



Eixo: Serviço Social, fundamentos, formação e trabalho profissional

Sub-eixo: Política de Educação

## O DESMONTE PRIVATISTA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS

GLAUCIA MARIA DE OLIVEIRA CARVALHO<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo se propõe a discutir sobre a precarização do ensino superior promovida pela contrarreforma operacionalizada nas universidades brasileiras, bem como os desafios enfrentados pelos/as assistentes sociais no âmbito da formação profissional decorrentes deste processo. O trabalho, de caráter qualitativo, sustenta seu processo investigativo e expositivo no método crítico-dialético e, utiliza de diversos autores no âmbito do Serviço Social, entre outros. Assim, destacamos que tais direcionamentos encontra-se contrapostos ao que se defende no âmbito da profissão: uma sociedade livre, justa, igualitária e emancipada socialmente.

**Palavras-chave:** Contrarreforma do ensino superior; Serviço Social; Formação profissional.

**Abstract:** This article proposes to discuss the precariousness of higher education promoted by the counter-reform operationalized in the Brazilian universities, as well as the challenges faced by social workers in the scope of vocational training resulting from this process. The work, of a qualitative nature, supports its investigative and expository process in the critical-dialectic method, and uses several authors in the scope of Social Work, among others. Thus, we emphasize that such directions are in opposition to what is defended within the scope of the profession: a free, fair, egalitarian and socially emancipated society.

**Keywords:** Counter-reform of higher education; Social service; Professional qualification.

### 1. INTRODUÇÃO

No processo de contrarreforma universitária em curso, o Ensino Superior tem sido redirecionado para atender a demandas que advém predominantemente do mercado, prevalecendo a lógica mercantil em detrimento dos interesses sociais. Sob os ditames da política econômica dos organismos financeiros internacionais, a educação tem sido transformada em novo nicho de mercado altamente lucrativo para o capital.

---

<sup>1</sup> Professor com formação em Serviço Social. Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: <glucia10oliveira@hotmail.com>

No âmbito da formação profissional dos assistentes sociais as novas exigências impostas pela mercantilização do ensino superior e as modificações ocorridas na esfera do trabalho, dos trabalhadores em geral e nas suas condições de trabalho em particular, são evidenciadas no campo da intervenção e da graduação em Serviço Social. Novas requisições e inúmeros desafios se colocam aos profissionais, com destaque às implicações advindas da precarização do trabalho, bem como da expansão do ensino superior privado nas modalidades presencial e a distância, exigindo da categoria a criação de estratégias para garantir a qualidade formativa.

Neste sentido, o Serviço Social, sofrendo os influxos deste processo, enfrenta os desafios provenientes do aligeiramento do ensino que, tem ameaçado as orientações das Diretrizes Curriculares de 1996 para os cursos de graduação e, conseqüentemente, a construção de uma formação qualificada na área. A proposição dessas diretrizes resultou da maturidade intelectual que conformou uma direção social estratégica para a profissão e demarcaram novos rumos para o projeto de formação profissional.

A direção assumida pela reforma da educação superior vem impondo um processo formativo que se constitui como meio de inserção aligeirada de profissionais no mercado de trabalho. Desta forma, fragiliza as orientações originais contidas nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em Serviço Social aprovada em 1996 pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

Assim, o presente trabalho de caráter bibliográfico – se constituiu a partir das reflexões realizadas durante a graduação e o mestrado em Serviço Social e, aprofundadas durante a experiência na docência do ensino superior –, fundamentado nas obras de diversos autores marxistas no âmbito do Serviço Social e de outras áreas das ciências sociais aplicadas, como Netto (2000), Iamamoto (2010b) Behring (2008), Leher (2004), entre outros, os quais discutem sobre a conjuntura de crise estrutural do capital, a reestruturação do ensino superior e acerca da formação profissional em Serviço Social, mais especificamente.

Dessa forma, pretendemos contribuir com a produção teórica do Serviço Social fomentando o debate da formação profissional, apontando as tendências e contradições impostas à mesma pela lógica mercadológica e instrumental que sustenta o atual padrão de acumulação capitalista. Logo, ao destacar as tendências desse processo, reafirmamos a construção do presente estudo no sentido de colaborar para a qualificação do debate no âmbito da categoria profissional.

## **2. A mercantilização do ensino superior: a face neoliberal da universidade brasileira**

A refuncionalização do aparelho estatal orquestrada pela ofensiva neoliberal promoveu uma série de medidas de desmonte nos direitos sociais. Para tanto, as políticas sociais enquanto alvo dessas medidas, sofreram um intenso processo de precarização. Não obstante, a política educacional passa por reformas que incorporam os direcionamentos dos organismos financeiros internacionais – o prevailecimento de uma lógica mercantil em detrimento dos interesses sociais.

Conforme Minto (2014, p. 307) “ocorre uma ampliação do potencial econômico da educação superior”, que perde seu viés de “política universal” para atender à nova demanda mercadológica de se tornar objeto de consumo para aqueles que puderem consumi-la.

Para o autor, esse movimento promoveu o “adensamento privatista” da educação superior, posto que não inaugura a presença dos interesses privados no ensino superior, mas acarreta sua reestruturação, fazendo com que o adensamento seja, por um lado, absoluto com o crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas; e, por outro lado, relativo, no interior das IES e suas formas de relação com a sociedade e o Estado.

O que acompanha esse processo de mercantilização é uma resignificação do conceito de autonomia universitária, que se apresenta como

autonomia gerencial e financeira, no qual as IES perdem a capacidade de decidir os seus próprios rumos, numa desresponsabilização do poder público na garantia de financiar as atividades universitárias (CHAÚÍ, 1999; MINTO, 2014).

Neste sentido, Chauí (2003, p. 2) afirma que esse movimento promoveu a construção do que ela denominou de “universidades operacionais”, geridas no processo de contrarreforma universitária, onde a educação, como outras políticas deixam de ser prioridade do Estado, o que significa dizer: “a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado”<sup>2</sup>.

Como se pode constatar, a universidade, enquanto um dos alvos certos do capital, tem sido objeto de desenfreada onda privatizante. A privatização no ensino superior chega carregada de uma lógica de qualidade e eficiência que o cidadão (agora consumidor) só encontrará no mercado.

Essa realidade conforma as propostas do Banco Mundial e seus aliados para o ensino superior, seguindo os mesmos critérios utilizados no mundo empresarial: o “custo/benefício, a eficácia/inoperância e produtividade” (CHAÚÍ, 1999, p. 144). Para Chauí as universidades privadas, regidas por critérios empresariais, são tidas como a referência organizacional, sendo consideradas mais modernas, ágeis, eficazes, financeiramente equilibradas, por apresentarem maior diferenciação institucional e menor índice de conflitos e tensões políticas.

Adotando as determinações destas organizações, o Brasil iniciou um processo de modificação na estruturação das Universidades<sup>3</sup>. O governo FHC foi o responsável por adensar a contrarreforma do Ensino Superior, modificando o arcabouço normativo da educação, a gestão do sistema

---

<sup>2</sup> A autora argumenta que a atual configuração do ensino transforma a universidade em “organização social”, desvirtuando-a de sua forma tradicional de “instituição social” voltada para a universalidade, reconfigurando-a como uma prática social voltada para interesses particulares.

<sup>3</sup> Chauí (1999) alerta que não foi somente uma imposição dos organismos multilaterais ou um “pacote” vindo do exterior, que direcionaram a contrarreforma do Ensino Superior no país, mas o fato de que aqui há uma “sintonia ideológica fina”, uma perfeita sincronia entre os interesses do capital estrangeiro e das elites brasileiras que rezam pela mesma cartilha neoliberal.

educacional, o conteúdo curricular, recorrendo ao uso de decretos e ao consenso ativo da população, até então excluída desse nível de ensino (NEVES, 1999). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB<sup>4</sup> (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) – foi a política educacional que deu sustentação ao projeto de reforma da educação neste governo<sup>5</sup>.

De acordo com Netto (2000) a política do Ensino Superior, nas bases definidas pela LDB, possui cinco traços:

[...] o primeiro traço é o desavergonhado favorecimento à expansão do privatismo [...] a transformação do ensino superior em área de investimento capital [...]; o segundo traço é a liquidação, na academia, da relação ensino/pesquisa e extensão<sup>6</sup> [...]; o terceiro traço dessa política – a supressão do caráter universalista da universidade [...]; o quarto traço está vinculado ao nexu organizador da vida universitária – a subordinação dos objetivos universitários às demandas do mercado, o mercado passa a ser uma das referências da vida acadêmica porque passa a legitimar a eficácia universitária [...]; o quinto traço, trata-se [...] da redução do grau da autonomia universitária [...]. (NETTO, 2000, p. 27-29)

Esses traços destacados pelo autor remetem ao processo de desconstrução da universidade pública, laica, gratuita e de qualidade em detrimento de uma universidade tecnocrática, parasitária e burocratizada, funcional ao capital e ao processo vigente de mercadorização do ensino superior brasileiro. A universidade nesses moldes transforma o processo formativo num conjunto esvaziado de uma dimensão crítica.

Por conseguinte, com Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e, posteriormente, Dilma Roussef (2011-2014 e 2014-2016), a reestruturação universitária passou por um quadro de continuidade nas iniciativas privatizantes engendradas pelos seus antecessores – na contramão da expectativa gerada em parcela da população por soluções democráticas. Destacamos o Programa

---

<sup>4</sup> A LDB ressalta em seu texto que a educação superior deve estar voltada às demandas do mercado, favorecendo a mercantilização do ensino em seus mais variados níveis.

<sup>5</sup> Iamamoto (2000) afirma que a regulamentação da LDB se deu sob um processo de expedição de leis, medidas provisórias, decretos, emendas constitucionais, resoluções e portarias do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e de seu órgão assessor, o Conselho Nacional de Educação (CNE), viabilizando o processo de flexibilização da educação e a privatização acelerada das Instituições de Ensino Superior (IES).

<sup>6</sup> Neves (1999) comenta que a promulgação do decreto 2.207/97 - que regulamenta o Sistema Federal de Ensino - estabelece que as IES públicas e privadas se organizem em cinco modalidades, entre elas, universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, e institutos ou escolas superiores, sendo que somente as universidades possuem a obrigatorialidade da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Universidade para Todos<sup>7</sup> (PROUNI), o Financiamento Estudantil (FIES)<sup>8</sup>, a expansão das IES na modalidade a distância<sup>9</sup> e, no âmbito das instituições federais de ensino, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais<sup>10</sup> (REUNI) e, não menos importante, a expansão do ensino tecnológico<sup>11</sup>.

Tais programas, a exemplo do PROUNI e FIES, são resultantes da Parceria Público-Privado (PPP) firmada pelo governo Lula – através da Lei 11.079/2004 –, que redefinem o dever do Estado na realização do direito universal à educação, ampliando a esfera privada em detrimento da pública (LEHER; SADER, s/d).

Castro (2010), afirma que o ensino público superior brasileiro é um dos mais elitistas e um dos mais privatizados na América Latina, apresentando cerca de 90% de instituições privadas e apenas 10% públicas, com 73% das matrículas no setor privado e apenas 27% no setor público.

Outro fator que merece destaque é a ampliação dos cursos de graduação na modalidade de ensino a distância. O Ensino a distância tem respaldo legal na LDB (Lei 9.394 de 20/12/1996) em seu artigo de número 80, que incumbe ao Poder Público à determinação de incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

Não obstante, o ensino a distância se expande envolvido pelo manto do “fetichismo da ampliação do acesso e do aumento no índice de escolarização, mascara dois fenômenos que vêm ocorrendo nos países periféricos: o

---

<sup>7</sup> O PROUNI foi instituído pela medida provisória de número 213/2004 e, posteriormente, foi transformado em Lei (11.096/2015). O PROUNI foi criado em 2004, e consiste na concessão de bolsas de estudo integral ou parcial em universidades particulares e em cursos sequenciais, promovendo a isenção de impostos às unidades de ensino concedentes.

<sup>8</sup> O FIES é um programa do Ministério da Educação destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC.

<sup>9</sup> O ensino a distância foi regulamentado pelo decreto número 5.622/05.

<sup>10</sup> O Decreto Presidencial de número 6.096/2007 instituiu o Reuni. De acordo com Silva (2010, p. 418), no caso do REUNI a realidade é a seguinte, “vem ocorrendo em condições de infraestrutura precárias, condições de trabalho inadequadas, quadros de docentes e técnico-administrativos insuficientes, ausência de políticas de assistência estudantil e plano de qualificação docente”

<sup>11</sup> O REUNI, tem como objetivo dotar as universidades federais das condições necessárias para a ampliação do acesso e a permanência dos estudantes na educação superior.

aligeiramento da formação profissional e o processo de certificação em larga escala” (LIMA, 2008, p. 19).

A educação a distância, seguindo a política do Banco Mundial, tem a finalidade de atender às demandas educacionais dos segmentos populacionais pauperizados, conforme Lima (2008, p. 21), “tais cursos são direcionados aos trabalhadores e filhos de trabalhadores da periferia do capitalismo”.

A imposição dessa modalidade de ensino via “ampliação do acesso” aos segmentos mais pobres é uma estratégia dos países capitalistas centrais que concebem o ensino a distância como um mercado altamente lucrativo e que concentra praticamente a totalidade das empresas produtoras das Tecnologias da Informação e da Comunicação (DAHMER, 2008). Para Leher (2004) o discurso da democratização do ensino é absorvido pela sociedade possibilitando uma massificação desqualificada do ensino. Ocorre uma educação pobre para os segmentos mais pauperizados da população, ou seja, uma educação aligeirada e minimalista, com ênfase nos processos pragmáticos e nas ideias imediatistas.

Em síntese, temos uma refuncionalização da educação por meio do atendimento aos anseios do capital em cooptar a subjetividade dos sujeitos a partir de uma produção de conhecimento intrinsecamente voltada aos interesses mercantis, ao passo em que dilui as fronteiras entre o público e o privado – que no âmbito da educação passam a representar um único sistema, já que ambas as esferas recebem recursos do Estado. Como resultado desse processo “em lugar de formação a meta agora é o adestramento profissional aligeirado ou a formação por competências” (LEHER; SADER, s/d, p. 18).

Em linhas gerais, esse é o perfil atual do ensino superior brasileiro, que para Minto (2014) conforma-se numa “educação da miséria” – afastada da perspectiva de universidade autônoma, gratuita e laica – que impõe às instituições educacionais um tipo de existência que neutraliza suas forças criativas, críticas e potencialmente indutoras de transformações sociais.

Não obstante, a tendência ao sucateamento e a precarização do ensino superior permanece no atual governo Temer (2016-...), que já assumiu a presidência da república a partir de um golpe político-econômico que

possibilitou o impeachment de Dilma Rousseff. As medidas adotadas pelo presidente em questão estão dispostas no programa intitulado “Ponte para o Futuro”, nas quais constam ataques aos direitos trabalhistas e às políticas sociais<sup>12</sup>.

No que se refere à educação, o previsto é o congelamento nos gastos por cerca de 20 anos, conforme consta na PEC 241/2016 (ou 55). Além desta iniciativa, Temer também limita as concessões de financiamento estudantil através do FIES, estimulando os alunos do ensino superior a buscarem por financiamentos privados.

A tendência mais visível desse processo nas IES públicas e privadas tem sido a evasão, nas privadas, ordinariamente, a saída tem sido um novo padrão de “ensalamento”. Visto como modelo de eficiência operacional<sup>13</sup>, esta nova configuração do “ensalamento” consiste na junção de discentes de períodos (ou cursos) distintos estudando o mesmo componente curricular, por vezes, sem o preparo e embasamento teórico adequado para cursá-lo. Assim, as IES privadas continuam garantindo sua lucratividade, sem a preocupação com a qualificação da formação dos discentes.

Os reflexos disso no trabalho docente são brutais, requisitando novas metodologias de ensino que se adequem as exigências do perfil ainda mais heterogêneo das turmas, bem como a precarização das condições salariais, o que representa mais trabalho e uma redução considerável de sua remuneração. No âmbito do Serviço Social não seria diferente, o que já se consegue identificar nos eventos e fóruns de discussão promovidos pelas entidades representativas da profissão.

### **3. O projeto de formação profissional em Serviço Social: a incompatibilidade com a lógica da mercantilização do ensino**

---

<sup>12</sup> A Reforma da Previdência, a Reforma Trabalhista com a proposta do fim da CLT e o corte nos gastos com assistência social.

<sup>13</sup> A respeito do “ensalamento” ver Hoffmann (2017), “O impacto do modelo acadêmico na eficiência operacional de uma IES”, disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/o-impacto-modelo-academico-na-eficiencia-operacional-de-uma-ies/>



A lógica empreendida no campo educacional de afirmação da mercantilização do ensino superior apresenta a visível tendência da privatização e da produtividade acadêmica que instala novos parâmetros para a educação superior no Brasil. As novas orientações para os cursos de nível superior apresentam como requisito básico uma formação vinculada diretamente aos interesses mercantis, numa tendência à tecnificação do ensino como referência de modernização e adequação às novas exigências do mundo do trabalho.

A contrarreforma do ensino superior coloca a formação profissional dos assistentes sociais diante de novas requisições, uma formação aligeirada e minimalista, cujo objetivo é colocar no mercado, profissionais com um perfil que contribua para o processo de reprodução ampliada do capital.

Todavia, o projeto de formação que vem sendo afirmado no âmbito do Serviço Social, colide com a lógica imposta pela atual política educacional brasileira. Um projeto formativo consoante com um projeto profissional que tem sua história iniciada na transição da década de 1970 a 1980, no final da ditadura militar, que expressa a recusa e a crítica ao conservadorismo profissional<sup>14</sup>, promovido pelo acúmulo teórico propiciado pela pós-graduação, que permitiu uma interlocução fecunda com as ciências sociais, destacadamente as de inspiração na tradição marxista. (NETTO, 2007a; 2009a)

A “quebra do quase monopólio do conservadorismo” (NETTO, 2007a, p. 12-13; 2009a) político, teórico e metodológico na profissão foi acompanhada pelo peso adquirido no debate envolto à formação profissional. Esse processo resultou na construção do Currículo Mínimo em 1982 e, posteriormente, com o amadurecimento do debate, foi recuperado e derivou na construção das

---

<sup>14</sup> Sobre esta recusa e crítica ao conservadorismo profissional Netto (2010) e lamamoto (2011) fazem uma análise detalhada.

Diretrizes Curriculares da ABEPSS em 1996<sup>15</sup>, uma resposta da profissão diante das inúmeras problemáticas colocadas para a categoria.

Os anos de 1990 marcaram a conquista de hegemonia do referido projeto de profissão<sup>16</sup>, respaldado nos aparatos jurídico-normativos da categoria, como a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8.662, de 7 de junho de 1993), o Código de Ética Profissional de 1993<sup>17</sup>, a Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social da ABEPSS de 1996, e também contou com a maturidade intelectual da profissão adquirida no bojo das pós-graduações, que ampliou a produção de conhecimentos entre o/as assistentes sociais.

É evidente que as décadas referidas representam um marco histórico na profissão, promovido pelo adensamento do debate acadêmico que assinala novos rumos para a formação em Serviço Social, na contracorrente das ideias evidenciadas a partir da instauração da ofensiva neoliberal no Brasil.

Neste sentido, os registros documentais da Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS)<sup>18</sup>, atualmente ABEPSS, indicam que a partir de 1982, o projeto de formação profissional passou a adquirir uma direção social voltada à legitimação de uma prática comprometida com a transformação social. A formação profissional, a partir de então, assume uma direção de fortalecimento dos objetivos, conteúdos e função social, com ênfase

---

<sup>15</sup> Essas diretrizes foram aprovadas pelo MEC somente em 2001, com significativas alterações no que concerne à direção social da formação, aos conhecimentos e habilidades preconizados e considerados essenciais no desempenho do assistente social.

<sup>16</sup> Destacamos o fortalecimento da organização política da categoria, os eventos realizados nesse contexto, os trabalhos apresentados, entre outras iniciativas que marcaram a renovação da profissão.

<sup>17</sup> O código de 1986 já traz os avanços construídos por esse processo de avanço alçado pela recusa ao conservadorismo profissional, buscando instrumentalizar a categoria profissional frente aos desafios da conjuntura nacional. Todavia, desenvolvendo uma reflexão ética embasada em categorias universalizantes, mas não numa dimensão ontológica do ser social, da sua forma de ser e reproduzir-se socialmente, consequência da leitura da teoria marxista enviesada que respaldava ainda respaldava o código e levou a sua reformulação em 1993 (GEPE, 2006).

<sup>18</sup> Ao longo do trabalho utilizamos a sigla ABESS tendo em vista que na obra referenciada, o documento da ABESS/CEDEPSS (1996) intitulado “Proposta Básica para o projeto de formação profissional”, a nomenclatura da referida entidade ainda não havia sido modificada para ABEPSS. Cabe ressaltar que, o texto do referido documento foi base para a construção das Diretrizes Curriculares de 1996. Conforme Netto (2009a) a ABESS e seu organismo acadêmico CEDEPSS (Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social), criado em 1987, tiveram seu formato institucional redimensionado em 1998, surgindo então a ABEPSS.

no desenvolvimento de uma prática consciente e consequente no interior das relações de classe na sociedade brasileira.

Evidencia-se os traços iniciais do projeto profissional que instituiu uma centralidade à profissão, demarcada a partir da análise histórica do significado social da mesma, no processo de reprodução das relações sociais capitalistas, que evidenciam as implicações sociais da prática profissional em suas contradições fundantes.

A profissão aprofundou o debate sobre a vertente marxista, possibilitando a superação das fragilidades teórico-metodológicas que perpassaram a formação desde a instituição do Serviço Social enquanto profissão no cenário brasileiro. “Essa postura possibilitou a explicitação teórica de uma direção social assumida anteriormente enquanto compromisso político ideológico” (ABESS, 1996, p. 147), possibilitando, sobremaneira, a construção de propostas diferenciadas e o compromisso com a vertente teórica privilegiada pela formação profissional. Tal processo foi acompanhado por uma tendência à qualificação profissional no que se refere ao aprofundamento do estudo de temáticas que permeiam o campo da ação/ exercício profissional, como as determinações institucionais, à política de assistência social, mais especificamente, bem como a aproximação com o debate sobre os movimentos sociais, cidadania e direitos sociais. (ABESS, 1996)

Uma referência determinante que não pode ser negligenciada constituiu o ponto de partida desse processo que tem como eixo condutor o reconhecimento do Serviço Social enquanto especialização do trabalho coletivo<sup>19</sup>, e o significado social da profissão, que determina a apreensão da mesma como processo, visto que “ela se modifica ao transformarem-se as condições e as relações nas quais ela se inscreve” (ABESS, 1996, p. 153), motivo pelo qual se faz necessário perceber as demandas que incidem sobre a profissão e as respostas às quais é desafiada a construir.

---

<sup>19</sup> É inconteste a contribuição e o pioneirismo de Yamamoto na obra *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica* publicado em 1982, ao realizar a análise do significado sócio histórico da profissão no contexto de aprofundamento do capitalismo na sociedade brasileira.

Para a ABESS (1996), o processo de formação profissional, além de afirmar a necessidade de apropriação rigorosa dos fundamentos teóricos, metodológicos e históricos capazes de apreender a dinâmica do processo de reprodução social, particularmente da sociedade brasileira, necessita também enfrentar um conjunto de mudanças e dilemas que afetam diretamente o processo de trabalho em que se insere o assistente social.

Tal assertiva evidencia que “[...] a formação profissional tem na ‘questão social’<sup>20</sup> sua base de fundação sócio histórica, o que lhe confere estatuto de elemento central e constitutivo da relação entre a profissão e a realidade social” (ABESS, 1996, p. 154).

Por conseguinte, a materialização do projeto de formação exposto nas diretrizes só foi possível pela maturidade intelectual que o Serviço Social alcançou na entrada dos anos de 1990, expressos na sua produção teórica, na organização política da categoria, nas reflexões éticas, na ampliação das pesquisas e nas mudanças operadas no próprio exercício profissional (ABESS, 1996).

Todavia, frente às tendências que vêm orientando a política nacional de educação superior, a proposta das Diretrizes Curriculares – sob a construção coletiva liderada pela ABEPSS – encaminhada ao Conselho Nacional de Educação do MEC, sofreu forte descaracterização e esvaziamento da concepção original de formação e orientação crítica. A proposta foi homologada no dia 4 de julho de 2001<sup>21</sup> e foi descaracterizada no que se refere à direção social da formação profissional, aos conhecimentos e habilidades preconizados e considerados essenciais no desempenho do assistente social (BOSCHETTI, 2004; IAMAMOTO, 2010b).

A descaracterização da proposta pode ser evidenciada através de alguns aspectos. No perfil do bacharel em Serviço Social onde constava

---

<sup>20</sup> “A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão.” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2009, p. 77).

<sup>21</sup> Parecer CNE/CES 492, Parecer CNE/CES 1.363/2001 e Resolução CNE/CES 15/2002.

“profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social” foi substituído por “utilização dos recursos da informática” (IAMAMOTO, 2010b, p. 445). A definição das competências e habilidades, a definição do direcionamento teórico-metodológico e histórico para a análise dos processos sociais e da sociedade brasileira foi suprimida integralmente.

Para Boschetti (2004) a redução drástica do projeto pedagógico que constava nas diretrizes curriculares da ABEPSS representa mais que uma mera simplificação e formatação padrão imposta aos currículos, expressa uma política de formação profissional predominantemente preparatória para o mercado de trabalho, mais flexível, diversificada, reduzida, com habilidades específicas e sem preocupação com uma formação genérica e com perspectiva de totalidade.

A formação nesta conjuntura torna-se um objeto de inserção aligeirada de profissionais no mercado de trabalho, ampliando o contingente de indivíduos que passam a constituir uma superpopulação relativa ou exército industrial de reserva conforme assevera Marx (2006). No Serviço Social tal fato conforma o que Iamamoto (2010b) denominou de uma ampliação do “exército assistencial de reserva”.

É notório que a realidade dos cursos de Serviço Social tem se modificado nos últimos anos, ocasionada pela massificação exacerbada de IES privadas que o ofertam na modalidade presencial ou a distância, tornando-se um mercado altamente lucrativo aos empresários da educação, pois, é tido como um curso barato por não requerer gastos com laboratórios e insumos tecnológicos (DAHMER, 2007; IAMAMOTO, 2010b).

Os desdobramentos das orientações da política de ensino superior impõem situações de precarização às condições estruturais no âmbito universitário que refletem na formação profissional em Serviço Social sob a influência do contexto neoliberal. Não obstante, Guerra (2010a) afere que a realidade das condições de trabalho docente nas instituições privadas se realiza a partir de contratos de trabalho horista, ausência de espaço físico,

ausência de investimento institucional, dentre outras, onde a pesquisa fica comprometida ou é resultado da iniciativa individual do docente.

Cabe mencionar ainda, a realidade precarizada da pesquisa no âmbito da formação, que vem ocorrendo numa intensa discussão acerca da produtividade, entendida como produção de qualidade, mas que tem sido resumida e tem cedido espaço ao produtivismo acadêmico, seguindo as normas do mercado, sob os auspícios da ofensiva neoliberal. (GUERRA, 2010a)

As implicações dessa lógica também se evidenciam no exercício profissional do assistente social, Guerra (2010a) alerta para o agravamento do processo de precarização do trabalho profissional frente a atuação no âmbito dos serviços, das políticas e dos direitos sociais, e que essa precarização se expressa por meio de diferentes dimensões:

[...] desregulamentação do trabalho, mudanças na legislação trabalhista, subcontratação, diferentes formas de contrato e vínculos que se tornam cada vez mais precários e instáveis, terceirização, emprego temporário, informalidade, jornadas de trabalho e salários flexíveis, multifuncionalidade ou polivalência, desespecialização, precariedade dos espaços laborais e dos salários, frágil organização profissional, organização em cooperativas de trabalho e outras formas de assalariamento disfarçado [...]. (GUERRA, 2010a, p. 719).

Acrescenta-se ainda a todas essas formas de precarização o pluriemprego, as jornadas de trabalho extensas, a insegurança no trabalho, as terceirizações travestidas de assessoria, o forte apelo ao empreendedorismo, entre outras, que além de gerar a fragmentação e desagregação da categoria reduz a capacidade de questionamento e organização dos profissionais. Essa nova configuração da formação e do exercício profissional afeta a direção social hegemônica da profissão, com sérias repercussões na organização política da categoria.

As investidas do capital sobre a educação superior e, conseqüentemente, sobre a formação profissional em Serviço Social, exige que a categoria envide esforços no intuito de criar estratégias de enfrentamento da mercadorização do ensino na área e, ao mesmo tempo crie estratégias de viabilizar o atendimento às distintas demandas que são postas para a profissão.

O Serviço Social vem buscando alternativas de manter hegemônico o projeto de formação materializado nas diretrizes curriculares e em consonância com o Projeto Profissional construído coletivamente pelas entidades da categoria<sup>22</sup> como o conjunto CFESS/CRESS, a ABEPSS e ENESSO, mesmo em tempos de difícil articulação política, ou até mesmo pelo esvaziamento desta.

Todavia, as condições objetivas dos espaços ocupacionais<sup>23</sup> no atual contexto de retração de direitos e, especialmente, de mercadorização do ensino, tem imposto desafios que nos parecem incontornáveis. No que se refere à formação, o perfil dos discentes, estudantes-trabalhadores, associado às exigências impostas aos docentes no âmbito da graduação em Serviço Social se direcionam a uma tecnificação ainda mais evidente do conhecimento e um rebaixamento na qualidade do ensino oferecido nas IES.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A mercantilização do ensino superior brasileiro é uma temática que já foi amplamente discutida nas ciências humanas e sociais. Resta-nos, na atual conjuntura, refletir sobre os impactos na formação dos/as assistentes sociais neste momento em que a educação, não exclusivamente, continua sendo foco de um expressivo desmonte no governo Temer. Desmonte este que desqualifica sistematicamente a formação de novos quadros que possibilitem a sustentação do projeto profissional crítico.

Para tanto, é importante frisar que, a síntese das reflexões aqui expostas corrobora com a crítica que Mézáros (2008) elabora sobre o papel da educação, visto que, nas suas análises, limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar o objetivo de uma transformação social qualitativa. Para o autor é necessário romper com a lógica do capital e a educação institucionalizada que promove a

---

<sup>22</sup> Como exemplo mencionamos o projeto ABEPSS itinerante, elemento aglutinador em torno do fortalecimento do projeto de formação profissional (ABREU, 2013).

<sup>23</sup> É importante também falar das condições subjetivas dos profissionais, cada vez mais absorvidos pelas propostas conservadoras disseminadas nas IES e nos espaços institucionais.

internalização da ideologia dominante: “apenas a mais consciente das ações coletivas poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Segundo o autor, o que precisa ser enfrentado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas e, para irromper com a lógica do capital na área da educação é imperativo substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização por uma alternativa concreta e abrangente.

Portanto, as mudanças que se evidenciam na educação superior são expressões de uma modificação mais profunda na realidade social brasileira e mundial, enquanto resultantes da crise estrutural do capitalismo. Considerando essas transformações estruturais, a formação profissional em Serviço Social enfrenta os desafios impostos pela mercantilização do ensino superior ao mesmo tempo em que busca criar instrumentos que fortaleçam a direção social estratégica construída coletivamente pela categoria, como ainda é evidente nos espaços de discussão profissional.

## REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro: 1996.

ABESS/CEDEPSS. Proposta básica para o Projeto de Formação Profissional. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 50, 1996.

ABREU, Maria Helena E. A experiência da “ABEPSS Itinerante”: a atualidade do projeto de formação profissional frente à contrarreforma da educação. **Temporalis**: Brasília: ABEPSS, ano 13, n. 25, 2013.

BEHRING, Elaine Rossetti. Implicações da reforma do ensino superior para o exercício profissional do assistente social: desafios para o CFESS. **Temporalis**. Ano 1. N 1. Brasília: Valci, 2000.

BOSCHETTI, Ivanete. O desenho das Diretrizes Curriculares e as dificuldades na sua implementação. **Temporalis**: Brasília: ABEPSS, ano 4, n. 8, 2004.

BRASIL. **Lei N° 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.



CASTRO, Alba Tereza B. de. Política Educacional e Direitos Sociais: reconfiguração do ensino superior no Brasil. *In*: BOSCHETTI, Ivanete *et al* (Orgs). **Capitalismo em crise, Política Social e Direitos**. São Paulo: Cortez, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **A Universidade pública sob nova perspectiva**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Conferência de abertura. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Minas Gerais: Poços de Caldas, 2003.

\_\_\_\_\_. Reforma do ensino superior e autonomia universitária. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, ano 20, n. 61, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Universidade Operacional**. Folha de São Paulo. Caderno Mais!. Seção Brasil 500 d.C. São Paulo: 1999a.

CFESS. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social**. Vol 2. Brasília: CFESS, 2014.

\_\_\_\_\_. CRESS; ABEPSS; ENESSO. **Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social**. CFESS, 2011.

DAHMER, Larissa. Mercantilização do Ensino Superior, Educação à Distância e Serviço Social. **Temporalis**: Brasília: ABEPSS, ano 8, n. 15, 2008.

\_\_\_\_\_. Mercantilização do Ensino Superior e Formação Profissional em Serviço Social: em direção a um intelectual colaboracionista? **Revista Ágora: Políticas Públicas e Serviço Social**, Rio de Janeiro: UERJ, ano 3, n. 6, 2007.

GUERRA, Yolanda. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e à distância. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 104, 2010a.

IAMAMOTO, Marilda V. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 19 Ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

\_\_\_\_\_. Reforma do Ensino Superior e Serviço Social. **Temporalis**, Brasília, ano 1, n. 1, 2000.

\_\_\_\_\_. **O Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

LEHER, Roberto. Contra-Reforma Universitária. **Revista On-line de Educação e Ciências Humanas**, ano 1, n. 1, out. 2004.

\_\_\_\_\_. SADER, Emir. **Público, Estatal e Privado na Reforma Universitária**. S/D.

LIMA, Kátia. Contrarreforma da Educação Superior e Formação Profissional em Serviço Social. **Temporalis**: Brasília: ABEPSS, ano 8, n. 15, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. (Trad. CASTANHEIRA, Paulo César). São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. (Trad.: Isa Tavares). 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da miséria**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOTA, Ana Elizabete. **Cultura da Crise e Seguridade Social**: Um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NETTO, José Paulo. **Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal**. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Reforma do Estado e Impactos no Ensino Superior. **Temporalis**. Brasília: Valci, 2000.

NEVES, Lúcia M. Wanderley. Educação: Um caminhar para o mesmo lugar. *In*: LESBAUPIN, Ivo (Org). **O desmonte da Nação**: balanço do governo FHC. 4 Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.