



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL – FSSO

ADNAJARA ARIANE LOPES DA SILVA
LAYSAMÂNCIO DE HOLANDA

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL E O DESMONTE DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: AVANÇOS E RETROCESSOS**

MACEIÓ/AL
2021

ADNAJARA ARIANE LOPES DA SILVA
LAYSAMÂNCIO DE HOLANDA

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL E O DESMONTE DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: AVANÇOS E RETROCESSOS**

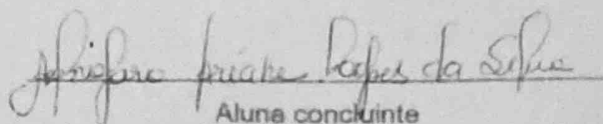
Trabalho de conclusão de curso apresentado
como requisito para obtenção do grau de
bacharel no curso de Serviço Social da
Universidade Federal de Alagoas (UFAL).


Orientadora: Prof^a Dr^a Milena Gomes de
Medeiros.

MACEIÓ/AL
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
COORDENAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Folha de Aprovação do Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).


Aluna concluinte

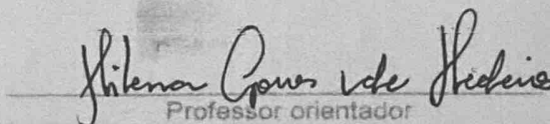

Aluna concluinte

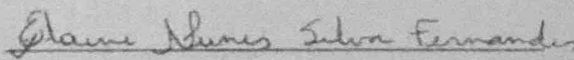
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado em 23/06/2021

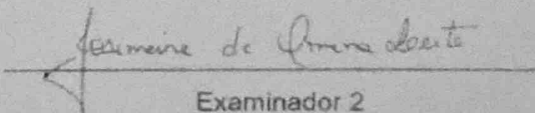
Título: **FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL E O DESMONTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: avanços e retrocessos**

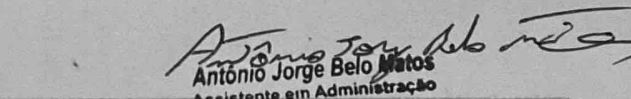
Conceito: **APROVADA**

Banca Examinadora:


Professor orientador


Examinador 1


Examinador 2


Antônio Jorge Belo Matos
Assistente em Administração
FSSO/UFAL
Coordenação de Trabalho de Conclusão de Curso
SIAPE: 2412249

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter me dado força pra chegar até aqui, a Santo Antônio, meu santo de devoção que por sua intercessão me protege e abençoa ao longo de tantas noites em claro para a conclusão desse trabalho para que eu alcançasse meus objetivos.

Dedico este trabalho a minha afilhada Lívia Gabriela, grande amor da minha vida e maior estímulo pra continuar essa jornada tudo isso é em razão dela, a minha mãe que sempre será meu maior exemplo de mulher dona de si, que nunca mediu esforços para todos os filhos ingressasse na universidade pública e alcançasse seus objetivos, ao meu pai que é outro grande amor da minha vida sempre me ensinou que a educação seria o maior diferencial na minha vida, que de forma atenciosa sempre ouvia as minhas inquietações ao longo da minha formação acadêmica, a minha irmã Angelyne Lopes que sempre acompanhou esses meus dias de luta, ao meu irmão Dr. Antonio Lopes que sempre me orientou e incentivou a ser uma acadêmica diferenciada, ao meu namorado Alisson Pereira que sempre em todos os momentos esteve ao meu lado acreditando que eu seria capaz de superar todos os desafios que a acadêmica me proporcionasse, agradeço também de forma especial a minha amiga Ana Lyvia e toda sua família que me acolheram ao longo da duração de todo estágio sempre de forma receptiva e calorosa.

Muitas outras pessoas foram importantes para que esse passo fosse finalizado, agradeço imensamente a senhora Carly Valença, por ter permitido a conciliação do meu trabalho com a vida acadêmica reconhecendo a importância e necessidade das minhas ausências, mulher que aprendi a admirar e respeitar nas suas inúmeras interfases femininas, como mulher, gestora, mãe, avó, pelas suas atitudes humanas e responsáveis, a minha supervisora de trabalho a assistente social Maria Franciele por sempre compreender a minha condição de estudante e trabalhadora, e que sem a sua sabedoria e intervenção como profissional essa etapa não teria sido finalizada com excelência, aos meus companheiros de trabalho Alex Lima e Simone Lopes que me fizeram e me fazem esquecer-se dos problemas de forma descontraída e engraçada nas horas juntas de trabalho.

Adquirir conhecimento por toda uma vida nunca foi tarefa fácil, e muito mais ainda transmitir, agradeço a minha orientadora Prof^a Dr^a Milena Medeiros pela paciência, orientação e preocupação ao longo desse processo de aprendizagem, pois sempre esteve disposta a ser ponte de conhecimento na minha vida acadêmica durante

toda construção desse trabalho, gostaria de agradecer a minha dupla de escrita de TCC a minha amiga Laysa Holanda que topou o desafio temático proposto por mim, pela paciência por compreender as minhas crises de ansiedade, os meus imprevistos, me proporcionando um processo leve e humanizado, por fim gostaria de agradecer a mim mesma por persistir e não desistir mesmo diante de tantas dificuldades e conseguir finalizar mais uma etapa importante da minha vida.

Não sei quantas almas tenho.

Cada momento mudei.

Continuamente me estranho.

Nunca me vi nem achei.

De tanto ser, só tenho alma.

Quem tem alma não tem calma.

Quem vê é só o que vê,

Quem sente não é quem é,

Atento ao que sou e vejo,

Torno-me eles e não eu.

Cada meu sonho ou desejo

É do que nasce e não meu.

Sou minha própria paisagem;

Assisto à minha passagem,

Diverso, móbil e só,

Não sei sentir-me onde estou.

Por isso, alheio, vou lendo

Como páginas, meu ser.

O que segue não prevendo,

O que passou a esquecer.

Noto à margem do que li

O que julguei que senti.

Releio e digo: "Fui eu ?"

Deus sabe, porque o escreveu.

[Fernando Pessoa](#)

Adnajara Ariane Lopes da Silva.

AGRADECIMENTOS

A construção dessa trajetória e concretização de um sonho em pleno ano pandêmico foi desafiador. Foi um caminho percorrido em meio a muitas mudanças internas e externas que me permitiram vivenciar inúmeros sentimentos e emoções. Por

vezes sentimentos ansiosos e aflitos, que me fizeram adentrar em uma jornada de autoconhecimento dolorosa, mas que também me levaram a reafirmação do meu amor pela profissão. E em outras vezes sentimentos de alegria e realização por finalizar mais um ciclo que enche meu coração de esperanças e perspectivas, mesmo em meio ao desgoverno. E, obviamente, tanto o sonho quanto os percursos foram cercados por pessoas que em muitos momentos foram fonte de força e acalanto, sendo importantíssimas e essenciais para eu conseguir finalizar essa etapa, a quem eu devo uma imensa gratidão.

Antes de tudo quero louvar e agradecer a quem esteve comigo em absolutamente todos os momentos: Deus. Ele que conhece minhas mais íntimas aflições e que, espiritualmente e por meio da oração, me guiou e fortaleceu sendo minha força motriz e base.

À minha querida mãe, que junto comigo compartilhou momentos de tantas dores, angústias e exaustão. Sempre estando disposta e oferecendo seu colo, seu imenso amor, suas incansáveis orações e suas instruções mesmo em meio as suas limitações. Impulsionando-me, incentivando e sendo minha maior força e motivação durante inúmeros momentos dessa caminhada. Ao meu amado pai, que mesmo sem entender tanto, tentava estar sempre por dentro de tudo que estava acontecendo, sendo um dos maiores incentivadores, financeiro e emocional, para que eu conseguisse concluir a graduação. Sempre compartilhando palavras de força e motivação. Eles são e sempre serão meu cais.

Aos amados e inteligentíssimos Adriel Carvalho, Cesar Augusto, Marco Xavier e Wemerson Ferreira. Eles que além de terem sido, incontáveis vezes, rede de apoio emocional e ouvidos para meus inúmeros desabafos, confortando-me e acalmando-me em momentos de apreensão. Foram também meu suporte acadêmico, a quem eu sempre recorria quando com dúvidas e que absolutamente todas as vezes tinha um retorno e compartilhamento dos seus conhecimentos e vivências de forma muito carinhosa e generosa. De forma alguma eu conseguiria pôr em palavra o quanto sou grata por ter vocês em minha vida e o quanto vocês foram importantes para eu conseguir finalizar o meu TCC.

As minhas amigas Larissa Oliveira, Nathália Tavares e Vitória Hadassa. Elas que são mulheres que admiro imensamente e que me acompanharam, emocionalmente falando, em cada etapa dessa construção. Sendo minhas companheiras das batalhas diárias e inseguranças acadêmicas. Sempre dispostas a ouvir, a compreender e a trocar

palavras de amor e afeto, fortalecendo a estrutura que me mantém em pé e seguindo. Obrigada por tudo!

À todos professores que fizeram parte e somaram na formação acadêmica. Especialmente minha orientadora Milena Gomes que com sua paciência, compreensão e orientações nos incentivou e estimulou de forma tão empática, tornando a construção mais prazerosa e instigante. E também a professora Elaine Nunes e Josimeire Omena que aceitaram fazer parte da banca de forma tão solícita, demonstrando o quanto é compartilhada a alegria da formação.

Não poderia deixar de ressaltar também a importância da terapia no processo da escrita. Ela foi um divisor de águas na minha vida, principalmente no que diz respeito a profissão e perspectiva. Auxiliou-me a lidar com tantos sentimentos em meio as crises de ansiedade e a conjuntura caótica. Foi e tem sido peça chave para a busca da estabilidade emocional. Com isso, deixo aqui também meu agradecimento ao grande profissional Gabriel Vasconcellos a quem tenho uma imensa admiração e respeito. Muito obrigada!!

Por fim, a minha amiga e companheira dessa jornada: Adnajara Lopes. Que juntas trilhamos um caminho de ajuda mútua, sempre no sentido de não deixar a outra desanimar, tentando passar estímulo e força para conseguirmos encerrar esse ciclo e agora aqui estamos. Obrigada!

Laysa Amâncio de Holanda.

RESUMO

AMÂNCIO, Laysa de Holanda; LOPES, Adnajara Ariane; **A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO SERVIÇO SOCIAL E OS IMPACTOS DA CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: AVANÇOS E RETROCESSOS.** Trabalho Monográfico- Faculdade de Serviço Social, UFAL, Maceió, 2021.

O presente trabalho discute a formação profissional no Serviço Social e os impactos da contrarreforma da educação superior no Brasil, apreendendo seus avanços e retrocessos nos anos 2000. Do ponto de vista dos procedimentos metodológico a pesquisa é de natureza quali-quantitativa. De modo que se fez o uso de uma pesquisa bibliográfica, a partir de autores como Medeiros (2018), Mota (2016), Sobral (2012), dentre outros (as). Utilizou-se também de análise documental, através do auxílio das diretrizes curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS/1996). Recorremos, também, a uma pesquisa exploratória sob auxílio de dados estatísticos e de fontes como, o Ministério da educação MEC (2014) e o Conselho Federal de Serviço Social CFESS (2015). A partir de uma análise reflexiva e crítica dos conteúdos abordados, identificou-se que o atual processo de expansão do ensino superior brasileiro, nos moldes privados, e a precarização das condições de trabalho, de ensino, pesquisa e extensão é resultado da contrarreforma da educação, que impacta na formação do Serviço Social. Contraditoriamente, compreende-se, que da educação é um direito, e entendido como resultado de um processo de amplas e longas disputas entre projetos distintos de sociedade, frente a uma luta incansável da sociedade, comunidade acadêmica e das entidades representativas da categoria do Serviço Social pela permanência e existência e permanência da universidade pública, e das condições de efetivação do processo de ensino, pesquisa e extensão no Brasil.

Palavras-chaves: Educação Superior. Contrarreforma. Formação profissional. Serviço Social.

ABSTRACT

This paper discusses professional training in Social Work and the impacts of the counter-reform of higher education in Brazil, apprehending its advances and setbacks in the 2000s. From the standpoint of methodological procedures, the research is qualitative and quantitative in nature. So, a bibliographic research was used, from authors such as Medeiros (2018), Mota (2016), Sobral (2012), among others. Document analysis was also used, through the help of the curricular guidelines of the Brazilian Association of

Teaching and Research in Social Work (ABEPSS/1996). We also resorted to an exploratory research supported by statistical data and sources such as the Ministry of Education MEC (2014) and the Federal Council of Social Service CFESS (2015). Based on a reflective and critical analysis of the contents covered, it was identified that the current process of expansion of Brazilian higher education, in private terms, and the precariousness of working, teaching, research and extension conditions is a result of the counter-reform of education, which impacts the formation of Social Work. Contradictorily, it is understood that education is a right, understood as the result of a process of wide and long disputes between different projects of society, facing a struggle of society, academic community and entities representing the category of Social Work in the tireless permanence and existence of the public university, and the conditions for carrying out the process of teaching, research and extension in Brazil.

Keywords: Higher Education. Counter-Reformation. Professional qualification. Social service.

LISTA DE GRÁFICOS, FIGURAS E TABELAS

Gráfico 1 - Taxa Bruta e Líquida de Matrículas na Educação Superior – Brasil (1995 a 2014)	35
---	-----------

LISTA DE FIGURAS

Figura 02: Projeto pedagógico do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas-FSSO/2021 ...46

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Projeto pedagógico do curso de Serviço Social da Universidade do Norte do Paraná -UNOPAR s/a47

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
Ande	Associação Nacional de Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EAD	Educação a Distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
Fies	Financiamento estudantil
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de trabalho

IGC	Índice Geral de Cursos
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep Teixeira	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Mec	Ministério da Educação
MBA	Master of Business
NTICS	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PT	Partido dos Trabalhadores
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
Reuni	Reestruturação e expansão das Universidades Federais
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Ufal	Universidade Federal de Alagoas
Unopar	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2. CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: PARTICULARIDADES DOS ANOS DE 1970 AOS ANOS 2000.....	20
3. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO SERVIÇO SOCIAL E OS IMPACTOS DA CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	45
CONCLUSÃO.....	70
REFERÊNCIAS.....	74

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute a formação profissional no Serviço Social e os impactos da contrarreforma da educação superior no Brasil, apreendendo seus avanços e retrocessos nos anos 2000.

A Motivação para o estudo surgiu da necessidade de investigar como vem se dando o processo de formação profissional do Assistente Social, frente aos processos de contrarreformas da educação superior. Enfatiza-se, os aspectos relevantes discutidos pela categoria dos assistentes sociais, no que diz respeito, à formação de qualidade e o desempenho da política educacional na direção da emancipação humana. Dentro desse enfoque, emerge a preocupação em refletir sobre o compromisso ético-político da profissão e do exercício de qualidade na viabilização do direito à educação pública, laica, e socialmente referenciada.

No campo da contrarreforma da política educacional, sinaliza-se a ampliação de cursos aligeirados e desqualificados, que se expressam, em seu maior número, na expansão das iniciativas privadas que vem se intensificando nos contextos políticos com a privatização e mercantilização da educação superior. Nesse contexto, como um dos marcos do retrocesso proveniente de um conjunto de contrarreformas, é retirado direitos dos trabalhadores, mudanças legislativas constitucionais e infraconstitucionais que devem ter seus impactos analisados na conjuntura de ascensão da extrema direita e do recrudescimento do conservadorismo (FARAGE, 2021), constituindo, pois, tarefa primordial para os estudiosos no campo das ciências humanas e do Serviço Social.

No Brasil, o processo de mercantilização da educação é ressaltado do final da década de 1990 com a expansão de cursos privados. Sendo possível a identificação de três tipos de organizações educacionais: as universidades corporativas, as universidades à distância e as universidades lucrativas. Sem dúvida a reatualização do conservadorismo nas práticas pedagógicas, veem sendo nutrido pela contrarreforma do ensino superior, desde os anos 1990, dado o processo de mundialização do capital e sujeição dos países às recomendações de organismos internacionais, como Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Fundo Monetário Internacional (FMI).

É necessária a compreensão da atual política neoliberal, que impulsiona o sucateamento das políticas públicas e promove a privatização. Nessa perspectiva é notório que o Estado se filia com as demandas do capital, uma vez que o próprio

Ministério da Educação, dá legitimidade para as instituições de Ensino Superior Privado, que não garante o tripé do Ensino Superior-Ensino, Pesquisa e Extensão, isso pode ser constatado no fato de que o mesmo, ao reconhecer cursos de graduação como excelente no seu ensino, permite uma formulação da sua grade curricular, tendo 40% das disciplinas em formato de Ensino à Distância (EAD), dando possibilidade para aumentar ainda mais a lucratividade. Por outro lado, o Ensino Superior Público sofre consequências diferentes das instituições privadas, porém danosas para formação, como por exemplo: a falta de estrutura ou precariedade da estrutura física, a falta de Recursos Humanos e materiais, e os cortes de gastos o que se refletem num cenário de descaso no campo da pesquisa.

No que se refere à particularidade do Serviço Social, abre-se um debate sobre quais as consequências de tais retrocessos na formação profissional. Com base nesses pressupostos, percebe-se que, a defasagem na formação profissional do/a assistente social repercute na coerência ética e política da sua ação profissional, além da organização dos projetos pedagógicos dos cursos que não expressam as indicações das diretrizes curriculares de 1996.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, o estudo proposto desenvolveu-se mediante uma pesquisa bibliográfica com base em autores como Medeiros (2016), Bezerra (2019), Behring e Boschetti (2011), Mota (2013), entre outros; além da utilização de artigos científicos, monografias, dissertações de mestrado, documentos da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e outros que fazem referência à temática. A natureza da pesquisa é qualitativa-quantitativa, com base documental e alguns dados estatísticos.

Desse modo, o trabalho ficou estruturado da seguinte forma: Na introdução, apresentou-se o objeto de estudo, a premissa de trabalho, a estrutura do trabalho monográfico, a problemática e a metodologia da pesquisa. No segundo capítulo, discute-se os processos de contrarreforma da educação superior no Brasil, tratando para tanto, do processo da crise estrutural do capital, os processos intensos de reestruturação produtiva e mudanças na dinâmica do trabalho, do Estado e das políticas. Discute-se, também, a empreitada dos organismos financeiros internacionais, que passam a direcionar o modelo educacional, em que, passam a não exigir diplomas para o exercício de funções, substituição de diploma por certificados de competências, e a falta de especialização ao adotar o profissional de algumas competências e habilidades, dando consequência a uma qualificação abstrata e polivalente e veloz da educação (BOSCHETTI, 2015). Além

disso foi realizado um recorte político das principais modificações que ocorreram no âmbito educacional nos governos presidenciais dos anos 1970 até a atual conjuntura dos anos 2000, mostrando as formas que o capital respondia as exigências implicadas pela globalização e aos interesses internacionais, como o Processo de Bolonha e o Projeto Tuning.

O terceiro capítulo, explanamos os aspectos que compromete a formação profissional, no que, diz respeito, a expansão privada das vagas no ensino superior, que estão diretamente ligadas, as ofertas nas instituições privadas, de modo que, a precarização do ensino, seja nas privadas e públicas, pode se configurar com a falta de estrutura física para aulas, turmas superlotadas, contratação de docentes com iniciantes com pouca experiência em sala de aula, o que possibilita ainda mais a oferta de baixos salários, sobrecarga de turmas e horário de expedientes sobrecarregados (CFESS, 2017). Fazendo relação com a proposta das Diretrizes Curriculares da ABEPSS e projeto ético-político, identifica-se, as problemáticas do Ensino à distância, como um modelo de descaracterização do processo de formação em Serviço Social, através do desmonte do tripé de ensino, pesquisa e extensão e o não cumprimento das diretrizes curriculares estabelecidas pela ABEPSS, promovendo um cenário de condições perfeitas para o fatalismo das condições sociais e reprodução conservadora da profissão. E por fim, tecemos nossas considerações finais, reafirmando o compromisso com uma formação crítica, laica, democrática e socialmente referenciada.

2. CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: PARTICULARIDADES DOS ANOS DE 1970 AOS ANOS 2000

Para se compreender os processos de contrarreforma da educação superior no Brasil, necessita-se investigar o processo da crise estrutural do capital e seus rebatimentos no estado, nas políticas sociais, para que se possa apreender suas implicações para a formação profissional do Serviço Social. Como se sabe, a crise do capital se inicia, na década de 1960, conhecida como uma crise estrutural¹ do capital, assim, denominada por Mézaros (2009), que vai incidir no aprofundamento da desigualdade e ampliação das disparidades entre ricos e dos pobres, no interior de cada país. Em decorrência disso, fez-se necessário, a reconfiguração do papel do Estado, e, na medida de sua reconfiguração, também, das políticas públicas sociais, especialmente, as políticas educacionais.

Para compreender como o sistema do capital entrou em crise, no final dos anos de 1960, que promoveu processos intensos de reestruturação produtiva e mudanças na dinâmica do trabalho, do Estado e das políticas, considera os sinais da crise que já expressavam a hipertrofia da esfera financeira, e que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, e os juros da dívida dos países periféricos extraíam expressiva soma das reservas internas. A crise já afetava as economias centrais e a depressão se instaurava. Os mecanismos de regulação tornaram-se obsoletos diante do cenário, e o capitalismo tornava-se incontrolável. O instrumento que regulou o capitalismo na Era de Ouro, foi a política de governo estatal, coordenada em âmbito nacional ou internacional, não funcionava mais.

Durante as décadas de crise, os estados nacionais perderam seus poderes econômicos. A volatilidade das economias contribui para o agravamento da crise, o capital fictício girava o mundo, entra e sai de economias em fração de segundos, a instabilidade e a falta de perspectivas para o futuro promoveram ajustes em praticamente todos os países em desenvolvimento, notoriamente os mais afetados. O mundo definitivamente não era mais o mesmo. Com a constatação da violenta crise, as forças políticas conservadoras ganham terreno, primeiro na Grã-Bretanha em 1979, com Margareth Thatcher, e, em 1980, nos EUA, com Ronald Reagan. Ambos estavam à

¹ Sua expressão fenomênica é a crise do modelo de acumulação fordista-keynesiano e a consequente reestruturação do capital, cujos impactos não se restringem à esfera produtiva, incidindo fortemente sobre o conjunto da vida social.

espera, armados com a doutrina neoliberal, preparados para usar o poder do Estado para acabar com o trabalho organizado.

Nesta direção, o trabalho fabril sofreu profundas transformações, à medida que as ideias de Taylor, o primeiro a imaginar um sistema que ficou conhecido como Taylorismo, capaz de desenvolver-se de maneira revolucionária como organização do trabalho, nos Estados Unidos e parcialmente na Europa (PASQUALINI, 2004, s/p), foram sendo implementadas. Em "Princípios da Organização Científica do Trabalho", Frederic Taylor, recomendava que as tarefas a serem executadas fossem divididas em operações simples, rotineiras e minuciosamente prescritas pela gerência, com o objetivo claro de basicamente aumentar a produção através da intensificação do trabalho e do controle do tempo de produção (RIBEIRO, 2015, p. 66).

Segundo Braverman (1980, p. 82), "a gerência científica, como é chamada, significa um empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão". Logo, o Taylorismo consistia na ênfase da organização racional do trabalho, em um conjunto de teorias para aumentar a produtividade do trabalho e abrangendo um sistema de normas voltadas para o controle dos movimentos do trabalhador e da máquina no processo da produção, ou seja, as funções de administração (intelectuais) eram rigidamente separadas das funções de produção (manuais).

Segundo CARIO, Taylor acreditava que a lógica da mecanização, em que determinados movimentos padronizados de fabricação são incorporados a uma máquina especializada e, assim, repetidos de maneira mecânica, poderia igualmente ser estendida à área do trabalho. Taylor argumenta que os tempos e os movimentos que o trabalhador utiliza na execução de uma dada tarefa poderiam ser estudados e otimizados de acordo com leis científicas, possibilitando elevar, assim, o rendimento do trabalho a níveis nunca antes alcançados. Entretanto, faltava aplicar os métodos/conhecimentos tayloristas as máquinas, ditando o modo operacional a operários expropriados da iniciativa: "essa é a vertente produtiva do fordismo"(CARIO, et al, 2001, p. 307).

O trabalho produtivo no modo de produção capitalista, segundo Braverman(1987), "é todo aquele que produz valor de mercadoria e, por consequência, valor excedente, para o capital. Mas, vale ressaltar, parafraseando Cordeiro (2011), que durante o avanço da indústria, na qual começou no século XX, houve uma maior necessidade das atividades improdutivas e com isso, aumentou as possibilidades de atividades à mercê do capital. Com essa mudança na configuração do mercado

industrial, houve também, o desenvolvimento da organização de produção capitalista, na qual, demandou e expandiu novas formas e perfis para os trabalhadores; um profissional que suprisse a necessidade de gerenciar e controlar todo o processo de produção.

Para além disso, a ciência foi peça fundamental para o avanço no campo industrial, por ser meio das transformações no processo de trabalho, passando a se consolidar no interior das fábricas (mas não só no interior). Em decorrência a sua contribuição no setor produtivo, ela passou a ser base das modificações desses processos, dando uma nova roupagem em todas as relações envolvidas (CORDEIRO, 2011).

Sabe-se que o trabalho é compreendido como essencial para o homem. Visto que o homem modifica o meio no intuito de suprir suas necessidades, conseqüentemente, modifica a si enquanto ser universal. A educação, portanto, foi gerada como um complexo social, que se funda, dado as necessidades complexificadas da sociedade capitalista que pressupõem, o trabalho assalariado, tornando-se uma atividade essencial ao capitalismo (CORDEIRO, 2011).

O desenvolvimento das formas de assalariado demandou, à princípio, profissionais mais rápidos e independentes, mas não demorou muito para as exigências ficarem maior, tendo em vista as novas funções e especializações no setor industrial no auge do seu desenvolvimento, logo, foi solicitado profissionais com outro nível de formação para ser responsável por essas funções específicas do ramo urbano-industrial. Katz (1995) sintetiza de forma mais sucinta essas modificações:

As alterações nas relações de produção tiveram por objetivo deslocar o trabalho das especialidades para torná-las autônomas dos ofícios e, assim, viabilizar a realização rápida das atividades; separar a concepção da realização de tarefas e, por último, concentrar todos os conhecimentos nas mãos de uma nova atividade: a gerência (CORDEIRO, 2011, p. 26).

O perfil do trabalhador vai se modificando com as novas necessidades da indústria taylor/fordista, amplia-se a exigência intelectual sobre conhecimento tecnológico e específico do setor. Conseqüentemente, exigiu-se uma extensa expansão do sistema escolar, capaz de difundir um nível mínimo das atividades básicas, tal como leitura, escrita e cálculo. Então a escola passa a ter várias funções, além de transmitir os conhecimentos necessários à formação para o mercado de trabalho e disseminar as ideias da classe dominante, torna-se, também, responsável por promover a inclusão

social, já que os trabalhadores que não tiverem os requisitos mínimos exigidos serão considerados desqualificados.

Dessa forma, foi possível a geração de altos índices de produtividade, com base em uma combinação taylorista/fordista que significou produção em massa associado a padronização dos produtos e rotinização dos processos. As transformações societárias contemporâneas foram desencadeadas nos anos 1970, cujo projeto restaurador pode ser sintetizado no tripé: flexibilização da produção e das relações de trabalho com o modelo toytista, na desregulamentação das relações de comércio e de circuitos financeiros e na privatização do patrimônio estatal.

A mundialização da economia vincula-se, segundo Netto (2017), à financeirização do capitalismo e à articulação supranacional de grandes corporações, constituindo megablocos, que também contribuem para o impacto na totalidade da vida social, inclusive, na dinâmica cultural. Portanto, a crise do capital também atingiu diretamente a subjetividade dos trabalhadores, seu reconhecimento de pertença enquanto classe, bem como seus organismos de representação, que passaram a assumir uma postura cada vez mais defensiva em reação às conquistas. Nesse caminho, “[...] o que tem favorecido o novo padrão de acumulação é o clima de ‘vazio ideológico’ expresso na ausência de um projeto societário que se oponha a ele” (SANTOS, 2007, p.27).

Diante do contexto neoliberal, vem-se forjando determinada subjetividade, ampla e funcional a reprodução do sistema, de modo que o sujeito passa a aderir acriticamente a adoração da financeirização do capital², incorporando sua racionalidade como modo de pensar, ser e agir. Adota-se, portanto, os valores do liberalismo clássico³, onde a naturalização do individualismo, a competitividade e o utilitarismo vêm sendo fortemente reafirmado, dessa forma, os trabalhadores devem estar aptos a serem explorados pelo mercado, responsabilizando-os por sua própria empregabilidade (MEDEIROS, 2018).

Nesse contexto, as políticas educacionais, têm-se constituindo como instrumento para forjar um tipo de perfil sócio-histórico de profissionais necessários aos padrões da

² Portanto, a financeirização do capital tem como função preponderante a intensificação da exploração da força de trabalho, o retorno da rentabilidade e o aumento da taxa de lucros.

^{3a} Filosofia política é uma expectativa econômica cuja principal característica é a defesa da liberdade individual, com limitação do poder do Estado pelo império da lei e a igualdade de todos perante a lei, o direito de propriedade, e, em política econômica, prega a livre iniciativa.

acumulação capitalista, isso ocorre por meio da concepção desse contexto e suas organizações.

Considere-se que os organismos internacionais, em particular Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), não escondem o interesse de incorporar recursos privados para financiar a educação quando elogiam as escolas privadas, o direito de a todos assistir e a disponibilidade de pagamento por parte das famílias ao afirmarem que os filhos estão recebendo uma educação de qualidade, ‘o que permite incrementar o volume de recursos privados no sistema’ (IANAGUITA, 2010, p. 09-10).

Para entender as mudanças no campo da política educacional, precisa-se, buscar os fundamentos dessas mudanças nas propostas dos organismos mundiais⁴. De modo um geral, a criação de uma OI surge do interesse de diversos Estados, de modo que estes delimitam a área de atuação, como por exemplo, saúde, economia e educação, e então por meio de um tratado, que estabelecem os poderes dessa Organização. Isto requer que os Estados que tenham a intenção de participar dessa determinada OI, ratifiquem seu tratado como forma de comprometimento com as futuras ações e práticas estabelecida pela Organização Internacional (YANAGUITA, s/a, s/p).

Herz, Hoffmann e Tabak (2015, p.6) afirmam que dentro de uma organização a “sua contribuição entre Estados-membros envolvem a criação de um espaço social e até físico, no qual é possível realizar negociações de curta, média e longa duração, além de uma máquina administrativa que traduza essas decisões em realidade”, e como resultado dessa cooperação, cria-se, um ambiente recíproco, considerando o proveito dos Estados e a atuação das Organizações Internacionais.

Segundo Silva e Gonçalves (2010, p. 178):

4 As Organizações internacionais (OI) são entes criados para a atuação no sistema internacional de forma a ajudar os Estados em determinados assuntos, definindo alguns padrões a serem seguidos em diferentes governos a fim de proteger e tratar de questões de interesses mundiais. Para Silva e Gonçalves (2010, p.178) essas organizações “Visam a prover de estabilidade, durabilidade e coesão as relações entre atores e processos de maneira mais ou menos formal”. Tendo as organizações Internacionais como atores do sistema mundial, é possível dizer que estas garantem o funcionamento de uma governança global, mas como caracteriza-se esse termo? Governança global diz respeito a normas, regras, procedimentos para resolução de conflitos, ajudas humanitárias, assistências ao desenvolvimento e até utilização de força militar. Quando posto este conceito no trabalho das OI, vemos que estas atuam exatamente com este tipo de atividade, para complementar as práticas dos Estados (HERZ; HOFFMANN; TABAK, 2015). Assim, uma organização internacional pode ser classificada no sentido amplo ou restrito, o primeiro trata de estruturas institucionais básicas que abrangem questões de interesse social, direito internacional e até mesmo tradições históricas. Neste caso, pode-se classificar suas atividades como práticas de comércio, conferências diplomáticas e entre outros. Quando é classificada no sentido restrito, uma organização internacional reflete uma estrutura formalmente estabelecida, como por exemplo secretariados e hierarquia administrativa (SILVA; GONÇALVES, 2010).

Um organismo internacional, antes de mais nada é um tipo específico de organização que pode ser definido da seguinte forma: Um arranjo institucional formal do qual fazem parte membros ou atores internacionais, com vistas à uma coordenação ou cooperação em uma ou mais áreas de interesse comum.

Nesta empreitada, os organismos financeiros internacionais, passam a direcionar o modelo educacional, em que, passam a não exigir diplomas para o exercício de funções, substituição de diploma por certificados de competências, e a falta de especialização ao adotar o profissional de algumas competências e habilidades, dando consequência a uma qualificação abstrata e polivalente e veloz da educação (BOSCHETTI, 2015).

Os interesses dos organismos internacionais que se manifestam na regulamentação da educação como serviço abre uma porta que permite a transformação desse bem em uma mercadoria valiosa e, como tal, cobiçada por um grande número de empresários que veem a possibilidade de aumentar seus lucros, tendo em vista a imensa “clientela” disponível em todo o mundo. Siqueira (2004) alerta para o fato de que a OMC, o FMI e Banco Mundial classifica os serviços de educação de forma a abranger todos os níveis e modalidades, indo desde a chamada educação primária, passando pelo ensino médio e incluindo a educação superior como barganha maior a ser explorada nesse mercado lucrativo incluindo também a educação de adultos, Educação a Distância, consultorias, avaliação (testes), gestão e, também, as pesquisas. Pode-se imaginar o imenso mercado financeiro que esses acordos irão movimentar. A transformação da educação em serviço impulsionou significativamente a sua internacionalização no mundo, pelo fato de que no espírito do capitalismo as diferentes formas de oferta de serviço, em todas as modalidades, passaram a ser exercitadas numa ascendência dos países desenvolvidos sobre os ainda em processo de desenvolvimento (CABRAL, 2016).

É na condição de atender as demandas dos organismos internacionais que o Brasil acaba implementando, como denominado por Mota (2012), como um novo pacto neoliberal, que o ensino superior passa a ser reorganizado, mediante o apoio da burguesia internacional e nacional, privando os bens públicos, assim, o mercado passa a ter liberdade para ditar as regras do jogo quando o objetivo são as altas taxas de lucro. Nessa perspectiva, o financiamento e investimento no setor privado aumenta, e ocorre a grande explosão de instituições privadas e da modalidade de ensino à distância em todo

país; todo esse mecanismo fará grandes possibilidades de ingresso da juventude trabalhadora na condição de mão de obra qualificada aos olhos do capital, e ao mesmo tempo, ao permitir enxergar tal condição como mecanismo de ascensão social, como desestrutura o ensino público de qualidade (YANAGUITA, s/a, s/p).

Cabe lembrar, que a Política de Educação e o ensino, vêm sofrendo fortes impactos com as determinações dos organismos internacionais, desde 1964, em plena ditadura militar, mais especificamente, com a reforma universitária no ano de 1968 na barganha de grandes empresas educacionais com o objetivo de ofertar o serviço de cunho lucrativo a serviço do capital (YANAGUITA, s/a, s/p).

Neste momento, também, aconteceu, a luta estudantil que ocorreu em vários países, em 1968, assumindo diferentes matizes políticas segundo o contexto sócio-histórico no qual se inseria. No Brasil, além da luta pela restauração da democracia, os estudantes continuavam pressionando o regime militar no sentido da reestruturação e da expansão do ensino superior. “Nesse contexto, o governo, instituiu, em 1969, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária para propor “soluções realistas” e “medidas operacionais”, com o objetivo de conferir eficiência e produtividade ao sistema” (MARTINS, 2009, p. 20).

O GT da Reforma Universitária, ressalta o papel estratégico do ensino superior no processo de desenvolvimento econômico. Repetiu-se no GT o princípio da expansão com contenção e a recomendação de plena utilização dos recursos materiais e humanos das instituições universitárias, o que o levou a propor as mesmas medidas acima mencionadas, ou seja, a criação dos departamentos, a institucionalização da carreira acadêmica, a introdução do ciclo básico, o regime de créditos. Uma de suas principais recomendações, apoiada no Parecer n. 977/65, elaborado por Newton Sucupira, refere-se à implantação dos cursos de pós-graduação (LIPSET, 1971; WALLERSTEIN, 1971; TOURAINE, 1968; RELATÓRIO DO GT DA REFORMA UNIVERSITÁRIA, 1969; PARECER n. 977/65).

Com o fim da ditadura militar, vários aspectos da política nacional foram repensados, e entre eles estava a Educação. Nos primeiros três anos da Nova República, o foco esteve na elaboração da Constituição de 1988. Pensando nela, os participantes da 4ª Conferência Brasileira de Educação, realizada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Educação (ANDE) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), em Goiânia, em 1986,

finalizaram o evento com uma lista de propostas que incluía a efetivação do direito de todos os cidadãos ao ensino e o dever do Estado em garanti-lo (FERREIRA,2013).

Em 5 de outubro de 1988, a nova Constituição Federal foi finalmente aprovada. Entre as principais conquistas, está o reconhecimento da Educação como direito subjetivo de todos, uma evolução do que os escolanovistas⁵haviam propagado durante a Era Vargas. Isso significa que mesmo se estiver fora da idade obrigatória, deve ter a vaga garantida. A legislação tornou urgente a tomada de providências como a abertura de mais escolas e a formação de docentes, o que acarretou a necessidade de investimentos. Para isso, a lei indicava a aplicação na área de no mínimo 18% da receita dos impostos pela União e 25% pelos estados e municípios (FERREIRA, 2013).

Nesse viés, a reorganização do ensino superior brasileiro também, sofre influência mediante a constituição federal de 1988 reforçando o discurso de democratização do acesso, que mais tarde, com a criação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforça ainda mais a necessidade de reorganização desse segmento.

Segundo Medeiros (2012), é por meio de acordos econômicos internacionais em meados dos anos de 1990 que surgem à configuração da ideia de prestação de serviço público, afetando o conceito de democratização do direito a educação como um pilar de bem comum, cuja prestação de serviço pode ser ofertada por qualquer ente econômico. Assim, de direito passa a ser concebido como acesso ora mercantil para quem pode pagar, ora social para os que se utilizam de bolsas assistenciais.

Acordos esses, que ultrapassam as linhas geográficas das grandes lideranças econômicas como a Europa e chegam os países periféricos da América Latina, elencando um caráter lucrativo nesse novo conceito de oferta ao serviço, quando dá ênfase que:

Substituir a noção de bem público que defende a democratização da educação pela de bem comum — uma noção ambígua — ou, pior ainda, de bem comum global, parece ser uma manobra escusa de quem deseja transformar a educação em comércio lucrativo, mas

⁵ Também conhecido como escolanovismo, a Escola Nova chegou ao País na década de 1920 com as Reformas do Ensino de vários Estados brasileiros. Historicamente, os fatos marcantes da Escola Nova passam pela criação da Associação Brasileira de Educação em 1924 e a dissidência ocorrida na IV Conferência Nacional de Educação em 1931, que dividiu o pensamento renovador em dois grupos: liberais e católicos. Vale citar que o primeiro grupo, dos liberais, era integrado por nomes conhecidos como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e outros. Um marco importante foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, que apresentava as principais diretrizes políticas, sociais, filosóficas e educacionais do escolanovismo.

deseja manter uma aparência de isenção, de objetividade e de generosidade (MEDEIROS, 2012, p.12).

Ao considerar que a universidade pública constitui central para o ensino superior, donde a mesma, passa a ganhar novas características quanto à melhoria e contribuição para a sociedade. Ela passa então a ser considerada capaz de promover conhecimento; identificado como mecanismos de auxílio da lucratividade a serviço do capital e ao mesmo tempo em que é retirado do Estado a responsabilidade com o funcionamento da mesma:

É no contexto dos anos de 1990 que também se identifica um embate contra as instituições universitárias públicas, acusadas de estagnação e paralisia no tempo, de não responderem às exigências do mundo globalizado, sendo consideradas como deficitárias e ineficientes. A universidade deixou de ser vista como responsável pela construção e socialização do conhecimento e passou a ser considerada uma empresa na qual a qualidade foi substituída pela produtividade e o saber pelo custo/benefício. A expansão e a disseminação de escolas, faculdades e cursos privados desobrigam gradativamente o Estado da educação pública e gratuita, ainda que este permaneça na direção deste segmento da educação (MEDEIROS, 2012, p.18).

Foi em detrimento da tentativa de responder essas exigências implicadas pela globalização e aos interesses internacionais que é efetivada, por meio do Processo de Bolonha, antes conhecido como “Declaração de Bolonha” firmado em 1999 por 29 países europeus, a proposta da “educação terciária” do Banco Mundial e demais organismos internacionais, como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Unesco, que, segundo Medeiros (2012), o “modelo para o processo de internacionalização do ensino superior europeu” se efetiva,

Entre os objetivos do Processo de Bolonha estava a constituição do Espaço Europeu de Ensino Superior – EEES, considerado uma estratégia essencial para o ensino superior europeu superar as suas fragilidades e obter vantagens comparativas aos outros espaços mais desenvolvidos, principalmente os EUA. O EEES foi declarado instituído em 12 de março de 2010 no encontro dos ministros de educação da Comunidade Europeia que deu origem à Declaração de Budapeste/Viena (MEDEIROS, 2018 p.22).

Parafraseando Medeiros (2018), foram deliberadas algumas estratégias para o Processo de Bolonha conseguir atingir os objetivos definidos, na qual seria usado como

métodos que os Estados nacionais e as instituições de ensino superior europeias deveriam desenvolver para conseguir realiza-los, sendo eles: A comparabilidade, a transparência e a legibilidade dos sistemas de ensino superior. “Por essas estratégias entendia-se ser possível aumentar a competitividade, a capacidade de atração das instituições de ensino superior em relação a estudantes estrangeiros” (MEDEIROS, 2018, p.23).

Segundo Blanch (2010), o processo de Bolonha apresenta “três faces” para as universidades que é base e fortalece o avanço do conservadorismo no âmbito da formação, fazendo com que aconteça um retrocesso em toda luta histórica para o rompimento com conservadorismo e a luta para a construção de um profissional mais crítico, são eles:

A face acadêmica, mais do que ampliar a socialização do conhecimento, tem provocado a estandardização/padronização como elemento para a integração dos jovens no mercado de trabalho, em um contexto de crise, com clara tendência de alinhamento da formação “por baixo”, mais focada na aprendizagem e competências, bem como currículos mais curtos e flexíveis. A face econômica, em vez de fortalecer o histórico papel da universidade europeia na produção autônoma do conhecimento, se dobra às recomendações do FMI, BM, OMC, e sob um discurso de modernização, desburocratização e superação de uma “universidade arcaica”, vem sustentando a mercantilização, o economicismo, a “empresarialização”, o gerencialismo e a subordinação ao mercado e ao sistema produtivo. E a face política-cultural cria e consolida a cultura de uma nova concepção de universidade, de um novo “modelo” de organização, de estrutura, de planos de ensino, pesquisa e avaliação: essa cultura sustenta que uma boa universidade deve ser barata (menos anos, menos custos), rápida (cria uma espécie de *fast* universidade, e defende que se faz o mesmo em menos anos), padronizada (mesmo formato em diferentes realidades), deve ter financiamento autossustentável (graduação barata, curta e rápida, mestrados curtos e pagos para uma elite, doutorados curtos para docência e/ou pesquisa acadêmica e para demandas do mercado); mercantilmente adaptada às exigências de expansão e acumulação do capital, sobretudo em contexto de crise do capital (BOSCHETTI, 2015, p.644-645).

[...] “Essa influência marcou os diferentes governos brasileiros no período pós-CF/88 que, com intensidades e formas diferentes, seguiram os caminhos do projeto mercantilizador da educação”. As novas formas de ensino e aprendizagem advindo do Processo de Bolonha causaram consequências nos cursos de formação, principalmente nos novos papéis dos professores e dos alunos e nas dinâmicas de ensino, aprendizagem e avaliação. Além disso, outros reflexos do processo é o desmonte generalizado da

estrutura que deveria caracterizar a instituição universitária, sobrecarga do trabalho docente, rebaixamento da qualidade acadêmica, a fragilização do tripé ensino-pesquisa-extensão, a desestruturação da carreira docente, a seletividade dos programas de pós-graduação, com a política constante de redução de recursos e das bolsas de estudo.

Nesse mesmo período (1999), “resultante do desafio criado pela Declaração de Bolonha no que concerne a necessidade da criação de um sistema de créditos que pudesse ser compartilhado por todos os Estados da Comunidade Europeia” (MEDEIROS, 2016, p.27), é criado o Projeto Tuning como estratégia do eixo da internacionalização da reforma universitária europeia. Em síntese:

O projeto Tuning – América Latina trata-se de uma linha de cooperação para utilização da mesma metodologia usada na União Europeia com o objetivo da harmonização dos sistemas de ensino superior, e “marca o início do processo de internacionalização do Tuning” pois a constituição de um “espaço compartilhado para as universidades, respeitando tradições e diversidades, não é mais uma preocupação exclusiva dos europeus, ela transformou-se em uma necessidade global (TUNING, 2014a, p. 17). Sua atuação na América Latina se desenvolveu em quatro linhas de trabalho: 1) competências (gerais e específicas das áreas temáticas); 2) enfoques de ensino, aprendizado e avaliação destas competências; 3) créditos acadêmicos e 4) qualidade dos programas. Entende-se que a harmonização dessas dimensões permite a compatibilidade, comparabilidade e competitividade entre os sistemas (MEDEIROS, 2016, p.28-29).

O projeto deu-se em duas fases: a primeira que aconteceu no período de 2004-2007, na qual tinha como foco as três primeiras linhas das cinco definidas com estruturação do projeto para alinhar e articular a discussão nas áreas do conhecimento, que são: “definição das competências acadêmicas genéricas para todas as graduações; definição das competências específicas para cada graduação utilização do sistema europeu de créditos (ECTS) como estratégia de acumulação e transferência de créditos” (RUEDA E LIMA, 2018, p.83). E a segunda fase que tinha como primeiro plano as linhas 4 e 5, que são: “definição dos métodos de ensino, aprendizagem e avaliação; a função da promoção da qualidade no processo educativo” (RUEDA E LIMA, 2018, p.83). Assim,

Diante do exposto, observa-se que há semelhanças nos encaminhamentos concretos do Processo de Bolonha no Brasil, como a criação dos créditos acadêmicos, da importância dos processos de avaliação, da possibilidade de novos formatos de cursos e profissões, do sentido da relação entre competências-empregabilidade-empresendedorismo. Assim sendo, ainda é possível afirmar que - apesar

de haver uma autonomia relativa dos Estados da região da América Latina e Caribe, onde cada Estado implementa suas reformas na educação superior de acordo com suas possibilidades locais -, esses condicionantes externos e dinâmicas mais gerais conduzidas pelos países capitalistas centrais, como os que compõem a União Europeia, e as “orientações” dos organismos internacionais capitaneados pelo Banco Mundial, têm um peso significativo nos processos de reforma da educação superior no espaço da América Latina e Caribe, e em especial no Brasil (MEDEIROS, 2016, p.30).

No Brasil, podemos citar que todos os ocupantes do cargo mais alto da República seguiram a vertente neoliberal e as indicações dos organismos internacionais no campo da educação superior, tais como: Collor (1990-92), Itamar Franco: (1992-1995), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luís Inácio Lula da Silva (2002-2010), Dilma Rousseff (2011-2016), Michel Temer (2016-2019) e o atual Presidente da República, Jair Bolsonaro (desde 2019). Segundo Sobral (2012), “os principais elementos de organização econômica e política” dos governos citados, são:

1) relação capital-trabalho, identificando na reorganização do processo produtivo (via reestruturação produtiva, desemprego, terceirizações, condições precárias de trabalho e desregulação do mercado) um dos pilares do modelo neoliberal; 2) mudanças nas relações intercapitalistas, com abertura dos mercados financeiros e os processos de privatização levaram a uma maior desnacionalização e internacionalização da economia financeira; 3) mudanças na inserção internacional via “reprimeirização” relativa das importações em novas bases tecnológicas ; 4) mudanças na estrutura e funcionamento do Estado, via quebra de monopólios estatais, privatização das empresas públicas, flexibilização das relações trabalhistas no setor público, redefinindo as regras da previdência dentre outros feitos; 5) mudanças na representação política, mediante a “despolitização da política” onde as decisões relevantes se deslocam para fora das instâncias formais do Parlamento e são transferidas para órgãos “técnicos” do Estado, supostamente livres de influências políticas; e 6) a instabilidade da dinâmica macroeconômica, por via da radicalização da dependência tecnológica e financeira do País, ficando o desempenho da economia dependente e atrelada aos ciclos do comércio internacional (SOBRAL, 2012, p. 22).

Esse cenário fortalece, cada vez mais, os interesses dos capitalistas, principalmente, no que diz respeito aos serviços públicos ofertados e gerenciados pelo setor privado. Na educação, não somente as escolas públicas, como também, as

Universidades Federais, sofrem o reflexo dessa organização da burguesia frente a educação e suas modalidades, na qual reflete na população, que utiliza os serviços públicos, afetando, portanto, não só os estudantes, mas também os profissionais da educação, introduzindo a lógica neoliberal de privatização e aquisição de serviços privados. Exemplo disso, são as faculdades privadas, as parcerias público-privado no setor do estado e as transformações de organizações públicas em sociais, que tem seu foco principal na lógica de geração de mais valia, tendo a acumulação de capital e lucro como objetivo primordial (MEDEIROS, 2012).

Assim, as contradições inerentes ao modelo de sociedade capitalista vigente aumentam com o decorrer dos anos de 1990, em seu processo de restauração capitalista, tal como analisada por Braga (1996), que foi proporcionado pela crise de acumulação, perante a influência do Consenso de Washington.

Nessa conjuntura frente ao governo eleito pós Sarney, Fernando Collor assumiu o país, ainda com grande fracasso na economia, abraçando fortemente a ideologia neoliberal; seu governo conduzirá pela busca de um Estado mínimo durante a sua passagem pela presidência e se comprometerá a obedecer às demandas das determinações posta pelos organismos internacionais, outro agravante é o caos da economia e descontrole da inflação os preços das mercadorias tinham remarcação de preço constante. Assim,

No governo de Collor de Melo (1990-1992), iniciou-se um período de reajustes da nação brasileira aos ditames da nova ordem mundial e o mercado passou a regular as relações humanas e, assim, todos os direitos dos cidadãos (tais como a saúde, a educação, a cultura, etc.). Assim, as políticas educacionais, nesse governo, foram marcadas por forte clientelismo, privatização e enfoques fragmentados (IANAGUITA, 2010, p. 03).

Nesse contexto, Collor possuía uma assessoria conservadora em todos os âmbitos da política da Educação o que inviabilizava a discursão a respeito da democratização da educação; o que resultou na criação de programas educacionais que promovessem a capacitação em massa dos trabalhadores ou ao menos diminuíssem as altas taxas de analfabetismo e transferindo para o setor privado parte da responsabilidade dos programas lançados em seu governo (YANAGUITA, 2010). De modo, que

A tendência observada nesses dois últimos documentos - o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação (1991-1995) e Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (1991) - era a de compartilhar responsabilidades iguais entre governo, sociedade e iniciativas privadas, reforçando a ideia de que essa articulação com o setor empresarial traria benefícios à nação brasileira, logrando, certamente, êxito na infraestrutura econômica tecnológica e educacional. As propostas das empresas e dos organismos internacionais foram elaboradas e inseridas com o presidente Collor, mas foram apreciadas apenas no governo subsequente (IANAGUITA, 2010, p. 04).

Na sequência, Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) durante o seu governo enfatiza com muito êxito o financiamento e acordos com o setor privado, mais uma vez transferindo responsabilidade do Estado para a iniciativa privada. Sendo assim:

[...] prevaleceu a tendência de menor participação do Estado na educação. Este exerceria apenas função supletiva, contribuindo, simplesmente, para diminuir as desigualdades (o que não aconteceu). O Estado descentralizou, progressivamente, suas atribuições e as materializou na educação com a EC nº 14/96, transformada na Lei 9.424/96, que instituiu o FUNDEF. Comprovou-se, nesta emenda, a desobrigação do Estado na esfera federal para com o ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo, ao se propor que não se aumentassem os gastos com educação, mas que fossem apenas redistribuídos (IANAGUITA, 2010, p. 09).

Silva (2011), ressalta que a contrarreforma do Estado brasileiro, foi um projeto elaborado no governo de FHC, tendo um grande impacto em diversas áreas, principalmente, no que envolve as políticas sociais. Assim,

O que realmente se evidencia após uma análise crítica do modo ideário neoliberal, é que essa fragmentação das políticas e modos de gerenciá-las, assim como, sua seletividade⁶ e focalização⁷ são devido a um mascaramento da exploração do capital sobre o trabalho, velada na compartimentalização das políticas e serviços públicos (SOBRAL, 2012, p, 23).

6 A seletividade rege-se pela intenção de eleger, selecionar, optar, definir quem deve passar pela "peneira" ou pelo crivo. Os objetivos da seletividade não são estabelecer estratégias para ampliar o acesso aos direitos, mas definir regras e critérios para escolher, para averiguar minuciosamente, quem vai ser selecionado, quem vai ser eleito para ser incluído.

7 A focalização, nesse sentido, pode ser compatível com a universalização: no universo de pessoas atendidas em creche, por exemplo, é preciso focalizar aquelas crianças desnutridas com ações para combater a desnutrição. Focalizar, nessa direção, não é restringir o acesso aos direitos, mas no universo atendido, diferenciar aquelas que necessitam de atenção especial para reduzir desigualdades.

O que se evidencia após uma análise crítica do modo ideário neoliberal, é que essa fragmentação das políticas e modos de gerenciá-las, assim como, sua seletividade⁸ e focalização⁹ são devido a um mascaramento da exploração do capital sobre o trabalho, velada na compartimentalização das políticas e serviços públicos. (SOBRAL, 2012)

Grande marco do governo de FHC na política da educação foi a criação e a efetivação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que partindo da racionalização de recursos educacionais a redistribuição de tarefas para a efetivação da política da educação a cargo dos municípios o interesse internacional, continua durante o governo de FHC.

Segundo Medeiros (2012), o cenário do ensino superior brasileiro no início dos anos 2000 é marcado por se debruçar aos interesses e desejos dos organismos internacionais em um processo de financiamento, destinado à rede privada na condição de desconstruir a educação como direito. Nesta direção, os ideólogos representantes do capital procuram descaracterizar a educação como um direito, considerando-o como um serviço a ser explorado pela iniciativa privada. Para isso, contam com o auxílio do Estado, que por meio de reformas, converte a educação num mecanismo para a manutenção da rentabilidade do capital, da coesão social, de promoção de justiça social e do desenvolvimento econômico (MEDEIROS, 2012).

É durante os dois mandatos de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) que se efetiva a expansão da universidade em todo país. Vale ressaltar esse traçado histórico de avanços e conquistas para a classe trabalhadora brasileira que foi caracterizada pela implementação de grandes programas de expansão das vagas nas universidades tendo como alvo de alcance de vagas a juventude trabalhadora. (MEC,2014). Assim, os avanços podem ser traçados da seguinte forma:

Entre 2003 – 2014 com a criação de 18 novas universidades federais; criação de 173 campus de universidades federais em cidades do interior do país; lançamento, em 2003, do Programa de Extensão Universitária (Proext); Criação, em 2004, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); criação, em 2004, e implantação, em 2005, do Prouni para estudantes carentes em

⁸ A seletividade rege-se pela intenção de eleger, selecionar, optar, definir quem deve passar pela "peneira" ou pelo crivo. Os objetivos da seletividade não são estabelecer estratégias para ampliar o acesso aos direitos, mas definir regras e critérios para escolher, para averiguar minuciosamente, quem vai ser selecionado, quem vai ser eleito para ser incluído.

⁹ A focalização, nesse sentido, pode ser compatível com a universalização: no universo de pessoas atendidas em creche, por exemplo, é preciso focalizar aquelas crianças desnutridas com ações para combater a desnutrição. Focalizar, nessa direção, não é restringir o acesso aos direitos, mas no universo atendido, diferenciar aquelas que necessitam de atenção especial para reduzir desigualdades.

instituições de ensino superior privadas; Criação, em 2006, do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que apoia universidades públicas a ofertar cursos na modalidade de educação a distância; Recuperação, a partir de 2003, e fortalecimento, a partir de 2006, do Programa de Educação Tutorial (PET); Implantação, a partir de 2007, do Reuni; Implantação, em 2008, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); Criação, em 2008, do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), para estudantes das universidades federais; Redesenho em 2010 do Fies, que facilita o acesso à educação superior para estudantes de baixa renda, em especial para estudantes das licenciaturas e de medicina; Criação, em 2013, do Programa de Bolsa Permanência para estudantes das universidades federais; Criação do Programa de Bolsa Permanência, para estudantes bolsistas do Prouni; Aprovação, em 2012, e implantação, a partir de 2013, da Lei das Cotas nas universidades federais, com previsão de reserva de no mínimo 50% das vagas, até 2016, para estudantes oriundos das escolas públicas de ensino médio; Lançamento, em 2014, do Programa Mais Cultura nas Universidades, que apoia projetos de arte e cultura propostos pelas universidades federais, com foco na inclusão social e no respeito à diversidade cultural. Democratização do acesso à universidade, com o uso dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos processos seletivos; e Expansão do ensino médico, com a criação de novas vagas e incentivo à realização de residências (MEC /SESU, 2014, p. 26-27).

Cabe, ainda considerar que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por exemplo, ao iniciar tais procedimento de acesso, passa a ter dupla finalidade. O exame, que foi criado para avaliar os estudantes que concluíram o ensino médio e, portanto, selecionar candidatos para concorrer e ingressar nas vagas da universidade, na rede pública por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), permite o candidato concorrer à vaga de qualquer universidade do Brasil que adota o ENEM como forma de seleção. O Sistema de Seleção Unificada (SISU), também conta um número significativo de vagas destinado para cotas afirmativas em diversas categorias como, estudantes de baixa renda, estudantes da rede pública de ensino, estudantes indígenas e estudantes negros, todas essas cotas são mecanismos de afirmação do ingresso da classe trabalhadora à universidade (MEC,2014). De modo que:

O processo de democratização compreende reverter o quadro no qual ir à universidade é opção reservada às elites. A definição de um projeto para a educação superior deve entender está como bem público, destinada a todos indistintamente, inserida no campo dos direitos sociais básicos, tratada como prioridade da sociedade brasileira, sendo que a universidade deve ser a expressão de uma sociedade democrática e multicultural, em que se cultiva a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças (MEC/SESu, 2014, p. 19).

Abraçando o discurso de democratização e direito social comum a todos, inclusive aos trabalhadores; Outra porta de acesso ao ensino superior é o programa universidade para todos (Prouni) é uma iniciativa do governo federal onde são oferecidas bolsas de estudos em instituições privadas aos estudantes de baixa renda que ainda não tenham um diploma de nível superior. Esse tipo de bolsa é destinado para quem possui renda familiar mensal de até três salários mínimos por pessoa (MEC, 2014).

Essa modalidade de acesso também ressalta interesses de grandes grupos educacionais privados. Ao longo dos anos, é notório uma grande expansão das instituições de ensino privado no país, programas como o Prouni estabelecem a essas empresas isenções de impostos, espaço territorial abaixo ou/a nenhum custo. Fato que deixa nítido como o setor público investe na iniciativa privada, expandir-se faz necessário nesse contexto a todo custo, sucateando aquilo que é “público” movimentando a educação como mercadoria para o capital financeiro (BRASIL, 2014).

Outro fator que vale enfatizar que contribui para a adesão das instituições privadas a tal programa, são as isenções de impostos, valorização institucional frente ao MEC, essas passam por um processo de reconhecimento do Ministério da Educação, deixando de ser faculdade de ensino para serem centros universitários, essa mudança na nomenclatura estabelece um peso de rentabilidade onde permite à instituição aumento das mensalidades dos curso, e portanto, o aumento nas suas lucratividades, o reconhecimento institucional do MEC, também, permite a precarização do ensino nessas instituições, liberando disciplinas via EAD, promovendo processo seletivo para tutores para tais disciplinas sobrecarregando esses professores com inúmeras turmas, material didático, extremamente simplificado e resumido. Toda essa simplificação nesse processo proporciona uma vantagem de economia de gasto significativa para tais instituições (LIMA, PEREIRA, 2009).

Cabe lembrar que o Ensino Superior no Brasil é oferecido por Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Superiores e Centros de Educação Tecnológica, podendo ser públicos ou privados, com ou sem fins lucrativos. Em tais Instituições, é forçoso lembrar, são oferecidos três tipos de Graduação: Bacharelado, Licenciatura e Formação Tecnológica. Os Cursos de Pós-graduação são divididos em Lato sensu; Especializações e Master of Business Administrations - MBAs; e, Stricto sensu; Mestrados e Doutorados (PORTAL BRASIL, 2013).

Além da modalidade presencial, em que o aluno deve ter uma frequência mínima de 75% nas aulas e ser aprovado avaliações, é oferecido também o Ensino a Distância (EAD). Nesse modelo, o aluno utiliza tecnologias de comunicação diversificadas, desde as mais tradicionais às mais modernas – recursos gráficos, material apostilado, telefones, aulas por rádio, televisão, computador e internet – colocadas à disposição pela Instituição ofertante, podendo então gerir seus horários de aprendizagem conforme sua disponibilidade e segundo ainda as exigências contratadas com o planejamento e normas institucionais. A presença regular em sala de aula é exigida em avaliações e situações tutoriais também previamente acordadas. Vale ainda ressaltar, que se prevê, nas IES, a oferta de cursos semipresenciais com parte das aulas presenciais e outra na modalidade a distância. Tais modalidades, EAD e semipresencial, podem ser oferecidas para Cursos de Graduação - Licenciatura, Bacharelado, Superior de Tecnologia - ou mesmo, para os Cursos de Pós-graduação (PORTAL BRASIL, 2013).

No governo Lula, outra “novidade” emergiu para a profissão de Serviço Social: a criação de cursos de Serviço Social na modalidade de Educação à Distância (EAD), com 11 IES ofertantes de cursos de Serviço Social na modalidade EAD (dados fornecidos pelo MEC, referente ao ano de 2014). Se elas representam 5,2% do total de cursos criados no período, o percentual se inverte quando analisamos o quantitativo de vagas de Serviço Social oferecidos por tais IES anualmente: as 11 IES ofertam 46.620 vagas de Serviço Social na modalidade EAD, enquanto as demais 199 IES 22 ofertam 24.824 vagas na modalidade presencial, anualmente. Portanto, ainda que tenha efetivamente ocorrido a abertura de novos cursos de Serviço Social em IES federais, na modalidade presencial, a política educacional do governo Lula, apostando na expansão do acesso à educação superior através da EAD como uma das vias principais, também impactou o Serviço Social. Assim, as vagas oferecidas na modalidade EAD correspondem a quase o dobro daquelas na modalidade presencial (MEC, 2014).

Observa-se, de acordo com as informações analisadas, que a oferta do Ensino Superior no Brasil tem sido incentivada, nos últimos anos, pela criação de novas modalidades de Instituições, como é o caso dos Centros Universitários; de novas formas de ensino, como é o caso da educação a distância; com a ampliação das formas de acesso, além do vestibular tradicional, tais como: o ENEM e a avaliação seriada do ensino médio; e, novas estratégias de acesso e permanência de estudantes, como é o caso dos programas: Prouni, Fies, Reuni E UAB. Entretanto, observa-se, também, a necessidade de atenção à qualidade no ensino, por meio dos processos de avaliação,

tendo como principal indicador o IGC divulgado pelo Inep, após apuração dos resultados do Enade (MEC,2014).

O impacto para a formação é claro: ao invés de uma formação que prima pela qualidade e a preocupação em formar profissionais com sólida base teórico-metodológica e capacidade ético-política e técnico-operativa, o objetivo é certificar (e não formar) em larga escala, desqualificando a formação e o projeto de formação profissional construído coletivamente na década de 1990, materializado nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (ABEPSS, 2016).

Para finalizar, a última instância e a primeira de muitos estudantes para o acesso ao ensino superior em todo país são via FIES-Fundo de Financiamento Estudantil- que se caracteriza como um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições privadas.

Com o objetivo de ampliar o acesso dos estudantes à educação superior, o Fies passou por vários aprimoramentos ao longo de sua existência, que redundaram na promulgação da Lei nº 12.202/2010. Com as alterações, a gestão do Fundo foi internalizada no Ministério da Educação, por meio da operacionalização pelo FNDE, e ampliou-se a participação de agentes financeiros do programa, que passou a contar, além da Caixa Econômica Federal, com o Banco do Brasil (MEC/SESu, 2014, p. 58).

É necessário enfatizar que todos os governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores continuaram com todos os programas acima citados, apesar de inúmeras precarizações ao longo dos anos.

No governo Dilma Rousseff (2011-2016) os programas realizados por Lula tiveram continuidade. Ela seguiu a perspectiva de acesso à educação superior e mobilidade social mantendo a linha de pensamento e planos do governo anterior, como, o FIES.

O Programa do FIES, funciona mediante edital ministrado pelo MEC onde permite inscrição do candidato, escolha do banco para financiamento com ou sem fiador sendo integral ou parcial; o programa ainda disponibiliza prazo de intervalo ao final da formação de dois anos para o início do pagamento do financiamento, o mesmo tempo em que a palavra financiamento remete a uma dívida longa. Foi mediante a mais essa forma de acesso que os números de matrículas das estatísticas subiram nas instituições

privadas no Brasil, valendo ressaltar que essa também se torna mais uma forma de investimento do dinheiro público na iniciativa privada (FERREIRA,2012). Assim,

As políticas para a educação superior do governo Lula e Dilma assumiram também a perspectiva da equidade social articulada com a concepção de desenvolvimento econômico, da capacitação de mão de obra e da elevação da empregabilidade da população, principalmente quando faz a opção da construção de campi de instituições federais de educação superior no interior do país. As políticas de ações compensatórias também ganharam destaque com os programas do ProUni e da Universidade Aberta do Brasil (FERREIRA, 2012).

É ao longo do período do governo de Dilma, que segmentos resultantes dessa expansão ganharam ênfase e interesse no patamar econômico colocando o país, na condição de promover inúmeros setores para o próprio sistema capitalista vigente no Brasil. Ressaltando que:

A política para a educação superior do governo Dilma vem enfatizando os seguintes parâmetros a serem incorporados pelas universidades: inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração de capital humano, mobilidade internacional, universidade como agente de desenvolvimento econômico e social, foco em áreas estratégicas/prioritárias de estudo e de pesquisa, internacionalização da educação superior (FERREIRA, 2012).

Em sintonia com que preconiza o banco mundial:

Os principais números de alunos na Educação Superior brasileira, em 2016, conforme o Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Mec/Inep (2017). Tais números indicam que:

- a) Do total de Instituições de Educação Superior no Brasil 87,7% são privados. Já o número de alunos matriculados no Ensino Superior do Brasil, considerando Ensino Presencial e a Distância, são de 8.048.701, sendo 75,3% na rede privada e 24,7% na rede pública;
- b) O Ensino Superior Presencial possui 6.554.283 alunos, enquanto o Ensino Superior a Distância possui 1.494.418;
- c) O número de ingressantes apresenta um total de 2.985.644 alunos, sendo 82,3% em IES privadas e 17,7% em IES públicas;
- d) Os ingressantes na Educação Superior Presencial foram 2.142.463, redução de 3,7% em relação a 2015. Na EAD, 843.181, que representa aumento de 21% em relação a

2015. A modalidade a distância já representa 18,6% do total de matrículas da educação superior;

e) O número de concluintes responde por um total é de 1.169.449 alunos, sendo 78,9% em IES privadas e 21,1% em IES públicas; (FAGUNDES, 2018).

Quanto ao número de alunos em 2016, segundo o Mec/Inep (2017), conforme demonstrado acima, 81,4% dos alunos do Ensino Superior brasileiro estavam no ensino presencial e 18,6%, no ensino a distância. A proporção de alunos no ensino a distância vem aumentando ano a ano, assim como, o ensino privado em relação ao público. Essa tendência deverá ser mantida por força da Portaria Normativa número 11 de 20/06/2017 que estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores à distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057¹⁰, de 25 de maio de 2017. Por meio da citada Portaria, houve maior flexibilização na oferta do ensino a distância.

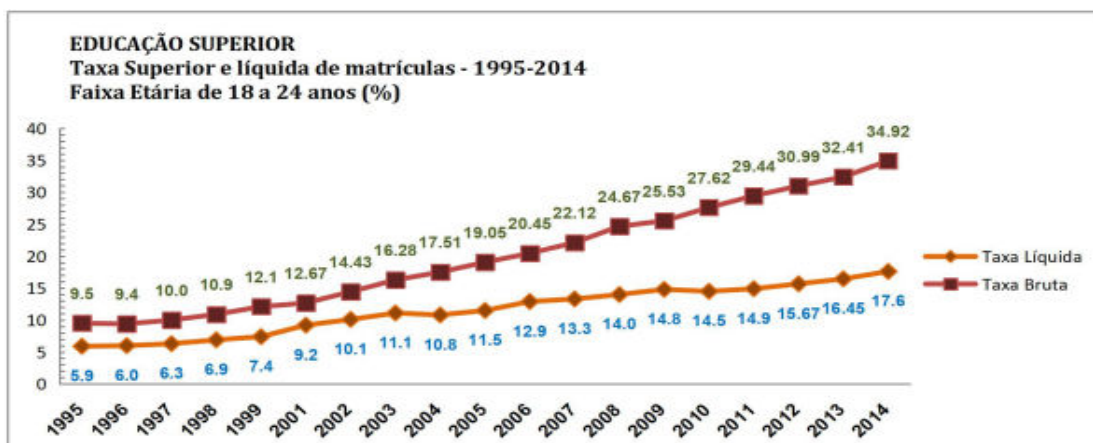
Assim, verifica-se, pelos números apresentados, a grande participação da iniciativa privada na Educação Superior no Brasil, tanto em número de Instituições, quanto de alunos matriculados, concluintes e ingressantes, sinalizando a continuidade de tal relação. Observa-se, também, o crescimento do ensino a distância, principalmente privado, nos últimos anos. Apesar disso, o ensino a distância ainda apresenta baixo percentual de matrículas ao ser comparado ao presencial.

Observa-se, também, a partir da abertura do Ensino Superior para a Educação Privada, após a LDB de 1996, o número de matrículas passa a ser crescente, ano a ano (IBGE, 2010).

O **Gráfico 1**, a seguir, apresenta a taxa de matrículas na Educação Superior, no Brasil, de 1995 a 2014.

¹⁰(http://www.lex.com.br/legis_27450329_PORTARIA_NORMATIVA_N_11_DE_20_DE_JUNHO_DE_2017.aspx).

Gráfico 2 - Taxa Bruta e Líquida de Matrículas na Educação Superior – Brasil (1995 a 2014)



Fonte: Hoper(2015); ibge.gov.br/home/estatística/população; MEC/INEP/DEED/microdados (<http://www.inep.gov.br/>); MEC/Inep. Resumo Técnico Censo da Educação Superior; observatoriodopne.org.br/metaspne/12-ensino-superior/indicadores.

De modo que, a taxa bruta “é a razão entre o número total de alunos matriculados em determinado nível de ensino (independentemente da idade) e a população que se encontra na faixa etária prevista para cursar esse nível” (www.gestrado.org). A taxa líquida “é a razão entre o número total de matrículas de alunos com idade prevista para estar cursando um determinado nível e a população total da mesma faixa etária” (www.gestrado.org). Compreende-se, pelo gráfico 01, o crescimento na taxa de matrículas na Educação Superior, a partir da LDB de 1996. Entretanto, a taxa de escolarização, ainda continua baixa (INEP, 2015).

Segundo a OCDE (2014), o investimento público em Educação, no Brasil, aumentou fortemente desde o ano 2000, passando a ser um dos mais altos entre os países da OCDE e países parceiros. Entretanto, se calculado por estudante, o gasto do setor público em Instituições públicas de todos os níveis educacionais foi de 2.985 dólares, enquanto a média da OCDE é de 8.952 dólares.

Mesmo com tantos avanços ao longo do mandato de Lula e Dilma a acessibilidade no ensino superior passa a se configurar com mais uma característica dos acordos e jogo de interesses, investimento financeiro público no setor da iniciativa privada, configurando princípios funcionais do Neoliberalismo. Dessa forma, se faz indispensável a compreensão da figura da universidade nos dias atuais e, portanto, as implicações na formação no Serviço Social.

Em sequência ao Impeachment de Dilma Rousseff, Michel Temer (2016-2019) assume o poder com o objetivo de reorganizar o capitalismo brasileiro dentro dos conformes do neoliberalismo permitindo intervenções norte americanas.

Esse cenário se acentua com o decorrer dos anos e com as medidas adotadas pelo governo do PT, após sua chegada ao poder nos anos 2000, que mesmo com um direcionamento maior para a dimensão social, redefine as necessidades e iniciativas da classe dominante ao adotar práticas que atenuam a relação diretamente proporcional existente entre o crescimento da acumulação e o aumento da pauperização na sociedade. Essa preocupação com o social gera a implementação de medidas que atingem tanto a esfera econômica quanto a esfera política, refletindo em regressões no campo do direito e das políticas sociais de proteção social, pondo como melhor estratégia de combate ao pauperismo crescente à ampliação da política de assistência social

A partir disso, são realizadas fortes críticas à essa centralidade do enfrentamento da pobreza por meio de políticas de transferência de renda. Pois, ao mesmo tempo em que a política de assistência pode proporcionar uma melhora na vida das pessoas e uma inclusão social, também há, a possibilidade de ela reiterar a total exclusão social dos indivíduos, ao fazer uso da seletividade que segrega as pessoas que dela necessitam, escolhendo entre os pobres o mais pobre, demonstrando assim uma cruel ambiguidade (FERREIRA,2012)

Tal posicionamento frente à efetivação da educação superior brasileira, se configura de forma maciça um retrocesso nos avanços e conquistas liderados pelo PT desde de 2003, uma ofensiva aos direitos sociais previsto na constituição 1988, além de cenário desafiador para a comunidade acadêmica frente a essa problemática de precarização e desmonte da universidade pública.

Após as eleições de 2018, e mediante ao histórico de ex-militar de Bolsonaro com todo o seu posicionamento conservador durante a sua campanha eleitoral, reflete rapidamente em seus posicionamentos frente às políticas públicas de forma imediata. Assim,

[...] no ensino superior, o governo autorizou cortes de até 70% de novas bolsas para cursos de pós-graduação, em especial nas áreas de humanas, que segundo o próprio governo tem menor potencial de construção de conhecimento nas pesquisas e retorno financeiro para empresas do país (Revista Fórum, 2019). Inicialmente, o Ministro da Educação Abraham Weintraub anunciou a redução de verbas em três universidades federais (UFF, UFBA e UnB). A justificativa seria o

baixo desempenho e o que chamou de “balbúrdia”. Nesse mesmo dia, no entanto, o MEC informou que tais medidas valeriam para todas as universidades federais do país. Uma semana após as declarações, o ministro esclareceu que não haveria cortes, mas contingenciamentos. Os reitores afirmam, entretanto, que não há sequer como pensar em formas de poupar recursos e que será impossível funcionar com o bloqueio de 24% das verbas de custeio (O GLOBO, 2019, s/p).

A Concretização do projeto neoliberal com o atual governo de Bolsonaro (2020-2024) já era esperada, uma oposição aberta e declarada à educação, pois ela sendo a ferramenta responsável pela via do pensamento crítico sem dúvida seria atacada. Os cortes e a falta de financiamento às universidades públicas são formas concretas do projeto do governo Bolsonaro. Destruir a concepção da universidade pública, gratuita e para todos, além do processo de mercantilização da educação, desresponsabilizando o Estado do seu dever e negando o direito que deveria ser de todos, nessa concepção entender que o governo que se instala é devastador na destruição de direitos sociais.

Como explicado por Mota et al (2010), faz-se necessário entender a onda neoliberal que se difunde por todo o mundo, atingindo também inúmeros segmentos profissionais e sociais¹¹ entre eles, o serviço social. É mediante esse contexto de duras ofensivas do pensamento burguês, que se torna cenário de mudanças significativas na ordem social capitalista, que as demandas, as condições e relações de trabalho são impactadas ainda com maiores obstáculos à realização de um trabalho profissional que preze pelo compromisso ético-político.

O triunfo de luta e resistência da categoria se estende até o redirecionamento da educação superior, na qual os países periféricos, como o Brasil, com uma política de educação superior ligada unicamente as necessidades do mercado comandados pelas grandes potências econômicas mundiais, abraçam a proposta sobre implementação de novas pedagogias dando ênfase a formação de competências individuais e processo de formação aligeirada.

Silva (2011) traz uma problemática direcionada pela seguinte questão: “qual a relação dos cursos de graduação à distância em Serviço Social com o movimento mais

11 Nesta década da restauração (Braga, 1996) e das ideologias da contrarreforma (Mota et al.,2010), as estratégias de manutenção da ordem conjugam a modernização das formas com o transformismo das respostas às necessidades sócias históricas das classes subalternas (à moda gramsciana), redundando em prescrições supostamente técnicas que obscurecem princípios e iniciativas das classes dominantes, como exigência da sua produção social e que, no âmbito do Serviço Social, por vezes, são apreendidas como demandas do exercício e da produção intelectual, sem submetê-las ao rigoroso exame da crítica (MOTA E AMARAL, 2016, p.34).

geral do capital no cenário contemporâneo, especialmente a expressiva incorporação desses cursos por diferentes grupos empresariais?

A referida autora, relata, a primeira vez que se ouviu falar de EAD no Brasil, que foi no século XX, mas que só foi efetivada na política educacional nos anos de 1990. Esse período tinha como característica mudanças intensas, no que se diz respeito, à economia, cultura e política. No âmbito econômico acontecia processos como a reestruturação produtiva e o advento da mundialização capital como parte do novo período do desenvolvimento do sistema capitalista, focando na liberalização e internacionalização dos mercados financeiros. Essas mudanças deram-se em um contexto de crise estrutural do capital (1960-1970). Nesse período já podíamos observar traços dos impactos das mudanças do ensino superior na formação do assistente social. O ensino a distância é apenas uma das formas e exemplos do processo de precarização.

Em concordância com essas mudanças, iniciou-se uma nova força política, com o que Maranhão (2009), na qual os burgueses se juntam em prol da concentração de poder nas mãos do capital financeiro, no qual, sutilmente, vai direcionando o “Estado Keynesiano¹²” pela ideologia neoliberal. Período marcado pela disparidade da desigualdade social, perda de direitos históricos dos trabalhadores, precarização do trabalho, empresariamento das políticas sociais, redefinição das funções do Estado e da Sociedade Civil. Ainda seguindo o pensamento do autor, a redefinição da educação escolar no Brasil está entrelaçada com as mudanças incentivadas pela burguesia local, a partir da década de 1990 que usa de alguns mecanismos, tal como: as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICS), que nada mais são do que uma ferramenta para reproduzir as novas mudanças imposta com a conjuntura, como o aceleramento do processo de formação e outras formas de ensino, como o EAD. Retificando com a palavras de Cordeiro (2011): “tais transformações colocam um cenário complexo para o serviço social, em particular, para formação de um perfil de profissional comprometido com as lutas travadas no campo da cultura contra hegemônica”¹³.

12 O pensamento keynesiano afirma que o Estado deve oferecer benefícios sociais aos trabalhadores, como seguro de saúde, seguro-desemprego, salário mínimo, férias remuneradas, dentre outros. Nesse sentido, o Estado tem deveres a cumprir para com seus cidadãos, lhes proporcionando uma vida digna.

13 Hegemonia cultural é um conceito formulado por Antonio Gramsci para descrever o tipo de dominação ideológica de uma classe social sobre outra, particularmente da burguesia sobre o proletariado, o que se manifesta, por exemplo, quando os interesses da alta burguesia de um país são identificados aos interesses de toda a sociedade do país ou quando a historiografia se concentra apenas em grupos ou indivíduos de elite.

Frigotto (1984) traz à tona a relação entre o sistema produtivo e o processo educativo, demonstrando que o sistema neoliberal se faz presente como potencializador do aceleramento e ampliação da produtividade desde a formação escolar, na qual a escola sendo esse primeiro contato de um potencial para o trabalho e a formação está entrelaçada ao acréscimo da produtividade do indivíduo. Outros autores que compactuam com a teoria são Rossi (1980), Galvane (1979) e Freitag (1986).

No capítulo a seguir será abordado quais os impactos decorrentes da contrarreforma na Educação superior Brasileira, se dá no processo de formação profissional no Serviço Social, no que diz respeito, a expansão de vagas no curso de Serviço Social, a forte presença do ensino EAD, a precarização das condições de ensino, pesquisa e extensão e o protagonismo ético político das entidades representativas da categoria frente à defesa do ensino superior, o combate ao conservadorismo da profissão e a legitimação da educação como direito estabelecido pelo Estado.

3. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO SERVIÇO SOCIAL E OS IMPACTOS DA CONTRAREFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ao se referir ao processo de formação no Serviço Social, no contexto da contrarreforma, é necessário compreender os interesses funcionais do capitalismo

contemporâneo, (como abordado no item anterior), pois é nesse contexto que a precarização do ensino, pesquisa e extensão se tornam reflexo expressivo do processo de mercantilização no Brasil.

Uma vez que a profissão tem na formação como uma de suas bases de materialização do projeto ético-político da categoria, desde de meados de 1980, e possui como objeto importante as discussões teóricas e políticas, em que busca compreender a profissão no processo de produção e reprodução das relações sociais na sociedade capitalista. É, portanto, nessa conjuntura que as diretrizes curriculares, abraça como eixo fundante da formação as transformações e as profundas mudanças no mundo do trabalho, estabelecendo que o trabalho do assistente social, também está sendo afetado por tais transformações. Dessa forma, o trabalho e formação profissional são inerentes nesse processo. De modo que,

A proposta das Diretrizes Curriculares da ABEPSS aponta para a formação de um perfil profissional com “capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para a apreensão teórico-crítica do processo histórico como totalidade. Considerando a apreensão das particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social na realidade brasileira. Além da percepção das demandas e da compreensão do significado social da profissão; e o desvelamento das possibilidades de ações contidas na realidade e no exercício profissional que cumpram as competências e atribuições legais (ABEPSS, 2014, p. 02-03).

A proposta estabelecida pelas entidades representativas da categoria para os bacharéis da profissão é uma atuação norteada pelo código de ética de 1993, lei de regulamentação da profissão (8.662/93) e o compromisso com o projeto ético-político profissional, na condição de realizar análise crítica da realidade social, na direção da construção de estratégias necessárias para responder as demandas encontradas ao longo do exercício profissional. Assim,

A defesa da formação profissional, sem dúvida, é uma das principais frentes de luta do serviço social brasileiro nesse momento histórico e é fundamental apreender o significado dessa expansão desmesurada do ensino superior sem qualidade, em geral com fins lucrativos e à distância, ainda que não exclusivamente (CFESS, 2017, p. 08).

É notório que a categoria manifesta a importância no processo de ensino em acompanhar os resultados da expansão dos números de vagas de matrículas a ponto de

se posicionar criticamente em relação à expansão do ensino a distância e os seus reflexos negativos que assusta ao se tratar de um ensino aligeirada e precário em modalidade EAD.

Em 2001, o MEC publicou a portaria nº 2253, que autorizava instituições de ensino superior a cumprirem até 20% da carga horária obrigatória de seus cursos regulares presenciais por meio de EAD. No mesmo ano, a Resolução CES/CNE nº 1 permitiu a abertura de cursos de pós-graduação *stricto sensu* à distância, a serem regulados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (CFESS, 2017, p. 06).

Com tal posicionamento do Estado frente à permissão dessa forma de ensino com carga horária significativa em EAD aos cursos presenciais, acaba afetando a qualidade de ensino, em meio à mercantilização da política educação. É necessário ressaltar que o Estado como executor dos interesses da burguesia e a favor da funcionalidade do neoliberalismo vem permitindo tal precarização.

De modo que,

Ao lado do EAD, crescem os cursos privados, que muitas vezes são de baixa qualidade, em que pesem os esforços de jovens e comprometidos docentes, em função das condições de trabalho: contrato horista, ausência de pesquisa e extensão, turmas enormes, estágios que não asseguram supervisão acadêmica e de campos articulados (CFESS, 2017, p. 12).

Os aspectos que comprometem a formação profissional, diz respeito à expansão das vagas no ensino superior, que estão diretamente ligadas, as ofertas nas instituições privadas, de modo que, a precarização do ensino pode se configurar com a falta de estrutura física para aulas, turmas superlotadas, contratação de docentes com iniciantes com pouca experiência em sala de aula, o que possibilita ainda mais a oferta de baixos salários, sobrecarga de turmas e horário de expedientes sobrecarregados (CFESS, 2017).

Ao longo de tanto tempo desenvolvendo tal modalidade de ensino foram detectadas situações de precarização de tutores para o ensino em Serviço social na maior parte das vezes, são profissionais que não possui formação na área, acompanham as aulas desempenhando um papel meramente burocrático e administrativo. É fácil identificar a inexistência do debate coletivo em momentos presenciais, mas, apenas esclarecimentos em eventuais dúvidas individualizadas, ou até mesmo, profissional da

área sem regulamentação legal para exercício da profissão, ou seja, sem registro do CRESS. Para atuar, os tutores acabam exercendo outras atribuições como arrumar a salas para os encontros presenciais, cuidar dos equipamentos de multimídia e também exercer o papel de professor-orientador. As condições de trabalho são precárias, contratos irregulares e sobrecarga de carga horária chegando de 30 a 60 horas semanais (CFESS, 2017). Assim,

Quanto à graduação à distância, sabemos que realiza, no máximo transmissão de informações, mas jamais formação profissional, como tem denunciado a ABEPSS, o CFESS e a ENESSO em várias notas públicas, inclusive uma que se dirige aos estudantes e profissionais envolvidos nesta modalidade, alertando-os e explicando as razões da nossa luta, que nada tem a ver com preconceitos ou discriminação (ABEPSS, CFESS e ENESSO, 2009) (CFESS, 2017, p. 11).

É, portanto, uma precarização nítida do processo de ensino que contribui com o faturamento dos valores das matrículas de cada discente, além, de conteúdos básicos simplificado em módulos, fazendo o discente distanciar-se dos clássicos pensadores e teorias importantes da economia, sociologia e da política, as ciências sociais no geral, dificultando a racionalidade crítica na prática profissional futura. A oferta de 20% da grade curricular em modalidade EAD será dessas disciplinas, o tripé do ensino superior não se cumpre para essas instituições, uma vez que, as mesmas centralizam o ensino voltado para o mercado de trabalho, e a necessidade da pesquisa e extensão não se efetivam. A ausência de organização política é inexistente, o movimento estudantil é muito pouco conhecido o que impossibilita, ainda mais, melhorias nas condições de ensino, e conseqüentemente, defasagem no processo de formação (CFESS, 2017). Destarte,

Os cursos declaram formalmente em seus projetos pedagógicos uma carga horária em torno de 3000 a 3340 horas. São cursos semestrais, com duração entre 3 e 4 anos, ou seja, a princípio estão em conformidade com a legislação e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) e do MEC (2001). Declaram iniciar o estágio supervisionado, em geral, no quarto ou quintos períodos e informam uma carga horária de estágio entre 400 e 450 horas (CFESS, 2017, p. 11).

Entretanto, cabe registrar que as mesmas instituições cumpre com projetos pedagógicos que possui carga horária dita como suficiente para essas instituições,

realizados por semestre com duração rápida para a formação, alegam que encaminham os discentes para estágios supervisionados, também com carga horária, realizando os princípios da legislação e o cumprimento das Diretrizes Curriculares, conforme são estabelecidos pela ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social), assim, essas instituições conseguem formar um número expressivo e significativo de profissionais que chegam ao mercado de trabalho, ou seja cumprem os requisitos mínimos mas em condições precárias.

É por tais motivos que as entidades representativas da categoria se colocam com um caráter fiscalizador do processo de formação, ao exigir a efetivação de todas as exigências e normas do início até o fim do processo de ensino.

O posicionamento público e materializado das entidades representativas das categorias frente ao ensino em modalidade EAD no processo de formação esclarece claramente que a categoria não se coloca contra os estudantes que buscam essa condição de ensino, uma vez que, essa modalidade se torna a mais acessível na condição financeira e na flexibilidade de horário em acessar. A categoria compreende que essa é apenas uma parcela da classe trabalhadora buscando qualificação profissional na busca de uma melhor remuneração e, portanto, melhor condição de vida ou até mesmo ascensão social, e que a luta não é no caráter preconceituoso, mas sim, compreender que o processo de formação não compete, apenas a transmitir informação e que toda precarização ofertada nessa modalidade não é capaz de construir bases teóricas competentes que norteiem uma prática profissional de posicionamento crítico que reconheça o indivíduo como sendo um sujeito de direitos e o comprometimento com o projeto ético- político da profissão (CFESS, 2017). De modo que,

A descoberta do curso de serviço social como nicho de valorização relaciona-se a uma demanda do mercado de trabalho, no formato que adquire o enfrentamento das expressões da questão social pelo Estado e as classes no neoliberalismo. Trata-se de produzir uma preparação para as requisições de mensuração e gestão/controlar dos pobres. Nesse contexto, não se requisita o perfil das diretrizes curriculares, crítico, articulador político-profissional dos sujeitos, preocupado com os direitos e a cidadania, pesquisador que vai além das aparências dos fenômenos, profissional preocupado com a coletivização das demandas, com a mobilização social e a educação popular (CFESS, 2017, p. 15-16).

É nessa perspectiva que a modalidade EAD descaracteriza o processo de formação em Serviço Social, o desmonte com o tripé de ensino e o não cumprimento com diretrizes curriculares estabelecida pela ABEPSS, promove um cenário de condições perfeitas para o fatalismo das condições sociais e reprodução conservadora da profissão, a ausência de uma formação crítica, põe em risco a aplicabilidade da viabilidade de direitos, apesar que precários, por meio políticas sociais públicas com as novas faces do neoliberalismo, com vista à contenção da crise econômica assentando o ideário da inclusão marginal dos segmentos mais vulneráveis nesse modo de sociedade. Engendra a precarização das políticas sociais públicas, da garantia de mínimos sociais, por meio de programas, projetos, benefícios e serviços com caráter de política minimalista e celetista. Na verdade, o que existe nesse paralelo é uma inclusão do ponto de vista econômica e excludente do ponto de vista social e político (CFESS, 2017). Destarte,

Ao contrário, o que se requisita é um profissional à imagem e semelhança da política social focalizada e minimalista de gestão da pobreza e não do seu combate, politização e erradicação. Daí que é desnecessário o tripé ensino, pesquisa e extensão: nossa matéria vida, tão fina, é tratada com a velha indiferença do mercado. A resposta vem na forma de conteúdos fragmentados, parciais e medíocres. Nada de livros, mas apostilas! Nada da discussão e riqueza da sala de aula, mas a relação individual e virtual com um tutor distante e que orienta muitos alunos, ou seja, é super explorado. Empobrecimento e mediocridade em quantidade, com a ilusão de que está se promovendo e democratizando o acesso ao ensino superior (CFESS, 2017, p.16).

Sem o comprometimento com as diretrizes curriculares, e a ausência do tripé do ensino superior, haverá custo, pois, todo esse processo se dá na condição de transmissão de conhecimento empobrecido e falta de embasamento teórico-metodológico, capaz produzir um exército industrial de reserva, o que aponta para uma formação limitada.

Ainda de acordo com CFESS (2017), outra situação é a ausência de transparência pelas instituições acerca de dados essenciais de monitoramento, referente às matrículas até mesmo ao estágio, a dificuldade de acesso a dados para fiscalizações corriqueiras das entidades representativas das categorias é bastante frequente fazendo com que em situações extremas o Ministério Público, seja acionado, isso ocorre pelas inúmeras irregularidades para uma mínima efetivação.

Na efetivação do estágio, por exemplo a busca pelo campo de estágio é feita pelo aluno, não há apresentação do aluno à instituição para a prática do estágio não é realizada, a supervisão acadêmica, muitas das vezes, não acontecem, quando acontece é de forma precarizada e ainda esquecendo de atrelar a teoria à prática, as instituições de ensino não verificam a atualização dos registros dos assistentes sociais que realizam o estágio junto ao CRESS comprometendo, ainda mais, esse passo importante do processo de formação; competência essa de responsabilidade das coordenações dos estágios quase que inexistentes nas instituições em EAD. A supervisão de campo acaba, resumindo-se a prática imediatista do profissional. A ausência da reflexão da prática profissional contribui ferozmente para a incapacidade de uma futura atuação, utilizando da criticidade, ferramenta indispensável para a legitimação e reconhecimento do indivíduo nesse modo de sociedade como um sujeito de direito (CFESS, 2017).

O indivíduo que o adere a esse sistema de ensino é atraído por inúmeras estratégias de propaganda positiva a tal modalidade de ensino, na tentativa de mascarar as limitações do sistema EAD, várias instituições utilizam de abreviações ou denominação (CFESS, 2017). Assim,

Chama atenção, ainda, a tentativa das instituições de EaD de não explicitar que ofertam cursos à distância, a partir da publicação para a sociedade de denominações como: presencial-interativa; ensino interativo; sistema de ensino interativo, sistema presencial conectado. Nitidamente, essa estratégia produz a confusão sobre a natureza da metodologia do curso, razão pela qual uma instituição foi inclusive condenada judicialmente a não mais publicar essas expressões, já que tais modalidades de educação não estão previstas no ordenamento jurídico brasileiro (CFESS, 2017, p.20-21).

Como o ensino a distância, já foi rotulado como limitante para apreensão de conhecimento e possível formação de qualidade é necessário se apresentar no mercado como não sendo em modalidade EAD, outras denominações ao longo do tempo foram usadas para melhor chegar ao consumidor (aluno) deixando a nomenclatura obscura e mascarando o ensino EAD a todo custo e circunstância. O Marketing é outra arma usada a favor da disseminação do ensino EAD, estratégias de comunicação mostrando a possibilidade de acessar o conteúdo a ser estudado de qualquer plataforma com acesso à internet, de qualquer lugar em qualquer horário, traz a sensação que é possível alcançar a conclusão de um curso superior para quem também possui uma longa jornada de trabalho e não retém tempo de dedicação exclusiva para estudar (CFESS,2017). Assim,

As Diretrizes Curriculares da área, cujo perfil já foi comentado anteriormente, estão sendo flagrantemente desrespeitadas, com a oferta de conteúdos estranhos às matérias definidas nas Diretrizes Curriculares e às Atribuições e Competências previstas na Lei 8662/1993. O exemplo mais contundente de oferta de conteúdos que não tem relação com o serviço social e as Diretrizes Curriculares vem do Pará: processo negocial, nutrição e higiene, mediação e arbitragem. Além disso, a análise do material didático que conseguimos acessar mostra uma generalizada simplificação e banalização dos conteúdos da Diretrizes Curriculares da ABEPSS (CFESS, 2017, p.21).

Ao analisar alguns documentos de instituições, como, por exemplo, Universidade Norte do Paraná/2021 (UNOPAR), percebe-se que as suas disciplinas sofrem uma série de fragmentações, se comparada com as orientações das diretrizes curriculares/1996, o que demonstra uma falta de coerência entre os núcleos e suas ementas. É importante destacar que nesse processo de ensino, o processo formativo é sucateado desenfreadamente. Ver a tabela 1, disciplinas ofertadas pela instituição de ensino.

Tabela 1: Disciplinas do 8º semestre em Serviço Social da Universidade Norte do Paraná/ 2021 (UNOPAR)

8º SEMESTRE	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Economia Política (Optativa)*	70
LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) (Optativa)*	60
Movimentos Sociais	70
Serviço Social na Educação	70
Terceiro Setor, Meio Ambiente e Sustentabilidade	70
Trabalho de Conclusão de Curso II	60
TOTAL	340

* Disciplina Optativa

Fonte: https://cmspim.cogna.digital/unopar/public/202005/Guia%20de%20Percurso_ServicoSocial_Unopar_2020.pdf. Acesso em: 01/05/2021

Observa-se, na grade curricular da instituição, UNOPAR/2021 para o curso de Serviço Social, que as disciplinas importantes: como Economia Política, aparece ao final do processo de formação de forma optativa, base para a produção de conhecimento

para o Serviço Social. A posição de não reconhecer a necessidade de uma base iniciada num contexto de criticidade para a intervenção profissional pode ficar cada vez mais distante.

Em Contrapartida, se observarmos, as disciplinas ofertadas pela faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas/UFAL, a mesma cumpre as disposições postas nas Diretrizes Curriculares exigidas para curso da graduação em Serviço Social, em que compreende a importância da aplicabilidade efetiva do campo das Ciências Sociais, estimulando o discente, ao ingressar, receber como norte direcionador, princípios de base da Economia Política, o conteúdo ministrado por exemplo permite de início ao estudante, apreender conceitos fundantes do modo de sociedade atual e da atuação na direção da Emancipação Humana e do protagonismo da classe trabalhadora.

Ver a figura 02, abaixo, as disciplinas obrigatórias ofertadas pela faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas/2021.

Figura 02: Disciplinas Obrigatórias da faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas/FSSO/UFAL/2021

Disciplinas Obrigatórias

1º Período

Código	Nome	Carga Horária
SSOC052	FUNDAMENTOS DO SERVIÇO SOCIAL I	54
SSOC053	DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA E QUESTÃO SOCIAL	72
SSOC054	ECONOMIA POLÍTICA	72
SSOC055	FILOSOFIA	72
SSOC056	METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO	54

Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@detalhe?id=2392>,

Acesso em: 01/05/2021.

Nesse comparativo, fica nítido, que as instituições que ofertam o curso de Serviço Social na modalidade EAD, como é o caso da UNOPAR, mostram o não compromisso e responsabilidade institucional com as diretrizes curriculares. Destarte,

Quanto à dinâmica pedagógica, os documentos revelam que as aulas são transmitidas via satélite, algumas com duração de até 45 minutos, e os encontros presenciais são realizados uma ou duas vezes por semana nessas aulas, que são acompanhadas por um tutor, não estando assegurada sua formação em Serviço Social, como mostram vários documentos, apesar das declarações institucionais em contrário (CFESS, 2017, p.21).

Segundo o CFESS (2017), as transmissões de conteúdo não se apresentam com aula convencional ainda que realizadas por meio da internet em tempo real, o tempo de duração de “aula” torna-se irrelevante na apresentação de conteúdo, a frequência de apresentação desses conteúdos presenciais é feita por um tutor, que como dissemos anteriormente na maioria das vezes não possui formação na área do Serviço Social. Cabe enfatizar, que determinadas disciplinas só podem ser ministradas por profissionais formadas no Serviço Social por possuir conteúdos de exclusividade da categoria e sendo assim, é necessário pertencer a categoria para se aproximar do conhecimento pertinente. É nessa logística pedagógica que o percurso de ensino acaba desconfigurando-se e, portanto, deslegitima o carácter formador para a profissão. De modo que,

[...] eles jogam a aula na TV e pronto! [...] as aulas são muito deficientes, não fazemos trabalhos, discussões, dinâmicas de grupos, seminários, nada [...] as provas são de múltipla escolha, não há questões discursivas [...] estágio e trabalhos complementares é só enviar por sedex constando as horas que você fez. [...] Saí do curso porque ia passar 3 anos e meio lá e sair uma péssima profissional (CFESS, 2017, s/p.).

Sendo assim, é praticado o mínimo de exigência dessas instituições de ensino em todos itens fundamentais para se obter uma formação em ensino superior, sem que haja a realização da menor reflexão coletiva, discussões durante a apreensão de conteúdo e a verificação de veracidade sobre trabalhos entregues, frequência de estágio, referências utilizadas, diante desse cenário a ocorrência de plágio acaba tornando-se frequente, o que, sem dúvida, contribui para que os próprios discentes reconheçam a precariedade da formação, enfatizando que todo esse caminho percorrido com déficit no ensino-aprendizado comprometerá a sua futura atuação como profissional (CFESS, 2017).

O Estágio supervisionado, também é uma parte do processo de formação que sofre bastante impacto e, dentro desse contexto de ensino a distância, recebe muitas denúncias quanto à falta de cumprimento das normas que rege a política de estágio. Sabe-se que o estágio supervisionado é um instrumento pedagógico e político de

qualificação da formação curricular, é um momento privilegiado para a relação entre a teoria e a prática, e de construção da matriz de identidade profissional do aluno, preparando-os para uma formação profissional baseada nos princípios éticos da profissão, estimulando-os à criticidade e à competência (CFESS, 2017). A ABEPSS define como:

Um processo didático-pedagógico que se consubstancia pela indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional. Caracteriza-se pela atividade teórico-prática, efetivada por meio da inserção do estudante nos espaços socioinstitucionais nos quais trabalham os assistentes sociais, capacitando-os nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para o exercício profissional (ABEPSS, 2010, p. 14).

Ele é compreendido como um processo de experiência prática, que aproxima o acadêmico da realidade de sua área de formação e o ajuda a compreender diversas teorias que conduzem ao exercício da sua profissão. É um elemento curricular essencial para o desenvolvimento dos alunos de graduação, sendo também, um lugar de aproximação verdadeira entre a Universidade e a sociedade, permitindo uma integração à realidade social e também o processo de desenvolvimento do meio como um todo, além de ter a possibilidade de verificar na prática toda a teoria adquirida (ABEPSS, 2010, s/p.). Seguindo a Política Nacional de Estágio, o processo:

Se constitui num instrumento fundamental na formação da análise crítica, capacidade interventiva, propositiva e investigativa do estudante, que precisa apreender os elementos concretos que constituem a realidade social capitalista e suas contradições, de modo a intervir, posteriormente, como profissional, nas diferentes expressões da questão social, que vêm se agravando diante do movimento mais recente de colapso mundial da economia, em sua fase financeira, e de desregulamentação do trabalho e dos direitos sociais (POLÍTICA NACIONAL DE ESTÁGIO DA ABEPSS, 2010, p.11).

De acordo com Oliveira (2004), é importante ressaltar quatro elementos fundamentais para problematizar o estágio supervisionado, sendo eles: a legalidade, a legitimidade, os diferentes sujeitos e a construção de uma nova lógica curricular. Fazendo uma relação entre a teoria e a prática a partir do saber e fazer (relação dialética) do estágio supervisionado, sendo o complemento um do outro, com o intuito de que

tanto supervisor de campo quanto o acadêmico possam dar respostas às demandas sociais e inquietações trazidas pelos alunos, sendo um elo entre instituição, estagiário e supervisor, preparando-os para uma formação profissional baseada nos princípios éticos da profissão com qualidade e estimulando à criticidade, a competência e a construção coletiva de estratégias de enfrentamento.

Como enfatizado, o processo de estágio supervisionado é de extrema importância para formação do profissional do Serviço Social, o que nos leva a refletir sobre a legitimidade do estágio na particularidade do ensino a distância e suas implicações no que diz respeito ao profissional e as possíveis consequências no seu agir e nas suas intervenções e criticidade da realidade e do usuário, quando realizado um estágio sem sua devida supervisão e com irregularidades.

De acordo com o CFESS (2011) que relata algumas incompatibilidades do estágio na formação EAD, embasada em uma notícia de 2009¹⁴, na qual os avaliadores do MEC, do estado do Mato Grosso, afirmam que o Serviço Social é um dos cursos à distância que possuem “irregularidades mais graves”. Como decorrência do processo de avaliação que culminou nessa reportagem, que passou à nível nacional, foi suspenso um curso por recomendação dos avaliadores. A partir disso surgiu um questionamento se esse seria realmente uma situação isolada, ou apenas não existia fiscalização suficiente para um levantamento mais realista. Com isso, o CFESS, a partir das técnicas de fiscalização do exercício profissionais, desencadeadas pelos CRESS ou denúncias recebidas pelos CRESS e ABEPSS, fez um levantamento de dados referente a essas irregularidades que serão expostos nos próximos parágrafos.

O texto do CFESS (2011) sintetiza as problemáticas em setes tópicos que serão explicitados aos longos do texto. É importante enfatizar que o documento analisado sobre as dificuldades e incompatibilidades existentes é referente a vários estados, que expõe abertura de erros da dinâmica do ensino a distância no que se refere ao estágio curricular e que estenderemos a problemática no impacto da formação. Segue abaixo os tópicos expostos:

Falta de transparência: dificuldades no acesso aos dados;

A existência de Projeto Pedagógico em consonância com as diretrizes curriculares da ABEPSS e MEC e a dinâmica do curso;

Perfil da tutoria em consonância com os instrumentos regulatórios do exercício e formação profissionais;

¹⁴ Notícia divulgada em 2009 em jornal do estado do Mato Grosso.

Cumprimento da Lei de Estágio 11.788/2008, da Resolução CFESS 533/2008 e da Política Nacional de Estágio da ABEPSS;

Local e condições de funcionamento dos pólos de EaD;

Relação entre ensino, pesquisa e extensão;

Assédio aos/às profissionais.

Uma das irregularidades que foram encontrados foi a desatualização de dados e burocracias das instituições quanto ao acesso às informações sobre o EAD, quando solicitadas por parte do CRESS. Entre várias denúncias de alguns estados, dentre eles: São Paulo, Espírito Santo e Minas Gerais, algumas bases que oferecem a formação à distância se recusavam a disponibilizar informações e até mesmo não retornavam as solicitações, ou quando retornavam, muitas vezes de forma incompleta ou não compatível com o que foi demandado, tendo que, no Espírito Santo, por exemplo, ter que recorrer ao Ministério Público para ter acesso às informações de dados, segundo o CFESS (2011).

Um outro exemplo de falta de transparência se deu em Hortolândia (SP), na qual “foram enviados em 2009 dados da relação de campos de estágio do ano de 2008. Foram detectadas irregularidades naquele município, mas um ano depois a situação já não existia e não era possível identificar efetivamente o que existia” (CFESS, 2011). Toda essa burocracia e inconsistência de dados e acesso a eles implicam em uma fiscalização que não tem a real veracidade de informação, se está coerente ou não com o que se é necessário para uma formação de qualidade, comprometendo, seja no atraso do envio ou no não retorno, toda uma base de princípios e diretrizes que se é necessária para uma formação de qualidade, reafirmando a lógica de “educação como mercadoria”, conforme aponta Frigotto (1984).

As divergências existentes nas instituições perpassam a falta de clareza dos dados e documentos ou a falta de retorno administrativo e vai para um âmbito que tem uma proporção bem maior para a formação profissional, como: a falta de comprometimento com as orientações dos órgãos, instituições e dos documentos que norteiam e rege os princípios éticos e profissionais do agir do assistente social (CFESS 2011).

Foram identificadas instituições que não tem coordenação de estágio, além de estudantes como independentes na busca de seu campo de estágio, o que vai contra as orientações da ABEPSS, pois além de não ter um suporte administrativo para os

estudantes em seus questionamentos, abre espaço para evasão de um estágio de qualidade e até mesmo, com os estudantes viabilizando seu próprio estágio, e com isso abre espaço para o não cumprimento da carga horária necessária ou não realizando da forma devida, comprometendo pontos importantes da sua construção e identidade profissional (CFESS 2011).

Cabe considerar que a aula presencial estimula a troca e a criticidade do aluno em formação, seja nos esclarecimentos de dúvidas ou nos debates que a academia proporciona, para que isso seja bem direcionado é necessário um profissional capaz de incentivar e de responder ou buscar respostas para os questionamentos dos alunos. No ensino a distância, a aula presencial se dá, teoricamente, uma vez na semana. Mas foi identificado em algumas instituições do Espírito Santo que os encontros presenciais estavam equivalentes a 30% da carga horária total do curso e com espaçamento de 30 a 60 dias para esses encontros, o que também acontece no estado de São Paulo. Em contrapartida existem outras instituições que as aulas presenciais semanais se dão em até oito horas, mostrando-nos que não existe um padrão de, utilizando o termo do CFESS (2011), “formatação pedagógica dos cursos”.

Foram encontradas também situações em que o profissional que trabalha na instituição ou que orienta o estágio não tenha o credenciamento atualizado e regulado, sem registo no CRESS, ou seja, exercendo de forma irregular a profissão. De um modo mais agravante, também, foram identificados tutores, que diferente do que é regido pela Lei 8662/1993, que não possuem formação em Serviço Social, essa foi uma problemática identificada na maioria das instituições dos estados de Santa Catarina e também em Alagoas, o profissional que acompanha as aulas online tem uma formação que difere do serviço social. Essa problemática não se aplica apenas a tutores, mas também, coordenadores do curso, que por vezes, possuíam formação na área de pedagogia (CFESS 2011).

Dentro do curso EAD um tutor é disponibilizado para ser um suporte no sentido de dúvidas, questionamentos, trocas e debates no meio online, processo esse muito importante e rico para a formação acadêmica. Diante disso surgem algumas inquietações: Como um profissional que não é da área do serviço social vai auxiliar de forma crítica e estimular um futuro assistente social pensante se ele não está capacitado para isso? Qual a qualidade do perfil profissional que vai ser construído diante dessa formação que não cumpre as diretrizes acadêmicas necessárias? Esse tipo de formação

são claros exemplos de reflexos da precarização da educação, que Pereira (2013) elucida:

[..] o que se verifica é um panorama de ensino e de formação profissional de baixa qualidade, com estrutura precária, ausência de aulas, debates, reflexões e construções coletivas de conhecimento entre alunos e professores. O que se constata é a educação assumindo o formato de mercadoria, como uma estratégia do capital de perpetuar seus interesses e reproduzir os processos de acumulação em prol de iniciativas privadas (PEREIRA, 2013, p.12).

Essa mercantilização vai além das instituições, o Mec, que tem como uma das atribuições, melhorar a qualidade de ensino e fiscalizar a qualidade de ensino no país, também falha com a clareza de informações. Não é possível ter acesso, com transparência, ao número de alunos matriculados por instituição, por exemplo. E assim como, as instituições de ensino, seu retorno é demorado quanto às solicitações do CRESS. Certamente, falta de clareza nas informações é realmente a reclamação mais encontrada nos documentos referente à modalidade de ensino, inclusive a denominação do curso, que segundo o documento da CFESS (2011), é dado inúmeros termos para esse tipo de ensino, tais como: “presencial-interativa; ensino interativo; sistema de ensino interativo, sistema presencial conectado.”

Ainda segundo o documento do CFESS (2011), o trabalho de conclusão do curso também foi algo que gerou polêmicas, devido a não ter tantas informações sobre como se daria o procedimento. Qual a formatação, como é o processo de construção, se é orientado e acompanhado por alguém, se na apresentação tem uma banca e qual a funcionalidade. Outro ponto citado, é a banalização da grade curricular que, de acordo com o documento, apresenta “conteúdos estranhos às matérias definidas nas Diretrizes Curriculares e às Atribuições e Competências previstas na Lei 8662/1993” com temáticas sem vínculos com a profissão e que não vão de acordo com as Diretrizes curriculares.

De modo geral, o estágio, sem dúvida, seguindo as informações trazidas pelo documento da CFESS (2011), é o que recebe mais denúncias quanto à incoerência com a Lei de Estágio 11.788/2008, da Resolução CFESS 533/2008 e da Política Nacional de Estágio da ABEPSS. Assim, as principais incompatibilidades são:

- Número excessivo de estagiários por supervisor de campo, ferindo a Resolução CFESS 533/2008, e excesso de alunos por supervisor acadêmico.
- Informações imprecisas nos documentos exigidos pela Lei 8662/1993, que estabelece que as instituições de ensino devem enviar aos CRESS a relação das instituições que são campos de estágio e nomes de supervisores de campo em vários estados. Identificou-se, até mesmo, instituição sem registro legal e sem convênio formalizado com a universidade (Rio Grande do Sul e Mato Grosso);
- Supervisão de campo à distância, como revela a situação em Osasco, grande São Paulo;
- O não planejamento das atividades de estágio por parte dos supervisores de campo e acadêmico, e aluno estagiário, não contendo cronograma de supervisão sistemática e plano de estágio. Numa situação limite, na Bahia, identificou-se que, em 70% dos casos, o Plano de Estágio é elaborado somente pelo estagiário;
- Realização do estágio com carga horária menor que a carga horária declarada nos projetos pedagógicos.
- Mercantilização da atividade de supervisão pelos próprios assistentes sociais que passam a cobrar remuneração pela atividade, muitas vezes na medida em que o número de alunos extrapola sua carga horária.
- Criação de projetos de extensão nas instituições para efetivar a realização do estágio, muitas vezes atribuindo o mesmo papel de supervisão de campo e acadêmica a um profissional;”
- Supervisores de campo e acadêmicos em exercício irregular da profissão, com inscrição cancelada, que nunca tiveram inscrição, inadimplentes, etc. Esta situação é identificada em todos os documentos (CFESS-CRESS, ABEPSS e ENESSO, 2011, p.22-24).

Além de todas essas questões apresentadas, ainda existem várias denúncias de assédio moral junto aos assistentes sociais. Algumas que foram até à justiça, pois o assistente social teve que ser afastado do município que trabalha por receber ameaças, pois não aceitou receber estagiários. Ainda segundo o documento existem muitas pressões exercida sobre os assistentes sociais, tanto por parte de empresas junto às prefeituras, quanto por parte dos alunos, que muitas vezes, vão até o campo sem a ciência e autorização do profissional, descumprindo a Lei 8662/1993 e a Resolução CFESS 533/2008, e outras vezes, exercendo forte pressão para assinaturas de documento referente à carga horária e afins que não estão de acordo com a realidade do estudante (CFESS 2011).

Cabe ainda considerar que, na formação acadêmica e profissional a pesquisa é um processo inseparável do ensino e da extensão. Dentro da universidade os três devem

se articular na busca de construção efetiva do conhecimento, sendo o ponto de partida a pesquisa, que é a soma do ensino e extensão. Parafraseando Oliveira e Santos (2019), é a partir dela, em um caráter científico, que o conhecimento toma corpo e forma no mundo, sendo referência da verdade “desde a vida material orgânica aos complexos da subjetividade humana”. Portanto:

A pesquisa é o mecanismo pelo qual desvendamos o existente, por meio do exercício treinado, interessado e destinado a constituir mediações capazes de garantir uma relação de apropriação e dominação inteligível sobre as legalidades naturais e sociais. Para a sua realização faz-se necessário uma metodologia e um método de análise, com rigor teórico-metodológico. A primeira se diz respeito as técnicas e instrumentos de manuseio da própria pesquisa. O segundo é a perspectiva que orienta a análise dos dados coletados, dos fenômenos sociais em questão (OLIVEIRA; SANTOS, 2019, p.64).

A pesquisa, documentalmente falando, passou a ser imprescindível e de extrema importância para a formação, a partir das Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social, que foi aprovada em 1996, trazendo a necessidade da articulação citada anteriormente. Essa alteração da configuração na formação deu-se também devido ao movimento político-cultural heterogêneo, conhecido como movimento da reconceituação, que se constituiu na expressão de ruptura com o Serviço Social tradicional e conservador negando a neutralidade do profissional e alterando a perspectiva para uma vertente mais crítica no materialismo histórico-dialético (OLIVEIRA; SANTOS, 2019).

Apesar de documentalmente a pesquisa ter se efetivado um pouco mais tarde, a mesma, no Serviço Social brasileiro, iniciou-se nos anos 1970, durante a vigência da ditadura militar (1964/1985), e como relata Mota (2013), uma das tendências mais significativas dessa profissão hoje é a sua particularidade como área de produção de conhecimento, o que expressa o seu amadurecimento no âmbito da pesquisa. Com as Diretrizes Curriculares passou a ser obrigatório todo estudante da graduação passar por matérias de pesquisa, conquistas realizadas com a aprovação do currículo mínimo em 1982. Ela possui duas dimensões: teórica e prática/interventiva, duas bases que não se pode dissociar e que durante a graduação geram debates sobre as contradições existentes quando a teoria é posta na relação teoria x prática, ressaltando que elas caminham juntas e que na que, na prática profissional essa relação sendo posta de forma separadas pode

ter como consequência, a longo prazo, um retrocesso no que diz respeito à formação ao projeto Ético Político do Serviço Social.

A pesquisa é extremamente importante para a manutenção e reafirmação da direção social e estratégica do atual projeto ético-político da profissão e das diretrizes do curso. Nesse sentido a Pós-Graduação no Serviço Social é um dos mecanismos, que mesmo considerado recente comparada as outras áreas, contribuiu de forma considerável para a consolidação do serviço social como área do conhecimento (MOTA, 2013).

Antes de se estruturar como pós-graduação no Brasil, que foi em meados de 1970, houve um longo percurso no contexto histórico profissional. Parafraseando ABEPSS (2011), o programa foi direcionado por um projeto de formação acadêmica com uma base tradicional e conservadora, baseado em uma produção do conhecimento com a dimensão técnica-operativa, seguindo a vertente do positivismo e no funcionalismo, dando continuidade ao legado do Serviço Social estadunidense, conforme está expresso nas publicações que marcaram os anos de 1940 até 1960. Cabe considerar que o Serviço Social brasileiro começa, a se aproximar de sua vertente tecnicista, ao entrar em contato com o Serviço Social norte americano e com propostas de trabalho permeadas pelo caráter conservador da teoria social positivista

Na época o exercício profissional assumia um caráter educativo, voltado ao humanismo cristão, visando à eliminação das distorções apresentadas e/ou visíveis na vida social. Esse modo de operacionalizar o exercício profissional colaborou para que ganhasse fôlego a visão de que os problemas sociais eram problemas individuais, “abafando” as contradições e desigualdades sociais tão marcantes e características do modo de produção capitalista.

Com o processo de renovação, a categoria profissional revela seu caráter orgânico voltado para os interesses da classe trabalhadora, reconhecendo e apoiando mobilizações. Assim, organiza-se e constitui um maciço movimento político-acadêmico do Serviço Social brasileiro ao decorrer dos anos de 1980 – período de evolução política da sociedade – e 1990, tendo como sujeitos políticos para a construção do projeto profissional- os trabalhadores, que organizados aceleraram a crise da ditadura militar. Nesse contexto, o movimento de reconceituação tem grande influência na formação, sistematização e reflexão crítica acerca das práticas profissionais do assistente social e também na produção intelectual, que tem seu desenvolvimento estimulado pelo

progresso político-organizativo do serviço social enquanto profissão (VIANA et al, 2015, s/p).

Foi no final da década de 1970 que o Serviço Social passou a ter um discurso mais focado nos trabalhos da comunidade, com um debate mais comprometido com a classe trabalhadora fazendo a transição para o serviço social renovado e foi aí que se iniciou a ruptura com uma vertente mais conservadora, um marco histórico para a profissão. Essa ruptura se deu pela contribuição dos princípios do movimento de Reconceituação envolvendo vários países latino-americanos, mais precisamente no chamado “Congresso da Virada”, que culminou no III CBAS, em 1979, na Cidade de São Paulo, quando profissionais se organizaram e substituíram as pessoas que faziam parte da mesa de debate, que eram nomes de simpatizantes da ditadura, por pessoas do movimentos dos trabalhadores. (OLIVERA, 2018, p. 95)

Em decorrência disso, o Congresso viabilizou uma comunicação ampla contra o conservadorismo que ainda penetrava na profissão, inclusive nos antigos conselhos profissionais CFESS E CRAS. Foi aí a origem e desenvolvimento do projeto ético-político, que avançou na década de 1980 e se firmou nos anos 1990, estando em construção até os dias de hoje em meio a uma sociedade neoliberal, e aos poucos a profissão começa a se envolver e adentrar em uma análise das questões sociais mais condizentes com a realidade e mais concreta (OLIVERA, 2018, p. 90).

O Congresso foi um dos principais contribuintes para a desvinculação desse traço conservador, proporcionando mudanças nas grades curriculares da profissão, academicamente falando, dando abertura para a discussão da formação profissional e a elaboração de propostas que se opõe ao conservadorismo, o que veio fortalecer os ideais democráticos pelo Serviço Social, que até então não estavam sendo debatidos devido à repressão do regime ditatorial. Foi um processo de ruptura, que possibilitou ao Serviço Social o amadurecimento de seus ideais e uma articulação maior entre a classe trabalhadora e os movimentos estudantis (OLIVEIRA, *at al*, 2017, p.05).

Cabe considerar que o Movimento de Reconceituação Latino-Americano, também contribuiu para questionar esse alicerce que a linha de pesquisa de produção do conhecimento no Serviço Social que tinha como prioridade segundo a ABEPSS (2017), a dimensão técnica-operativa, com base no positivismo e no funcionalismo, mas que com esse movimento se renovou com uma linha de pesquisa “com suas referências críticas, o debate teórico e o incentivo à qualificação acadêmica e à pesquisa,

expressando a primeira articulação em torno de um projeto de formação profissional crítico” (ABEPSS 2017). Deste movimento também resultou:

A formação do Centro Latino-Americano de Trabalho Social (CELATS), que congregou, na América Latina, um número significativo de publicações na área, com investigações sobre os fundamentos histórico metodológicos do Serviço Social. Destaque-se, nesse período, o legado acadêmico e político da Associação Latino-Americana de Escolas de Trabalho Social – ALAETS, atualmente, Asociación Latino americana de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social – ALAEITS, que contribuiu para a articulação de um projeto profissional crítico no Serviço Social latino-americano (ABEPSS, 2017, p.2).

Foi nos anos 1980 o avanço e expansão da pesquisa na profissão. Um dos marcos que proporcionaram esse desenvolvimento foi o apoio e incentivo dos encontros de pesquisa e pesquisadores, que foi realizado pela Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social/ABESS5 e o Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social/CEDEPSS, na qual demonstrou apoio para as universidades e suas iniciativas com os programas de pós-graduação, quebrando mais o modelo, como definido pela ABEPSS (2017), “tecnicista/pragmática/instrumental” que dificultava a real leitura da realidade. Nesse mesmo período também se evidenciou uma significativa contribuição na produção teórica do serviço social brasileiro em que “amadurecem as pesquisas em nível de Mestrado e de Doutorado, bem como a estruturação dos grupos, núcleos e redes de pesquisa nas unidades de formação acadêmica/UFA” (ABEPSS, 2017).

Apesar dos avanços que aconteceram na formação em Serviço Social e especificadamente na pós-graduação, o curso tem enfrentado inúmeros desafios com o contexto de crise estrutural do capitalismo que nos faz refletir de forma crítica as alterações no mundo do trabalho, e onde está localizada a profissão na divisão do trabalho “das alterações na esfera do Estado, das políticas sociais e dos direitos, além dos posicionamentos políticos que segmentos da profissão imprimem aos projetos profissional e societário” (ABEPSS, 2017). Com essas mudanças também surgem novas demandas no fazer profissional do assistente social.

Sobre os desafios atuais:

São, portanto, inúmeros, dentre eles os impactos da contrarreforma universitária brasileira no contexto da reestruturação capitalista. Esta estabelece diretrizes e metas coerentes com os interesses do projeto

mercantil do grande capital na esfera da educação. A política de educação no ensino superior representa uma verdadeira contrarreforma da universidade pública, pois agrava a condição capitalista dependente do país e aprofunda a heteronomia cultural vis-à-vis aos países centrais. Isso explica porque a reforma universitária não é apenas uma política de um ministério, mas uma política de governo que está inserida num projeto mais amplo de educação e de sociedade. Expressa um projeto de sociedade que tem como finalidade manter a coesão social que garante a ‘governabilidade’ das classes dominantes e [aprofunde] o processo de privatização de setores estratégicos nos países periféricos (educação, ciência e tecnologia, telecomunicações etc.), áreas de interesse do capital internacional na busca de novos campos de exploração lucrativa na divisão internacional do trabalho (LIMA, 2004, p. 28).

Essa nova influência que o ensino superior sofreu, que foi decorrente de um acordo entre 29 países para a padronização do ensino superior, conhecido como “Protocolo de Bolonha”, trouxe inúmeras consequências para a educação e para a formação no serviço social, que um pouco mais tarde conseguimos identificar como sendo uma das colaboradoras nesse processo de mercantilização da educação, pois implicou desde a duração de formação do curso, ao trabalhador atender prioritariamente as necessidades do mercado, no aceleração da formação profissional e na separação das bases pesquisa e extensão, trazendo danos para a prática profissional do assistente social baseado na realidade, já que seu acesso durante a formação passou a ser fragmentada. (ABEPSS, 2017, p.06). Em resumo,

Esse processo expressa uma ameaça concreta ao que vem se construindo na pós-graduação em Serviço Social, considerando os compromissos ético-políticos assumidos com uma produção de conhecimento voltada a desvelar as contradições da sociabilidade capitalista, fortalecer sujeitos políticos com vistas a superá-la e construir mediações que tenham incidência na vida sócio-histórica (ABEPSS, 2017, p.09).

Essa nova roupagem desenvolvimentista também passa a conduzir a pós-graduação fazendo com que aconteçam alterações nos eixos da pesquisa, orientando para temáticas mais programáticas e pragmáticas, que de acordo com a ABEPSS (2017) passam a ser: interdisciplinaridade, internacionalização, pós-graduação lato sensu a distância, mestrados profissionais interdisciplinares com financiamento público, entre outros.

Referente aos dados e tendo como referência base as informações do CAPES, em relação aos cursos de Serviço Social:

[...]34 Programas de Pós-graduação, sendo 32 em Serviço Social e 2 em Economia Doméstica. “Na sua maioria, 26 cursos (75%) estão inseridos em instituições de ensino superior públicas/IES, seis (16%) em instituições estaduais e dois (5,9%) em instituições privadas.” Entre os cursos existentes, há 16 (47,1%) com Mestrado/Doutorado e 18 (52,9%) com Mestrado (ABEPSS, 2017, p.10).

O crescimento dos programas demonstra o avanço da qualificação profissional, o que permite a abertura de novos cursos de Mestrado. Entretanto, a maioria dos grupos de pesquisa encontra-se nas universidades públicas e, no Brasil, dos 453 cursos, 83,2% (362) encontra-se em faculdades privadas, de acordo com o Censo de Educação Superior (BRASIL,2012). Os/as discentes de Serviço Social possuem o perfil trabalhador conciliando estudos e trabalho, o que faz com que tenham pouca ou nenhuma possibilidade de praticar a extensão e a pesquisa. Essa concentração dos programas nas IES públicas explica a peculiaridade dessas universidades em articular a relação entre ensino, pesquisa e extensão, que possibilita ampliar a pesquisa integrada ao ensino da graduação e da pós-graduação.

Cabe considerar que no âmbito da produção do conhecimento o Serviço Social buscou, romper com o conservadorismo, seguindo a linha de pensamento marxista. Foi a partir de então que a profissão avançou mudando o percurso da direção social do serviço social e estratégica do seu projeto político, conduzindo o Serviço Social a “novos desafios quanto à sua materialidade crítica, derivados do movimento pós-moderno” (SANTOS, *et al*, 2020).

Nesta perspectiva, faz-se necessário, que ressaltemos que o rótulo de pós-modernidade, posta no Serviço Social, abriga uma gama bastante variada e heterogênea de teorias e pontos de vista. Entre os pensadores que arquitetaram uma teoria social pós-moderna, frequentemente não existe um núcleo fixo de concordância geral, mas uma variedade difusa de proposições que são, por vezes, incompatíveis ou até mesmo contraditórias (SANTOS, *et al*, 2020).

Essa diversidade, todavia, não elimina o fato de que, por mais dessemelhantes que as teorias pós-modernas sejam, elas apresentam alguns traços e pontos de consenso, que constituem suas características primárias e que possibilitam que se fale sobre a teoria pós-moderna com uma relativa precisão. Além disso, explicitar tais características é de fundamental importância, pois por esses traços se saberá o que entendemos por pós modernismo (SANTOS, *et al*, 2020).

Nas propriedades do Serviço Social com o pós modernismo a expansão do ensino privado e em modalidade EAD ganham força no mercado educacional, como também, podemos observar uma expressão do conservadorismo e do reacionarismo, na fomentação do grupo *serviço social libertário*, como um dos exemplos dessas novas nuances. Na página do “facebook”, criada em meados de 2015, postulam a não defesa do projeto ético-político classista, com orientação societária comunista. O grupo se define como: “Serviço Social Libertário e propõe difundir as ideias liberais, a partir dos principais temas discutidos nas áreas sociais, econômicas, políticas e culturais”, levanta a bandeira de um serviço social sem bandeiras, sem politização e sem o viés marxista. Alguns exemplos de posts que essa página compartilha e que podemos observar os reflexos do conservadorismo da profissão:

[...] CRESS se ocupa mais uma vez em promover ações que confundem a identidade, o objetivo e o sentido da profissão com militância política-partidária-ideológica. É atribuição dessa autarquia pública federal "orientar, disciplinar, normatizar, fiscalizar e defender o exercício profissional do/a assistente social no Brasil". Cabe a essa entidade representar o interesse dos profissionais Assistentes Sociais. Não lhe cabe, não é sua atribuição e nem é o objetivo de uma profissão ações para a construção de nova ordem societária e defesa de interesses de classe trabalhadora, isso pode ser ação de organizações ativistas, movimentos sociais, sindicatos, partidos e qualquer outra coisa, mas jamais de uma profissão. Essa postura atual é tão grave que tem gerado crise na identidade da profissão, na materialidade das ações profissionais, falta de objetividade e clareza sobre o exercício profissional, com isso certa dificuldades de se definir junto aos demais profissionais no trabalho interdisciplinar e com empregadores e clientes/usuários dos serviços, perda do sentido e do significado da profissão, perda de espaços de trabalho, desvalorização profissional, entre outros prejuízos. A profissão possui uma natureza técnica, interventiva e propositiva tendo como centralidade o ser humano e seu contexto. Ao Assistente Social cabe atuar como profissional, saber investigar, planejar e propor ações interventivas efetivas com competência, ética e humanidade, para saber lidar com as demandas cotidianas cada vez mais complexas. Ao conselho federal cabe basicamente o papel de disciplinar e defender esse exercício profissional e não viver de militância, não fazendo protestos e levantando bandeiras de lutas classistas e seletivas, comumente carregada de partidarismo, não apostando em projeto socialistas, não apresentando a teoria crítica revolucionária de Marx como única corrente teórica! Esperamos compromisso com a categoria profissional e não com “posicionamento crítico” que nada mais é que militância, enquanto deixa a desejar no que lhe compete. Pelo Resgate Da Profissionalização Do Serviço Social No Brasil. (ADMINISTRADORES DA PÁGINA SERVIÇO SOCIAL LIBERTÁRIO, 14 de JUNHO, 2020.)

É diante dessas problemáticas ora discutidas, que o Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) e a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABESSP) se posicionam contrários a todo mecanismo que compromete a formação de qualidade, continuando na luta por uma educação pública de qualidade, acessível, configurada como direito e não como mercadoria. Visto que essas formas de precarização acabam comprometendo a formação do profissional, já que acaba colocando em questão até mesmo a sua intervenção profissional e sua base de formação, se fazendo necessário garantir o tripé do ensino superior, pesquisa e extensão.

A ABEPSS Associação Brasileira de ensino e pesquisa em Serviço Social vem contribuindo de forma aberta e participativa com o intuito de fortalecer as estratégias pedagógicas, implementando o projeto “ABEPSS ITINERANTE” com o fortalecimento dos princípios, conteúdos que contribuem para a consolidação das Diretrizes curriculares, formulação de plano de luta em defesa do trabalho e da formação contra a precarização do ensino superior. De modo que,

Foi com a necessidade de aproximação da ABEPSS com suas bases (as UFA's), a partir da discussão das Diretrizes Curriculares, agregando novos sujeitos de forma orgânica à ABEPSS, de modo a fomentar novas filiações, que o Projeto ABEPSS Itinerante ganha motivações políticas e militantes, fortalecendo os colegiados dos cursos de Serviço Social em defesa de um projeto profissional crítico frente as ondas conservadoras e de desqualificação da formação e exercício da profissão (ABEPSS, 2016, p. 05).

Com uma experiência satisfatória do primeiro curso promovido pela entidade, na qual reuniu cerca de 400 participantes, tendo como tema o fortalecimento das Diretrizes Curriculares, questão social e a ontologia do trabalho, e que teve avaliações tão positiva que passou a ser um evento permanente, alternando diferentes temas a eventualidade, trazendo para debate, assuntos como “estágio supervisionado em Serviço Social”. Ao longo do tempo a participação para evento foi tomando proporções, contabilizando a presença de 900 participantes. Nela eram ofertadas oficinas com duração de 16 horas, no total, e tinha participação 23 estados em todo país. Devido a essa consequência positiva entidade estreitou os laços e se aproximou com as unidades de formação acadêmica com a ENESSO, CRESS e CFESS, o que contribui significativamente para

continuidade da luta coletiva da categoria frente à precarização do ensino superior em Serviço Social. (ABEPSS, 2016, s/p.) Destarte,

[...] o projeto ABEPSS Itinerante vai ganhando corpo e se consolidando como uma estratégia política e acadêmica no interior dos cursos, das regionais, da relação com o conjunto CFESS-CRESS e ENESSO (ABEPSS, 2016, s/p.).

Dentre os debates foi colocado em pauta o ensino a distância e a formação em Serviço social. Nessa conjuntura, ao longo dessa discursão é colocada como modalidade de ensino resultante da contrarreforma da educação, que acontece em toda América Latina e também no Brasil, com normas e decreto de regulamentação, reduzindo a prática do ensino à condição de laboratório de experimentação, precarizando o fazer profissional dos professores universitários e promovendo a capacitação imprópria para categoria dos assistentes sociais. É nessa lógica, que essas instituições de ensino devem ser questionadas pela classe trabalhadora como futuros ingressantes a universidade e defensores pela educação pública, gratuita, laica, de qualidade, essas instituições e universal e sendo assim, quais as ameaças que contribuiram pra o ensino superior público e possíveis impactos na formação de serviço social (ABEPSS, 2016, s/p.).

Outro fator necessário a ser citado, é sobre o perfil dos estudantes de Serviço Social com bases nos dados apresentados pela ABEPSS (2016). Na qual grande maioria do corpo discente é composta de mulheres, sendo um curso de predominância feminina, o que abre condição para o debate acerca de que nossa sociedade sobrecarrega o peso cultural do machismo, ainda mais quando esse contexto vem atrelado à reafirmação da importância do casamento, constituir família, a jornada de trabalho acaba se tornando-se dupla ou tripla. Com um cenário de indispensável atenção a apreensão de conteúdo via EAD os muitos, chats, vídeo aula, fóruns passam despercebidos em meio a toda rotina, e, portanto, são criadas estratégias para as avaliações quando é necessário contabilizar “nota”, é muito fácil encontra na internet tutoriais e vídeos de como colar durante atividade online e como encontrar respostas corretas e não ser descobertos pelos mecanismos de segurança para tais procedimentos de avaliação.

Outro elemento a ser enfatizado é a estrutura curricular dos cursos de Serviço Social que propõem que barreiras das salas de aulas sejam rompidas deixando em evidencia que o comprometimento da formação está inteiramente associada ao ensino-

pesquisa-extensão, colocando o corpo discente como protagonista político desde a academia, fomentando a construção para o movimento estudantil atuante em favor da luta por espaço democrático e participativo no âmbito acadêmico, para que a sociedade possa ser englobada mediante pesquisa e extensão podendo ser reflexo para o sinônimo de pluralidade e de inclusão das minorias (CFESS, 2017).

Para que de forma coletivo passamos enfrentar as ofensivas da contrarreforma nas imposições sofridas frente a universidade e que não haja controle político dos cursos de graduação, colocasse em evidencia um governo autoritário do atual presidente Jair Bolsonaro , que não respeita os processos democráticos de uma universidade, que não compreende a consulta pública das eleições para reitores, seja a escolha de administração das mesmas, cargos ocupados por categoria de confiança e até mesmos militares nos mostra a condição de retrocesso na compreensão de como o governo atual, planeja e executa a política de educação no ensino superior, evidencia, uma ofensiva ao direito a educação prevista na constituição (CFESS, 2017).

É, portanto, com a organização/politização e mobilização da classe trabalhadora é que se pode resistir e enfrentar os desmontes que vem sofrendo a educação superior. Devido à contrarreforma que impacta na formação profissional do Serviço Social já em curso. Devemos coletivamente unir forças contra os vários retrocessos, na luta por uma educação emancipatória na construção de uma sociedade igualitária e humanizada.

CONCLUSÃO

Diante do estudo realizado, apreendemos que foi a partir da década de 1990 que o conjunto das contrarreformas, no campo da educação superior se expande e se intensifica, seguindo os caminhos do projeto mercantilizador que agregou a perda de direitos sociais e trabalhistas impactando nas condições de vida e de trabalho.

Contrarreformas que intensificaram o processo de precarização das relações de trabalho, ampliando a terceirização, o subemprego e a exploração dos trabalhadores. Além do repasse de verba pública para a expansão do ensino superior privado, e uma privatização interna das instituições públicas de ensino, na venda de serviços por parte das instituições de ensino, no incentivo às parcerias público-privadas, na criação das fundações de direito privado no interior das instituições de ensino públicas, na redução dos conteúdos dos currículos de graduação, na redução do tempo destinado à formação no nível de pós-graduação, na terceirização no interior das instituições públicas de ensino, como forma de atender às exigências dos organismos internacionais de certificação de larga escala, sem preocupação com a qualidade, tendo no ensino a distância sua estratégia central, apresentada como a democratização do acesso ao ensino e a educação superior.

É notório que diante do contexto político, econômico e social em que a contrarreforma da educação acontece no Brasil, outros acontecimentos veem contribuindo fortemente para o seu sucateamento como a Emenda Constitucional nº 95, de 2016, que congelou os investimentos em políticas públicas até o final de 2021, a terceirização das atividades fins, e os frequentes cortes de verbas para a educação superior pública. Cabe, portanto enfatizar que os eixos centrais dessa contrarreforma impactaram diretamente na formação profissional e no exercício profissional dos assistentes sociais.

Diante de toda a pesquisa bibliográfica, análise documental e mapeamento dos dados sobre a realidade, cabe salientar que, desde o ano de 2000, as entidades representativas da categoria – CFESS-CRESS, ABEPSS e ENESSO realizam debates e discussões acerca das mudanças no ensino superior que veem provocando seu aligeiramento e precarização; posicionando-se contrários à implementação de cursos de graduação à distância na área. Salientando, que somente com a garantia de uma educação superior pública de qualidade e com os princípios norteadores do Projeto Ético-Político Profissional na defesa da educação enquanto direito de todos e dever do Estado. De modo a firmar uma defesa teórico-prática da teoria critica enquanto orientação para a formação do/a profissional na luta pela

construção de uma educação emancipadora, capaz de promover uma leitura crítica da realidade, intervenção e promoção de conhecimento.

Cabe sinalizar que a construção do Projeto Ético-Político Profissional traz enquanto avanços a introdução da teoria crítica marxista no âmbito da pesquisa e da produção de conhecimento pelo Serviço Social, que alçou a profissão à estatura das melhores produções críticas existentes sobre questão social, política social, direitos e emancipação, educação, fundamentos do Serviço Social, ética, entre outros, e lhe permitiu romper com o pensamento conservador predominante nas ciências sociais. Além da articulação do Serviço Social com movimentos sociais e partidos políticos anticapitalistas, o que lhe atribui um compromisso ético-político e profissional com as classes trabalhadoras, posto em nosso Código de Ética Profissional; a superação do até então monopólio conservador que orientava a formação e o trabalho profissional, por meio do confronto crítico de ideias, valores, princípios e teorias. E por último, pela construção de uma organização teórica-política-profissional — Conjunto CFESS/Cress, Abepss e Enesso — comprometida com valores e lutas anticapitalistas.

No campo dos desafios, sinaliza-se, a luta no campo das ideias, quando se pensa no conservadorismo, num contexto de forte ofensiva capitalista de uma crise estrutural do capital que vem impactando diretamente na classe trabalhadora e nos seus projetos de superação da ordem burguesa. De modo que, reafirmar a dimensão política enquanto posição a favor da equidade e da justiça social, seguindo a perspectiva da universalização, da ampliação e da consolidação da cidadania nos permite a viabilização e materialização do projeto ético-político que tem outras dimensões tão necessárias, nesta luta contra conservadorismo e os processos de contrarreforma, tais como: a produção de conhecimento no interior do Serviço Social, suas instâncias políticas organizativas da profissão e sua dimensão jurídico-política da profissão. Todas essas dimensões vêm sofrendo ataques permeados de avanços. Cabe considerar que a frente política organizativa que revigora as entidades representativas dos profissionais como ABEPSS, o conjunto CFESS/CRESS e o ENESSO vêm atuando em várias frentes, seja produção de documentos, criação de novos instrumentos de mobilização e regulação jurídica da profissão.

É importante ressaltar que todas essas postulações vivenciadas pela profissão em meio às transformações societárias, manifestações da crise e do conjunto de medidas adotadas pela classe dominante para enfrenta-la, atinge diretamente a vida social e refletem sobre as profissões de modo geral, em seus espaços sócio-ocupacionais, suas

condições objetivas de trabalho, na formação profissional, gerando, assim, impacto direto na relação do estado e sociedade. Nesse cenário, o projeto da profissão Serviço Social é construído em meio à luta pela democratização da sociedade, tendo os trabalhadores como sujeitos políticos. Assim, entender que a educação superior proporcionou, diante de tantas determinações, significativa expansão no que se trata em vagas de matrículas, expansão de campus, e os altos índices de ingresso da classe trabalhadora em acesso à educação superior e que dessa forma, o ensino no Brasil é resultado de um processo de amplas e longas disputas entre projetos distintos de sociedade e de formação que se intensificam na luta pelo direito à educação, num movimento constante de resistência. Assim, a formação agora mais do que nunca a pós-graduação tem sido atingida frontalmente no contexto da crise do capital associada às crises econômica, social, política, sanitária e a negação da ciência intensifica ainda mais as relações científico-acadêmicas nas metodologias (uso das tecnologias) de ensino-aprendizagem, na pesquisa, na produção de conhecimento e outros impactos significativos no que desrespeito na formação e gestão dos programas de pós graduação e graduação em Serviço Social.

Nesse contexto, faz-se necessário construir orientações reflexivas e indicações pedagógicas aos cursos de graduação e pós-graduação em Serviço Social no país. A situação é posta como frágil e o momento delicado, exige cautela e análises concretas sobre as condições concretas da realidade. O objetivo aqui explícito não é elencar ações instrumentais ou mecânicas ao aparato pedagógico, mas apontar um norte que permita e possibilite a reflexão crítica dos cursos alinhados ao projeto de formação profissional construído historicamente pela categoria ao longo de tantos anos.

Nesse sentido, é importante enfrentar de forma coletiva a intensificação do trabalho e a precarização da formação profissional na sua expressão mais complexa, que é o ensino em EAD, avançando no plano estratégico no que se trata do sistema capitalista e na luta pela construção de uma nova ordem societária sem a dominação e a exploração de classe, de etnia e gênero como evidencia o Código de Ética do Assistente Social, e no plano de luta e resistência pelo fim do atual governo Bolsonaro e seus projetos privatista para as políticas e a retirada de direito democráticos e o fim de uma política econômica devastadora para a classe trabalhadora. Por fim, findar a conjuntura de negacionismo evidente da Ciência, cabe também defesa para um plano de combate à pandemia eficiente e eficaz que garanta condições sanitárias para o cumprimento do

distanciamento social, vacina para todas as pessoas e entre outras medidas indispensáveis.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL ABEPSS ITINERANTE. **Os fundamentos do Serviço Social em Debate: Formação e trabalho profissional**, 2016.

ALVES KELLER, Suéllen Bezerra. **A Ascensão do Conservadorismo e o Esgotamento do Projeto Neodesenvolvimentista: Implicações Profissionais ao Serviço Social**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Humanidades, PUCRS, Porto Alegre, 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Contribuição da ABEPSS para o fortalecimento dos programas de pós-graduação em Serviço Social no Brasil**, 2017. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/contribuicao-da-abepss-para-o-fortalecimento-dos-programas--de-pos-revisto-201703241351072223440.pdf>>. Acesso em: 02/03/2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Os Fundamentos do Serviço Social em Debate: formação e trabalho profissional**, 2016. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201607292128532079990.pdf> Acesso em: 06/02/2021.

BEHRING, Elaine de Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete de Saete; MELIN, Juliana de Iglesias; **Sobre a Incompatibilidade entre a graduação á distância e Serviço Social**. CFESS, 2011. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidadevolume1_2015-Site.pdf>. Acesso em: 01/05/2021.

BLANCH, Josep M. **O Processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade**. Entrevista concedida a Lucídio Bianchetti. *Educação Social*, Campinas, v. 31, n. 110, p. 263-285, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/14.pdf>>. Acesso em: 13/06/2021.

BOSCHETTI, Ivanete. Expressões do conservadorismo na formação profissional. **SciELO Brasil**, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/xv3Lm3vQmxLmWNTmbpmBzNt/?lang=pt#>>. Acesso em: 13/06/2021.

CABRAL, Olgaíses Maués. As Políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais, **RBP**AE - v. 32, n. 3, p. 699 - 717 set./dez. 2016. Disponível em: <http://ser.ufrg.br> Acesso: 14/06/2021.

CANTALICE, Luciana B de Oliveira. Neoconservadorismo Na Produção Do Conhecimento Em Serviço Social: tensões entre o pós-moderno e o projeto profissional. **Temporalis**. Brasília (DF), ano 16, n. 32, Jul/Dez. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.22422/2238-1856.2016v16n32p231-259>>. Acesso em: 13/06/2021.

CARIO, Silvio A de Ferraz; **Padrão produtivo e dinâmica econômica competitiva: estudo sobre setores selecionados em Santa Catarina.** Programa de pós-graduação em economia. Florianópolis: imprensa Universitária da UFSC, p. 196, 2001.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Sobre a Incompatibilidade entre a graduação à distância e Serviço Social/** volume1. Conselho Federal de Serviço Social Brasília (DF) - 2015 Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidadevolume1_2015-Site.pdf. Acesso em: 02/06/2021.

CLOSS, Thaisa T. **Fundamentos do Serviço Social:** Um estudo a partir da produção da área. 253 f. (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Serviço Social. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Porto Alegre, 2015.

CORAL, Marinês. **As contradições e Tendências do Processo de Expansão e Interiorização da Universidade Federal de Alagoas e seus rebatimentos no Curso De Serviço Social de Palmeira dos Índios.** Programa de Pós-Graduação em Serviço Social Doutorado em Serviço Social, Recife, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/26611>. Acesso em: 10/06/2021.

FAGUNDES, MUNIZ, GHISLENI. **Expansão da educação superior:** indicadores de qualidade na modalidade a distância. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/43210>. Acesso em: 12/06/2021

FARAGE, Eblin. Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social. Revista Serviço Social e Sociedade, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/vqzxmknYDzYpLKH5rwG4Ttc/?lang=pt>> Acesso em: 01/06/2021.

FERREIRA, Suely. **Reformas na Educação Superior:** de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011) Linhas Críticas, vol. 18, núm. 36, mayo-agosto, 2012, pp. 455-472 Universidade de Brasília Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193523808013.pdf> Acesso em: 10/06/2021.

HERZ, Mônica; HOFFMANN, Andrea R; TABAK, Jana. Organizações internacionais: definição e história. 2 ed. Rio de Janeiro, Campus, 2015. SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

LIMA, K. R. de S. **Contra-reforma na educação superior:** de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **SciELO Brasil**, 2009. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwFYc6QVFBHy4nvJzHt/?lang=pt>>. Acesso em: 03/6/2021.

MARTOS ANTUNES, Andressa E; SOUZA LEMOS, Esther L. A Contrarreforma No Ensino Superior Brasileiro: Determinantes Históricos. **Temporalis**. Brasília (DF), ano 18, n. 35 , Jan/Jun. 2018.

BRASIL; MEC. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**, 2014.

MEDEIROS, Milena G. **Conservadorismo e trabalho social: algumas notas**. v. 2, n. 5 | jul/dez – 2020 (Artigo) - Revista Humanidades em Perspectivas. Dez – 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192 Acesso em: 10/06

MEDEIROS, Milena. **Mundialização do Capital e Educação Superior**. Editora Lumen Juris, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br/livros/medeiros-milena-gomes-de> Acesso: 06/06/2021.

MOTA, Ana E. **Serviço Social brasileiro: profissão e área do conhecimento**. v. 16, n. esp., p. 17-27, 2013. (Artigo) - Departamento de Serviço Social – UFPE. Recife, 2013.

MOTA, Ana Elizabete. Serviço Social brasileiro: insurgência intelectual e legado político. In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira e (Org.). **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 165-182.

MOTA, Ana E. Crise, desenvolvimentismo e tendências das políticas sociais no Brasil e na América Latina. **OpenEdition Journals**, 2012.

OLIVEIRA, Leidiane Souza. Serviço Social Brasileiro: Da gênese contraditória às atuais possibilidades ético-políticas. **Temporalis**. Brasília (DF), ano 19, n. 35, Jan/Jun. 2018.

OLIVEIRA, Rayane N; SANTOS, Tássia M. A relevância da pesquisa para o Serviço Social: conquistas e desafios permanentes das Diretrizes Curriculares. **SciELO Brasil**, R. Katál., Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 63-71, jan./abr. 2020.

SENA JÚNIOR, Carlos Zacarias de. Obscurantismo e anticientificismo no Brasil Bolsonaroista: Anotações sobre a investida profascista contra a inteligência e a ciência no Brasil. **Cadernos Do GPOSSHE On-Line**, Fortaleza, v. 2, n. Especial, 2019.

SILVA, Alessandra X. et al. PESQUISA E CONHECIMENTO DA REALIDADE NO SERVIÇO SOCIAL. **Temporalis**. Brasília (DF), ano 18, n. 35, Jan/Jun. 2018.

SILVA SANTOS, Angela Kaline. et al. **Tendências da produção do conhecimento do serviço social: o estado da arte das dissertações de mestrado sobre Política Social no PPGSS/UFPB.** Braz. J. of Develop. Curitiba, v. 6, n. 7, p. 44385-44395, jul. 2020.

SILVA, Mauricelia Cordeiro. **Serviço Social e ensino à distância no Brasil: formação dos intelectuais colaboracionistas na construção da nova hegemonia do capital.** (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CCSA. Serviço Social. Recife, ago. 2011.

SIMÕES, COSTA, FORTI. **Trabalho, Reprodução Social e Serviço Social: Desafios e Utopias.** Uberlândia / Minas Gerais, navegando publicações, 2020.

Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/ana_in_s_livro_2_enviar_d_iagrama_69f051bad8541c Acesso em: 06/06/2021.

TEIXEIRA, Joaquina B; BRAZ, Marcelo. **O projeto éticopolítico do Serviço Social.** ABEPSS, 2016. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/teixeira-joaquina-barata_-braz-marcelo-201608060407431902860.pdf> Acesso em: 05/06/2021
UNOPAR. Guia de percurso/ Bacharelado em Serviço Social, s/a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192 Acesso em: 10/06

VALE, Erlenias Sobral. **A reprodução do ideário neoliberal no cotidiano acadêmico: Reiteraões e resistências do trabalho docente na UECE.** (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. CCSA. Serviço Social. Recife, abr. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/10651> Acesso em: 06/06/2021.

YANAGUITA, Adriana. **As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990.** Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, s/a. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0004.pdf>. Acesso em: 10/06/2021.