



OS DESAFIOS DO NOVO SÉCULO À FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

*THE NEW CHALLENGES OF THE CENTURY
TRAINING IN SOCIAL SERVICE*

Carlos Antonio de Souza Moraes¹

RESUMO

O articulista analisa, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, as determinações político-ideológicas do “neoliberalismo do século XXI” sobre a política de educação para o Ensino Superior brasileiro, avaliando as diretrizes dos organismos internacionais (FMI, Banco Mundial, OMC) e as implicações sobre medidas e ações contrarreformistas adotadas pelos governos brasileiros nos últimos anos. A partir de ofensivas direcionadas à mercadorização, massificação e destituição da capacidade crítica dos sujeitos no interior da política de educação superior pública e privada, examina suas implicações para a formação do assistente social brasileiro nos primeiros anos do século XXI. De forma geral, os resultados apontam que as ameaças à dimensão intelectual do trabalho do assistente social na perspectiva do projeto ético-político profissional podem estar se enraizando nos espaços da formação e se manifestando veementemente nos serviços.

Palavras-chave: Neoliberalismo do Século XXI. Política de Educação para o Ensino Superior. Formação Profissional em Serviço Social.

ABSTRACT

The writer analyzes, through bibliographical and documentary research, the political and ideological determinations of “neo-liberalism of the XXI century” on education policy for the Brazilian higher education, evaluating the

¹ Doutor em Serviço Social pela PUC/SP; Professor Adjunto na Universidade Federal Fluminense/ Departamento de Serviço Social de Campos/ Rio de Janeiro/ Brasil. Líder do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Cotidiano e Saúde (GRIPES - CNPq).

guidelines of international organizations (IMF, World Bank, WTO) and the implications of measures and contrarreformistas actions taken by the Brazilian government in recent years. From offensive aimed at commodification, mass and removal of the critical capacity of the subjects within the public and private higher education policy, examines its implications for the formation of the Brazilian social worker in the early years of the twenty-first century. Overall, the results indicate that the threats to the intellectual dimension of the social worker working in the perspective of a professional political ethical project may be taking root in the areas of training and speaking out strongly in services

Keywords: Neoliberalism twenty-first century. Education policy for Higher Education. Professional Training in Social Work.

Submissão - 26/03/2016

Aceite 06/08/2016

Introdução

As considerações que seguem defendem que a análise do Serviço Social brasileiro na entrada do século XXI esteja fundamentada no estudo das relações entre processos políticos e desenvolvimento capitalista em novas condições históricas. Embora não seja objetivo deste artigo a construção de tais reflexões, julga-se necessário sinalizar as balizas em que estará sustentado o ensaio proposto.

Uma primeira sinalização a respeito de tais processos no tempo atual tem indicado uma renovação nas estratégias de “administração dos problemas sociais”. Tal renovação tem se integrado à dinâmica dos países latino-americanos a partir de diretrizes criadas por organismos internacionais, e se realizado em diversos ângulos e setores da sociedade, através de mecanismos políticos e ideológicos que se desenvolvem por meio das investidas do mercado e criação dos padrões de consumo (multiplicando as possibilidades de acessá-lo) e de políticas sociais, embora a centralidade esteja nas políticas de transferência de renda, colocadas como “inovadoras” ou até “revolucionárias”, mas que reduzem a desigualdade social à desigualdade de renda.

A “solução para os problemas sociais” baseia-se tanto na perspectiva de responsabilização dos pobres, que são impostos à consciência moral da nação, quanto na eficiência da administração, através de um “choque de gestão”, que investigue, identifique, avalie, moni-

tore e crie estratégias de enfrentamento dos “freios” do desenvolvimento econômico.

Ao Estado, entendido por Pfeifer (2014, p. 747) como “mediador consumidor”, tem cabido a tarefa de criar e garantir meios para que os sujeitos sociais comprem os bens e serviços sociais capazes de satisfazer as necessidades humanas básicas e as criadas pela sociedade do capital. Para tanto, objetiva-se criar condições e induzir indivíduos e famílias para o consumo de serviços disponibilizados por empresas privadas e instituições públicas não estatais. Assim, o governo tem respondido às dificuldades de acumulação do capital no contexto de crise, através de estímulos ao investimento privado via expansão do crédito e redução dos custos tributários para o setor privado, entre outros.

Associado a tais estímulos, objetiva-se perpetuar a ideologia de manutenção da ordem, através da despolitização, passivização ou politização à direita dos sujeitos que são convocados, segundo Castello (2012), para “concertação nacional”.

As implicações sociais destes processos, embora sinalizadas estatisticamente no início do século XXI de forma positiva ao criar propostas que intentam articular desenvolvimento econômico ao social, tem contribuído para perpetuar a dependência externa e reproduzir a estrutural desigualdade social, em um contexto de insegurança no trabalho (através de contratos temporários e/ou com expedientes parciais, condições e relações de trabalho precarizadas e pela fragilidade dos vínculos de trabalho), “[...] de ruptura entre trabalho e proteção social” (YAZBEK, 2014), baixos salários, submissão às normas do mercado e metas quantitativas que, quando atingidas, denotam eficiência e competência na realização do trabalho.

O cenário atual tem se agravado por meio do aumento do desemprego, corte dos gastos públicos, articulação ofensiva entre setor público e privado, transferindo complexos do Estado para iniciativa privada e instituindo processos ideopolíticos que têm reconfigurado a forma de pensar e agir dos sujeitos, através de sobrevalorização do *ter* em relação ao *ser* ou, ainda, “[...] no *ter* para o *ser*, para existir numa fábula vazia de significados”. Assim, o Estado gestor, síntese das reformas neoliberais, altera veementemente a ideia de proteção social ampla e muda significativamente o cenário em que se encontra esse sujeito, transformando-o e alinhando-o aos interesses do capital

(MARTINS, 2015, p. 19).

A identificação destas análises a respeito do cenário político, econômico e social brasileiro, na entrada do novo século, permitiu-nos afirmar, em momentos anteriores, que vivenciamos uma nova fase do neoliberalismo, “o neoliberalismo do século XXI”, que mantém características de sua origem (liberdade de mercado, ajuste fiscal, concepção de homem possessivo, competitivo, calculista e de sociedade como agregado fortuito, em que o indivíduo pode realizar seus propósitos privados, dentre outros), mas renova suas propostas, sobretudo, através da restauração do Estado e suas estratégias de intervenção na política econômica e social (MORAES, 2016).

Os impactos do “neoliberalismo do século XXI” sobre a particularidade da política de educação para o Ensino Superior nos anos 2000, têm sido analisados por produções acadêmico-científicas que têm indicado que, ao se pautar em diretrizes de organismos internacionais (ONU, Banco Mundial, FMI), esta política tem sido caracterizada por larga escala de expansão universitária mercantil, que aprofunda a privatização interna das universidades públicas e amplia a privatização da educação superior presencial e a distância (PEREIRA, 2009). Assim, permitindo a intensificação da desqualificação da formação profissional, sob a aparência de ampliação do acesso ao ensino superior (LIMA, 2007). Nesse caso, a educação move-se estrategicamente a favor da hegemonia do capital, contribuindo para ampliar o processo de superexploração do trabalho, promovido pela reestruturação produtiva (MÉSZÁROS, 2005), sofrendo, como direito e política, medidas cada vez mais regressivas, que também estão vinculadas a um ensino de manual e desprovido de criticidade.

Diante disso, este artigo, pautado em pesquisa bibliográfica e documental, pretende analisar as determinações político-ideológicas do “neoliberalismo do século XXI” sobre a política de educação para o Ensino Superior brasileiro, avaliando as diretrizes dos organismos internacionais (Fundo Monetário Internacional - FMI, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio - OMC) e as implicações sobre medidas e ações contrarreformistas adotadas pelos governos brasileiros nos últimos anos. A partir de ofensivas direcionadas à mercadorização, massificação e destituição da capacidade crítica dos sujeitos no interior da política de educação superior pública e privada, o item subsequente analisará suas implicações para a formação do assistente social na entrada do século XXI.

1 A política de educação para o ensino superior nos anos 2000

Pensar as medidas e diretrizes adotadas pelo Estado brasileiro para a política de educação, particularmente a de nível superior, deve ter por base a compreensão de que ela se insere no processo mais amplo de contrarreforma brasileira, o que significa a reconfiguração dos direitos sociais conquistados na Constituição Federal de 1988 (PEIREIRA, 2009).

Refletir a respeito da educação na última década do século XX e nos primeiros anos do século XXI significa compreender a ênfase em determinadas características do ideário neoliberal desenvolvido no Brasil nesses anos.

Assim, os novos rearranjos modernizadores dessa política têm como determinantes externos e internos: as diretrizes dos organismos internacionais (Banco Mundial, FMI, OMC) e, a partir delas, a intensificação da comercialização da educação; os avanços dos interesses privados; a nova concepção de educação vinculada diretamente ao mercado; um ensino fragmentado, de manual e capaz de difundir a função ideológica da educação nos moldes da contrarreforma do Estado.

A análise desse processo na particularidade brasileira exige a compreensão das estratégias que o País tem adotado para responder às metas internacionais, garantindo a redução da pobreza e da desigualdade, fundamentais para o desenvolvimento econômico e a perpetuação de determinados grupos políticos no poder. Portanto, tem sido urgente investigar a expansão do acesso à educação superior nos anos 2000, através da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), do Programa Universidade para Todos (PROUNI), do Ensino a distância (EAD) e as implicações para as Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, bem como para o processo de formação profissional (des)articulando ao ensino, pesquisa e extensão; as condições de trabalho e de saúde docente e as atuais tendências apontadas pelo último Censo da educação superior (2013). Todas essas estratégias e indicadores quantitativos levam a afirmativa de que se há um processo de modernização na política de educação superior brasileira, como um dos motores do neoliberalismo de fins do século XX e início do século XXI, essa modernização não ultrapassa

a condição de conservadora.

Essa intensa reconfiguração da educação brasileira se inicia na década de 1990, com o governo Collor-Itamar, e ganha nova racionalidade com Cardoso, em consonância com os documentos produzidos pelo Banco Mundial (BM, 1995). No documento de 1994 (Intitulado: “Lições Derivadas da Experiência”), há a compreensão de que a educação é o principal meio de os países pobres alcançarem níveis elevados de desenvolvimento e um lugar superior no processo de globalização.

Assim, o documento indica a educação básica como prioridade, porque diminui gastos estatais ao reduzir a taxa de natalidade e melhorar os níveis de saúde da população. Portanto, tem caráter equitativo com retorno social mais rápido. Diante disso, exige que as reformas educacionais na América Latina destinem maiores recursos ao Ensino Fundamental, privatize o Superior e reforme o Ensino Tecnológico. Segundo Pereira (2006), uma das estratégias adotadas foi transformar a imagem dos professores em uma corporação atrasada, fragilizando a organização sindical docente e abrindo caminhos para privatização do ensino superior, sem muitas resistências.

Naquela ocasião, o objetivo do Banco Mundial (BM) era orientar suas ações de apoio e financiamento aos países periféricos a partir de um modelo ideal de educação superior, determinado através de avaliação de experiências consideradas bem-sucedidas. O BM apresentou um diagnóstico de que as universidades que eram financiadas pelo Estado também eram responsáveis por suas crises fiscais e, além disso, compostas por discentes advindos dos setores mais altos da sociedade, o que não justificaria o seu financiamento (CISLAGHI, 2011).

Com essas bases de fundamentação, o então Presidente do Brasil (1994-2002) Fernando Henrique Cardoso (FHC) passa a identificar a educação superior como pública não estatal, abrindo novas possibilidades para a relação público-privado na política educacional.

As ações de seu governo pautaram-se no desmonte da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, havendo ênfase no ensino de graduação, embora cada vez mais precário, sobretudo em termos do trabalho docente e restrito às exigências do mundo do capital. Nesse ínterim de reordenamento do Ensino Superior, a lógica do mercado atravessa o interior das universidades públicas e o incentivo às privadas, destacando as seguintes iniciativas: redução progressiva

de recursos para universidade pública; oferta de cursos pagos (de graduação e pós-graduação nas privadas e, especialmente, de pós-graduação *lato sensu* no interior das universidades públicas); estabelecimento de parcerias entre IES públicas e empresas para realização de assessorias e consultorias; venda dos cursos de curta duração, através das políticas de extensão universitária; criação de mestrados profissionalizantes, em parcerias entre empresas públicas e privadas; não realização de concursos públicos durante oito anos, forçando a contratação de professores substitutos; congelamento salarial durante seus dois mandatos; aposentadorias de docentes forçadas, devido às perdas de direitos advindas da Reforma Previdenciária de 1998; incentivo e regulação da participação do setor privado na educação superior, ampliando em 12,5% suas vagas (de 70,8% para 83,3% até 2002) (LIMA, 2010; PEREIRA, 2012; SANTOS, 2010).

O processo brasileiro é semelhante ao latino-americano, que também é “regido” sob a “batuta” do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, que criam diretrizes e exigências às contrarreformas universitárias, voltadas às necessidades do capitalismo tardio na década de 1990. Tal “concerto”, inaugurado por esses “maestros”, foi determinante para que, entre 1981 e 1995, o total de instituições privadas fundadas fosse quatro vezes maior do que as públicas, “[...] transformando a América Latina no maior percentual do mundo de estudantes em instituições privadas de ensino superior.” (CISLAGHI, 2011, p. 245).

O “coro” presente no interior desse “concerto” é de que a educação é poderoso instrumento para o alívio da pobreza nos países periféricos, operando, segundo Leher (1998), uma ação ideológica que objetiva apagar a luta de classes, afirmando que a causa da pobreza é o não acesso ao conhecimento. Assim, há o deslocamento desses conflitos para o âmbito individual, vinculado às incapacidades dos sujeitos sociais e ocultando a determinação estrutural da sociedade de classes.

Entre os refrãos principais da função ideológica da educação está a formação de profissionais capazes de orquestrar suas ações com uma base colaboracionista e consensual, que conforma a sociabilidade burguesa. Esses arranjos se materializam no que Chauí (1999) denomina “Universidade operacional”, que reduz a formação ao treinamento e anula a possibilidade de crítica ao *status quo* (PEREIRA, 2009).

Ao mesmo tempo, a mercantilização do Ensino Superior foi justificada nos anos 1990, sobretudo, pelas seguintes bases ideológicas:

1. A ideia de “aldeia global” - em um mundo globalizado a educação é o principal meio de integração dos países periféricos (LEHER, 1998);
2. A defesa pelos organismos internacionais de que a educação superior deve ser difundida através do ensino a distância, por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Ou seja, o uso das TICs produziria a integração dos países à “aldeia global”, criando um verdadeiro ‘fetiche tecnológico’ e ocultando a existência da divisão internacional do trabalho e das desigualdades no interior dos países e entre os mesmos (LIMA, 2007).

Nesse processo, a educação é associada à ideia de “bem público” e, portanto, como atividade não exclusiva do Estado, aberta a investimentos de serviços públicos e privados, diluindo as fronteiras entre ambos. Assim, há uma naturalização da entrega de verbas públicas ao setor privado, ampliação da isenção fiscal para essas instituições e, por outro lado, o financiamento privado para as IES públicas (LIMA, 2010; PEREIRA, 2009).

No entanto, na maioria dos países, a educação foi construída historicamente como um direito social. Assim, a presença e o controle por parte do Estado passaram a ser encarados como “barreiras” que precisavam ser derrubadas por aqueles que objetivam sua expansão mercadológica (SIQUEIRA, 2004).

A década de 1990 foi palco dessa ofensiva, que conquistou espaços relevantes através de diretrizes e acordos construídos por organismos internacionais.² A concepção de abertura da educação pre-

2 Exemplos: o Acordo Geral sobre Comércio em Serviços (AGCS), assinado em 1995 pelos países membros da Organização Mundial do Comércio (OMC), em que a educação é compreendida como serviço. Além disso, em 1998, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), através de Conferência Mundial sobre Educação Superior, reafirma as diretrizes emitidas pelo Banco Mundial em 1994, ao compreender que: (i) a educação deve ser integrada à esfera produtiva e adequada à lógica do reordenamento do capital; (ii) as diretrizes do financiamento privado devem ser base para a produção do conhecimento; (iii) e, por fim, a necessidade de diversificação das IES, flexibilizando contrato de trabalho docente e formação profissional. Nessa mesma perspectiva, em 1999, o BM lança um documento sobre a educação e as estratégias para este setor na América Latina e Caribe. Nele, há a reafirmação da função de inclusão social da educação, a partir da redução da pobreza e a necessidade de privatizar o Ensino Superior, já que para o BM, a subalternidade dos países periféricos vincula-se à necessidade de realizar ajustes fiscais, reduzindo gastos públicos (PEREIRA, 2006).

dominantemente superior para a exploração privada, presente nos documentos internacionais, vincula-se à necessidade de expansão de mercados por parte do capital e pode fazer com que os governos fiquem vulneráveis à regulamentação da educação como serviço comercial, através da OMC. O risco é que os grupos empresariais exijam dos governos condições de igualdade para o livre-comércio da educação, cobrando, inclusive, recursos públicos para isso.

Visto assim, é acertada a análise de que as IES têm sido reduzidas a “escolões de terceiro grau”, em que não há espaço para crítica, questionamento, reflexão e que reduz a formação profissional a atividades de treinamento, formando profissionais de manual, que não são capazes de ter uma compreensão crítica para além da atividade específica que realizam. Essa universidade acaba com a curiosidade, a fome de saber e a arte de descobrir o novo, anulando “[...] toda a pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas.” (CHAUÍ, 1999, p. 222).

Nos anos 2000, com a entrada de Luiz Inácio Lula da Silva na Presidência do Brasil, a expectativa era de fortalecimento da universidade pública, gratuita, crítica e ancorada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No entanto, a história real caminhou, a passos largos para a “ampliação regressiva do Ensino Superior” (LIMA, 2007), pois suas reformas deram continuidade ao governo anterior, através de um discurso de democratização desse ensino, que, se analisado profundamente, demonstra o aprofundamento de ações e a construção de novas estratégias de fortalecimento da educação como serviço, além de um processo de certificação dos alunos e não de formação profissional com qualidade.

Existem apontamentos, segundo Pereira (2009) e Cislighi (2011) de que os anos 2000 são marcados por uma nova fase educacional através da definição de novos parâmetros, estruturas curriculares e expansão acelerada do acesso a esse nível educacional. Além disso, há a abertura para o capital estrangeiro na educação brasileira e a compra de pacotes educacionais viabilizadores da educação a distância no Ensino Superior.

Assim, as estratégias para reforma da educação nos anos 2000 pautaram-se na diversificação das instituições de Ensino Superior - universidades públicas, privadas e instituições não universitárias, cur-

tos politécnicos, de educação a distância e de curta duração; diversificação das fontes de financiamento, com maior mobilização de fundos privados; redefinição das funções do Estado, agora como agente fiscalizador, capaz de garantir as diretrizes privatizantes da educação superior atendendo ao setor privado, através da implantação de uma política de “qualificação” do Ensino Superior (LIMA, 2009; PEREIRA, 2006).

Essas estratégias adotadas pelo Brasil, embasaram-se no documento lançado pelo Banco Mundial em 2003, denominado “Construir sociedades de conhecimento: novos desafios para a educação terciária”. Assim, há o explícito objetivo de impedimento da contraideologia capitalista, que se reconfigura no Brasil dos anos 2000 por meio de um conjunto de ações expressas em uma série de leis, decretos e medidas provisórias.

O período que compreende os governos FHC e Lula tem sido caracterizado por pesquisadores da área educacional (CIAVATTA; RAMOS, 2012) como “a Era das diretrizes”, que se dá sob uma tendência global de regulação curricular no Ensino Fundamental, Médio, Técnico e Superior, e que articula as reformas internas da educação com as reformas internacionais.

A consonância entre as estratégias adotadas nos limites do território brasileiro com as diretrizes dos organismos internacionais tem ampliado o acesso à educação como mercadoria, e gerado iniciativas vinculadas à universidade privada, à pública e à criação da modalidade a distância.

Um das peculiaridades do governo Lula no Ensino Superior foi a criação, no ano de 2004/2005, do Programa Universidade para Todos (PROUNI - Lei n. 11.096/2005 – que trata de “generosa” ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior), com a finalidade de conceder bolsas de estudos integrais ou parciais para estudantes de graduação ou cursos sequenciais, em instituições privadas do ensino superior, que passam a ter isenção de tributos, através desse acordo com o Governo Federal.

Outra iniciativa do governo foi a criação da modalidade educação a distância (EAD), como uma das principais vias de expansão da educação superior. Com funcionamento a partir de 2006, essa “alternativa” pedagógica, que se baseia em padrões de desenvolvimento

de outros países, tem sido impulsionada pela tentativa de atingir as metas estabelecidas pelos organismos internacionais e pela compreensão de que o aumento de matrículas nas universidades públicas (através da Universidade Aberta do Brasil – UAB) e privadas (que predominam no Ensino Superior) não tem sido acompanhado proporcionalmente pela contratação de docentes.

A Lei n. 5.622/2005 dispõe que o ensino a distância é uma modalidade que utiliza as TICs, capazes de proporcionar o desenvolvimento de atividades por professores e alunos em tempos e locais diversos. Essa Lei estabelece que as faculdades (públicas e privadas) que aderirem ao EAD devem seguir os seguintes critérios: momentos presenciais (sobretudo na realização das provas), realização de laboratórios e trabalhos de conclusão de cursos, quando necessário, e que os cursos presenciais e os a distância devem ter o mesmo tempo de duração. Além disso, esses cursos deverão contar com tutores presenciais para auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades, bem como com docentes responsáveis pela elaboração do material didático-pedagógico e pelas aulas transmitidas via satélite.

No que se refere às universidades públicas, o governo cria, em 2007, o Programa de Reestruturação e Expansão (REUNI), que, de forma geral, objetiva ampliar o número de formandos em graduação presencial para 90%, evitando evasão e ocupação de vagas ociosas; ampliação da mobilidade estudantil, de forma que os estudantes possam circular entre instituições, cursos e programas de educação superior; revisão da estrutura acadêmica, com revisão e atualização de metodologias de ensino dos cursos de graduação; diversificação das modalidades de graduação; ampliação das políticas de assistência estudantil; articulação da educação superior com a educação básica.

Para tanto, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através das “diretrizes do Reuni”, ressalta que as universidades que aderirem a esse programa, por meio do “Termo de pactuação de metas”, receberão, no máximo, 20% de recursos no decorrer de cinco anos, com o contraponto de aumento mínimo de 20% das vagas. Esses recursos deverão ser direcionados para infraestrutura e equipamentos necessários ao alcance dos objetivos do programa, para compra de bens e serviços para a reestruturação das universidades, bem como gastos de custeio e com recursos humanos.

Essas estratégias adotadas pelo Brasil têm garantido a expan-

são do acesso ao Ensino Superior, no entanto ainda inferior aos indicadores divulgados por países da América Latina e da Europa. Nesse sentido, as iniciativas criadas e desenvolvidas no primeiro mandato do governo Dilma (2010-2014) foram de manutenção e ampliação dos programas iniciados pelo governo Lula, tendo por base a expansão do Ensino Superior através do ensino privado mercantil, com a chancela da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e também por meio do EAD. Assim, o governo tem ampliado o Fundo de Financiamento da Educação Superior (FIES), abrangendo 1,6 milhão de alunos, e o PROUNI garantindo bolsas integrais e parciais a 1,4 milhão de estudantes; unificou a seleção de acesso à educação superior por meio do Sistema de Seleção Unificado (SISU); aprovou e sancionou o Plano Nacional da Educação, tendo a meta de gastar 10% do PIB ao longo de 10 anos; criou quatro novas universidades federais; e ampliou o “Programa Ciência sem Fronteiras” para um total de 85 mil estudantes, com bolsas direcionadas a 40 países, além de receber estudantes estrangeiros em universidades brasileiras.³

Nesse ínterim, o Plano Nacional de Educação, de 2011-2020, estabeleceu como meta a elevação da taxa bruta de matrícula, na educação superior, de jovens entre 18 a 24 anos para 50% e a taxa líquida para 33%, de forma que garanta a “qualidade” da oferta (MEC, 2010).

Fruto desses processos de reconfiguração do Ensino Superior, os dados e a avaliação do último Censo da educação superior produzido pela PNAD/IBGE (MEC, 2013) indicaram que a taxa bruta de pessoas entre 18 e 24 anos frequentando o nível superior de ensino subiu para 28,70%, e que a “taxa líquida ajustada” (que frequentam ou já concluíram) atingiu 18,80% dos estudantes nessa faixa etária.

Dessa maneira, entre os governantes, há um discurso de valorização dos “novos” caminhos trilhados pela educação superior a partir de estratégias que articulam o público e o privado e que sobrevalorizam a mercadorização da política e dos serviços na área de educação. No entanto, o que se observa é que os estudantes têm acesso restrito à educação como ensino, precarizado, ao serem incluídos em salas abarrotadas de alunos, que funcionam como “escolões de 3º grau”, em que os docentes não dispõem de condições adequadas de trabalho, sendo pressionados a aprovar seus alunos-clientes mediante a possibilidade de migração para outro serviço educacional. Essa situa-

³ FUNDAÇÃO, 2014.

ção se agrava no ensino a distância, que, além de todas as fragilidades inerentes a essa alternativa pedagógica (e que extrapolam as fragilidades do ensino presencial público e privado), tem sido, sobretudo, vinculado a empresas privadas.

Assim, cabe particularizar os seguintes questionamentos: quais as implicações desses processos e estratégias de ampliação do acesso à educação como serviço para a formação profissional em Serviço Social? Como o Serviço Social tem se posicionado diante da reconfiguração do nível superior de ensino?

2 A formação profissional em Serviço Social na entrada do século XXI

O Serviço Social, como outras profissões, sobretudo da área de humanas, passa pelo processo de expansão de seus cursos de graduação em ambientes privados destituídos da dimensão da pesquisa, visto ser de baixo custo e de alta lucratividade. Assim, essa expansão é fruto também da demanda por cursos superiores no interior do País, sobretudo, na região Sudeste, por sua potencialidade econômica e pelo poder aquisitivo de grande quantitativo de pessoas. Além disso, devido à ampliação do mercado de trabalho nacional a partir do processo de descentralização das políticas sociais para estados, municípios e abertura do mercado de trabalho profissional para o setor privado e filantrópico. (PEREIRA, 2012).

Por outro lado, há a importante função social desses profissionais que, nesses termos, são formados para difusão de uma sociabilidade conformista e colaboracionista, impactando diretamente na concepção de profissão, incluindo-se habilidades e perfil profissional, e no espaço sócio ocupacional do assistente social. (TRINDADE, 2010). Ou seja, a partir desses processos de formação profissional que se vinculam ao ensino privado (que, a partir de 2003, representam 91% dos cursos de Serviço Social (PEREIRA, 2009), além de outros fatores relacionados ao mundo do trabalho contemporâneo, com destaque para a insegurança no trabalho, visto que o assistente social, enquanto trabalhador assalariado, vende sua força de trabalho para sobreviver), a dimensão intelectual do trabalho profissional na perspectiva do projeto ético-político do Serviço Social atual tem sido ameaçada, o que produz drásticas implicações à dimensão teórica, metodológica, política e técnica do trabalho profissional.

Se por um lado existe um movimento da sociedade que demanda a formação de assistentes sociais para um trabalho que contribua para conformação da consciência dos homens e a forma como interpretam a vida, por outro lado a profissão enfrenta esses processos coletivamente, por meio de seu Projeto Profissional atual, criticamente antagônico às bases de legitimação do neoliberalismo do século XXI.

Como proposta para a formação profissional, uma das grandes expressões deste projeto é o documento intitulado “Diretrizes Gerais para os Cursos de Serviço Social” (1996). Nele, o conteúdo da formação sofre inovação ao estar sustentado em três núcleos temáticos que são concebidos como complementares e interdependentes para decifrar o Serviço Social inscrito na dinâmica societária. Abrangem, respectivamente, dimensões teórico-sistemáticas, particularidades históricas (continentais, nacionais, regionais e/ou locais), que determinam o trabalho profissional e nele se condensam, enquanto dimensões indispensáveis à sua análise.

Além disso, as Diretrizes aprovadas pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Serviço Social (ABEPSS), indicam a necessidade de construção do seguinte perfil profissional:

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho com capacidade de inserção criativa e propositiva no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social (ABEPSS, 1996, p. 2).

Além do perfil pretendido, as Diretrizes também destacam competências e habilidades necessárias à consolidação deste perfil, além de princípios para a formação profissional. É inovadora na compreensão de que o ensino em Serviço Social deve ter caráter teórico-prático, perpassando todo o processo de formação profissional e as disciplinas do currículo.

Diante disso, entre a tendência predominante de imprimir uma lógica mercantil, empresarial e operacional à universidade e a tenta-

tiva de manutenção da vida das Diretrizes no interior das Instituições de Ensino Superior, é possível sinalizar que há, na arena ético-política, uma luta pela hegemonia do projeto profissional do Serviço Social atual. E essa batalha não pode ser desenvolvida sem uma vigilância constante da realidade, estudos, investigações, articulações políticas por parte dos profissionais e organizações da categoria, a fim de compreender como esse processo de precarização e mercadorização da política e dos serviços de educação atinge as instituições superiores de ensino e incidem na formação do assistente social.

Em relação às instituições públicas de ensino superior, é possível acompanhar os seguintes vetores que denotam seus processos de precarização e mercadorização:

1. **Estrutura de trabalho:** faltam salas para orientação de alunos; as aulas, muitas vezes, são ministradas em *containers* que não têm condições adequadas para acústica; bibliotecas com livros desatualizados e com dificuldades para atualização, devido à falta de recursos financeiros e de espaço para disponibilização dos livros para pesquisa; falta ou número de equipamentos de ensino e pesquisa reduzidos, como *datashows* e computadores, dentre outros;
2. **Novas atribuições docentes e intensificação do produtivismo:** tarefas que anteriormente eram executadas pelo setor administrativo, das instituições de ensino superior públicas, têm sido repassadas ao corpo docente, que, além de desenvolver as atribuições afeitas ao exercício docente, passam a desempenhá-las, desvirtuando suas atividades. Além disso, a lógica produtivista, pautada nas Ciências Exatas, lhes impõem padrões quantitativos de produção e a valorização de trabalhos publicados na comunidade internacional (mesmo que não sejam mais expressivas que as nacionais, o que é inerente ao Serviço Social), passando a reconhecer o professor como “bolista de produtividade” em suas variações (PEREIRA, 2009). Ademais, em instituições do interior do País existem dificuldades de construção de parcerias com outras IES e de receber palestrantes externos que são referência em determinados temas, devido a distância e a falta

ou morosidade no ressarcimento da verba para eventos científicos;

3. **Relação didático-pedagógica e a construção do conhecimento:** preparar aula, ser atencioso com os alunos, realizar orientações, pesquisar, participar de eventos acadêmicos, divulgar e discutir resultados de pesquisa, contribuir para formação crítica de intelectuais são tarefas inerentes ao docente em Serviço Social. No entanto, elas são cada vez mais tensionadas pelo número reduzido de docentes nessas universidades, o aumento no número de alunos por professor, os vínculos de trabalho temporário, a falta de estrutura de trabalho, o investimento financeiro pessoal na aquisição de computadores para uso no trabalho, *datashows*, materiais de pesquisa e livros para dispensar a consulta de seus alunos bolsistas de pesquisa e em orientação de monografia e outros trabalhos (PEREIRA, 2009; LIMA, 2014).
4. **Recursos humanos:** tais instituições contam com a realização de concursos para docentes com previsão de contratação proporcionalmente menor à ampliação das vagas para discentes. Além disso, historicamente efetuam processos seletivos simplificados para contratação de professores temporários, o que gera drásticas consequências: inserção de trabalho em condições salariais inferiores aos demais docentes efetivos; falta de vínculo com o local de trabalho, que é por tempo delimitado, já que, geralmente, desenvolvem atividades profissionais em outras instituições como forma de complementar a renda; sobrecarga de trabalho através, sobretudo, de atividades de ensino concentradas em disciplinas vinculadas à orientação de monografias e estágio, o que também tem desvirtuado a concepção de estágio na formação profissional, visto que os contratos temporários e as demais atribuições e vínculos em outros locais de trabalho dificultam a articulação entre supervisor de campo, aluno e supervisor docente durante o processo de construção do estágio, que ainda pode ser interrompido com o fim dos contratos dos professores-supervisores acadêmicos.
5. **(In) dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão:**

diante dos eixos apresentados anteriormente, o que se identifica é a ampliação de instituições públicas vinculadas ao ensino precário, que, quando desenvolvem pesquisas, são construídas a partir de insistência e esforço pessoal dos docentes e que, de maneira geral, tem dissociado a extensão do processo de formação profissional, não a compreendendo como, também, capaz de produzir conhecimento.

Se a ampliação e interiorização das IES públicas, nos moldes do REUNI, já é uma característica marcante dos governos federais dos anos 2000, é preciso sinalizar que elas têm sido acompanhadas pela transfiguração de suas funções sociais, desqualificação da formação profissional e redução das atividades de ensino. No entanto, ainda assim, essas IES públicas se mantêm como espaços que garantem certa autonomia para que os assistentes sociais afirmem a direção da formação profissional proposta pela ABEPSS, em 1996.

Em meio a todos esses processos, entre 2012 e 2013 o Censo da educação superior (MEC, 2013) indicou que, na rede federal, o número de concluintes atingiu 3,4% de crescimento. Já nos cursos privados presenciais, observou-se uma redução de 5,7% neste número, enquanto que houve redução de quase 50% nos cursos a distância.

O ensino privado, embora tenha sofrido a redução no número de formandos, tem ampliado o acesso da juventude ao nível superior, através de financiamento do Estado ao empresariado da educação. Segundo a PNAD/IBGE (MEC, 2013), a rede privada teve uma participação superior a 80% no número de ingressos nos cursos de graduação.

De forma geral, nas IES privadas há o aligeiramento da pesquisa e da capacidade de construção do conhecimento de forma crítica e autônoma, além de maior preocupação com o treinamento dos graduandos, voltando-se para demandas flexíveis do mercado que reforçam os mecanismos ideológicos de submissão dos profissionais, o que, para lamamoto (2014a, informação verbal), pode provocar um imenso processo de despolitização da categoria profissional.

Salvo raras exceções, se não há preocupação com a dimensão da pesquisa e da capacidade crítica, por outro lado, o ensino pode ser caracterizado por salas de aula abarrotadas de alunos, que geralmente trabalharam ao longo do dia e que também tiveram dificuldades ao

longo da educação escolar pública, precarizada e de baixa qualidade. Esses *discentes-clientes* não recebem atenção individualizada do docente e, muitas vezes, não conseguem acompanhar o ritmo da educação superior, por mais que ela tenha sido reduzida ao treinamento, vinculando-se a uma formação de manual. Esses fatores podem resultar em abandono dos cursos.

Os processos de evasão, decorrentes do abandono de cursos, têm responsabilizado o docente, que não é remunerado pelo planejamento de suas aulas e sofre pressões para criação de estratégias de trabalho, aprovação dos discentes e sua manutenção na instituição universitária, que só sobrevive por meio da venda da educação.

Aqueles estudantes que conseguem manter-se no curso superior e concluir a graduação passam a enfrentar novos desafios impostos pela tentativa de inserção e permanência no mercado de trabalho, na maioria das vezes sem segurança teórica e ético-política para dar respostas aos desafios da profissão.

Além disso, segundo Iamamoto (2014a), esses aspectos alteram a condição de classe do segmento profissional. Há uma redução da distância social entre a categoria profissional e o público atendido, e essas transformações produzem implicações para o universo cultural dos estudantes e necessitam ser investigadas pelas unidades formadoras. Nestes casos, os estudos devem pautar-se também no fato de que se há diminuição da distância social entre estudantes e segmento atendido, que possa afetar o universo cultural dos estudantes, o que representa maiores fraturas a serem trabalhadas na tentativa de formar profissionais dotados de conhecimentos ampliados, generalizados, consistentes e críticos a respeito da realidade social, política, econômica e cultural dos países e de suas particularidades, por outro lado, provavelmente, a vivência da pobreza ou a aproximação concreta a suas manifestações cotidianas pode ser um aspecto importante no processo de construção de sua formação, que vai exigir a ultrapassagem do senso comum, valorizando as experiências empíricas por meio da aproximação crítica com a realidade social e com as diferentes expressões da “questão social”, seu objeto de trabalho.

Assim, o cenário do século XXI, caracterizado por um discurso atraente de expansão e acesso ao Ensino Superior, quando são analisadas suas raízes e fluxos, denota que tem sido marcado por uma ofensiva capaz de criar uma série de influxos na formação do assisten-

te social, baseados em valores hegemônicos que deformam, precarizam, massificam e vendem o que o Serviço Social não defende como educação⁴.

O indicativo é que a “*realidade viva*”, presente entre a política e serviços educacionais públicos e privados, tem sofrido diariamente as drásticas consequências da “contrarreforma” da educação superior. Aqui, fala-se dos docentes, enquanto um dos principais “pêndulos” da política de educação em qualquer nível de ensino.

No Ensino Superior, os movimentos desse “pêndulo” têm sido determinados por: precárias condições de trabalho, exigências das instituições, relação público-privado, pressão por uma formação de qualidade, embora seja questionável a concepção de qualidade existente no interior dessas instituições, sobretudo as privadas. Além do domínio da ciência, produção acadêmica e a constante busca de aprimoramento profissional, exige-se do docente a habilidade de reduzir o conhecimento científico ao conjunto da realidade operativa. Além disso, ele deve ter uma personalidade atrativa, como estratégia de aproximação do aluno à disciplina, à profissão, bem como sua manutenção na instituição de ensino privado.

Entre essas discussões, caminha-se na certeza de que a totalidade, a particularidade e a singularidade se autoimplicam. Se existem pressões impostas ao trabalho docente, elas são atravessadas pelas exigências produtivistas e pela lógica mercantil, marcas do neoliberalismo de fins do século XX e de sua reconfiguração nos primeiros quinze anos do século XXI no Brasil, que passam a significar uma superexploração do trabalho docente, fruto da reestruturação produtiva, que articula novas competências, flexibilizando seu trabalho.

O docente passa a ter que se adaptar a cursos rápidos, a distância, a vários modelos de avaliação quantitativos de produção, prazos reduzidos e resultados de aplicação imediata, além da busca de financiamento de seus projetos, o que contribui para o aumento de com-

4 Assim, reconhecemos, conforme analisa Meszáros (2005), o caráter dúbio da educação: como um dos momentos fundamentais da produção das condições objetivas de manutenção da ordem social do capital, pois é o meio pelo qual os indivíduos “internalizam” as perspectivas, os valores e a moral do sistema do capital, legitimando-a. Por outro lado, também é necessária para se pensar em uma estratégia de transição para outra forma de sociabilidade, que esteja para além do capital, sendo concebida como emancipadora.

petitividade, individualismo e alienação no trabalho. (LEMOS, 2010).

Assim, o “novo canto da sereia” (MARANHÃO, 2012) do neoliberalismo do século XXI, atinge a política de educação superior também por meio da precarização da formação profissional e do fenômeno de intensificação do trabalho docente, que extrapola fins de semana e feriados, com aumento no volume de aulas semanais, “[...] redução da autonomia docente na elaboração dos programas das disciplinas, em virtude de pacotes estabelecidos por empresas que definem conteúdos e bibliografias adotados [...]” (IAMAMOTO, 2014b, p. 629), rebaixamento salarial, além da conjugação de atividades técnicas e burocráticas com o trabalho intelectual, exigindo empenho físico, intelectual e emocional, que geram situações de estresse decorrentes da pressão que sofrem no cotidiano das instituições. Além de sofrimento, esgotamento profissional, quadros depressivos e, até, situações de assédio moral por parte das chefias.

Diante disso, torna-se urgente ampliar as pesquisas sobre as situações concretas de adoecimento dos docentes dos cursos de Serviço Social, socializando esse conhecimento entre a categoria profissional, na busca da construção de elementos para o enfrentamento coletivo por parte da categoria, articulada a outros profissionais que participam desses processos.

O ensino a distância (EAD) tem se apresentado por seus defensores como uma alternativa aos processos de precarização do trabalho docente. Além do mais, há a defesa de que, em um país como o Brasil, não há como a educação superior chegar a alguns locais, a não ser através dessa modalidade.

Segundo a PNAD/IBGE (MEC, 2013), o EAD já conta com uma participação de 15,8% de matrículas, sendo predominantemente privados (86,6%). No entanto, embora tenha havido um aumento de matrículas nos cursos a distância, quando comparados aos cursos presenciais, entre 2012 e 2013 houve uma redução em 5% no número de matrículas, enquanto que os presenciais apresentaram aumento de 1%.

Segundo Pereira (2012), até junho de 2011 a base de dados do Sistema E-MEC apresentou a existência de 14 instituições de ensino superior que ofertam cursos de Serviço Social a distância, em diversos municípios distribuídos no território nacional, totalizando 56.651 vagas anuais. Dessas instituições, uma é pública (estadual), e treze são

privadas. Dessas treze, sete têm fins lucrativos.

Outro dado revelador é que o Serviço Social é o terceiro maior curso a distância do País (com 68.055 matrículas no ano de 2009), ficando atrás apenas do curso de Administração (229.503 matrículas) e de Pedagogia (286.771 matrículas), embora, no ensino presencial, não esteja nem entre os 10 principais cursos do Brasil. (PEREIRA, 2012).

Segundo Iamamoto (Informação verbal, 2014a), no ano de 2011, o Serviço Social brasileiro possuía 358 cursos de graduação autorizados pelo Ministério da Educação (MEC), sendo 340 de ensino presencial e 18 de ensino a distância. No entanto, os cursos privados presenciais e de ensino a distância ofertaram, nesse ano, 68.742 vagas, enquanto que o ensino presencial ofertou 39.290 vagas. A este quadro, alia-se o quantitativo de assistentes sociais ativos no Brasil. Segundo o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2014), são 135 mil profissionais, sendo o segundo País do mundo com maior contingente profissional, apenas superado pelos Estados Unidos, num total de 750 mil assistentes sociais no mundo (IAMAMOTO, 2014b).

Nos cursos a distância, a dimensão do ensino crítico e qualificado torna-se extremamente fragilizada, por falta de experiências coletivas vivenciadas durante a formação profissional pelo discente, por falta de possibilidade de inserção em movimentos sociais (com destaque para os estudantis), ausência da relação pedagógica, da participação na vida acadêmica, em projetos e atividades de pesquisa e extensão. Assim, a formação profissional é desconfigurada, alterando a imagem do professor pelo “tutor” e do perfil do futuro assistente social.

Mediante esses processos, em 2014 o CFESS lançou o 2º volume de um documento “Sobre a incompatibilidade entre graduação a distância e Serviço Social”. Ele ressalta que as informações e dados têm revelado a falta de garantia de condições de trabalho docente e dos profissionais de Serviço Social (supervisor de campo) durante o período de estágio, para uma formação de qualidade e reflexão crítica com os discentes. Demonstra ainda o não cumprimento da Lei de Regulamentação da Profissão (Lei n. 8.662/1993) e da Resolução n. 533/2008, que estabelece parâmetros relativos ao estágio supervisionado em Serviço Social.

Por fim, o documento ainda aponta que esse processo forma-

tivo desqualificado reconfigura o perfil profissional, restringindo suas possibilidades de contrapor-se, por meio de estratégias profissionais cotidianas, ao caráter focalista, minimalista e residual da política social, que não tem sido concebida como um direito universal, sendo direcionada à população mais empobrecida como alívio da pobreza. Assim, a fragilização da formação profissional, que não se restringe aos cursos a distância, mas se intensifica neles, repercute na desqualificação do atendimento desses profissionais na rede de serviços públicos e privados do País. (CFESS, 2014).

Considerações e apontamentos

Diante da racionalidade burguesa em curso, em suas diversas formas de manifestação, assinala-se as ameaças ao Serviço Social crítico, sobretudo com as interferências diretas sobre uma formação profissional regida pela lógica do mercado, que incentiva os cursos particulares centrados no ensino, os cursos a distância, precarizam a universidade pública e dissociam ensino, pesquisa e extensão, sendo uma formação fragmentada que ameaça a dimensão intelectual do trabalho profissional na perspectiva do atual projeto ético-político do Serviço Social. Tais fatos repercutem na despolitização dos assistentes sociais e em intervenções profissionais marcadas pela insegurança no trabalho e pela condição de assalariado, tornando cada vez mais limitadas à lógica e poder institucional e desprovidas de criticidade.

Assim, defendemos que a reflexão que indaga a realidade, as relações, os processos e estrutura sociais e a própria forma de pensar a seu respeito e intervir em suas causas e conseqüências, deve ser desabrochada ao longo da formação profissional e manter-se viva e ativa na trajetória de vida e trabalho do assistente social. Reconstruir posicionamentos teóricos, ético-políticos e interventivos, baseados no projeto profissional e reafirmar sua identidade atual, em um contexto de ofensiva vinculada a medidas reacionárias e conservadoras que tem atacado os direitos e conquistas dos trabalhadores, além de grandes cortes nos orçamentos das políticas sociais públicas, é um grande desafio do Serviço Social na entrada do novo milênio. “Afirmar uma profissão voltada à defesa dos direitos e das conquistas acumuladas ao longo da história da luta dos trabalhadores no País, e comprometida com a radical democratização da vida social no horizonte da emancipação humana”, conforme Iamamoto (2011, p. 470), só será

possível, se erguermos lutas coletivas a favor da formação crítica, geradora do permanente incômodo reflexivo nos discentes e profissionais e capaz de embutir o ardor da construção e defesa pela práxis transformadora.

Assim, recomenda-se que as reflexões a respeito do Serviço Social brasileiro na entrada do novo século, centralizem a análise da pesquisa e da dimensão investigativa na formação e no trabalho profissional (MORAES, 2013). Estudos baseados nas seguintes afirmativas:

1. As ameaças à dimensão intelectual do trabalho do assistente social na perspectiva do projeto ético político profissional podem estar se enraizando nos espaços da formação e se manifestando veementemente nos serviços (MORAES, 2016);

2. O trabalho intelectual edificado por meio da dimensão investigativa se faz presente no exercício profissional dos assistentes sociais, no entanto, tem sido restrito a dimensões singulares e a construção de estratégias de ação imediatas e individualizadas, não avançando na análise das questões no terreno da totalidade e particularidade (MORAES, 2015; 2016).

Estas investigações também devem estar ancoradas na seguinte afirmação: se a ampliação do acesso à educação superior, desde os anos 1960, foi objeto de reivindicação de professores e estudantes que lutaram pela democratização interna das universidades e pelo não monopólio do conhecimento pelas classes dominantes, ao longo da década de 1990 e nos primeiros quinze anos do século XXI, no Brasil, a expansão do acesso não vem acompanhada pela democratização do conhecimento, na medida em que o aumento da frequência ao Ensino Superior tem sido relegado a um conjunto de instituições que priorizam atividades de ensino fragmentado e de manual (embora deve-se resguardar as devidas diferenças entre elas), restringindo a pesquisa a universidades de ponta, que também contam com número reduzido de alunos.

Assim, em nome do acesso do estudante ao Ensino Superior, precariza-se a formação e desvirtuam-se as Diretrizes Curriculares construídas pela ABEPSS, em 1996, criando-se um quantitativo de formandos sem competência (vinculada à direção político-social do projeto profissional) na área em que comprovam suas habilidades via

certificados.

Referências

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/uploads/textos/documento_201603311138166377210.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2011.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, D.C.: 1995.

CASTELO, Rodrigo. O social-liberalismo brasileiro e a miséria ideológica da economia do bem-estar. In: MOTA, Ana Elizabete (Org.). **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2012.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social**. Brasília- DF, 2014. V. 2.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélió. (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr., 2012.

CISLAGHI, Juliana Fiuza A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 106, p. 241-266, abr./ jun. 2011.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. Realizações do governo Dilma na educação. **FPA De Fato!** [2014]. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/fpafato/?p=281>>. Acesso em: 10 out. 2014.

IAMAMOTO, Marilda Vilella. **Formação profissional na consolidação do projeto ético-político do Serviço Social brasileiro: fundamentos, resistências e desafios conjunturais**. Palestra proferida no 7º Seminário Anual de Serviço Social. Organização Editora Cortez. Vídeo 54:33

min. Publicado em: 9 jun. 2014a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zDOnXgCH_1Y> Acesso em: 10 out. 2015.

_____. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 120, p. 608-639, 2014b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282014000400002> Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. **Serviço social em tempo de capital fetiche: capitalismo financeiro, trabalho e questão social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para ‘alívio’ da pobreza**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

LEMOS, Denise Vieira da Silva. Alienação do trabalho docente? O professor no centro das contradições. **Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, n. 45, p. 27-37, 2010.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma da educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. Trabalho docente e formação profissional nas Universidades Federais. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 14, p. 313-321, 2010.

LIMA, Rodrigo Silva. Apontamentos sobre a educação universitária e os cursos particulares de Serviço Social no Brasil. **Ser Social**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 162-186, jan./jun. 2014.

MARANHÃO, Cezar Henrique. Desenvolvimento social como liberdade de mercado: Amartya Sen e a renovação das promessas liberais. In: MOTA, Ana Elisabete (Org.). **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, Valter. **O trabalho do assistente social no fio da navalha: a cena das aparências e a performatividade**. 2015. 208f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MÉSZARÓS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da educação superior**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

_____. O PNE 2011-2020: metas e estratégias. [2010]. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf> Acesso em: 8 out. 2015.

MORAES, Carlos Antonio de Souza. A ‘viagem de volta’: significados da pesquisa na formação e prática profissional do assistente social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 114, p. 240-265, abr./jul. 2013.

_____. A particularidade da dimensão investigativa na formação e prática profissional do assistente social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 122, p. 294-316, abr./jun., 2015.

_____. **O Serviço Social brasileiro na entrada do século XXI: formação, trabalho, pesquisa, dimensão investigativa e a particularidade da saúde**. 2016. 318f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PEREIRA, Larissa Dahmer. A expansão dos cursos de Serviço Social em tempos de contra-reforma do ensino superior brasileiro: impactos na formação profissional em Serviço Social. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, n. esp., p. 323-331, 2010.

_____. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. **Katálysis**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 268-277, jul./dez. 2009.

_____. A reação burguesa à crise capitalista e o processo de mercantilização do ensino superior no pós-1970. **Textos e Contextos**, n. 5, ano V, nov. 2006.

_____. Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade de EAD: direito à educação ou discriminação educacional? **Ser Social**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 30-49, jan./jun. 2012.

PFEIFER, Mariana. O “social” no interior do projeto neodesenvolvimentista. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 120, p. 746- 766, out./dez. 2014.

SANTOS, Francine Helfreich Coutinho dos. Mercantilização do ensino superior e o Serviço Social brasileiro. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 102, p. 387-390, abr./ jun. 2010.

SIQUEIRA, Ângela C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 145-156, maio-ago, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a11.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2014.

TRINDADE, Rosa Lúcia Prédes. Interiorização da formação profissional e do mercado de trabalho do assistente social na atualidade. In.: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 12., 2010, Rio de Janeiro. **Anais eletrônico...** Rio de Janeiro: UERJ/ABEPSS. Disponível em: <http://enpess.silvaebrisch.com.br/_trabalhos/mesa_00901_01741.doc>. Acesso em: 15 out. 2014.

YAZBEK, Maria Carmelita. A dimensão política do trabalho do assistente social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 120, p. 677-693, out./dez. 2014.

