



Ensino a Distância e Serviço Social: desqualificação profissional e ameaças contemporâneas

Distance Learning and Social Work: professional disqualification and contemporary threats

BÁRBARA DA ROCHA FIGUEIREDO CHAGAS*



RESUMO – O presente artigo objetiva analisar a tendência de expansão dos cursos de graduação a distância em Serviço Social, problematizando suas consequências para a formação profissional crítica, preconizada nas Diretrizes Curriculares do curso e no Projeto Ético-Político do Serviço Social. Situando esta expansão no bojo de um processo de contrarreforma do Estado e da educação superior, apresenta os rebatimentos para a formação e o exercício profissional, apontando que esta modalidade reforça as tendências contemporâneas de desqualificação e reatualização do conservadorismo na profissão, na medida em que proporcionam uma precária formação em meio a uma realidade social cada vez mais complexa de interpretar e intervir criticamente.

Palavras-chave – Serviço social. Formação profissional. Ensino superior. Ensino a distância. Projeto Ético-Político.

ABSTRACT – This article aims to analyze the trend of undergraduate distance courses expansion in Social Work, questioning its consequences for professional training in critical advocated Curriculum Guidelines of the course, and The Ethical-Political Project of Social Work. Situating this expansion in the wake of a reform process of the state and higher education, presents the repercussions for training and professional practice, pointing out that this type reinforces the contemporary tendencies of disqualification and refresher conservatism in the profession, as they provide a precarious training amid a social reality increasingly complex to interpret and act critically.

Keywords – Social work. Vocational training. Higher education. Distance education. Ethical-political project.

* Mestre em Serviço Social. Professora Substituta da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ESS/UFRJ), Rio de Janeiro - RJ/Brasil. CV: <http://lattes.cnpq.br/2654942987139603>. E-mail: barbaraufri@outlook.com.
Submetido em: junho/2015. Aprovado em: maio/2016.

O perfil profissional expresso pelas diretrizes curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), coerente com o Projeto Ético-Político do Serviço Social, pretende uma formação profissional generalista, com ênfase em um rigoroso aprofundamento teórico, histórico e metodológico. Estes princípios buscam tornar o assistente social sujeito competente para compreensão crítica da realidade social na qual está inserido, bem como das políticas públicas e de seus usuários, em suas determinações sócio-históricas e complexidades.

Este perfil profissional materializar-se-á por meio de um processo formativo, capaz de aprofundar o estudo da Economia Política, Filosofia, Ciência Política, Sociologia, além da Psicologia, Antropologia, Direito, Pesquisa, Política Social, Fundamentos do Serviço Social e tantos outros; compreendendo que o Serviço Social tem como solo a história da sociedade e está sempre relacionado às suas alterações (ABEPSS, 1996).

Ademais, torna-se fundamental a articulação do ensino com a extensão e, sobretudo, com a pesquisa, formando uma dimensão investigativa indispensável para a definição de estratégias profissionais; uma experiência de estágio supervisionado que proporcione ao estudante a reflexão crítica do exercício profissional e a apreensão dos conteúdos debatidos em sala de aula, assimilando as contradições e os desafios da realidade. Possibilitando uma rica vivência acadêmica, que inclui a participação nos eventos da categoria, o acesso ao rico material bibliográfico produzido pela profissão e seus debates contemporâneos, e o contato com os movimentos sociais e suas agendas políticas, destacando-se o movimento estudantil.

Este projeto de formação profissional foi construído em um processo de rupturas com o conservadorismo na profissão. A conjuntura de crise da Ditadura Militar, bem como as lutas econômicas e o forte enfrentamento da classe trabalhadora ao regime, formaram um período histórico fundamental para a compreensão do tempo presente e as mudanças pelas quais passou o Serviço Social. As décadas de 1970 e, principalmente, 1980, foram solos férteis para a gestação do Projeto Ético-Político da categoria. É nesse período que se conforma uma concepção de profissão absolutamente diferente de suas origens. As lutas sociais são o motor para as “vanguardas profissionais e acadêmicas se tornarem vanguardas militantes” (ABRAMIDES, 2009, p. 87).

As Diretrizes Curriculares são, portanto, fruto de profundas mudanças pelas quais passou a categoria, de ruptura com a hegemonia do conservadorismo na profissão. É parte “de um giro notável, cuja evidência mais perceptível é a interlocução com a tradição marxista” (NETTO, 2011, p. 10). As Diretrizes são, ao lado do Código de Ética profissional e da Lei de regulamentação da profissão (8662/1993), instrumentos normativos que constituem a materialização do Projeto Ético-Político profissional (CFESS, 2011).

A conjuntura dos anos 1990, com a queda do muro de Berlim, com o aprofundamento da crise de um projeto político de esquerda, em nível mundial e nacional, e a crescente falta de perspectiva societária e política, se agrava mediante um conjunto de medidas fundadas no neoliberalismo: contrarreforma do Estado e sucateamento dos serviços públicos. Tais questões formaram um consenso ideológico em torno da vitória do capitalismo e do “fim da história”. Soma-se a isso, na década seguinte, a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) ao Governo Federal¹ e o reflexo disso para o refluxo dos movimentos sociais organizados, os retrocessos na consciência de classe dos trabalhadores diante de um Governo de colaboração de classes e a continuidade e aprofundamento das políticas neoliberais do Governo de Fernando Henrique Cardoso.

Os anos que seguem à aprovação das Diretrizes Curriculares e demais instrumentos normativos são de diversas mudanças na realidade brasileira:

Os anos 90 expressam profundas transformações nos processos de produção e reprodução da vida social, determinados pela reestruturação produtiva, pela reforma do Estado e pelas novas formas de enfrentamento da questão social [...] (ABEPSS, 1996, p. 05).

Esta conjuntura alterou não apenas as políticas públicas, o fazer profissional e as demandas do Serviço Social, mas também sua formação profissional, na medida em que a política educacional passou por diversas transformações.

Ademais, os anos 1990 marcaram o início de uma forte tendência à privatização da educação que se estende aos dias atuais. É parte de um momento histórico em que “[...] o capital intensifica a busca por estratégias de enfrentamento à crise que atravessa, no sentido de elevação de suas taxas de produtividade, transformando todas as esferas da vida social em áreas potencialmente lucrativas” (LIMA, 2013, p. 01). Tal concepção transformou a educação em mercadoria, levando à massificação deste serviço, objetivando a consolidação de um mercado potencialmente lucrativo.

Sob a bandeira da democratização do ensino superior, as políticas educacionais das últimas duas décadas privilegiaram a privatização e o sucateamento das Universidades Públicas, ao passo que incentivaram a abertura de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e, em seguida, a explosão da modalidade de Ensino a Distância (EAD). A privatização da educação superior acompanhou um rebaixamento da qualidade desta esfera de ensino. Ampliou-se a abertura do mercado para a criação de instituições de ensino não universitárias, que não oferecem pesquisa e extensão, mas centralmente cursos de curta duração e/ou a distância.

Este processo de desqualificação da formação universitária, que afeta a formação em Serviço Social, ameaça frontalmente o projeto previsto nas Diretrizes Curriculares. Rebaixa a qualidade da formação em um tempo histórico cada vez mais complexo, que requisita dos profissionais maior domínio da teoria crítica para seu entendimento e a elaboração de estratégias profissionais coerentes com o Projeto Ético-Político. Como afirma Mota (2003, p. 11):

[...] penso que a chave para desvendar as tendências do Serviço Social nesse início de milênio é o conhecimento da própria realidade, posto que nela estão presentes os processos sociais sobre os quais a profissão intervém. [...] Estou defendendo a ideia de que as tendências da profissão dependem da realidade objetiva e da capacidade que temos de decodificá-la criticamente[...].

Nesse sentido, o rebaixamento da formação em Serviço Social, sobretudo pela via do Ensino a Distância, que se multiplica em rápida velocidade e é hoje responsável pela formação de um enorme contingente profissional, representa uma contradição ao Projeto Ético-Político do Serviço Social e à cultura intelectual da profissão. Na medida em que não é garantida uma formação crítica, abrem-se lacunas na compreensão da sociabilidade burguesa e tende a reforçar uma visão que remete ao conservadorismo.

Contrarreforma da educação superior e formação profissional

A expansão do ensino superior brasileiro dos últimos anos tem sido parte de um projeto de contrarreforma do Estado. Orientada pelos organismos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), é parte do projeto neoliberal de transformação dos direitos conquistados nas décadas anteriores em mercadorias.

Os anos de estado de bem-estar social vividos no pós-segunda guerra mundial², que tinha como base a ideia de construir um capitalismo humanizado capaz de vencer a polarização com os países socialistas, entram em decadência com a crise econômica de 1970³. A conjuntura de conquistas de direitos, fruto da pressão da classe trabalhadora que acirrou a correlação de forças entre trabalho e capital, e da pressão ideológica representada pela presença da União Soviética, que emergia da Segunda Guerra com um enorme prestígio junto às massas trabalhadoras de todo o mundo (COUTINHO, 2007), sofre mudanças. O Estado que estava cumprindo um novo papel, absorvendo algumas demandas da classe trabalhadora,

como um preço que a burguesia teve de pagar para evitar a ameaça dos trabalhadores tomarem o poder no pós-segunda guerra (SAGRA, 2008), começa a mudar de forma.

Assim, o keynesianismo⁴, que conseguiu, pelo menos por algum tempo, superar a profunda crise que envolveu o capitalismo entre as duas Guerras Mundiais sucumbe à nova crise dos anos 1970. E, se o período anterior foi marcado por reformas, que se manifestavam na conquista de importantes direitos sociais por parte dos trabalhadores, o período seguinte, de neoliberalismo, será marcado por incontáveis contrarreformas e pela transformação destes direitos sociais em mercadorias.

Como resposta à nova crise econômica, surge das mãos do economista estadunidense Milton Friedman (1912-2006) o *neoliberalismo*. O neoliberalismo propunha, portanto, a redução da intervenção estatal e a liberalização da economia para o mercado atuar, permitindo sua autorregulação. Nesse período o capitalismo irá se apropriar do termo *reforma* que até então era um conceito progressivo, representando conquistas das lutas dos trabalhadores e o transformará no inverso. Ou seja, as reformas, a partir deste período, apresentar-se-ão, na verdade, como *contrarreformas*.

O neoliberalismo e a mundialização do capitalismo trouxeram consigo inúmeras mudanças econômicas, sociais, culturais, etc. Essas mudanças, que podemos caracterizar como uma *reestruturação do capital como modo de produção* (BRUNO, 2001), apresentaram duas tendências principais: a reestruturação produtiva e a contrarreforma do Estado. Esta segunda tendência, de contrarreforma do Estado, é a que determina a dinâmica do objeto deste estudo.

Torna-se relevante destacar, entretanto, que no âmbito da reestruturação produtiva acontece não apenas a redução ou destruição dos direitos adquiridos pela classe trabalhadora em suas décadas de luta, mas também a sua fragmentação, implicando sua desorganização política perante as iniciativas econômicas e ideológicas do capital.

Se no campo da produção técnica o advento da informatização e da robótica fizeram com que o trabalhador se afastasse cada vez mais do domínio do processo de produção e fosse substituído o trabalho humano por trabalho mecânico – ampliando o desemprego estrutural –, no campo da cultura do trabalho as mudanças foram diversas. Quase se extinguiram os grandes polos produtivos, colocando-se, em seu lugar, a *flexibilização* do processo produtivo, com descentralização da produção – criação de ilhas de produção –, terceirização de parte dos serviços às microempresas ou aos trabalhadores autônomos – diminuindo a responsabilidade do capital sobre o trabalho – e, conseqüentemente, a desregulamentação do trabalho, a partir da ampliação do mercado para trabalhador autônomo, temporário, terceirizado e precário. Estas mudanças realizam “uma verdadeira reforma intelectual e moral, visando à construção de outra cultura do trabalho e de uma nova racionalidade política e ética compatível com a sociabilidade requerida pelo atual projeto do capital” (MOTA; AMARAL, 1998, p. 29).

Esta análise é necessária, pois implica o entendimento da expansão da educação superior em dois aspectos. Mediante as mudanças no processo produtivo e no mercado de trabalho

[...] a expansão da educação superior passou a ser uma exigência do próprio capital, seja de capacitação da força de trabalho para o atendimento das alterações produtivas, seja para difusão da concepção de mundo burguês sob a imagem de uma “política inclusiva” (LIMA, 2013, p. 06).

E é justamente esta difusão da concepção de mundo burguês, aliada aos ataques aos direitos e à organização da classe trabalhadora, que faz com que as décadas de neoliberalismo sejam capazes de fazer retrair as lutas sociais. Passamos para um momento defensivo dos trabalhadores, após anos de protagonismo e duros enfrentamentos contra as políticas econômicas do capital e ao regime militar. E é esta busca pelo consenso em torno do projeto burguês de sociedade que norteou e permanece norteando a política de educação superior brasileira, tendo em vista que a trajetória da educação pública no Brasil é fortemente marcada pelas disputas societárias (PEREIRA; ALMEIDA, 2013, p. XI).

Nesse sentido, para compreender a política de educação é necessário localizá-la no bojo do projeto neoliberal de contrarreforma do Estado que transformou a sociedade em muitos aspectos. Um dos principais se deu com a transformação de direitos sociais, conquistados a partir da luta da classe trabalhadora, em mercadoria. Desde os anos 1990, a Universidade brasileira tem passado por uma profunda crise “gerada pelas alterações na configuração da luta de classes e da dominação imperialista que exigia a privatização de setores estratégicos do país, entre esses, a educação” (LIMA, 2013, p. 07). É sob esta concepção que se orienta nossa análise da política de expansão da educação desenvolvida no Brasil, desde os anos 1990 até os dias atuais.

É indispensável ponderar que este processo pelo qual passa a política educacional brasileira tem vinculação direta com as orientações internacionais para as políticas públicas nos países de capitalismo dependente. Este é o traço marcante em comum entre os últimos governos federais brasileiros: a aplicação do receituário neoliberal para a educação.

Ao falarmos destes receituários, referimo-nos aos diversos documentos e orientações emitidos pelos organismos multilaterais, notadamente o Fundo Monetário Internacional (FMI) e, essencialmente, o Banco Mundial (BM). Este organismo passou a emitir orientações e direcionamentos para os países de capitalismo dependente, vinculando a aplicação de suas políticas aos empréstimos, negociações das dívidas e demais relações econômicas estabelecidas com estes países, além de uma forte pressão política e ideológica via caracterização do Estado como um organismo pesado e ineficiente. E todo este receituário foi seguido à risca pelos governos brasileiros.

Importante expressão desta heteronomia, marca da política educacional brasileira, foi o conteúdo aprovado na Lei de Diretrizes e Bases para a educação (LDB) em 1996, visivelmente influenciada pelas diretrizes aprovadas no Consenso de Washington (1989) e pelo documento *Priorités et Stratégies pour l'Éducation: une étude de la Banque Mondiale* (BANCO MONDIALE, 1995, apud MAUÉS, 2006, p. 82). Estes documentos orientavam dar prioridade de investimento estatal à educação básica, pois esta esfera da educação teria “taxa de retorno muito maior do que a do ensino superior e a da educação tecnológica. Desde então, os governantes latino-americanos, afinados com o Consenso de Washington, excluíram a universidade de suas prioridades” (LUCAS; LEHER, 2001, p. 258).

Concomitante ao processo de adequação do ensino à lógica capitalista do custo-benefício, a LDB regulamenta a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, ao afirmar, em seu artigo 7º, que a oferta do ensino é livre à iniciativa privada.

Posteriormente, com a emissão de outras diretrizes vinculadas ao ensino superior, o Banco Mundial passa a orientar aos governos latino-americanos uma política de fomento ao mercado da educação superior, incentivando o desenvolvimento das instituições privadas, bem como a diversificação do financiamento das instituições públicas.

Essas orientações se expressam no ensino superior brasileiro sob a bandeira da democratização do acesso, através de um projeto de contrarreforma que redesenha o modelo de educação no país. Iniciado no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), este projeto ganha novas formas a partir de 2003, através de um conjunto de Medidas Provisórias, Projetos de Lei, Leis e Decretos, indicando que o projeto de Reforma Universitária foi, de fato, uma prioridade na pauta de ação política do Governo Lula (LIMA, 2013).

Entre todos os projetos e decretos que compõem a Reforma Universitária de Lula, alguns merecem destaque. São eles a Medida Provisória 213/04, que institui o Programa Universidade para Todos – ProUni; o Decreto 5.622/05 e 5.800/06, que instituem e regulamentam o Ensino a Distância (EAD) e o consórcio de instituições que oferecem esta modalidade, a Universidade Aberta do Brasil (UAB); e o Decreto Presidencial 6.096/07, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

Este último foi o que encontrou maior resistência pela comunidade universitária. Não por acaso. No âmbito da reestruturação, o Decreto objetivava a “revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem” e a “diversificação das modalidades de graduação”. Isso, na prática, tem significado a criação dos Bacharelados Interdisciplinares (cursos de formação rápida e genérica) e a inserção das tecnologias através do Ensino a Distância na formação presencial. No âmbito da Expansão, o Decreto previa a criação de “condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior”. Para isso, as Universidades deveriam ampliar as vagas, melhorar “o aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”, superar as taxas de evasão, ocupar as vagas ociosas. Isso, na realidade, significou um aumento na carga de trabalho dos docentes (elevação da taxa professor-aluno) e a superlotação de salas através da abertura irresponsável de vagas, que não acompanhou um proporcional aumento no investimento público nas Universidades Federais.

Nesse sentido, ao contrário do que se pretendia, as taxas de evasão aumentaram no último período, conforme os dados do Grupo de Trabalho sobre Evasão e Retenção. A evasão anual nas instituições, de 2009 a 2011 ficou em torno de 13%, um percentual superior aos 10% atingidos nos anos anteriores⁵.

Paralelo ao processo de sucateamento das Universidades Federais, através de uma expansão sem o devido investimento, o orçamento público foi cada vez mais destinado para as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. O principal projeto do governo para a expansão do Ensino Superior, o ProUni, se deu através do incentivo ao mercado educacional, de acordo com as orientações do Banco Mundial.

Após a crise vivida pelas IES privadas, por falta de mercado consumidor, e as grandes taxas de inadimplência no início dos anos 2000, o ProUni tira da falência diversos grupos empresariais do setor educacional. Através de isenções fiscais milionárias, o governo faz uma verdadeira transferência (mesmo que indireta) de dinheiro público, na compra das vagas ociosas das IES privadas para oferecer bolsas de estudos a estudantes oriundos da rede pública de ensino. Foi este o projeto responsável por fortalecer as IES privadas que passavam uma enorme crise, tornando a educação um dos setores mais lucrativos do mercado.

Na lógica neoliberal, falta dinheiro para investir nas Universidades Federais e sobra dinheiro para comprar vagas nas IES privadas, muitas delas com qualidade questionável. Desvelando-se as reais pretensões da política de ensino superior brasileiro, que nada tem a ver com o desejo de amplo acesso das classes trabalhadoras às Universidades, mas

[...] se trata, mais uma vez, de criar uma dualização discriminatória educacional: para camadas empobrecidas da população, o EAD ou cursos privados presenciais mais baratos e, para as elites e camadas médias altas, uma educação nas universidades públicas federais ou estaduais ou nas instituições privadas de alto prestígio social, como as católicas (PEREIRA, 2012, p. 43).

De 2006 a 2013, enquanto os valores destinados ao ProUni via renúncia fiscal cresceram 166%, o orçamento na rede pública do ensino superior aumentou cerca de 86%⁶, durante um forte processo de expansão. Em termos de valores, isso representa que, apenas em 2013, um total de R\$ 750 milhões⁷ deixou de ser arrecadado e foi doado às IES privadas em forma de isenções fiscais. E são estas isenções fiscais que garantem os lucros e o crescimento do setor, mesmo em momentos de retração econômica.

Seguindo uma trajetória de crescimento que já se mantém há anos, os ganhos das 20 principais empresas do setor aumentaram 35% na comparação anual 2013/2014. Só de abril a junho deste ano, o lucro líquido das seis redes de ensino listadas na bolsa de valores dobrou, em relação ao mesmo período do ano passado, chegando a R\$ 426,6 milhões⁸.

Recentemente, a compra do grupo de educação Anhanguera pelo grupo Kroton criou o maior grupo educacional do mundo e a 17ª maior empresa da BOVESPA em termos de valor de mercado, cerca de R\$ 24,48 bilhões⁹. O Valor Econômico, mais importante veículo da economia brasileira, premiou o grupo Kroton como a empresa com melhor desempenho econômico entre mil empresas do setor educacional¹⁰.

E o crescimento do grupo Kroton, assim como de outros grupos do mercado educacional, não se explica apenas pelo projeto do ProUni. Um marco na expansão da educação superior brasileira está relacionado ao decreto que regulamenta o Ensino a Distância no Brasil. Esta modalidade de ensino, extremamente lucrativa pelo seu baixo custo, tornou-se setor privilegiado de investimento nos últimos anos e segue um ritmo acelerado de crescimento.

Questiona-se, entretanto, a qualidade dessa modalidade, diante da ausência de efetiva relação pedagógica e de participação na vida acadêmica, ausência do fundamental tripé ensino-pesquisa-extensão e a inserção em movimentos sociais. Além disso, segundo o CFESS¹¹, esta modalidade de ensino é permeada por inúmeras irregularidades. Embora em seus documentos as empresas que oferecem a graduação em Serviço Social afirmem cumprir a carga horária mínima obrigatória de disciplinas e estágio, a dificuldade de acesso a informações mais detalhadas dificultam um acompanhamento da forma como vêm sendo realizado, por exemplo, o estágio obrigatório, bem como as condições em que se realizam a supervisão acadêmica e de campo.

As empresas de ensino a distância não fornecem aos Conselhos Regionais de Serviço Social informações relativas aos campos de estágio dos graduandos e profissionais supervisores. Em muitos estados foi necessário acionar o Ministério Público para garantir o acesso à informação, sendo possível, então, constatar irregularidades tais como nome e número de identificação profissional dos supervisores de campo, que não são compatíveis com o banco de dados dos profissionais registrados nos Conselhos. Em São Paulo, ainda, a listagem de locais em que supostamente os discentes realizavam estágio obrigatório não foi compatível com a visita *in loco* do CRESS/SP.

Constata-se, ainda, a existência de poucas informações acerca da dinâmica de implementação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), não sendo possível verificar o processo de orientação e avaliação dos trabalhos finais de curso, componente curricular obrigatório.

Foram encontradas irregularidades, também, no que diz respeito à tutoria acadêmica que, quase sempre, não possui formação em Serviço Social. Verifica-se, além disso, um desrespeito ao perfil profissional previsto nas Diretrizes Curriculares por meio da oferta de componentes curriculares estranhos ao currículo mínimo da graduação em Serviço Social, tais como processo negocial, nutrição e higiene, mediação e arbitragem. Soma-se a isso a baixa qualidade verificada pelas entidades da categoria dos materiais didáticos utilizados, permeados por simplificação e banalização de conteúdos imprescindíveis para a formação profissional.

Todas estas irregularidades e muitas outras que atestam a ameaça desta modalidade de ensino, ao perfil profissional preconizado pelas Diretrizes Curriculares, são encontradas em publicações das entidades nacionais do Serviço Social, destacadamente o Conselho Federal de Serviço Social, que por meio de notas públicas, manifestos, campanhas, ações judiciais e fiscalização permanente e minuciosa tem conseguido constatar e denunciar estas infrações, mesmo com todo o esforço das empresas educacionais em dificultar e impedir as ações do Conselho. Deste modo, cabe reafirmar que:

Quanto à graduação a distância, sabemos que realiza no máximo transmissão de informações, mas jamais formação profissional, como tem denunciado a ABEPSS, o CFESS e a ENESSO em várias notas públicas, inclusive uma que se dirige aos estudantes e profissionais envolvidos nesta modalidade, alertando-os e explicando as razões da nossa luta, que nada tem a ver com preconceitos ou discriminação (CFESS, 2010).

Admite-se, porém, que o ensino a distância é capaz de ensinar certos conhecimentos, por isso é possível concebê-lo em nível complementar, e não em um nível de formação profissional primário. Isso porque se compreende a educação como um conceito mais amplo, que ultrapassa a transmissão de saberes. Ao contrário, prepara para a vida em sociedade – considerando-se que a faixa etária ideal para a inserção na educação superior é de 18 a 24 anos, momento também de formação de valores – e prescinde que os sujeitos em formação vivam o processo educacional de forma interativa com outros sujeitos.

A ineficiência desta modalidade de ensino toma maiores proporções na formação em Serviço Social, pois, diferente de uma formação técnica, esta prescinde de uma série de elementos densamente reflexivos que trazem consigo uma enorme complexidade, o que revela uma importância ainda maior da construção do conhecimento coletivo e de diversas experiências que o ensino a distância, por sua natureza, não é capaz de oferecer.

O EAD é parte da tendência dominante da política educacional que tem dado

[...] ênfase à prática em detrimento da teoria, colocando as competências (saber-fazer, aprender a aprender) como o “eixo nuclear” da formação, utilizando a educação a distância como ferramenta preferencial da formação inicial e fazendo a “universitarização” nos institutos superiores de educação e nos cursos normais superiores, isto é, em instituições que não têm, na sua gênese, o compromisso da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão (MAUÉS, 2006, p. 83).

Em suma, a contrarreforma da educação implementada pelos últimos governos brasileiros tem como marca a expansão do acesso ao ensino superior através da ampliação do setor privado, do empresariamento da educação e da certificação em larga escala, em um aumento quantitativo do acesso ao ensino superior pela via do rebaixamento da qualidade da formação acadêmica. E este processo implica profundas mudanças na formação profissional em Serviço Social.

Projeto de formação profissional e as ameaças contemporâneas

A direção teórico-metodológica hegemônica do Serviço Social passou por inúmeras mudanças ao longo da história da profissão. Nota-se, entretanto, durante as primeiras décadas de existência da profissão, um marcante traço comum: o compromisso sociopolítico com o conservadorismo (IAMAMOTO, 2011).

Este traço comum foi a base da construção de um fazer profissional historicamente comprometido com o projeto de sociedade das classes dominantes, com uma função intelectual colaboracionista com a concepção de mundo burguesa (PEREIRA, 2007, p. 223), na medida em que nega a existência das classes sociais e as expressões da questão social como consequências inerentes ao antagonismo entre capital e trabalho. Isso porque a marca do pensamento conservador reside na superficialidade com que interpreta os elementos da realidade, dando importância à sua aparência em detrimento das contradições de sua essência.

O conservador reage aos princípios universalizantes e abstratos do pensamento dedutivo: seu pensamento tende a aderir aos contornos imediatos da situação com que se defronta, valorizando os detalhes, os dados qualitativos, os casos particulares, em detrimento da apreensão da estrutura da sociedade. A mentalidade conservadora não possui predisposição para teorizar (IAMAMOTO, 2011, p. 24).

É pertinente demarcar que a trajetória intelectual da profissão é mediada pela conjuntura das origens da profissão. O Serviço Social surge com um propósito conservador, em um momento sócio-histórico complexo, afetado pela luta de classes e pelo objetivo da burguesia, Estado e Igreja, de doutrinação das massas operárias que lutavam por direitos no processo de industrialização vivido pelo país neste momento. A origem da profissão explica-se, entre outros fatores, pela necessidade de intervenção ideológica das classes dominantes. O Serviço Social surge, portanto, com os preceitos burgueses, em que:

Os efeitos da exploração capitalista do trabalho são reconhecidos e transformados em “problemas sociais”, justificadores da ação profissional; mas não se colocam em questão as razões históricas dessa exploração. Este esquema de percepção permite conciliar a concepção humanista-cristã de vida e a exploração burguesa do trabalho (IAMAMOTO, 2011, p. 29).

Dessa forma, instala-se na profissão uma contradição entre teoria e prática, na medida em que se objetiva tratar dos problemas sociais buscando soluções individuais, como se a pobreza, o desemprego e outras mazelas sociais fossem resultado de algum desajustamento individual ou familiar e não um problema de fato social. Esta perspectiva imprime ao Serviço Social um caráter utópico, uma vez que não se contrapõe à ordem capitalista (IAMAMOTO, 2011).

Esta visão superficial da realidade social, pela via conservadora, simplifica o objeto de trabalho do Serviço Social fazendo com que, conforme Iamamoto (2011):

De um lado, questões de economia política transformam-se em problemas assistenciais, e direitos da utilização de conquistas sociais do proletariado viram concessão de benefícios, os quais nunca foram vistos como direitos, mas como expressão de carências, “faltas”, “desvios de personalidade” etc. Por outro lado, reforçam-se mecanismos que dificultam a apreensão dos reais efeitos da ação profissional. A reificação dos métodos e técnicas da intervenção, a burocratização das atividades, a psicologização das relações sociais, a absorção de uma terminologia mais adequada à estratégia de crescimento econômico acelerado são fatores, entre outros, que contribuem para encobrir na consciência profissional as reais implicações de sua prática (IAMAMOTO, 2011, p. 34).

Como destaca a autora, a maneira como o Serviço Social compreendia a sociedade e seu objeto de trabalho influenciava diretamente a forma e o conteúdo de sua intervenção profissional. Em consonância com uma visão completamente desconectada com as causas das expressões da questão social, que busca resolver desajustamentos ocasionais, o fazer profissional do assistente social torna-se um fazer fundamentalmente técnico-operativo, que almeja um ajustamento social dos indivíduos, negando a necessidade da formação teórica para a intervenção profissional.

Nesta perspectiva, há também uma forte tendência pragmática de negação das ciências sociais e da ação reflexiva sobre a sociedade. Reivindica-se a observação e a experiência empírica, ao considerar que a teoria não serve para reformar a vida e a sociedade (IAMAMOTO, 2011). Imprime um sentido utilitarista à teoria, ao pensar a realidade na sua imediatez e ao buscar agir sobre ela com esta racionalidade (GUERRA, 2013).

Estes são os elementos de sustentação do discurso e da prática dos assistentes sociais durante as primeiras décadas da profissão, que vão se expressar na busca pela resolução da “crise da profissão” pela via do maior aperfeiçoamento técnico-instrumental (IAMAMOTO, 2011), levando às diferentes fases de intervenção profissional, seja a fase embrionária mais ligada à caridade, a fase posterior de busca pelo ajustamento individual e coletivo, ou a tendência à psicologização das relações sociais. Em todas estas fases, até o período do Regime Militar, observa-se a prevalência da discussão da metodologia profissional, buscando encontrar e aperfeiçoar os traços peculiares da profissão: objeto, objetivos, métodos e

procedimentos de intervenção (IAMAMOTO, 2011). Estas fases expressam a busca por encontrar no aperfeiçoamento profissional a resolução para os problemas com os quais o Serviço Social trabalhava.

Somente nos anos 1970, após a Reforma Universitária de 1968, com a inserção do Serviço Social em ambientes universitários e, notadamente, com a conjuntura de lutas e questionamentos do regime militar é que sinalizou o início de um período de profundos questionamentos quanto à direção social do Serviço Social (PEREIRA, 2007).

Assim, de um profissional incumbido de transformar demandas por direitos sociais em “desajustes” e/ou “patologias sociais”, o assistente social passou a pautar-se pelo reconhecimento de uma sociedade partida em classes sociais e pela condição estratégica da luta por direitos sociais. Deste modo, o processo de renovação profissional, possibilitado contraditoriamente pela autocracia burguesa através da laicização e expansão da profissão e da inserção do processo formativo em ambientes universitários, desencadeou um movimento de construção de um pluralismo teórico, ideológico e político profissional. Tal processo proporcionou, ainda, a construção de um projeto profissional cuja pauta, nos anos 1980, foi a de ruptura com o histórico conservadorismo do Serviço Social (PEREIRA, 2007, p. 223).

Este movimento de construção de um novo direcionamento teórico, ideológico e político na profissão apresenta sua ambiência sócio-histórica, ideopolítica e cultural no avanço das lutas sociais dos anos 1980 (ABRAMIDES; CABRAL, 2009, p. 39). Os avanços intelectuais pelos quais passou a profissão delegam o protagonismo, mas não a exclusividade, destas transformações à relação com a teoria marxista, pois são também parte de um movimento de avanço da consciência do conjunto da classe trabalhadora brasileira.

O desgaste dos direitos trabalhistas e das condições de vida da população, aliado à repressão política a toda oposição ao governo militar, abriu um processo de esgotamento que culminou com uma intensa organização das lutas na sociedade. Entra em cena a classe trabalhadora brasileira, num momento em que “a orientação dada às políticas sociais pelos governos da ditadura” gerava “grandes [...] dificuldades de inserção no mercado de trabalho, além de uma queda geral nos salários praticados pela indústria e pelo comércio, sobretudo nos setores de média e baixa qualificação” (MARTINELLI, 2009, p. 97).

A conjuntura brasileira se redesenha, partindo de um período de profunda repressão aos trabalhadores e desarticulação dos movimentos sociais para um patamar de polarização entre os setores de esquerda e direita no país, tendo em vista que:

Os movimentos sociais irrompem a realidade do país e se inserem na luta política de enfrentamento à ditadura militar e à sua política de arrocho salarial, responsável por uma profunda deterioração das condições de vida e de trabalho da população. É um período de amplas mobilizações do movimento de massas, com grandes greves operárias de solidariedade de classe entre os trabalhadores. Configura-se a reorganização do movimento sindical e popular em um novo patamar da luta de classes sob a direção da classe operária, a partir de 1977 (ABRAMIDES; CABRAL, 2009, p. 56).

Os movimentos sociais em efervescência constroem, aos poucos, uma alternativa ideológica, sustentada por amplas massas de trabalhadores que saíam para o enfrentamento direto às condições econômicas e políticas do país. Foram esses anos de grandes lutas sociais que impulsionaram a criação de instrumentos de luta da classe trabalhadora, tais como o Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980, e a Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983.

Também é sob essa conjuntura que o Serviço Social intensifica sua organização profissional. O processo de ruptura com o conservadorismo na profissão se gesta e se constrói em meio à reorganização

política e sindical de toda a classe trabalhadora e tem estreito laço com essa conjuntura e com os demais sujeitos políticos do período. Este movimento de ruptura se expressará, mais tarde, no que se convencionou chamar de Projeto Ético-Político do Serviço Social (PEPSS).

O PEPSS compreende uma síntese de elementos que formam “uma imagem ideal da profissão, os valores que a legitimam, sua função social e seus objetivos, conhecimentos teóricos, saberes interventivos, normas, práticas, etc.” (NETTO, 2006, p. 07). Essa imagem ideal da profissão se expressa desde a formação à regulamentação do exercício profissional, passando pela forma como a categoria se organiza. Se expressa, portanto, nos instrumentos normativos que regem da formação ao exercício profissional: as Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), o Código de Ética do Assistente Social de 1993, a Lei que regulamenta a profissão (8662/93) e demais normativos nacionalmente instituídos pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS).

Para o objeto de debate em questão, trata-se de dar ênfase ao papel das Diretrizes Curriculares na formação desta *imagem ideal da profissão*. Este instrumento estabelece o perfil profissional a ser formado: um assistente social crítico e reflexivo, articulador político-profissional dos sujeitos, comprometido com a luta por direitos, pesquisador que seja capaz de conhecer as múltiplas determinações da realidade social e assumir posturas profissionais consequentes com o projeto profissional da categoria.

Para a formação deste perfil profissional, as Diretrizes elegem como princípios da formação, entre outros: a) Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social; b) Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; c) Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade; d) Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão; e) Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional (ABEPSS, 1996, p. 06).

Este perfil de formação profissional está cada dia mais ameaçado pelo processo de contrarreforma da educação superior. Não por acaso este tem sido tema de estudos da categoria¹², mas também alvo de debate das entidades representativas do Serviço Social. Existe uma necessária atenção à dinâmica de expansão do ensino superior, pois suas tendências apontam no sentido da reconfiguração do perfil profissional da categoria, já que o ensino a distância, expressão máxima do rebaixamento da qualidade da formação acadêmica, possui hoje maior número de matrículas do que o ensino presencial.

Os números são preocupantes: segundo o Censo da Educação de 2012 (INEP), considerando-se os cursos a distância e presenciais, as IES privadas dominam no número de matrículas. Segundo os dados, 79,8% dos estudantes de Serviço Social são estudantes de IES privadas e 20,2% de públicas. Tratando-se da modalidade de ensino, o EAD é responsável por 53,6% das matrículas em Serviço Social e 55,3% dos formandos do curso em 2012. Ou seja, o número de formandos pelo ensino a distância por ano é superior ao número de formandos pelo ensino presencial – incluindo o setor presencial privado. Ou seja, de todos os formandos em Serviço Social no ano de 2012, apenas 9,2% são da educação pública e presencial.

Esta realidade apresenta caminhos de continuidade de uma longa e árdua luta, pois do outro lado encontram-se diversos interesses. Rebaixar a qualidade da formação em Serviço Social significa a formação de profissionais compatíveis com as exigências do capital. Busca-se produzir um profissional em sincronia com a tendência das políticas sociais contemporâneas: focalizado, minimalista, fragmentado, para gestão da pobreza e controle dos pobres. Um profissional que reproduz e reforça as contradições da realidade atual, ao invés de buscar enfrentá-las.

Nesse sentido, a contrarreforma do ensino superior afeta diretamente o projeto de formação profissional preconizado pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Considerando-se que a maioria dos

profissionais (55,34%) não tem acesso à pós-graduação¹³, a formação de qualidade na graduação torna-se imprescindível. E entende-se por formação de qualidade o cumprimento das Diretrizes Curriculares.

É importante destacar que a precarização no processo formativo atinge também as Instituições Públicas de Ensino. Como já explicitado, estas instituições passam por um forte sucateamento com reflexos na formação profissional, conforme trabalhos de Spotorno (2011), Cislighi (2011) e outros, que tratam diretamente do tema da precarização da Universidade Pública presencial e a formação em Serviço Social. Cabe situar, entretanto, que tal precarização apresenta desafios à formação profissional, no âmbito de uma modalidade de ensino que é capaz de oferecer formação de qualidade.

O tema em questão expressa desafios que vão além de um possível antagonismo entre as IES públicas e privadas, presenciais e a distância. Propomos tratar de uma modalidade de ensino em especial, que, no bojo de uma precarização geral da educação superior, tende a ser absolutamente incapaz de proporcionar uma formação em Serviço Social de qualidade.

As questões apresentadas pautam-se na preocupação real quanto ao perfil de formação proporcionado por esta modalidade de ensino, pois, se cursos presenciais apresentam dificuldades graves na garantia de qualidade, o que esperar de cursos à distância, que multiplicam as matrículas discentes com uma velocidade brutal, sem a contrapartida necessária quanto a recursos humanos, didático-pedagógicos e de infraestrutura? (CFESS, 2014, p. 22)

Assim, o perfil do profissional formado pelo ensino a distância será um perfil que tende ao empobrecimento profissional. A formação profissional nesta modalidade é propensa a ser uma formação acrítica, não reflexiva; aponta para uma formação técnica, um treinamento de habilidades, que não proporciona qualquer poder decisório (PEREIRA, 2013).

Com o mercado sendo encharcado por profissionais formados nesta modalidade, está em curso a tendência a uma reconfiguração no perfil profissional do assistente social, radicalmente distinto do perfil preconizado nas Diretrizes Curriculares (PEREIRA, 2013, p. 52).

Um profissional com inúmeras debilidades teórico-metodológicas, técnico-interventivas e ético-políticas, que “tende a aceitar, sem questionamentos, demandas institucionais de manutenção da lógica desigual presente historicamente em nossa sociedade [...]” (CFESS, 2014, p. 34-35).

Inclina-se a uma prática que retoma e renova o conservadorismo na profissão, incapaz de escapar das artimanhas ideológicas do voluntarismo, tecnicismo, pragmatismo, da prática rotineira e burocratizada, do empirismo. Isso porque as demandas do Serviço Social aparecem na forma individualizada, e a prática irreflexiva nos leva a respostas individualizadas.

Em uma conjuntura adversa da que foi construído o projeto profissional crítico, torna-se cada vez mais imprescindível uma formação profissional capaz de tornar o assistente social consciente de seu papel na sociedade de classes, para que ele possa, no seu fazer profissional, orientar-se por um direcionamento teórico-metodológico superando “as ilusões de um fazer profissional que paira “acima” da história” (IAMAMOTO, 2011, p. 37).

Considerações finais

A atual conjuntura apresenta um enorme contingente de desafios à profissão. As diversas mudanças por que tem passado o capitalismo tardio representam novas requisições à formação profissional, pois estas mudanças se expressam no plano da produção e reprodução da vida social.

Atingem a profissão, pela via da reconfiguração de sua formação profissional e de seu exercício profissional, duas dimensões que se relacionam. A hipótese apresentada neste trabalho é de que está em curso um processo de rebaixamento na qualidade da formação profissional em Serviço Social, que deve ser compreendido não apenas como parte da precarização geral do ensino superior. Este rebaixamento na qualidade da formação, reconfigura o perfil profissional formado e aponta tendências preocupantes para a categoria.

Busca produzir profissionais compatíveis com a atual tendência das políticas sociais – de gestão da pobreza, focalizada e fragmentada. Profissionais incapazes de fazer as mediações necessárias para a compreensão das relações sociais que envolvem esse processo de produção e reprodução social, e que “implicam âmbitos diferenciados e uma trama que envolve o social, o político, o econômico, o cultural, o religioso, as questões de gênero, a idade, a etnia etc.” (YAZBEK, 2009, p. 01). Profissionais incapazes de decifrar os desafios com os quais se deparam cotidianamente no exercício profissional.

A fragilidade da consciência crítica favorece a reatualização do conservadorismo já conhecido do Serviço Social: a incompreensão das implicações políticas de sua prática profissional; o pragmatismo e o empirismo que esperam da teoria um “guia para a ação” e na medida em que não o encontram na teoria crítica, a desprezam e passam a uma supervalorização da prática, do cotidiano; um apreço cada vez maior pelos saberes técnicos e instrumentais e uma prática cada vez menos reflexiva, que reproduz o *ethos* burguês, conforme aponta Barroco (2011):

A reatualização do conservadorismo é favorecida pela precarização das condições de trabalho e da formação profissional, pela falta de preparo técnico e teórico, pela fragilização de uma consciência crítica e política, o que pode motivar a busca de respostas pragmáticas e irracionais, a incorporação de técnicas aparentemente úteis em um contexto fragmentário e imediatista. [...] Nesse sentido, a conjuntura pode favorecer a sua reatualização, sob novas roupagens e demandas (BARROCO, 2011, p. 212-213).

Ou seja, a tendência de reatualização do conservadorismo na categoria, apresenta-se hoje, não pela via da opção político-ideológica por teorias sociais que expliquem o mundo pela via da conservação do *status quo*. Apresenta-se, de forma tão grave ou pior, pela via do desconhecimento da teoria social crítica, através de uma formação profissional de qualidade rebaixada, que reforça o senso comum e se distancia completamente do perfil profissional preconizado pelas Diretrizes Curriculares, eixo fundamental do Projeto Ético-Político da profissão.

Outra tendência preocupante que esta realidade apresenta é a de crescimento progressivo do setor. Por se tratar de uma formação de baixo custo, esta modalidade de ensino tem crescido no número de matrículas, sendo responsável atualmente pela formação de um número exorbitante de profissionais. Essa dinâmica de crescimento exponencial do contingente profissional, em tão curto espaço de tempo, é um dos desdobramentos desta realidade. Como alerta Iamamoto (2007, p. 440), traz sérias implicações para as relações de trabalho e condições salariais: “Pode-se antever um crescimento acelerado do desemprego nessa área, [...] pressionando o piso salarial, a precarização das condições de trabalho [...]. [...] poderá desdobrar-se na criação de um exército assistencial de reserva”. Ou seja, uma tendência de agravamento das já precárias condições de trabalho e baixos salários com os quais os assistentes sociais hoje convivem. Trata-se, portanto, de uma necessidade ético-política de investigações que forneçam elementos críticos da formação profissional em Serviço Social a distância e sobre a inserção destes profissionais no mercado de trabalho, para que tenhamos cada vez mais ferramentas na defesa do Projeto Ético-Político da profissão e da formação de qualidade. Sobretudo, por tratar-se de um fenômeno que “[...] ainda é recente na área do Serviço Social e necessita ser mais conhecido e problematizado, o que exige estudos em nível nacional” (PEREIRA, 2013, p. 67).

A título de conclusão, cabe expor que diante de tantos desafios conjunturais, que se apresentam também como desafios à profissão, torna-se necessário elucidar as contradições desta dinâmica, para que não sigamos um viés fatalista.

Os traços conservadores históricos da profissão, que se renovam em outras roupagens, convivem hoje com um sólido acervo teórico, ético e político, que se expressa na ampla produção bibliográfica crítica, bem como nas consolidadas entidades representativas da categoria, notadamente o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). A produção intelectual da categoria e as agendas políticas de nossas entidades expressam que estamos conscientes dos desafios. Concordamos com a análise de Barroco (2011), que aponta as perspectivas quanto às lutas e enfrentamentos necessários nos próximos tempos de forma a localizar que:

Se temos uma herança conservadora, temos também uma história de ruptura: um patrimônio conquistado que é nosso, mas cujos valores, cujas referências teóricas e cuja força para a luta não foram inventadas por nós. Trata-se de uma herança que pertence à humanidade e que nós resgatamos dos movimentos revolucionários, das lutas democráticas, do marxismo, do socialismo, e incorporamos ao nosso projeto (BARROCO, 2011, p. 215).

Nesse sentido, as grandes mobilizações que tomaram as ruas do país em 2013, assim como a conjuntura de crise mundial do capitalismo e os enfrentamentos hoje vividos entre capital e trabalho em diversos continentes, expressam horizontes de muitos desafios, mas também de muita resistência. E essa resistência aponta no sentido de fortalecimento do Projeto Ético-Político da categoria.

Referências

- ABEPSS. **Diretrizes gerais para o curso de serviço social**. Rio de Janeiro: 1996. Disponível em: www.abepss.org.br. Acesso em: 10 jun. 2015.
- ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. A organização político-sindical dos assistentes sociais: trajetória de lutas e desafios contemporâneos. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 97, p. 85-108, jan./mar. 2009.
- _____; CABRAL, Maria do Socorro. A organização política do serviço social e o papel da CENEAS/ANAS na virada do serviço social brasileiro. In: CFESS – Conselho Federal de Serviço Social; Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS); Conselho Regional de Serviço Social –S. Paulo (CRESS - 9º Região). Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) (Orgs.). **30 anos do Congresso da Virada (1979-2009)**. Brasília, 2009, p. 55-78.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- BARROCO, Maria Lucia S. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 106, p. 205-218, abr./jun. 2011.
- BEHRING, Elaine Rossetti e BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do estado e perda de direitos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRUNO, Lúcia. Reorganização econômica, reforma do estado e educação. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Illeizi Luciana Fiorelli. (Orgs.) **Educação e estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90. Londrina: Ed. UEL, 2001.
- CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Código de ética do/a assistente social**. 10.ed. Brasília: CFESS, 2011.
- _____. **Política de educação permanente do conjunto CFESS-CRESS**. Brasília: CFESS, 2013.
- _____. **Sobre a incompatibilidade entre graduação a distância e serviço social**. Brasília, 2010.
- _____. **Sobre a incompatibilidade entre graduação a distância e serviço social**. Brasília, 2014, v.2.
- 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. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 106, p. 241-266, abr./jun. 2011.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **A época neoliberal**: revolução passiva ou contrarreforma? São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=790>. Acesso em: 10 set. 2014.
- GUERRA, Yolanda. **Expressões do pragmatismo no serviço social**: reflexões preliminares. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 16, n. esp., p. 39-49, 2013.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O serviço social na cena contemporânea. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço social: direitos e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p. 23.

_____. **Renovação e conservadorismo no serviço social**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 35.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Serviço social em tempo de capital fetiche: capitalismo financeiro, trabalho e questão social**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LIMA, Kátia. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz T. **Serviço social e educação**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, p. 1-26, 2013.

LUCAS, Luiz Carlos Gonçalves; LEHER, Roberto. Aonde vai a educação pública brasileira? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 77, p. 255-266, 2001.

MARTINELLI, Maria Lucia. A perspectiva do III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. In: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS); Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS); Conselho Regional de Serviço Social S. Paulo (CRESS - 9ª Região); Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) (Orgs.). **30 anos do Congresso da Virada (1979-2009)**. Brasília, 2009, p. 97-104.

MAUÉS, Olgaíses. A educação na contemporaneidade: mercantilização e privatização? **Revista Universidade e Sociedade**. ANDES: Brasília, ano XV, n. 37, p. 81-92, 2006.

MOTA, Ana Elizabete. As dimensões da prática profissional. **Presença Ética**, Recife: EFPE/GEPE, v. 3, n. 3, p. 09-14, 2003.

_____; AMARAL, Ângela. Reestruturação do capital, fragmentação do trabalho e serviço social. In: MOTA, Ana Elizabeth (org.). **A nova fábrica de consensos**. Ensaios sobre a reestruturação produtiva empresarial, o trabalho e as demandas ao serviço social. São Paulo: Cortez, 1998.

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político do serviço social. In: MOTA, Ana Elizabete; BRAVO, Maria Inês de Souza; UCHÔA, Roberta; NOGUEIRA, Vera; MARSIGLIA, Regina; GOMES, Luciano; TEIXEIRA, Marlene (Orgs.). **Serviço social e saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto2-1.pdf. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. Introdução ao método da teoria social. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço social: direitos e competências profissionais**. Brasília, 2009, p.668-700.

_____. Apresentação. In: IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Renovação e conservadorismo no serviço social**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Política educacional brasileira e serviço social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. 2007. 378 f. Tese (Doutorado em Serviço Social), Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

_____. Expansão dos cursos de serviço social na modalidade EAD no Brasil: análise da tendência à desqualificação profissional. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz T. **Serviço social e educação**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2013.

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

_____; ALMEIDA, Ney Luiz T. Apresentação. **Revista Serviço Social e Educação**, Rio de Janeiro: Lúmen Juris, p. XI-XIII, 2013.

_____; Análise comparativa entre expansão dos cursos de serviço social EAD e presenciais. **Revista Temporalis**, Brasília: ABEPSS, ano 14, n. 27, p. 181-202, jan./jun. 2014.

SAGRA, Alicia. **O keynesianismo não é uma saída para os trabalhadores**. 2008. Disponível em: <http://www.pstu.org.br/node/14496>. Acesso em: 10 set.2014.

SPOTORNO, Débora. **A contrarreforma da educação superior do governo Lula e a formação profissional em serviço social: uma análise dos impactos do REUNI nos cursos de Serviço Social das universidades federais dos estados do Espírito Santo, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro**. 2001. 284 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Escola de Serviço Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

¹ Referimo-nos à eleição de Lula da Silva, reconhecidamente uma das mais importantes figuras das lutas metalúrgicas e dos trabalhadores em geral dos anos 1970 e 1980, à Presidência da República em 2002.

² Importante destacar que o processo da reestruturação do capital se apresenta de forma diferente em cada país, a partir da formação social, econômica e política de cada região. Apresentamos a tendência mundial, resguardando as particularidades da formação do Estado brasileiro e considerando que o Brasil não viveu o Estado de Bem-Estar Social, mas um processo de expansão e modernização das políticas sociais, que objetivava alcançar adesão e legitimidade num período de censura, prisão e tortura, sob o regime militar brasileiro. Para Behring e Boschetti (2008, p. 137): “[...] no mesmo passo em que se

impulsionavam políticas públicas mesmo restritas quanto ao acesso, como estratégia de busca de legitimidade, a ditadura militar abria espaços para a saúde, a previdência e a educação privadas, configurando um sistema dual de acesso às políticas sociais: para quem pode e para quem não pode pagar. Essa é uma das principais heranças do regime militar para a política social, e que nos aproxima mais do sistema norte-americano de proteção social que do Welfare State europeu”.

³ Segundo Antunes (1999), a crise de 1970 pode ser compreendida através de uma série de determinações, dentre as quais destacam-se: a) queda da taxa de lucro, que levou ao esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção; b) hipertrofia do capital financeiro; c) maior concentração de capitais graças às fusões entre empresas; d) a crise do Welfare State ou do “Estado de bem-estar social”. Segundo Behring e Boschetti (2008, p. 116), “o que ocorreu em 1974-1975, na verdade, foi uma crise clássica de superprodução”. Esta crise foi um divisor de águas na história, pois dela decorrem inúmeras mudanças econômicas, políticas e sociais, algumas das quais tratamos de forma breve neste texto.

⁴ Teoria do economista inglês John Keynes, de um Estado interventivo na economia.

⁵ ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2013. **UFSM – Estudo apresenta dados sobre evasão nas universidades federais**. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/?p=22452>. Acesso em: 10 jun. 2015.

⁶ FÉLIX. **Renúncia fiscal ao PROUNI sobe 166%**. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1463371>. Acesso em: 10 jun. 2015.

⁷ LIRA. **Só em 2013, faculdades ganharam R\$ 750 milhões de isenção de impostos com Prouni**. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-08-28/so-em-2013-faculdades-ganharam-r-750-milhoes-de-isencao-de-impostos-com-prouni.html>. Acesso em: 10 jun. 2015.

⁸ FEDERAÇÃO DOS SINDICATOS DE METALÚRGICOS DA CUT/SP. **Lucro de empresas comprova que Brasil está longe da recessão**. Disponível em: <http://fem.org.br/noticia/12213/lucro-de-empresas-comprova-que-brasil-esta-longo-de-recessao>. Acesso em: 10 jun. 2015.

⁹ G1 ECONOMIA. **Fusão da Anhaguera e Kroton cria a 17ª maior empresa da Bovespa**. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/mercados/noticia/2014/07/fusao-da-anhaguera-e-kroton-cria-17-maior-empresa-da-bovespa.html>. Acesso em: 10 jun. 2015.

¹⁰ VALOR ECONÔMICO. **Kroton é eleita a campeã do ano do Valor 1000**. Disponível em: <http://www.valor.com.br/video/3748345953001/kroton-e-eleita-a-campea-do-ano-do-valor-1000#ixzz3Donlo3IQ>. Acesso em: 10 jun. 2015.

¹¹ O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) produziu dois importantes materiais que tomam nota de inúmeras irregularidades no Ensino a Distância. São duas cartilhas intituladas “Sobre a incompatibilidade entre graduação a distância e Serviço Social”, volumes 1 e 2, ambas disponíveis no endereço eletrônico oficial do Conselho.

¹² Dentre os quais destacamos as inúmeras publicações de Larissa Dahmer Pereira e Kátia Lima.

¹³ CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL e UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Elementos para o estudo do perfil profissional**. Disponível em: http://www.cfess.org.br/pdf/perfilas_edicaovirtual_2006.pdf. Acesso em: 10 jun. 2015.