

A EXPANSÃO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EM TEMPOS DE CONTRARREFORMA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: impactos na formação profissional em Serviço Social¹

Larissa Dahmer Pereira

Universidade Federal Fluminense (UFF)

A EXPANSÃO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EM TEMPOS DE CONTRA-REFORMA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: impactos na formação profissional em Serviço Social.

Resumo: Este artigo analisa a expansão dos cursos de Serviço Social em tempos de contrarreforma do ensino superior brasileiro, através de uma caracterização da expansão dos cursos de Serviço Social no pós-1990, nas modalidades presencial e à distância. Em seguida, analisa os possíveis impactos da contrarreforma da educação superior na formação profissional em Serviço Social, problematizando a repercussão do processo em curso para a qualidade da formação e do perfil de profissional, propugnado pelas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

Palavras-chave: Contrarreforma do Estado, política educacional, ensino superior, formação profissional em serviço social.

THE EXPANSION OF SOCIAL WORK COURSES IN THE BRAZILIAN UNIVERSITY EDUCATION IN THE COUNTER REFORM TIME: impacts within the professional formation in social work

Abstract: This paper aims to analyze the expansion of courses in Social Work in times of the counter-reform of the Brazilian university education, through a description of the expansion of the courses in Social Work in the post-1990, in the presence and distance modalities. Then it examines the possible impacts of the counter-reform of university education in training in Social Work, problematizing the impact of the ongoing process to quality training and professional profile advocated by the Guidelines Curriculum of the Brazilian Association of Education and Research in Social Work (AERSS).

Keywords: Counter-State reform, education policy, education, training in social work.

Recebido em 11.04.2009. Aprovado em 16.06.2009.

1 A EXPANSÃO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EM TEMPOS DE CONTRARREFORMA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

A profissão de Serviço Social assistiu, a partir dos anos 1990, a um explosivo processo de expansão de seus cursos de graduação, majoritariamente privados e inseridos em instituições não-universitárias, acompanhando as características do movimento expansionista do ensino superior brasileiro². Tal expansão pode ser apreendida com base, particularmente, em dois eixos de ação operados pelos governos Cardoso e Lula:

- (I) o primeiro, de fortalecimento do empresariamento da educação superior, que direciona o interesse do empresariado na abertura por cursos na área de Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, devido aos baixos custos e alta lucratividade;
- (II) o segundo eixo relaciona-se com a necessidade de manutenção de um consenso social em torno das reformas estruturais realizadas pelo governo federal em absoluta consonância com as políticas dos organismos internacionais do capital.

Nessa direção, compreende-se que a criação de cursos na área de Humanidades, como o de Serviço Social – além de proporcionar novos campos de expansão ao capital, fundamentais na fase atual do capitalismo – responde à necessidade de formação de intelectuais difusores de uma sociabilidade conformista e colaboracionista³.

Não é uma novidade afirmar que, historicamente, o assistente social ocupou, na divisão sociotécnica do trabalho, uma função intelectual⁴ colaboracionista com a concepção de mundo burguesa. Esta profissão surge nos anos de 1930 e é institucionalizada como profissão nos anos 1950, com a criação de grandes instituições assistenciais e já sob forte influência norte-americana. Todavia, somente no pós-1964, com a contraditória política assistencial e repressiva dos governos militares, o mercado de trabalho para os assistentes sociais torna-se relevante. Neste contexto, há uma ampliação dos cursos de Serviço Social, inseridos em ambientes universitários e escolas isoladas⁵. No entanto, o direcionamento conservador permanece até a década de 1970 e só será contestado no bojo das lutas pela abertura política no país.

O final da década de 1970 - em meio ao processo de (re)democratização da sociedade brasileira – sinalizou um período de profundos questionamentos quanto à direção social do Serviço Social. Assim, de um profissional incumbido de transformar demandas por

direitos sociais em “desajustes” e/ou “patologias sociais”, o assistente social passou a pautar-se no reconhecimento de uma sociedade partida em classes sociais e na condição estratégica da luta por direitos sociais.

O currículo de 1982 veio coroar uma nova concepção de profissão e de formação profissional dos assistentes sociais brasileiros, buscando uma ruptura teórico-metodológica com o histórico conservadorismo profissional⁶. Após mais de uma década de vigência daquele currículo, o Serviço Social brasileiro, através das unidades de ensino em Serviço Social e da direção da ABEPSS⁷, considerou fundamental realizar o processo de revisão curricular, frente às profundas transformações societárias ocorridas no mundo do trabalho, nas relações entre Estado e sociedade civil e na esfera da cultura (ABESS/CEDEPSS, 1997). Assim, após dois anos de debates (1994-1996) entre as 67 (sessenta e sete) unidades de ensino filiadas à ABEPSS, foram aprovadas, na Assembléia Geral Extraordinária da ABEPSS, em 1996, as Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social (ABESS/CEDEPSS, 1997)⁸. Ressalte-se que até 1994 existiam 74 (setenta e quatro) unidades de ensino em Serviço Social⁹, portanto, a participação dos cursos nos debates de revisão curricular equivaliu a 90,5%, o que pode ser considerado como uma participação bastante satisfatória.

Este movimento de aperfeiçoamento e consolidação de uma direção progressista e de formação de profissionais críticos e competentes teórica, ética, técnica e politicamente, desenvolveu-se sob a direção hegemônica dos cursos de Serviço Social, inseridos majoritariamente em instituições de ensino superior (IES) universitárias, públicas e privadas confessionais¹⁰.

Apesar da maioria dos cursos de Serviço Social estar, até 1994, inserida em IES de natureza privada, foi possível realizar uma revisão curricular na qual havia o compromisso de manutenção de uma direção social coerente com os princípios ético-políticos, emanados pelo Código de Ética profissional de 1993, bem como por uma formação qualificada, pautada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Uma das explicações para tal consenso pode ser relacionada com o fato da maioria dos cursos de Serviço Social até então existentes estar inserida em ambientes universitários: somente 15 (quinze) cursos (20,3%) encontravam-se, até 1994, em instituições não-universitárias, isto é, não obrigadas legalmente à realização da tríade ensino-pesquisa-extensão.

Contudo, desde 1995 até a atualidade, conforme já analisado, encontra-se em movimento uma expansão vertiginosa da

participação privada na criação de cursos de ensino superior, majoritariamente em IES não-universitárias, como parte do processo de contra-reforma do ensino superior e do Estado brasileiro de uma forma mais ampla.

Cabe destacar que a contra-reforma do ensino superior insere-se no processo mais

se entre 1930 e 1994, a participação dos cursos privados era da ordem de 63,5%, entre 1995 e 2002 há um “salto” destes para a participação de 90% na totalidade dos cursos de Serviço Social criados no período. O processo iniciado em 1995 permaneceu no pós-2003, conforme é possível visualizar a seguir.

Tabela 1 - Cursos de Serviço Social distribuídos segundo período de autorização e natureza jurídica

Período	Privado	%	Público	%	Total
1930-1994	47	63,5	27	36,5	74
1995-2002	45	90,0	05	10,0	50
2003-2009	191	91,0	19	9,0	210

Fonte: Tabela organizada pela autora.

amplo de contra-reforma do Estado brasileiro, o que significou a retirada de direitos conquistados na Constituição Federal de 1988, cujo conteúdo previa uma ampla reforma do Estado pautada em ideais democráticos e de fortalecimento dos direitos sociais. Com a entrada dos governos civis neoliberais, a partir de 1990, o conteúdo progressista da Carta Constitucional foi demolido cotidianamente, através da estratégia neoliberal de ajuste fiscal e da retirada do Estado quanto à sua responsabilidade na execução das ações na área social. No âmbito da política educacional, voltada para o ensino superior, o movimento foi, portanto, de fortalecimento do empresariamento da educação e, por outro lado, de inserção de uma lógica contábil dentro das IES públicas¹¹.

No âmbito do Serviço Social, o processo acima delineado também trouxe fortes repercussões: entre 1995 e 2002, foram criados mais 50 (cinquenta) cursos, sendo 90% através da iniciativa do setor privado. Da totalidade dos cursos de Serviço Social criados, somente 15 (quinze) (30%) assim o foram inseridos em ambientes universitários, expressando claramente a política de Estado, durante os governos Cardoso, de expansão do ensino superior via setor privado, preferencialmente com cursos de custo menor, na área de Humanas, e dispensando a necessidade de realização de pesquisa.

Desta feita, o movimento de mercantilização do ensino superior atravessou a formação dos assistentes sociais brasileiros no pós-1995, com uma formação majoritariamente realizada em instituições não-universitárias e privadas particulares em sentido estrito (Pereira, 2008).

No governo Lula – entre 2003 a junho de 2009 – 210 (duzentos e dez) cursos de Serviço Social foram criados no país, dentre os 334 (trezentos e trinta e quatro) cursos atualmente cadastrados no banco de dados do INEP/MEC e em funcionamento¹². A tabela seguinte expõe claramente o processo de mercantilização da formação profissional em Serviço Social no país:

A tabela acima demonstra a manutenção do interesse empresarial na abertura de cursos de Serviço Social, principalmente nos dois últimos períodos analisados (1995-2002 e 2003-2009). Cabe destacar o crescimento de cursos públicos no último período: se entre 1995 a 2002 foram criados 05 cursos inseridos em IES públicas, no período seguinte (2003 a 2009) surgiram 19 novos cursos públicos. Contudo, ao considerarmos a representação percentual dos cursos públicos – dentre a totalidade dos cursos de Serviço Social no país -, apreende-se que esta permaneceu praticamente a mesma nos dois períodos: 10%, entre 1995 e 2002, e 9%, entre 2003 a 2009.

Dos 19 (dezenove) cursos de natureza pública, criados a partir de 2003, 14 (quatorze) assim o foram em universidades federais, o que se relaciona com a política do governo federal de expansão do acesso à educação superior. Conforme já analisado por Lima (2009), o governo federal direciona a política educacional buscando apoiar os empresários através de ampla isenção fiscal – principalmente com o Programa Universidade para Todos (PROUNI) -, mas também amplia o acesso à educação superior, através da criação de novos cursos em IES federais e também com o aumento do quantitativo de alunos por turma, via Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). De acordo com a problematização exposta pela autora, o trabalho docente nas instituições públicas, particularmente as federais, vem sofrendo um processo contínuo de precarização atrelado às exigências produtivistas e atravessado pela lógica mercantil, ainda que inserido em IES públicas. Sem dúvida, a abertura de novos cursos em IES públicas e federais é um fato positivo, porém cabe uma análise acurada das condições do trabalho docente nestas IES, bem como do aligeiramento da formação profissional incentivado pelo Programa REUNI. Ou seja, é preciso analisar as mudanças ocorridas no

âmbito da formação em Serviço Social, em cursos públicos e privados, considerando o quadro mais amplo da política educacional brasileira.

2 IMPACTOS DA CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL

É interessante analisarmos a caracterização institucional dos 210 (duzentos e dez) cursos criados a partir de 2003, visto o peso que tais cursos têm na formação dos assistentes sociais no país, pois correspondem a mais de 60% (62,1%) dos cursos de Serviço Social existentes no Brasil:

- (i) 91% dos cursos de Serviço Social criados a partir de 2003 são de natureza privada, mantendo a mercantilização do ensino superior desencadeada de forma acelerada desde o governo Cardoso;
- (ii) 60% estão inseridos em IES não-universitárias, isto é, não obrigadas à realização de pesquisa. Este perfil dos novos cursos criados a partir de 2003 aponta para uma formação profissional restrita à dimensão do ensino, sem a necessária dimensão de pesquisa, conforme indicam as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (ABESS/CEDEPSS, 1997);
- (iii) Mas da metade dos cursos - 59% - encontra-se inserida em IES privadas particulares em sentido estrito, o que confirma o crescente interesse do empresariado na abertura de cursos de Serviço Social, dado sua rápida lucratividade e o afastamento de IES de origem confessional;
- (iv) 51,4% dos cursos criados no período em análise assim o foram concentrados na região sudeste, o que pode ser explicado por três fatores: a) a importância econômica e a densidade populacional da região no país; b) o maior poder aquisitivo da população para o pagamento de mensalidades escolares; c) o fato do mercado de trabalho para os assistentes sociais ser maior nesta região, tanto no setor público quanto no privado;
- (v) Outro dado interessante diz respeito à localização (capital ou interior) dos novos cursos de Serviço Social, criados a partir de 2003: 66,2% encontram-se localizados em cidades do interior do país. No sudeste, que concentra 51,4% dos cursos criados a partir de 2003, cerca de 80% encontram-se em cidades interioranas. Apreende-se, pois, que o empresariado percebeu os municípios do interior como um mercado atraente na abertura deste tipo de curso, cujo interesse pode ter sido suscitado a partir da Constituição Federal de 1988, que desencadeou a criação de

novos municípios e proporcionou o processo de descentralização das políticas sociais, ampliando a demanda por profissionais de Serviço Social;

(vi) Especialmente no governo Lula, outra "novidade" emergiu para a profissão: a criação de cursos de Serviço Social na modalidade de Educação à Distância (EaD), com 11 (onze) IES ofertantes de cursos de Serviço Social na modalidade EAD. Se elas representam 5,2% do total de cursos criados no período, o percentual se inverte quando analisamos o quantitativo de vagas de Serviço Social oferecidos por tais IES anualmente: as 11 (onze) IES ofertam 46.620 vagas de Serviço Social na modalidade EAD, enquanto as demais 199 (cento e noventa e nove) IES¹³ ofertam 24.824 (vinte e quatro mil oitocentos e vinte e quatro) vagas na modalidade presencial, anualmente. Portanto, ainda que tenha efetivamente ocorrido a abertura de novos cursos de Serviço Social em IES federais, na modalidade presencial, a política educacional do atual governo, apostando na expansão do acesso à educação superior através da EaD como uma das vias principais, também impactou o Serviço Social. Assim, as vagas oferecidas na modalidade EaD correspondem a quase o dobro daquelas na modalidade presencial.

Com base na caracterização apresentada, gostaríamos de tecer algumas considerações sobre os possíveis impactos na formação profissional em Serviço Social.

De acordo com o perfil dos novos cursos criados a partir de 2003, apreende-se que a maioria formará assistentes sociais sem a dimensão da pesquisa ao longo da formação acadêmica, pois são cursos inseridos majoritariamente em instituições privadas e não obrigadas legalmente – por não serem universidades – à realização do tripé indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Infere-se, pois, que se encontra em processo um empobrecimento da formação e uma dissonância em relação ao perfil de profissional proposto pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (ABESS/CEDEPSS, 1997).

Além de restritos ao ensino, é fundamental destacar a precarização do trabalho docente nas IES privadas: salas lotadas e o não pagamento de preparação de aula são características presentes no cotidiano destes docentes. É largamente consensual que uma relação pedagógica de qualidade – e, logo, um aprendizado de qualidade – exige tempo e dedicação do docente a cada aluno. Como realizá-la efetivamente, se cada aluno significa uma mensalidade e, logo, deve-se, na lógica empresarial, lotar as salas de aula?

Outro ponto importante – o que também se relaciona com a qualidade da relação pedagógica - diz respeito à orientação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): este é um momento primordial da formação, onde, de acordo com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, deve significar uma síntese do processo de formação profissional. São raras as unidades privadas de ensino que possibilitam a orientação individual de seus alunos: geralmente, as orientações são realizadas através de “turmas” de TCC, o que obviamente empobrece a produção discente e desqualifica o trabalho docente. Esta “opção” claramente não é dos alunos ou dos docentes: ela parte da lógica contábil que inviabiliza o pagamento ao docente por orientações individuais.

A preferência também por especialistas e, no máximo, mestres, é outra característica das IES privadas – principalmente as não-universitárias - devido ao barateamento da hora-aula do especialista e/ou mestre em relação ao professor doutor.

As considerações até aqui realizadas referem-se aos cursos privados de Serviço Social na modalidade presencial.

Quanto aos cursos públicos e presenciais de Serviço Social, destaca-se o processo progressivo de precarização da formação profissional, através da intensificação do trabalho docente¹⁴, o que se relaciona com a discussão travada por Lima (2009) sobre a contra-reforma da educação superior brasileira no governo Lula, dentre outros autores¹⁵. A precarização do trabalho docente nas IES públicas manifesta-se de diversas formas, brevemente analisadas a seguir.

A primeira forma de manifestação relaciona-se à quantidade dos afazeres docentes: tarefas que anteriormente eram executadas pelo setor administrativo da universidade, hoje cabem aos docentes. Um exemplo: para organizar um grupo de pesquisa e ter acesso aos equipamentos e materiais necessários, o docente precisa, primeiro, concorrer ao edital de uma determinada agência de fomento. Assim, ele deve organizar toda a documentação exigida, além, é claro, de elaborar o seu projeto de pesquisa e entregá-los, dentro do prazo, na agência de fomento, localizada fora da universidade. Se passar pelo sistema de pontuações do currículo *lattes* e a solicitação de recursos for aprovada, este docente terá que voltar à agência e pegar a documentação necessária para abertura da conta em um banco. Em seguida, terá que se dirigir a um banco, abrir a conta e aguardar receber o recurso para a compra de materiais. Ao receber o recurso, terá que comparecer a uma loja, realizar as compras necessárias, guardar as notas fiscais e elaborar um relatório de prestação de contas. Se algum equipamento

apresentar problemas, o docente terá que resolver, ou seja, levar o equipamento à loja autorizada para consertos. Por último, terá que entregar este relatório à agência de fomento e agendar um horário para prestação de contas junto à auditoria da agência. As atividades descritas neste parágrafo são atividades docentes? A nosso ver, a única atividade efetivamente concernente a um pesquisador no processo aqui analisado é a elaboração do projeto de pesquisa.

Quando somos contratados pela universidade, assim o somos como docentes e pesquisadores: ou seja, devemos realizar projetos de pesquisa e extensão, além de ministrar aulas e realizar orientações. Os docentes nas IES públicas também historicamente participam de reuniões colegiadas para decisões quanto ao funcionamento da universidade, o que fortalece a perspectiva democrática no interior da IES. Contudo, as atividades acima descritas – que precisam ser realizadas para que um grupo de pesquisa exista, devido à necessidade real de infra-estrutura para efetivar uma pesquisa – não são atividades que aprendemos em nossos Mestrados e Doutorados. Portanto, o trabalho docente encontra-se hoje atravessado por demandas de ordem administrativa, que desvirtuam o nosso trabalho: lembremos que as horas destinadas à operacionalização da compra de computadores poderia ser direcionada para a realização de pesquisa. O Estado economiza recursos – o que explicita mais uma vez o ajuste fiscal implementado nas universidades como parte da contra-reforma supracitada – com pessoal técnico-administrativo, transferindo suas atividades para os docentes, e realiza a *proeza de desperdiçar recursos humanos* que levaram anos de formação e investimento público, desvirtuando as suas atividades, de docentes para técnico-administrativos.

O exemplo acima descrito e analisado serve-nos para ilustrar o trabalho docente, atualmente, nas IES públicas, demonstrando a quantidade de atividades/tarefas que o docente deve realizar, muitas fora de suas atribuições.

Outra forma de precarização que gostaríamos de salientar diz respeito à lógica produtivista cada dia mais fortalecida dentro da universidade: o docente não é valorizado pelo que realiza em seu cotidiano, como dar boas aulas, ser atencioso com seus alunos, realizar orientações, pesquisar e retornar para seus alunos – e para a sociedade -, através de uma relação didático-pedagógica de qualidade, o que adquiriu de novos conhecimentos. Não. O que valoriza a figura do docente não é mais o seu *exercício docente*, mas, sim, o *quanto* ele produz. Quanto - e não o que, para que – produziu nos últimos três, cinco anos? Os artigos que produziu foram socializados no

âmbito de sua universidade? Não, ninguém na sua universidade leu o seu artigo, mas o que importa é se o artigo foi publicado em periódicos indexados e reconhecidos pela comunidade internacional. Levemos este exemplo para o âmbito do Serviço Social: sabemos que a maior interlocução que o Serviço Social brasileiro tem, no âmbito internacional, estabelece-se com os países da América Latina. O Brasil é uma referência para a América Latina, inclusive quanto ao mercado editorial e à disponibilidade de periódicos indexados. Portanto, ao publicarmos, geralmente publicamos em periódicos nacionais. Contudo, pelo sistema QUALIS/CAPES¹⁶, o que “vale” mais? Publicar em um periódico internacional. Para a comunidade acadêmica, do âmbito do Serviço Social, o que “vale” mais? Alguém perguntou? E para as demais áreas, o que “vale” mais?

A questão levantada relaciona-se com o sistema de pontuações adotado pelas Câmaras Técnicas de Pesquisa no interior das próprias universidades – cujos avaliadores são nossos pares, ou seja, docentes das universidades –, que se baseiam em uma valoração de pontuação adotada pelas agências de fomento, como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Estas, por sua vez, pautam seu sistema de valoração na dinâmica das Ciências Exatas, para a contabilização da produção docente.

Ora, cabe-nos problematizar a adoção de parâmetros das Ciências Exatas para as Ciências Humanas: nas primeiras, o conhecimento torna-se “perecível” rapidamente, pois novas descobertas e inovações tecnológicas são descobertas a cada dia. Além disso, um pesquisador desta área escreve um artigo de 20 (vinte) páginas, que contém o conteúdo necessário para expor suas descobertas. Na área de Humanas, a dinâmica é bastante diferente: o conhecimento em nossa área, para ser elaborado com conteúdo e qualidade, é menos “perecível”. A análise de um clássico do pensamento social, escrita no século XIX, é extremamente válida para pensar a sociedade atual. Contudo, um pesquisador do século XXI precisa produzir dois, três, quatro artigos ao ano para ser considerado “produtivo”. Na área de Humanas sabemos que a produção de conhecimento não se processa na velocidade das Ciências “duras”. Todavia, apesar de radicais diferenças, somos pautados pela lógica de produção de conhecimento das Ciências Exatas.

Um outro exemplo bastante ilustrativo diz respeito à valoração dada ao livro, que, no sistema CAPES, não é nada valorizado¹⁷. Ganho muito mais pontos enquanto pesquisadora se publicar um artigo em uma revista alemã de

Serviço Social, que provavelmente nenhum brasileiro lerá. Se publiquei um livro em uma editora nacional - que será divulgado em todo país, socializando os estudos realizados e que interessam ao público brasileiro -, o sistema CAPES valorizará mais o artigo da revista alemã. Não importa, portanto, se o artigo é lido e nem por quem é lido e para qual finalidade, mas devo, enquanto pesquisadora, encaixar-me no sistema WEBQUALIS.

Ora, qualquer pesquisador sério sabe que publicar um livro – pelo menos na área de Humanas – exige um esforço intelectual muito mais intenso do que escrever 20, 30 páginas para uma revista. Qual é a consequência desta política, implementada pelas agências governamentais, de produção e difusão do conhecimento? A tendência na área de Humanas é de um empobrecimento da produção do conhecimento: o pesquisador, espremido pela necessidade de se manter “produtivo” frente aos seus financiadores – passa então a fragmentar o que ele desenvolveria de forma aprofundada em um livro, por exemplo, em 10 artigos de 20 páginas. A perda da qualidade e a fragmentação do conhecimento são inequívocas.

A lógica produtivista impele, ainda, a tantas outras consequências: se o que “vale” mais no ranking do *lattes* é dar aula e orientar na Pós-Graduação, estabelece-se assim uma clara desvalorização da graduação e ainda da orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso. Assim, este professor – ou melhor, na linguagem da agência de fomento, ele não é mais um *professor*, ele se torna um “*bolsista de produtividade A1, A2, B1, B2*”... – encharcado de alienação de seu trabalho enquanto docente, criará estratégias que o farão dedicar-se mais às atividades de pós-graduação do que de graduação, o que fatalmente precarizará ainda mais a formação em nível de graduação. Mas, para a política em curso e atual de educação superior isto não é um problema, pois trata-se de *certificar em larga escala*, o que não demanda formação de qualidade e nem professores no sentido amplo e profundo do termo.

No que se refere aos cursos na modalidade EaD, a situação quanto à qualidade da formação profissional complica-se ainda mais. A formação via Ead ocorre fundamentalmente, como é sua proposta, através do uso de computadores, com teleconferências e o apoio de tutores – geralmente graduados em Serviço Social – nos pólos de apoio presencial. A pesquisa, obviamente, passa ao largo da formação. Já a dimensão do ensino – de um ensino crítico e qualificado – torna-se extremamente fragilizada, pois um aluno que se forma via computador, independente de sua vontade, não terá as mesmas experiências coletivas, de possível inserção em movimentos sociais, pois toda a formação ocorre em casa,

na frente do computador ou, no máximo, no pólo de apoio presencial, com um pequeno grupo de alunos e o tutor, longe da vivência rica e viva da instituição universitária. Mais uma vez o impacto para a formação é claro: ao invés de uma formação que prima pela qualidade e a preocupação em formar profissionais com sólida base teórico-metodológica e capacidade ético-política e técnico-operativa, a direção é *certificar* (e não *formar*) em larga escala – o que a modalidade de EAD permite e se propõe –, desqualificando a formação e o projeto de formação profissional construído coletivamente na década de 1990, materializado nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

3 CONCLUSÃO

Após tais considerações e constatando que os cursos de Serviço Social são majoritariamente privados, inseridos em IES não-universitárias e as vagas na modalidade EaD serem assustadoramente significativas, cabem-nos algumas ressalvas:

1. o setor privado – tanto na modalidade presencial quanto na de EaD – amarga brutalmente a ociosidade de suas vagas. Traduzindo: nem todas as vagas oferecidas e aprovadas pelo Ministério da Educação são preenchidas, devido à dificuldade da população não só de pagar as mensalidades, mas também de manter-se durante quatro anos em uma instituição de ensino. Não à toa os governos - dos militares, Cardoso a Lula - destinam generosas porções do orçamento público para a isenção fiscal, na tentativa de “salvar” este setor de falência. Apesar do esforço governamental, a ociosidade e a crise das privadas permanecem¹⁸.
2. A taxa de conclusão em cursos privados na modalidade presencial, portanto, não é alta, em comparação com as públicas. Na modalidade de EaD, o próprio MEC aponta a desistência como um fator impeditivo para a formação dos profissionais em tais cursos¹⁹.

A partir de tais ressalvas, levantamos a hipótese de que os cursos públicos ainda têm um papel significativo de remar contra a corrente da desqualificação da formação profissional em Serviço Social no Brasil, apesar de constatararmos também na área pública um processo de intensificação e precarização

do trabalho docente, conforme brevemente delineado anteriormente.

Contudo, urge a realização de pesquisas que analisem como efetivamente ocorre a formação em Serviço Social em cursos públicos e privados, articulando a análise com a política educacional em curso, que tem como objetivo configurar a educação superior como mais um lucrativo campo de exploração para o capital, daí a necessidade de expansão via IES privadas e privatização interna das IES públicas e, simultaneamente, garantir o consenso em torno das reformas estruturais em curso no Brasil nos anos de neoliberalismo.

Articular a análise da política educacional em curso - uma contrarreforma que subtrai direitos, sob o discurso de uma (aparente) democratização, é fundamental lembrar, e transforma-os em mais um espaço de mercantilização para o capital – à particularidade da formação profissional em Serviço Social no país, constitui-se, portanto, como um desafio e uma tarefa, principalmente para subsidiar a ação política de nossas entidades político-acadêmicas - ABEPSS, CFESS/CRESS²⁰ e ENESSO²¹ – com dados e informações qualificados para a criação de projetos que afirmem, na realidade da formação cotidiana, o perfil de profissional de Serviço Social indicado pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

REFERÊNCIAS

ABESS/CEDEPSS. Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social. In: **Cadernos ABESS**, São Paulo n. 7, 1997.

BRASIL Ministério da Educação. INEP. **Censo da Educação Superior 2007**: Resumo Técnico. Brasília, 2009. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: jun. de 2009a.

_____. **Cadastro Nacional das Instituições de Educação Superior**. Disponível em: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/>> Acesso em: junho de 2009b.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 6096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 30 jun. de 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004 v2. (Os intelectuais).

IAMAMOTO, Marilda Vilella. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (org.). **Atribuições privativas do(a) assistente social em questão**. Brasília: CFESS, 2002.

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

_____. **Trabalho docente e formação profissional nas universidades federais**. Niterói: Universidade Federal Fluminense: Escola de Serviço Social de Niterói, 2008.

LOPES, Márcia Cavalcanti Raposo. "Universidade produtiva" e trabalho docente flexibilizado. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 1, jan/jun. 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/epp/v6n1/v6n1a04.pdf>> Acesso em: 30 jun. de 2009.

LUZ, Madel T. Prometeu acorrentado: análise sociológica da categoria produtividade e as condições atuais da vida acadêmica. **Physis**, Revista de Saúde Coletiva, v.15 n.1 Rio de Janeiro, jan., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312005000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso: em: 30 jun. 2009.

MANCEBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88 Especial, Out. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a10v2588.pdf>>. Acesso em: 30 junho 2009.

NEVES, L. M. W. (org.) **Coletivo de Estudos sobre Política Educacional**: o empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Educação e Serviço Social**: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo: Xamã, 2008.

_____. **Ensino superior e Serviço Social**: uma análise da direção social e das condições da formação profissional no estado do Rio de Janeiro. Niterói: ESS/UFF, 2007a. (Projeto de Pesquisa).

_____. Mercantilização do ensino superior e formação profissional em serviço social: em direção a um intelectual colaboracionista? **Revista Ágora**: Políticas Públicas e Serviço Social, Ano 3, n.6, abr. 2007b. Disponível em: <<http://www.assistentesocial.com.br/biblioteca.php>> Acesso em: 30 jun.2009.

PINTO, Marina Barbosa. A subordinação do trabalho docente à lógica do capital. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 4, 2000. Disponível em <http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/04/out4_03.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2009.

NOTAS

1. Parte do presente texto encontra-se reproduzida na Revista Sociedade em Debate, da Universidade Católica de Pelotas.
2. Para um aprofundamento da política educacional voltada para o ensino superior nos anos 1990, cf. Lima (2007).
3. Cf. Pereira (2007b) e (2008).
4. Para Gramsci (2004), o intelectual não se resume à atividade intelectual, pois todos os homens são intelectuais e têm a capacidade de realizar atividades intelectivas. O intelectual é aquele que organiza e educa, isto é, tem a função de dirigente, de difusão da concepção de mundo da classe dominante e de manutenção do consenso em relação à ordem estabelecida. O intelectual, contudo, também pode ser orgânico à classe subalterna e contribuir para difundir uma concepção de mundo contra-hegemônica.
5. O detalhamento da criação das unidades de ensino de Serviço Social, articulado à política educacional de cada período histórico brasileiro, encontra-se em Pereira (2008).
6. Cf. Iamamoto (1998) e (2002).
7. Até 1998 a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) era denominada de Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS), o que foi alterado após uma revisão em seu Estatuto.
8. Anteriormente a este movimento ocorreu a revisão e aprovação do novo Código de Ética, em 1993, e da Lei de Regulamentação da Profissão, no mesmo ano, frutos do processo profundo de renovação profissional.
9. Consideramos os cursos existentes até 1994 – o que totalizou 74 (setenta e quatro) – como possíveis participantes dos debates. Aqueles autorizados e/ou em início de funcionamento entre 1994 e 1996 provavelmente não participaram dos debates promovidos pela ABEPSS.
10. Esta constatação é corroborada pela identificação dos autores dos principais documentos produzidos pela ABEPSS, majoritariamente vinculados institucionalmente às IES públicas e às privadas confessionais, particularmente as Católicas. Estas últimas possuem tradição de

pesquisa, devido à peculiar história de relações entre Igreja e Estado e de participação da Igreja no ensino superior.

11. Para maior aprofundamento sobre o empresariamento da educação superior, cf. Neves (2002).
12. Cabe esclarecer que existem 338 (trezentos e trinta e oito) cursos cadastrados no banco de dados do INEP (INEP/MEC, 2009b), sendo que 04 (quatro) deles estão categorizados como “em extinção”. Consideraremos, portanto, o universo total de 334 (trezentos e trinta e quatro) cursos, isto é, daqueles que estão em funcionamento.
13. Cabe destacar que não há a informação da quantidade de vagas oferecidas por duas IES no Cadastro do INEP. Portanto, as vagas contabilizadas são de 197 (cento e noventa e sete) cursos de Serviço Social.
14. Cabe destacar que este é um tema ainda pouco pesquisado na área do Serviço Social, ou seja, as condições do trabalho docente e suas implicações para a qualidade da formação profissional em Serviço Social. A pesquisa em curso na ESS/UFF, sob a nossa coordenação, trata desta temática no âmbito dos cursos públicos e privados de Serviço Social no estado do Rio de Janeiro e tem prazo de término previsto para março de 2010. Cf. Pereira (2007a).
15. Cf., dentre outros, Pinto (2000), Mancebo (2004), Luz (2005) e Lopes (2006).
16. Cf. os critérios da área de Serviço Social Disponível em http://qualis.capes.gov.br/arquivos/avaliacao/webqualis/criterios2004_2006/Criterios_Qualis_2005_32.pdf
17. Sobre o sistema de pontuação para periódicos - o WEBQUALIS – cf. <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/Index.faces>.
18. Cf. dados do último Censo da Educação Superior do INEP (INEP/MEC, 2009a).
19. O último Censo da Educação Superior traz dados bastante interessantes (INEP/MEC, 2009a). Não temos disponíveis os dados referentes ao Serviço Social (taxa de evasão e conclusão, segundo natureza jurídica dos cursos). Consideramos os dados mais gerais, da educação superior como um todo.
20. Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS).
21. Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO).

Larissa Dahmer Pereira

Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF)

E-mail: larissadahmer@hotmail.com

Universidade Federal Fluminense – UFF

Rua Miguel de Frias, 9, Icaraí, Niterói, RJ
CEP: 24220-900