



4º Encontro Internacional de Política Social
11º Encontro Nacional de Política Social
Tema: Mobilidade do capital e barreiras às migrações:
desafios à Política Social
Vitória (ES, Brasil), 6 a 9 de junho de 2016

Eixo: Serviço Social: fundamentos, formação e trabalho profissional

**CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: implicações para a
formação profissional em Serviço Social¹**

Jaqueline Dayane da Silva Medeiros²

Resumo

O artigo tem por objetivo apresentar elementos para a discussão do processo de contrarreforma na educação superior brasileira e suas implicações na formação profissional em Serviço Social. Foi realizado um levantamento de dados apresentando um panorama geral das Instituições de Educação Superior no Brasil e do curso de Serviço Social, através do sistema do Ministério da Educação, no Censo da Educação Superior de 2013, além de referenciais que trazem esses indicadores. Esse panorama permite visualizar no primeiro momento os resultados do processo de contrarreforma e os seus reflexos nos cursos, dentre os quais no curso de Serviço Social.

Palavras-chave: Contrarreforma do Estado. Educação superior. Formação profissional. Serviço social.

Abstract

The article has the objective exhibit elements for discussion of the process against reform in Brazilian higher education and its implications in professional qualification in Social Work. Was realized a data survey presenting an overview of the Higher Education Institutions in Brazil and Social Work course, through the Ministry of Education system, the Census Higher Education of 2013, besides references that bring these indicators. This panorama allows view in the first moment the results of the process against reform and your reflexes in courses, among which in the Social Work course.

Keywords: Against reform. Higher education. Professional qualification. Social work.

INTRODUÇÃO

O artigo tem por objetivo apresentar alguns elementos para a discussão do processo de contrarreforma na educação superior brasileira e suas implicações na formação profissional em Serviço Social. Contextualizando brevemente a partir das ideias-chaves desse amplo movimento de cunho neoliberal que levaram o governo federal a apoiar, criar e implementar as medidas propostas pelos organismos internacionais, entre elas, as direcionadas para a educação superior.

Buscamos assim, demonstrar os dados nacionais, levantados pelo sistema do Ministério da Educação – e-MEC e dos principais resultados do Censo da Educação

¹ Artigo elaborado para a disciplina de “Trabalho, Questão Social e Serviço Social” do Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: <jaquelinemedeiros93@gmail.com>.

Superior de 2013, além de recorrermos a alguns referenciais que trazem esses indicadores, para apresentar em linhas gerais um panorama do número de Instituições de Ensino Superior (IES); a organização acadêmica (universidade, centro universitário, faculdade, IF/Cefet); natureza (pública/privada); modalidades (presencial/à distância); número de matrículas e ingressos, bem como identificar alguns desses indicadores no curso de Serviço Social por região e no Estado de Mato Grosso.

Assim, inicialmente tratar-se-á brevemente sobre a contrarreforma na Educação Superior, e na sequência a discussão da formação profissional em Serviço Social, das implicações e desafios frente ao processo de mercantilização da Educação Superior. Esse último item é mais direcionado para traçar algumas discussões iniciais no interior da categoria em relação a formação profissional, aspectos retomados e observados nas considerações finais como possibilidades para posteriores estudos.

1 A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO: um panorama da contrarreforma da Educação Superior brasileira

Considerando “[...] o processo de reestruturação produtiva do capital a base material do projeto ideopolítico neoliberal” (NETTO, 1998 *apud* Antunes, 2009, p. 60), no Brasil, com as suas particularidades, e evidentemente as diferentes repercussões do ideário neoliberal daquelas ocorridas nos países de capitalismo central, é na década de 1990 que o país “mergulha” no conjunto de “reformas” propostas pelos seus preceitos,

[...] mediado pela supressão de direitos sociais historicamente consolidados; abertura dos mercados nacionais ao capital especulativo; geração de superávit primário para garantia de pagamento dos juros da dívida; privatização do patrimônio público e de atividades de reconhecida atribuição do Estado, como as políticas sociais públicas. (KOIKE, 2009, p. 203).

Diante de tais medidas, partiremos da ideia de contrarreforma analisada por Behring (2008, p. 128) dadas as mudanças que representaram impactos sobre o Estado, de natureza regressiva e destrutiva, de retrocessos nos direitos sociais que foram alcançados em décadas anteriores à 90, e que na adaptação brasileira à ordem do capitalismo mundial provocou uma série de consequências no plano político e social.

Nesse contexto de contrarreforma, as transformações na esfera do Estado e das políticas sociais públicas, tinham por objetivo ajustar as diretrizes e as ações governamentais para o enfrentamento da crise no interior dos padrões neoliberais, como

propunha os organismos internacionais, principalmente o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Dentro das diretrizes para a “superação da crise”, destacavam-se a privatização, a descentralização, a desregulamentação do mercado, a redução de gastos e também dos direitos sociais, além da abertura ao capital externo (IAMAMOTO, 2015, p. 180).

No Brasil, para a reforma do aparelho do Estado foi enviado um plano estratégico ao Congresso Nacional em 1995, que tinha por objetivo transformar a administração pública sob preceitos gerenciais. O plano colocava a educação e outras políticas, a encargo de instituições privadas ou não-governamentais. A regulamentação à execução dessas políticas, demonstrava uma indiferença, por exemplo, ao conceito constitucional de seguridade social. Os governos de orientação neoliberal – de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula, não buscavam debater e negociar a formulação das políticas públicas, constituindo assim, um conjunto de reformas constitucionais e medidas provisórias enviadas para serem aprovadas em Congresso, sem participação dos atores envolvidos nas políticas (DAHMER, 2008; BEHRING, 2008).

Segundo Dahmer (2008, p. 38) essas políticas – saúde, previdência e educação – que antes eram implementadas por ações estatais e de cunho universalista, foram relegadas a último plano, em que as ações a elas direcionadas pelo Estado constituíam um caráter focalizado, passando então a serem concebidas como “serviços”, portanto com objetivos pautados na lógica mercantil.

Assim, a autora conclui que o “[...] processo de ressignificação dos conceitos público, privado e estatal, no plano político, efetivou-se, no plano jurídico-formal, o redesenho do Estado brasileiro e, particularmente, da educação superior” (DAHMER, 2008, p. 41).

Alguns desses elementos brevemente sinalizados, foram determinantes para que a educação tomasse os rumos da mercantilização (principalmente no decurso do processo de regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996), da transferência das responsabilidades do setor público para o privado, além de um perfil de ensino que direcionasse para a qualificação e profissionalização exclusiva ao mercado. É o que Chauí (2003) vai analisar na reforma, como pressuposto ideológico, a colocação do lugar dos direitos sociais no setor de serviços não exclusivos do Estado, mas definidos pelo mercado.

Dessa maneira, tendo em vista o lugar da universidade no setor de prestação de serviços, é conferido um sentido determinado a ideia de autonomia universitária,

atravessada por termos de qualidade, avaliação e flexibilização da universidade, orientada por critérios de produtividade medida pela quantidade, tempo e custo.

Diante das mudanças na dinâmica da vida social, na organização do trabalho, etc., Chauí (2003, p.7) ao situar a universidade – da passagem de uma condição de instituição para uma organização – dentro dessa dinâmica e sob os efeitos do capital, vai destacar duas fases que se deram de maneira sucessivas, acompanhando as mudanças do capital. A primeira, no que se refere a *universidade funcional*, voltada para a formação rápida e qualificada para o mercado de trabalho e, a segunda, a *universidade operacional*, uma organização regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, flexível e, portanto, estruturada por padrões alheios ao conhecimento e à formação intelectual.

A “preocupação” com a formação recai na intencionalidade de formar mão-de-obra para o mercado, que por sinal não tem empregado o contingente de estudantes que tem saído das universidades. Neste sentido, Koike (2009, p. 204) vai identificar que “[...] os conceitos de profissão e formação específica, especializada, tendem a perder funcionalidade e desaparecer [...]”, ou seja, o trabalhador vai se deparar com a escassez de emprego, uma vez que as exigências atuais do mercado requerem um trabalhador polivalente, capaz de atuar em diferentes funções ou espaços de trabalho.

Nesta direção Iamamoto (2012, p. 451) afirma que,

As profundas alterações nos padrões tecnológicos e gerenciais na produção e comercialização de bens e serviços, em escala mundial, com a requisição de novas especializações do trabalho, estimulam o estreitamento de vínculos entre o ensino superior e o mercado de trabalho. [...] Corre o risco de transforma-se em um centro de formação de mão-de-obra para as necessidades imediatas do mercado, mais sofisticado, mais eficiente e barato que qualquer departamento de treinamento das grandes corporações empresariais (nas esferas financeira, industrial, comercial ou de serviços), hoje denominadas de “universidades corporativas”. (IAMAMOTO, 2012, p. 451).

Infere ainda que essa é a tendência dominante, que envolve além da reformulação do ensino técnico de nível médio, a expansão de cursos superiores de curta duração, os cursos de formação tecnológica integral, centros de formação tecnológica, mestrados profissionalizantes e os cursos sequenciais.

A criação dessas diferentes instituições e modalidades concretizam as orientações dos organismos internacionais, que abrangem o estímulo às instituições privadas, programas de ensino à distância, e ampliação de matrículas diante da crescente

demanda pela educação pós-secundária (IAMAMOTO, 2012, p. 452). Brandão (2013, p. 104) cita quatro estratégias de reforma criadas pelo Banco Mundial no início de 1990 para a educação superior dos países periféricos

[...] fomentar a maior diferenciação das instituições, inclusive o estabelecimento de instituições privadas; incentivar as universidades públicas para que diversifiquem suas fontes de financiamento entre elas, com a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados; redefinir a função do governo no ensino superior; adotar políticas que priorizem concretamente os objetivos de qualidade e equidade. (BANCO MUNDIAL, 1994 *apud* BRANDÃO, 2013, p. 104).

Observando essas estratégias, é perceptível no Brasil as repercussões que configuram esse redesenho da educação superior, o que representa uma contrarreforma na política de educação, em específico, a que nos propomos sinalizar nesse artigo - a educação superior, nessa dinâmica contraditória do capital. Isso porque, entre outros determinantes, acompanhamos no decorrer dos anos expressiva expansão nos números de cursos técnicos, de qualificação, e formação aligeirada, além do aumento das ofertas de curso de graduação por instituições privadas e de ensino à distância, fundamentado no discurso de democratização do acesso ao ensino superior pelos últimos governos.

Isso é demonstrado quantitativamente nos últimos resultados apresentados do Censo da Educação Superior do ano de 2013, que consta o número de Instituições de Educação Superior (IES) e matrículas de graduação, por organização acadêmica e o número de IES e ingressos por modalidade – presencial e à distância.

Quanto ao número de matrículas, houve um significativo aumento totalizando 268.289 matrículas no curso de graduação em um intervalo de um ano, considerando as modalidades de ensino presencial e à distância.

Damos destaque para o número de instituições – Centros Universitários, Faculdades e Institutos/Centros de ensino técnico, que totalizam 2.196 instituições (92%), enquanto existiam no ano 2013 apenas 195 universidades. E aquelas atingiam 47% das matrículas.

Demonstramos esses números para destacar um dos resultados da contrarreforma do ensino superior, em que pese a observação de Brandão (2013, p. 109) a partir do decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997 que regulamenta o Sistema Federal de Ensino e estabelece a organização pelas instituições de ensino, públicas e privadas, em modalidades, sendo elas: I- universidades; II- centros universitários; III- faculdades

integradas; IV- faculdades; V- institutos superiores ou escolas superiores. Dando atenção para o fato de que apenas as universidades devem manter a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Em relação as demais instituições, as atividades ficam centradas no âmbito do ensino. Segundo a autora, o documento destaca ainda que a prioridade governamental quanto ao ensino superior volta-se para a formação de profissionais qualificados para exercer atividades complexas no mercado de trabalho, e a produção de conhecimento sob responsabilidade dos centros de excelência.

Esse é um dos pontos que demonstra como está sendo conduzida a educação superior brasileira. As universidades que em tese devem manter a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, passam por sérias dificuldades em efetivar e fortalecer esse “elo inseparável” legalmente, encontrando principalmente na pesquisa e extensão poucos incentivos e condições financeiras, humanas e materiais para a sua execução. Articula-se a essas dificuldades, a disponibilidade docente frente as exigências e encargos no trabalho, o que implica também na vida e saúde desses trabalhadores, no processo de intensificação de trabalho³ diante das cobranças de produção científica, além do cumprimento de uma carga horária extensiva dentro e fora de sala de aula. Tais exigências por vezes qualificam ainda a competitividade, estreitando cada vez mais à lógica empresarial.

Procede-se ao *empresariamento* de docentes e pesquisadores, agora transformados em *captadores de recursos*, submetidos às exigências das agências financiadoras e às demandas dos *clientes* que encomendam serviços a serem prestados, em uma relação típica de mercado. [...], imprimindo um caráter imediatista e instrumental à investigação e a produção de conhecimentos. (IAMAMOTO, 2012, p. 449).

“O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas” (HARVEY, 1992, p. 151).

Bases cada vez mais sólidas em termos quantitativos, que preconizam o acesso, o conhecimento técnico em detrimento da formação qualificada. É o que identificamos com a expansão das IES e o número de ingressos nas modalidades presencial (pública e privada) e à distância na tabela a seguir.

³ O estudo de Dal Rosso (2008) apresenta dados que confirmam e apontam para necessidade de pesquisa sobre o processo de intensificação no trabalho que tem demonstrado elevados índices, principalmente no setor de serviços, entre eles destaca-se o trabalho docente.

TABELA 1 - Número de Instituições de Educação Superior e ingressos na modalidade presencial e à distância (Brasil – 2010-2013)

Ano	Presencial				À distância	
	Pública		Privada		Pública/Privada	
	Instituições	Ingressos	Instituições	Ingressos	Instituições*	Ingressos
2010	278	435.710	2.100	1.366.191	-	380.328
2011	284	456.635	2.081	1.458.463	179	431.597
2012	304	499.370	2.112	1.705.086	231	542.633
2013	301	494.940	2.090	1.732.605	281	515.405

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2013 - MEC/INEP.

*Instituições que oferecem cursos EaD - dados levantados do Censo EaD.br. 2013

Nota-se no decorrer dos quatro anos, elevados números de instituições privadas comparadas às públicas na modalidade de ensino presencial, contudo permanecendo o maior número de ingressos nas IES públicas, o que corresponde a 78% dos 2.227.545 ingressantes nessa modalidade em 2013.

Identificamos esses números em face a continuidade do processo de contrarreforma da educação superior no país, na qual são adotadas ações fundamentais para o governo tais como a adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das Universidades Federais, divulgadas através do Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), criado pelo decreto nº. 6.096 de 24 de abril de 2007, que almeja a expansão do número de vagas, com acentuado crescimento da relação aluno professor, o que implica diretamente na intensificação do trabalho docente, e como dentre outras consequências, na qualidade da formação profissional de nível universitário (BRANDÃO, 2013, p. 119-120).

O governo federal ainda objetiva através do programa o aumento e diversificação das modalidades dos cursos de graduação, pela flexibilização dos currículos e da criação dos cursos de curta duração e da educação à distância. É o que representa parcialmente os dados apresentados dos anos de 2010-2013 que aponta para o crescimento das instituições e ingressos na modalidade de ensino à distância (EaD)⁴ no país.

⁴ Instituída pelo decreto nº 5.622 de 19/12/2005 com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), mas já com seu marco legal na LDB de 1996.

Segundo dados do censo EAD. BR (2013) existem 1550 cursos de nível superior (sequencial, graduação e pós-graduação) regulamentados totalmente à distância, 505 são cursos de graduação⁵.

Essa modalidade tem se expandido e suscitado uma série de questões e necessárias reflexões dos impactos do ensino na formação profissional, para além de termos quantitativos, mas que englobe o diálogo e iniciativas sobre as condições e qualidade do ensino. Segundo Lewgoy e Maciel (2008, p. 73) “[...] nessas novas modalidades de ensino superior explicita-se a preocupação em vincular a educação superior às necessidades do mundo de trabalho e, por outro lado, apontam-se demandas para a formação desses futuros profissionais na sua relação com esse mundo”.

E é diante desse panorama, em período de contrarreforma, principalmente da educação superior aqui brevemente apresentado em alguns dos seus aspectos, que a categoria profissional de Serviço Social diante das repercussões políticas que se deram no processo de organização acadêmico e profissional, constrói o seu projeto hegemônico - o Projeto Ético-Político Profissional.

2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: implicações e desafios frente ao processo de mercantilização da Educação Superior

O Serviço Social brasileiro consolida seu projeto hegemônico, em um contexto contraditório, de intensificação de medidas neoliberais a partir de 1990, marcado pelo processo de “reformas” (analisadas e denominadas por alguns intelectuais críticos, de contrarreforma) como já mencionado anteriormente, situando esse processo na educação superior.

No cenário de constantes mudanças é necessária a centralidade no processo de formação profissional, que irão requerer dos (as) assistentes sociais a compreensão crítica as tendências atuais da expansão capitalista e suas repercussões na alteração das funções historicamente determinadas à profissão. Além do mais, dentro do que propõe o projeto de formação profissional, faz-se relevante a aposta nas *lutas sociais* e na capacidade dos seus agentes históricos de pensar e construir processualmente novos padrões de sociabilidade para a vida social (IAMAMOTO, 2015, p.180).

⁵ Nesses valores não estão incluídos os tipos de cursos de EaD semipresenciais; em disciplinas; livres não corporativos e livres corporativos, conforme são apresentados no Censo EAD. BR (2013). Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf>.

Para ter esse direcionamento há que destacar a importância de uma formação qualificada, que propicie o desenvolvimento desse perfil crítico-analítico, sustentando-se entre outros aspectos, na articulação do ensino, pesquisa e extensão, além do desempenho às potencialidades teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas voltadas ao conhecimento e transformação da realidade.

O perfil profissional e acadêmico que ao longo das últimas décadas teve seus avanços, e momentos de retrocessos, mas que com o amplo movimento da categoria desencadeou novas perspectivas e possibilidades para a profissão, contou com o repensar do projeto profissional, e levou a importantes reformulações, entre elas, do currículo mínimo. Segundo Koike (2009, p. 210), na implantação do currículo mínimo de 1982 agregava-se um esforço acadêmico de ampliação da pós-graduação e da qualificação profissional que demandava na pesquisa e na produção do conhecimento, condições de apropriação da teoria social crítica e da aproximação entre formação e exercício profissional, e esses, com a realidade social. Assim,

Com renovada capacidade intelectual, ético-política e organizativa, a categoria profissional, as unidades acadêmicas, docentes e discentes da graduação e pós-graduação, sob a coordenação de suas entidades representativas apresentaram-se à entrada dos anos de 1990, para um amplo repensar coletivo e democrático da profissão. (KOIKE, 2009, p. 210).

Tem-se nesse período o redimensionamento do projeto profissional, que caracteriza um viés totalmente contrário a lógica mercantil, de cunho neoliberal, o que implicou e ainda implica embates entre o projeto profissional e projeto societário, não excluindo a universidade dessa lógica, principalmente quando situamos o processo de contrarreforma da educação superior.

Koike (2009) prossegue sinalizando sobre outro momento estratégico da profissão frente as demandas e possibilidades no cenário contemporâneo brasileiro, ao se referir a revisão curricular em 1996, pela hoje conhecida como Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), que veio reafirmar e acrescentar o currículo de 1982, passando a ser denominado de diretrizes curriculares.

O projeto da formação profissional consolidado nas diretrizes curriculares, “[...] apresenta longo alcance em assentar o ensino-aprendizado na dinâmica da vida social e posicionar o profissional na realidade socioinstitucional [...]”, mas está longe de não ter problemas e limites (KOIKE, 2009, p. 212).

Dentre esses problemas, existe no contexto da contrarreforma da educação, além de outras medidas, a proliferação de cursos com finalidade empresarial, o princípio da flexibilidade curricular, encontrando o respaldo pelo órgão que coordena a política educacional, isso significa a simplificação e aligeiramento do processo formativo. É notório ainda, a ofensiva, com a “[...] mercantilização da educação superior, empresariamento da universidade pública, proliferação de cursos presenciais privados, graduação virtual, massificação como democratização do acesso, entre outras práticas” (KOIKE, 2009, p. 214).

São práticas que, acrescentando com as palavras de Yamamoto (2012, p. 441), nesse panorama do ensino universitário “[...] compromete a direção social do projeto profissional que se propõe hegemônica, estimulando a reação conservadora e regressiva no universo acadêmico e profissional do Serviço Social brasileiro, com repercussões políticas no processo de organização dessa categoria”.

Nas últimas décadas, o crescimento sem medidas no quadro de profissionais, resultado da expansão acelerado do ensino superior privado, com destaque a EaD, tem implicações diretas na qualidade acadêmica da formação, a considerar o aligeiramento na referência às teorias, e menor envolvimento com a dimensão científica. A massificação e perda de qualidade na formação universitária, facilitam a submissão dos (as) profissionais as demandas e ditames do mercado. O aumento de profissionais também acompanha o crescimento do desemprego em uma conjuntura de recessão, o que termina por aumentar a insegurança, competição e precarização no mercado de trabalho (IAMAMOTO, 2014). “[...] a ciência encontra-se tolhida em seu desenvolvimento pela base material das relações entre capital e trabalho, a qual ela não pode superar” (ANTUNES, 2009, p. 122).

Para demonstrar essas configurações e as implicações no Serviço Social no Brasil referenciamos em Yamamoto (2014) e Brandão (2013) para apresentar alguns dados sobre a expansão do curso/IES e matrículas nos anos de 2011 e 2012, para então apontar alguns dados atualizados segundo levantamento realizado no ano de 2016 através do Sistema do Ministério da Educação – e-MEC.

No ano de 2011 foi identificada a existência de 358 cursos de graduação em Serviço Social autorizados pelo Ministério da Educação (MEC), dos quais 18 eram de EaD e ofertavam 68.742 vagas, enquanto que na modalidade presencial existiam 340 cursos que ofertavam 39.290 vagas no país.

Em 2012 o número de matrículas identificadas do curso de Serviço Social no levantamento de dados realizado por Brandão (2013) correspondia a 72.019 (47,2%) matrículas na modalidade presencial e 80.650 (52,8%) na modalidade de EaD, somando um número total de 152.669 matrículas no curso.

Conforme dados atuais do Sistema e-MEC existem hoje no Brasil 707 Instituições de Educação Superior (IES) abrangendo as modalidades de ensino presencial e à distância que oferecem o curso de Serviço Social. Segue a tabela detalhada por região e modalidade.

TABELA 2 - Cursos de Serviço Social no Brasil por região (Presencial e À distância)

Região	Modalidade		Total
	Presencial	À distância	
Norte	39	61	98
Nordeste	126	96	215
Sudeste	160	65	213
Sul	69	38	102
Centro-Oeste	30	53	79
Brasil	424	313	707

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados levantados do Ministério da Educação - Sistema e-MEC em janeiro de 2016.

Se compararmos esses dados com o ano de 2011, vemos que o número de cursos de Serviço Social praticamente duplicou, houve um aumento de 349 cursos, observando que esse crescimento representa seu maior índice no número de cursos da modalidade de ensino à distância, que em 2011 eram 18 e atualmente alcança 313 cursos, com maior número na região nordeste.

A região com menor número de cursos em Serviço Social é a região centro-oeste, com maior oferta na modalidade à distância. Esse quadro se repete no estado de Mato Grosso, como demonstra a tabela 3.

TABELA 3 - Cursos de Serviço Social no estado de Mato Grosso por organização acadêmica, modalidade de ensino e natureza

Organização Acadêmica	Modalidade		Natureza		
	Presencial	EaD	Privada s/ fins lucrativos	Privada c/ fins lucrativos	Pública
Centros Universitários (7)	1	6	3	4	0
Faculdades (4)	4	0	3	1	0
Institutos (2)	2	0	2	0	0
Universidades (10)	2	8	4	5	1
23 IES	9	14	12	10	1

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados levantados do Ministério da Educação - Sistema e-MEC em janeiro de 2016.

Das 23 IES do estado, 14 são de ensino à distância que ofertam o curso de Serviço Social, o que representa 61% em relação aos cursos presenciais que contam 9 (39%), desses apenas uma IES é de natureza pública. No município de Cuiabá, das IES que tem o curso cadastrado, 10 são de ensino à distância e 4 presenciais.

Damos atenção também ao fato de que no estado o curso ainda é ofertado em sua maioria por universidades, como vimos no panorama geral é a instituição que vem decaindo nos índices quantitativos, com destaque a abertura nas faculdades e centros universitários, que não possuem obrigatoriedade com o fomento e desenvolvimento de pesquisas e atividades/projetos de extensão. Contudo dessas universidades, apenas uma é pública, ficando evidente o expressivo número nas universidades privadas.

O escasso desenvolvimento de pesquisa, ou ainda a precarização no ensino que coloca em “xeque” essa dimensão, é uma das questões que geram preocupações no meio acadêmico, e particularmente no Serviço Social enquanto categoria profissional, que tem nas diretrizes a pesquisa como dimensão constitutiva e transversal na formação e no exercício profissional.

Diante desses desafios postos à profissão, existe no projeto de formação acadêmico-profissional a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico, especialmente do método crítico dialético e do arcabouço teórico da categoria; a apreensão do significado dos núcleos que estruturam a formação; a compreensão da transversalidade da ética e da pesquisa; além da importância do estágio supervisionado, como bem aponta Iamamoto (2014).

A formação acadêmico-profissional, embora tenha seus limites e desafios, ao pensar no espaço repleto de contradições e movimentos opostos aos princípios norteadores da profissão e a sua dimensão ética, política e organizativa, é fundamental que prevaleça os movimentos e espaços de diálogo que problematizem e publicizem as questões emergentes no espaço universitário, sob um direcionamento de cunho organizacional, mas sobretudo político, da universidade em si, no sentido amplo de envolvimento com as estratégias estatais e do capital, e também da particularidade dos seus efeitos na formação acadêmica, que conseqüentemente terá seus rebatimentos no exercício profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Serviço Social nas últimas décadas passou por inúmeros desafios e reformulações no seu projeto profissional, em decorrência das limitações identificadas no interior da própria profissão no seu processo de maturidade acadêmico-profissional, deparando-se ainda com as implicações de um cenário brasileiro a partir da década de 1990 de intensa contrarreforma em acordo com os preceitos neoliberais postos a partir de um conjunto de transformações de ordem econômica, política e social.

Tais mudanças que estiveram relacionadas direta e indiretamente com o trabalho e a dinâmica do capital, tiveram suas repercussões nas diferentes políticas sociais, dentre as quais destacamos neste artigo a política de educação, com enfoque na educação superior, no processo de contrarreforma desencadeada nas Instituições de Educação Superior (IES) brasileira, demarcando um intenso movimento de mercantilização do ensino, por trás de um discurso dos últimos governos de democratização do acesso.

Isso vem em consonância com o apoio e incentivo do governo federal à expansão do número de IES, principalmente privadas (parceria público-privada); com a ampliação das ofertas de vagas nas IES públicas, sem um necessário reajustamento de recursos financeiros e outras medidas que atendam as demandas no sentido da sua qualidade e garantia de permanência, de incentivos à pesquisa, ensino e extensão fazendo valer a sua indissociabilidade, e ainda das condições do trabalho docente diante dessa ampliação de vagas; com o apoio a abertura de IES à distância; entre outros fatores que colocam em prova a qualidade da Educação Superior em função dos ditames do mercado globalizado.

Foi essa “expansão” e “diversificação” (ao situarmos por organização acadêmica) que tentamos demonstrar minimamente em termos quantitativos alguns dos dados levantados que comprovam esse movimento considerando a particularidade brasileira, com o crescimento de faculdades, centros universitários, além do crescimento do número de matrículas, com destaque também à modalidade de ensino à distância (EaD).

Esse crescimento tem suas incidências também no curso de Serviço Social, demonstrando acelerada expansão do curso e conseqüentemente do número de profissionais, o que leva Iamamoto (2014, p. 629-630) afirmar que “difícilmente a oferta de trabalho poderá acompanhar, no mesmo ritmo, o crescimento do número de profissionais, podendo desdobrar-se na criação de um exército assistencial de reserva [...]”.

Dessa maneira torna-se fundamental a ampla discussão desenvolvida pela categoria acerca da formação profissional, somando a necessidade de maiores estudos que analisem o curso de Serviço Social no contexto do ensino superior, pois aqui foram apresentados somente alguns números que indicam o crescimento da oferta de cursos e a modalidade de ensino. Esse pequeno panorama aponta para possibilidades de estudos que objetivem a identificação e análise do direcionamento do ensino, das ementas, propostas curriculares, planos, avaliação, do curso de Serviço Social nas diferentes IES, o que permite ainda a análise do perfil, identificação dos desafios, limites e possibilidades articuladas ao projeto de formação e dos seus reflexos na profissão.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009, p. 37-134.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRANDÃO, Selma Maria de Oliveira. **Pesquisa na formação profissional em serviço social no Brasil em tempos de contrarreforma da educação superior**: expressões particulares no Maranhão. 2013. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

CENSO EAD.BR. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013**. Censo EaD.br: analytic report of distance learning in Brazil/[traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: Ibpx, 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, 5 out. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2016.

DAHMER, Larissa. Mercantilização do Ensino Superior, Educação à distância e Serviço Social. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 8, n. 15, p. 35-52, jan./jun. 2008.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho**: a intensificação do labor da sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992, p. 115-176.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 26. ed. São Paulo, Cortez, 2015.

_____. **Serviço social em tempo de capital fetiche:** capital financeiro, trabalho e questão social. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 120, p. 609-639. out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n120/02.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Superior 2013**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

KOIKE. Maria Marieta. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. *In:* ABEPSS e CFESS. (Org.). **Direitos Sociais e competências profissionais**. Brasília (DF): Universidade de Brasília; CEAD, 2009. p. 201-219.

LEWGOY, Alzira Baptista; MACIEL, Ana Lúcia Suárez. Reflexões acerca do Ensino à Distância na Formação em Serviço Social. *In:* **Temporalis**, Brasília (DF), ano 8, n. 15, p. 67-85, 2008.

MEC. **Ministério da Educação** - Sistema e-MEC. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 4 jan. 2016.