

EDUCAÇÃO SUPERIOR *ESPOLIADA* E SEUS REBATIMENTOS NO SERVIÇO SOCIAL

HIGHER EDUCATION “DISPOSSESSION” AND ITS IMPACT IN SOCIAL WORK

Lígia da Nóbrega Fernandes*

Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira**

RESUMO: O presente ensaio objetiva discutir de forma breve os caminhos assumidos pela educação superior contemporânea. O estudo foi elaborado a partir da revisão bibliográfica. A fundamentação teórica se respaldou nas reflexões de diferentes autores que discutem a educação no âmbito universitário. O resultado do estudo apontou que os caminhos trilhados pela educação pública e privada precisam passar por revisões, sob o jugo de seguir caminhos cada vez mais tortuosos que podem complexificar com mais veemência o estreitamento e precarização do ensino, da pesquisa e da extensão, complexidade que certamente atinge a formação em Serviço Social.

Palavras-chave: Educação superior, cerceamento acadêmico, Serviço Social.

ABSTRACT: *This paper discusses briefly the paths made by contemporary higher education. The study was drawn from the literature review. The theoretical basis is endorsed in the reflections of different authors discussing education in the university. The result of the study showed that the paths taken by public and private education must undergo revisions, under the yoke of following increasingly tortuous paths that can complexifying more strongly the narrowing and casualization of teaching, research and extension, complexity certainly affects training in social work.*

* Docente do Curso de Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual de Roraima-UERR, Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima-IFRR (*Campus* Boa Vista), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista-UNESP/Franca-SP, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Área da Educação-GEPESE, do GEFORMSS-Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Profissional em Serviço Social e Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES.

** Docente do Curso de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista-UNESP/Franca-SP; Líder do GEFORMSS-Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Profissional em Serviço Social, credenciado no CNPq e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social-UNESP.

INTRODUÇÃO

O ingresso na universidade no século XXI tornou-se um ideal para muitos jovens e trabalhadores. O aceno da possibilidade de ascensão social e empregabilidade se traduzem como um dos maiores impulsionadores para a aceleração dessa demanda, dado principalmente ao cenário conturbado pela competitividade, instigada pelas transformações no mundo do trabalho enquanto um dos reflexos da atual crise capitalista.

Passa a compor dentro desse universo enquanto estratégia de legitimação política das agendas governamentais, “pacotes educacionais” que se apoiam em “Programas” diversos, a exemplo do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, Programa Universidade para Todos-PROUNI, etc. que no último decênio tem contribuído para - até certo ponto - tentar massificar, mas não universalizar o ensino superior.

É importante, porém, frente a essa vertiginosa tentativa de massificar o ensino indagar: Quais as injunções que se impõem à universidade brasileira no limiar do século XXI? Quais as políticas projetadas para a educação superior nos últimos decênios e a qual interesse se alinha? Que lugar ocupa o ensino, a pesquisa e extensão nesse processo? Como se encontram as condições de trabalho docente para fazer frente ao aumento de estudantes no espaço universitário? Que repercussões e/ou rebatimentos isso vem trazendo para a formação profissional em Serviço Social?

Essas são problematizações que precisam ser trazidas à tona sob o risco de se incorrer no conformismo que velam os processos de precarização do atual sistema educacional, da universidade e, por conseguinte da formação profissional nas diferentes áreas.

Foi a partir dessas indagações que o presente estudo se estruturou.

Para tentar possibilitar uma melhor compreensão dessa temática dividimos o presente ensaio em três itens.

O primeiro item apresenta um breve incursão na discussão sobre o desenvolvimento da educação superior do Brasil-Colônia e a intervenção banco-mundialista e do Fundo Monetário Internacional-FMI em seu interior. O segundo traz como foco os impasses impostos na política de educação superior e suas consequências para o trabalho docente bem como seus reflexos para a qualidade e possibilidade de realização do tripé: ensino, pesquisa e extensão.

O terceiro item por sua vez apresenta as repercussões desse cenário para a formação das profissões em geral e, muito particularmente para o Serviço Social que mesmo sendo octogenária no ano de 2016 é relativamente nova diante de profissões milenares.

Por último são apresentadas as considerações finais do ensaio enquanto resultado de uma síntese parcial da discussão, uma vez que a tematização aqui proposta não se esgota, mas repõe pistas que necessitam de amplo e profundo mergulho, aspecto que este pequeno espaço de discussão certamente não poderá contemplar.

1 DESENVOLVIMENTO

1.1 Educação superior no Brasil: apontamentos introdutórios

O impulso para o desenvolvimento da educação brasileira não se deu de forma autônoma. A historiografia sobre seu embalo demonstra que essa imersão na conjuntura do país foi incentivada pelas iniciativas jesuíticas, atendendo aos interesses estritamente econômicos da monarquia portuguesa.

A catequese e a instrução elementar de índios e negros vão se destacar enquanto necessidades principais no Brasil colonial. Essa estratégia empreendida pela Coroa portuguesa tem como incentivo à possibilidade de desenvolvimento da força de trabalho nativa para sua exploração.

Assim, seria importante desenvolver, mesmo que basicamente, um planejamento educacional para facilitar o intercâmbio e a produção agrícola, base da economia brasileira até então.

É a partir dessa perspectiva que é elaborado o primeiro plano educacional do Brasil - Colônia pelo padre Manoel de Nóbrega, voltado especificamente para indígenas e negros.

Ribeiro (2011, p. 10), ao falar sobre esse momento indica:

[...] o primeiro plano educacional, elaborado pelo padre Manoel da Nóbrega, percebe-se a intenção de catequizar e instruir os indígenas, como determinavam os Regimentos; nota-se, também, a necessidade de incluir os filhos dos colonos, uma vez que, naquele instante, eram os jesuítas os únicos educadores de profissão que contavam com significativo apoio real da colônia.

Importante destacar que nesse contexto o plano educacional desenvolvido pelo padre Manoel de Nóbrega estava focado no ensino mais simplificado, centrado especificamente no aprendizado da língua portuguesa e nas doutrinações cristãs, conforme evoca Ribeiro (2011, p. 11):

O plano de estudos propriamente dito foi elaborado de forma diversificada, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e de capacidades. Começando pelo aprendizado da língua portuguesa, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continha, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e da música instrumental [...].

Enquanto o estudo simplificado elaborado para a instrução mais básica era direcionado aos índios e negros, a elite colonial brasileira era reservada uma educação mais diretiva, voltada para a religiosidade, instrução e comando político, dada a resistência indígena para essa envergadura.

É por esse motivo que a atenção educacional se localiza, conforme Ribeiro (2011, p. 15) mais na nobreza “do que na maioria da população escrava” e “iletrada”, o que impele a criação dos colégios jesuítas com intenso foco na direção sacerdotal-religiosa em detrimento ao caráter intelectual da formação.

A elite era preparada para o trabalho intelectual, segundo um modelo religioso (católico), mesmo que muitos de seus membros não chegassem a ser sacerdotes. Isso porque, diante do apoio real oferecido, a Companhia de Jesus se tornou a ordem dominante no campo educacional. Isso por sua vez, fez como que seus colégios fossem procurados por muitos que não tinham realmente vocação religiosa, mas que reconheciam que essa era a única via de preparo intelectual [...]. (RIBEIRO, 2011, p. 12-13)

É somente com a vinda da Corte Real Portuguesa para o Brasil que o ensino superior ganha impulso. Este é propulsionado pela necessidade de qualificar os quadros de oficiais da Marinha, do Exército e técnicos ligados ao desenvolvimento econômico a exemplo de químicos, agrônomos, engenheiros, médicos, advogados, etc.

A concepção de Minto (2014, p. 137) reitera essa concepção:

[...] na transição do século XVIII para o XIX, demarcando a fase final do período colonial e, sobretudo, durante o império, com a criação das escolas profissionalizantes das áreas “tradicionalistas” (direito, medicina e engenharia principalmente), a formação de nível superior se consolidou como lugar de preparação das elites brasileiras.

A partir de 1808 instauram-se no Brasil os primeiros Cursos superiores, mas sem caráter massificado, pois estava voltado apenas para parte da elite brasileira.

Assim, paulatinamente vai se rompendo com o viés educacional jesuítico e se impondo a necessidade do ensino com uma direção técnico-científica, centrada na preocupação de envergadura econômica e reprodução capitalista.

A demanda por educação superior assim, está intrinsecamente articulada com o desenvolvimento industrial, a expansão urbana e uma opção econômico-financeira centrada em um desenvolvimento econômico-político *patrocinado*, ou seja, voltado para o atendimento dos interesses do capital financeiro-estrangeiro e das empresas multinacionais instauradas no Brasil.

Nesse sentido, a formação de força de trabalho com qualidade diferenciada, será uma necessidade e consequência do modelo nacional desenvolvimentista ou “modernizador” que é adotado no país sob auspícios da industrialização dependente - da tecnologia importada - em virtude da sua recém-saída do modelo econômico agrário-exportador.

Netto, (1991, p. 55), sobre isso explicita:

A alteração na estrutura da demanda social por educação institucional expressa-se significativamente a partir de meados dos anos cinqüenta. Seus condicionamentos societários mais fortes provêm das exigências e implicações do padrão de desenvolvimento vinculado à *industrialização pesada* – de uma parte, uma qualificação distinta para a força de trabalho e, doutra, as conseqüências da urbanização [...].

Lógico está também que o desenvolvimento do sistema educacional superior - como na educação jesuítica - não se expande de forma autônoma, pois toda sua concepção é planejada e ladeada no lastro da autocracia burguesa, que tem duas intencionalidades básicas vinculadas a interesses bem definidos.

A primeira está localizada na tentativa de arrefecer e *abortar* o protagonismo docente e discente - principalmente do movimento estudantil. Já a segunda, opera no sentido de tentar a “compatibilização funcional-operativa entre a política educacional e o conjunto da política social da ditadura” que tenta harmonizar a formação superior com os interesses econômico conforme já destacado.

Em relação à primeira intencionalidade Netto (1991, p. 58), assevera:

Entre 1964 e 1968, a política educacional da ditadura materializou a sua intenção de controle e enquadramento implementando praticamente a destruição de instrumento organizativos do corpo discente, promovendo um clima de intimidação no corpo docente (a primeira vaga repressiva, em 1964, atingiu milhares de estudantes, professores

e pesquisadores [...]) e, muito especialmente, reprimindo com furor inaudito as propostas, experiências, movimentos e instituições que ensaiavam e/ou realizavam alternativas tendentes a democratizar a política, o sistema e os processos educativos, vinculando-os às necessidades de base da massa da população [...].

As formas de conceber o sistema educacional advindos da autocracia burguesa não se localizam apenas no ensino superior. Os ensinos fundamentais e médios também passaram por significativos ajustes em relação aos conteúdos, tempo de duração de curso, etc.

Vale, no entanto ressaltar que uma das principais mudanças outorgadas pela ditadura militar diz respeito, conforme Netto (1991, p. 62), além da emergência da “[...] departamentalização, regime de créditos, [...] vestibular unificado, fragmentação do grau acadêmico de graduação, institucionalização da pós-graduação [...]”, a introdução e legitimação da “lógica empresarial” e do capital neste aparato.

Como consequência direta dessas *benesses* à lógica empresarial, está à retenção da demanda reprimida pelo ensino superior, uma vez que o acesso, dada a própria falta de investimento neste, passou a contemplar uma pequena parcela da população.

Netto (1991, p. 62-63), sintetiza essa situação afirmando:

Mas a política educacional da ditadura para o ensino superior não se submeteu à orientação dos interesses do grande capital apenas contendo o acesso à graduação e reduzindo a alocação de recursos públicos, liberados para investimento em áreas prioritárias para os monopólios: transformou, pela primeira vez na história brasileira, o ensino superior num setor para investimentos capitalistas privados extremamente rentáveis – a educação superior, sob a autocracia burguesa, transformou-se num “grande negócio”. A assim chamada livre iniciativa encontrou aí um dos seus vários paraísos, estabelecendo as *suas* universidades – o que não impediu, por vários canais, que nelas fossem injetados vultosos recursos públicos –, preferencialmente freqüentadas (e

pagas) por alunos oriundos e/ou situados dos/nos níveis socioeconômicos inferiores [...].

O que se coloca em curso a partir de então são reconfigurações da educação superior no Brasil, sobretudo quando as políticas educacionais são dominadas pelos ajustes estruturais direcionados pelas agências multilaterais - a exemplo do Fundo Monetário Internacional-FMI e Banco Mundial - e dos setores privados. Tal realidade contribui para acentuar as marcas históricas de espólio, crise, desvalorização e conflitos no interior da educação superior brasileira que interferem na qualidade e possibilidades do ensino, da pesquisa e da extensão.

Esse acirramento aprofunda-se, principalmente a partir dos anos de 1990, quando se acentuam no interior das universidades as concepções neoliberais, as transformações nas políticas educacionais para o nível superior bem como as *ardilosas* disputas por financiamento científico.

Além disso, não se pode deixar de mencionar no interior desse cenário *claustrofóbico*, a busca pelo monopólio/autoridade do conhecimento, a intensificação do trabalho docente, a desenfreada e *esquizofrênica* rixa por cada *metro quadrado* do espaço acadêmico.

Esse será o eixo que encaminhará a discussão a seguir.

1.2 Educação superior *encurralada*: reflexões sobre seus desafios e impasses

A partir da década de 1990 a educação superior é entrecortada por *asfixiantes* impasses. As reformulações imbricadas nas políticas educacionais presididas pelo cenário de intensificação da reestruturação produtiva passam a exigir novos formatos gerenciais e administrativos dos recursos educacionais obrigando as instâncias de níveis superiores a uma adaptação quase passiva.

Ao mesmo tempo em que se percebe a necessidade dessa adaptação se verificam de maneira contra-tendencial, o aumento significativo das matrículas nesse nível de ensino nos cursos de bacharelado, licenciaturas, tecnológicos, etc. Tal quadro é evidente, conforme indica o Censo da Educação Superior/2013 do Ministério

da Educação-MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP:

No período 2012-2013, a matrícula cresceu 4,4% nos cursos de bacharelado, 0,6% nos cursos de licenciatura e 5,4% nos cursos tecnológicos. Os cursos de bacharelado têm uma participação de 67,5% na matrícula, enquanto os cursos de licenciatura e tecnológicos participam com 18,9% e 13,7%, respectivamente¹.

No cerne do acúmulo desse crescimento encontra-se o setor empresarial incorporando grande parte das matrículas da graduação privada 74,0%. Em posição desfavorável, por outro lado, estão as instituições públicas que congregaram entre 2012-2013 apenas 3,8% dessa fatia - de acordo com o Censo 2013 do MEC/INEP - o que deixa evidente a regressão do investimento na esfera pública no que diz respeito à educação superior quando se compara a esfera privada.

Inevitavelmente isso conduz a busca de parcerias com o setor empresarial para o financiamento educacional público alterando e impondo critérios comerciais e de mercantilização da produção acadêmica e do conhecimento científico.

O complexo do neoliberalismo que articula a necessidade de reestruturação produtiva e enxugamento/minimização do Estado frente ao financiamento com os gastos públicos se impõe nesse panorama.

O resultado mais fiel, sobretudo para as políticas públicas educacionais, é: o alinhamento e adaptação das políticas do ensino superior aos interesses empresariais-mercadológicos e do mundo do trabalho para a reprodução capitalista enquanto expressão do cumprimento fidedigno das receitas governamentais.

A marca que passa a prevalecer a partir desses parâmetros no campo universitário são aqueles que guiam a acumulação capitalista como: flexibilização, inovação, empreendedorismo,

¹ Informações disponíveis em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Consulta em 14 de nov. de 2014.

vinculação com o mercado, aumento da competência, da inovação, da atratividade. O conhecimento e a ciência dentro desse paradigma precisam ganhar uma objetivação e serem produzidos na perspectiva de venda e comercialização.

Sob essa concepção a educação superior torna-se um campo promissor e lucrativo para investimentos, uma vez que tanto pode: *comercializar diplomas* como pode - articulado ao capital privado - produzir conhecimentos e patentes para propulsionar lucros.

Presencia-se assim, o desmantelamento e sucateamento da universidade e da educação superior, situação que em maior ou menor grau invade os *campi* universitários ameaçando principalmente sua qualidade e estrutura.

Essa ameaça pode ser rememorada quando se resgata a notícia *on line*² publicada no site do Uol no dia 13 de março de 2013 que enfocava:

Estudantes da UFF (Universidade Federal Fluminense) dos campi de Rio das Ostras, na região dos Lagos, e de Campos dos Goytacazes, no norte do Estado, têm aulas em contêineres e sofrem com o número insuficiente de professores. O cenário afeta, ao menos, 4.300 alunos matriculados nos dois campi do interior. Em Campos dos Goytacazes (284 km da capital), o campus soma cerca de cem contêineres, onde ficam tanto as salas de aula quanto as áreas administrativas da unidade. Outros 20 devem ser alugados este ano para receber novos alunos, segundo o diretor do pólo, Hermán Mamani. A unidade aguarda a conclusão de um prédio para 2014.

Essa é a marca que carrega a educação superior pública brasileira nas duas últimas décadas; submetida à mudança nucleares que tem apoio governamental pífio do ponto de vista de investimento de recursos.

² Disponível em <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/07/alunos-da-federal-fluminense-tem-aulas-dentro-de-conteineres-no-interior-do-rj.htm#fotoNav=2>>. Acesso em 20 de nov. de 2014.

Se for verdade que a marca atual da educação superior pública carrega a *nódoa* de recursos pífios, a educação privada não apresenta as mesmas características dado que tem tido ampla liberdade de expansão e especial atenção governamental nas últimas décadas como aponta Rodrigues (2007, p. 17-18):

[...] o crescimento da iniciativa privada no campo educacional, que não vem acontecendo pela “mão invisível” do mercado, é fruto de uma política relativamente clara dos governos democraticamente eleitos, em plena sintonia com as orientações de organismos multilaterais, como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e, mais recentemente, da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Essa expansão é facilitada dentre outros aspectos: pela possibilidade de flexibilização das instalações e contratação docente tornando comum a *shopping [zação]* da educação - principalmente nos grandes centros do Brasil - e seu balcão de vendas, com universidade e/ou centros universitários, faculdades que tem atuações centradas apenas na instância do ensino, não desenvolvendo a articulação com a pesquisa e a extensão.

Um aspecto que não se pode deixar passar *em brancas nuvens* é o fato de que o incremento quantitativo de matrículas no ensino superior - sobretudo privado -, os poucos recursos estatais destinados ao financiamento da pesquisa e projetos científicos, a introdução do investimento privado nas produções que exigem resultados imediatos, etc., acirram de forma exponencial as disputas pessoais, intelectuais e simbólicas no campo universitário.

Cria-se a partir desses elementos uma verdadeira *esquizofrenia acadêmica* que invade as reuniões, os departamentos, os corredores institucionais, etc; prejudicando as possibilidades de diálogos, cooperação e solidariedade entre pares.

Tais aspectos passam a se estender para todo o *corpo* universitário e para as atividades de ensino, pesquisa e extensão,

que ficam sujeitas a possibilidade de perda de sua qualidade e por vezes realização.

Assim, não raro se verificam incidências ou agudização de doenças físicas e psicossomáticas que se vinculam às condições de trabalho - precarizados na universidade pública e super-precarizada na esfera privada.

Partindo dessa dimensão, se instaura e se sobressai no lócus universitário, um tipo de racionalidade instrumental que *suga* o trabalho docente e inevitavelmente tende a emplacar para o campo meramente quantitativo conforme aponta Guerra (2010, p. 731), ao se referir ao tempo ocupado por docentes na pós-graduação na universidade pública:

[...] o registro da produção ocupa tanto o tempo do docente que pouco lhe sobra para fazer pesquisa, para preparar bem as aulas, para dar boas orientações. Faz-se tudo isso à custa de assumir um sobretrabalho como decisão individual e de enorme desgaste físico e mental. São os resultados quantitativos que orientam a distribuição de recursos: trata-se da política de “mais alunos, com menos recursos”.

Diante disso, paulatinamente a universidade torna-se espoliada, uma vez que vai perdendo seu significado social, o que obviamente, pode comprometer a formação dos diversos profissionais como, por exemplo, assistentes sociais conforme será discutido a seguir.

1.3 Feições da política de educação superior *espoliada* e os *respingos* no Serviço Social

O ano de 2016 tem marca efemérides para o Serviço Social brasileiro. Além de a profissão tornar-se octogenária no Brasil, comemoram-se também os 70 anos da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS e os 20 anos das Diretrizes Curriculares.

Mais do que *brindar, ovacionar e aplaudir* esse momento histórico - em que as tentativas de superação do viés conservador,

a direção política na defesa da classe trabalhadora e a projeção por uma nova ordem social se tornaram o distintivo da profissional - é hora de manter-se atento/a, pois as ameaças que a política de educação superior impõe não são incólumes ao Serviço Social; ao contrário, colidem e tem força motriz para precarizar o trabalho e a formação profissional com veemência, situação que se articula ao atual padrão de acumulação que torna a educação mais um *nicho* para a reprodução do capital.

O que se coloca em evidência diante disso é a corrida desenfreada pela certificação em larga escala do nível superior que lembra a concepção taylorista/fordista - em massa e em série - engendrada por dentro da educação pública, mas, sobretudo na *privada*; facilitada pelos agenciadores *barões/tubarões* da educação que imprimem a esta a lógica do *pagou levou o canudo*.

Lima e Pereira (2009, p. 38-39), ao situarem o fortalecimento do empresariado na comercialização da educação superior e seu crescimento vertiginoso destacam:

Segundo dados do MEC/INEP/SINAES (2007) até 2006 do total de 2.398 IES, 2.141 são IES privadas e 257 são IES públicas, ou seja, 89,28% são instituições privadas e 10,72% são instituições públicas. Além de evidenciar a intensificação do processo de privatização da educação superior, estes indicadores demonstram o processo de diversificação das IES em curso no país: do total de 2.398 IES, 2.036 são faculdades isoladas, 185 são centros universitários e 177 são universidades, ou seja, 84,9% do sistema de educação superior é composto por faculdades, 7,71% por centros universitários e 7,38% por universidades.

Isso representa apenas um dos elementos da contrarreforma do sistema educacional brasileiro exigido pelo padrão de acumulação e crise capitalista.

A criação dos cursos em Serviço Social certamente não foge à lógica acima. Com a percepção, por parte do empresariado, de que o curso de bacharelado em Serviço Social apresenta baixo custo para instalação e lucro, a partir de 2003 - na gestão de FHC,

príncipe do neoliberalismo e das privatizações que continua no governo Lula -, o curso irrompe em diferentes estados e municípios do Brasil.

Lima e Pereira (2009, p. 44-45), situam essa conjuntura apontando que:

(i) 91% dos cursos de Serviço Social criados a partir de 2003 são de natureza privada [...]; (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) Mais da metade dos cursos - 59% - encontra-se inserida em IES privadas [...]; 51,4% dos cursos criados no período em análise [...] foram concentrados na região sudeste [...]; (v) [...] os novos cursos [...] criados a partir de 2003: 66,2% encontram-se localizados em cidades do interior do país; (vi) 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 IES ofertantes de cursos de Serviço Social na modalidade EAD [...].

Essa dimensão exponencial certamente não conta com *atos de caridade*, mas ao contrário com voraz interesse nas mensalidades, no repasse do fundo público - através de Programas como o FIES e PROUNI - e de *perdões/isenções* fiscais.

Como isso resplende na formação em Serviço Social e no seu exercício profissional?

Um dos aspectos é a desconsideração das Diretrizes Curriculares de 1996. Elas passam a compor os Projetos Pedagógicos dos Cursos como pró-forma, exigência de credenciamento e reconhecimento institucional.

Isso se torna muito nítido, no campo da educação privada que pode legalmente não desenvolver a pesquisa³, o que mina um dos eixos constitutivos tanto das Diretrizes como das competências e atribuições profissionais como enfoca Guerra (2009, p. 703), ao falar da sua importância e necessidade:

Assim é que, no cumprimento das suas atribuições e competências socioprofissionais, há que se realizar permanentemente a pesquisa das condições e relações sob as quais o exercício profissional se realiza, dos objetivos de intervenção, das condições e relações de vida, trabalho resistência dos sujeitos sociais que recebem os serviços.

Outro aspecto preocupante diz respeito ao *solo* dos fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos que nesse sentido remete indagações: Como defender o horizonte de uma formação social alternativa sem essas ferramentas? Como apreender os processos sociais impostas pelas determinações do capital sem a dimensão dialética e totalitária da realidade? De que forma se desconstrói preconceitos, valores moralizantes, formas de diferentes discriminações à distância?

Certamente há resposta aligeirada para esse tipo de formação consolidada via capital na IES pública e privada. No entanto, de forma também *aligeirada*, mas com direção social firme, estas devem ser negadas e apresentar resistência diante dos retrocessos que se apontam para as Diretrizes Curriculares, para o Projeto Político Profissional, para a Lei de Regulamentação da

³ A política de pesquisa é exigência na estrutura universitária. As demais Instituições de Ensino Superior-IES a exemplo de Centros Universitários, Faculdades Integradas, Centros de Educação Tecnológica, Faculdades, Escolas e Instituto, ficam facultadas a desenvolverem.

Profissão e para o Código de Ética de 1993 dado que foram (e ainda são) referenciais *caros* na trajetória octogenária da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação superior nas últimas décadas vem sendo permanentemente ameaçada. A ascensão e legitimidade da ideia de propulsor da acumulação capitalista inseriram a prestação dos serviços educacionais na dinâmica da comercialização.

Esse aspecto passou a submeter à produção do conhecimento, as descobertas técnico-científicas ao poder empresarial ao capital nacional e internacional. Tal elemento, sem reservas, se apóia na justificativa da necessidade de encolhimento estatal uma vez que a ideia central é que não há possibilidade de arcar com os *onerosos* financiamentos que tanto a educação *enciclopédica* como os projetos e pesquisas científicas requerem.

Contradizendo essa posição, a esfera estatal passa por outro lado a endossar, injetar e apoiar, com recursos públicos às universidades principalmente privadas que, embora neguem - se escondendo atrás da nomenclatura de entidade não-lucrativa - passam a se apropriar de forma *sanguinolenta* e parasitária de frações dos recursos públicos para - porque não dizer - comercializar em muitas situações os diplomas.

Esse complexo introduz e reproduz um espólio na autonomia universitária, nas condições de trabalho docente e em suas relações no campo universitário, uma vez que a lógica da competitividade e da individualidade passa a se impor nas relações de trabalho; criando e articulando impasses, tensões, disputas simbólicas e de *egos*, que em última instância pode comprometer e frustrar a função social da universidade de produzir ciência e conhecimento a serviço e a favor da necessidade e aspirações humanas.

Tais aspectos impactam as diferentes profissões, não isentando o Curso de Serviço Social que no interior dessa *seara* tem sua formação profissional comprometida por um projeto societário cuja identidade se baseia num perfil de formação efêmera, fragmentaria, individual, aligeirada.

Diante disso é necessário traçar e edificar resistências no espaço da educação pública para que mais oitenta anos de profissão se solidifique por caminhos menos tortuosos e que a formação em Serviço Social signifique para além da diplomação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação-MEC. **Censo da educação superior 2013**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf. Consulta em 14 nov. de 2014.

GUERRA, Yolanda. **A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e à distância**. In: Serviço Social & Sociedade. N° 104, p. 715-736, out./dez, 2010.

_____. **A dimensão investigativa no exercício profissional**. In: Serviço Social: direitos e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

LIMA, Kátia Regina de Souza, PEREIRA Larissa Dahmer. **Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social**. In: Sociedade em Debate. Pelotas, 15(1): 31-50, jan.-jun./2009. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/358>. Acesso em 03 de abril de 2016.

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

NETTO, José Paulo. **Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64**. São Paulo: Cortez, 1991.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 21 ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2011.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**.
Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas
do Nosso Tempo).