de nação; novo modelo de desenvolvimento; republicanização; marco regulatório e impedimento da mercantilização da Educação. Percebe-se, pelo elenco dessas motivações, que a educação superior está sendo considerada pelo atual governo como estratégica para alavancar o desenvolvimento do país e, em razão disso, a necessidade de o Estado regulá-la.

Na corrida das últimas duas décadas pelo desenvolvimento, o Brasil ficou para trás de países como a República da Coreia, cujo PIB (Produto Interno Bruto) per capita anual, da

ordem de 16,4 mil dólares internacionais (2002), é mais do dobro do nosso (7,3 mil dólares). A lição dos últimos anos está a revelar que dois grandes países emergentes, a China e a Índia, estão crescendo muito mais do que nós, podendo, em futuro próximo, suplantar-nos. Eles estão seguindo o que a Coreia já fez (e continua fazendo): investir maciçamente em educação, ciência, tecnologia (Matéria: Ciência, tecnologia e educação. In: *Jornal do Comércio*, Recife/PE, 12-7-2005).

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

[...] uma das novas faces da educação superior no Brasil, com ênfase no que se viu no setor privado, traduz-se na subsunção ao econômico e na aproximação identitária cada vez maior dessas IES ao modelo de empresas prestadoras de serviços, o que é condicionado por novas formas de organização e de gestão, em um contexto de adensamento dos aspectos mercantis deste setor e do acirrado movimento de concorrência entre suas IES, nunca dantes em tal grau presenciado nesse nível de ensino. Diante disso, são previsíveis sérios impactos sobre a organização da educação superior brasileira, assim como, por decorrência, sobre a produção científica e a organização da sociedade no Brasil (p. 255).

Com base na afirmação dos autores, percebe-se que o Estado pretende instaurar alguns dispositivos de controle frente à proliferação das instituições de ensino superior privadas, pois evidencia-se que a liberalização do ensino superior, a partir da metade da década de 90, levou a uma expansão desenfreada das universidades privadas no Brasil. Isso fez com que 70% das vagas sejam não-estatais e apenas 30% estatais. Com esse índice, o Brasil transformou-se no país com maior participação privada no ensino superior no mundo ([www.mec.gov.br/reforma/cinco.asp](http://www.mec.gov.br/reforma/cinco.asp). Acesso em: 08 jul. 2006).

Entretanto, numa prática oposta dessa tentativa de frear a expansão do ensino privado, verifica-se, por exemplo, no artigo 44 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que ele caracteriza a educação superior com a apresentação de uma diversificação importante, se comparado à legislação anterior. Segundo ele, ensino superior passa a ser regulado em novas modalidades, como os cursos de educação profissional, cursos sequenciais, de educação profissional tecnológica e os cursos de pós-graduação *strictu sensu* de natureza profissional. Nessas novas modalidades de ensino superior, explicita-se a preocupação da educação superior vinculada às necessidades do mundo de trabalho, mostrando o quanto a diversificação desse ensino pode favorecer a expansão do mercado universitário que se encarregará de viabilizar tais modalidades de ensino superior.

Constata-se que o projeto da reforma universitária vem permeado por um caráter contraditório entre o discurso e a prática do Estado brasileiro. Se, de um lado, estamos diante de uma proposta de reforma que objetiva o fortalecimento da universidade pública, o impedimento da mercantilização do ensino superior, a democratização do acesso e a garantia da qualidade; de outro lado, constatamos, na última década, um incremento significativo das instituições privadas que, em alguma medida, revelou o processo de privatização da universidade brasileira. Verifica-se, a partir do censo da educação superior de 2004, que, enquanto nas instituições públicas há um decréscimo do seu número em todos os períodos, de forma progressiva, chegando à metade em um período de quase 10 anos (de 25,6% em 1996, para 11,1% em 2003), nas instituições privadas, o fenômeno é inverso, mas não tão progressivo quanto nas públicas, embora seja contínuo (de 74,4 % em 1994 para 88,9% em 2003).

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

Iamamoto (2000, p. 35) nos esclarece esse processo de privatização, afirmando que “a correlação de forças políticas no âmbito das relações entre o Estado e a sociedade no país, no marco das políticas de ajuste de raiz neoliberal, são preconizadas pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial”<sup>1</sup> e o Fundo Monetário Internacional. Cabe, então, questionar: O que preconizam esses organismos? Em 1997, o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento) apresentou um documento<sup>2</sup> que se propunha a diagnosticar a situação das universidades na América Latina e no Caribe. Nele, o banco utilizou como critério de avaliação do desempenho das universidades a relação custo-benefício das mesmas e constatou que essa relação encontrava-se em desequilíbrio em função

---

<sup>1</sup> O Banco Mundial é uma das principais fontes de assistência para o desenvolvimento no mundo. Concebido em 1944, em Bretton Woods, Estado de Novo Hampshire (EUA), o Banco Mundial inicialmente ajudou a Europa após a Segunda Guerra Mundial. O grupo é constituído por cinco instituições: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD; Associação Internacional de Desenvolvimento – AID; Corporação Financeira Internacional – IFC; Agência Multilateral de Garantia e Investimentos – AMGI e Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos – CIADI. In: <[www.bancomundial.org.br/index.php/content/view/6.html](http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view/6.html)>. Acesso em: 21 set. 2006.

<sup>2</sup> O documento denomina-se “A educação superior na América Latina e Caribe. Documento de estratégia”, elaborado por Castro e Levy. Washington-DC, 1997.

do alto custo e dos baixos índices de benefícios das mesmas. Essa constatação pautou-se no fato de o banco considerar a qualidade da pesquisa e do ensino baixas, o pouco investimento em infra-estrutura, os altos índices de evasão e os altos custos com pessoal (docentes e funcionários).

Além dessa constatação, no referido documento, o banco debruçou-se sobre as funções do ensino superior, destacando quatro, quais sejam: formação da elite intelectual (caracterizada pelo ensino e pesquisa de alto nível, expressa por pesados investimentos e orientada pelos padrões de qualidade internacionais); formação profissional (caracterizada pela preparação de profissionais para inserção no mercado de trabalho em função das exigências de cada profissão); formação técnica (caracterizada pelos cursos de curta duração<sup>3</sup> para habilitação de profissionais de nível médio e com vistas à inserção no mercado de trabalho) e formação generalista (caracterizada pela formação geral em várias áreas do saber, que agrega um valor à formação já existente do aluno, permitindo-lhe manutenção no mercado de trabalho).

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

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

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

Essa idéia ancora-se nas influências que o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) indicador utilizado pela ONU (Organização das Nações Unidas) passa a ter nos países em

---

<sup>3</sup> No Brasil, denominados de cursos sequenciais e/ou tecnológicos.

desenvolvimento. Desde 1990, a ONU, através do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) divulga relatórios pautados no conceito de desenvolvimento humano. Por desenvolvimento humano, entende-se:

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

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

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

Com o intuito de superar essa defasagem entre crescimento econômico e social é que a ONU criou o IDH como um indicador capaz de acompanhar as mudanças geradas na população em razão das condições que lhe são dadas. O IDH é medido pela análise de três componentes: a longevidade da população; o acesso a recursos econômicos (o PIB *per capita*) e o nível educacional. O IDH varia de zero (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Países com IDH até 0,499 têm desenvolvimento humano considerado baixo; os países com índice entre 0,500 e 0,799 são considerados de médio desenvolvimento humano; países com IDH maior ou igual a 0,800 têm desenvolvimento humano elevado.

Segundo a última pesquisa divulgada pelo PNUD, em setembro de 2005, o Brasil já apresenta um nível de desenvolvimento humano considerado médio em face dos seguintes dados: 88,4% de taxa de alfabetização (sendo que, ainda, possuímos 11,6% de analfabetos);

91% na taxa de matrículas e expectativa de vida em torno de 70,5 anos (www.pnud.org.br/rdh. Acesso em: 13 set. 2006).

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

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

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

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

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

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



A crise de legitimidade decorre do fato de não haver mais consenso em torno da universidade como única<sup>4</sup> instituição produtora do conhecimento e capaz de formar profissionais, não apenas das elites, mas agora, também, das demais classes sociais. A crise institucional pode ser compreendida pela perda da prioridade da educação como bem público por parte dos Estados e não está associada apenas a esta política, mas resulta da

perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente (Santos, 2004, p. 17).

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

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

Em face desse paradigma que se arquiteta e pratica nas universidades brasileiras, cabe problematizar: Quais são as repercussões do modelo de gestão empresarial nas instituições universitárias da região sul do país para a formação em Serviço Social?

### **Caracterizando as Unidades de Ensino de Serviço Social na região sul do país**

Segundo dados oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do censo da educação superior de 2004, o Brasil possui 406 instituições de ensino superior,<sup>5</sup> sendo que, em 249 dessas instituições (61,3%), há a oferta do curso de graduação em Serviço Social. A distribuição dessa oferta, por região do país, está assim configurada: 18 unidades na região

---

<sup>4</sup> Um claro exemplo disso encontra-se nas universidades corporativas e nas faculdades que vêm sendo criadas vinculadas às organizações empresariais para atender, exclusivamente, as demandas do setor produtivo.

<sup>5</sup> Por instituições de ensino superior compreendem-se as universidades, centros universitários e faculdades isoladas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores que passaram a conformar a identidade plural das instituições que ofertam o ensino superior no país, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996.

norte (7,2%); 33 unidades na região nordeste (13,2%); 126 unidades na região sudeste (50,6%); 14 unidades na região centro-oeste (5,6%) e 58 unidades na região sul (23,2%).

Verifica-se, a partir desses dados, uma oferta maciça nas regiões sudeste e sul, sendo que a região sudeste oferta sozinha a metade da totalidade dos cursos de formação de assistentes sociais em todo o país. A menor oferta encontra-se na região centro-oeste do país, seguida da região norte e nordeste respectivamente.

Neste artigo, ao nos propormos a compartilhar da realidade da região sul do país, cabe descrever um pouco mais a realidade da mesma. A região sul abrange os estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, e o Curso de Serviço Social está presente em 58 instituições de ensino superior, assim distribuídas: 24 (41,3%) no PR, 19 (32,7%) no RS e 15(25,8%) em SC.

No ano de 2005, segundo informações da ABEPSS, havia, na região sul, 42 ofertas para o curso e, neste início de 2007, constata-se um acréscimo de 16 cursos de graduação, o que significa um aumento de 38% na oferta do curso, em um período inferior a dois anos, apontando para a rápida expansão do ensino superior também na área do Serviço Social na referida região.

É importante, também, pontuar que, dessas 58 instituições, 30 (51,7%) pertencem à Universidades, 25 (43,1%), a faculdades e 3 (5,1%), a centros universitários, o que nos aponta para a maioria dos cursos sendo ofertados em instituições que devem manter indissociáveis as dimensões de ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, é bastante significativo o dado seguinte, ou seja, 43,1% dos alunos da região vêm sendo formados em estruturas institucionais nos moldes das faculdades, o que significa que não está garantida tal indissociabilidade.

### **Repercussões da gestão empresarial na formação em Serviço Social**

A pesquisa (Maciel, 2006) que nos propomos a compartilhar com o leitor, neste texto, foi realizada entre os anos de 2005 e 2006, com uma amostra de gestores, docentes e alunos de cursos de Serviço Social da região sul do país, através de entrevistas semi-estruturadas com questões abertas. Após a interpretação e análise dos dados, podemos sintetizar, nos extratos de fala a seguir, as principais repercussões da gestão empresarial na formação profissional.

No que se refere ao significado da formação superior, temos os seguintes depoimentos:

Para mim, atualmente, a formação tem significado um momento de preparação de pessoas para atuarem no mercado de trabalho. Contudo, acredito que a formação universitária deveria preparar o sujeito para ter uma visão crítica do mundo, ser sujeito de transformação, aprender a pensar e a ser no mundo, ser distinto e capaz de criar alternativas para sua atuação independentemente de onde ele estiver inserido: mercado de trabalho, pesquisa [...] (Gestor).<sup>6</sup>

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

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

Pelos extratos, verifica-se que a formação não é concebida de forma única, pois os pesquisados apontaram para duas concepções: a formação, exclusivamente, como forma de preparação para o mercado de trabalho ou como um dispositivo na formação de pessoas, cidadãos e intelectuais. Estas concepções mostram o quanto a vinculação da formação com as demandas do mercado passam a ser o balizador dessa formação, reafirmando a noção neoliberal dada à educação.

Quanto ao nível de contextualização e, portanto, compreensão crítica da educação superior, os pesquisados revelam:

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

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

---

<sup>6</sup> Todas as citações apresentadas nesta parte do texto foram extraídas da tese de doutorado de Maciel (2006), com base nos extratos de falas literais das entrevistas feitas com uma amostra representativa de gestores e docentes de cursos de Serviço Social da região sul do país.

Em ambas as respostas, a questão da mercantilização do ensino superior aparece como a expressão mais contundente adotada pelos pesquisados para expressar suas visões acerca do momento atual da universidade brasileira. Essa mercantilização, para um deles, é decorrente da crise de finalidade da mesma e, para o outro, da omissão estatal. Já o gestor que se expressa, a seguir, mostra a tensão presente nos elementos que contornam o contexto acadêmico, vendo-os em uma perspectiva de totalidade e não como fenômenos isolados. Aponta para os interesses políticos que atravessam a universidade neste momento histórico, da seguinte forma:

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

Quanto à compreensão acerca da Reforma Universitária, evidencia-se, por parte dos pesquisados, um desconhecimento e/ou falta de clareza da mesma, tendo sido o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) o desencadeador da mobilização da categoria e suas respectivas organizações para essas alterações na política de educação superior. Há uma posição contrária à reforma, mas sem uma clareza do seu significado para a política e o projeto de educação do país.

Na gestão e docência universitária, constata-se que os papéis de docentes e gestores se diversificaram, na perspectiva da polivalência e multifuncionalidade (tão características da reestruturação produtiva), sendo que predomina uma centralidade nas exigências aos indivíduos (gestores/docentes), através da sua culpabilização ou premiação pelo seu desempenho. Fica explícito, também, que há uma tensão entre o negócio educação e a qualidade da formação profissional, o que revela um aspecto de extrema preocupação para os pesquisados. Os extratos de fala dos pesquisados revelam que:

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

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

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

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

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

Esse gestor aponta para o momento atual de tensão entre cumprir as exigências do negócio universitário, ou seja, o “empresariamento” da educação, com a necessária preocupação com a qualidade desse negócio, ou seja, o ensino. As atividades que, em princípio, oxigenariam o “fazer universidade” – a pesquisa e a extensão – aparecem em um segundo plano, dados os baixos investimentos das universidades com as mesmas.

A figura dos docentes, segundo a própria expressão dos mesmos, ao tentarem traduzir seu cotidiano, reflete-se a seguir:

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

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

possam envolvê-las e assim responder às demandas que essas vêm buscando da Universidade (Docente).

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

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

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

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

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

Acho que as diretrizes resultam de um novo contexto, de uma nova proposta para as universidades (reforma), que têm sintonia com o movimento do mercado de trabalho. No entanto, acho que por conta da autonomia universitária, cabe à UESS atender as diretrizes curriculares, sem comprometer princípios ético-políticos da área, na medida em que cria uma proposta pedagógica coerente com o projeto profissional (Gestor).

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

### **Considerações finais**

Ao nos propormos esta reflexão acerca dos rebatimentos do atual modelo de gestão acadêmica e, em particular, nos cursos de Serviço Social, temos a considerar, com base nos dados apresentados, que é possível afirmar que o reordenamento institucional, decorrente do atual modelo de gestão empresarial-neoliberal, encontra-se em rápida implementação nos cursos de Serviço Social da região sul do país, com impacto importante na gestão acadêmica e no cotidiano docente, como também na formatação dos projetos de formação desses cursos e na excessiva centralidade do espaço de sala de aula em detrimento das atividades de ensino e pesquisa que, originalmente, marcam a identidade de uma universidade. Reside, nesses elementos, a constatação de que a universidade encontra-se em crise e que a sua principal causa decorre da penetração do ideário neoliberal na sua gestão. E, também, nela o desafio das profissões em repensarem seus projetos de formação, sob pena de tê-los, apenas, atrelados à lógica do mercado que o atual modelo de gestão vem lhes impondo.

### **Referências**

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 9394, 1996.
- CASTRO; LEVY. *A educação superior na América Latina e Caribe – Documento de Estratégia*. Washington-DC, 1997. Material xerografado.
- CHAUÍ. Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo:UNESP, 2001.
- IAMAMOTO, Marilda V. Reforma do Ensino Superior e Serviço Social. *Temporalis*, Brasília, ABEPSS, ano 1, n. 1, jan.-jun. 2000.
- JAMUR, Marilena. A formação para o Serviço Social no Brasil: expectativas, desafios e antigas contradições no sistema. *Revista O Social em Questão*, Rio de Janeiro, PUC, Departamento de Serviço Social, v. 5, n. 5, 2000.
- MACIEL, Ana Lúcia Suárez. *Universidade em crise: uma travessia necessária para a formação em Serviço Social*. Porto Alegre, FSS/PUCRS. Tese de Doutorado, 2006.
- Ministério da Educação. *Universidade XXI – Fundamentos para uma nova política de ensino superior*. Disponível em: <www.mec.org.br/documentos>. Acesso em: 23 ago. 2006.
- . *Exposição de motivos – Anteprojeto da Lei de Educação Superior*. Disponível em:

<[www.mec.gov.br/reforma/cinco.asp](http://www.mec.gov.br/reforma/cinco.asp)>. Acesso em: 08 jul. 2006.

———. Censo da Educação Superior. Disponível em: <[www.edudatabrasil.inep.gov.br](http://www.edudatabrasil.inep.gov.br)>. Vários acessos.

SANTOS, Boaventura Sousa. *A universidade no século XXI – Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção Questões da Nossa Época, n. 120).