



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL  
MESTRADO ACADÊMICO

MARIA CAROLINA NASCIMENTO SILVA

**A INTENSIFICAÇÃO DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO  
BRASIL:** a particularidade dos Cursos Irregulares de Serviço Social nos Estados da Paraíba,  
Pernambuco e Ceará

JOÃO PESSOA  
2020

MARIA CAROLINA NASCIMENTO SILVA

**A INTENSIFICAÇÃO DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO  
BRASIL:** a particularidade dos Cursos Irregulares de Serviço Social nos Estados da Paraíba,  
Pernambuco e Ceará

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito para obtenção do título de mestra em Serviço Social.

Área de concentração: Serviço Social e Política Social.

Linha de pesquisa: Serviço Social, Trabalho e Política Social.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Maria Costa Gomes

JOÃO PESSOA

2020

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S586i Silva, Maria Carolina Nascimento.

A intensificação da mercantilização da educação superior no Brasil : a particularidade dos cursos irregulares de Serviço Social nos estados da Paraíba, Pernambuco e Ceará / Maria Carolina Nascimento Silva. - João Pessoa, 2020.

195 f. : il.

Orientação: Cláudia Maria Costa Gomes.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Serviço Social - Cursos irregulares. 2. Educação superior - Mercantilização. 3. Ensino superior - Brasil. I. Gomes, Cláudia Maria Costa. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 36(043)

MARIA CAROLINA NASCIMENTO SILVA

**A INTENSIFICAÇÃO DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: a particularidade dos Cursos Irregulares de Serviço Social nos Estados da Paraíba, Pernambuco e Ceará**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito para obtenção do título de mestra em Serviço Social.

Área de concentração: Serviço Social e Política Social.

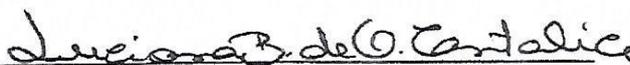
APROVADA EM: 29 / 05 / 2020.

**BANCA EXAMINADORA**



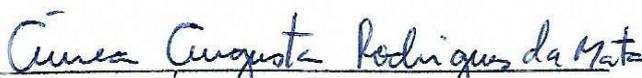
---

Prof.ª Dr.ª Cláudia Maria Costa Gomes  
Orientadora  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)  
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social



---

Prof.ª Dr.ª Luciana Batista de Oliveira Cantalice  
Examinadora Externa ao Programa  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)  
Departamento de Serviço Social



---

Prof.ª Dr.ª Aurea Augusta Rodrigues da Mata  
Examinadora Externa ao Programa  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)  
Departamento de Habilitações Pedagógicas – CE/UFPB

## DEDICATÓRIA

À mainha e a painho, Juliêta e Flaviano, os quais tanto confiaram e me apoiaram. E a todos aqueles que lutam por uma formação universal, de qualidade e gratuita.

## AGRADECIMENTOS

O processo dissertativo não é fácil, ao menos para mim não foi. Durante esses dois anos e três meses, experimentei diversas sensações e sentimentos. Os dois anos e três meses foram difíceis, mas também um dos melhores. Apesar da solidão que o mestrado causa sempre tive comigo pessoas queridas, as quais me impulsionaram a continuar a trilha, acreditando em mim quando eu já não acreditava. Digamos que sem o apoio dessas pessoas, eu não estaria escrevendo esses agradecimentos, com certeza teria parado no caminho. Mas que bom que eu entendi a letra de Chico César: “[...] caminho se conhece andando, então vez em quando é bom se perder”. Vez em quando eu me perdia do mestrado para poder me reencontrar nele, buscando caminhos para conseguir concluí-lo.

Dessa forma, escrevendo esses agradecimentos com os olhos emaranhados de lágrimas ao relembrar o caminho percorrido até chegar aqui que inicio agradecendo as pessoas mais importantes da minha vida, a minha família e o Ser Supremo que me rege, Deus.

Aos meus pais minha eterna gratidão, por confiarem tanto no meu potencial, por não me deixarem desistir. Obrigada, mainha, por todo esforço que a senhora fez para que eu não perdesse aula no primeiro semestre, quando painho se encontrava desempregado e a senhora tinha que dar conta da casa. Obrigada, painho, por todas as vezes que vias meu desânimo e me encorajava a seguir. Reitero mais uma vez, sem vocês esse término não seria possível. A minha irmã Flávia, obrigada por nesse caminho ter me presenteado com João, e por Júlia, eles foram e são luz e acalento na minha vida.

À minha vó Detinha, que mesmo sem entender sempre perguntava: “e as provas?”, “já tá de férias?”, “tu passou?”; e quando eu falava dos meus medos, ainda sem entender, sempre dizia: “confia em Deus, mulher, tu é muito inteligente”; obrigada por ser tão e tanto em minha vida vovó. Ao meu avô Neco (*in memoria*), mesmo após 19 anos de sua partida, sinto sua presença e fico a imaginar como seria essas conquistas com ele aqui. Agradeço também aos meus tios maternos e suas famílias, assim como minha avó, sempre acreditaram em mim.

Reafirmo a dificuldade que o mestrado nos impõe, mas coloco que ele nos traz pessoas, momentos e lembranças memoráveis. Os amigos por várias vezes foram meu alicerce. Mariely, ah Mari, todo meu agradecimento a ti é ínfimo diante do teu apoio, sempre que recorria, estava ali acreditando e mostrando que eu era capaz. Rodolfo, não me deixou desistir após meu choro depois da primeira orientação (risos!) e me incentivou durante todo o processo. Guia, obrigada minha companheira de morada, de angústias, de conversas e de forró (o que teria sido de nós sem os forrós de quinta que o Recanto nos proporcionava?!). Taiane, pense numa baiana

“retada”, gratidão pela companhia, pelas conversas. Karol e Manu (mulezinhas), obrigada por serem e se fazerem presentes na minha vida e no processo do mestrado. Karina, afeto em forma de gente, obrigada. Agradeço de forma não menos especial a Sandrielly, Asley, Danielli e Henrique.

De modo especial, agradeço a minha orientadora Cláudia Gomes, primeiro por ter me escolhido, segundo por não ter desistido de mim ante minhas inseguranças. Obrigada pelo apoio e confiança estabelecidos mesmo diante do seu afastamento para realização do Pós-Doutorado na Universidad Complutense de Madri/Espanha, sem seus ensinamentos essa dissertação não seria uma realidade.

Agradeço a banca examinadora nas pessoas de Áurea Mata e Luciana Cantalice, pela disposição de estarem contribuindo com este trabalho desde a qualificação. Aqui abro um parêntese para agradecer a Luciana por todo apoio que vem me dando desde o TCC, a qual me apresentou o objeto de estudo dessa dissertação e fora uma das grandes incentivadoras para que eu permanecesse com ele, gratidão, Lu.

A Mauricélia, pela preocupação em perguntar como eu me sentia, pelas conversas acalentadoras e pela contribuição e ensinamentos do estágio docência.

Aos Conselhos Regionais de Serviço Social da Paraíba, Pernambuco e Ceará, pela disposição para com a pesquisa, os quais se dispuseram prontamente e contribuíram de forma decisiva, nos facilitando o acesso aos documentos requeridos, o que nos permitiu avançar em termos da materialidade do objeto de estudo.

Àqueles que de alguma forma contribuíram com esse processo.

À Capes, pelo financiamento de um ano e seis meses de bolsa.

**GRATIDÃO!**

## RESUMO

SILVA, Maria Carolina Nascimento. **A INTENSIFICAÇÃO DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: a particularidade dos Cursos Irregulares de Serviço Social nos Estados da Paraíba, Pernambuco e Ceará.** Dissertação (Mestrado). João Pessoa: UFPB/ CCHLA/ PPGSS, 2020.

A presente dissertação, intitulada: “*A INTENSIFICAÇÃO DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: a particularidade dos Cursos Irregulares de Serviço Social nos Estados da Paraíba, Pernambuco e Ceará*”, apresenta os resultados obtidos a partir da pesquisa feita sobre a intensificação da mercantilização da educação superior a partir dos cursos irregulares de Serviço Social, com recorte nos Estados da Paraíba, Pernambuco e Ceará. O objetivo geral é analisar a intensificação da mercantilização da educação superior e da formação profissional em Serviço Social tomando como referência a crise contemporânea do capital e seus desdobramentos expressos na contrarreforma do Estado. A pressuposição sustentada na investigação é de que essa intensificação, impacta na formação profissional de Serviço Social em nível privado, com a oferta dos cursos irregulares, cuja tendência é a lateralização das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996. Para chegarmos a essa conclusão, partimos do debate da crise capitalista como materialidade concreta do objeto de estudo, norteado pelo ajuste fundomonetarista neoliberal, a contrarreforma do Estado e a mercantilização da educação superior que impacta como processo socialmente determinado a formação profissional em Serviço Social. Trata-se de um estudo de natureza quali-quantitativo, sendo realizado através de análise bibliográfica e documental. A pesquisa documental se assentou na análise dos Processos Administrativos Internos e Pareceres Conclusivos referentes a egressos advindos dos cursos irregulares, que se apresentaram nos Conselhos Regionais de Serviço Social da Paraíba, Pernambuco e Ceará, entre os anos de 2016-2019. Sendo assim, a nossa escolha teórico-metodológica responde nossos objetivos específicos a partir de três capítulos. O primeiro capítulo centra-se no estudo da crise contemporânea do capital e seus desdobramentos expressos na contrarreforma do Estado e na mercantilização da Educação Superior. O segundo capítulo dedica-se a apreender a processualidade histórica do Serviço Social, destacando as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 e a tendente mercantilização da formação profissional. O terceiro e último capítulo concentra-se na exposição dos dados da pesquisa buscando verificar as incidências e os impactos da mercantilização na formação profissional em Serviço Social a partir dos cursos irregulares de Serviço Social. A pesquisa irá apontar nas considerações finais que a crise e as medidas de reestruturação do capital exigem uma reconfiguração da educação que são realizadas por meio de contrarreformas. Que o Estado brasileiro atua de acordo com os ditames dos organismos internacionais, facilitando a expansão mercantil do ensino superior. Que os cursos irregulares de Serviço Social aparecem como fruto da intensificação dessa mercantilização e contribui para a disputa hegemônica na profissão entre a perspectiva crítica e conservadora.

**Palavras-chave:** Crise; Contrarreforma do Estado; Mercantilização da Educação Superior; Cursos Irregulares em Serviço Social.

## ABSTRACT

SILVA, Maria Carolina Nascimento. **THE INTENSIFICATION OF THE MERCANTILIZATION OF HIGHER EDUCATION IN BRAZIL: the particularity of Irregular Courses in Social Work in the States of Paraíba, Pernambuco and Ceará.** Thesis (Master's degree). João Pessoa: UFPB / CCHLA / PPGSS, 2020.

The present dissertation, entitled: “THE INTENSIFICATION OF THE MERCANTILIZATION OF HIGHER EDUCATION IN BRAZIL: the particularity of irregular Courses in Social Work the States of Paraíba, Pernambuco and Ceará”, presents the results obtained from the research carried out on the intensification of the commodification of education higher from irregular courses in Social Work, with cuts in the States of Paraíba, Pernambuco and Ceará. The general objective is to analyze the intensification of the mercantilization of higher education taking as reference the contemporary crisis of capital and its consequences expressed in the counter-reform of the State. The sustained assumption in the investigation is that this intensification has an impact on the professional training of Social Work at a private level, with the offer of irregular courses, whose tendency is the lateralization of the ABEPSS Curricular Guidelines of 1996. To reach this conclusion, we start from the debate on the capitalist crisis as a concrete materiality of the object of study, guided by the neoliberal fundomonetation adjustment, the counter-reform of the State and the commercialization of higher education that impacts professional training in Social Work as a socially determined process. It is a qualitative and quantitative study, carried out through bibliographic and documentary analysis. The documentary research was based on the analysis of the Internal Administrative Processes and Conclusive Opinions referring to graduates from irregular courses, who presented themselves at the Regional Social Service Councils of Paraíba, Pernambuco and Ceará, between the years 2016-2019. Therefore, our theoretical-methodological choice answers our specific objectives from three chapters. The first chapter focuses on the study of the contemporary crisis of capital and its consequences expressed in the counter-reform of the State and in the commercialization of Higher Education. The second chapter is dedicated to apprehending the historical process of Social Work, highlighting the ABEPSS Curricular Guidelines of 1996 and the tendency to commercialize professional training. The third and last chapter focuses on the exposure of research data, seeking to verify the incidences and impacts of commercialization on professional training in Social Work from irregular Social Work courses. The research will point out in the final considerations that the crisis and the capital restructuring measures require a reconfiguration of education that are carried out through counter-reforms. That the Brazilian State acts in accordance with the dictates of international organizations, facilitating the commercial expansion of higher education. That irregular courses in Social Work appear as a result of the intensification of this commercialization and contributes to the hegemonic dispute in the profession between the critical and conservative perspective.

**Keywords:** Crisis; State counter-reform; Mercantilization of Higher Education; Irregular Courses in Social Work.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b>	Número de cursos de Serviço Social autorizados pelo MEC em 2019	104
<b>QUADRO 2</b>	Números de vagas anuais autorizadas pelo MEC para serem disponibilizadas no ensino presencial público e no EaD para o curso de Serviço Social (janeiro/2020)	104
<b>QUADRO 3</b>	Distribuição de Cursos de Serviço Social por regiões brasileiras, segundo a divisão entre ensino público e privado – 1930-1963	106
<b>QUADRO 4</b>	Matrículas por faixa etária e sexo no curso de Serviço Social à distância no Brasil – 2017	109
<b>QUADRO 5</b>	Divisão do número de cursos EaD em funcionamento na Região Nordeste	110
<b>QUADRO 6</b>	Matrículas por faixa etária e sexo no curso de Serviço Social à distância na PB – 2017	111
<b>QUADRO 7</b>	Matrículas por faixa etária e sexo no curso de Serviço Social à distância em PE – 2017	113
<b>QUADRO 8</b>	Matrículas por faixa etária e sexo no curso de Serviço Social à distância no CE – 2017	114
<b>QUADRO 9</b>	Número de processos por CRESS de egressos advindos de cursos que apresentaram algum tipo de irregularidade (maio 2018)	125
<b>QUADRO 10</b>	Instituições Irregulares identificadas pelo GT do CFESS	126
<b>QUADRO 11</b>	Instituições identificadas nos processos e pareceres analisados, com seu respectivo local de funcionamento e autorizado pelo MEC	127
<b>QUADRO 12</b>	Número de egressos de instituições irregulares no CRESS – 3ª Região (CE) – novembro de 2019	129
<b>QUADRO 13</b>	Instituições e valores das mensalidades constantes em alguns processos do CRESS/CE – 3ª Região	130
<b>QUADRO 14</b>	Faculdades Irregulares identificadas e atuadas pelo MEC (2017)	134
<b>QUADRO 15</b>	Estágio Curricular Obrigatório e realização do curso de acordo com os diplomas constantes nos autos processuais	141

<b>QUADRO 16</b>	Número de processos acessados por instituição no CRESS/CE	151
<b>QUADRO 17</b>	Número de processos acessados por instituição no CRESS/PE	152
<b>QUADRO 18</b>	Oferta, Modalidade, Semestres Letivos Carga Horária e da formação profissional – CRESS/CE	157
<b>QUADRO 19</b>	Oferta, Modalidade, Semestres Letivos Carga Horária e da formação profissional – CRESS/PE	158
<b>QUADRO 20</b>	Oferta, Modalidade, Semestres Letivos Carga Horária e da formação profissional – CRESS/PB	159

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b>	Queda da Taxa de Lucros no Setor Industrial nos países de Capitalismo Avançado, percentual dos 1950-1970 e 1970-1993:	35
<b>GRÁFICO 2</b>	Queda na Produtividade do Trabalho, dos Salários Reais e Crescimento do Desemprego nos países de Capitalismo Avançado, percentual dos 1950-1970 e 1970-1993:	35
<b>GRÁFICO 3</b>	Evolução do Número de Instituições por Dependência Administrativa (Brasil – 1980-1998)	41
<b>GRÁFICO 4</b>	Expansão dos Cursos EaD Credenciados	72
<b>GRÁFICO 5</b>	Matrículas nos cursos de Serviço Social – presencial e EaD – 2017	103
<b>GRÁFICO 6</b>	Matrículas nos Cursos Presenciais de Serviço Social – 2017	103
<b>GRÁFICO 7</b>	Criação de novos cursos de Serviço Social por período (1930-2005)	107
<b>GRÁFICO 8</b>	Cursos Presenciais de Serviço Social na Região Sudeste (janeiro/2020)	108
<b>GRÁFICO 9</b>	Cursos Presenciais de Serviço Social na Região Nordeste (janeiro/2020)	108
<b>GRÁFICO 10</b>	Expansão de instituições privadas no final do governo FHC e o primeiro e último ano do governo Lula	121
<b>GRÁFICO 11</b>	Número de Instituições Irregulares (Brasil, Nordeste, Ceará, Pernambuco e Paraíba)	149
<b>GRÁFICO 12</b>	Percentual do número de processos e egressos e processos analisados no CRESS/CE - 2ª Região	150
<b>GRÁFICO 13</b>	Percentual do número de processos e egressos e processos analisados no CRESS/PE - 4ª Região	150
<b>GRÁFICO 14</b>	Percentual do número de processos, egressos e pareceres analisados no CRESS/PB - 13ª Região	151
<b>GRÁFICO 15</b>	Número de Docentes por Instituição	160

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b>	Evolução do Número de Instituições por Natureza e Dependência Administrativa – Brasil – 1980-1998	60
<b>TABELA 2</b>	Evolução das matrículas na Educação Superior por dependência administrativa	64
<b>TABELA 3</b>	Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010	69
<b>TABELA 4</b>	Evolução do Número de Matrículas por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010	69
<b>TABELA 5</b>	Ranking dos cursos à distância com os maiores números de matrículas no Brasil – 2016	102
<b>TABELA 6</b>	Ranking dos cursos à distância com os maiores números de matrículas no Brasil – 2017	103
<b>TABELA 7</b>	Número total de cursos presenciais e à distância na PB – 2017	112
<b>TABELA 8</b>	Ranking dos cursos mais procurados na modalidade à distância no estado da Paraíba – 2017	112
<b>TABELA 9</b>	Número total de cursos presenciais e à distância em PE – 2017	113
<b>TABELA 10</b>	Ranking dos cursos mais procurados na modalidade à distância no estado de Pernambuco – 2017	114
<b>TABELA 11</b>	Número total de cursos presenciais e à distância no CE – 2017	115
<b>TABELA 12</b>	Ranking dos cursos mais procurados na modalidade à distância no estado do Ceará – 2017	115

## LISTA DE SIGLAS

ABAS	Associação Brasileira de Assistentes Sociais
ABESS	Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ALAETS	Associação Latino Americana de Escolas de Trabajo Social
ALEPE	Assembleia Legislativa de Pernambuco
BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEDEPSS	Centro de Pesquisa e Documentação em Serviço Social
CELATS	Centro Latino Americano de Trabajo Social
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
DCs	Diretrizes Curriculares
EaD	Ensino à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
ESSs	Escolas de Serviço Social
FACEOPAR	Faculdade Centro Oeste do Paraná
FACIG	Faculdade Cidade de Guanhões
FAECO	Faculdade Ecoar
FAMA	Faculdade de Mantena
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação

MPC	Modo de Produção Capitalista
OMC	Organização Mundial do Comércio
OSs	Organizações Sociais
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional da Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
EU	União Europeia
USAID	United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1. CRISE CONTEMPORÂNEA DO CAPITAL: OS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>	<b>26</b>
1.1. O Capital em Crise: exaurimento da base de crescimento do Modo de Produção Capitalista e a busca por uma nova ascensão .....	28
1.2. O ajuste fundomonetarista neoliberal como resposta à crise .....	37
1.3. A Contrarreforma do Estado enquanto imposição dos Organismos Internacionais .....	42
1.4. Educação Superior Brasileira: a histórica e tendente mercantilização nos anos 1990 .....	51
1.5. A mercantilização do Ensino Superior na particularidade dos governos Lula (2003-2010) .....	66
<b>2. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL ENTRE O ENSINO PÚBLICO E O PRIVADO: processualidade histórica, expansão e impactos da mercantilização .....</b>	<b>74</b>
2.1. A trajetória sócio-histórica da formação profissional do Serviço Social e a construção das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 .....	76
2.2. A mercantilização da formação em Serviço Social: diretrizes do MEC a da ABEPSS .....	89
2.3. A formação profissional em Serviço Social e o ensino à distância .....	99
2.3.1. A mercantilização da formação profissional em Serviço Social na Região Nordeste .....	106
2.3.2. O ensino privado em Serviço Social nos estados do Ceará, Pernambuco e Paraíba .....	111
<b>3. OS CURSOS IRREGULARES EM SERVIÇO SOCIAL ENQUANTO INTENSIFICAÇÃO DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>	<b>116</b>
3.1. A oferta dos Cursos Irregulares de Serviço Social pelas instituições privadas de ensino superior.....	118
3.2. O papel do MEC na contrarreforma da educação superior: porta-voz do capital privado.....	130
3.3. Impactos da mercantilização a partir dos cursos irregulares de Serviço Social: o papel do conjunto CFESS/CRESS .....	136
3.4. A incidência dos Cursos Irregulares nos estados da Paraíba, Pernambuco e Ceará visibilizados pelos egressos .....	148
3.5. A lateralização das Diretrizes Curriculares da ABEPSS nos cursos irregulares: consequência da incidência e do impacto da intensificação da mercantilização do ensino superior .....	156
3.5.1. A disputa hegemônica na formação profissional: entre a teoria social crítica e o conservadorismo .....	163
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>174</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>192</b>

## INTRODUÇÃO

A dissertação ora apresentada sob o título “*A INTENSIFICAÇÃO DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: a particularidade dos Cursos Irregulares de Serviço Social nos Estados da Paraíba, Pernambuco e Ceará*” tem como tema central a intensificação da mercantilização da educação superior e seus rebatimentos na formação profissional do Serviço Social a partir dos cursos irregulares, particularmente entre o período de 2016 a 2019. O trabalho reflete em sua totalidade a análise do objeto da pesquisa, que se refere ao estudo da crise contemporânea do capital e seus desdobramentos na contrarreforma do Estado e na mercantilização da Educação Superior no Brasil. É neste quadro que se insere a particularidade do objeto de estudo: *os cursos irregulares de Serviço Social como resultado da intensificação da mercantilização da educação superior*.

A definição desse objeto de pesquisa nos acompanha desde o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação<sup>1</sup>. Naquele trabalho debruçamo-nos sobre os cursos à distância, apontando que a formação profissional em Serviço Social, em consonância com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, sofrera/sofre rebatimentos drásticos, oriundos das respostas para a saída da crise estrutural iniciada na década de 1970 por meio da contrarreforma do Estado, que ao privatizar o Ensino Superior, permite uma fragilização na formação profissional, engendrando uma oferta precária, com viés tecnicista, com objetivos muito nítidos visando formar profissionais a partir dos interesses do mercado. Além do TCC, ressalto a inserção na Comissão de Formação Profissional do Conselho Regional de Serviço Social – 13ª Região, aonde conhecemos, de modo mais preciso, sobre a oferta da formação profissional em Serviço Social por cursos irregulares, objeto de pesquisa neste trabalho.

É importante destacar que há um campo vasto de estudos sobre a mercantilização do Ensino superior, tratada tanto do ponto de vista da crise capitalista, quanto da reforma do Estado brasileiro, que impôs uma série de medidas que visavam à flexibilização de direitos sociais e trabalhistas por meio do ajuste fundomonetarista neoliberal, que fora guiado pelos principais organismos internacionais – Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), criados para garantir a hegemonia imperialista norte-americana. Também é por demais conhecido, as pesquisas que demonstram que as políticas adotadas pelo ajuste fundomonetarista (MONTORO, 2016) se expressam por meio de medidas de flexibilização, desregulamentação

---

<sup>1</sup> Cf.: SILVA, Maria Carolina Nascimento. Crise estrutural do capital e seus rebatimentos na formação profissional do serviço social. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2017.

e privatização dos direitos sociais, numa série de contrarreformas que funcionavam como requisito para concessão de empréstimos. Sabe-se que tais medidas foram lançadas, principalmente, nos países periféricos mediante o *Consenso de Washington*, o qual apregoou de forma efusiva a política neoliberal, colocando três condicionantes básicos para serem implantados nesses países: 1) desregulamentação da economia; 2) liberalização do comércio; e 3) privatização. Porém, tais medidas ao invés de sanar os prejuízos causados desde a década de 1970, impulsionaram a sua intensificação em 2008.

À vista disso, as contrarreformas empreendidas no âmbito educacional se apresentaram como uma medida de ajuste, uma vez que funciona enquanto mecanismo ideológico e ainda é extremamente rentável para o capital. Nesse contexto, a mercantilização da educação superior se apresentou como uma das estratégias utilizadas para a recomposição dos ganhos de capital na crise contemporânea.

A partir desta percepção, a educação superior passa a ser objeto de estudos e de elaborações de documentos por parte dos organismos internacionais, a exemplo: “*La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia (El Desarrollo en la práctica)*” do Banco Mundial (1994) e “*La educación como catalizador del progreso: la contribución del Banco Interamericano de Desarrollo*”, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (1998), os quais daremos ênfase nesse trabalho. Ambos sinalizaram a importância deste nível de ensino para o desenvolvimento do país, mas que o mesmo ficando apenas sob a responsabilidade do Estado gera um alto custo para o mesmo. Com isto, propuseram que a responsabilidade seja dividida com o setor privado, para que haja uma expansão no número de vagas e assim uma “democratização” do acesso. As elaborações desses documentos se deram no ápice da implantação do ajuste fundomonetarista neoliberal no Brasil, isto é, na década de 1990, os quais influenciaram na criação da legislação que regulamenta e dá as bases para a educação em todos os seus níveis, no Brasil – a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394. Entretanto, a mercantilização da educação superior neste país sempre esteve condicionada aos ditames internacionais, a exemplo da Reforma Universitária de 1968 que abriu as portas para a mercantilização deste nível de ensino.

Tomando essas referências como premissas, algumas questões surgiram para que fosse pensada a nossa pesquisa: de que forma a crise contemporânea do capital impacta na educação superior brasileira? Quais os rebatimentos das imposições dos organismos internacionais para a educação superior? Como a crescente intensificação da mercantilização do ensino superior vem impactando na formação profissional do Serviço Social? É possível afirmar que os cursos irregulares é uma estratégia da mercantilização para incrementar os lucros do capital na esfera

educacional? Como estes cursos vem se apresentando e o que pode acarretar ao Serviço Social brasileiro?

Para responder estes questionamentos e na busca de apreender o objeto de estudo, adotamos como método de análise a teoria social a partir do marxismo, por compreender que esta “[...] se fundamenta na concepção de que os fenômenos da realidade não são partículas isoladas ou justapostas, mas sim, compõem um todo integrado e orgânico, que se define como uma totalidade concreta, processual e histórica” (CANTALICE, 2013, p. 22). Ou seja, buscando compreender o nosso objeto de estudo, partimos do todo para singular, iniciando o debate com a crise contemporânea do capital, desdobrando-se sobre os seus rebatimentos na totalidade social e, sucessivamente, afunilando para as medidas que visam a sua solução e acarretam em contrarreformas que atinge a educação superior e, conseqüentemente, a formação profissional em Serviço Social.

Destarte, definimos como objetivo geral: analisar a intensificação da mercantilização da educação superior tomando como referência a crise contemporânea do capital e seus desdobramentos expressos na contrarreforma do Estado. O objetivo geral desdobra-se em três específicos: i) estudar a crise contemporânea do capital e seus desdobramentos expressos na contrarreforma do Estado e na mercantilização da Educação Superior; ii) apreender a processualidade histórica do Serviço Social, destacando as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 e a tendente mercantilização da formação profissional; iii) verificar as incidências e os impactos da mercantilização na formação profissional em Serviço Social a partir dos cursos irregulares de Serviço Social.

Em termos metodológicos, optamos pela abordagem quali-quantitativa, mediante análise bibliográfica e documental, bem como em dados secundários disponíveis em meio eletrônico. Dessa forma,

[...] a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 06).

Assim sendo, o estudo bibliográfico assentou na revisão da literatura de autores que possuem acúmulo teórico sobre a categoria crise, ajuste fundomonetarista neoliberal, contrarreforma do Estado, mercantilização do ensino superior e da formação profissional em Serviço Social. Utilizamos da leitura crítico-analítica buscando retirar dos textos as informações mais relevantes para o estudo por meio de fichamentos. No que concerne às

categorias crise e ajuste fundomonetarista neoliberal, as principais referências foram: Marx (2013); Mészáros (2011); Mandel (1982); Netto (2012); Montoro (2016); Netto e Braz (2012); Gomes (2007; 2013); Antunes (2006); Arantes (2002); Fiori (2001). Para o trato analítico do conceito de contrarreforma do Estado, nossa principal referência foi Behring (2008). Em relação ao conceito de mercantilização da educação superior e da formação profissional em Serviço Social, debruçamo-nos nas obras de Mata (2017); Neves (2002); Lima (2011); Pereira (2009); Maciel (2006); Silva (2011), entre outros. No âmbito mais específico do Serviço Social, nos voltamos para as obras de Iamamoto (2012, 2014, 2015a, 2015b); Netto (2011); Cantalice (2013); Barroco (2015); Fonseca (2012); Guerra (2015); Silva e Silva (2007), entre outros não menos importantes.

Na pesquisa quali-quantitativa, utilizamos alguns dados secundários como os Censos da Educação Superior do INEP (2002, 2013, 2018), Mapas da Educação Superior (2017, 2018, 2019) elaborado pelo Instituto SEMESP, Relatório do Grupo de Trabalho do CFESS intitulado: *Cursos de Extensão e/ou Livres Ofertados Ilegalmente como Graduação em Serviço Social* (2019) e a CPI das Faculdade Irregulares da Assembleia Legislativa de Pernambuco (ALEPE) (2016). Consideramos que os dados fornecidos por estes documentos nos ajudam a explicitar a intensificação da mercantilização do ensino superior por meio de dados quantitativos.

Na pesquisa documental, procuramos fazer um mapeamento dos dados de realidade, envolvendo os cursos livres e sua expansão no Brasil. Nos deparamos com a ausência de estudos e pesquisas nesse campo temático. Contudo, encontramos através dos CRESS a possibilidade de respostas ao objeto da pesquisa, uma vez que passaram a ser demandados por egressos advindos das diversas instituições privadas que ofertam os cursos irregulares e/ou ilegal no Brasil.

A priori nossa intenção era realizar a pesquisa em CRESS das diferentes Regiões do Brasil. Contudo, até a banca de qualificação o objeto de estudo não encontrava bases materiais ante a falta de acesso aos dados da realidade, os quais nos foram indicados naquele momento, com a proposta de recorte da pesquisa, no CRESS/Paraíba, através da análise documental dos Pareceres Conclusivos elaborados por esse CRESS, as Resoluções do CFESS, Relatório de GT de Formação do CFESS e ao Relatório Final da CPI das Faculdades Irregularidades de ALEPE. Levando em consideração as informações prestadas pela banca e partir de tais fontes, optamos em ampliar o recorte do objeto de estudo, tomando como referência os CRESS Ceará e Pernambuco. A escolha pelo recorte do objeto de estudo ampliado para uma amostra da região Nordeste, explica-se pela incidência do maior número de casos identificados na Resolução do CFESS nº 755, de 27 de abril de 2016, que trata das medidas que devem ser tomadas quando

identificados casos de egressos advindos de tais cursos. De acordo com esta resolução os primeiros Estados a tomar as medidas cabíveis acerca dos cursos irregulares foram os CRESS Ceará, Pernambuco, Pará, Paraíba e Maranhão. A partir desse levantamento, optamos utilizar o critério de acessibilidade aos documentos disponibilizados pelos CRESS dos Estados do Ceará, Pernambuco e Paraíba, cuja amostra fosse qualitativamente justificada na pesquisa documental.

Além disso, a escolha metodológica considerou ainda mais três critérios: i) o CRESS Paraíba – 13ª Região, por ter sido a porta de entrada para escolha do nosso objeto de pesquisa, através de minha participação como membro da Comissão de Formação Profissional, como elencado anteriormente, onde por meio das discussões e reuniões, tive conhecimento da existência de tais cursos, despertando, assim, meu interesse em contribuir na qualificação de um tema ainda pouco explorado; apesar da amostra documental não ser relevante ii) o CRESS Ceará – 2ª Região, por ser o precursor na linha de identificação e averiguação dos cursos, apresentando um avanço no número de informações de acordo com as declarações prestadas em visita ao CRESS/PB e ratificada posteriormente no Relatório do GT de Formação do CFESS; e iii) o CRESS Pernambuco – 4ª Região, por ter no Estado uma CPI sobre tais cursos. A partir destes critérios, e para a realização da pesquisa, damos início ao processo de interlocução com os referidos CRESS e adotamos os procedimentos institucionais para termos acesso aos documentos e a realização das visitas de campo.

Cabe esclarecer que seguimos inicialmente a orientação proposta pela banca de qualificação desse trabalho, que nos recomendou solicitar aos CRESS/PB, o acesso aos Pareceres Conclusivos dos Processos Administrativos que se referiam a egressos advindos dos cursos irregulares; considerando a justificativa de que os Processos, de acordo com o art. 2, parágrafo único, da Resolução CFESS nº 556/2009<sup>2</sup>, podem conter informações sigilosas. No entanto, essa orientação ficou restrita ao CRESS/PB, uma vez que tanto o CRESS/CE, quanto o CRESS/PE nos permitiu o acesso aos Processos na sua integralidade e totalidade, resguardos pela Lei de Acesso à Informação (Nº. 12.527 de 18 de novembro de 2011)<sup>3</sup>. Fato, que garantiu o avanço da materialidade do nosso objeto de estudo. Faz-se importante ressaltar que

---

<sup>2</sup> Cf.: RESOLUÇÃO CFESS Nº 556/2009 DE 15 DE SETEMBRO DE 2009, que trata dos “Procedimentos para efeito da Lacração do Material Técnico e Material Técnico-Sigiloso do Serviço Social”. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao\\_CFESS\\_556-2009.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao_CFESS_556-2009.pdf). Acesso em 05 de jun. 2020.

<sup>3</sup> Cf.: LEI Nº 12.527, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2011, “que Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências”. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm). Acesso em 05 de jun. 2020.

mantivemos o sigilo<sup>4</sup> dos nomes dos discentes egressos envolvidos nos processos internos, assim como os das instituições citadas nos Processos e Pareceres analisados, por não termos submetido a tempo hábil o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB<sup>5</sup>.

Portanto, ao ser autorizada a pesquisa documental, o CRESS/CE e PE disponibilizaram o acesso aos processos na íntegra, mas sem autorização para cópias e sob consulta *in lócus*. No que se refere ao CRESS/PB, foi cedido apenas as cópias de 3 Pareceres Conclusivos (concluídos até outubro de 2019), cuja justificativa se acosta na recomendação da Resolução do CFESS 556/2009, como indicamos acima.

À vista disso, na pesquisa de campo, realizada no CRESS/CE nos dias 21 e 22 de novembro de 2019, nos foi disponibilizado o total dos 227 processos existentes. Como o acesso aos documentos, só poderiam ser realizados *in lócus*, utilizamos como critério: i) os processos relativos ao período de 2016-2019 (ano de publicação da resolução que serviu como base para a escolha dos Estados) e ii) a análise de um processo por instituição, levando em consideração os fatores semelhantes encontrados entre os processos dos egressos advindos de uma mesma instituição.

A visita ao CRESS/PE, foi realizada no dia 29 de novembro de 2019. Nos foi disponibilizado 55 processos, cujos critérios foram os mesmos utilizados no CRESS/CE. Contudo, por critérios internos deste CRESS, só foram disponibilizados àqueles processos cujas instituições foram autuadas pelo MEC e de uma instituição que, embora não tenha sido autuada, possui autorização para ofertar cursos de Serviço Social apenas no ensino presencial no Estado do Ceará. Também tivemos acesso ao relatório final da CPI das Faculdade Irregulares da Assembleia Legislativa de Pernambuco.

Em relação ao CRESS/PB a visita foi feita no período de outubro de 2019 e não aplicamos critério para a análise dos documentos, haja vista termos tido acesso apenas a 3 pareceres de um total de 67 processos.

Salientamos que os dados da pesquisa foram colhidos no período de outubro a novembro de 2019, antes da divulgação pública do Relatório do Grupo de Trabalho do CFESS intitulado:

---

<sup>4</sup> Considerando o parágrafo único do art. 2º da Resolução CFESS nº 556/2009 que afirma ser o material técnico sigiloso aquele que “cuja divulgação comprometa a imagem, a dignidade, a segurança, a proteção de interesses econômicos, sociais, de saúde, de trabalho, de intimidade e outros, das pessoas envolvidas, cujas informações respectivas [...] possam, [...], colocar os usuários em situação de risco ou provocar outros danos” (CFESS, 2009, s/p)

<sup>5</sup> Todas as pesquisas que envolvam seres humanos como objetos/participantes deverão ser autorizadas pelo COEP. O documento que define todos os aspectos envolvidos é a Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, que aborda especificamente as Ciências Humanas e Sociais. Cf.: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFPB. Disponível em: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb/index.php>. Acesso em 05 de jun. 2020.

*Cursos de Extensão e/ou Livres Ofertados Ilegalmente como Graduação em Serviço Social* (2019).

Salvaguardados os critérios definidos e descritos acima, acatamos como salutar, a orientação e recomendação<sup>6</sup> do conjunto CFESS/CRESS, para não apresentarmos os nomes das instituições citadas nos autos processuais. Nesse caso, utilizamos com critério referir as instituições identificando-as por numeração: Instituição 1, Instituição 2, e assim sucessivamente. No caso das instituições que aparecem identificadas, usamos como critério: i) às que já foram autuadas pelo Seres/MEC, por meio de despacho em 2017, a partir da reconsideração da Portaria nº 782/2017, e pela Portaria nº 780/2018 e ii) àquelas identificadas na CPI das Faculdades Irregulares da Assembleia Legislativa de Pernambuco. Para extração das informações elaboramos um roteiro na forma de questionário para o levantamento dos dados documentais (apêndice).

Assim, na construção do nosso problema de pesquisa, partimos do seguinte pressuposto: se a crise contemporânea do capital impôs uma séria de medidas por meio do ajuste fundomonetarista neoliberal, que como resultado, gerou contrarreformas em várias áreas, entre elas, no Estado, e também, na educação superior, nesta última resultando numa intensa mercantilização, essas questões rebatem – de forma não menos drástica – na formação profissional do Serviço Social. Dessa forma, a intensificação da mercantilização da educação superior em Serviço Social, fragiliza as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, onde as novas formas de ensino as deixam de lado, indo contra a proposta de formação expressa nela. Sendo assim, o Serviço Social enquanto parte constitutiva da totalidade social sente frontalmente os rebatimentos da crise estrutural do capital, quer seja no seu exercício profissional quer no âmbito da formação. Esta profissão que emergiu no bojo das relações sociais capitalistas, atuando na mediação entre capital x trabalho, se modifica de acordo com as transformações societárias, expressando sua dialeticidade. Na década de 1990, enquanto as medidas neoliberais se alastravam no Brasil e demais países periféricos, o Serviço Social apresentou resultados positivos no interior da profissão com a elaboração seu Projeto Ético-Político (PEP), expresso no Código de Ética de 1993, na Lei que Regulamenta a Profissão (Lei nº 8.662/1993) e nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996.

No entanto, o MEC passou a atuar como agente regulador das medidas impostas pelos organismos internacionais, sendo propulsor da mercantilização da educação superior por meio

---

<sup>6</sup> Ressaltamos que durante a coleta de dados não foi dada tal recomendação. Após uma nova consulta ao CRESS/CE, quando as instituições já estavam identificadas neste trabalho, foi repassado que por questões jurídicas e financeiras, a recomendação é que as mesmas fossem ocultadas.

da criação de leis que favorecem a expansão do mercado neste setor. Porém, o mesmo se isenta de algumas das suas atribuições, como o de órgão fiscalizador da oferta do ensino, sendo omissivo na fiscalização das irregularidades apresentadas por algumas instituições.

À vista disso, os cursos irregulares de Serviço Social – que compõem o nosso objeto de pesquisa enquanto intensificação da mercantilização da educação superior – são aqueles que não possuem autorização para fornecer o ensino em Serviço Social e mesmo assim o fazem. Alguns deles são divulgados enquanto cursos de extensão ou cursos livres que ao final vão conferir grau de bacharelado. Para emitir o diploma, as instituições que ofertam o ensino de forma irregular, realizam convênios com as IES credenciadas junto ao MEC. Estes cursos suscitam um aligeiramento e flexibilização do ensino, revelando que as novas formas de ensino, oriundas da mercantilização, provoca uma fragilização no Serviço Social e no seu projeto ético-político, exigindo um reordenamento e reorganização da profissão.

Portanto, por aproximação sucessiva ao nosso objeto de estudo e considerando os dados de realidade extraídos dos documentos analisados, ratificamos nosso pressuposto de pesquisa: demonstrar que a mercantilização do ensino superior, assume particularidades de dimensões irreparáveis no âmbito da formação em Serviço Social, cujo impacto se apresenta mediante a lateralização das Diretrizes curriculares da ABEPSS de 1996 pelos cursos irregulares, ameaçando não apenas a hegemonia dos fundamentos teórico-metodológicos que conformam a formação profissional ofertada nessa modalidade de ensino, mas a dimensão ético-política e técnico-operativa do exercício profissional. Trata-se de mais uma ofensiva ao Projeto ético-político profissional, que se soma ao rol das perspectivas conservadoras que passam a disputar a hegemonia do Serviço Social brasileiro nessa quadra histórica.

Na exposição da pesquisa, organizamos a dissertação em três capítulos, cada um deles busca responder nossos objetivos específicos. O primeiro capítulo, intitulado: “*Crise Contemporânea do Capital: Os Desdobramentos na Educação Superior*”, tem como ponto de partida as crises enquanto característica inerente e ineliminável do Modo de Produção Capitalista. Este percurso analítico se fez necessário para entendermos a processualidade histórica que determina nosso objeto de estudo, uma vez que as medidas impostas para a saída da crise contribuem – se não, determinam – o surgimento dele. Nesse capítulo demonstraremos que um conjunto de contrarreformas foram impulsionadas pelo ajuste fundomonetarista neoliberal, sob os mandos do FMI e BM, atingindo sobremaneira a educação superior.

No segundo capítulo, intitulado: “*A Formação Profissional em Serviço Social entre o Ensino Público e o Privado: processualidade histórica, expansão e impactos da mercantilização*”, buscamos evidenciar como as medidas de contrarreforma na educação

superior, impostas pelos organismos internacionais como uma “reforma” necessária para a “democratização” do acesso impacta na formação profissional do Serviço Social. Neste capítulo, consideramos o legado histórico da profissão no que se refere a sua ligação com instituições de ensino privadas, suas conquistas com o processo de renovação e da década de 1990 com a consolidação do Projeto Ético-Político – destacando as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 – e a tendente mercantilização do ensino, com a grande expansão dos cursos presenciais privados, com o ensino à distância, sinalizando para os cursos irregulares.

O terceiro e último capítulo: *“Os Cursos Irregulares em Serviço Social enquanto Intensificação da Mercantilização da Educação Superior”*, teve por objetivo responder sobre as incidências e os impactos da mercantilização na formação profissional em Serviço Social a partir dos cursos irregulares de Serviço Social nos estados do Ceará, Paraíba e Pernambuco a partir da análise da nossa pesquisa documental. Nesse capítulo, buscamos qualificar o que são esses cursos irregulares com base nas legislações que regem a educação superior brasileira, e também, as formas como eles se apresentam, por vez como cursos de extensão ou livres que conferem grau de graduação; em seguida, trabalhamos com a ideia de que o MEC é o porta-voz dos organismos internacionais no Brasil, atuando como gerente das medidas mercantis; posteriormente, demonstramos o papel do conjunto CFESS-CRESS frente a expansão dos cursos irregulares, ainda que a formação não esteja inserida de forma direta na sua atribuição de fiscalização, demonstrando a incidência dos cursos nos estados selecionados para a pesquisa; e, para finalizar o capítulo, demonstramos os impactos oriundos desses cursos para a profissão com a lateralização das Diretrizes Curriculares da ABEPSS .

Por fim, apresentamos as considerações finais dos resultados obtidos na nossa pesquisa, confirmando nosso pressuposto de que a intensificação da mercantilização, impacta na formação profissional de Serviço Social em nível privado, com a oferta dos cursos irregulares, cuja tendência é a lateralização das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996. E que a intensificação da mercantilização é uma demanda do contexto de crise do capital, observada nos documentos secundários analisados e na nossa pesquisa documental, que nos faz ratificar que o Estado vem assumindo a responsabilidade de integrar a educação superior brasileira as ordens do FMI, Banco Mundial e BID. Que os cursos irregulares de Serviço Social surgem como fruto dessa intensificação, que no interior da profissão apontam para a fragilização da formação profissional com o redimensionamento das Diretrizes da ABEPSS e contribui para a disputa hegemônica na profissão. Que nos faz apontar que esses cursos não possuem uma diretriz pedagógica, eles não possuem fundamentos.

Pelo caráter inédito da pesquisa, entendemos que o objeto de estudo, encontra-se factível de novas incursões, que deverão ser capturadas em uma nova agenda de trabalho futuro.

# CAPÍTULO 1

**CRISE CONTEMPORÂNEA DO CAPITAL:  
OS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Para pensar a formação profissional do Serviço Social na atualidade se faz necessário situá-la no lastro da totalidade social que a determina. Para isto, neste capítulo estudaremos a crise contemporânea do capital e seus desdobramentos expressos na contrarreforma do Estado e na mercantilização da Educação Superior. Nosso ponto de partida assenta-se na crise estrutural que eclodiu na década de 1970. Embora as crises sejam inerentes e inelimináveis do Modo de Produção Capitalista, esta apresentou proporções antes nunca experimentadas, provocando intensas transformações societárias em todo o globo e sendo fortalecida em 2008.

Em busca de solucioná-la foi imposta ao mundo uma série de medidas por meio do ajuste fundomonetarista neoliberal, o qual obteve efeito contrário, demonstrando ainda mais as contradições do sistema e sua fragilidade frente a elas. Como medidas deste ajuste foram lançados aos países – principalmente, aos de capitalismo periférico – a flexibilização do trabalho e dos direitos, a desregulamentação da economia, liberalização do comércio, um forte incentivo a privatização, além de uma série de contrarreformas, entre elas a do Estado – exigindo uma reorganização do mesmo – e da Educação Superior.

Analisaremos que o ataque a educação superior advém da sua funcionalidade ao sistema, tanto no que concerne a formação de profissionais alinhados ao mercado e a ideologia da classe dominante, quanto a sua rentabilidade econômica. Devido a isto, a mesma passa a se apresentar como uma das estratégias para a retomada da acumulação capitalista mediante o incentivo a sua mercantilização. Para alcançar este fim, a educação superior passa a ser objeto de intervenção dos organismos internacionais, que passam a produzir uma série de documentos e estudos, que identificam a sua importância em termos de desenvolvimento econômico, induzindo com isso uma série de medidas, com vistas ao desmantelamento da educação pública como direito e por consequência a sua mercantilização.

Com isto, em busca de situar a formação profissional do Serviço Social e a ameaça as Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 1996, neste capítulo demonstraremos que a expansão indiscriminada da mercantilização advém da crise estrutural do capital, que se utiliza do discurso de que é necessário expandir o acesso, mas é necessário dividir a responsabilidade entre Estado, sociedade civil e mercado para garantir tal expansão, uma vez que é propagado que a falta de investimento e as contrarreformas realizadas neste âmbito são fruto da ineficiência – termo que justifica a privatização – do Estado em gerir os insumos públicos e também do alto custo que ela representa. Apesar dos organismos internacionais e o Estado utilizarem oficialmente a palavra *reforma* para explicar as medidas adotadas, utilizaremos neste estudo o termo

**contrarreforma**, por entendermos que *reforma* associa-se a restauração e melhoria, enquanto a **contrarreforma** concretiza-se, como coloca Behring (2008, p. 213) na:

[...] perda de soberania – com aprofundamento da heteronomia e da vulnerabilidade externa; no esforço deliberado da incapacidade do Estado para impulsionar uma política econômica que tenha perspectiva a retomada de emprego e do crescimento, em função da destruição dos seus mecanismos de intervenção neste sentido, o que implica uma profunda desestruturação produtiva e no desemprego [...]; e, em especial, na parca vontade política e econômica de realizar uma ação efetiva sobre a iniquidade social, no sentido de sua reversão, condição para uma sociabilidade democrática.

Sendo assim, veremos que as bases da mercantilização e contrarreforma da educação superior no Brasil advêm de um conjunto de determinações dos organismos internacionais para os países periféricos, e neste país, está alicerçada por um conjunto de Leis, Decretos e Emendas Constitucionais, isto é, a contrarreforma da educação superior brasileira possui um arcabouço jurídico que favorece a expansão intensiva da mercantilização.

### 1.1. O CAPITAL EM CRISE: EXAURIMENTO DA BASE DE CRESCIMENTO DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E A BUSCA POR UMA NOVA ASCENSÃO

Para entender os desdobramentos da mercantilização da educação superior e seus impactos – mediante os cursos irregulares<sup>7</sup> – na formação profissional do Serviço Social, se faz necessário realizar uma análise do movimento e contradições históricas do Modo de Produção Capitalista (MPC) e das suas formas de manutenção ideológica e de reprodução, onde se enquadra a Educação Superior. Este movimento se faz necessário por entendermos que a formação profissional do Serviço Social faz parte de uma totalidade social concreta que se modifica com a dialeticidade dos processos históricos.

Entendemos que a educação é parte constitutiva dos mecanismos sócio-reprodutivos e ideológicos do sistema capitalista e que a mesma “[...] desempenha a função de reproduzir as relações de exploração capitalista e de ser funcional ao desenvolvimento do modo de produção [...]” (CUNHA, 2018, p. 17). Devido a isto as contrarreformas que nela vierem a ser realizadas estarão sujeitas as constrações do sistema, pois nenhuma reforma poder ameaçar a lógica incorrigível da acumulação capitalista (MÉSZÁROS, 2008). O referido autor ratifica que,

---

<sup>7</sup> Os cursos irregulares ou livres, são assim chamados devidos sua forma de oferta ser irregular/ilegal, isto é, as instituições que os oferecem não são credenciadas, não possuem autorização para disponibilizar o ensino (CRESS/PB). Qualificaremos o mesmo mais adiante.

As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução (MÉSZÁROS, 2008, p. 25, *grifos do autor*).

Isto é, as contrarreformas empreendidas no âmbito educacional se apresentarão como uma medida de ajuste para algum “defeito” que o sistema capitalista vier apresentar e que ameace a sua ordem e reprodução. Sendo assim, consideramos que a educação se encontra entrelaçada ao trabalho, pois ambos obedecem às exigências impostas pelo Modo de Produção Capitalista. Estabelecer essa relação entre educação e trabalho é necessário para entendermos que “[...] vivemos sob condições de uma desumanizante alienação [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 59), que visam garantir a reprodução do sistema e que tornam o trabalho um espaço de *autoalienação escravizante*, contudo o mesmo pode ser um lugar passível de superá-la, assim como a educação, já que o trabalho a determina (MÉSZÁROS, 2008).

Poderemos constatar essa relação quando abordamos mais à frente sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelece as diretrizes e bases para a educação brasileira e determina a necessidade de vinculá-la ao trabalho e a prática social. Ressaltamos ainda, de acordo com Mata que,

A cada modificação relevante na produção e distribuição de riqueza, exigem-se trabalhadores ainda mais interligados aos interesses do capital e, conseqüentemente, práticas educativas subordinadas a esses interesses que, historicamente, assumem formas e conteúdos diversos (MATA, 2017, p. 36)

Este papel que o trabalho exerce sobre a educação, mais especificamente sobre a educação superior – nosso recorte de pesquisa – se entrelaça devido a ordem última do sistema capitalista que é a acumulação de capital e, conseqüentemente, a exploração da força de trabalho, a qual precisa se adaptar as necessidades e demandas da produção que por vezes exigem uma especialidade, outras uma polivalência. Desta forma, “[...] a formação acadêmica, momento inicial da formação profissional, não pode ser pensada fora [...] do movimento de produção e reprodução das relações sociais, fora, portanto, da totalidade da vida social” (CUNHA, 2018, p. 16). Diante disto, a formação profissional do Serviço Social não pode ser pensada sem ser colocada em questão as contradições do MPC que interfere e determina a totalidade social, como por exemplo, as crises (CUNHA, 2018).

Sobre esta última, a história nos mostra que o desenvolvimento do Modo de Produção Capitalista é composto por sucessões de crises econômicas<sup>8</sup>, as quais explicitam um caráter contraditório deste sistema e são a ele inerentes e inelimináveis, contudo isto não significa uma naturalização da mesma (NETTO; BRAZ, 2012). A crise que se apresenta a este modo de produção é, segundo Marx, “[...] a fase de estorvo e interrupção do processo de acumulação” (1980 apud NETTO e BRAZ, 2012, p. 171); elas expressam a instabilidade do sistema e é a partir delas que se inscrevem, contraditoriamente, uma reestruturação do capitalismo.

Segundo Mészáros “[...] crises de intensidade e duração variadas são o modo natural de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação” (2011, p. 795). A crise representa a interrupção da realização da mais-valia expressa no processo D-M-D<sup>9</sup>, e tem como raízes a interrupção da lei geral da acumulação capitalista, a queda tendencial da taxa de lucro, a anarquia da produção e o subconsumo das massas (NETTO; BRAZ, 2012). A lei geral da acumulação capitalista, se expressa na produção e concentração de mais-valia, em detrimento do crescente exército industrial de reserva e do pauperismo (MARX, 2013), exigindo o aumento da exploração da força de trabalho. A sua intermissão se apresenta como um detonador por representar a *interrupção do objetivo maior do capitalismo*, a crescente e indeterminada acumulação de capital.

A queda tendencial da taxa de lucro exprime mais uma contradição do MPC, pois a busca por maximizar os lucros faz com que a taxa de lucro tenda a cair (NETTO; BRAZ, 2012); isto é, a tendência a queda reflete a busca de cada capitalista em diminuir o tempo de trabalho socialmente utilizado para a produção de sua mercadoria que “[...] lhe é *individualmente*

---

<sup>8</sup> Existem diferentes conceituações para se referir a crise do sistema capitalista. Estas conceituações variam no que concerne ao termo, a durabilidade, a intensidade e abrangência da mesma. Marx em seu livro III de O Capital as denomina como crise econômica (MOTA, 2009); Gramsci as definem como crise orgânica – quando estas atingem não só o nível econômico, mas também o político (MOTA, 2009); Mandel se refere a elas como crise cíclica – composta por ciclos de durações variadas, chamando-os de “ondas longas expansivas ou recessivas” (1982); Mészáros defende que há crises cíclicas e estrutural – cíclicas quando tem duração e abrangência curtas, e estrutural quando atinge toda a estrutura do sistema em nível mundial, ameaçando a ordem última do capital sem que isto provoque seu fim (2011). Os conceitos por vezes divergem, mas convergem quando afirmam ser uma característica inerente e ineliminável deste modo de produção, expressando uma de suas contradições.

<sup>9</sup> Segundo Marx (2013), o ponto inicial do capital encontra-se na circulação da mercadoria, onde o produto final desta circulação é a primeira forma de manifestação do capital. Então, o ciclo D-M-D’ representa a “[...] fórmula geral do capital tal como ele aparece imediatamente na esfera da circulação” (MARX, 2013, p. 231); ou seja, é a fórmula que expressa o dinheiro investido na produção, a mercadoria como produto da produção e, por fim, dinheiro acrescido através da produção, ou seja, a realização da mais-valia. Este ciclo de produção mercantil capitalista difere, significativamente, da produção mercantil simples, na qual obtinha-se as fórmulas M-D-M e D-M-D, a primeira tinha como mediador da circulação o dinheiro, onde seu objetivo inicial e final se encontrava na mercadoria; enquanto a segunda expressava ao contrário, partia do extremo do dinheiro e retornava ao mesmo extremo; nenhum destes ciclos visava a obtenção de mais-valor, o primeiro expressava no dinheiro a realização da necessidade (valor de uso), e o segundo utilizava-o como valor de troca (MARX, 2013).

vantajosa, mas que, ao cabo de algum tempo imitada pelos outros, tem como resultado uma queda da taxa de lucro para *todos os capitalistas*” (NETTO, BRAZ, 2012, p. 166, *grifos dos autores*). Este detonador influencia na terceira e na quarta base detonadora de uma crise, que é a anarquia da produção e o subconsumo das massas, visto que na busca de aumentar o lucro, com a troca de capital variável (força de trabalho) por capital constante (meios de produção) há o aumento da oferta, porém com esta troca, a força de trabalho – trabalhadores/as – perde seu poder aquisitivo (NETTO; BRAZ, 2012).

O MPC perpassou por diversos estágios<sup>10</sup> o seu atual ancora-se no imperialista, que é segundo Lênin:

[...] o capitalismo na fase de desenvolvimento em que ganhou corpo a dominação dos monopólios e do capital financeiro, adquiriu marcada importância a exportação de capitais, começou a partilha do mundo pelos *trusts* internacionais e terminou a partilha de toda a terra entre os países capitalistas mais importantes (LÊNIN, 1977 *apud* NETTO; BRAZ, 2012, p. 193).

Este estágio impõe a desregulamentação do mercado – imposto pelo *Consenso de Washington* – e a mundialização financeira do capital. Esta última característica, segundo Iamamoto (2015b), intensifica e potencializa a concentração e centralização de capitais, e também “[...] radicaliza o complexo de fetichismo da vida social [...] e a exploração do trabalho, com seu fosso de desigualdades, impulsionando as crises” (2015b, p. 49), além de impulsionar políticas de ajustes que provocam o barateamento da força de trabalho e aumenta a taxa de mais-valia, isto é, intensificação da contradição capital x trabalho, na tentativa de expandir a acumulação de capital. Esta mundialização do capital implicou também numa mundialização da educação, fruto de um processo em busca de uma nova institucionalidade democrática (MELO, 2003). A referida autora afirma que este novo processo se volta para a responsabilização do indivíduo, atribuindo a educação o caráter de possibilitador de mobilidade e ascensão social.

Dado ao nível de complexificação deste modo de produção, há o acirramento de suas contradições fundamentais e as consequências societárias de seu desenvolvimento. E a

---

<sup>10</sup> O Modo de Produção Capitalista emergiu no final da Idade Média e se desenvolveu tomando grandes proporções nos séculos posteriores. Tal sistema, em sua processualidade se apresentou em diversos estágios, sendo eles: o capitalismo comercial/mercantilista (expresso ainda na transição do feudalismo para o capitalismo, sendo fundamental para o desenvolvimento do mesmo); o capitalismo industrial de livre concorrência (caracterizado pelos avanços da Revolução Industrial); capitalismo monopolista (representado na concentração dos meios de produção e capital); e a fase do capitalismo financeiro (os bancos detêm o maior controle e concentração do capital advindo do crescimento econômico, isto é, fusão do capital industrial e bancário) (NETTO; BRAZ, 2012).

educação neste cenário passa a ser entendida como “[...] um espaço bastante propício para a propagação e hegemonia do capitalismo”, e por isso, “[...] os mecanismos ideológicos agem tão intensamente nesse campo” (MATA, 2017, p. 49), como veremos adiante.

Partindo desse pressuposto, nossa análise assenta-se no último quartel do século XX com a eclosão de uma crise na década de 1970. Mészáros (2011) apresenta a tese de que esta tem a característica estrutural; manifestando o caráter da universalidade, atingindo vários ramos de produção e tipos de trabalho; a mundialização, não estando mais restrita a um país, mas a vários; o caráter permanente, em escala de tempo permanente, ao contrário das crises cíclicas anteriores e com desdobramentos rastejantes, devastando o intercâmbio entre os seres sociais e a natureza e demonstrando a incontornabilidade do capital.

A crise de 1970 reside e emana das três dimensões fundamentais do capital – produção, consumo e circulação/distribuição/realização – rompendo não apenas com o processo normal de crescimento, mas evidenciando sua falha na função vital de deslocar as contradições que este modo de produção acumula (MÉSZÁROS, 2011).

A crise estrutural de 1970 foi antecedida por um crescimento acelerado de acumulação de capital, o qual ficara conhecido como os “30 anos gloriosos” ou “anos de ouro” do capital. Este período é qualificado por Montoro como “[...] a crônica de uma crise anunciada” (2016, p. 336), isto porque o crescimento se deu por meio do pacto fordista-taylorista-keynesiano de produção que proporcionou o avanço econômico aliado a um avanço social, por meio de políticas sociais com o conhecido *Welfare State* ou Estado de Bem-estar Social, proporcionando o pleno emprego, consumo em massa e aumento proporcional do salário real, eficácia do capital e produtividade. O *Welfare State*,

[...] se tornou um dos principais pilares de sustentação institucional daquela fase expansiva do capitalismo, ao integrar à sua dinâmica econômica parte das demandas operárias por melhores condições de vida e trabalho (MOTA, 2009, p. 06).

Referindo-se ao fordismo, podemos explicá-lo, sucintamente, como um padrão de produção criado no século XX por Henry Ford, formulando uma nova organização de trabalho e produção que favorece a produção automobilística a um baixo custo para ser adquirido pela massa da população; para alcançar este fim ele aplicou os métodos taylorista, isto é, uma organização científica do trabalho que intensifica a exploração do trabalho com vista a ampliar a produção e o rendimento (ANTUNES, 2006). Antunes entende o fordismo:

[...] como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se [...], cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do *operário-mas-sa* [...] (2006 p. 24-25, *grifos do autor*).

Dessa maneira, entende-se que o pacto fordista-taylorista predominou toda a grande indústria no século XX, pós II Guerra Mundial, apresentando mudanças nas relações sociais de produção do MPC e na divisão internacional do trabalho (MELO, 2003). Entretanto, o mesmo não se apresentou apenas como uma série de mudanças na linha de produção, mas também, como um regulador das relações sociais ao impulsionar o consumo pela massa dos trabalhadores. O crescimento acelerado fez com que esta forma de produção fosse assimilada em todo o globo, particularizando-se nos países periféricos, como o Brasil, devido à forma tardia e dependente que se instituiu o capitalismo nestas nações.

A absorção do taylorismo favoreceu o progresso através da padronização da produção que ampliou a produtividade por meio da intensificação da exploração da força de trabalho; e o keynesianismo<sup>11</sup> foi absorvido por meio da intervenção do Estado mediante as políticas keynesianas, marcada pela reivindicação dos órgãos representantes dos trabalhadores que pressionaram por transformações nas legislações trabalhistas e medidas de proteção social. Na visão ultraliberal dos anos 1980 a crise fora condicionada pelas políticas econômicas do keynesianismo (MELO, 2003).

Ressaltamos que, apesar do pacto fordista ter proporcionado uma “onda longa expansiva” – nos termos mandeliano – os resultados obtidos neste período foram “[...] possíveis devido às condições excepcionais da economia de guerra, à ascensão do fascismo, à Guerra Fria e à necessidade de fazer contraponto ao Estado socialista” (GRIMALDI, 2018, p. 27). Contudo, esse desenvolvimento econômico aliado ao social<sup>12</sup> só se consolidou nos países cêntricos,

---

<sup>11</sup> O keynesianismo, criado por John Maynard Keynes (1883-1946), como medida para a saída de crise de forma democrática, aliando um Estado produtor e regulador, sem que isto significasse o abandono do capitalismo e a socialização dos meios de produção. Na Conferência de Bretton Woods fora firmado um consenso que aliou o Plano Keynes ao Plano White, o primeiro pretendia “decretar” a estabilidade internacional, o segundo defendia o dólar como moeda internacional. Embora fossem contrários, para o Fundo Monetário Internacional (FMI) eles não se anulavam (MONTORO, 2016).

<sup>12</sup> No Brasil, não se tem a experiência do *Welfare State*, pois segundo Mota (2009), o desenvolvimento que aqui se instituiu foi resultado de uma modernização conservadora que instituiu a industrialização e o crescimento econômico, mas não redistribuiu seus resultados com a classe trabalhadora (2009). O que se teve no Brasil durante a expansão do *Welfare State* nos países cêntricos foram algumas poucas políticas de proteção social na década de 1940, como a criação de novos Institutos de Aposentadoria e Pensões (IAPs). Segundo Behring e Boschetti, neste país, as disputas por projetos implicaram uma paralisia na aprovação e criação de novas políticas, inclusive a

enquanto os periféricos “[...] assistia a defesa do desenvolvimento como meio de integração desses países à ordem econômica mundial” (MOTA, 2009, p. 07).

No que concerne à educação, o período do pacto fordista-taylorista<sup>13</sup> por ter no seu modelo de produção o caráter fragmentário não exigia do trabalhador a apropriação elaborada de conjunto da produção. E por isto Saviani faz a seguinte análise:

[...] quem trabalha é o trabalhador; então se é o trabalhador que transforma, é ele que sabe transformar; logo o proprietário do saber é ele, então ele é o proprietário da força produtiva. Sendo proprietário da força produtiva, ele não vai deixar que o capitalista se aproprie da mais-valia, do lucro do seu trabalho, porque é ele que detém o controle. Então o taylorismo fez exatamente o seguinte: extrai o saber, elaborou-o e desenvolveu-o em uma forma parcelada. Na forma parcelada, o trabalhador deixa de ter o domínio. Deixa, porém, relativamente, porque de fato ele precisa ter certo domínio, e essa é a contradição básica da produção capitalista [...] (1984, p. 58-59 apud LAZARINI, 2015, p. 34).

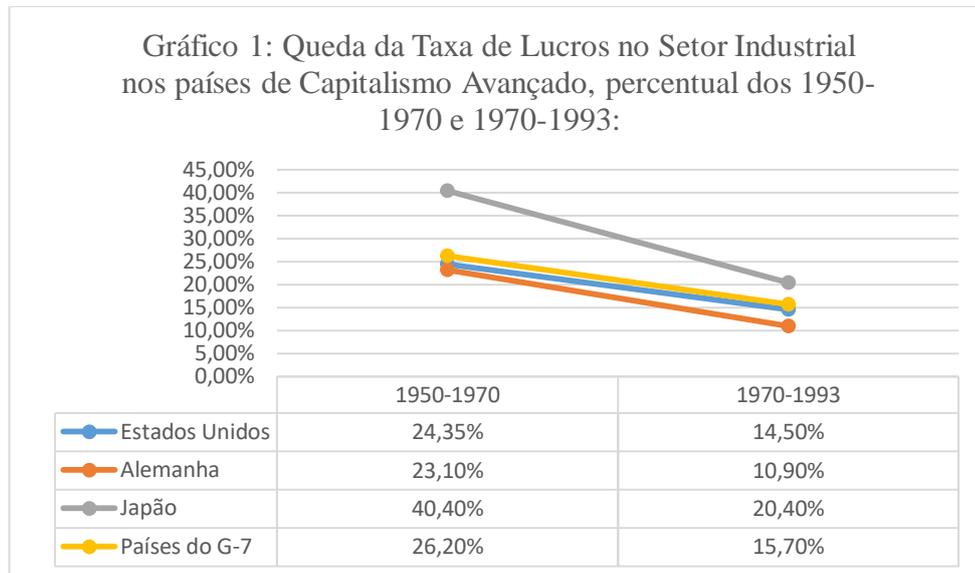
Destarte, ratificamos o papel fundamental da educação para o MPC, estando intimamente ligada as necessidades da produção. No Brasil, a Educação Superior passava por uma contrarreforma antes mesmo da flexibilização dos direitos impostas a todo o globo, com a Lei nº 5.540/1968, que estabelecia a “[...] ‘eficiência, modernização e flexibilidade administrativa’ da universidade brasileira” (SAVIANI, 1998. P. 21-22); com vista a elevar o nível profissional da força de trabalho deste país. Todavia, esta lei, conhecida como “Reforma Universitária de 1968”, abriu o processo de mercantilização da Educação Superior brasileira, a qual iremos abordar mais à frente.

Ainda sobre a crise da década de 1970, Antunes (2009) aponta que o fator mais expressivo da mesma se apresenta no colapso e derrocada do fordismo enquanto padrão de produção, sendo substituído pelo modelo toyotista. Podemos verificar, no gráfico 1 e 2, o colapso do crescimento mediante os dados retirados do livro de Arantes, intitulado: “*O FMI e a nova dependência Brasileira*” (2002).

---

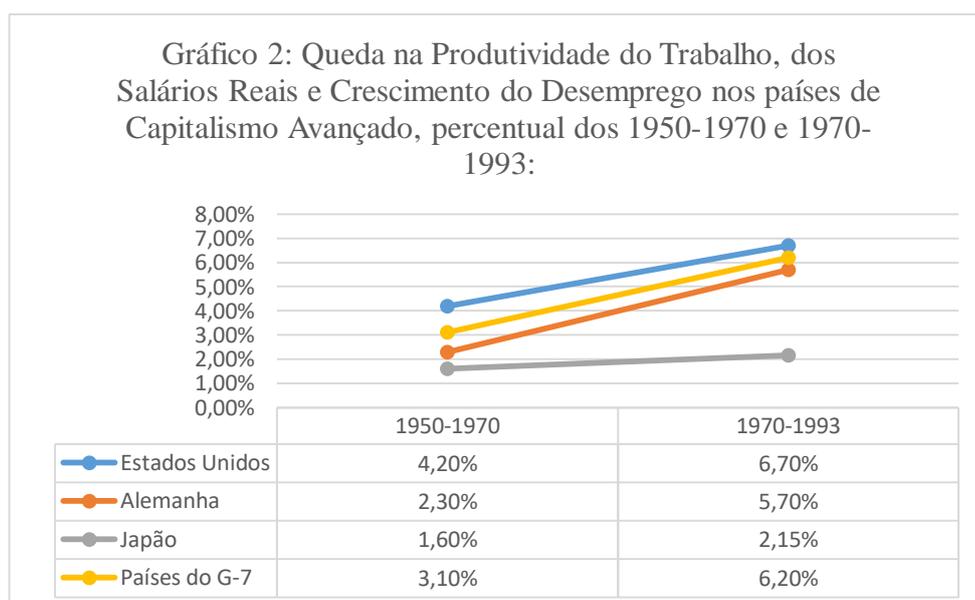
aprovação da Lei Orgânica da Previdência Social (LOPS) e da previdência rural que estava tramitando desde o final da ditadura Vargas, mas só foram aprovadas no Congresso em 1960 e 1963, respectivamente. As políticas de proteção social só vieram a ser redefinidas na década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

<sup>13</sup> O taylorismo passa exercer influência no Brasil ainda na década de 1930, quando foi criado o Instituto de Organização Racional do Trabalho – IDORT, com vista a educar o trabalhador para evitar acidentes, ao mesmo tempo torna-lo mais produtivo; onde o mesmo “[...] deveria receber educação profissional para atender à nova realidade imposta pela indústria que adotava métodos científicos e, concomitantemente, instalando novos equipamentos, com tecnologia mais sofisticada e máquinas mais ‘avançadas’” (BATISTA, 2015, p. 29-30). Entretanto, “[...] a fase mais significativa da industrialização brasileira nos moldes do modelo taylorista/fordista se deu nos anos 70 [...]” (PASQUALINI, 2004, p. 31), quando nos países de capitalismo cêntricos começavam a apresentar os sinais de crise deste modelo de produção.



Fonte: Arantes, 2002, p. 44. Elaboração Própria.

O gráfico acima revela a queda na taxa de lucro que, segundo Brenner (1998 apud ARANTES, 2002, p. 44) sua elevação é determinante para um bom funcionamento do sistema capitalista. Esta elevação fora apresentada nos anos de ouro do capital, mas a partir da década de 1970 apresentou-se uma queda tendencial. No que concerne à taxa de lucro sua queda pode se apresentar como o detonador – não causa – de uma crise por ela se apresentar como fator chave da acumulação capitalista.



Fonte: Arantes, 2002, p. 44. Elaboração Própria.

Esse gráfico demonstra as repercussões significativas da crise no mundo do trabalho, a nível mundial, com queda na produtividade do trabalho e dos salários reais. Adicionamos, entre elas, a crescente redução do proletariado fabril em decorrência da reestruturação, flexibilização e desconcentração do espaço físico produtivo; um incremento do novo proletariado através de um processo de precarização (terceirizados, subcontratados, *part-time*); a feminização acentuada do trabalho, precarizado e desregulamentado; o aumento de assalariados médios e do setor de serviços, mas já com taxas altas de desemprego. À vista disso, os dados acima demonstram a queda de fatores que proporcionaram os “anos dourados” do capital. O que o pacto fordista-taylorista-keynesiano firmou, fora esfacelado.

Nesse período de oscilações e incertezas, novas formas de organização industrial, da vida social e política são elaboradas, materializando-se num novo regime de acumulação, a acumulação flexível. Para Harvey,

A acumulação flexível [...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (1994, p. 140).

Este novo modelo de produção se firma no toyotismo, o qual fora criado por Kiichiro Toyoda, em 1945, com o objetivo de salvar as indústrias automobilísticas japonesas e alcançar os norte-americanos (GOUNET, 1999). Gounet resume o sistema de produção toyotista como sendo “[...] um sistema de organização da produção baseado em uma resposta imediata às variações da demanda e que exige, portanto, uma organização flexível do trabalho (inclusive dos trabalhadores) e integrada” (1999, p. 29).

Suas características principais de inovação são: *kanban* (instrumento utilizado para identificar quais peças precisavam ser produzidas para repor o estoque), *just in time* (produção por demanda), flexibilização, terceirização, subcontratação, CCQ (Círculos de Controle de Qualidade), controle de qualidade total, eliminação de desperdícios e sindicalismo de empresa. O padrão de produção toyotista significa:

[...] uma resposta à crise do fordismo nos anos 70. Em lugar do trabalho desqualificado, o operário é levado à polivalência. Em vez da linha individualizada, ele integra uma equipe. No lugar da produção em massa, para desconhecidos, trabalha um elemento para ‘satisfazer’ a equipe que vem depois da sua na cadeia (GOUNET, 1999, p. 33).

A educação neste modelo apresentou-se com outras necessidades, agora se exigia uma polivalência dos trabalhadores, os quais concorriam com as máquinas. Segundo Caetano (2018), a reorganização do novo modelo produtivo fez com que a formação escolar do trabalhador passasse a ser o centro das “reformas”, por requerer novas qualificações e habilidades que lhe permita servir ao capital, com conhecimento suficiente para atender às demandas do novo processo produtivo. Afirmamos, de acordo com Catanlice, que as modificações oriundas da crise:

Apesar de terem processado alterações substanciais e, assim, inaugurado um novo estágio na história do capital, essas transformações não alteraram sua estrutura essencial: a produção de mais-valia, a acumulação de capitais, a superpopulação relativa, a substituição do trabalho vivo pelo morto e a transformação do valor da força de trabalho em salário continuam intocadas (CANTALICE, 2013, p. 50).

Para além das transformações no mundo do trabalho com a crise deflagrada em 1970, a reação burguesa aliou a elas um ajuste fundomonetarista neoliberal, rebatendo fortemente nos direitos e vida social da classe trabalhadora.

## 1.2. O AJUSTE FUNDOMONETARISTA NEOLIBERAL COMO RESPOSTA À CRISE

O contexto recessivo da acumulação capitalista culminou no ajuste fundomonetarista neoliberal, o qual se apresentou como uma resposta para a saída da crise imposta a todo globo, principalmente, aos países periféricos. Este ajuste fora ordenado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), órgãos criados na Conferência de *Bretton Woods*<sup>14</sup> para regular a estabilidade financeira internacional, funcionando como instrumento do capital estadunidense<sup>15</sup> para impor a políticas financeiras para todo o mundo. A resposta dada pelos Estados Unidos por meio dos organismos internacionais – FMI e BM – com o ajuste fundomonetarista (Montoro, 2016), desembocou na eclosão de uma nova crise em 2008. Sobre este cenário, Gomes nos afirma que:

<sup>14</sup> Esta conferência fora promovida pelos EUA após esse sair da Segunda Guerra Mundial como primeira potência mundial, deixando para trás países como o Reino Unido, Japão, França e Alemanha. Os acordos firmados nesta conferência ficaram conhecidos como “cooperação do pós-guerra”, contudo, Montoro (2016) nos traz que o termo “cooperação” se apresenta no sentido eufemístico, já que os EUA eram e continuam a ser a única potência mundial e pela hegemonia que possui mundialmente está condicionado a impor a ordem internacional.

<sup>15</sup> Montoro (2016) coloca que a crise de 1970 para além da crise da acumulação capitalista, é uma crise da hegemonia imperialista dos Estados Unidos da América, não por haver a ascensão de uma outra nação, mas por sua hegemonia se assentar em uma acumulação cada vez mais débil.

[...] traduz mudanças no interior do estágio monopolista e configura um novo momento na conformação do bloco histórico. Nela, a realidade se torna mais complexa, porque a fase de expansão e concentração do capital, levado às últimas consequências pela internacionalização da produção, alterou o padrão de acumulação baseado na apropriação do trabalho não pago, induzindo a burguesia a redefinir suas estratégias de monopolização em escala planetária, cujo rentismo se torna a norma geral para a produção da riqueza, por meio de um amplo consenso social, onde a esfera financeira passa a ser determinante para as novas regras em escala mundial (2018, p. 89).

As políticas adotadas pelo ajuste encontram-se vigentes nas medidas de flexibilização, desregulamentação e privatização dos direitos sociais, expressas numa série de contrarreformas que funcionavam como requisito para concessão de empréstimos. Isto é, tais medidas expressam a política neoliberal enquanto uma das respostas para a saída da crise iniciada em 1970, atuando em conjunto com o projeto econômico – expresso na reestruturação produtiva – e com o projeto sociocultural – por meio do pós-modernismo (CANTALICE, 2013). A política neoliberal ficara conhecida universalmente e organizada em torno do tripé: estabilização, desregulação e privatização (FIORI, 2001).

Fiori destaca dois fatores propulsores da extensão do neoliberalismo quanto política em torno do mundo, a primeira se refere “ [...] a ‘crise da dívida’ dos países em desenvolvimento e a implosão do mundo socialista” (2001, p. 60). Por meio desta política, há uma alteração fundamental no papel regulador do Estado, e também incisivos cortes nos direitos trabalhistas e sociais. Para os países periféricos, em especial, aos da América Latina os ajustes se apresentaram por meio do *Consenso de Washington*, o qual expressou três condicionantes básicos para serem implantados nesses países: 1) desregulamentação da economia; 2) liberalização do comércio; e 3) privatização.

A criação deste consenso tinha como objetivo controlar a dívida externa, a qual se acentuou não só com a crise, mas também, com as medidas impostas em busca de sua solução; desta forma, na década de 1980 estoura a crise da dívida externa. Montoro nos explica que:

El estallido de la crisis de la deuda a partir de 1982 tiene varias causas explicativas directas: por una parte externas, como el aumento de los tipos de interés, el deterioro de los términos de intercambio, la ralentización del comercio internacional y el paulatino estancamiento de la llegada de capitales del exterior. Y por otra parte internas, como el destino que mayoritariamente se daba a los créditos. A todos ellos se añade el mencionado efecto “bola de nieve”, la propia carga, creciente, que va suponiendo el pago de intereses de créditos previos. Pero lo más importante es que estas causas inmediatas no dejan de ser, todas ellas, más que expresión de la crisis mundial y de la propia

subordinación de estas economías nacionales en el orden imperialista (MONTORO, 2016, p. 555) [1]<sup>16</sup>.

A crise da dívida externa é causa e consequência do ajuste fundomonetarista neoliberal, quando se tem como princípios básicos do *Consenso de Washington* a desregulamentação da economia que provoca uma flexibilização do mercado de trabalho, desonerando fisicamente o capital e aumentando a competitividade em âmbito internacional (SILVA, 2010) e que visam liquidar as conquistas democráticas dos trabalhadores; no que se refere à liberalização comercial além de ter um caráter sistemático e privatizante, tratava a concorrência global como algo positivo, trazendo graves consequências para a classe trabalhadora e para os capitalistas de pequenos portes; já a privatização foi tratada como medida de estabilização econômica mediante os cortes em direitos sociais e trabalhistas, alegando que o forte investimento no social originava um *déficit* público, descaracterizando o Estado enquanto agente regulador dos insumos públicos; todavia, todas estas medidas obtiveram o efeito contrário, intensificando a crise e seus prejuízos, e no que concerne à privatização, Montoro afirma:

[...] las privatizaciones, que se imponen con la intención de restaurar la rentabilidad y así lograr que se reanude el proceso de acumulación, acaban teniendo un efecto negativo sobre la acumulación. Esto se explica porque el capitalismo no es un modo de producción ordenado [...] (Ibidem, p. 403) [2]<sup>17</sup>.

Em síntese, percebemos que as políticas impostas engendraram ao mundo uma série de normas e regras que provocaram a desvalorização e barateamento da força de trabalho, descaracterização dos direitos sociais e trabalhistas conquistados democraticamente, desregulamentação e liberalização do mercado, entre outras. Entre os desdobramentos advindos da crise se encontram as contrarreformas da “[...] gestão pública e introdução da gestão gerencial como uma política que traz severas imposições ao Estado, à sociedade e à educação” (CAETANO, 2018, p. 155).

---

<sup>16</sup> [1] “A eclosão da crise da dívida desde 1982 tem várias causas explicativas diretas: por um lado, temos o aumento das taxas de juros, a deterioração dos termos de troca, a desaceleração do comércio internacional e a gradual estagnação do comércio, a chegada de capital do exterior. E, por outro lado, interno, temos o destino que foi atribuído principalmente aos créditos. A todos eles são adicionados ao mencionado efeito "bola de neve", o crescente ônus em si, que envolve o pagamento de juros de empréstimos anteriores. Mas o mais importante é que essas causas imediatas não deixam de ser, todas elas, mais do que uma expressão da crise mundial e a própria subordinación dessas economías nacionais na ordem imperialista” (MONTORO, 2016, p. 555, *tradução nossa*).

<sup>17</sup> [2] “[...] as privatizações, que são impostas com a intenção de restaurar a lucratividade e, assim, conseguir uma renovação do processo de acumulação, acabam tendo um efeito negativo sobre a acumulação. Isso se explica porque o capitalismo não é um modo de produção ordenado [...]” (MONTORO, 2016, p. 403, *tradução nossa*).

No que concerne aos direitos sociais e ao papel do Estado, o ajuste fundomonetarista neoliberal lança uma série de contrarreformas a serem implantadas como requisito para concessão de empréstimos ou renegociação da dívida externa, exigindo uma refuncionalização desta esfera. O ajuste neoliberal tem como premissa a defesa de um Estado mínimo, todavia, mínimo para o social e máximo para o capital (BEHRING, 2008). O Estado passa a depositar nas políticas sociais um caráter paliativo, fragmentado e com o discurso ideológico da classe dominante incentivando a privatização e mercantilização dos direitos básicos e transferindo as responsabilidades da proteção social para a sociedade civil, apregoando a falsa ideia de um Estado falido e sem responsabilidade com o social, enquanto o mesmo atua numa série de contrarreformas nos direitos sociais. Ressaltamos que a medida imposta que exige um reordenamento do Estado consiste na explicação que se deu sobre a crise contemporânea, de que é uma *crise do ou localizada no Estado* (BEHRING, 2008).

Neste momento de intensas transformações societárias o Serviço Social brasileiro passa por mudanças internas e externas no que concerne à sua formação e atuação profissional. No que se refere as transformações internas na profissão, a mesma alcança em finais da década de 1970 a sua maturidade intelectual mediante aproximação da teoria crítica marxista, por meio do Processo de Renovação da profissão, o que contribuiu para a criação do seu Projeto Ético-Político na década de 1990, ligado a um projeto societário.

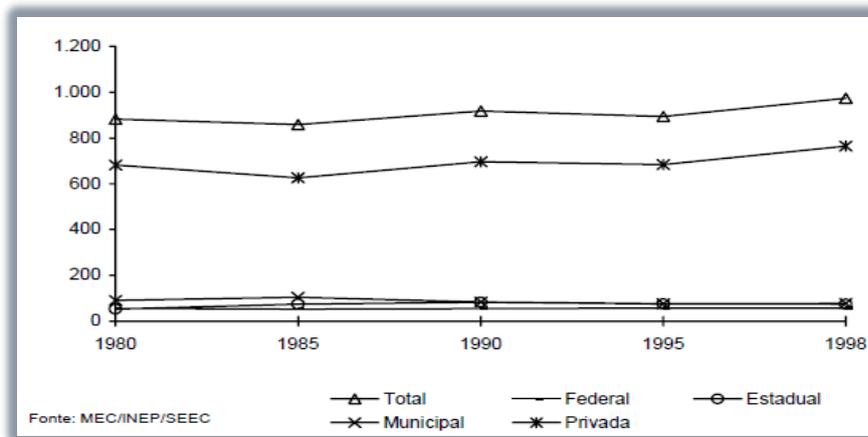
Entretanto, os avanços endógenos da profissão se realizou em meio ao contexto de crise estrutural do capital e das medidas do ajuste fundomonetarista neoliberal, que condicionaram uma atuação ao Serviço Social a práticas focalizadas e fragmentadas, ratificando a base contraditória da profissão – já que a criação desta foi demanda por uma classe (burguesa) para atender outra (classe trabalhadora).

As medidas impostas pelo ajuste fundomonetarista neoliberal incidiram na eclosão de uma nova crise em 2008, fazendo com que esta expresse um caráter endêmico, cumulativo e permanente, sendo e trazendo consequências ainda mais drásticas para a classe trabalhadora (ANTUNES, 2005 apud GOMES, 2013). A crise de 2008 apesar de obter várias designações (crise do *subprime*, crise imobiliária, crise financeira) ela expõe de forma mais contundente as fragilidades do MPC, ratificando a ineficiência dos métodos adotados para a saída de crise; com isso, o capital faz o enfrentamento de todo e qualquer direito social e trabalhista por meio de contrarreformas – trabalhista, da previdência, da educação, entre outras. Em resumidas contas, o atual estágio do capitalismo ameaça não só os direitos, como a própria democracia, pois a busca de superação da crise tem sido estabelecida por formas autoritárias.

Como já mencionamos, a crise estrutural do capital vem provocando um redirecionamento em todas as instâncias da vida social e dos direitos, principalmente, aos da classe subalterna. E a educação superior nesse contexto se apresenta como uma estratégia, por se apresentar como um campo rentável, além de oferecer a formação necessária para a classe trabalhadora atender as necessidades do mercado.

Esta se faz importante ao sistema capitalista porque as transformações exigem obediência e “[...] trabalhadores ainda mais interligados aos interesses do capital e, conseqüentemente, práticas educativas subordinadas a esses interesses que, historicamente, assumem formas e conteúdos diversos” (MATA, 2017, p. 36). E ainda, aumenta o número de formados nas profissões – ampliação do exército industrial de reserva – que contribuem para diminuir as pressões por aumento de salário: lei da oferta e da procura (FREITAS, 2017). Analisemos o gráfico abaixo retirado da série estatística intitulada: “*Evolução da Educação Superior – Graduação 1980-1998*”, elaborado pelo INEP<sup>18</sup>:

**Gráfico 3: Evolução do Número de Instituições por Dependência Administrativa Brasil – 1980-1998**



Fonte: INEP (1999).

O gráfico apresenta o número de instituições por dependência administrativa entre os anos de 1980 a 1998, anos que foram intensificadas as medidas de ajustes que visavam a saída de crise. Do número total de instituições, verifica-se assim que o montante maior se encontra na dependência privada, enquanto as federais, estaduais e municipais se encontram com o número inferior a 200.

<sup>18</sup> Cf. INEP. *Evolução da Educação Superior: 1980-1998*. Brasília: O Instituto, 1999. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao\\_1980-1998.pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf)>. Acesso em: 30 de out. 2018.

Desta forma, o gráfico evidencia o quão rentável é a educação superior quando o maior número de instituições que oferta este nível de ensino se encontra no ramo privado, o que nos faz ratificar que a educação superior exerce um importante papel para o capital, seja pela sua rentabilidade econômica ou por formar profissionais aliados as demandas do mercado e impondo-lhes a ideologia da classe dominante.

Com isto, percebemos que as transformações oriundas da crise contemporânea do capital, a qual se apresenta a nível mundial, atinge toda a estrutura do sistema capitalista, inaugurando um novo estágio neste modo de produção (CANTALICE, 2013), mas que não altera as suas funções últimas. Ao contrário, vem reforçar a exploração do trabalho – em favor da produção de mais-valia – cortar direitos sociais básicos e transformar direitos em serviços, como é o caso da educação superior.

### 1.3. A CONTRARREFORMA DO ESTADO ENQUANTO IMPOSIÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

A dinâmica da reestruturação do capital imposta pelo ajuste implica, sobretudo, um reordenamento, uma contrarreforma do Estado e, conseqüentemente, de sua intervenção. Pois o mesmo, em momentos de crise, desempenha um importante papel, exercendo a função de facilitador para a sua superação e criando mecanismos para manter o controle dos trabalhadores em momentos de intensa exploração e intensificação do pauperismo, regulando a força de trabalho e a produção material, e redefinindo as relações entre Estado, sociedade civil e mercado. Isto ocorre porque “A formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema” (MÉSZÁROS, 2011, p. 106).

Entretanto, sua interferência só vai até onde for necessário para manter o modo de produção capitalista em voga. Destarte, fica a cargo do Estado promover meios que não afetem a reprodução do sistema, atendendo alguns interesses dos trabalhadores de forma paliativa e focalizada com o intuito de assegurar que suas reivindicações não afetem o funcionamento e concretização da produção e acumulação capitalista. De tal forma, cabe a esta instituição garantir as condições gerais e necessárias para a produção e reprodução social do sistema (MÉSZÁROS, 2011).

Um exemplo que reflete a função do Estado como criador de mecanismos para a reprodução do sistema encontra-se expresso na forma como este rege o fundo público e a dívida

pública e o desempenho que estes passam a desempenhar para a efetivação do objetivo capitalista. No que concerne ao fundo público, este se constitui mediante “[...] recursos arrecadados sob a forma de impostos e contribuições pagos tanto pela classe trabalhadora, quanto por capitalistas” (BRETTAS, 2012, p. 101).

Entretanto, tal arrecadação não ocorre de forma igualitária, uma vez que não existe igualitarismo sob o capitalismo. Isto ocorre porque o Estado assume um papel de classe – e não é proletário – e sua gestão fica comprometida aos interesses da classe burguesa, inclusive a gestão do fundo público e a intensificação da dívida pública.

A forma como são gestados os gastos com o dinheiro público se apresenta com um caráter contraditório, uma vez que parte dele ao ser utilizado para atender aos pedidos e demandas dos trabalhadores, por meio de políticas sociais e alguns serviços públicos, se mostram mais favoráveis à manutenção e reprodução da acumulação capitalista, do que necessariamente a concessão de direitos e melhorias para a classe trabalhadora. Behring nos explica que o fundo público:

[...] se forma a partir de uma punção compulsória- na forma de impostos, contribuições e taxas – da mais-valia socialmente produzida, ou seja, é do trabalho excedente que se metamorfoseou em lucro, juro ou renda da terra e que é apropriado pelo Estado para o desempenho de múltiplas funções. O fundo público atua na reprodução do capital, retornando, portanto para seus segmentos especialmente nos momentos de crise; e na reprodução da força de trabalho, a exemplo da implementação de políticas sociais. [...] o fundo público não se forma – especialmente no capitalismo monopolizado e maduro – apenas com o trabalho excedente, mas também com o trabalho necessário, na medida em que os trabalhadores pagam impostos direta e, sobretudo, indiretamente por meio do consumo, onde os impostos estão embutidos nos preços das mercadorias (BEHRING, 2010, p.20-21 *apud* LIMA, 2019, p. 82).

Complementando esta afirmação Salvador nos diz que “No capitalismo contemporâneo o fundo público exerce uma função ativa nas políticas macroeconômicas sendo essencial tanto na esfera da acumulação produtiva quanto no âmbito das políticas sociais” (SALVADOR, 2012, p. 124). Isto significa que, o fundo público atende a classe dominante e a classe dominada, para a classe dominada o investimento aparece por meio da políticas sociais e serviços públicos para satisfazer a algumas das necessidades dos trabalhadores obedecendo os ditames dos organismos internacionais, ou seja, mediante “[...] a implementação de programas compensatórios e medidas emergenciais, focalizadas para os setores populacionais específicos, com o objetivo de aliviar a pobreza e a fome” (PASTORINI; GALIZIA, 2007, p. 77). Contudo, parte mais

significativa dos recursos retornam para a classe burguesa, por meio de políticas econômicas que visam a produção e reprodução de mais-valia.

Este fim se evidenciou de forma mais contundente no segundo pós-guerra com o já mencionado Estado de Bem-Estar Social. Brettas afirma que “Foi durante o período do Estado de Bem-Estar Social que o fundo público assumiu uma maior importância na dinâmica de acumulação capitalista [...]” (2012, p. 108); e com a crise que se iniciou em torno dos anos 1970 do século passado, esse processo se tornou ainda mais intenso e as políticas sociais passaram a ter o caráter paliativo, focalizado e fragmentado.

No que se refere à dívida pública, esta em todo processo de desenvolvimento capitalista se apresentou de forma significativa para o crescimento do mesmo, uma vez que, de acordo com Lupatini (2012), a dívida pública funciona como capital portador de juros e capital fictício, ou seja, aquele capital que transfere o mais valor sem, necessariamente, ser constituído na produção. Porém, a dívida pública legítima:

[...] todo um conjunto de medidas que envolve a privatização e a retirada de direitos duramente conquistados pela classe trabalhadora, dentre outros, como forma de “sanear as contas públicas” e “equilibrar o orçamento” (BRETTAS, 2012, p. 112).

Parte da arrecadação do fundo público é destinado para sanar parte desta dívida, servindo como discurso para justificar a falta de financiamento em políticas públicas. Ainda sobre a dívida pública, Lima nos coloca que a mesma funciona enquanto “[...] fortalecimento dos capitalistas rentistas, uma vez que atua em conjunto com a abertura de mercados financeiros que operam a partir da liberalização das barreiras para entrada e saídas de capitais” (LIMA, 2019, p. 57).

Segundo a referida autora, é daí que advém as imposições por parte dos organismos internacionais para que sejam realizados ajustes e contrarreformas, para garantir a lucratividades destes capitalistas (LIMA, 2019). A dívida é para Brettas a forma como o Estado assumiu a crise, e tal medida está sendo paga pela classe trabalhadora “[...] via imposição de um ajuste fiscal que restringem direitos, contribui para o aumento do desemprego e precariza as condições de vida de grandes parcelas da população” (2012, p. 115).

Percebendo a importância de ter o Estado enquanto regulador da vida social e mantenedor da ordem, o grande capital imperialista norte-americano – FMI e BM – lançam a “necessidade” de haver uma contrarreforma do mesmo. Estas medidas quando implantadas no Brasil, nos anos 1990, ainda que de forma tardia, trouxe consequências drásticas para a classe

trabalhadora do país, tendo efeitos destrutivos a partir das medidas adotadas por Fernando Henrique Cardoso, pois,

[...] o governo brasileiro não estava apenas preocupado em garantir o crescimento e o equilíbrio macroeconômico do país, mas em adaptar-se as exigências inescrupulosas do capitalismo financeiro mundial, mesmo à custa da pauperização da população e do endividamento da nação ao capital estrangeiro (GOMES, 2013, p. 67).

Assim, as medidas do ajuste fundomonetarista neoliberal, efetivadas por meio de uma contrarreforma do Estado brasileiro foram defendidas como uma “reforma” vital, se iniciando, segundo Behring (2008), por fatores estruturais e conjunturais internos e externos, de forma integrada. Segundo Cunha,

As intituladas “reformas” do Estado são orientadas e designadas para atender o mercado, na conjuntura em que as complicações no âmbito econômico, político e social eram mencionadas pela burguesia como consequências do próprio Estado, para isso era preciso racionaliza-lo e reformá-lo com ênfase no processo de privatizações e no desmonte da seguridade social ainda não implementada, mas garantida via constituição, contudo a ofensiva neoliberal, acima de tudo, passou a desprezar as conquistas de 1988 no terreno da seguridade social e a taxa-la como perdulária e atrasada na abertura do novo projeto de sociedade (CUNHA, 2018, 59).

Verificamos que ao longo da década de 1980, além da crise econômica, se instaurou neste país uma crise política referente a luta de classes que provocou uma transição pelo alto do período autocrático burguês para a redemocratização do país, na qual houve um aumento da força sindical e dos movimentos sociais na luta por direitos e, contraditoriamente, uma classe burguesa fortalecida pelo aparelho do Estado (GOMES, 2007). Neste período, acentuou-se a intervenção Estatal que se configurava, segundo Behring (2008), como *partner* do capital nacional, facilitando o desenvolvimento do mesmo na mesma medida que favorecia a entrada de capital internacional. Neste momento, estavam sendo delineadas a base de estruturação da contrarreforma no Estado brasileiro, pois a intervenção estatal não se apresentou com o caráter estatizante, cedendo espaços para a práticas intensivas de privatização.

No Brasil, especificamente, a contrarreforma do Estado Brasileiro tem traços iniciais no período ditatorial, mas o impulso aconteceu nos governos de Collor e Fernando Henrique Cardoso (FHC), nas palavras dos seus ideólogos a proposta da contrarreforma apresentava-se como “necessária”, devido à crise fiscal nos países centrais ocasionadas pela ampliação da intervenção estatal, ao incorporar sua presença no setor produtivo como regulador das relações de

produção, com isso o centro da “reforma”, na verdade foi o ajuste fiscal (BEHRING; BOSCHETTI, 2010 apud CUNHA, 2018, p. 60).

A contrarreforma do Estado brasileiro fora impulsionada pelas medidas impostas para os países de capitalismo periférico mediante o *Consenso de Washington*, na década de 1990, advindas das tempestivas nuances da crise como tentativa de conter os avanços drásticos da mesma. Os primeiros planos criados para atender as exigências internacionais foram pensados no governo do presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992). Behring nos diz que:

Sua intervenção de maior fôlego e largo prazo foi a implementação acelerada da estratégia neoliberal no país, por meio das chamadas reformas estruturais, na verdade o início da contrarreforma neoliberal no país (BEHRING, 2008, p. 151).

A atuação do governo de Collor gerou impasses tanto no nível econômico quanto no político e social, seu investimento neste último setor foi de forma escassa, mesmo após os avanços assegurados na Carta Magna de 1988, a qual garante a Seguridade Social – formada pelo tripé: saúde, previdência e assistência social – como um direito de todos e dever do Estado.

Como uma nova tentativa de estabilizar a economia, Fernando Henrique Cardoso lançou, em 1994, o Plano Real. Este faz parte de um conjunto de planos de estabilização referendados na reunião de elaboração do *Consenso de Washington* e foi patrocinado pelas agências internacionais. Tal plano também serviu como uma jogatina política, pois no mesmo ano do lançamento o referido ministro concorreria às eleições gerais para a presidência do Brasil. O Plano Real:

[...] colocou a inflação sob controle, diferenciando-se dos choques e planos anteriores. No entanto, a ênfase exclusiva na moeda sobre valorizada e a política de juros altos para assegurar a presença do capital estrangeiro volátil e em busca de ativos baratos [...] vêm gerando uma queda permanente do investimento. Tal fato se combina à reestruturação produtiva, resultando num aumento assustador do desemprego [...] e da violência endêmica (Ibidem, p. 160-161).

Todavia, como acontece com a maioria dos planos, no período inicial o Plano Real se apresentou satisfatoriamente e com isso elevou a taxa de emprego e a queda da taxa inflacionária. Em 1996, a taxa de desemprego atingiu o nível do desconforto e passou-se a ter um ataque a Seguridade Social e uma disputa pelo fundo público. É válido salientar, que a Constituição Federal de 1988, possibilitou a participação social no fundo por meio do

orçamento público<sup>19</sup>. Assim como as crises impactam de formas distintas na classe trabalhadora e na classe capitalista, o Plano Real implicou para a burguesia:

[...] um deslocamento patrimonial dos capitais e uma inserção mais forte do capital estrangeiro [...]. Para os trabalhadores, é evidente o recrudescimento das condições de vida e de trabalho, com ataque simultâneo aos direitos sociais, ensejando um período de lutas políticas defensivas, diferente da década de 1980 [...] (Ibidem, p. 166-167).

Todos esses planos acentuaram o processo de contrarreforma dos direitos sociais e trabalhistas no Brasil, a qual se apresenta com um caráter regressivo e conservador. O processo contrarreformista do Estado brasileiro fora guiado pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (1995)<sup>20</sup>, dirigido por Bresser-Pereira, cujo mesmo defendia que a conjuntura que o país vivenciava exigia uma dura disciplina fiscal, a privatização e uma liberalização comercial – ou seja, estava pondo em prática as principais determinações do *Consenso* –, e que a “reforma” havia sido condicionada por uma crise de Estado. Em tal plano, a política social sofrera um deslocamento, onde “[...] os serviços de saúde e educação, dentre outros, serão contratados e executados por organizações públicas não-estatais competitivas” (BEHRING, 2008, p. 173).

A contrarreforma do Estado, defendida como uma “reforma” é:

[...] a versão brasileira de uma estratégia de *inserção passiva* [...] e a *qualquer custo* na dinâmica internacional e representa uma *escolha político-econômica*, não um caminho natural diante dos imperativos econômicos (Ibidem, p. 198, *grifos da autora*).

Esse processo, guiado pelo ajuste fundo monetário neoliberal, que entre outras características incentivam a privatização, focalização e desregulamentação, acentua o caráter da heteronomia e dependência<sup>21</sup>, que se encontram presente no Brasil desde o período colonial dando maior abertura ao capital externo e avultando os níveis de desigualdades sociais,

<sup>19</sup> Salvador (2012, p. 123-124) nos afirma que o “O orçamento público é um espaço de luta política, com as diferentes forças da sociedade buscando inserir seus interesses. Os interesses dentro do Estado capitalista são privados e, a partir da década de 1980, há um domínio hegemônico do capital financeiro. Sob o comando das políticas neoliberais foi esgarçada a liberalização financeira com o enfraquecimento do Estado e da proteção social, sob o efeito dos juros do serviço da dívida, potencializando a crise estrutural do capitalismo”.

<sup>20</sup> Cf. BRASIL, Presidente, 1995 (F. H. Cardoso). Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estado. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: outubro 2019.

<sup>21</sup> Fernandes (1976) expressa à noção de “capitalismo dependente”, pois existia uma polarização no seu desenvolvimento, no mesmo tempo que ele dispunha de uma autonomia na produção, estava, concomitantemente, ligado a uma heteronomia, visto que articulava seu desenvolvimento econômico às estruturas do capitalismo de outras nações mais avançadas e ficava submisso aos ditames externos.

conforme Behring as características da contrarreforma brasileira tinham/tem natureza “[...] destrutiva e regressiva, antinacional, antipopular e antidemocrática” (2008, p. 234). A mesma afeta todos os ramos da sociedade, inclusive na intervenção profissional do Serviço Social e na sua formação acadêmica, proporcionando modificações na sua prática profissional.

De acordo com o PDRAE a contrarreforma a ser estabelecida no Estado:

[...] deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (PDRAE, 1995, p. 12).

Isto é, o plano apresenta argumentos que embasam a descentralização de suas funções entre ele, o mercado e a sociedade civil, chamando-a de “publicização”. Esta descentralização se refere a ofertas de direitos pelo setor público não-estatal – direitos que passam a ser colocados no PDRAE como serviços – que não estão sob o poder do Estado, mas devem ser subsidiados pelo mesmo, como a educação, saúde, pesquisa científica e cultura (PDRAE, 1995). Este plano reduz o papel do Estado de executor ou prestador direto dos serviços para apenas regulador e provedor destes. O referido plano apregoa que a “reforma” do Estado,

[...] envolve múltiplos aspectos. O ajuste fiscal devolve ao Estado a capacidade de definir e implementar políticas públicas. Através da liberalização comercial, o Estado abandona a estratégia protecionista da substituição de importações. O programa de privatizações reflete a conscientização da gravidade da crise fiscal e da correlata limitação da capacidade do Estado de promover poupança forçada através das empresas estatais. Através desse programa transfere-se para o setor privado a tarefa da produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente. Finalmente, através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (PDRAE, 1995, p. 13).

O que temos como derivação da contrarreforma do Estado é um grande impacto nos setores e direitos sociais, com grande concentração de recursos e riquezas na privatização. Evidenciamos, de acordo com Cunha que os desdobramentos da “reforma” do Estado,

[...] capitaneada pelas orientações dos organismos multilaterais retiram o Estado de setores estratégicos da atividade econômica, provocando uma redução de sua capacidade de investimento e a perda de autonomia da política econômica, retirou-lhe função de planejar, regular e conduzir o sistema econômico (CUNHA, 2018, p. 61).

Com isto, a privatização e mercantilização passam a se apresentar como elementos cruciais do movimento contrarreformista, intensificando as contradições inerentes entre as classes, dado que direitos passam a ter o caráter de serviços e estes passam a ser divididos em quem pode ou não pagar (PEREIRA, 2009), e a educação superior passa a ser um grande alvo dessas transformações, onde há um aumento na transferência do patrimônio público para as mãos do grande capital, mediante o discurso da ineficiência estatal e um forte incentivo para o mercado investir neste ramo.

Apesar do *Consenso* não tratar diretamente da educação as reformas incentivadas por ele afetavam este ramo, principalmente, a liberalização econômica (FREITAS, 2017). A liberalização aparece no PDRAE como a possibilidade de implementar as políticas públicas e a privatização é defendida mediante o discurso da crise fiscal e da correlata limitação da capacidade do Estado em gerir com eficiência os insumos públicos (PDRAE, 1995). Obedecendo aos ditames dos organismos internacionais o Estado adota três posturas:

1) transferência de responsabilidade para sociedade civil, por isso o Fortalecimento do Terceiro Setor e de iniciativas individuais em conjunto com um discurso de responsabilização dos indivíduos; 2) transferência de recursos e de suas responsabilidades para a iniciativa privada, nesse caso para o capital estrangeiro, mediante processo de desregulamentação dos direitos, flexibilização das relações trabalhistas, focalização-terceirização-privação das políticas sociais; e 3) intenso processo de precarização somado a financeirização e a propagação das ideias liberais, no sentido de intensificar a reificação e a fragmentação dos movimentos sociais (CUNHA, 2018, p. 62).

Devido a obediência do Estado brasileiro aos ditames dos organismos imperialistas norte-americano, a educação superior passa a se apresentar como um dos objetivos principais de contribuição para a produtividade e competitividade empresariais, principalmente, para os grandes monopólios estrangeiros. De acordos com Neves e Fernandes as modificações na década de 1990 na educação superior:

[...] passa a ter como prioridades, a partir de então, capacitar a força de trabalho para adaptar a tecnologia produzida no exterior e conformar este novo trabalhador qualificado às novas exigências da cultura empresarial, especialmente no que tange à aceitação, como naturais, das desigualdades sociais, da competição acirrada entre indivíduos, grupos e classes e da perda dos seus direitos, conquistados ao longo da História (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 26).

Desta maneira, evidenciamos que a submissão do país é ratificada em todos os ramos da sociedade, e a educação superior passa a ser, além de rentável, funcional a reprodução da dependência e da ideologia da classe dominante. Os referidos autores afirmam ainda que,

A especificidade da privatização da educação superior na atualidade deve ser buscada nas estratégias do Estado de privatização dos serviços públicos, que se destinam, em boa parte, a transferir recursos que até então eram destinados, prioritariamente, à reprodução da força de trabalho para aumentar a produtividade e a competitividade empresariais, em decorrência dos imperativos para a superação da crise do capitalismo monopolista (Ibidem, p. 27-28).

Este tratamento dado à educação superior advém da grande rentabilidade financeira que a mesma apresenta e do papel já mencionado que ela desempenha. Sendo assim, os desdobramentos da contrarreforma do Estado para este ramo é a abertura indiscriminada para a sua mercantilização, o incentivo a privatização e a descaracterização do ensino superior público, tornando-a cada vez mais funcional e rentável para o sistema, transformando-a em um serviço ao invés de um direito.

A mercantilização da educação superior se dá por vias legais, desde a Constituição Federal de 1988 que distribui o dever da educação entre o Estado e a família, com colaboração da sociedade civil, e ainda, em seu artigo 209 afirma ser o ensino livre a iniciativa privada, o que contribui com a expansão da mercantilização do ensino. Por sua vez, a LDB de 1996 vem enveredar e fortalecer os caminhos possíveis para a mercantilização da educação; em seu artigo primeiro, parágrafo segundo, a lei vincula a educação ao mundo do trabalho, afirmando ser necessário que a educação se volte para a necessidade apresentada por este espaço, e em seguida, no seu artigo segundo, ratifica a divisão do dever entre a família e o Estado. Esta para além das providências, direitos e deveres para com a educação, abrange as possibilidades de financiamento, e no que concerne ao provimento dos insumos públicos define que seja destinado uma porcentagem do PIB (Produto Interno Bruto) a ser definido no Plano Nacional de Educação<sup>22</sup> (PNE), que traça metas para a educação a ser alcançado em dez anos.

A contrarreforma do Estado apresenta três traços essenciais na “reforma” da educação superior:

---

<sup>22</sup> O PNE para o decênio 2011-2020 tinha como meta atingir 10% (dez por cento) do PIB para a educação em 2014. Contudo, em 2014 foi elaborado um novo plano (nº 13.005/2014), estipulando novas metas em relação ao PIB, a previsão de atingir 7% (sete por cento) em 2019 e 10% (dez por cento) em 2024, com tudo, atualmente têm-se o investimento de apenas 5,7% (cinco vírgula sete por cento). Fonte: Zero Hora. Disponível em: <[http://conexaocorporativa.com.br/fundacredrs/site/m012/noticia.asp?cd\\_noticia=59506759](http://conexaocorporativa.com.br/fundacredrs/site/m012/noticia.asp?cd_noticia=59506759)>

1) Iniciada na ditadura, o favorecimento à expansão da privatização no ensino superior, no governo FHC, acontece um aumento das taxas envolvendo um nível que ainda não era capturado pelo privatismo: a pós-graduação” [...]; 2) Separação da relação ensino, pesquisa e extensão no ensino superior, provocando o descolamento com a pesquisa, transformando a universidade em um grande escolão e, assim, alterando a concepção e o significado da universidade, bem como suprimindo seu caráter universalista; e 3) Subordinação da atividade acadêmica às demandas do mercado, uma vez que o nexo organizador da vida universitária passa a ser o capital por meio do mercado; “o mercado passa ser uma das referências da vida acadêmica porque passa a legitimar a eficácia universitária” e Redução do grau da autonomia universitária e, conseqüentemente, redução da autonomia docente, via flexibilização da carreira docente e da lógica da organização social em detrimento da concepção de instituição para a universidade (NETTO, 2000 apud CUNHA, 2018, p. 67).

Desta forma, na divisão expressa no PDRAE entre as atividades exclusivas do Estado e os serviços não exclusivos, o ensino universitário se destaca neste último. Ressaltamos que a falta de investimento e as contrarreformas realizadas no âmbito da educação superior, apesar de aparecerem como sendo necessárias ou porque a mercantilização é fruto da ineficiência do Estado em gerir os insumos públicos são na verdade um projeto do grande capital erigido desde a eclosão da crise de 1970 e fortalecida em 2008, a qual se apresenta funcional e rentável para a acumulação capitalista.

#### 1.4. EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: A HISTÓRICA E TENDENTE MERCANTILIZAÇÃO NOS ANOS 1990

O Brasil é um país que se constituiu, se desenvolveu e permaneceu com o caráter da dependência e heteronomia ao capital internacional. E no que se refere à educação superior, esta não ficou imune a tal mediação. Ao contrário, sua constituição está atrelada a aspectos econômicos, culturais e políticos internos e externos. Este nível de ensino se apresenta como um campo de grande lucratividade para o capital, e neste país, seu progresso foi influenciado pelos ditames do capital internacional e pelo investimento do mesmo.

Este caráter que o capital internacional confere a educação superior se evidencia mais precisamente, na década de 1960, a qual foi marcada por resistências e intensas lutas, devido ao Golpe Civil-Militar de 1964, e muitas dessas lutas se voltavam para uma reforma universitária que expandisse o acesso ao ensino superior, que era majoritariamente voltado para a classe burguesa. E a partir disto, o capital externo passa a condicionar exigências mediante o

discurso da primordialidade em profissionalizar e especializar trabalhadores para estimular o crescimento econômico.

Tais exigências e lutas sociais fizeram com que no período ditatorial houvesse uma expansão do acesso à educação de nível superior, a qual se fundamentava numa falsa ideia de “acesso democrático” – falsa ideia porque expandiram as vagas com a intenção de evitar as revoltas dos estudantes – ao mesmo tempo em que esteve atrelada à mercantilização da educação – argumentavam que transformando a educação superior em uma mercadoria, despertaria um maior interesse dos estudantes (MARTINS, 2009).

Esses argumentos estavam sendo defendidos na “Reforma Universitária de 1968” que tinha como fundamento “[...] a modernização e expansão das instituições públicas, destacadamente das universidades federais” (MARTINS, 2009, p. 16) – leia-se uma modernização conservadora. Entretanto, ao não conseguir ampliar de forma satisfatória o acesso à universidade pública, a “reforma” de 1968, possibilitou uma abertura maior as instituições privadas, ratificadas pela falácia de “modernização” do ensino.

De acordo com Netto (2011), entre 1968 e 1973, a oferta de vagas nas universidades aumentou de forma assimétrica: 210% na rede pública e 410% na rede privada. Netto (2011) ainda nos coloca que foi neste período histórico que a educação superior se transformou num grande negócio, enquanto o ensino público fora defasado, passando de 75% do total de matrículas em 1964, para 25% em 1984.

A então conhecida “Reforma Universitária de 1968” advém da Lei nº 5.540/1968 que veio a alterar a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961). A criação da Lei nº 5.540/1968 se deu devido a necessidade de adequar a educação superior ao período da autocracia burguesa, a qual foi instaurada por meio de um golpe civil-militar em abril de 1964 (SAVIANI, 1998). Tal lei alterou os dispositivos para o ensino superior e fora fruto “[...] dos estudos desenvolvidos por um Grupo de Trabalho, criado para esse fim, por decreto do então presidente da República, marechal Arthur da Costa e Silva” (SAVIANI, 1998, p. 21).

O Grupo de Trabalho (GT) fora composto por representantes de diferentes setores da sociedade civil e do governo – professores, deputados, padres, entre outros –, foram convidados também estudantes, mas pelo movimento estudantil representar a maior resistência do período e por ser a defesa de uma reforma universitária uma das suas maiores bandeiras de luta, os mesmos não aceitaram (SAVIANI, 1998).

A lei da “Reforma Universitária” além de ter sido impulsionada pelos acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e pelo United States Agency for International Development

(USAID), fora também alvo das investidas do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), o qual foi criado em 1961 por iniciativa de um grupo de empresários do Rio de Janeiro e São Paulo. Este instituto desempenhou um importante papel para a deflagração do golpe de 1964 “[...] exercendo influência decisiva na estruturação do novo regime e na formulação de diretrizes governamentais, de modo especial nos âmbitos político e econômico” (SAVIANI, 1998, p. 22). E a educação superior não fora esquecida pelo IPES, o qual realizou em 1964 uma sequência de simpósios acerca da “reforma” na educação superior.

Segundo Saviani (1998), o projeto da “reforma universitária buscou responder a duas exigências divergentes: 1) a demanda dos estudantes e professores, que buscavam a autonomia universitária, abolição da cátedra e mais verbas e vagas para expansão de pesquisa e abrangência da universidade; e 2) a demanda dos grupos apoiadores do golpe, que buscavam vincular o ensino superior ao mercado e ao projeto de modernização, como requeria o capitalismo internacional. Sendo assim,

O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária procurou atender à primeira demanda proclamando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, abolindo a cátedra, instituindo o regime universitário como preferencial de organização do ensino superior e consagrando a autonomia universitária cujas características e atribuições foram definidas e especificadas. De outro lado, procurou atender à segunda demanda instituindo o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização funcional e racionalização da estrutura e funcionamento (SAVIANI, 1998, p. 24).

Contudo, o que se viu foi o veto de alguns dispositivos que iam contra os interesses do período vigente, como a autonomia universitária; e a descaracterização da expansão do acesso, contrariando a demanda do movimento estudantil, uma vez que tal expansão se deu por meio da abertura indiscriminada de escolas isoladas privadas autorizadas pelo Conselho Federal de Educação. Entretanto, Saviani (1998) coloca que esse caminho converteu o que estava contido no artigo segundo da lei, o qual afirmava que esta modalidade funcionaria como uma exceção, e estas por sua vez quando autorizadas para ofertar o ensino superior se organizavam “[...] predominantemente como empresas lucrativas [...]” e “[...] não se interessavam em se transformar em universidades pois a margem de manobra e o arbítrio das mantenedoras, isto é, dos donos dessas empresas, era muito maior sob o regime das instituições isoladas (SAVIANI, 1998, p. 25).

Esta situação só veio a ser alterada com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que concedeu autonomia as universidades. Porém, a busca por este *status* se sucedeu de várias formas junto ao Conselho Federal de Educação, que resultou na extinção do mesmo em 1994,

por corrupção; todavia, o número de escolas que adquiriram o *status* de universidade se multiplicaram, todavia, continuavam a apresentar o caráter apenas universitário (SAVIANI, 1998).

Netto (2011) nos afirma que a refuncionalização do sistema educacional em 1968 fora conduzida por intelectuais norte-americanos, o que desencadeou uma desnacionalização educacional. A “reforma” introduziu no ensino superior a lógica empresarial, a qual conduziu “[...] a vida acadêmica a um patamar antes desconhecido de burocratização” (NETTO, 2011, p. 62). Esta lógica possibilitou uma expansão no número de vagas para acessar o nível de educação superior, contudo, sem gerar gastos para o Estado, fazendo com que este tipo de educação se transformasse em um negócio extremamente rentável para o capital. Todavia, tal expansão do acesso se estabeleceu de forma injusta, pois nem toda sociedade civil dispunha de condições financeiras para acessar uma educação superior privada.

Sendo assim, a “reforma” educacional de 1968 abriu espaço para a emergência da educação superior privada e uma “modernização” na educação pública, ainda que parca. Silva sintetiza a reforma de 1968 em três eixos:

1) organização; 2) administração universitária e 3) redefinição dos cursos. Das mudanças operadas no âmbito desses três eixos, as principais se traduziram nos seguintes aspectos: centralização da coordenação administrativa, didática e de pesquisa; departamentalização e extinção da cátedra; instituição da universidade enquanto modelo de organização preferencial de ensino superior; articulação da pesquisa, extensão e ensino, enquanto princípio indissociável; inovação tecnológica; redefinição do tempo de duração dos cursos, com ênfase para criação de cursos de curta duração, bem como a introdução do sistema de créditos; introdução do regime de tempo integral e de dedicação exclusiva para os professores; criação dos diretórios estudantis, bem como a ampliação, em tese, da representação nos órgãos de direção às várias categorias docentes, a implementação de um sistema de bolsas destinadas aos alunos e, por fim, a hierarquização da cobrança de taxas (SILVA, 2011, p. 75).

A expansão mercantil das IES é embasada por um discurso ideológico – com foco em garantir a acumulação capitalista –, que ratificam a possibilidade de ascensão dos países periféricos, os aproximando dos países cêntricos. Alguns pontos da “Reforma de 1968” só vieram ser alterados com a promulgação da Constituição Federal de 1988, como a autonomia universitária.

Entretanto, a Carta Magna contribui para a expansão da mercantilização da educação em nível geral e também da divisão de responsabilidade, trazendo em seu Art. 205 que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família” e “será promovida e incentivada

com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No seu Art. 206 que dispõe sobre os princípios para ministrar o ensino, no inciso III, ratifica a possibilidade da coexistência na oferta de ensino por instituições públicas e privadas.

Ressaltamos que a construção e promulgação da Constituição Federal de 1988 se desenrolou no período de crise estrutural do capital, e suas bases receberam influências do capital externo, embora ela represente um avanço no que concerne aos direitos e proteção social. Desta forma, colocamos que a mercantilização da educação superior brasileira é embasada em leis, decretos e pela própria Carta Magna.

Sendo assim, no contexto de crise estrutural do capital e do avanço das medidas do ajuste fundomonetarista neoliberal na década de 1990, a comercialização do ensino superior que já contara com o apoio do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial e outras associações internacionais para a “Reforma Universitária de 1968”, ganha impulso.

Na década de 1990 onde se tem a propagação da “necessidade” de serem adotadas uma série de contrarreformas, quer seja no aparelho do Estado ou nos direitos sociais, o Banco Mundial preconiza – no documento “*La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia (El Desarrollo en la práctica)* (1994)<sup>23</sup>” – que a educação superior desenvolve um importante papel no desenvolvimento de um país, mas que o mesmo gera um alto custo para o Estado. E com vista a incentivar a mercantilização do ensino, este organismo internacional – com apoio do FMI e outras organizações mundiais – lança documentos que advogam em favor das instituições privadas de ensino e da diversificação do investimento, utilizando da falácia do *déficit* do Estado, ratificando a ineficiência deste órgão para gerar este nível de ensino e desqualificando o ensino público, onde nos diz:

Muchos sistemas públicos funcionan en condiciones adversas de hacinamiento, deterioro de sus instalaciones físicas, personal insuficiente, recursos escasos para las bibliotecas y equipos científicos y materiales didácticos insuficientes. Incluso en las ex repúblicas socialistas de Europa y Asia central, donde el aumento de las matrículas era limitado hasta 1989, las reducciones drásticas de los fondos públicos ponen en peligro la calidad y la sostenibilidad de los programas existentes, e incluso la supervivencia de las instituciones. En muchos países, la eficiencia interna es muy baja y continúa

---

<sup>23</sup> Cf. BANCO MUNDIAL (BM). *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia (El desarrollo en la práctica)*. Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial, 1994. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/La-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

aumentando el desempleo de los estudiantes graduados (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 18) [3]<sup>24</sup>.

Tal entidade propaga suas ideias com o viés da “igualdade” do acesso e por isso e pelos ajustes fiscais se colocava a necessidade de uma “reforma”. A mercantilização da educação superior também é defendida pela Organização Mundial do Comércio (OMC), a qual de acordo com Grimaldi (2018), tem em seus documentos a ratificação dos preceitos neoliberais e dos demais organismos internacionais, evidenciando a sua importância econômica, isto é, a sua rentabilidade para a acumulação capitalista.

Outro ente que promulgada a necessidade de abertura comercial para a educação superior é a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), que para a educação superior orienta a “[...] não responsabilização do Estado no seu financiamento, limitando-se à concessão de bolsas àqueles alunos merecedores do apoio do poder público. Aos demais, cabe sua aquisição no mercado” (GRIMALDI, 2018, p. 64).

Para além das imposições e recomendações destas instituições, há as deliberações do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), este sendo:

[...] uma instituição de desenvolvimento voltada para a realização de empréstimos e de cooperação técnica para projetos de desenvolvimento econômico e social no continente americano, sendo atualmente o maior e mais antigo banco regional de desenvolvimento e a principal fonte de financiamento para projetos de desenvolvimento econômico, social e institucional na América Latina e no Caribe (ALMEIDA, 2008, p. 13).

Este banco, assim como os demais organismos internacionais impõe condições para o fornecimento de empréstimos, expressas sobretudo em reformas setoriais – quer seja tributária, previdenciária, na educação superior, entre outras – que fazem parte de uma reforma de Estado, a qual teve início no Brasil na década de 1990. Tal banco advoga que as contrarreformas são necessárias para o desenvolvimento social e econômico a quem vai conceder o empréstimo. O banco criado no ano de 1951, beneficia com suas ações o Estado, organismo governamentais, empresas privadas e organizações da sociedade civil. Todavia, a partir do ressentimento dos Estados nacionais em tomar empréstimos externos, na tentativa de sanar a dívida – como

---

<sup>24</sup> [3] “Muitos sistemas públicos operam em condições adversas de superlotação, deterioração de suas instalações físicas, pessoal insuficiente, recursos escassos para bibliotecas e equipamentos científicos e materiais de ensino insuficientes. Mesmo nas antigas repúblicas socialistas da Europa e Ásia Central, onde o aumento de matrículas foi limitado até 1989, reduções drásticas nos fundos públicos comprometem a qualidade e a sustentabilidade dos programas existentes, e até a sobrevivência das instituições. Em muitos países, a eficiência interna é muito baixa e o desemprego de estudantes de graduação continua a aumentar” (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 18, *tradução nossa*).

mencionamos anteriormente – os empréstimos têm-se voltado para a iniciativa privada ou aos organismos governamentais que não precisem de garantia do Estado.

No que se refere as imposições do BID para a educação o banco afirma – no documento *“La educación como catalizador del progreso: la contribución del Banco Interamericano de Desarrollo”* (1998)<sup>25</sup> – ser ela um catalizador de desenvolvimento para os países da América Latina e Caribe. Mas defende que a reforma educacional é impulsionada por:

[...] preocupaciones acerca del crecimiento, la productividad y la competitividad mundial, así como por las preocupaciones acerca de la equidad social. [...] La educación es percibida cada vez más, y con razón, como un elemento vital para el desarrollo económico, la reducción de la pobreza y la disminución de las desigualdades en el ingreso (BID, 1998, p. 01) [4]<sup>26</sup>.

Ao fazer a análise do documento lançado por tal banco, percebemos a insistente responsabilização do indivíduo por sua ascensão social, e também, que o não desenvolvimento de algumas nações está implicada ao baixo nível de instrução da força laboral. No documento consta que apesar do avanço na educação dos países da América Latina, questões como a aprendizagem, a educação para a cidadania, a equidade e a preparação encontra sequelas que precisam ser sanadas, e que o mercado vem trabalhando nisto com eficiência. E promulgam que estas fragilidades não podem ser resolvidas apenas com o aumento do investimento, mas sim com “reformas”.

No mesmo documento, o banco enfatiza a “necessidade” de adotar novas formas de ensino, como o ensino a distância, ratificando que os recursos tecnológicos se apresentam como um potencial eficaz para a expansão do acesso ao ensino. No que concerne as contrarreformas para a educação superior eles advogam que a descentralização da responsabilidade confere uma maior autonomia as instituições e uma redução de contas para o Estado.

As propostas e recomendações do BID, BM e demais organismos influenciaram na construção da LDB de 1996 e nos decretos de modificações da mesma, que consubstanciaram a contrarreforma da educação brasileira e abertura intensa para a sua mercantilização.

<sup>25</sup> BID. 1998. *La educación como catalizador del progreso: la contribución del Banco Interamericano de Desarrollo*. Departamento de Desarrollo Sostenible. Disponível em: <<https://publications.iadb.org/es/publicacion/15912/la-educacion-como-catalizador-del-progreso-la-contribucion-del-banco>>. Acesso: 03 ago. de 2019.

<sup>26</sup> [4] “[...] preocupações com crescimento, produtividade e competitividade global, bem como preocupações com equidade social. [...] A educação é cada vez mais percebida, e com razão, como um elemento vital para o desenvolvimento econômico, a redução da pobreza e a redução das desigualdades de renda (BID, 1998, p. 01, tradução nossa).

Até ser aprovada e promulgada, a Lei nº 9.394/1996 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional –, o seu projeto inicial passou por diversas modificações. O primeiro texto fora exposto na Câmara dos Deputados pouco depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, tal projeto fora apresentado pelo deputado Octávio Elísio sob o nº I.258-A/88 (SAVIANI, 1998). No ano seguinte da sua apresentação, 1989, foram apresentadas emendas e outros projetos a serem inseridos nele, resultando em um novo projeto substitutivo sob relatoria do Dep. Jorge Hage. O substitutivo tinha o caráter progressista, pois sua construção se deu no interior da comunidade educacional, com forte apoio das instituições sindicais (SAVIANI, 1998).

No mesmo período que se dava a análise deste projeto na Câmara, outro projeto havia sido apresentado ao Senado, sob autoria do senador Darcy Ribeiro, em 1992, o qual apresentava disposições totalmente divergentes do que se encontrava em tramitação na outra casa, e contara com o apoio massivo do MEC. Contudo, o projeto de Darcy não chegou a ser analisado.

Sendo assim, o então projeto-substitutivo de Jorge Hage passou por aprovações e negociações nas Comissões da Câmara, até ser aprovado e encaminhado ao Senado, em 1994. No Senado o substitutivo ficou sob relatoria do senador Cid Sabóia de Carvalho, o qual promoveu audiências públicas em busca de ouvir as contribuições do governo, o resultado desse processo foi um novo substitutivo do texto aprovado na Câmara, com incorporação de alguns pontos do projeto de Darcy Ribeiro (SAVIANI, 1998).

Entretanto, com a mudança ocorrida na composição do Senado e Presidência, após eleição direta, o texto substitutivo de Cid Sabóia encontrou algumas dificuldades na sua aprovação, e outro substitutivo fora apresentado e modificado por várias vezes até ser aprovado em fevereiro de 1996.

O texto final aprovado no Senado inseriu algumas demandas advindas das pressões do ramo privado da educação superior, mediante participação e colocação do empresário João Carlos Di Genio que antes da aprovação do texto final colocou que “[...] a lei era ótima, tendo apenas um defeito: a exigência de que as escolas de nível superior, para se constituírem universidades, deveriam ter a maioria do corpo docente constituída de mestres ou doutores” (SAVIANI, 1998, p. 161). E desta forma, o “defeito” por ele apresentado foi corrigido por uma emenda que substituía a exigência por apenas um curso de especialização. Como Saviani coloca: “[...] aos olhos dos interesses privados, a lei resultou perfeita” (Ibidem, p. 162).

Aprovado no Senado, o texto volta à Câmara sob denominação: “Substitutivo Darcy Ribeiro”. Após um longo processo de tramitação nesta Casa e sob pressão do relator José Jorge e do governo, o texto final foi aprovado em 17 de dezembro de 1996 na Câmara e sancionado

pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) em 20 de dezembro do mesmo ano (SAVIANI, 1998). A lei foi sancionada sem nenhum veto, e seu resultado é “[...] explicável uma vez que o MEC foi, por assim dizer, co-autor do texto Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente na sua aprovação. E, como a iniciativa privada, ficou inteiramente satisfeito com o desfecho” (Ibidem, p. 162).

Ao analisar a Lei nº 9.394/1996, percebemos a influência que os ditames dos bancos internacionais obtiveram para sua efetivação. Principalmente, no que se refere a descentralização da responsabilidade entre Estado, família e sociedade civil; e a abertura para a comercialização do ensino. Contudo, alguns pontos expressos na Constituição não foram respeitados, como é o caso a da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão nas IES.

No que concerne à Educação Superior, destina-se a ela o capítulo quatro composto por 14 artigos, que dispõe sobre a sua finalidade, abrangência, quem pode ofertar o ensino superior e sobre como se dará a autorização, entre outros pontos relevantes. De acordo com a LDB a educação superior abrange os níveis de graduação, pós-graduação e extensão, esta última não confere grau. Sobre a emissão de diplomas, a lei não permite que seja terceirizado a sua emissão, deixando claro em seu Art. 48, que os diplomas só serão reconhecidos quando forem registrados pelas instituições de ensino, que devem ser credenciadas ao MEC. Disto feito, sinalizamos que os cursos irregulares, enquanto nosso objeto de estudo, não se inserem entre níveis de abrangência da educação superior, sendo por isso considerados como irregulares/ilegais, como veremos no capítulo 3.

Destarte, Abramides (2012) nos coloca que a contrarreforma impetrada a educação superior se apoia fundamentalmente na LDB de 1996, uma vez que tal lei contribui para:

[...] o favorecimento da expansão do privatismo, a liquidação da relação ensino, pesquisa e extensão, a supressão do caráter universalista, a subordinação dos objetivos universitários às demandas do mercado, a redução do grau de autonomia pensada apenas como autonomia financeira; nexos organizador da vida universitária; a supressão da vida universitária são os traços fundamentais que resultam, como um pacto para o ensino superior, desse duplo e imbricado movimento político de ajuste e de reforma do Estado [...]. Não se trata de acabar com a universidade brasileira, trata-se de acabar com o sistema universitário público (NETTO, 2000, p. 29 apud ABRAMIDES, 2012, p. 11).

De acordo com Saviani (2010), a educação superior no Brasil sempre teve como característica a privatização e mercantilização do ensino, contudo isto se acentuou na década de expansão das medidas de ajustes impostas para a saída da crise estrutural, que se expressou com mais ênfase no Brasil na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso

(1995-2002). Podemos constatar esta afirmação na tabela abaixo que expressa a evolução do número de instituições por dependência administrativa de 1980 a 1998:

**Tabela 1: Evolução do Número de Instituições por Natureza e Dependência Administrativa – Brasil – 1980-1998**

Ano	Total Geral	Universidades					Fac. Integradas e Centros Universitários				Estabelecimentos Isolados				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1980	882	65	34	9	2	20	20	1	-	19	797	22	43	89	643
1981	876	65	34	9	2	20	49	1	1	47	762	18	68	126	550
1982	873	67	35	10	2	20	51	-	2	49	755	18	70	122	545
1983	861	67	35	10	2	20	57	-	1	56	737	18	69	111	539
1984	847	67	35	10	2	20	59	-	1	58	721	18	64	108	531
1985	859	68	35	11	2	20	59	-	1	58	732	18	64	102	548
1986	855	76	35	11	3	27	65	-	2	63	714	18	79	115	502
1987	853	82	35	14	4	29	66	-	-	66	705	19	69	99	518
1988	871	83	35	15	2	31	67	-	1	66	721	19	72	89	541
1989	902	93	35	16	3	39	64	-	-	64	745	19	68	79	579
1990	918	95	36	16	3	40	74	-	-	74	749	19	67	81	582
1991	893	99	37	19	3	40	85	-	3	82	709	19	63	78	549
1992	893	106	37	19	4	46	84	-	3	81	703	20	63	81	539
1993	873	114	37	20	4	53	88	-	3	85	671	20	57	80	514
1994	851	127	39	25	4	59	87	-	3	84	637	18	48	81	490
1995	894	135	39	27	6	63	111	5	5	101	648	18	44	66	520
1996	922	136	39	27	6	64	143	4	7	132	643	18	43	67	515
1997	900	150	39	30	8	73	91	-	1	90	659	17	44	72	526
1998	973	153	39	30	8	76	93	-	-	93	727	18	44	70	595

Fonte: INEP - 1999

Esta tabela evidencia o aumento das universidades privadas após a promulgação da Constituição de 1988, que garantia a elas o caráter da autonomia – ainda que a sua maioria não efetivasse o tripé: ensino, pesquisa e extensão –, enquanto os números de universidades públicas federais tiveram um aumento pífio mesmo com a defesa da expansão do acesso. Em contrapartida tem-se o aumento significativo de faculdades integradas e centros universitários. Desta forma, verifica-se a discrepância exorbitante entre o número de IES públicas e privadas, que veio a se acentuar nos anos posteriores, no primeiro ano do governo FHC, houve uma expansão de 43 instituições (851 em 1994 e 894 em 1995), destas, 8 foram universidades (2 estaduais, 2 municipais e 4 privadas); 24 faculdades integradas e/ou centros universitários (5 estaduais, 2 municipais e 17 privados); e 11 estabelecimentos isolados privados. No terceiro ano do seu mandato o número total de instituições saltou para 973 instituições, e ainda assim, não houve a criação de nenhuma universidade federal.

Outra influência para a mercantilização da educação superior brasileira se deu por meio do Protocolo/Processo/Declaração de Bolonha<sup>27</sup> (1999), o qual fora desencadeado pela

<sup>27</sup> O Protocolo de Bolonha, conhecido também pelos termos Processo ou Declaração de Bolonha, “[...] foi desencadeado pela Declaração da Sorbonne/Paris/França (25 de maio de 1998) subscrita por quatro países — França, Alemanha, Itália e Reino Unido —, e consistia em uma declaração de intenção para estabelecer novas diretrizes para o ensino superior na Comunidade Europeia” (BOSCHETTI, 2015, p. 643).

Declaração de Sorbonne. Este representa “[...] um conjunto de estratégias políticas e medidas práticas [...]” (SIEBIGER, 2011, p. 118) para a consolidação de um Espaço Europeu de Ensino Superior a ser atingido num prazo de dez anos, isto é, criar uma homogeneização na educação superior dos países que constituem a União Europeia (UE):

[...] com o objetivo de aumentar a atração de estudantes de outros países e continentes para as universidades europeias, proceder a uma maior coerência e a equivalência no que tange às estruturas dos cursos superiores e ao reconhecimento de estudos e títulos, bem como incentivar a mobilidade dos estudantes entre as várias fronteiras europeias (SIEBIGER, 2011, p. 118).

Para alcançar este objetivo e homogeneizar a educação superior entre os países da UE foi acordado que entre os três modelos de universidade existentes desde o século XIX – Humboldtiano<sup>28</sup> (Berlim, 1808), Napoleônico<sup>29</sup> (França, 1811) e Anglo-saxão (Reino Unido, 1809) (SIEBIGER, 2011) – seria tomado como padrão o modelo de universidade inglês, por este entender a universidade civil como um espaço público, mas com ordenamentos jurídicos e financiamentos privados.

Segundo Boschetti (2015), para além do que tinha sido firmada na Declaração da Sorbonne, a elaboração do Protocolo de Bolonha teve influência das recomendações dos organismos internacionais para que a União Europeia pudesse ser constituída. De acordo com a referida autora:

A face econômica, em vez de fortalecer o histórico papel da universidade europeia na produção autônoma do conhecimento, se dobra às recomendações do FMI, BM, OMC, e sob um discurso de modernização, desburocratização e superação de uma “universidade arcaica”, vem sustentando a mercantilização, o economicismo, a “empresarialização”, o gerencialismo e a subordinação ao mercado e ao sistema produtivo (BOSCHETTI, 2015, p. 644).

Sinaliza para a avaliação dos resultados obtidos a partir protocolo, em 2009, que foi realizado pelo Fórum Político de Bolonha, que contou com a participação de 20 países, entre eles o Brasil. Em 2010 foi realizada a segunda reunião do Fórum que contou, com a participação de 47 países por meio dos seus Ministros da Educação.

A autora ainda nos coloca que:

---

<sup>28</sup> O modelo Humboldtiano “[...] tem, na pesquisa, a finalidade primeira da universidade, convertendo as instituições universitárias existentes em centros de desenvolvimento científico sob tutela do Estado” (SIEBIGER, 2011, p. 116).

<sup>29</sup> O modelo Napoleônico concebe a universidade “[...] como serviço estatal, com a finalidade de formar funcionários públicos e promover o desenvolvimento econômico da nação por meio do estabelecimento de uma *élite indispensável* ao funcionamento do Estado” (SIEBIGER, 2011, p. 116-117).

Se o Protocolo de Bolonha de 1999 objetivava formular um “Projeto de Reorganização do Ensino Superior na Europa” com o objetivo de “transformar a Europa na economia mais competitiva e dinâmica até 2010”, a constituição do Fórum vislumbra nitidamente a expansão mundial de suas diretrizes, com vista a criar um sistema de ensino superior mundial estandardizado, de caráter global, para atender aos apelos da internacionalização da educação (Ibidem, p. 643-644).

Este protocolo, juntamente com os documentos elaborados pelos organismos internacionais, foram base para a criação de medidas provisórias, decretos e emendas constitucionais sancionados no governo FHC (não ficando restrito a este governo), que a partir do PDRAE conferiu a educação superior o caráter gerencialista, que visava transformar o caráter da universidade em organizações sociais (OSs). Segundo Abramides,

A concepção gerencial da contrarreforma do Estado e o projeto de educação previsto na LDB seguem a lógica capitalista da relação custo-benefício em seus dois objetivos centrais: o primeiro, de natureza ideológica, ao transformar as instituições sociais em organizações sociais (CHAUÍ, 1999); o segundo pela "transferência de todos os centros intermediários de decisão para a área de influência do grande capital" [...] (ABRAMIDES, 2012, p. 11).

O interesse em transformar as instituições em OSs se baseia no argumento de que a educação superior passaria a ser identificada como uma atividade pública não-estatal – como determinada no PDRAE – e assim poderia ser um serviço ofertado por instituições públicas e privadas, de acordo com a Constituição Federal. Desta forma, o governo usaria como justificativa “[...] o financiamento público (direto ou indireto) para as IES privadas e o financiamento privado para as IES públicas” (LIMA e PEREIRA, 2009, p. 35).

O processo de contrarreforma iniciado no governo FHC articula três núcleos para o desmonte da educação superior pública, segundo Lima e Pereira (2009) estes se constituem em: 1) redução das universidades públicas, modificando o projeto político-pedagógico; 2) estímulo à privatização e a mercantilização amparada pela isenção fiscal para os capitalistas da área de ensino superior; e 3) precarização do trabalho docente. Ainda de acordo com as autoras supracitadas, entendemos que,

A contrarreforma da educação superior conduzida pelo governo Cardoso expressa, portanto, uma concepção de universidade limitada ao ensino, a partir do desmonte da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; da submissão da formação profissional às exigências do mundo do capital e da imposição de uma determinada caracterização precarizada do trabalho docente (LIMA e PEREIRA, 2009, p. 36).

Portanto, entende-se que as contrarreformas empreendidas neste setor supunham uma desresponsabilização do Estado, articulado com o discurso ideológico da classe dominante, o qual defendia a educação superior como o único meio de ascensão social, favorecendo de forma enviesada, o enquadramento das massas.

O desmonte do tripé ensino, pesquisa e extensão fora embasado no Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997, “[...] que regulamentou o sistema federal de ensino em consonância com a nova LDB. Esse decreto introduz, na classificação acadêmica das instituições de ensino superior, a distinção entre universidades e centros universitários” (SAVIANI, 2010, p. 11). Destarte, a pesquisa passou a ser responsabilidade das universidades.

No Plano Nacional de Educação de 1997<sup>30</sup>, aparece que o ensino superior brasileiro enfrentava grandes problemas, os quais poderiam se agravar se não fossem colocadas metas. O primeiro problema expresso no plano foi o baixo acesso à educação superior de jovens entre 18 e 24 anos, que atingia apenas 12% (doze por cento), enquanto a Argentina alcançava o montante de 40% (quarenta por cento). Tendo em vista estes índices, colocou-se a imprescindibilidade de haver uma expansão acelerada deste nível de ensino. E para alcançar este fim estabelece que:

A expansão não pode ser realizada exclusivamente pela ampliação do setor privado. A manutenção de universidades de pesquisa, que constituem suporte necessário para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do País, não se realizar sem o fortalecimento do setor público. Não há, por outro lado, possibilidade de expansão que dispense a colaboração das instituições privadas. Deve-se assegurar, portanto, o equilíbrio entre os setores público e privado no processo de expansão (PNE, 1997, p. 49).

Entretanto, o plano tinha como meta manter no mínimo os 40% (quarenta por cento) das vagas em instituições públicas, que até 1997 detinham esse montante. Na tabela abaixo podemos identificar que entre os anos de 1980 a 1994 o maior número de matrículas se encontrava no setor privado, com um total, em 1994, de 970.584 matrículas no ensino superior privado, equivalendo 58,43% (cinquenta e oito vírgula quarenta e três por cento) do total:

---

<sup>30</sup> Cf. INEP/MEC. Plano Nacional de Educação: Proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+proposta+do+Executivo+ao+Congresso+Nacional/3f4d496d-17c6-4a89-83e4-8ebc5bcc86de?version=1.1>>. Acesso em: 12 de ago. 2019.

**Tabela 2: Evolução das matrículas na Educação Superior por dependência administrativa**

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1980	1.377.286	316.715	109.252	66.265	885.054
1981	1.386.792	313.217	129.659	92.934	850.982
1982	1.407.987	316.940	134.901	96.547	859.599
1983	1.438.992	340.118	147.197	89.374	862.303
1984	1.399.539	326.199	156.013	89.667	827.660
1985	1.367.609	326.522	146.816	83.342	810.929
1986	1.418.196	325.734	153.789	98.109	840.564
1987	1.470.555	329.423	168.039	87.503	885.590
1988	1.503.555	317.831	190.736	76.784	918.204
1989	1.518.904	315.283	193.697	75.434	934.490
1990	1.540.080	308.867	194.417	75.341	961.455
1991	1.565.056	320.135	202.315	83.286	959.320
1992	1.535.788	325.884	210.133	93.645	906.126
1993	1.594.668	344.387	216.535	92.594	941.152
1994	1.661.034	363.543	231.936	94.971	970.584
84/94 (%)	18,7	11,4	48,7	5,9	17,3

Fonte: PNE - 1997

Apesar de colocar como meta o aumento proporcional de instituições públicas e privadas, não se previu nenhum investimento adicional para atingi-las. Ao contrário, a expansão se daria pela racionalização dos recursos que diminua os gastos por aluno nas instituições públicas. O Plano estabelecia 25 metas para ser atingidas na educação superior no período de uma década, contudo em 2001, ainda no governo FHC foi criado um outro plano, que colocava novamente a crise do ensino superior e sua necessidade de expansão. As metas, foram acrescidas umas e vetadas outras. Tanto no Plano de 1997 e no de 2001 verifica-se o forte incentivo a iniciativa privada, ratificando que só a iniciativa pública não é capaz de proporcionar a expansão necessária. No Plano de 2001 orienta-se estabelecer “um amplo sistema de educação à distância utilizando-o, inclusive, para ampliar o ensino semipresencial” (PNE, 2001, p. 35).

Conquanto, o que se teve no governo FHC em relação à expansão e “democratização” do acesso foi o aumento exorbitante de instituições privadas. Segundo os dados apresentados por Silva houve:

[...] um acréscimo de 80 (11,7%) novas IES na esfera privada, enquanto que na esfera pública não houve acréscimo: 210 (23%) em 1995 e 209 no final dessa primeira gestão. A expansão da oferta do ensino superior pela esfera privada intensificou-se drasticamente a partir da segunda gestão desse governo, seguindo um ritmo crescente nos anos posteriores (1.440 IES privadas em 2002 e, apenas, 197 IES públicas, no mesmo ano) (SILVA, 2011, p. 92).

Além do investimento na criação de novas intuições privadas, houve um fortalecimento da administração privada em instituições públicas, defendidas pelo discurso da ineficiência estatal. Pode-se dizer que o governo de Fernando Henrique Cardoso, fora concretizado por um alto investimento no mercado, tendo na educação uma grande aliada para consolidar isto, visto que, ao adotarem o discurso de mobilidade/ascensão social por meio da educação, abriu-se um espaço amplo para o investimento de capitalistas neste ramo, o que gerou uma acentuação da flexibilização dos currículos dos cursos, onde desta forma, formava-se profissionais para servir como “marionete” do mercado sem levantar questionamentos.

Segundo Lima e Pereira (2009), Florestan Fernandes denomina as contrarreformas impostas na educação superior como o “milagre educacional”, tendo o primeiro momento com a Reforma Universitária de 1968, o segundo no governo de FHC e o terceiro no governo Lula. Todos esses momentos condicionados ao campo universitário foram embasados pela ideologia da classe dominante com o apoio do Estado – pois desta forma, as responsabilidades deste último eram compartilhadas com o setor privado e sociedade civil – visando obter o controle das classes, na mesma medida em que formava profissionais aliados a tal ideologia. O acesso foi expandido, contudo, não foram consideradas a qualidade do ensino e nem pensadas em quais condições se encontravam os estudantes e se são dadas as possibilidades deles permanecerem no curso.

Podemos dizer que as inovações para a educação superior a partir da LDB e do governo FHC se explicitam por meio de:

[...] cursos sequenciais, exame nacional de curso, avaliações meramente quantitativas, graduação a distância, mestrado profissionalizante, com o objetivo de elevar de 11% a 30% o número de universitários na faixa etária entre 18 e 24 anos, o que implica em uma massificação dos cursos aos setores mais pauperizados em detrimento de ampliação de curso públicos nas universidades públicas, democratizando o acesso e a permanência aos trabalhadores e seus filhos (ABRAMIDES, 2012, p. 12).

Assim sendo, estas inovações contribuem para voltar a educação e ensino superior para atender os interesses do mercado, volvendo o seu ensino para uma formação operacional, que se volta para flexibilidade e aligeiramento da formação profissional. As medidas que visavam a mercantilização da educação superior não ficaram restritas só a década de 1990 e ao governo neoliberal de FHC, ao contrário foram intensificadas no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

## 1.5 A MERCANTILIZAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA PARTICULARIDADE DOS GOVERNOS LULA (2003-2010)

Ao assumir a presidência o governo petista mostrou-se condescendente as contrarreformas iniciadas pelo governo Cardoso, intensificando-as ainda mais.

Na continuidade das contrarreformas, o governo Lula da Silva, como o governo anterior, tem implementado a segunda geração de reformas neoliberais. A principal diferença entre a primeira e a segunda geração de reformas contrárias ao mundo do trabalho, efetivadas pelos governos de FHC e de Lula, reside na sua complementaridade, vez que o atual governo trata de regulamentar o desmonte dos direitos realizados por FHC (ANDES, 2004, apud GRIMALDI, 2015, p. 49).

Medidas impostas no governo FHC não foram abolidas, longe disso, foram regulamentadas, ratificando a desresponsabilização do Estado perante algumas instâncias e direitos sociais. Cislighi sintetiza as ações do governo Lula da seguinte forma

[...] identificando que o governo Lula teve como marca a continuidade e não a ruptura, a partir de uma escolha política consciente. As contrarreformas neoliberais foram mantidas e aprofundadas, bem como os principais sustentáculos da política econômica de Cardoso: liberalização econômica, favorecimento do capital financeiro por meio da dívida pública, juros altos, superávits primários. No que tange as políticas sociais aprofundou-se a perspectiva focalista e manteve-se a privatização, por meio da lógica público-privada e pública não-estatal (2010 apud GRIMALDI, 2015, p. 52).

No que se refere a educação superior, a contrarreforma neste âmbito se deu por meio de quatro nucleações básicas, como nos explicam Lima e Pereira:

- 1) O fortalecimento do empresariamento da educação superior;
- 2) a implementação das parcerias público-privadas/PPP na educação superior;
- 3) a operacionalização dos contratos de gestão, eixos condutores da contrarreforma do Estado brasileiro, de Bresser-Cardoso a Paulo Bernardo-Lula e;
- 4) a garantia da coesão social em torno das reformas estruturais realizadas pelo governo federal em absoluta consonância com as políticas dos organismos internacionais do capital (2009, p. 38).

Entre as medidas de solidificação das contrarreformas de cunho fundomonetarista neoliberal, o governo petista não imunizou a educação de nível superior, retomando a “reforma” iniciada em 1968 e alimentada no governo Cardoso. O discurso ideológico de ineficiência estatal revelou-se ainda mais presente, medidas privatistas foram ratificadas, juntamente com o investimento público no privado, a mercantilização seguiu sendo impulsionada. As

contrarreformas na educação superior foram asseguradas mediante Leis, Medidas Provisórias (MP) e Decretos, com forte apoio do BM, BID e FMI, expressas segundo Lima e Pereira nas seguintes deliberações:

[...] a formação do GT Interministerial [...] que elaborou o documento *Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira*; a Medida Provisória 147/03 que institui o *Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior - SINAPES*; a instalação [...] do Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior que elaborou o documento *Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior*; a promulgação da Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, instituindo o *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES*; a divulgação do *Decreto Presidencial 5.205* de 14 de setembro de 2004 que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado; a instituição do *Programa Universidade para Todos - ProUni*, através da Medida Provisória n. 213 de 10 de setembro de 2004; o *Projeto de Lei 3627/2004*, que trata do sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior; a divulgação da *Lei de Inovação Tecnológica - 10.973/04*; a profunda reformulação da educação profissional e tecnológica em curso; as alterações na carreira docente e na política salarial das IFES; a *Lei de Parceria Público-Privada Nº 11.079* de 30 de dezembro de 2004; as várias versões do anteprojetos de lei da reforma da educação superior e o encaminhamento em 2006 ao Congresso Nacional do *PL 7.200/06* que trata da Reforma da Educação Superior; a criação em 2006 da *Universidade Aberta do Brasil*, e, mais recentemente (2007) o Decreto Presidencial de criação do *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais REUNI* e a divulgação das Portarias Interministeriais [...] (LIMA; PEREIRA, 2009, p. 37, grifos das autoras).

Todas as ações se consolidaram mais uma vez com a justificativa de ampliação ao acesso, a qual passou a servir como alicerce para despolitizar o desemprego, ratificando o acesso ao trabalho por meio da qualificação, transferindo assim, a responsabilidade para o indivíduo. Como medidas que reforçam o investimento público no privado (parcerias público-privadas/PPP) tem-se a criação do PROUNI, transformado em Lei em 13 de janeiro de 2005 – Lei Nº 11.096 – esta lei compra as vagas ociosas nas instituições privadas atribuindo-lhes isenção fiscal. A lei 11.096/2005 institui em seu art. 1º que:

[...] sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ousem fins lucrativos (BRASIL, 2005).

Em contrapartida, tem-se a criação do REUNI – Decreto N° 6.096, de 24 de abril de 2007 – onde é instituída a expansão do número de vagas nas instituições públicas federais, visando um melhor aproveitamento das estruturas físicas e dos recursos humanos das universidades. Todavia, observa-se que há um aumento do número de vagas, mas não são oferecidos estrutura e ensino de qualidade, uma vez que as condições postas aos docentes se mantêm precárias. O programa REUNI tem como objetivos:

[...] aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; aumentar o número de alunos por professor em cada sala de aula da graduação; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, da educação a distância, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino (LIMA e PEREIRA, 2009, p. 39-40).

Este programa apresenta-se de forma contraditória, na mesma medida que ele beneficia a criação de novos *campis* universitários e expande as vagas em instituições federais, ele se apresenta como uma consolidação da contrarreforma da educação superior (GRIMALDI, 2018). Segundo Grimaldi (2018), sua adesão feriu a autonomia universitária e financeira, pois se deu por meio de contratos de gestão e com imposições de metas fixas e rígidas para serem implantadas em toda a universidade, e com a falta de recursos urge que elas procurem com esforços próprios complemento para contemplar as metas. A referida autora coloca que o programa deve ser apreendido em duas frentes:

este compõe uma estratégia do capital dentro de consolidação do projeto neoliberal. É objetivo precarizar o ensino superior público e incrementar o repasse de verbas públicas ao setor privado. De igual forma, deve ser concebido enquanto uma estratégia de legitimação do governo, sob o discurso de atendimento de uma bandeira histórica dos movimentos sociais, a expansão de vagas no ensino superior público (GRIMALDI, 2015, p. 69).

O discurso de que há uma crise universitária é reforçado no governo petista, segundo Grimaldi (2015), para este governo a crise advém do tripé ensino, pesquisa e extensão, afirmando que esta forma gera um grande gasto para os cofres públicos e não consegue atender de forma “democrática” a todos os cidadãos. Sendo assim, verificamos que embora se tenha obtido avanços no que concerne à educação superior pública no governo Lula, o seu maior

investimento foi na mercantilização, conforme demonstra a tabela abaixo extraída do Senso da Educação Superior – 2010<sup>31</sup>:

**Tabela 3: Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010**

Ano	Total	Pública								Privada	%
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2001	1.391	183	13,2	67	4,8	63	4,5	53	3,8	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	73	4,5	65	4,0	57	3,5	1.442	88,1
2003	1.859	207	11,1	83	4,5	65	3,5	59	3,2	1.652	88,9
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4
2010	2.378	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	3,0	2.100	88,3

Fonte: INEP (2010).

No que concerne à evolução do número de matrículas entre o penúltimo e último ano do governo FHC e dos anos do governo Lula, têm-se:

**Tabela 4: Evolução do Número de Matrículas por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010**

Ano	Total	Pública								Privada	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2001	3.036.113	944.584	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13,0	514.726	11,3	136.651	3,0	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2,0	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2

Tabela 1: Fonte: INEP/MEC - 2010

<sup>31</sup> Cf. INEP. Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2010.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf)>. Acesso em: 10 de set. 2019.

Observa-se assim que, embora tenha tido a expansão do acesso, o montante maior encontra-se na esfera do mercado, enquanto no final do governo FHC o ramo privado era responsável por 69,2% do número de matrículas, no final do governo Lula este montante saltou para 74,2%. E o que estava disposto no Plano Nacional de Educação de 1997, que embora tenha sido substituído por um novo plano em 2001, não seria atingida a meta de manter ao menos o total de 40% das matrículas em instituições públicas.

Outro meio que o governo petista utilizou para expandir o acesso à educação de nível superior foi com a ampliação do ensino a distância (EaD), exposto como meta no PNE/2001.

O que se verifica com essa forma de ensino é a ratificação da precarização da formação profissional, principalmente, quando estas são disponibilizadas pelo mercado, pois se têm uma redução no tempo de conclusão do curso, uma flexibilização ainda maior dos currículos e o diploma tem a mesma equivalência de um curso presencial de duração maior. O ensino à distância se apresenta como reflexo da “sociedade do conhecimento/informação”.

Conforme Cantalice nos afirma, a tese de “sociedade do conhecimento/informação” ou “sociedade pós-industrial” são derivadas das elaborações pós-modernas “[...] e, atuam, como explicações para as atuais configurações da sociedade contemporânea” (2013, p. 162). A referida autora ratifica que estes termos embasam o argumento de que estamos presenciando uma transição histórica, e que as transformações oriundas desta transição impactam em toda a estrutura social, tais termos se constituem como uma das premissas do pós-modernismo. Esta nova fase, a qual os pós-modernos defendem que estamos vivenciando, “[...] é a substituição de uma sociedade alicerçada no trabalho e na luta de classes pela sociedade dinamizada pelo conhecimento e pela informação” (Ibidem, p. 163); e que a tecnologia representa a respostas para demandas advindas da complexidade dos países cêntricos.

Segundo Silva (2011), a “sociedade do conhecimento/informação” aponta para a “necessidade” de um novo paradigma educacional, o qual passa ser defendido pelos organismos internacionais, a exemplo da UNESCO que argumenta:

A própria educação superior é confrontada, portanto, com desafios consideráveis e tem de proceder à mais radical mudança e renovação que porventura lhe tenha sido exigido empreender, para que nossa sociedade, atualmente vivendo uma profunda crise de valores, possa transcender as meras considerações econômicas e incorporar as dimensões fundamentais da moralidade e da espiritualidade (UNESCO, 1998 apud SILVA, 2011, p. 60).

Levando em consideração as recomendações dos organismos internacionais e buscando se enquadrar na dinâmica internacional, o governo Lula regulamentou o ensino a distância que

já era reconhecido como modalidade possível de ensino em todos os seus níveis na LDB e regulamentado com o Decreto nº 5.622/2005, que instituiu a Universidade Aberta do Brasil (UAB), caracterizando a educação à distância em seu art. 1º: “[...] como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. Em suma, este decreto visava ampliar a expansão de tais cursos. Todavia, esse decreto fora revogado pelo de nº 9.057/2017, o qual, segundo Cunha:

[...] determina como irá acontecer o credenciamento de instituições de ensino e a oferta de cursos de educação à distância (EAD). A partir desse Decreto flexibilizou-se algumas regras do segmento, sendo permitido que as universidades, centros universitários e faculdades se credenciem para oferecer cursos de EAD sem a necessidade, que antes era um pré-requisito, da oferta de cursos presenciais. Com esse Decreto permite-se que as instituições de ensino credenciadas para ofertar EAD criem polos por ato próprio, desde que respeitem os limites quantitativos determinados segundo o conceito institucional (CUNHA, 2018, p. 233).

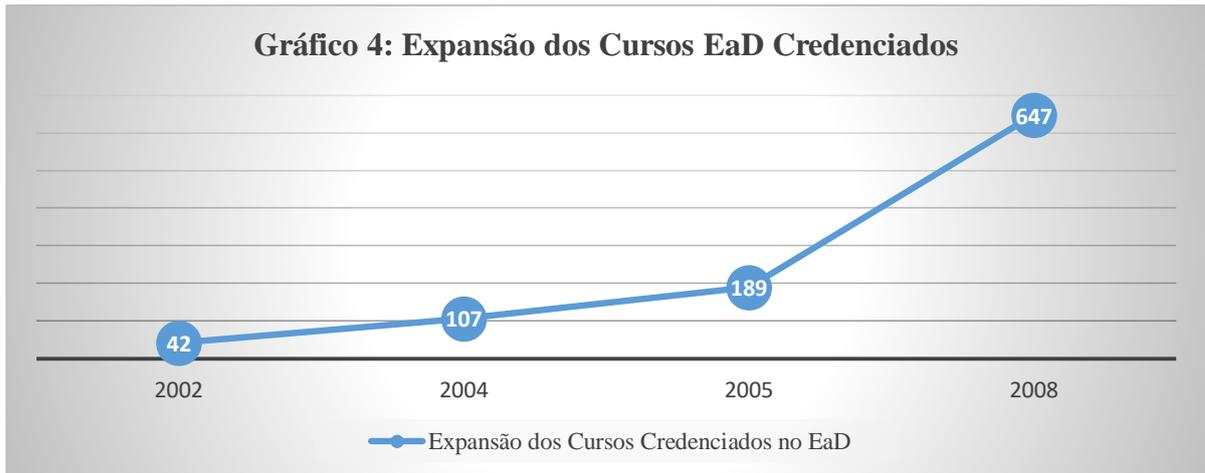
A referida autora nos coloca que tal decreto beneficiou a união de grandes grupos (oligopólios<sup>32</sup>) da educação à distância (Ibidem). Dessa forma, em 2002 – último ano do governo FHC –, o número de cursos à distância no Brasil era de apenas 42 cursos de graduação, sua maioria advinha de instituições públicas. Em 2004, ano anterior a sanção do decreto, havia neste país um total de 107 cursos credenciados, nesta modalidade. Em 2005 – ano da sanção do decreto – houve um aumento de 82 novos cursos, saltando para 189 cursos com a oferta de 423.411 vagas (ABED, 2007<sup>33</sup>). Em 2008 o número de cursos saltou para 647 credenciados (ABED, 2010<sup>34</sup>).

---

<sup>32</sup> “No tocante a esse processo de fusão e formação de oligopólios, as grandes empresas educacionais que monopolizam a oferta do ensino superior são: Anhanguera Educacional S.A (sede em São Paulo); Estácio Participações (sede no Rio de Janeiro); Kroton Educacional (sede em Minas Gerais) e o Sistema COC de Educação e Comunicação-SEB S.A (com sede em São Paulo). O capital destas empresas educacionais provém de grupos estrangeiros e de bancos de investimento norte-americanos” (AGAPITO, 2016, p. 133).

<sup>33</sup> Cf. ABED. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância – 2007. Coordenação: Fábio Sanchez. 3. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/censoead/anuario2007.pdf>>. Acesso em: 20 de fev. 2019.

<sup>34</sup> Cf. ABED. Censo EaD Brasil 2009. São Paulo : Pearson Education do Brasil, 2011. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/censoead/censoeadbr2010.pdf>>. Acesso em: 20 de fev. 2019.



Fonte: Senso EaD 2009 (ABED, 2010); Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABED, 2007).  
Elaboração Própria.

A expansão desta modalidade de ensino vê no Serviço Social um campo de formação bastante rentável, de acordo com os dados do Mapa da Educação Superior 2019<sup>35</sup> (SEMESP, 2019) o curso de Serviço Social figura-se como o quarto curso, dentre as graduações – ficando atrás apenas de Pedagogia (1º), Administração (2º) e Ciências Contábeis (3º) –, que mais ofertou vagas nesta modalidade a nível Brasil, como veremos no segundo capítulo.

No que concerne a formação do Serviço Social, no ano de 2017 o número de matrículas na modalidade presencial se expressou no montante de 60.767, sendo apenas 17.747 em instituições públicas e 43.020 em instituições privadas, e no ensino à distância o número de matrículas foram de 92.781 (SEMESP, 2019).

Todavia, a mercantilização e contrarreforma da educação superior atinge não só a formação em Serviço Social, mais ao conjunto dos cursos do país implicando seus elementos centrais:

[...] expansão do ensino privado, liquidação da relação ensino, pesquisa e extensão, supressão do caráter universal, subordinação dos objetivos acadêmicos à lógica do mercado, redução da autonomia universitária, cursos rápidos e aligeirados a distância e semipresenciais de acordo com os ditames dos organismos internacionais, precarização das condições de ensino e trabalho (ABRAMIDES, 2012, p. 17).

Não podemos negar o avanço (ainda que moderado) que obtivemos, porém o que foi concedido apresentou a consolidação das medidas impostas pelos organismos internacionais,

<sup>35</sup> Cf. SEMESP. Mapa da Educação Superior 2019. São Paulo, 2019. Disponível em: <[https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Semesp\\_Mapas\\_2019\\_Web.pdf](https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Semesp_Mapas_2019_Web.pdf)>. Acesso em: 25 de fev. 2019.

com a crescente e massificada mercantilização da educação superior que passa a atuar mais como um enquadramento social – mediante o discurso de “democratização” do acesso – do que necessariamente como um direito social, como está exposto na Constituição Federal de 1988.

Ressaltamos assim, que a educação superior passa a ser utilizada para justificar e despolitizar o número de desemprego, responsabilizando assim o indivíduo. Todavia, sabemos que o modo de produção capitalista impossibilita um pleno emprego, uma vez que o exército industrial de reserva é imprescindível para a sua manutenção e reprodução.

Esta expansão desmedida da mercantilização representa uma ameaça ao Projeto Ético-Político da profissão, principalmente, as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, dado que a mesma apresenta a defesa de uma educação pública, de qualidade, universal, presencial e socialmente referenciada.

# CAPÍTULO 2

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL ENTRE O  
ENSINO PÚBLICO E O PRIVADO: processualidade histórica, expansão e  
impactos da mercantilização**

A crise estrutural do capital tem colocado na ordem do dia medidas que visem a sua superação. Para isto, não vem medindo esforços para alcançar seu objetivo, ao contrário, tem atuado de forma efusiva em contrarreformas por meio do ajuste fundomonetarista neoliberal atuando na massificação da perda de direitos, sob direção dos principais organismos internacionais. Neste meio, a educação superior passou a ser vista como um campo estratégico e favorável para a saída da crise estrutural do capital que se iniciou na década de 1970 e persiste até os dias hodiernos. Entretanto, ela é só mais uma das várias estratégias, uma vez que ela por si só não é capaz de proporcionar uma acumulação que solucione a crise mundial do capital.

A educação superior desde a Reforma Universitária de 1968 vem experimentando uma expansão na sua mercantilização, após as medidas de ajustes – mais precisamente, na década de 1990 – esta vem recebendo fortes investimentos para sua intensificação. Para isto, os organismos internacionais produziram estudos e documentos para auxiliar na contrarreforma do ensino superior utilizando-se da falácia da “democratização” do acesso, como observamos no capítulo anterior.

Considerando estes fatores, o objetivo norteador deste capítulo assenta-se em apreender a processualidade histórica do Serviço Social, destacando as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, sua descaracterização e a tendente mercantilização da formação profissional. Este percurso se faz necessário em razão da ligação da formação profissional do Serviço Social, desde a sua emergência, as instituições privadas. Veremos que ao longo da sua historicidade, a profissão no que concerne à sua formação, apesar de ter obtidos avanços, não conseguiu romper com o legado do ensino privado, ao contrário, uma vez que esta formação passou a ser vista como um campo extremamente rentável para o capital, dado que o mercado não precisa dispende grandes investimentos para a oferta do mesmo.

Nesse capítulo demonstraremos que na década de 1990 quando foi imposto ao Brasil uma série de contrarreformas e perdas de direitos advindos da luta, o Serviço Social radicou um salto qualitativo no que se refere a sua formação e exercício profissional, com a consolidação do Projeto Ético-Político consolidado na perspectiva de uma formação pautada pelos direitos sociais, mas que vem sendo ameaçado pelo avanço do ensino privado, diante da conjuntura de crise.

No que concerne à formação *stricto sensu*, veremos que a profissão repensou um novo projeto profissional com a elaboração de um novo currículo – as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996. Contudo, a sua direção social de formação generalista se tornou incompatível com as exigências do mercado, fazendo com que o texto original fosse descaracterizado pelo CNE/MEC que homologou em 04/07/2001 através do Ministério da Educação e do Desporto

(MEC-Sesu, 1999), um novo documento, cujo “conteúdo da formação passa a ser submetido à livre-iniciativa das unidades de ensino condizente com os ditames do mercado” (IAMAMOTO, 2014, p. 617), para favorecer aos cursos privados, uma vez que a tornou mais flexível. Tal descaracterização atrelada à intensificação da mercantilização da educação superior vem provando uma fragilização da formação profissional, pois os cursos privados de forma majoritária adotam as diretrizes do MEC. E como veremos ao longo do capítulo, os índices dos cursos privados possuem uma discrepância alarmante quando comparados com os cursos públicos, principalmente, quando comparado à modalidade de ensino à distância. Por fim, analisaremos como vem se dando a regionalização dos cursos de Serviço Social, destacando a sua expansão na Região Nordeste.

Consideramos ainda, que o percurso a ser realizado neste capítulo é de extrema importância para analisarmos e entendermos a expansão do nosso objeto de pesquisa, isto é, a intensificação da mercantilização da formação profissional do Serviço Social por meio dos cursos irregulares, os quais se apresentam como uma ameaça para a formação e intervenção profissional, já que desconsideram de forma exponencial as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996.

## 2.1. A TRAJETÓRIA SÓCIO-HISTÓRICA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA ABEPSS DE 1996

Desde a década de 1990 o Serviço Social passou a ter como fundamento para sua formação e trabalho profissional o Projeto Ético-Político, o qual se expressa na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662/1993), no Código de Ética Profissional de 1993 e nas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 1996. Tal projeto de cariz crítico projeta um Serviço Social divergente da sua origem enquanto profissão. Esta nova inscrição do Serviço Social é fruto de um intenso processo interno e externo a profissão que começou a se apresentar em finais da década de 1950 e efervescer na década posterior em toda a América Latina com o Movimento de Reconceituação da profissão, como veremos a frente.

No momento cabe situar que o Serviço Social se configura como “[...] um tipo de especialização do trabalho coletivo dentro da divisão social do trabalho peculiar a sociedade industrial” e situa-se como “[...] um dos elementos que participa da reprodução das relações de

classes e do relacionamento contraditório entre elas” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2012, p. 77).

A profissão emergiu em nível mundial com a eclosão da “questão social<sup>36</sup>” evidenciada pelo movimento e luta da classe trabalhadora em busca de melhores condições de vida e trabalho, após a eclosão da primeira Guerra Mundial. Inicialmente a atuação se voltava para práticas de caridade e filantropia realizadas pela classe burguesa e Igreja Católica mediante as damas de caridade. Com a complexificação das relações sociais, a caridade tradicional deixara de ser eficaz e a classe burguesa passou a exigir uma intervenção mais efetiva por parte do Estado, para controlar a classe que vive do trabalho, e assim, o mesmo passou a “[...] centralizar e racionalizar a atividade assistencial e serviços sociais [...]” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2012, p. 85).

É neste meio que emerge o Serviço Social, atuando para que sejam reproduzidas nas condições vigentes a produção e reprodução das relações sociais e da força de trabalho:

A profissão emerge na medida em que há uma ampliação das bases de intervenção do Estado, que tem como impulso, por sua vez, a estratégia da burguesia de viabilizar mecanismos de “controle social” que gestassem as condições necessárias a consolidação do imperialismo, que para além de mecanismos econômicos careciam de mecanismos extra-econômicos que assegurassem a regulação social e garantissem a reprodução social desse sistema (CANTALICE, 2013, p. 92).

Nas palavras de Iamamoto e Carvalho a profissão fora criada para que fossem dadas as condições para manter “[...] as relações sociais que sustentam o trabalho alienado com seus antagonismos e o mascaramento ideológico que encobre e revela sua verdadeira natureza” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2012, p. 81). Sendo assim, ao mesmo tempo em que a profissão participa dos mecanismos de dominação e exploração de uma classe sobre outra, ela faz a mediação a partir da mesma atividade de atender – ainda que de forma paliativa – as necessidades básicas para a sobrevivência da classe trabalhadora (Ibidem, 2012). Desta forma, Castro nos coloca que a profissão “[...] só pode ser entendida no interior do desenvolvimento das relações de produção capitalista [...]” (CASTRO, 2011, p. 44-45).

No Brasil, o Serviço Social afirma-se enquanto profissão na década de 1930 “[...] estreitamente integrada ao setor público em especial, diante da progressiva ampliação do controle e do âmbito da ação do Estado junto à sociedade civil” (IAMAMOTO; CARVALHO,

---

<sup>36</sup> “Questão social” é “[...] as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2012, p. 84).

2012, p. 86). Para além do aparelho estatal, a profissão vinculava-se a instituições empresarias que obtinham o interesse reprodutivo.

No que concerne à formação profissional a mesma foi demandada pela racionalização e operacionalização dos serviços sociais oferecidos pelo Estado, que passou a exigir técnicas das damas de caridade, ainda que fossem embasadas na doutrina da Igreja Católica. As primeiras Escolas de Serviço Social (ESS) emergiram no continente europeu na década de 1920<sup>37</sup>, e sua base de formação influenciou o Serviço Social brasileiro até o ano de 1940.

Apesar de haver registros de instituições que buscavam qualificar a forma assistencial e paternalista de exercer a atividade profissional no Brasil desde a década de 1920, considera-se que a primeira manifestação de Serviço Social se dá mediante a criação do Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), em 1932 (IAMAMOTO; CARVALHO, 2012). Este promovia a formação por meio do estudo da doutrina social da Igreja, visando tornar mais eficiente a atuação das trabalhadoras sociais.

Por meio das atividades desenvolvidas pelo CEAS, tem-se em 1936 a criação da primeira Escola de Serviço Social, em São Paulo/SP, a qual segundo Maciel teve como base para sua criação a:

[...] orientação da Escola de Serviço Social de Bruxelas e, por isso, a influência europeia (francobelga), sob orientação tomista é a primeira repercussão doutrinária na formação dos assistentes sociais brasileiros. Assim, o profissional era formado a partir de diretrizes ético-religiosas, levando em conta as suas características pessoais e a sua boa-vontade (MACIEL, 2006, p. 89).

Deste período até o início da década de 1940, as bases de formação da profissão assentavam-se na doutrina da Igreja Católica e no neotomismo, o ensino se restringia a uma intervenção microscópica considerando a “questão social” como um desajustamento do indivíduo, sem considerar a totalidade complexa da qual ela era parte e expressão. De acordo com Pereira (2007), este cenário só veio a mudar a partir de meados do ano de 1941, quando a profissão começou a sentir as primeiras influências do Serviço Social norte-americano mediante ofertas de bolsas de estudo para as assistentes sociais sul-americanas que passaram a adotar as metodologias criadas por Mary Richmond<sup>38</sup> – o Serviço Social de caso, grupo e

<sup>37</sup> A institucionalização filantrópica e o ensino da sua profissionalização se iniciou na Europa ainda no século XIX, mas as primeiras Escolas de Serviço Social foram sendo formadas nos anos de 1920, século XX (IAMAMOTO; CARVALHO, 2012).

<sup>38</sup> De acordo com a concepção da classe dominante, Mary Richmond, associava os problemas sociais ao problema de caráter, concebendo a “[...] tarefa assistencial como eminentemente reintegradora e reformadora do caráter.

Desenvolvimento de Comunidade – e como corpo teórico, adotou-se a perspectiva funcionalista aliada ao neotomismo cristão – um rearranjo teórico-doutrinário, nos termos de Yamamoto e Carvalho (2012).

No segundo lustro da década de 1940, mediante “[...] a organização de entidades da categoria e a luta por uma legislação regulamentadora do ensino e da profissão” (PEREIRA, 2007, p. 133) iniciou-se a institucionalização da profissão. Como fruto desta organização e com o objetivo de promover o intercâmbio entre as três ESSs até então existentes, foi criada em 1946 a ABESS (Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social). Neste mesmo ano, também foi criada a ABAS (Associação Brasileira de Assistentes Sociais), a qual tinha como finalidade lutar pelo reconhecimento do Serviço Social enquanto profissão e por seus interesses. A ABESS e ABAS desenvolveram um intenso movimento em busca de reconhecimento profissional (PEREIRA, 2007).

A institucionalização do Serviço Social fora exigida pela intensificação das expressões da “questão social”, que acarretou na criação, em 1953, do primeiro currículo de formação do Serviço Social, o qual ratificava as concepções da gênese da profissão e sua articulação com as técnicas norte-americanas (MACIEL, 2006). Até o primeiro quinquênio da década de 1960, imperava na formação do Serviço Social uma instrução para uma prática apenas interventiva e cívica, carecendo de uma produção teórica significativa. Pontos como estes permaneceram inalterados até a laicização da profissão, a qual teve como ponto culminante as novas condições postas pela autocracia burguesa para a formação e intervenção do Serviço Social.

A laicização da profissão fora fruto do processo de renovação da profissão no cenário brasileiro. Este processo adveio de um movimento maior que vinha se desenvolvendo na categoria em nível de América Latina, com o Movimento de Reconceituação. Este é considerado como o marco do processo de revisão e renovação crítica do Serviço Social latino-americano que, a partir de uma reforma moral e crítica da profissão, permitiu a criação de um projeto profissional crítico (GOMES, 2007). O mesmo fora deflagrado e influenciado por um momento de grande agitação social neste subcontinente desde os finais dos anos 1950, alicerçado nas movimentações de ordem progressista e revolucionária que se desdobravam após a vitória da Revolução Cubana.

Este episódio histórico recaiu como uma intimidação a hegemonia imperialista norte americana que, até então, além de ditar as regras do mundo dominava o pensamento que dava base a formação profissional. Devido a tal, alerdou-se a falsa ideia de que a implantação do

---

Atribuída grande importância ao diagnóstico social como estratégia para promover tal reforma e para reintegrar o indivíduo na sociedade” (MARTINELLI, 2011, 106).

comunismo era uma ameaça e o imperialismo Estadunidense tratou de contê-lo com o apoio e incentivo a ditaduras militares em tona Cone Sul, a começar pelo Brasil, com um golpe civil-militar em abril de 1964.

Esta ascensão imperialista na América Latina marcou a década de 1960 pela forte exploração e espoliação do capital americano nos países periféricos. E no Brasil, deu novos rumos ao Movimento de Reconceituação deixando o Serviço Social Brasileiro fora das discussões que vinham sendo desenvolvidas nos outros países, fato que faz Netto (2011) denominar este Movimento aqui no Brasil como processo de renovação. O referido autor nos afirma que este Movimento veio contestar as bases tradicionais do Serviço Social que se constituíam pelas práticas de cunho:

[...] empirista, reiterativa, paliativa e burocratizada, orientada por uma ética liberal-burguesa, que, de um ponto de vista claramente funcionalista, visava enfrentar as incidências psicossociais da “questão social” sobre indivíduos e grupos, sempre pressuposta a ordenação capitalista da vida social como um dado factual ineliminável (NETTO, 2005, p. 06).

Em contexto de América Latina podemos afirmar, como nos coloca Ortiz, que o Movimento de Reconceituação “[...] foi, indubitavelmente, um fenômeno organicamente vinculado à conjuntura da sua época, marcada mundialmente por uma crise sem precedentes da ordem capitalista em sua fase monopólica” (2010, apud SILVA, A.; SILVA, D.; SOUZA JR., 2016, p. 08). É válido ressaltar, que na década que fora deflagrado o movimento, a crise estrutural contemporânea do capital já dava indícios de sua eclosão.

A ambiência desta fragilização posta ao sistema se apresentou como um espaço profícuo para criticar as práticas tradicionais de uma profissão demandada por tal e que, desde sua gênese não apresentava muitos avanços na sua prática profissional, já que até a década em questão sua formação e intervenção profissional eram extremamente funcionalistas. O novo quadro posto ao capital representou uma acentuação de novas demandas com a intensificação da “questão social” e declínio do *Welfare State*, devido a isto, os movimentos sociais e de trabalhadores exigiam uma nova posição do Estado e mercado e, conseqüentemente, do Serviço Social.

A eclosão do Movimento de Reconceituação do Serviço Social tem como marca o ano de 1965, no I Seminário Regional Latino-Americano do Serviço Social, realizado em Porto Alegre, no Brasil. Entretanto, como já mencionado o Movimento neste país fora interrompido pelo golpe cívico-militar. Enquanto nos outros países da América Latina o debate se dava por um viés mais crítico, neste país se desenvolveu por uma perspectiva modernizadora. Silva e Silva nos coloca que,

O quadro conjuntural da sociedade brasileira, no regime militar, e a tendência assumida pela política social, no bojo dessa conjuntura, colocam para a prática do Serviço Social, no Brasil, num primeiro momento, uma tendência modernizadora que busca o avanço técnico da profissão com vistas a assumir, com eficiência, uma ação profissional moderna (SILVA E SILVA, 2007, p. 34).

Neste sentido, é inconcebível pensar o processo de renovação desagregado do período autocrático burguês, uma vez que o mesmo atuou como um dos propulsores para o processo de renovação desta profissão. Assim sendo, o processo de renovação do Serviço Social brasileiro se apresenta como:

[...] o conjunto de características novas que, no marco das constrictões da autocracia burguesa, o Serviço Social articulou, à base do rearranjo de suas tradições e da assunção do contributo de tendência do pensamento social contemporâneo, procurando investir-se como instituição de natureza profissional dotada de legitimidade prática, através de respostas a demandas sociais e de sua sistematização, e de validação teórica, mediante a remissão às teorias e disciplinas sociais (NETTO, 2011, p. 131).

Segundo Iamamoto (2015a), as bases que consolidaram o processo de renovação foram as novas condições econômico-políticas criadas pelo período ditatorial e sua crise. A referida autora nos afirma que, a renovação do Serviço Social se expressou de forma “[...] *abrangente e plural*, expressa tanto nos campos da pesquisa e do ensino, da organização político-corporativa dos assistentes sociais, como no mercado profissional de trabalho” (IAMAMOTO, 2015a, p. 202). A mesma ratifica a importância de tal processo, justificando ser um processo que favoreceu a reprodução e expansão da profissão.

Entretanto, não podemos designar este período histórico como sendo o único detonador do processo, ele apenas precipitou algo que viria a eclodir em algum momento a partir do acúmulo de discussões que vinham sendo elaboradas (NETTO, 2011). Essa influência do período caracterizado se deu devido à profissão estar historicamente relacionada ao Estado e à medida que este se configura, ela tende a se reconfigurar.

Desta forma, é inegável o peso contributivo que o ciclo ditatorial apresentou neste processo. As mudanças impostas por ele no que concerne ao nível técnico e ao âmbito formativo culminou na laicização da profissão, constituída pela diferenciação em todos os níveis da profissão e pela disputa de hegemonia (NETTO, 2011). Esta formulação da profissão, a qual buscou-se dotar – no marco das constrictões do período autocrático – de legitimidade e validação teórica foi de extrema importância para a sua reprodução e expansão, pois a estrutura que a mantinha não era mais eficaz para as transformações daquele momento.

Todavia, o processo de renovação é resultado de fatores internos e externos a profissão; no que se refere aos fatores externos, houve a exigência de novas formas de intervenção, visto a expansão do campo de trabalho e as novas demandas impostas pela ditadura, o que fez a profissão necessitar de novas elaborações teóricas e de um intenso debate teórico-metodológico, mediante a nova inserção institucional. E as demandas internas, se apresentaram na busca por legitimação social e validação teórica – rearranjo global da profissão, nos termos de Netto (2011) – se sobressaindo esta última que, também se apresenta como o índice mais expressivo da renovação.

Como resultado mais expressivo da renovação e validação teórica da profissão, Netto (2011) aponta quatro resultados, sendo eles: 1º) a abertura para o pluralismo de ideias teóricas, políticas e ideológicas; 2º) Diferenciação de práticas e concepções profissionais, rompendo com o viés que o exercício profissional implicaria uma homogeneidade das ações; 3º) inserção do Serviço Social na interlocução acadêmica e cultural em busca de protagonismo; 4º) constituição de segmentos voltados para a pesquisa.

O processo de renovação junto à erosão das bases “tradicionais” da profissão se constituiu, segundo Netto (2011), por três direções principais, a primeira direção se apresenta na **perspectiva modernizadora**, a qual visava adequar a intervenção profissional a um conjunto de técnicas que, por sua vez, estavam alinhadas ao desenvolvimento capitalista determinados pela autocracia burguesa, tal perspectiva teve como ponto de afirmação os documentos oriundos dos Seminários de Teorização de Araxá (1967) e Teresópolis (1970). Nesta perspectiva o neotomismo enquanto matriz teórica deixou de ser predominante e o estrutural-funcionalismo fora introduzido, marcando assim, o ecletismo da profissão.

Neste intercurso de tempo, no Brasil, houve uma expansão do ensino superior e o Serviço Social adotou como política de ensino a ideologia desenvolvimentista, acordando com o período ditatorial que estava em vigência no país. Tal política defendia que caberia ao profissional contribuir para o aprimoramento humano, mesmo sendo em um país periférico composto por tantas desigualdades. Foi neste íterim desenvolvimentista que a profissão calcou sua legitimação na sociedade brasileira.

Este momento de expansão do ensino superior fez com que o Serviço Social apresentasse um avanço, uma vez que entre os anos de 1946-1963 a criação das ESSs se dava de forma expressiva em estabelecimentos privados – sua maioria criadas pela Igreja Católica – só passando a se enquadrar a estrutura universitária a partir da reforma universitária de 1968 (PEREIRA, 2007). Com essas transformações no âmbito da formação profissional, em 1970, foi aprovado o segundo currículo para a formação, com uma clara diferenciação do anterior ao

separar a teoria da metodologia e ao inserir a disciplina de política social, neste estabeleceu-se uma aproximação com a realidade do país (MACIEL, 2006).

No que concerne à segunda direção do processo de renovação, a mesma se expressa na perspectiva da **reatualização do conservadorismo**, esta representa, nos termos de Netto (2011), uma ruptura e continuidade com o passado profissional, a qual ponderou elementos da herança profissional, sem afetar os elementos renovadores. Temos nesta, uma valorização das dimensões teóricas e uma crítica a herança positivista, esta crítica ao pensamento positivista concerne ao fato dele proporcionar uma “[...] interpretação causalista (e fatorial) da sociabilidade e a assepsia ideológica do conhecimento” (NETTO, 2011, p. 205); também, houve um repúdio as referências que se ligavam ao pensamento crítico-dialético; como suporte metodológico, a reatualização do conservadorismo recorreu aos insumos da fenomenologia para a reelaboração prática e teórica da profissão, e tem suas perspectivas reafirmadas nos Seminários de Teorização de Sumaré (1978) e Alto da Boa Vista (1984) (NETTO, 2011), apesar do primeiro ter sido realizado no ano anterior ao “Congresso da Virada” e o último ter se dado após.

Entretanto, neste ínterim, concomitantemente com as produções que tentavam fortalecer a perspectiva da reatualização do conservadorismo, se desenvolvia entre os anos de 1972 e 1975 na Escola de Serviço Social da PUC-MG elaborações de documentos que vieram a ficar conhecidos como o “Método de Belo Horizonte (BH)”. Segundo Batistoni (2017), foi pelas produções desta escola que o Serviço Social brasileiro veio se reaproximar do debate do Movimento de Reconceituação que vinha se desenvolvendo nos outros países latino-americanos, tendo como contribuição para seu desenvolvimento crítico a crise da ditadura. As contribuições da ESS da PUC-MG, com o conhecido Método de BH dá as bases para a emersão da terceira direção do processo de renovação (NETTO, 2011).

A 3ª direção manifesta-se na perspectiva da **intenção de ruptura** com o Serviço Social “tradicional”, esta vem revestida de uma crítica ao aporte teórico, ideológico e metodológico tradicional (NETTO, 2011). Segundo o autor supracitado, ao contrário das demais perspectivas, esta,

[...] deveria construir-se sobre bases quase que inteiramente novas; *esta era uma decorrência do seu projeto de romper substantivamente com o tradicionalismo e suas implicações teórico-metodológicas e prático-profissionais* (NETTO, 2011, p. 250, grifos do autor).

O referido autor analisa a inscrição da formação profissional do Serviço Social no âmbito universitário como um dos vetores mais significativos para o processo de renovação da profissão, onde mesmo com as restrições deste espaço as discussões acerca da intenção de ruptura ganharam forças, se robustecendo mediante a crise do período ditatorial sob influência do marxismo acadêmico.

Esta perspectiva não ganhou de imediato sua hegemonia na profissão, foi um movimento construído por continuidades e rompimentos com as práticas tradicionais. Temos nesta terceira direção o primeiro contato da profissão com as ideias marxistas, *a priori* de forma deturpada e vulgar, fruto do conservadorismo presente na profissão, este fato implicou num tensionamento entre o que se propunha com os recursos teóricos-metodológicos utilizados para alcançar o que se objetivava,

[...] haja vista que os componentes de sustentação da tradição marxista – método crítico-dialético, teoria do valor-trabalho e a perspectiva da revolução - se diluíam no conjunto de sínteses ecléticas e ideologizadas a que se teve acesso (manuais de divulgação do marxismo oficial) (CANTALICE, 2013, p. 110).

Após um longo processo de maturação intelectual da profissão tornou-se possível uma interlocução do Serviço Social com a teoria social e método de Marx, o que desencadeou “[...] a redefinição da direção de análise da profissão acerca da realidade, agora inspirada por um estatuto teórico-metodológico, em que subjazem a história, a ontologia, a dialética, o trabalho, a práxis social e a totalidade” (CANTALICE, 2013, p. 111). O processo de maturação da profissão se constituiu de forma dinâmica, propiciando um aumento dos referenciais teórico-culturais que possibilitou um processo contínuo para repensar a profissão, inclusive, sua qualificação acadêmica e política. A autora ainda nos diz que,

Segundo Netto (1991) a contribuição da tradição marxista para profissão apontou para: a ampliação do debate profissional com a introdução de discussões acerca da natureza do Estado, das classes sociais, das políticas sociais; a apreensão crítica do viés conservador da profissão; o reconhecimento da necessidade de se elucidar as determinações sócio-políticas da prática profissional; e a ênfase na análise histórico-crítica do Serviço Social brasileiro (CANTALICE, 2013, p. 111).

Tal contribuição da tradição marxista possibilitou a profissão a se ver enquanto objeto de estudo e, com isto, repensar sua formação e maneira de intervenção, o que desencadeou um deslocamento da sua produção teórica e sua prática profissional. É a partir do contexto de

transformações no ceio da profissão – expansão dos cursos de pós-graduação, desenvolvimento da pesquisa acerca da própria profissão, maior organização política da categoria, entre outras – que se constroem as bases para a emersão do projeto ético-político do Serviço Social. Veremos mais adiante que a tradição marxista contribuiu, significativamente, para a reelaboração do currículo mínimo de 1982, culminando nas Diretrizes Curriculares (DCs) da ABEPSS de 1996.

Este arcabouço crítico que se veio acumulando ao longo de todo processo, possibilitou em 1979 uma virada no que vinha sendo hegemonicamente conservador. Temos como marco histórico desta virada o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, o qual ficou conhecido como o “Congresso da Virada” por ter viabilizado a intenção de ruptura com o conservadorismo da profissão, neste momento, o conservadorismo perdeu a sua hegemonia, mas não fora extinto.

tal congresso, contou com o apoio expressivo do CELATS (Centro Latino Americano de Trabajo Social) e da ALAETS (Associação Latino Americana de Escuelas de Trabajo Social), ambas constituíram a vanguarda da profissão até a década de 1980. Ramos coloca que “[...] o CELATS e a ALAETS tiveram um importante papel político-formativo no processo de contestação do aparato conservador da profissão em diversos países do continente” (RAMOS, 2007, p. 04).

Na década de 1980 o período autocrático burguês começou a apresentar sua crise e fragilidade, ocasionando transformações e mudanças no seio da sociedade brasileira, fomentando novas demandas e requerendo novas respostas da intervenção do Serviço Social, a partir dessas transformações temos, em 1982, a discussão e redefinição de um novo currículo mínimo para a formação profissional.

Este foi subdividido em duas partes, a primeira englobaria os conhecimentos básicos para a formação e a segunda referia-se à profissionalização, a qual abordaria técnicas, objeto, objetivo, habilidades e estratégias de intervenção, ou seja, pela primeira vez um currículo para a formação de profissionais de Serviço Social vincou-se sob os eixos da teoria e da metodologia, subscrevendo a importância de se articular conhecimento e prática (MACIEL, 2006). Maciel nos afirma que,

O currículo de 1982 rompeu com o ensino do Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade ao interpretar que a profissão está fundada a partir da própria realidade e, portanto, há uma necessidade em fornecer uma formação alicerçada em disciplinas e/ou teorias sociais que permitam a apreensão dessa realidade (MACIEL, 2006, p. 97).

No primeiro lustro da década de 1980 tem-se a intensificação da expressão eclética na profissão – este viés eclético marca a profissão desde a sua institucionalização –, tal

intensificação se refere as já mencionadas deturpações nas interpretações da tradição marxista que era interpretada com viés estruturalista e nuances positivistas (NETTO, 2011). Todavia, na segunda metade desta década, como fruto do processo de renovação, tem-se a consolidação acadêmica do Serviço Social, marcada por produções críticas acerca do seu objeto de intervenção, recorrendo a fontes teórico-metodológicas originais.

Com isso, o currículo de 1982 caracterizou um momento importante para a profissão, pois estabeleceu “rupturas” com o histórico conservadorismo presente na formação profissional e firmou um novo perfil para os Assistentes Sociais. É também, na década de 1980, que o Serviço Social passa a ser reconhecido pelas agências de fomento enquanto área de conhecimento e a partir disto passa a receber financiamento para pesquisas.

Ressaltamos que atualmente a formação profissional do Serviço Social funciona sob a égide do Projeto Ético-Político, isto é, a formação é embasada pelas Diretrizes Curriculares, Código de Ética Profissional<sup>39</sup> e Lei que Regulamenta a Profissão. Contudo, antes da efetivação do Projeto Ético-Político, a profissão se embasava em resoluções, uma vez que a lei que regulamenta a profissão só veio a ser promulgada em 1993.

Enfatizamos que com as mudanças ocorridas no final da década de 1980 – é na transição desta década para a de 1990 que temos a consolidação e hegemonia<sup>40</sup> do novo projeto ético-político<sup>41</sup> da profissão – e a partir do currículo mínimo de 1982 e dos Códigos de 1986 e 1993 que iniciou-se uma nova discussão sobre a necessidade de elaborar um novo currículo de formação. Os debates acerca da mudança curricular foram proporcionados e organizados pela ABESS e pelo CEDEPSS<sup>42</sup> (Centro de Pesquisa e Documentação em Serviço Social).

As discussões acerca da mudança curricular emergiram da fragilidade apresentada na indefinição do eixo curricular de 1982 – que apresentava fragilidades como: debilidades teórico-metodológicas; o ecletismo e as repercussões da crise dos paradigmas – e,

---

<sup>39</sup> A profissão contou com cinco Códigos de Ética Profissional, o de 1947, 1965, 1975, 1986 e o de 1993 que se encontra em vigor até os dias atuais. Todos estes obedeceram às ordens vigentes nos momentos de sua criação.

<sup>40</sup> Esta hegemonia não representa o rompimento com todo e qualquer caráter conservador da profissão, até os dias atuais temos práticas conservadoras na formação e intervenção profissional. Esta hegemonia só foi possível mediante “[...] a perspectiva de organização política das vanguardas profissionais, que promoveram a multiplicação dos espaços de produção e de debate da categoria, impulsionando o crescente envolvimento desta no processo de reflexão e de elaboração crítica da mesma; e por meio da articulação de uma direção social e estratégica da profissão, aliada as tendências democráticas da sociedade, que por sua vez, apontavam para a aliança com as necessidades da classe trabalhadora e que se opunham ao projeto da classe dominante” (CANTALICE, 2013, p. 113-114).

<sup>41</sup> Este projeto vem aliado a um projeto societário o qual ratifica “[...] o compromisso com os trabalhadores, propõe um projeto de superação da ordem burguesa e aponta, como mediação desencadeadora deste projeto, o exercício profissional competente. Esta competência é entendida no âmbito teórico-prático, ético-político e técnico-operativo” (MACIEL, 2006, p. 99)

<sup>42</sup> A junção dessas duas entidades dá origem a ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social).

principalmente, do movimento de renovação da profissão (MACIEL, 2006). Para além destes condicionantes, a necessidade de se repensar a formação fora posta também pelo novo contexto que a crise do capital impôs.

Na década de 1990, enquanto o Serviço Social consolidou um salto qualitativo na sua formação e prática profissional, no Brasil e demais países periféricos, havia sido estabelecido um processo de contrarreforma do Estado e dos direitos – entre eles encontra-se a educação superior –, fruto do ajuste fundomonetarista neoliberal imposto pelo capital imperialista. Com isto, o resultado obtido pela profissão foi contra as imposições do capital, expressando em seu projeto ético-político influências das lutas sociais em busca de direitos na década de 1980 e 1990 (GOMES, 2007) e encontra-se alinhado a um projeto societário – ao da classe trabalhadora.

É neste contexto que se apresenta o processo de construção e efetivação do novo projeto profissional para a profissão, sob as Diretrizes Curriculares (DCs) da ABEPSS de 1996, a qual fora pensada num momento em que o governo brasileiro condicionava as universidades a perspectiva de organização social de acordo com os ditames dos organismos internacionais (CARDOSO, 2000).

Segundo Maciel (2006), as discussões para se pensar a formação assentaram-se em quatro pontos: na direção social (entendida como ideário social, o qual vincula-se com o projeto societário e o projeto profissional da categoria), na realidade social (o que necessita de uma atualização profissional ao que se refere ao seu objeto de intervenção, a “questão social”), na intervenção profissional (pois há uma fragilidade na atuação no que concerne as novas demandas) e nos eixos curriculares (entende-se que o objeto de intervenção deve ser entendido por meio dos eixos da história, da teoria e metodologia).

As discussões acerca da elaboração do novo currículo ocorreram entre os anos 1994-1996 e além da organização da ABESS e CEDEPSS, teve o apoio expressivo do conjunto CFESS/CRESS (Conselho Federal de Serviço Social / Conselho Regional de Serviço Social) e da ENESSO (Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social). A proposta das novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social fora aprovada em assembleia extraordinária da ABESS em 1996, revisada por especialistas em 1999 e aprovada pelo CNE/MEC em 2002. O ano de finalização da construção das DCs da ABEPSS (1996), coincidiu com a promulgação da LDB (Lei nº 9.394), e até a sua publicação oficial passou por ajustes para se adequar à nova lei (LEWGOY; MACIEL, 2016).

As novas diretrizes propuseram um acompanhamento das transformações societárias e tecnológicas, defendendo uma formação flexível, descentralizada e plural. A ABESS – atual

ABEPSS – visava uma formação profissional que se realizasse de forma qualitativa e universalista, para que os profissionais pudessem atuar de forma efetiva e eficaz nas demandas postas pelas transformações oriundas das constantes mudanças societárias.

A proposta do documento, como veremos a seguir, levava a refletir sobre as demandas profissionais, enfatizando a ambivalência das demandas que se apresentavam para os/as profissionais com as mudanças no mundo do trabalho e nas ações do Estado e das classes (CARDOSO, I; *et al*, 1997). Além disto, tal proposta recoloca o estatuto profissional como uma especialização do trabalho, onde afirma-se que,

Resgatar a prática do Serviço Social enquanto trabalho significa recuperar, no âmbito das particularidades profissionais, aquelas forças e relações e seus sujeitos de classe. É revisitar a história do Serviço Social partindo de um olhar que, ao se preocupar com a totalidade do ser e dos fenômenos sociais, busca reunir e reinterpretar o que ficou disperso e fragmentado nesta trajetória de pensar e fazer do Serviço Social (CARDOSO *et al*, 1997, p. 28).

Entretanto, a ideia presente na proposta elaborada em conjunto pela ABESS fora descaracterizada pelo CNE/MEC, após um longo período de tramitação. Tal descaracterização, como veremos adiante, advém do contexto atual de crise do capital que, com suas medidas de ajustes que visam a reestruturação do sistema incentivam a flexibilização e privatização de direitos, como é o caso da educação superior. Estas medidas ameaçam a todo projeto ético-político da profissão, além de proporcionar as bases que favorecem a reatualização do conservadorismo – por meio do neoconservadorismo pós-moderno –, uma vez que o mesmo é próprio da dinâmica do capital e acarretam expressões fenomênicas próprias das tendências antiontológicas (GUERRA, 2015).

Estas expressões provocam uma percepção de que vivenciamos um período a-histórico, “[...] processos sociais sem sujeitos, mudanças sem continuidades ou mera continuidade evolutiva [...]” (GUERRA, 2015, p. 44). Estes fatores têm colocado em risco a viabilidade e hegemonia do projeto ético-político profissional, dado que o mesmo se embasa na teoria crítica de Marx, tendo como base as categorias: totalidade, historicidade, contradição, mediação e multideterminação dos fenômenos, para assim responder de forma crítica e criativa as expressões da “questão social”.

Braz (2007) afirma que há dois problemas centrais que põe o PEP em crise, para ele o primeiro “[...] diz respeito à ausência de uma proposta alternativa à do capital na sociedade brasileira, capaz de unificar interesses sociais distintos relativos ao trabalho” (BRAZ, 2007, p. 07); e o segundo está “[...] centrado em fatores objetivos que incidem sobre as bases materiais

do projeto profissional. [...] às condições atuais sobre as quais se efetivam o processo de formação e o próprio exercício da profissão no Brasil” (Ibidem, p. 07).

No que concerne, mais especificamente, as Diretrizes Curriculares, veremos que sua descaracterização se dá pela necessidade de torna-la mais flexível frente à mercantilização da educação, a qual vem sendo cada vez mais intensificada. Esta mercantilização fragiliza a formação profissional do Serviço Social por apresentar modalidades que aligeirizam e precarizam a formação. A primeira modalidade que colocou em evidência estes fatores foi a modalidade de ensino à distância, regulamentado pela LDB e Decreto nº 9.057/2017, os quais seguem as diretrizes do MEC para a formação em Serviço Social, lateralizando totalmente as DCs da ABEPSS.

Contudo, uma nova modalidade de curso vem fragilizando ainda mais a formação profissional, que são – os já mencionados – cursos livres ou irregulares. Este não só lateraliza o projeto profissional da entidade, como burla as legislações que regem a educação superior. Este tipo de curso coloca em “xeque” a formação profissional e intervenção profissional de qualidade, pois priva os discentes de disciplinas essenciais para uma formação e atuação profissional de qualidade, além de favorecer ao mercado com profissionais sem capacidade crítica, proporcionando as bases para a proliferação do conservadorismo no seio da profissão, uma vez que – como veremos adiante – não fornecem as bases para uma capacitação teórica-metodológica, ética-política e técnico-operativa, calcando práticas do Serviço Social tradicional, conservador e assistencialista.

## 2.2. A MERCANTILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: DIVERGÊNCIAS ENTRE AS DIRETRIZES DO MEC E DA ABEPSS

A educação superior foi alvo de grandes contrarreformas ao longo dos últimos anos do século passado, seguindo até os dias atuais, não ficando imune às investidas do capital, ao contrário, ela é vista como um campo extremamente rentável e funcional ao sistema. Diante desta visão, “O propósito foi o de compatibilizar o ensino superior com os ditames da financeirização da economia, fazendo com que as descobertas científicas e o seu emprego na produção se tornem meios de obtenção de lucros excedentes [...]” (IAMAMOTO, 2015b, p. 433), o que justifica os documentos elaborados pelos organismos internacionais na busca de enquadrar as universidades na lógica empresarial.

Os maiores organismos internacionais – BID, BM e FMI – atuaram na produção de documentos que descaracterizam o ensino superior público em provimento da expansão mercantil, ratificando nos diversos documentos que as instituições públicas são ineficientes – no quesito custo/benefício, eficácia/inoperância e produtividade, como disposto no documento “La educación como catalizador del progreso: la contribución del Banco Interamericano de Desarrollo<sup>43</sup>” (BID, 1998), embora os melhores resultados em termos de ensino e pesquisa sejam obtidos pelas universidades públicas – e geram um alto custo para o Estado. A partir disto, eles passam a se utilizar do termo equidade para fortalecer a expansão do ensino privado, pois, segundo Yamamoto, a utilização deste termo supõe que,

[...] a ação pública deva visar ampliar o conjunto de oportunidades para aqueles que têm menos voz e menores recursos e capacidades. Mas isso deve ser feito de forma que respeite e aumente as liberdades individuais, bem como o papel do mercado na alocação de recursos (2015b, p. 434).

Ou seja, é um termo que favorece a expansão mercantil da educação superior e na mesma medida responsabiliza o indivíduo pela busca de sua realização pessoal. Esta questão se evidencia no documento do Banco Mundial: “*La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*”<sup>44</sup>, elaborado em 1994, quando no ponto que aborda as estratégias para a contrarreforma, eles colocam que o ensino superior público beneficia, majoritariamente, a classe de maior poder aquisitivo e por isso há a necessidade de uma contrarreforma para que, assim, haja a “democratização” do acesso, mas na verdade, este discurso favorece apenas ao capital.

Ratificamos que a contrarreforma imposta na educação superior no Brasil é embasada nas legislações, como é o exemplo da LDB, que abre o leque para a “[...] oferta de educação privada, garantindo, em especial, a destinação de recursos públicos a entidades filantrópicas, confessionais e comunitárias” (BENATTI; MUSTAFA, 2016, p. 147). Dessa maneira, a LDB expressa as imposições dos ditames do capital imperialista determinado pelos organismos internacionais em seus documentos. A partir destas considerações, concordamos com Yamamoto quando a autora afirma que,

<sup>43</sup> Cf. BID. 1998. La educación como catalizador del progreso: la contribución del Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible. Disponível em: <<https://publications.iadb.org/es/publicacion/15912/la-educacion-como-catalizador-del-progreso-la-contribucion-del-banco>>. Acesso: 03 ago. de 2019.

<sup>44</sup> Cf. BANCO MUNDIAL (BM). La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia (El Desarrollo en la práctica). Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial, 1994. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/La-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

A subordinação da educação à acumulação de capital compromete a qualidade do ensino superior e sua função pública, gera o desfinanciamento do ensino superior público, desvaloriza e desqualifica a docência universitária ante as cumulativas perdas salariais e elimina a pesquisa e a extensão das funções precípuas da universidade (IAMAMOTO, 2015b, p. 436-437).

Sendo assim, a expansão que se defende a partir da mercantilização do ensino contrapõe-se as Diretrizes Curriculares de 1996 para o Curso de Serviço Social, devido ao modo como é expandido o acesso e pelas formas de ensino que são oferecidas – ensino precário, aligeirado –, não garantindo uma qualidade do mesmo, formando profissionais para atender e suprir os interesses do mercado, isto é, profissionais que possam favorecer ao crescimento e acumulação do capital sem questionar as formas de trabalho que lhe são impostas. Enquanto a universidade que a ABEPSS defende é, segundo Iamamoto:

[...] aquela que cultiva a razão crítica e o compromisso com valores universais, coerente com sua função pública, não limitada e submetida a interesses particulares de determinadas classes ou frações de classes; uma instituição a serviço da coletividade, que incorpore os dilemas regionais e nacionais como matéria da vida acadêmica, participando da construção de respostas aos mesmos no âmbito de suas atribuições específicas (Ibidem, p. 432).

As Diretrizes Curriculares de 1996 foram fruto de um amplo debate da categoria nos anos 1990 e expressa – num conjunto de pressupostos, princípios e diretrizes – o compromisso e a defesa por uma educação pública, gratuita, universal e de qualidade, capaz de formar profissionais críticos, criativos e capazes de emitir opiniões embasadas na análise da totalidade social.

Ao pensar a concepção de formação profissional, a proposta elaborada em conjunto pela ABEPSS e expressa no documento das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, assenta-se nos seguintes pressupostos norteadores:

1- O Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista. 2- A relação do Serviço Social com a questão social - fundamento básico de sua existência - é mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos constitutivos de seu processo de trabalho. 3- O agravamento da questão social em face das particularidades do processo de reestruturação produtiva no Brasil, nos marcos da ideologia neoliberal, determina uma inflexão no campo profissional do Serviço Social. Esta inflexão é resultante de novas requisições postas pelo reordenamento do capital e do trabalho, pela reforma do Estado e pelo movimento de organização das classes trabalhadoras, com amplas repercussões no mercado profissional de trabalho. 4- O processo de trabalho

do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais (ABEPSS, 1996, p. 05-06).

Estes pressupostos evidenciam que a “questão social” se apresenta como o fundamento histórico-social da profissão e se manifesta como um dos principais eixos centrais das novas diretrizes (CARDOSO, 2000). No que se refere aos princípios que constituem a formação profissional, a proposta determina onze, dentre eles está expresso a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a formação ética, a necessidade de haver uma supervisão acadêmica e de campo no estágio, o direito a pluralidade no exercício profissional, entre outros. Os princípios que determinam as Diretrizes Curriculares, implica uma *capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa* no que se reporta a:

1. Apreensão crítica do processo histórico como totalidade; 2. Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país; 3. Apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; 4. Apreensão das demandas - consolidadas e emergentes - postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado; 5. Exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor. (ABEPSS, 1996, p. 07)

As Diretrizes da ABEPSS defendem que a formação deve ser calcada em um debate teórico-metodológico que possibilite uma intervenção crítica. Para isto, aponta-se a necessidade de um conjunto de conhecimentos indissociáveis que formam os Núcleos de Fundamentação para a formação profissional de Serviço Social, sendo composto por três núcleos, expresso no documento das DCs da seguinte forma: “1) Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; 2) Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; 3) Núcleo de fundamentos do trabalho profissional” (ABEPSS, 1996, p. 08).

A articulação destes três núcleos<sup>45</sup> favorece o alcance de uma nova forma de mediação entre a teoria e a prática, estabelecendo um entendimento coerente com a realidade posta na

---

<sup>45</sup> Como exposto nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, o núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social “[...] é responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais da vida social que serão particularizados nos núcleos de fundamentação da realidade brasileira e do trabalho profissional. Objetiva-se uma compreensão do ser social, historicamente situado no processo de constituição e desenvolvimento da sociedade burguesa, apreendida em

sociedade e suas constantes transformações. Além de propor uma nova abordagem que supera a fragmentação entre o ensino e a aprendizagem, articulando mediante a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o contanto entre docentes, discentes e sociedade. Isto advém do pensamento de proporcionar a formação um salto na reflexão “[...] no sentido de enfrentar as dimensões estratégicas e técnico-operativas do trabalho profissional [...]” (CARDOSO *et al*, 1997, p. 17).

As Diretrizes propostas pela ABEPSS permitem uma absorção do presente e uma reflexão e produção para o futuro, permitindo que a profissão produza um arsenal de experiências concretas que podem contribuir para a formação profissional. Observamos que todos os currículos para formação do Serviço Social expressa o momento histórico em que a profissão se inscreve, o de 1996,

[...] revela uma tentativa de superação da supremacia de um elemento (vocacional, tecnicista ou politicista) em detrimento dos demais, indicando um amadurecimento da profissão na busca pela efetivação de um perfil profissional sintonizado com a identidade atual da profissão, ou seja, um perfil que habilite para o exercício competente da profissão nas suas dimensões teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas (MACIEL, 2006, p. 109).

Contudo, para ser homologada no CNE (Conselho Nacional de Ensino) e pelo MEC, a proposta elaborada pela ABESS passou por um longo período de tramitação, perpassando por uma descaracterização. Isto acaba por fragilizar e lateralizar a proposta da ABEPSS, uma vez que as diretrizes homologadas pelo MEC a tornou mais flexível ao ceder aos interesses do mercado.

A primeira descaracterização se mostra na flexibilização da proposta inicial, excluindo os pressupostos e parte dos princípios – uma parte deste último se transformaram em pontos sobre como se deve dar a organização dos cursos. No que se refere ao perfil profissional, a resolução final não enfatizou a necessidade de formar um profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética da profissão e da Lei nº 8.662/1993, desfigurando assim a importância de manter o vínculo entre o tripé do PEP. Isto acaba por

---

seus elementos de continuidade e ruptura, frente a momentos anteriores do desenvolvimento histórico” (ABEPSS, 1996, p. 10); o Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira “[...] remete ao conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua configuração dependente, urbano-industrial, nas diversidades regionais e locais, articulada com a análise da questão agrária e agrícola, como um elemento fundamental da particularidade histórica nacional” (Ibidem, p. 11); e o Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional “[...] considera a profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho e *sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social*” (Ibidem, p. 12).

prejudicar a capacitação técnico-operativa, teórico-metodológica e ética-política predefinida na proposta curricular. A Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social que ficou responsável por enviar a proposta ao CNE/MEC, definiu o perfil do profissional em tal da seguinte forma:

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social (MEC/SESU/CONESS, 1999).

O perfil do graduado nas diretrizes homologadas pelo CNE/MEC a partir da resolução nº 15, de 13 de março de 2002, passou a se expressa como um:

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho (CNE/MEC, 2002).

Têm-se também cortes explícitos no que se refere às competências e habilidades, na resolução aprovada pelo CNE/MEC, estas foram divididas em gerais e específicas, as gerais se apresentam da seguinte forma:

A) Gerais - A formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à i) compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; ii) identificação das demandas presentes na sociedade, visando a formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social; iii) utilização dos recursos da informática (CNE/MEC, 2002).

Na proposta elaborada pela Comissão – ressaltamos que em 1996 foi elaborada uma primeira proposta e conjunto com toda a categoria e entidades profissional, e em 1999, a mesma foi revista por uma Comissão para ser submetida a promulgação do CNE/MEC – apareciam elementos como a apreensão crítica dos processos sociais em sua totalidade e a “Análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do

desenvolvimento do capitalismo no país” (MEC/SESU/CONESS, 1999), os quais foram eliminados. Os cortes sofridos contribuíram para a flexibilização dos currículos e para a mercantilização da formação do Serviço Social brasileiro, o que faz Iamamoto afirmar que,

[...] os tópicos de estudos foram totalmente banidos do texto oficial para todas as especialidades. Eles consubstanciavam o detalhamento dos conteúdos curriculares anunciados nos três núcleos de fundamentação, que compõem a organização curricular: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleo de formação sócio histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Esse corte significa, na prática, a impossibilidade de se garantir um conteúdo básico comum à formação profissional no país, mais além dos três núcleos organizadores da estrutura curricular. O conteúdo da formação passa a ser submetido à livre iniciativa das unidades de ensino, públicas e privadas, desde que preservados os referidos núcleos. Esta total flexibilização da formação acadêmico-profissional, que se expressa no estatuto legal, é condizente com os princípios liberais que vêm presidindo a orientação para o ensino superior, estimulando a sua privatização e submetendo-o aos ditames da lógica do mercado. Este é um forte desafio à construção do projeto ético-político do Serviço Social (IAMAMOTO, 2012, p. 43).

A divergência entre uma diretriz e outra se encontra na posição política das instituições, uma vez que o MEC atua de acordo com as imposições dos organismos internacionais.

A partir dessa descaracterização, as instituições optam por adotar a proposta do MEC ou da ABEPSS, e a maioria das instituições de ensino superior privadas optam pela do MEC por esta lhe conceder brechas para uma oferta de ensino aligeirada e flexível, de forma a atender a demanda do mercado. Isto coloca em xeque a capacitação tridimensional defendida pela ABEPSS, isto é, uma formação que seja capaz de formar profissionais capacitados nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. A fragilização da formação destes componentes condiciona a uma prática profissional débil, com profissionais sem capacidade crítica para a fazer uma análise do concreto real em sua totalidade.

Apesar do investimento privado no Curso de Serviço Social não ser algo recente, demonstraremos adiante o crescimento exponencial da oferta deste Curso pelo mercado, demonstrando o quanto o mesmo é rentável para o capital, por ser um curso que não precisa de grandes investimentos para sua oferta, isto porque, os cursos de Serviço Social não demandam altos insumos, porque ele atinge as frações da sociedade mais populares – por seu baixo custo e acessibilidade. Estes cursos, adotam de forma majoritária as diretrizes aprovadas pelo CNE/MEC, considerando que esta favorece a flexibilização do currículo, passando a ser menos exigente com uma formação crítica.

A contrarreforma e mercantilização da educação superior, atrelado a flexibilização das DCs, cobra ações do Serviço Social que visem a resistência ao plano nefasto do capital. Maciel (2006) demonstra que a primeira convocação para a categoria se posicionou frente a tal mercantilização se apresentou no Plano de Trabalho da ABEPSS, gestão 2005-2006<sup>46</sup>, a qual apontou como meta:

Criação de estratégias políticas reveladoras do posicionamento da ABEPSS contra a política de mercantilização do ensino superior; Enraizar nas regionais a discussão e a efetivação de estratégias voltadas para o enfrentamento da mercantilização do ensino superior e, em particular, do Serviço Social; Acompanhar as escolas privadas, filiadas à ABEPSS, através de apoio às demandas docentes e discentes para promover/assegurar a qualidade da formação profissional e a implementação das diretrizes curriculares; Elaboração de texto para comissão assessora do MEC/INEP informando sobre o posicionamento da ABEPSS em relação às comissões institucionais (ABEPSS, 2006 apud MACIEL, 2006, p. 110).

Esse plano expressou a preocupação da entidade com a defesa das diretrizes elaboradas em 1996, chamando a categoria para fazer parte desta luta. Outro fato colocado pela autora supracitada se refere quando o CFESS lançou um manifesto em conjunto com a ABEPSS e ENESSO, sobre a abertura do primeiro curso de Serviço Social, em 2005, totalmente a distância (MACIEL, 2006). Neste manifesto consta:

[...] apreensão e indignação ante o avanço da contrarreforma universitária em seu caráter de mercantilização do ensino, sobretudo, a proliferação sem controle de cursos virtuais e à distância de graduação em Serviço Social. São conhecidas as exigências postas pelas Diretrizes Curriculares [...]. Como exemplo pode-se citar o estágio curricular que pressupõe a interlocução presencial entre o estagiário, o docente supervisor acadêmico e o supervisor de prática, como definido e regulado pelo Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais, não podendo, portanto, realizar-se virtualmente (CFESS, 2005 apud MACIEL, 2006, p. 111).

Apesar do avanço irrestrito da mercantilização da formação profissional do Serviço Social, as entidades representativas da categoria seguem adiante na resistência e defesa dos preceitos estabelecidos nas Diretrizes, de todo conjunto do PEP. Ressalto, que todo processo de construção de uma outra direção para a categoria não se deu só pelas vanguardas intelectuais da profissão, foi uma construção coletiva entre todas as entidades representativas da profissão, expressando a organização política destas.

---

<sup>46</sup> Presidente: Ana Elizabete Mota.

Lewgoy e Maciel (2016), no texto: *O Projeto de Formação em Serviço Social: análise da sua trajetória histórica no período 1996 a 2016*, publicado na Revista Temporalis, ano 16, nº 32, demonstra como resultado de uma pesquisa o percurso e estratégias utilizadas por todas as entidades da profissão, com vista a resistir ao retrocesso da formação profissional imposto pela mercantilização da educação superior.

Fazendo um panorama geral do resultado da pesquisa das autoras supracitadas<sup>47</sup>, inferimos que em 2006, foram empreendidos debates sobre os cursos à distância com vista a conhecer sobre como se dava as condições de formação para os futuros profissionais; e neste mesmo ano, fora realizada uma pesquisa para verificar como estava sendo dada a implementação das diretrizes da ABEPSS após uma década da sua construção. Os estudos nos mostram que em 2007, foram pensadas estratégias que buscavam conter o avanço do EaD e do ensino privado, entretanto, não foram pensadas estratégias contundentes que fossem capazes de conter tal avanço.

Neste contexto, foram pensadas as formas que vinham sendo realizados os estágios obrigatórios com a aprovação, em 2008, da Resolução do CFESS nº 533/2008<sup>48</sup>, que regulamentou a supervisão direta de estágio no Serviço Social, Lewgoy e Maciel colocam que esta foi uma das resoluções mais polêmica da profissão (2016). No ano seguinte, 2009, foi elaborada Carta Aberta aos estudantes dos cursos EaD, a qual tinha como objetivo “[...] evitar a culpabilização dos sujeitos que dela participam” (LEWGOY; MACIEL, 2016, p. 29).

Neste mesmo ano, foi elaborado o Plano de Trabalho da Gestão 2009-2010 da ABEPSS que incluiu a luta contra o aligeiramento e precarização da formação profissional. Em 2010, diante da precarização da formação via EaD e intentando fortalecer as DCs de 1996 foi finalizada a Política Nacional de Estágio da ABEPSS. A elaboração desta política emergiu da necessidade que a categoria apresentou diante da precarização imposta pela mercantilização do ensino, a qual não assegurava aos discentes um contato com a profissão de acordo com os pressupostos curricular, dado que,

O estágio se constitui num instrumento fundamental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do(a) estudante, que precisa apreender os elementos concretos que constituem a realidade social capitalista e suas contradições, de modo a intervir,

---

<sup>47</sup> Para uma melhor análise da historicidade das mudanças na formação profissional e as formas de resistências perpetradas pelas entidades profissionais, em especial, pela ABEPSS, indicamos o texto: O PROJETO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: análise da sua trajetória histórica no período 1996 a 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/?journal=temporalis&page=issue&op=view&path%5B%5D=733>>. Acesso em: 02 de dez. 2019.

<sup>48</sup> Resolução do CFESS nº 533/2008 disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao533.pdf>>

posteriormente como profissional, nas diferentes expressões da questão social, que vem se agravando diante do movimento mais recente de colapso mundial da economia, em sua fase financeira, e de desregulamentação do trabalho e dos direitos sociais (ABEPSS, 2010, p. 11).

Ainda no ano de 2010, foi lançado pelo CFESS a primeira edição do documento: “Sobre a incompatibilidade entre graduação a distância e Serviço Social”, objetivando a traçar um panorama da adoção dessa modalidade de ensino. No ano de 2011, foi lançada a reedição deste documento e a campanha: “Educação não é *fast food*: diga não para a graduação a distância em Serviço Social”, a qual visava promover o debate sobre política brasileira de ensino superior, além de denunciar os problemas e irregularidades detectados nas pesquisas realizadas pelos Regionais em diversos cursos de graduação à distância em Serviço Social; e tornar público o posicionamento da entidade em defesa da democratização do ensino, mas com garantia de qualidade na formação, de acordo com a Presidente do CFESS à época, Sâmya Ramos (CFESS, 2011)<sup>49</sup>. No entanto, ambos os documentos tiveram sua circulação proibida por meio de ordem judicial, revelando que a mercantilização da educação funciona em conjunto com as esferas judiciais e do Estado.

Em 2012<sup>50</sup>, como uma das estratégias de consolidação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 no que tangencia sua lógica curricular, fundamentos e sua direção social crítica foi lançado o projeto “ABEPSS Itinerante”. Na primeira edição o projeto teve como título: “ABEPSS Itinerante – A Atualidade do Projeto de Formação Profissional frente à contrarreforma da Educação”, o qual foi lançado em forma de curso de aperfeiçoamento.

No ano de 2014 na gestão: *Lutar quando é fácil ceder*, tendo como presidente a Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Regina de Ávila Moreira, foi realizado a segunda edição deste projeto, desta vez com foco para o estágio supervisionado: “ABEPSS Itinerante – Estágio Supervisionado em Serviço Social: desfazendo os nós e construindo alternativas”.

Em 2016, ocorreu a terceira edição do projeto tendo como objeto os fundamentos históricos, teórico-metodológicos e ético-políticos do Serviço Social, intitulada: “Fundamentos do Serviço Social em Debate: formação e trabalho profissional”. E sua quarta e última edição fora realizada em 2018, sob o comando da gestão: *Quem é de luta, resiste* e presidente Maria Helena Elpidio Abreu, foi dada continuidade e aprofundamento ao debate sobre os fundamentos do Serviço Social, nesta edição com ênfase nas atribuições e competências profissionais.

---

<sup>49</sup> Cf. **Abaixo a censura!** CFESS, 2011. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/671>>. Acesso em: 12 mai. 2020.

<sup>50</sup> Gestão denominada: “Reafirmar Conquistas e Permanecer na Luta”, com presidência da Professora Doutora Cláudia Mônica dos Santos.

Diante destes dados levantados, demonstramos que a entidade responsável pela formação e pesquisa na área vem atuando com uma série de medidas, no sentido de se contrapor ao avanço e intensificação da mercantilização da educação superior, que fornece as bases para os surgimentos de cursos que lateralizam e fragilizam cada vez mais as suas diretrizes, como é o exemplo do nosso objeto de estudo, os cursos irregulares. Tendo em vista a expansão de tais cursos, a entidade lançou a campanha de 2019 com o seguinte slogan: “Graduação em Serviço Social: só se for legal, crítica e ética”<sup>51</sup>, com vista a alertar os sujeitos sobre a oferta irregular dos cursos e dar visibilidade a toda categoria sobre a incidência do mesmo.

### 2.3. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL E O ENSINO À DISTÂNCIA

Ao analisar as bases históricas da formação profissional do Serviço Social verifica-se que esta sempre esteve atrelada a instituições de cunho privado ou filantrópico devido a sua base de emergência. Desde então, este quadro não sofreu grandes alterações, uma vez que o número de cursos privados vem sendo intensificado desde a década de 1990 devido aos fatores já mencionados, isto é, pelas medidas impostas pelos organismos internacionais que visam a saída da crise e aplicam na educação superior uma série de contrarreformas que propagam a sua mercantilização. Podemos verificar tal intensificação a partir dos seguintes:

[...] entre 1990 e 1994 foram criados 03 cursos de Serviço Social, todos através da ação empresarial. De 1995 até 2002, período de consolidação da reforma do Estado e os novos parâmetros legislativos (a exemplo da LDB) para educação, registra-se a abertura de mais 49 cursos, dos quais apenas cinco resultaram da iniciativa pública. Com esse ritmo expansionista mercantilista, chegamos ao final do governo Lula (2010) com 312 cursos (presenciais) de Serviço Social, dos quais 82% são ofertados por IES privadas (SILVA, 2011, p. 109).

Esta expansão vem atrelada – em sua grande maioria – por uma precarização na formação do Serviço Social, oriunda das medidas da contrarreforma da educação superior, que sugere uma formação aligeirada, flexível e tecnicista; Cunha complementa que tal expansão dos cursos privados de Serviço Social também é influenciado:

---

<sup>51</sup> Cf. ABEPSS. Campanha "Graduação em Serviço Social: só se for legal, crítica e ética". Notícia em 07 de mai. de 2019. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/noticias/campanha-graduacao-em-servico-social-so-se-for-legal-critica-e-etica-ja-esta-no-ar-participe-314>>. Acesso em: 8 de mai. 2020.

[...] pela aprovação, do Ministério da Educação, das suas Diretrizes de orientação para formação em Serviço Social, que modificou o perfil profissional e retirou os elementos voltados para o pensamento crítico defendido pela categoria e expressos nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996. Deixando o conteúdo da formação, nessa perspectiva, a ser submetido à livre iniciativa das unidades de ensino, públicas e privadas, desde que preservados núcleos de fundamentação teórico-metodológicos da vida social, da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e do trabalho profissional (CUNHA, 2018, p. 219).

Como destacado anteriormente, a proposta de Diretrizes elaboradas pela ABEPSS sofrera uma descaracterização ao ser homologada pelo MEC, sendo assim, os cursos ofertados por instituições privadas (em sua grande maioria) adotam as diretrizes do MEC em detrimento a da ABEPSS, o que faz Iamamoto (2014) afirmar que os mesmos atuam na massificação e na perda de qualidade da formação universitária facilitando a submissão dos profissionais às demandas e “normas do mercado”, tendendo a um processo de politização à direita da categoria.

Isto se consolida mediante o aligeiramento e flexibilização dos cursos que, além de serem expressos nos cursos EaD, também estão sendo evidenciados – mais recentemente – nos chamados cursos irregulares<sup>52</sup> ou livres. Estes últimos se apresentam como uma nova modalidade de ensino aligeirada que ofertam a graduação em Serviço Social de forma irregular, uma vez que os mesmos não dispõem da autorização do MEC para ministrar e oferecer cursos de graduação, dado que cursos deste nível só podem ser disponibilizados por instituições de nível superior (faculdades, centros universitários e/ou universidades) e regulamentadas pelo Ministério da Educação.

Desta maneira, quando ofertados ficam impossibilitados de emitir certificados de conclusão de curso superior, e para isto, realizam convênios com IES privadas violando a legislação educacional. Salientamos que ambas modalidade é fruto da intensificação desmedida da mercantilização do ensino superior.

No que concerne aos cursos à distância, estes são regulamentados, mas incidem na descaracterização e precarização da formação conforme os postulados curriculares. Como ressalta Cunha (2018, p. 221), “Trata-se de uma modalidade de ensino ligada ao processo de revolução tecnológica e a adequação da educação as exigências do capitalismo na sua tentativa de reestruturação”. Além de se constituírem um campo de lucratividade para o capital sem

---

<sup>52</sup> Estes cursos, por vezes oferecidos como sendo cursos livres ou cursos livres de extensão, vem atuando de forma irregular, por vezes ilegal no que concerne a formação profissional do Serviço Social, uma vez que, de acordo com a Nota Técnica 386/2013, estes se inserem na modalidade de cursos livres, isto é, aqueles que não precisam de autorização para serem oferecidos, contudo não podem emitir diplomas de cursos de graduação e certificados de pós-graduação *lato sensu*, o que lhes são permitidos é a emissão de certificados de participação, o qual não possui o valor de título de curso superior.

dispender grandes custos para a sua manutenção (AGAPITO, 2016). Estes cursos dispõem das seguintes características:

a) valor da mensalidade baixo exercendo forte atratividade para grande parcela da população que não consegue pagar altas mensalidades ou não obtém êxito nos processos seletivos das universidades públicas; b) o discurso da flexibilidade de horário que possibilita o aluno fazer a administração do seu próprio tempo e local de estudo; e c) a modalidade está presente em polos presenciais em regiões afastadas dos grandes centros urbanos e possuir uma formação rápida (CUNHA, 2018, p. 224).

Além disso, tais características evidenciam o projeto do capital para expandir o acesso à educação por meio dos cursos privados, sem que seja levada em consideração a qualidade da oferta do ensino, pois com os “baixos” custos das parcelas, o poder de definir seu horário de estudo e o acesso a uma educação superior em cidades afastadas dos grandes centros urbanos é fator chave para que parte da classe trabalhadora – sob o discurso dos organismos internacionais – busquem uma melhor colocação no mercado de trabalho na busca de uma ascensão social. No entanto, verifica-se que esta modalidade de ensino só apresenta benefícios para o grande capital, uma vez que forma profissional sem a perspectiva crítica, isto é, profissionais aptos a atender os interesses capitalistas sem questionar sua forma de trabalho, precária e com baixos salários.

Como abordamos no capítulo anterior, o ensino a distância já era reconhecido na LDB, mas fora reforçado pelo Decreto nº 5.622/2005 (o qual foi revogado pelo Decreto nº 9.057/2017, o qual facilitou a expansão de polos de ensino).

No que concerne mais especificamente aos cursos à distância em Serviço Social, Silva nos afirma que seu surgimento,

[...] se inscreve no contexto de resignificação da função social da formação escolar em nível mundial, [...] cujo processo vem se configurando através de um largo movimento de desvalorização das instituições públicas de ensino, em favor da introdução de outro paradigma educacional, inspirado na lógica do padrão de acumulação flexível (SILVA, 2011, p. 107).

Os primeiros cursos de Serviço Social totalmente a distância, emergiram no ano de 2005, os quais representaram em apenas dois anos de funcionamento o correspondente a 30% do total de vagas ofertadas para a formação de Serviço Social (IAMAMOTO, 2015b). A grande procura e oferta do curso de Serviço Social na modalidade à distância – ainda que precário, mas é um dos cursos mais ofertados – acaba por gerar um **exército assistencial de reserva**

(IAMAMOTO, 2015b), provocando uma maior precarização nos postos de trabalhos, com salários baixos e condições de trabalhos débeis.

De acordo com os dados do CFESS, atualmente há aproximadamente 188 mil profissionais inscritos nos 27 Conselhos Regionais de Serviço Social (dos 26 estados e Distrito Federal). Todavia, veremos adiante que o contingente de formados em Serviço Social é alarmante. Acordando com Fonseca, a modalidade EaD:

Considerada em relação ao projeto de formação do Serviço Social, [...] favorece a dissociação entre ensino, pesquisa e extensão; desconsidera o princípio da totalidade para apreensão da realidade; compromete a perspectiva de transversalidade dos conteúdos formativos, bem como a realização do estágio curricular presencial, com acompanhamento concomitante, do supervisor acadêmico e de campo; fragiliza o acesso à bibliografia de qualidade, possível pelo recurso a obras completas e às fontes originais [...] (FONSECA, 2012, p. 130).

No que se refere à expansão desta modalidade, de acordo com o Mapa da Educação Superior/2017<sup>53</sup>, elaborado pelo Instituto SEMESP, em 2015, o curso de Serviço Social ocupava o 3º lugar em maior número de matrículas (93.968) na modalidade EaD, ficando apenas atrás dos cursos de pedagogia e administração, já o Mapa elaborado pelo mesmo instituto em 2018<sup>54</sup>, revelou que em 2016, o curso perdeu uma posição entre os cursos mais procurados, com uma queda quase nula na diferença de matrícula entre um ano e outro, como mostra o quadro abaixo:

**Tabela 05: Ranking dos cursos à distância com os maiores números de matrículas no Brasil – 2016:**

Curso	Matrículas	Ingressantes	Concluintes
Pedagogia	354.030	169.474	58.566
Administração	178.160	95.508	24.245
Ciências contábeis	101.238	58.305	12.403
Serviço social	93.827	42.187	15.379
Gestão de pessoal / recursos humanos	81.206	51.393	19.724



Rede Privada

Fonte: Mapa da Educação Superior/2018 – SEMESP.

<sup>53</sup> Cf. SEMESP. Mapa da Educação Superior 2017. São Paulo, 2017. Disponível em: <[https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2017/08/AF\\_Mapas-2017-email-1.pdf](https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2017/08/AF_Mapas-2017-email-1.pdf)>. Acesso em: 24 de fev. 2019.

<sup>54</sup> Cf. SEMESP. Mapa da Educação Superior 2018. São Paulo, 2018. Disponível em: <[https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2018/10/AF-Mapa\\_do\\_Ensino\\_Superior-web.pdf](https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2018/10/AF-Mapa_do_Ensino_Superior-web.pdf)>. Acesso em: 24 de fev. 2019.

Em 2017 – dados mais recentes, colhidos no Mapa do Ensino Superior/2019<sup>55</sup>, elaborado também pelo SEMESP – a quarta posição foi mantida em relação a 2016, expressando uma queda de 1.046 (um mil e quarenta e seis) matrículas, como demonstra o quadro a seguir:

**Tabela 6: Ranking dos cursos à distância com os maiores números de matrículas no Brasil – 2017:**

Curso	Matrículas	Ingressantes	Concluintes
Pedagogia	400.743	193.412	64.087
Administração	192.571	106.532	25.811
Ciências contábeis	116.581	68.303	13.124
Serviço social	92.781	42.609	15.516
Gestão de pessoal / recursos humanos	88.098	59.801	18.939

Fonte: Mapa da Educação Superior/2019 – SEMESP.

Como se pode inferir, apesar de ter tido uma diminuição no número de matrículas de um ano para o outro, o total de matrículas na modalidade EaD representou, em 2017, 60% (sessenta por cento) do número total de matrículas para o curso de Serviço Social na modalidade a distância e presencial (pública e privada), isto é, na modalidade em questão o número de matrículas alcançou a soma de 92.781, enquanto na presencial expressou o montante de 60.767, sendo apenas 17.747 em instituições públicas e 43.020 em instituições privadas (SEMESP, 2019). Podemos observar melhor estes dados e as discrepâncias dos números de matrículas nos gráficos abaixo:



Fonte: SEMESP (2019). Elaboração Própria.



Fonte: SEMESP (2019). Elaboração Própria.

<sup>55</sup> Cf. SEMESP. Mapa da Educação Superior 2019. São Paulo, 2019. Disponível em: <[https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Semesp\\_Mapas\\_2019\\_Web.pdf](https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Semesp_Mapas_2019_Web.pdf)>. Acesso em: 15 de set. 2019.

De acordo com dados colhidos no Censo da Educação Superior/2012, Abreu nos informa que até 2012 eram ofertados 394 cursos de Serviço Social em 320 IES, dos quais 376 eram na modalidade presencial – 40 federais, 16 estaduais, 16 municipais e 304 em instituições privadas – e 18 por meio do ensino à distância – 1 estadual e 17 privados (2016). Consoante aos dados colhidos no e-Mec, em 2019, temos:

**Quadro 1: Número de cursos de Serviço Social autorizados pelo MEC em 2019**

<b>Cursos Autorizados</b>	<b>Cursos Presenciais (Público)</b>	<b>Cursos Presenciais (Privado)</b>	<b>Cursos à Distância</b>
781	67	603	111

Fonte: e-Mec, 2020. Elaboração Própria.

Como se observa este quadro explicita de forma contundente o avanço exponencial dos cursos privados em Serviço Social e o compromisso do MEC em contribuir com o mercado para a mercantilização do ensino em Serviço Social, desde a descaracterização das DCS da ABEPSS de 1996 – homologadas em 2002 – e o aumento cada vez maior do ensino privado. O compromisso desta instituição com o capital fica ainda mais evidente quando temos a partir destes cursos autorizados, uma diferença descomunal entre o número de vagas autorizadas para as instituições públicas e para os cursos EaDs:

**Quadro 2: Números de vagas anuais autorizadas pelo MEC para serem disponibilizadas no ensino presencial público e no EaD para o curso de Serviço Social (janeiro/2020)**

<b>Cursos:</b>	<b>Números de vagas anuais autorizadas pelo MEC<sup>56</sup></b>
<b>Presencial (Público)</b>	5.194
<b>EaD</b>	208.473

Fonte: e-Mec, 2020. Elaboração Própria.

A partir destes dados e das inúmeras denúncias de descumprimento da lei por parte de algumas instituições que fornecem o ensino à distância em Serviço Social, principalmente, no que se refere à realização do estágio supervisionado obrigatório, vê-se o descompromisso que o MEC tem em garantir uma educação de qualidade e percebê-la enquanto um direito social. O papel deste órgão, enquanto representante do Estado, contribui para perpetrar a contrarreforma

<sup>56</sup> Diante do alto número de instituições privadas (603), a contabilização do número de vagas se tornou inviável, uma vez que o MEC não disponibiliza o quantitativo geral, mas o número por instituições.

na educação superior imposta pelos organismos internacionais. Este fator, quando se volta para o Serviço Social, rebate em todas suas esferas, inclusive no exercício profissional, uma vez que a maioria dos cursos, principalmente, os EaDs – e agora, os cursos irregulares – não se comprometem em fornecer uma formação de qualidade.

Para que se tenham profissionais comprometidos com um exercício profissional de qualidade, a ABEPSS defende que a relação entre a formação e exercício profissional é “[...] fundamental para balizar os processos de mediação teórico-prática na integralidade da formação profissional do assistente social” (2010, p. 01). Para alcançar este fim, aspectos sobre a formação se encontra inserida na Lei nº 8.662/93 (Lei que Regulamenta a Profissão). Nesta, dos trezes incisos do art. 5º, que trata das atribuições privativas do/a Assistente Social, cinco se relacionam com a formação, sendo eles:

[...] V - assumir, no magistério de Serviço Social tanto em nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular; VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social; VII - dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação; VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social; [...] X - coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de Serviço Social (BRASIL, 1993, s/p).

Esta relação proposta pela ABEPSS é imprescindível para subsidiar a prática profissional e desenvolver a capacidade instrumental dos futuros profissionais, a qual deve se realizar por meio do estágio supervisionado que, “[...] se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática” (CNE/MEC, 2002). Entretanto, este espaço é suprimido ou é ofertado com baixa qualidade pelas instituições privadas, e no que se refere aos cursos livres, estes não chegam a disponibilizá-lo, como veremos adiante.

Diante da expansão destas formas precárias de ensino, o conjunto CFESS/CRESS, juntamente com a ABEPSS e a ENESSO, movimenta uma intensa campanha para desconstruir a falácia da “democratização” do acesso, contra a precarização da educação e formação profissional, visando um acesso de qualidade, universal e gratuito. Tais entidades atuam no combate as formas de ensino imposta pelo mercado, afirmando que as mesmas tende a reduzir o ensino universitário “[...] ao treinamento, à transmissão de conhecimentos e ao adestramento que marcam o ensino pasteurizado, fragmentado e parcializado [...]” (ABESS/CFESS/ENESSO, 1999 apud IAMAMOTO, 2015, p. 437).

### 2.3.1 A mercantilização da formação profissional em Serviço Social na Região Nordeste

Como já fora abordado, os primeiros cursos de Serviço Social criados no Brasil se deram por meio da iniciativa privada com apoio da Igreja Católica, com destaque para a criação dos cursos na Região Sudeste. Apesar da presença marcante dos cursos privados de Serviço Social desde sua emergência, desde a criação das primeiras escolas até o ano de 1963, quem predominava era o número de cursos públicos, embora que contassem com uma pequena diferença.

Dessa forma, através dos dados colhidos no artigo “Cursos de Serviço Social no Brasil”, publicado na revista *Serviço Social e Realidade*, nº 16, Simões (2007) nos mostra o montante de cursos de Serviço Social entre os anos de 1930 a 1963 e como se deu sua regionalização nesses anos:

**Quadro 3: Distribuição de Cursos de Serviço Social por regiões brasileiras, segundo a divisão entre ensino público e privado – 1930-1963**

Regiões Brasileiras	Privado		Público		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sudeste	11	32,4	5	14,7	16	47,1
Nordeste	1	2,9	10	29,4	11	32,4
Norte	0	0	3	8,8	3	8,8
Sul	1	2,9	1	2,9	2	5,9
Centro-Oeste	2	5,9	0	0	2	5,9
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>44,1</b>	<b>19</b>	<b>55,9</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

Fonte: SIMÕES, 2007.

Os dados apresentados por Simões (2007) nos mostram que entre os anos de 1930 a 1963 havia, no Brasil, um total de 34 cursos de Serviço Social, sendo 15 ofertados por instituições privadas e 19 por instituições públicas. Deste total, o maior número de instituições privadas se encontravam no Sudeste (11 privados e 5 públicos), enquanto o maior número de cursos públicos se apresentavam na Região Nordeste (10 cursos públicos e apenas 1 privado).

Contudo, este número fora alterado no período da autocracia burguesa, que como mencionado no capítulo anterior, criou formas de incentivo para a criação e expansão de cursos privados, com a chamada Reforma Universitária de 1968. Sendo assim, Simões (2007) coloca que pela primeira vez o número de cursos privados em Serviço Social superou o número de cursos públicos, com a criação de 31 novos cursos (12 públicos e 19 privados).

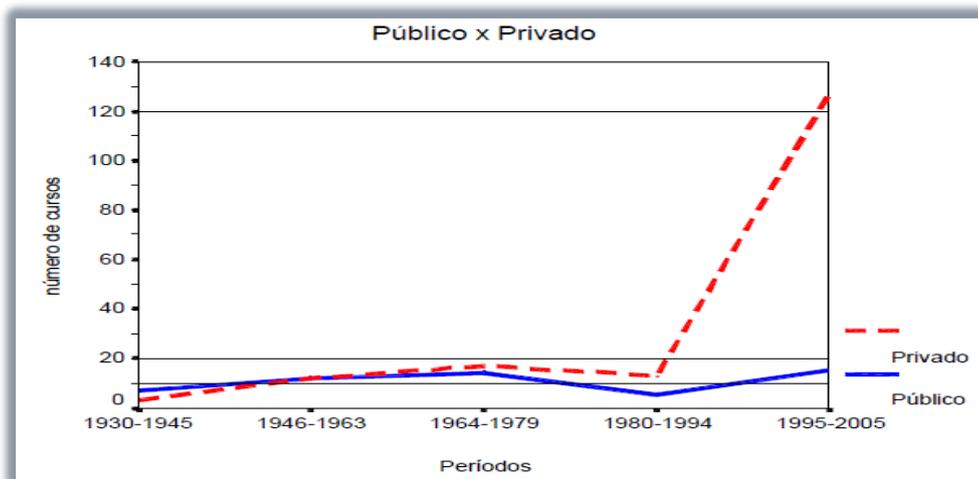
Este aumento no número de cursos proporcionou um aumento significativo no número de estudantes, onde Netto nos informa que:

Em pouco mais de uma dezena de anos, o sistema de ensino superior (público e privado) passou a oferecer, em todo o país, cursos de Serviço Social numa escala impensável uma década antes – se, em 1960, havia 1.289 estudantes de Serviço Social, em 1971 o seu número chegava a 6.352 (2011, p. 124).

Este crescimento no número de estudantes se explica pelo avanço da criação de novos cursos, uma vez que em 1959 havia apenas 28 cursos e em 1976 passou-se a ter 57 (23 públicos e 34 privados), expandindo para 61 (26 públicos e 35 privados) em 1982 e, em 1988, para 66 (26 públicos e 40 privados) (NETTO, 2011).

A partir da década de 1990 esta tendência mercantil fora intensificada mediante as medidas adotadas para a saída da crise estrutural do capital. Ainda de acordo com Simões (2007), entre meados da década de 1990 e 2005 houve a criação de 127 novos cursos privados de Serviço Social enquanto os cursos públicos só contaram com a expansão de apenas 15.

**Gráfico 7: Criação de novos cursos de Serviço Social por período (1930-2005)**



Fonte: Simões (2007).

Este gráfico demonstra a discrepância no número de criação de novos cursos, evidenciando a rentabilidade que o mesmo apresenta e como sua expansão foi intensificada após as medidas impostas pelos organismos internacionais em tempo de reestruturação do capital, ratificando que a educação superior fora vista como uma estratégia para retomada do crescimento da acumulação capitalista.

Simões (2007) destaca que concomitantemente a intensificação da mercantilização da educação superior, a partir da década de 1980 tem-se um maior investimento na criação de cursos noturnos para aqueles que estavam inseridos no mercado de trabalho e que mediante discurso dos organismos internacionais acreditavam que uma qualificação fosse capaz de proporcionar a eles uma mobilidade e ascensão social.

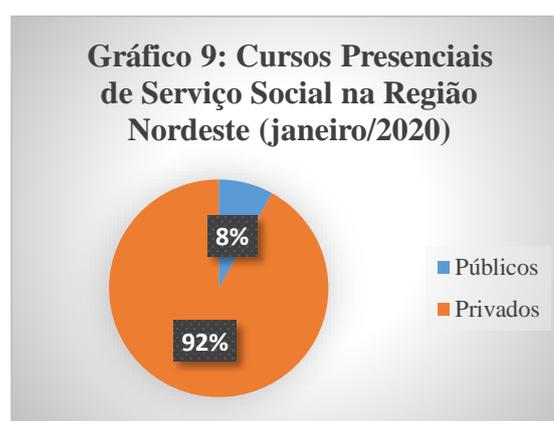
Este discurso embasa o investimento dos grandes grupos educacionais em áreas com pouco desenvolvimento econômico, como é o caso da Região Nordeste. Esta percepção fez com que a regionalização do curso de Serviço Social expandisse de forma mais efusiva em tal região, principalmente, porque de acordo com Paula, Costa e Lima, o Ser Educacional aponta o Nordeste como:

[...] um campo promissor para o desenvolvimento do mercado educacional no Brasil, visto que o número de ingressantes nessa região na esfera privada da educação superior foi de 247.053 em 2016, ocupando o segundo lugar de região com o maior número de ingressantes [...] (PAULA; COSTA; LIMA, 2019, p. 03).

A Região Nordeste só fica atrás, no quesito matrícula, da Região Sudeste, embora e Região Sul apresente um maior número de cursos desta área. De acordo com a base de dados do e-MEC<sup>57</sup>, até janeiro de 2020, o Sudeste – região composta por 4 estados brasileiros – contava com 222<sup>58</sup> cursos de Serviço Social na modalidade presencial, destes, 23 são públicos e 199 privados; já o Nordeste – composto por 9 estados – apresenta o total de 198<sup>59</sup> cursos presenciais: 16 públicos e 182 privados. Podemos melhor identificar estes números nos gráficos abaixo:



Fonte: e-Mec (2020). Elaboração Própria.



Fonte: e-Mec (2020). Elaboração Própria.

<sup>57</sup> Cf. Plataforma Digital, consulta avançada: <<http://emec.mec.gov.br/>>

<sup>58</sup> De acordo com dados colhidos na plataforma do e-MEC, em janeiro de 2020, os cursos de Serviço Social subdividem-se na Região Sudeste da seguinte forma: Rio de Janeiro: 56 cursos presenciais (7 públicos e 49 privados); São Paulo: 107 cursos presenciais (3 públicos e 104 privados); Minas Gerais: 51 cursos presenciais (12 públicos e 39 privados); e Espírito Santo: 8 cursos presenciais (1 público e 7 privados) (E-MEC, 2020).

<sup>59</sup> Pernambuco: 32 presenciais (2 públicos e 30 privados); Ceará: 30 presenciais (2 públicos e 28 privados); Paraíba: 12 presenciais (3 públicos e 9 privados); Bahia: 49 cursos presenciais (2 públicos e 47 privados); Rio Grande do Norte: 16 presenciais (2 públicos e 14 privados); Alagoas: 10 cursos presenciais (2 públicos e 8 privados); Sergipe: 8 cursos presenciais (1 público e 7 privados). Piauí: 20 presenciais (1 público e 19 privados); Maranhão: 21 cursos presenciais (1 público e 20 privados) (E-MEC, 2020).

Estes gráficos corroboram para verificarmos o alto investimento do mercado no curso de Serviço Social, por ser um curso rentável e que não gera um alto custo para sua manutenção. Este quadro se torna ainda mais evidente quando se analisa o número dos cursos à distância ofertados no Nordeste com um total de 278 cursos, o qual ultrapassa de forma desproporcional o número de cursos presenciais (16) até janeiro de 2020 (E-MEC, 2020).

Nesse sentido, o número de cursos ofertados na modalidade EaD nesta região – de acordo com os dados colhidos no e-Mec – ultrapassa o montante de cursos da mesma modalidade na região Sudeste (191). Este número corrobora para a análise do nosso objeto de pesquisa, uma vez que os maiores grupos que fornecem este ensino na região em destaque advêm de grandes oligopólios que possuem sedes nas regiões mais desenvolvidas e percebem o Nordeste enquanto uma estratégia mercantil profícua para o desenvolvimento dos seus negócios, e alguns vêm atuando nas ofertas de cursos irregulares, como veremos no próximo capítulo.

O ensino à distância tem tomado grandes proporções por levar o ensino superior para as regiões mais afastadas da capital – dado que a maioria dos cursos presenciais, principalmente, os públicos funcionam nas capitais dos estados e/ou em grandes centros urbanos –, onde o ensino presencial não se faz presente; é com esta visão que vem se expandindo os cursos irregulares.

Como vimos no tópico anterior, o número de matrículas nos cursos EaDs de Serviço Social ultrapassa a dos cursos presenciais, no quadro abaixo e tomando como referência os dados da plataforma do Instituto SEMESP, podemos verificar o total de matrículas por faixa etária e sexo no curso de Serviço Social a nível Brasil:

**Quadro 4: Matrículas por faixa etária e sexo no curso de Serviço Social à distância no Brasil - 2017**

Faixa etária	Matrículas		
	Feminino	Masculino	Total
Até 18 anos	823	79	902
De 19 a 24 anos	13.177	1.492	14.669
De 25 a 29 anos	13.212	1.476	14.688
De 30 a 34 anos	15.253	1.630	16.883
De 35 a 39 anos	15.069	1.581	16.650
De 40 a 44 anos	11.207	1.126	12.333
De 45 a 49 anos	7.500	729	8.229
De 50 a 54 anos	4.702	412	5.114
De 55 a 59 anos	2.052	228	2.280
De 60 a 64 anos	710	68	778
65 anos ou mais	228	27	255
<b>Total Geral</b>	<b>83.933</b>	<b>8.848</b>	<b>92.781</b>

Fonte: SEMESP (Banco de Dados SINDATA), 2019.

Deste total, tinha-se em 2017 o seguinte número de matrículas por região: Norte, 19.403; Nordeste, 31.149; Centro-Oeste, 7.099; Sudeste, 25.206; e Sul, 9.924 (SEMESP, 2019). Verifica-se assim, que de fato o Nordeste se apresenta como um campo promissor para o mercado educacional. Contudo, esta expansão no número de cursos e matrículas, deixa evidente, que vem sendo aliada a uma precarização da formação, fugindo e indo contracorrente do que está predisposto nas DCs da ABEPSS de 1996, como já fora mencionado. Segundo Cunha,

[...] o ponto central da expansão dos cursos à distância é o “espírito” empreendedor do empresariado da educação levando-o a investir em regiões que tem ofertado ampliação de ações voluntárias ou políticas assistencialistas relacionadas aos traços clientelistas e coronelistas herdados da formação histórica e política presentes nos municípios. Isso justifica, inclusive, a instalação dos polos do ensino à distância em escolas públicas em parcerias com os municípios (CUNHA. 2018, p. 246).

Outro dado relevante se refere a divisão dos cursos à distância na região Nordeste, que de acordo com a plataforma de pesquisa do e-Mec (2020), se divide da seguinte forma:

**Quadro 5: Divisão do número de cursos EaD em funcionamento na Região Nordeste**

ESTADOS	NÚMEROS DE CURSOS EaD
Pernambuco	34
Ceará	43
Paraíba	27
Bahia	40
Rio Grande do Norte	27
Alagoas	29
Sergipe	21
Piauí	27
Maranhão	30
	<b>Total: 278</b>

Fonte: e-Mec (2020). Elaboração Própria.

Sendo assim, o alto índice nos alerta para a rentabilidade que os cursos oferecem para o mercado educacional e apontam que a Região Nordeste representa um local estratégico para a disseminação desta modalidade, devido aos altos índices de desigualdade social e como esses cursos surgem como a possibilidade de “democratizar o acesso”, encontra solo fértil no Nordeste. A seguir destacaremos o desenvolvimento dos cursos privados de Serviço Social nos estados do Ceará, Pernambuco e Paraíba, estados que representam nosso recorte de pesquisa.

### 2.3.2. O ensino privado em Serviço Social nos estados do Ceará, Pernambuco e Paraíba

Como falado anteriormente, a expansão do ensino privado em Serviço Social na Região Nordeste se deu de forma acelerada e o montante de cursos na modalidade presencial e EaD só fica atrás da Região Sudeste, uma vez que essa apresenta um elevado desenvolvimento econômico e populacional. Neste ponto, buscaremos demonstrar, com base nos dados do Instituto SEMESP que toma por base os dados fornecidos pelo INEP, o número de matrículas a partir da expansão dos cursos de Serviço Social nos três estados que serão foco da nossa pesquisa, são eles: Pernambuco, Ceará e Paraíba. O Estado da Paraíba, em 2017, contava com o total de 2.828 matrículas na modalidade EaD, como expressa o quadro abaixo:

**Quadro 6: Matrículas por faixa etária e sexo no curso de Serviço Social à distância na PB – 2017**

Faixa etária	Matrículas		
	Feminino	Masculino	Total
Até 18 anos	26	3	29
De 19 a 24 anos	545	46	591
De 25 a 29 anos	494	37	531
De 30 a 34 anos	517	53	570
De 35 a 39 anos	407	49	456
De 40 a 44 anos	266	25	291
De 45 a 49 anos	169	22	191
De 50 a 54 anos	104	11	115
De 55 a 59 anos	40	1	41
De 60 a 64 anos	9	1	10
65 anos ou mais	3	0	3
<b>Total Geral</b>	<b>2.580</b>	<b>248</b>	<b>2.828</b>

Fonte: SEMESP (Banco de Dados SINDATA), 2019.

Os dados revelam que a Paraíba se apresenta como um dos nove estados da Região Nordeste, sendo composto por 223 municípios e abarca aproximadamente 4 milhões de habitantes – de acordo com o Mapa da Educação Superior 2019 (SEMESP, 2019). Entre os estados escolhidos para realização da nossa pesquisa, a PB é a que expressa o menor contingente populacional, menor desenvolvimento econômico e, também, é menor em proporção territorial. Entretanto,

[...] é um dos poucos estados do Nordeste que possui taxa líquida de escolarização maior do que a média nacional (17,8%), que estima o percentual de jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior em relação ao total da população nessa mesma faixa etária: 18,5% (SEMESP, 2019, p. 123).

Contudo, os dados nos revelam que tem sido um estado que tem recebido fortemente os investimentos do setor de ensino à distância, pelos fatores já abordados, apesar de ser o estado nordestino que comporta o maior número de cursos de Serviço Social públicos (3). Tal estado, de acordo com o Mapa da Educação Superior 2019, em 2017, possuía um total de 42 instituições que forneciam cursos presenciais – entre pública e privada – e 27 instituições de ensino à distância, o número de matrícula entre estas se dividia da seguinte forma (SEMESP, 2019):

**Tabela 7: Número total de cursos presenciais e à distância na PB – 2017.**

Mesorregião	Municípios	Cursos Presenciais*		Cursos EAD**	
		Matrículas	IES	Matrículas	IES
Agreste Paraibano	66	42.941	12	7.211	15
Borborema	44	2.275	3	733	3
Mata Paraibana	30	71.744	28	7.424	25
Sertão Paraibano	83	19.208	8	4.133	9
<b>Total - Estado PB</b>	<b>223</b>	<b>136.168</b>	<b>42</b>	<b>19.501</b>	<b>27</b>

Fonte: Mapa da Educação Superior 2019 (SEMESP, 2019).

Entre o total de matrículas dos cursos EaD, o mais procurado do estado foi o de Serviço Social, com o total de 2.828 matrículas, 1.089 ingressantes e 482 concluintes:

**Tabela 8: Ranking dos cursos mais procurados na modalidade à distância no estado da Paraíba – 2017**

Curso	Matrículas	Ingressantes	Concluintes
Serviço social	2.828	1.089	482
Administração	2.330	1.217	289
Ciências contábeis	1.997	1.085	236
Formação de professor de educação física	1.262	637	218
Gestão de pessoal / Recursos humanos	1.098	625	253

Fonte: Mapa da Educação Superior 2019 (SEMESP, 2019).

No que concerne ao estado de Pernambuco, em 2017, o número de matrículas no curso de Serviço Social foi de 4.779, como demonstra o quadro abaixo:

**Quadro 7: Matrículas por faixa etária e sexo no curso de Serviço Social à distância em PE – 2017**

Faixa etária	Matrículas		
	Feminino	Masculino	Total
Até 18 anos	38	3	41
De 19 a 24 anos	739	99	838
De 25 a 29 anos	743	97	840
De 30 a 34 anos	776	93	869
De 35 a 39 anos	744	89	833
De 40 a 44 anos	530	66	596
De 45 a 49 anos	345	46	391
De 50 a 54 anos	199	13	212
De 55 a 59 anos	102	14	116
De 60 a 64 anos	26	4	30
65 anos ou mais	11	2	13
<b>Total Geral</b>	<b>4.253</b>	<b>526</b>	<b>4.779</b>

Fonte: SEMESP (Banco de Dados SINDATA), 2019.

O estado de Pernambuco em termos de extensão é maior que o estado da PB, mas possui um número inferior de municípios, contando com 185 municípios e aproximadamente 9,5 milhões de habitantes (SEMESP, 2019). Em relação ao desenvolvimento econômico, esta unidade federativa vem apresentando um elevado crescimento, se tornando um dos principais estados da região; “O estado possui taxa de escolarização líquida de 13,6%, índice que estima o percentual de jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior em relação ao total da população nessa mesma faixa etária” (SEMESP, 2019, p. 111). Em 2017, o número de instituições de ensino superior expressava o montante de 107 presenciais e 38 EaD, apresentando o seguinte número de matrículas:

**Tabela 9: Número total de cursos presenciais e à distância em PE – 2017**

Mesorregião	Municípios	Cursos Presenciais*		Cursos EAD**	
		Matrículas	IES	Matrículas	IES
Agreste Pernambucano	71	32.682	19	14.300	19
Mata Pernambucana	43	15.035	14	3.209	10
Metropolitana de Recife	15	157.247	58	15.147	31
São Francisco Pernambucano	15	14.124	12	4.130	14
Sertão Pernambucano	41	11.142	15	4.797	14
<b>Total - Estado PE</b>	<b>185</b>	<b>230.230</b>	<b>107</b>	<b>41.583</b>	<b>38</b>

Fonte: Mapa da Educação Superior 2019 (SEMESP, 2019).

Do total de 41.583 matrículas na modalidade de ensino à distância, 4.779 eram ocupadas por estudantes de Serviço Social, o que tornou o curso o segundo mais procurado no estado.

**Tabela 10: Ranking dos cursos mais procurados na modalidade à distância no estado de Pernambuco – 2017**

Curso	Matrículas	Ingressantes	Concluintes
Pedagogia	7.006	4.702	510
Serviço social	4.779	2.158	843
Administração	4.109	2.314	637
Ciências contábeis	3.498	2.036	392
Formação de professor de educação física	2.608	1.228	550

Fonte: Mapa da Educação Superior 2019 (SEMESP, 2019).

No que se refere ao estado do Ceará, o número de matrículas nos cursos de Serviço Social à distância alcançou a cifra de 4.764, como revela o quadro abaixo:

**Quadro 8: Matrículas por faixa etária e sexo no curso de Serviço Social à distância no CE – 2017**

Faixa etária	Matrículas		
	Feminino	Masculino	Total
Até 18 anos	61	10	71
De 19 a 24 anos	1.019	119	1.138
De 25 a 29 anos	829	98	927
De 30 a 34 anos	756	104	860
De 35 a 39 anos	643	73	716
De 40 a 44 anos	419	48	467
De 45 a 49 anos	249	25	274
De 50 a 54 anos	170	13	183
De 55 a 59 anos	76	7	83
De 60 a 64 anos	31	4	35
65 anos ou mais	10	0	10
<b>Total Geral</b>	<b>4.263</b>	<b>501</b>	<b>4.764</b>

Fonte: SEMESP (Banco de Dados SINDATA), 2019.

O Ceará é um estado composto por 184 municípios, abrangendo uma população de aproximadamente 9 milhões de habitantes (SEMESP, 2019). Sua economia é uma das principais e mais diversificadas do Nordeste. Já sua taxa de escolarização líquida encontra-se “[...] abaixo da média nacional (17,8%): 14,5% dos jovens entre 18 e 24 anos estão matriculados no ensino superior nas 72 instituições de ensino superior que ofertam cursos presenciais e nas 44 que possuem cursos EAD” (SEMESP, 2019, p. 105). Em 2017, o número de matrículas neste estado se dividia da seguinte forma:

**Tabela 11: Número total de cursos presenciais e à distância no CE – 2017**

Mesorregião	Municípios	Cursos Presenciais*		Cursos EAD**	
		Matrículas	IES	Matrículas	IES
Centro-Sul Cearense	14	4.917	7	292	7
Jaguaripe	21	6.963	6	2.172	10
Metropolitana de Fortaleza	11	165.021	41	20.260	38
Noroeste Cearense	47	23.168	9	5.171	18
Norte Cearense	36	7.061	5	3.087	12
Sertões Cearenses	30	10.009	9	3.809	14
Sul Cearense	25	34.810	10	2.773	12
<b>Total - Estado CE</b>	<b>184</b>	<b>251.949</b>	<b>72</b>	<b>37.564</b>	<b>44</b>

Fonte: Mapa da Educação Superior 2019 (SEMESP, 2019).

Esses dados revelam que entre as 37.564 matrículas nos cursos EaD, o curso de Serviço Social representou o total de 7.764, denotando ser o segundo curso mais procurado nesta modalidade:

**Tabela 12: Ranking dos cursos mais procurados na modalidade à distância no estado do Ceará – 2017**

Curso	Matrículas	Ingressantes	Concluintes
Administração	5.995	3.135	814
Serviço social	4.764	1.938	679
Pedagogia	3.080	2.170	220
Ciências contábeis	2.517	1.563	292
Gestão de pessoal / Recursos humanos	2.208	1.520	431

Fonte: Mapa da Educação Superior 2019 (SEMESP, 2019).

Portanto, os números nos fazem entender e refletir como tem se dado a expansão e intensificação da mercantilização da formação profissional do Serviço Social a partir dos cursos à distância, pois de acordo com os dados apresentados no Mapa da Educação Superior 2019, elaborado pelo Instituto SEMESP (2019), verificou-se que entre os estados destacados, o Serviço Social só se destaca entre os cursos mais procurados na modalidade EaD, enquanto na modalidade presencial o mesmo não aparece, sequer, entre os 10.

Este fato contribui para expansão do exército assistencial de reserva, uma vez que se tem um número expressivo de concluintes nos estados destacados (PB: 482; PE: 843, CE: 679), apenas no ano de 2017. Isto favorece não só a precarização da formação profissional, como também ao campo e condições de trabalho. Esta mercadologização da educação superior e os bons resultados – em termos lucrativos para o capital e grandes empresas do ramo educacional – tem favorecido a proliferação dos cursos irregulares, os quais se encontram ligados – em sua grande maioria – as instituições credenciadas para ofertarem o ensino à distância.

# CAPÍTULO 3

**OS CURSOS IRREGULARES EM SERVIÇO SOCIAL ENQUANTO  
INTENSIFICAÇÃO DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR**

Este capítulo tem por objetivo apresentar o resultado de nossa pesquisa documental realizada em *locus* e refere-se à explanação de nosso terceiro objetivo específico, que é: verificar as incidências e os impactos da mercantilização na formação profissional em Serviço Social a partir dos cursos irregulares. Nossa fonte de pesquisa foram os Processos Administrativos Internos dos CRESS Ceará (2ª Região) e Pernambuco (4ª Região) e os Pareceres Administrativos do CRESS Paraíba (13ª Região) que se referiam a egressos advindos de instituições irregulares.

A coleta de dados foi realizada em *locus*, a partir da leitura dos processos, uma vez que os CRESS Ceará e Pernambuco não disponibilizaram cópias. Para a extração das informações foi criado um instrumento de pesquisa com dez questões, que visavam obter informações sobre as instituições de coleta de dados e seu posicionamento frente aos cursos irregulares; as leis que a regulamenta e as que regem a educação superior; a relação desses cursos e sua interação com a LDB e Diretrizes Curriculares para a formação profissional em Serviço Social (ABEPSS e MEC); como os cursos irregulares ofertam o ensino e seu teor mercantil e se ele é capaz de proporcionar a capacitação tridimensional defendida pela ABEPSS.

Neste trabalho, para uma melhor análise e obedecendo ao sigilo das informações, abordaremos os processos da seguinte forma: Processo CE1, Processo CE2, (...), Processo CE27; Parecer PB1, Parecer PB2; Processo PE1, Processo PE2, (...), Processo PE8; esta exposição nos ajudará a descrever as convergências e divergências entre os processos de cada estado e entre eles. No que se refere aos egressos, identificaremos todos no sexo masculino, sem levar em consideração a questão de gênero, pois nos ajudará a resguardar de forma mais incisiva as partes envolvidas nos processos.

Nossa exposição subdivide-se em cinco sessões revelando-se da seguinte forma: A primeira sessão dedica-se em qualificar o nosso objeto de estudo, ou seja, os cursos irregulares enquanto intensificação da mercantilização da educação superior e sua relação com as instituições privadas de ensino. Nossa análise tem como ponto de partida o resgate do debate acerca das medidas adotadas pelos organismos internacionais que visavam à saída da crise estrutural do capital, com suas contrarreformas que incidiram na intensificação da mercantilização do ensino, culminando em formas precárias de formação profissional.

Na segunda sessão buscamos demonstrar o papel de porta-voz dos ditames internacionais que o MEC tem assumido, enquanto órgão regulador e fiscalizador do ensino em todos os seus níveis. A sessão seguinte, demonstra os impactos causados por tais cursos e o papel que o conjunto CFESS/CRESS vêm desempenhando na fiscalização e denúncias, mesmo quando a formação não é de sua competência.

Para tal explanação foram utilizados dados secundários, a exemplo, do Relatório Final de 2019 do Grupo de Trabalho sobre Formação Profissional, criado pelo CFESS em 2017. Seguimos na sessão quarta, com a exposição dos dados colhidos na nossa pesquisa para demonstrar a incidência dos cursos irregulares nos estados selecionados, identificando o trabalho que cada um vem realizando e seus posicionamentos frente a essa demanda.

Por fim, a última sessão do capítulo, aborda questões que nos faz afirmar uma tendência a lateralização das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 por tais cursos, tomando como referência os dados da nossa pesquisa que certifica o tipo de ensino precário e avesso as DCs da ABEPSS. Ainda nessa sessão, abordaremos um dos problemas da pesquisa, que se refere a contribuição destes cursos para a intensificação da disputa hegemônica existente na profissão, uma vez que os mesmos não favorecem uma formação que contemple a elucidação do PEP da profissão.

### 3.1. A OFERTA DOS CURSOS IRREGULARES DE SERVIÇO SOCIAL PELAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR

Como aludido nos capítulos anteriores, instaurou-se na década de 1970 uma crise estrutural do capital, a qual se alastrou e abarcou toda a estrutura do sistema capitalista em nível mundial e perdura até os dias atuais. Diante dessa ofensiva, foram criadas e impulsionadas medidas que visavam a descaracterização e desconstrução de direitos sociais e trabalhistas, muitos deles sendo conquistados por meio da luta política. Tal descaracterização e desconstrução foram materializadas com o ajuste fundomonetarista neoliberal, guiado pelo FMI e BM, com o objetivo de sair da crise e manter a retomada da acumulação do capital.

Na literatura em geral, tais medidas são associadas a política neoliberal, mas ratificamos, de acordo com Montoro (2016), que as decisões tomadas pelos organismos internacionais são anteriores a urgência do neoliberalismo da década de 1990.

À vista disso, a política neoliberal conhecida pelo seu tripé de estabilização, desregulamentação e privatização (FIORI, 2001), ou pelos condicionantes do *Consenso de Washington*: desregulamentação da economia, liberalização do comércio e privatização (MONTORO, 2016); parte do pressuposto do livre mercado e representa “[...] de um lado, a concentração de renda jamais vista e o agravamento da pobreza de outro, bem como a expressiva concentração do poder, da ciência e tecnologia da informação em mãos das potências dominantes [...]” (ARANTES, 2002, p. 51).

Tal política buscou desresponsabilizar o Estado em proporcionar os direitos sociais, transformando o mesmo em serviços e passou a depositar na sociedade civil a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso diante a crise do capital, tentando criar um consenso em torno da gestão estatal como sendo o vilão dos problemas do mau uso do financiamento público. Desta forma, uma série de contrarreformas de caráter fundomonetarista foram impostas aos países, cujo objetivo decisivo era atacar a pauta de direitos sociais como necessidades sociais e, portanto, dever do Estado, os quais passaram a ser tratados e ofertados como serviço privado.

Ressaltamos que as políticas do ajuste fundomonetarista, juntamente com o neoliberalismo, passaram a ser intensificadas nos países periféricos, como o Brasil, a partir da década de 1990, quando os organismos internacionais impuseram as contrarreformas como imposição para aquisição de empréstimos. Segundo Grimaldi (2018), o neoliberalismo no Brasil perpassou por três fases de implementação: i) a abertura para o capital estrangeiro no governo de Fernando Collor de Melo; ii) sua ampliação e consolidação no governo de FHC; e iii) o aperfeiçoamento e ajuste nos governos de Lula e Dilma.

É importante destacar, que as imposições neoliberais expressas no *Consenso de Washington* para os países em desenvolvimento não trataram diretamente de contrarreformas em setores como a educação, saúde, entre outros; mas de acordo com o FMI e BM as contrarreformas decorreriam de forma espontânea a partir da liberalização econômica proposta no *Consenso* (FREITAS, 2017).

De tal modo, podemos inferir que a contrarreforma essencial para o capital é a do Estado, uma vez que, “o triunfo dos mercados é inconcebível sem a ativa intervenção das instâncias políticas dos Estados nacionais” (IAMAMOTO, 2015b, p. 109). Sendo assim, aqui no Brasil, como identificado no capítulo primeiro, o Estado buscou efetivar a contrarreforma de outros setores, a exemplo da educação superior, a partir do *Plano Diretor da Reforma do Estado* (1995), que defendeu a forma gerencial para esta área sob o discurso da eficiência.

De acordo com as análises de Chacon & Calderón (2015, p. 84), o que se apresentava neste plano era que o estado “[...] deveria se afastar de atividades que pudessem ser realizadas pela iniciativa privada, concentrando suas ações na regulação da prestação de serviços públicos”.

Considerando essas análises e como já demonstrado ao longo desse trabalho, pode-se afirmar que a educação superior passou a ser alvo do grande capital internacional que tratou de incentivar e criar formas para a sua mercantilização e privatização. Como reitera Mota Júnior,

Ao final e ao cabo dos anos 2000, o Banco Mundial já não seria apenas o maior financiador mundial externo na área da educação, como também um dos centros produtores mais importantes de ideias, estratégias e valores relacionados à educação, mas com uma modulação no seu discurso [...]. Neste discurso mais “renovado” e mais “modulado”, a educação aparece como algo central para a consolidação da economia global (MOTA JÚNIOR, 2019, p. 220).

Nesse sentido, a percepção da educação que se adota é aquela que assume “[...] a perspectiva de que a sociedade e a economia deveriam estar assentadas no conhecimento como estratégia de competitividade, tanto no cenário local quanto no internacional” (FERREIRA, 2015, p. 125). É nessa lógica, portanto, que se sustenta a expansão desmedida do ensino à distância. Ratificamos ainda que, a percepção de educação superior adotada e defendida pelo Banco Mundial “[...] volta-se quase que exclusivamente para a formação da mercadoria força de trabalho, ou seja, a qualificação de quadros e pessoal como futuros insumos do capital para a produção e a competitividade” (MOTA JÚNIOR, 2019, p. 228).

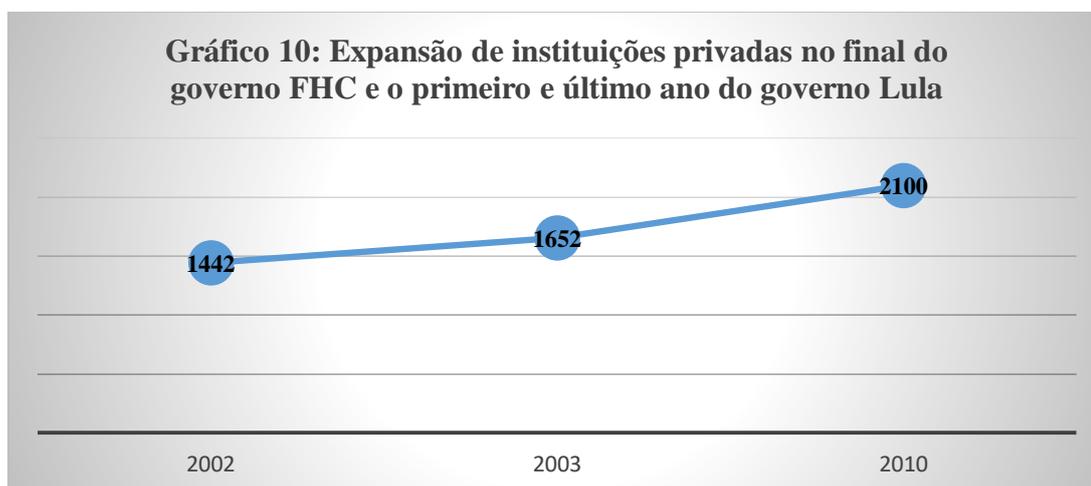
Assim sendo, as recomendações e imposições do Banco Mundial para serem adotadas na educação superior foram seguidas pelos governos brasileiros. Resumidamente, podemos dizer que FHC, tratou de adotar com vigor a diferenciação institucional, diversificação das formas de financiamento, estreitamento das parcerias público-privadas e mercantilização do conhecimento (MOTA JÚNIOR, 2019).

Nos governos Lula, houve a intensificação das medidas iniciadas por Henrique Cardoso, apesar de ter demonstrado um aumento no número de vagas em instituições públicas e criação de novas IES e campis a partir do REUNI e a despeito de apresentar o objetivo da gestão por resultados, defendida pelo BM e BID, visando alimentar a competitividade entre as universidades federais em termos de produtividade e eficiência. Entretanto, o que se verifica, com base nos dados da nossa pesquisa, de forma mais expressiva foi o aumento de instituições privadas, fortalecimento de parcerias público-privada (FIES e PROUNI) e precarização nas formas de ensino com a modalidade de ensino a distância. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>60</sup>, as matrículas em cursos no ensino superior cresceram de 3.479.913 em 2002 para 6.152.405 em 2013, somando um crescimento de cerca de 76%.

---

<sup>60</sup> Cf.: INEP/MEC. *Matrículas no Ensino Superior crescem 3,8%*. Notícia em 09 de setembro 2014. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculadas-no-ensino-superior-crescem-3-8/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculadas-no-ensino-superior-crescem-3-8/21206)>. Acesso em: 22 de mar. 2020.

Com relação a esses dados, a nossa pesquisa demonstrou, com base nos dados do INEP, no Censo da Educação Superior 2002<sup>61</sup> e 2013<sup>62</sup>, que a expansão da mercantilização da educação superior também foi muito maior nos governos de Lula, como nos mostra o gráfico 9:



Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2002 e 2013). Elaboração Própria, 2020.

Os dados apresentados no gráfico nos demonstram que a expansão mercantil da educação superior teve uma aceleração já no primeiro ano do governo petista, com um salto de 210 novas instituições. No final do governo Lula esta expansão saltou para 2.100 instituições de ensino superior privada, ou seja, 658 novas IES privadas em relação ao último ano do governo de Fernando Henrique Cardoso.

Como consequência da privatização da educação superior os cursos de Serviço Social também foram impactados por um célere processo de expansão, cujos rebatimentos da intensificação da mercantilização apontam para uma formação cada vez mais fragilizada e precarizada.

Comprovamos este fato no capítulo segundo, quando esta formação passou até o ano de 2015, ocupando o terceiro lugar – com o número de 93.968 matrículas<sup>63</sup> – entre os cursos com

<sup>61</sup> Cf. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo da Educação Superior: sinopse estatística – 2002. Brasília: INEP, 2003. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Censo+da+educa%C3%A7%C3%A3o+superior+sinopse+estat%C3%ADstica+2002/fe247637-24dc-4242-90a6-440225cce3e4?version=1.1>> Acesso em: 16 de jan. 2020.

<sup>62</sup> Cf. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo da Educação Superior 2013: resumo técnico. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/centso/2013/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/centso/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf)>. Acesso em: 16 de jan. 2020.

<sup>63</sup> Cf. SEMESP. Mapa da Educação Superior 2017. São Paulo, 2017. Disponível em: <[https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2017/08/AF\\_Mapas-2017-email-1.pdf](https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2017/08/AF_Mapas-2017-email-1.pdf)>. Acesso em: fev. 2020.

o maior número de matrículas na modalidade EaD, passando a ocupar a quarta posição a partir de 2016<sup>64</sup> com o total de 93.827 matrículas e em 2017<sup>65</sup> com 92.781, de acordo com os dados dos Mapas da Educação Superior (2018; 2019). Esta expansão mercantil da formação profissional em Serviço Social que em 2017 alcançou 92.781 matrículas no EaD e 43.020 no ensino presencial privado (SEMESP, 2019), fere e vai contracorrente ao PEP que rege a profissão de forma hegemônica desde a década de 1990, que defende a educação como direito e uma universidade pública, gratuita, laica, presencial, de qualidade e socialmente referenciada.

Este quadro precário da formação profissional de Serviço Social oriundos da intensificação da mercantilização da educação superior passou a apresentar novos traços a partir de 2015, quando o CFESS foi notificado pela primeira vez sobre o funcionamento de cursos irregulares de Serviço Social. Por cursos irregulares, entendemos tratar-se dos “cursos de extensão e/ou livres ofertados ilegalmente como graduação em Serviço Social”, conforme estabelece o CFESS (2019)<sup>66</sup>.

É importante salientar que de acordo com a LDB, Art. 44, incisos I, II, III e IV, a educação superior abrange os seguintes cursos e programas:

I – cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (BRASIL, 1996, p. 33).

Sendo assim, os cursos livres não podem ser ofertados com o mesmo peso de uma graduação, já que conforme a LDB, não está inserido entre os cursos que compõem a educação superior, sendo:

---

<sup>64</sup> Cf. SEMESP. Mapa da Educação Superior 2018. São Paulo, 2018. Disponível em: <[https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2018/10/AF-Mapa\\_do\\_Ensino\\_Superior-web.pdf](https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2018/10/AF-Mapa_do_Ensino_Superior-web.pdf)>. Acesso em: fev. 2020.

<sup>65</sup> Cf. SEMESP. Mapa da Educação Superior 2019. São Paulo, 2019. Disponível em: <[https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Semesp\\_Map\\_2019\\_Web.pdf](https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Semesp_Map_2019_Web.pdf)>. Acesso em: fev. 2020.

<sup>66</sup> Cf. CFESS. *Cursos de extensão e/ou livres ofertados ilegalmente como graduação em Serviço Social*. Relatório Final do Grupo de Trabalho, 2019. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/2019-CFESS-RelatorioGT-CursosExtensao-Site.pdf>. Acesso em 05 de dez. 2019.

[...] aqueles ofertados por instituições que não têm credenciamento junto ao MEC, para oferta de educação superior (não IES) e, por isso, não podem emitir diplomas de ensino superior, apenas certificação de participação no curso realizado. Tais certificados não possuem valor de título de nível superior (CFESS, 2019, p. 09).

Por sua vez, os cursos de extensão têm uma particularidade: se assemelham aos cursos livres, no que se refere à emissão de diplomas – fica restrita apenas a expedição de certificado de participação, mas compõem o quadro de cursos que fazem parte da educação superior e é necessário o credenciamento da instituição que o oferta, diferentemente dos cursos livres. À vista disso, os cursos de extensão podem ser ofertados por IES como um curso de aperfeiçoamento profissional, mas não podem ser caracterizados como cursos de pós-graduação, uma vez que podem ser acessados tanto por discentes em formação quanto por egressos.

Nesse sentido, os cursos e programas que constituem a educação superior, de acordo com a LDB, só podem ser ofertados em instituições de nível superior, pública ou privadas, que sejam credenciadas e reconhecidas pelo Ministério da Educação. E só os diplomas emitidos por estas IFES terão validade, assim sendo, fica vedada por Lei a terceirização do ensino e da emissão diplomas, como ocorre com os cursos irregulares, sejam eles ofertados como cursos livres e/ou de extensão.

Buscando combater a proliferação desses cursos, o conjunto CFESS/CRESS no seu 46º Encontro Nacional realizado em Brasília no ano de 2017, deliberou a criação de um *Grupo de Trabalho* (GT), no eixo da *Formação Profissional*, para averiguar a expansão desses cursos no seio da profissão e definir os procedimentos que devem ser tomados pelos Conselhos Regionais em termos de fiscalização.

Para elaboração do referido relatório<sup>67</sup> foram enviados aos 27 CRESS brasileiros, duas pesquisas para levantamento de dados: em uma primeira sondagem, houve retorno de 20 CRESS, dos quais 11 informaram ter recebidos egressos de cursos que apresentavam alguma irregularidade. Com o objetivo de apurar melhor as informações, foi realizado um segundo exame com o envio de novos questionários, dos quais, apenas 12 CRESS responderam. Do resultado desse estudo, consta-se a existência de cursos que são ofertados de maneira irregular e outros de forma ilegal. Senão vejamos:

---

<sup>67</sup> “[...] o relatório está organizado em 3 (três) importantes seções: 1. A caracterização dos cursos de extensão e/ou livres ofertados ilegalmente como graduação em Serviço Social; 2. O levantamento de informações e dados sobre esses cursos juntos aos CRESS e 3. As orientações administrativas, jurídicas e políticas para combater esse fenômeno” (CFESS, 2019, p. 04). Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/2019-CFESS-RelatorioGT-CursosExtensao-Site.pdf>>. Acesso em: 05 de dez. de 2019.

No que diz respeito aos cursos irregulares, estes se constituem naqueles que são ofertados por instituições que possuem autorização do MEC para oferecer a formação profissional em Serviço Social, mas que se realizam em cidades e/ou Estados que não possuem autorização para ser dispendido, isto é, como o nome já condiz, funcionam de forma irregular burlando as medidas legais. Já os ilegais – aqui se inserem os cursos livres e/ou de extensão ofertados enquanto graduação – são aqueles que não possuem autorização para disponibilizar cursos voltados para a formação do Serviço Social e ainda assim o ofertam com promessas de emissão de diplomas realizados através de convênios com instituições credenciadas.

À vista disso e na tentativa de conter os avanços desses cursos, foi realizada, em maio de 2016, a primeira reunião com algumas entidades do Serviço Social, notadamente CFESS/ABEPSS e o CRESS/CE (primeiro Conselho regional a identificar a ação destes cursos), com a presença do MEC, por meio da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), com vista a informar e cobrar dos órgãos competentes ações contundentes para barrar a expansão e funcionamento de tais cursos.

De acordo com as informações postas no relatório do GT, o CFESS, em junho de 2016, cobrou pronunciamentos técnicos ao CNE e MEC/SERES. O CNE respondeu a solicitação ratificando a inviabilidade do aproveitamento das disciplinas ofertadas por cursos livres nos cursos de graduação, independentemente da sua duração (CFESS, 2019). Já o MEC/SERES, só respondeu a solicitação em novembro de 2017. Enquanto as entidades federativas não tomavam providências, o CFESS aprovou algumas resoluções como a de nº 755/2016; a qual determinava:

[...] a sobrestamento da análise e da decisão dos pedidos de inscrição profissional, já protocolizados ou que vierem a ser apresentados perante os Conselhos Regionais de Serviço Social/CRESS, onde existam elementos, indícios ou evidências que disciplinas do curso de Serviço Social foram ofertadas em cursos livres de extensão e os diplomas expedidos por instituições de ensino (CFESS, 2019, p. 05).

As demais resoluções, de nº 773-783/2016, foram criadas com vista a prorrogar a anteriormente citada, enquanto aguardavam decisão da denúncia realizada ao Ministério Público Federal, que, no entanto, arquivou o processo sob justificativa de ser reponsabilidade das Procuradorias da Repúblicas dos Estados onde se apresentava a demanda.

No entanto, em 2017, houve uma intensificação de egressos advindos dos cursos irregulares em busca de se inscrever nos Conselhos Regionais, a maior verificação foi na Região Nordeste, fato este que explica nosso recorte de pesquisa. Devido a isto, o CFESS lançou a

resolução nº 789/2017, a qual foi revogada pela de nº 884/2018 que substitui e amplia as medidas cabíveis postas na anterior, regulamentando:

[...] procedimento para cancelamento de inscrições que foram deferidas antes do conhecimento das irregularidades, nos casos previstos no parágrafo segundo do artigo 29, parágrafos únicos dos artigos 35 e 41, e artigo 54 da Resolução CFESS nº 582/2010 (CFESS, 2018, s/p).

Ainda de acordo com os dados apresentados no supramencionado relatório, o quadro de processos referentes a egressos advindo dos cursos irregulares, até o mês de maio de 2018, se expressava da seguinte forma nos seguintes Conselhos:

**Quadro 9: Número de processos por CRESS de egressos advindos de cursos que apresentaram algum tipo de irregularidade (maio 2018)**

<b>CRESS</b>	<b>PROCESSOS DE INSCRIÇÃO COM IRREGULARIDADES</b>
<i>CE</i>	207
<i>TO</i>	58
<i>PE</i>	57
<i>PB</i>	47
<i>PI</i>	47
<i>MG</i>	20
<i>AM</i>	6
<i>BA</i>	5
<b>Total:</b>	<b>447</b>

Fonte: Dados retirado do Relatório Final do Grupo de Trabalho, CFESS (2019). Elaboração própria.

O quadro demonstra o resultado do levantamento realizado pelo Grupo de Trabalho, onde apenas 08 CRESS revelaram o número de processos de egressos advindos de instituições que apresentavam irregularidades. Como se pode observar dos 08 Estados, 05 se encontram na Região Nordeste, totalizando o montante de 363 processos – só nesta Região – com demandas de egressos advindos de instituições irregulares. Os dados do relatório revelam que no primeiro levantamento foram identificadas 31<sup>68</sup>, faculdades irregulares que ofertavam o ensino em Serviço Social no Brasil, como demonstra o quadro a seguir:

<sup>68</sup> No Relatório não aparece o nome das instituições, o que dificulta nossa análise para cruzamentos de dados entre as identificadas na nossa pesquisa e as constantes no Relatório Final da CPI das Faculdades Irregulares da ALEPE.

**Quadro 10: Instituições Irregulares identificadas pelo GT do CFESS**

IES	CRESS		
INSTITUIÇÃO A	MA, CE, PI, AL, MT, MG, AM, PA	INSTITUIÇÃO O	CE
INSTITUIÇÃO B	MA, CE, RN, AL, PE, BA, MT	INSTITUIÇÃO R	CE
INSTITUIÇÃO B	MA, CE, RN, PI, MG, PA	INSTITUIÇÃO S	RN
INSTITUIÇÃO D	MA, CE, PI, BA	INSTITUIÇÃO T	RN
INSTITUIÇÃO E	MA, CE, PI, PA	INSTITUIÇÃO U	PI
INSTITUIÇÃO F	CE, RN, PI	INSTITUIÇÃO V	PI
INSTITUIÇÃO G	CE, RN	INSTITUIÇÃO W	PI
INSTITUIÇÃO H	CE, RN	INSTITUIÇÃO Y	PI
INSTITUIÇÃO I	MA, PE	INSTITUIÇÃO Z	AL
INSTITUIÇÃO J	CE, PE	INSTITUIÇÃO Z1	AL
INSTITUIÇÃO K	MA	INSTITUIÇÃO Z2	AL
INSTITUIÇÃO L	MA	INSTITUIÇÃO Z3	AL
INSTITUIÇÃO M	MA	INSTITUIÇÃO Z4	AL
INSTITUIÇÃO N	MA	INSTITUIÇÃO Z5	MT
INSTITUIÇÃO O	MA	INSTITUIÇÃO Z6	PA
INSTITUIÇÃO P	MA		

Fonte: Relatório Final do Grupo de Trabalho, CFESS, 2019.

De acordo com o quadro 10, pode-se verificar que uma mesma instituição funcionava em até 8 Estados diferentes (instituição A – MA, CE, PI, AL, MT, MG, AM e PA), outras em 7, e assim, sucessivamente. Chamamos atenção para afirmar que neste estudo não aparece o estado da Paraíba, o que pode provocar mudanças no número de instituições.

Na nossa pesquisa identificamos o funcionamento de treze instituições irregulares no Estado do Ceará<sup>69</sup>; quatro, em Pernambuco; e duas instituições na Paraíba. Colocamos que todas as instituições identificadas na PB e PE, dispndiam a oferta irregular do ensino no CE. Devido as medidas judiciais que as divulgações dos nomes das instituições podem acarretar, nesse trabalho iremos usar o nome fictício: Instituição 1, Instituição 2, e assim por diante.

Revelaremos apenas os nomes daquelas que foram autuadas e descredenciadas pelo MEC, e as que são colocadas na CPI das Faculdade Irregulares da ALEPE. É importante justificar que não foi possível identificar o local de funcionamento de alguns cursos, pois em alguns casos identificamos um alto de grau de articulação entre as instituições e os egressos, preparando-os para possíveis esclarecimentos aos Conselhos, como é o caso dos processos do CRESS/CE que se referiam a Instituição 7 (Processos CE23, CE24, CE25, CE26 e CE27).

<sup>69</sup> Contudo, no nosso trabalho só faremos análise de doze delas, pois os processos que se referiam a Instituição 10 eram do ano de 2014, estando fora do nosso recorte de pesquisa (2016-2019).

No quadro a seguir demonstraremos as instituições levantadas em nossa pesquisa, com base nos documentos dos respectivos CRESS analisados, seu local de funcionamento e onde eram autorizados para ofertar a formação em Serviço Social.

**Quadro 11: Instituições identificadas nos processos e pareceres analisados, com seu respectivo local de funcionamento e autorizado pelo MEC**

INSTITUIÇÕES	LOCAL DE FUNCIONAMENTO	LOCAL AUTORIZADO
<i>Instituição 1</i>	Sobral/CE Itaitinga/CE Santa Quitéria/CE	Assú/RN
<b>Faculdade Cidade de Guanhães (FACIG)</b>	Assaré/CE Ouricuri/PE	Guanhães/MG
<b>Faculdade de Mantena (FAMA)</b>	Saboeiro/CE Mauriti/CE Itaporanga/PB	Mantena/MG
<i>Instituição 2</i>	Quixeramobim/CE	Ribeirão Preto/SP
<i>Instituição 3</i>	Parambu/CE	Sobral/CE
<i>Instituição 4</i>	Quixadá/CE Mombaça/CE	Aracati/CE
<b>Faculdade Centro Oeste do Paraná (FACEOPAR)</b>	Mauriti/CE	Laranjeiras do Sul/PR
<i>Instituição 5</i>	Luzilândia/PI	Uberaba/MG
<i>Instituição 6</i>	Arena/MA Parnamirim/PE	Venda Nova do Imigrante/ES
<i>Instituição 7</i>	Afogados da Ingazeira/PE	Maranguape/CE
<i>Instituição 8</i>	Não identificado.	São Paulo/SP
<i>Instituição 9</i>	Não identificado.	Polo Amazonas

Fonte: Processos Internos e Pareceres Conclusivos dos CRESS/CE/PE/PB, 2019. Elaboração própria.

Este quadro demonstra que uma mesma instituição funcionava em cidades diferentes de um mesmo estado e em outros estados, a exemplo da Faculdade de Mantena. No que se refere a Instituição 1, de acordo com dados apresentados pelos egressos dos Processos CE2 e CE3, pode-se perceber que a instituição só emitiu o diploma, pois de acordo com a lista de frequência da disciplina, o curso fora dispendido por outra instituição que não possuía autorização para ofertar o ensino em Serviço Social, a qual não podemos revelar. Também fora identificado situações semelhantes com a Faculdade Cidade de Guanhães.

Esses dados apontam que a oferta dos cursos irregulares são fruto e expressão da desmedida mercantilização do ensino superior e assinalam para a conseqüente intensificação da precarização da formação, assim como a fragilização da futura intervenção profissional. E sua expansão de forma mais incisiva na Região Nordeste se explica pela “[...] dialética entre a acumulação/expansão do capital e a minoração das desigualdades sociais e regionais [...]” (MEDEIROS; PERUZZO, 2016, p. 290). Isto deslinda a expansão na referida região, dado que

esta por longos anos sempre esteve atrelada a elevados índices de desigualdades e ao baixo desenvolvimento econômico. Esse empresariamento inconsequente e cada vez maior da formação profissional aponta para:

[...] a possibilidade de que o seu projeto de formação construído sob a direção da ABEPSS se torne uma proposta esvaziada, sem nenhuma vinculação concreta com os conteúdos formativos que delineiam o perfil profissional na contemporaneidade. A tendência é de que a orientação dos novos cursos, com ênfase maior nos privados, se dê através do texto homologado pelo MEC, já identificado pelo coletivo profissional como uma referência descaracterizadora da formação, que, no texto de 1996, é pensada à luz dos valores éticos emancipatórios (FONSECA, 2012, p. 125).

Na pesquisa, a partir do ponto quatro do nosso instrumento de pesquisa, buscamos identificar a relação dos cursos com a LDB e com as diretrizes para a formação em Serviço Social da ABEPSS ou MEC. Verificamos por meio dos depoimentos dos egressos e documentos constantes nos autos dos processos que estes cursos não seguem nenhuma diretriz, seja a própria Lei que rege todo sistema educacional brasileiro (por isso sendo irregulares), seja as diretrizes para formação em Serviço Social, nos fazendo afirmar que os mesmos não possuem e não seguem uma diretriz pedagógica.

Esse mapeamento coloca em evidência a forma precária que os cursos são ofertados, pois não atendem a exigência mínima para serem ofertados revelando sua preocupação apenas com o lucro que podem oferecer. Este novo quadro coloca em evidência o interesse do capital em usufruir da rentabilidade que a educação superior oferece, o que a torna débil e, no caso do Serviço Social, provoca uma exaustão dos princípios curriculares e forma profissionais que serão colocados no mercado de trabalho sem terem sido capacitados nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, atuando sem o conhecimento necessário acerca da Lei que Regulamenta a Profissão (Lei nº 8.662/1993), sobre o Código de Ética que rege a profissão e seus instrumentos técnicos operativos.

Nossa pesquisa permitiu-nos, ainda identificar que as instituições investigadas nos processos analisados, tinham o caráter meramente lucrativo, sem responsabilidade com uma formação de qualidade. Dessa forma, os cursos quando ofertados enquanto uma mercadoria, podem ser atuados judicialmente por propaganda enganosa, de acordo com o Código do Consumidor. Pois os cursos livre e/ou de extensão são divulgados com o mesmo peso de uma graduação, contudo, não possuem autorização para este fim.

Esses cursos que se expressam numa terceirização do ensino, ainda dificulta os estudantes a ter claro a que instituição pertencem e quem vai emitir seu diploma, justificativa

que se aplica na sentença de propaganda enganosa, que é tipificada no Código do Consumidor, nos parágrafos 1º e 3º do art. 37 como sendo:

§ 1º É enganosa qualquer modalidade de informação ou comunicação de caráter publicitário, inteira ou parcialmente falsa, ou, por qualquer outro modo, mesmo por omissão, capaz de induzir em erro o consumidor a respeito da natureza, características, qualidade, quantidade, propriedades, origem, preço e quaisquer outros dados sobre produtos e serviços. (...) § 3º Para os efeitos deste código, a publicidade é enganosa por omissão quando deixar de informar sobre dado essencial do produto ou serviço (BRASIL, 1990, s/p).

Nos processos CE1, CE2, CE3, CE4 e CE5 – quando ante o indeferimento ou cancelamento da inscrição, o egresso recorreu à justiça – a Procuradoria da República de Sobral determinou a suspensão do funcionamento no estado em questão da Instituição 1, diante da denúncia de irregularidade e/ou ilegalidade, as quais foram atuadas com base no Código do Consumidor.

No tocante a isso queremos chamar a atenção para os egressos, os quais se apresentam como figura central para identificação desses cursos, pois é na procura por se registrar no Conselho profissional para poder exercer a profissão que são identificadas as irregularidades das instituições. Até novembro de 2019, no estado do Ceará foram identificados 227 egressos e na Paraíba, 67, de acordo com o total de processos - no que se refere ao estado de Pernambuco, não obtivemos este quantitativo. Abaixo destacaremos o número de egressos por instituição, identificados no CRESS – 3ª Região (CE):

**Quadro 12: Número de egressos de instituições irregulares no CRESS – 3ª Região (CE) – novembro de 2019**

<b>INSTITUIÇÕES</b>	<b>NÚMERO DE EGRESSOS</b>
<b>Instituição 1</b>	52
<b>Instituição 2</b>	17
<b>Instituição 3</b>	08
<b>Instituição 4</b>	44
<b>Instituição 5</b>	03
<b>Instituição 6</b>	01
<b>Instituição 7</b>	11
<b>Instituição 8</b>	01
<b>Instituição 9</b>	01
<b>Instituição 10</b>	06
<b>Faculdade Centro-Oeste do Paraná (FACEOPAR)</b>	03
<b>Faculdade Cidade de Guanhões (FACIG)</b>	70
<b>Faculdade de Mantena (FAMA)</b>	10
<b>Total</b>	<b>227</b>

Fonte: Processos administrativos internos - CRESS/CE. Elaboração Própria. 2019.

No que concerne aos valores cobrados nas mensalidades, os documentos não fazem referência explícitas em relação a esse dado; identificamos em apenas cinco processos do estado do CE, como demonstraremos no quadro abaixo:

**Quadro 13: Instituições e valores das mensalidades constantes em alguns processos do CRESS/CE – 3ª Região**

PROCESSOS	INSTITUIÇÕES	VALORES/MENSALIDADE
<i>Processos CE1 e CE3</i>	Instituição 1	R\$ 340,08 (trezentos e quarenta reais e oito centavos).
<i>Processo CE7</i>	Faculdade Cidade de Guanhães	R\$ 200,00 (duzentos reais).
<i>Processo CE13</i>	Instituição 3	Variação entre R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais) e R\$ 290,00 (duzentos e noventa reais).
<i>Processo CE19</i>	Instituição 2	Variação entre R\$ 248,02 (duzentos e quarenta e oito reais e dois centavos) e R\$ 355,02 (trezentos e cinquenta e cinco reais e dois centavos).

Fonte: Processos administrativos Internos do CRESS/CE, Elaboração própria, 2019.

Os dados expostos nos processos foram comprovados por meio de boletos de pagamentos ou contrato entre egresso e instituição, confirmando a rentabilidade destes cursos para o empresariado educacional, uma vez que instituições como a FAMA, FACIG e FACEOPAR atuaram em vários estados. Com isso podemos verificar que a educação superior é extremamente rentável para a acumulação capitalista e que o MEC e o SERES enquanto órgãos responsáveis por regular, fiscalizar e supervisionar o ensino superior vêm sendo omissos ante os cursos irregulares apontando para seu compromisso com o mercado educacional, apesar de ter tomados algumas medidas com as denúncias realizadas pela CPI da ALEPE.

### 3.2. O PAPEL DO MEC NA CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PORTA-VOZ DO CAPITAL PRIVADO

Como afirmamos ao longo da dissertação, a intensificação da mercantilização da educação superior no Brasil embora tenha acontecido de forma crescente e desmedida, não foi inconsequente, no que se refere às bases legais, ao contrário, foi criado todo um aparato legalístico para que fosse instituída. Como demonstrado desde o capítulo primeiro, estas

medidas legais advêm do incentivo a mercantilização e privatização do ensino superior representada enquanto uma das estratégias utilizadas pelo grande capital para a saída de sua crise estrutural, pois como nos coloca Medeiros e Peruzzo:

[...] a saída encontrada pelo processo de acumulação do capital no Brasil [...], ante sua crise estrutural e a recomposição de sua hegemonia, está em compatibilizar a oportunidade dada pela expansão do acesso à educação, em que esse acesso não é mais mediado pelo direito, mas sim pelo mercado, aliado à conformação ideológica do capital social e humano, à necessária capacidade requerida e promovida pela formação educacional, bem como ao espaço dos indivíduos para com sua formação e inserção no mercado de trabalho (MEDEIROS; PERUZZO, 2016, p. 312-313).

Isto é, a partir das recomendações dos Organismos Internacionais a educação superior dos países periféricos vem sendo conformada aos padrões do capitalismo mundial, buscando adequar à formação para atender as necessidades do mercado. Para alcançar este fim, o Ministério da Educação no Brasil, enquanto órgão responsável por normatizar, regularizar e fiscalizar o ensino vem contribuindo para que a mercantilização e privatização da educação superior seja realizada por vias legais.

Todavia, este órgão responsável por cobrar e averiguar as instituições e o ensino, por vezes, tem sido omissivo diante do avanço dos cursos irregulares, como salientamos anteriormente, ao referir as ações das entidades do Serviço Social, a exemplo da solicitação de nota técnica ao MEC sobre o funcionamento dos cursos irregulares e cuja resposta só foi feita depois de um ano e seis meses da primeira solicitação.

Nesse sentido, podemos dizer que o posicionamento e papel que o Ministério da Educação vem exercendo diante a educação superior, representa o condicionamento deste órgão as imposições dos organismos internacionais, principalmente, na efetuação da desresponsabilização do Estado em ofertar ensino superior como direito e não como mercadoria, tal qual defendido nos documentos elaborados pelo Banco Mundial.

O que nossa pesquisa evidencia é o compromisso do Estado brasileiro com os ditames do BM quando analisamos a elaboração da LDB, onde esta – no que que concerne ao ensino superior – fora influenciada pelos pressupostos defendidos pelo Banco Mundial mediante recomendações postas no documento “La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia”<sup>70</sup> (1994).

---

<sup>70</sup> Cf. BANCO MUNDIAL (BM). La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia (El Desarrollo en la práctica). Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial, 1994. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/La-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

Este documento entende a necessidade da formação superior para o desenvolvimento econômico de um país, mas defende que a mesma – quando atrelada apenas ao Estado – pode gerar altos custos e por isso há a necessidade de dividir a responsabilidade com a sociedade civil, por meio da mercantilização sob a justificativa da “democratização do acesso”. Como apontamos anteriormente, a contrarreforma da educação superior atrela-se a contrarreforma e reformulação das funções do Estado.

Na avaliação de Mota Jr., o BM recomendou que o Brasil:

[...] não se absteresse de promover a educação superior, mas orientou que essa promoção se concentrasse em políticas voltadas para o estabelecimento de um marco regulatório em que o governo assumisse o papel de supervisor do sistema, ao mesmo tempo em que incentivasse mecanismos orientados para o mercado na aplicação das políticas, tais como disponibilizar informações, visando fortalecer a qualidade da educação e mecanismo de certificação da qualidade, além de promover uma maior autonomia administrativa das instituições públicas, de maneira que possam diversificar suas fontes de financiamento e utilizar, de forma mais eficiente, seus recursos e avaliar o desempenho das instituições públicas e privadas da educação superior (MOTA JR., 2019, p. 222-223).

Assim, o Estado internaliza estas recomendações e as efetiva por meio do MEC, a exemplo do PROUNI e FIES que representam a parceria público-privado, ou seja, investimento público em instituições privadas com isenção de alguns impostos para estas últimas; do REUNI, que expressa o aumento no número de vagas em instituições públicas e criação de novas unidades de ensino, estimulando com isso, o aumento da competitividade entre as IES e, por conseguinte, a precarização do trabalho docente; e do SINAES que se assenta em três componentes principais que busca avaliar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. Tais exemplos nos ajudam a entender como o MEC contribui para a expansão da mercantilização da educação superior, seja pelo investimento público no privado, pela precarização das instituições públicas ou pela forma de avaliação das IES, dos cursos e estudantes<sup>71</sup>.

Entretanto, é necessário destacar que o MEC não ficou restrito apenas aos documentos e orientações dos BM e FMI, a partir dos anos 2000, a educação superior brasileira passou a ser influenciada pelo Protocolo Bolonha. Inferimos que a influência do Processo de Bolonha para

---

<sup>71</sup> A avaliação dos cursos e dos estudantes se realizam por meio do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) – prova aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desde 2004 – e o resultado obtido aponta para a qualidade do ensino. Esta forma de avaliação é passível de questionamentos, uma vez que - muitas vezes – as IES privadas fornecem uma preparação para os estudantes que irão prestar a prova, almejando obter um resultado positivo para a avaliação dos cursos.

o ensino superior mundial tem favorecido o aligeiramento da formação, a competitividade e sujeição às demandas do mercado (BOSCHETTI, 2015). Fatores estes que podemos notar na educação superior do Brasil, elementos cada vez mais intensificados a partir da mercantilização da mesma. Podemos identificar também a influência deste Processo na educação superior brasileira no seu aspecto político-cultural que foi disseminada se expressando numa:

[...] nova concepção de universidade, de um novo “modelo” de organização, de estrutura, de planos de ensino, pesquisa e avaliação: essa cultura sustenta que uma boa universidade deve ser barata (menos anos, menos custos), rápida (cria uma espécie de *fast* universidade, e defende que se faz o mesmo em menos anos), padronizada (mesmo formato em diferentes realidades), deve ter financiamento autossustentável (graduação barata, curta e rápida, mestrados curtos e pagos para uma elite, doutorados curtos para docência e/ou pesquisa acadêmica e para demandas do mercado); mercantilmente adaptada às exigências de expansão e acumulação do capital, sobretudo em contexto de crise do capital (Ibidem, p. 644-645).

É esta face que a educação superior brasileira vem apresentando cada vez mais forte, seja por meio da expansão já demonstrada neste trabalho do número de instituições de cunho privado em detrimento das instituições públicas, seja pelo EaD e, mais recentemente, pelos cursos irregulares expressando o financiamento “barato” e aligeirado – em outros termos: precário – ambos formando ou deformando a formação profissional para atender as demandas do mercado e conformar a educação superior a acumulação capitalista. No que concerne a esta forma de ensino irregular, o MEC não possui um quantitativo geral de instituições em funcionamento, pois como revelamos, as mesmas funcionam a margem da lei e são designados como irregulares por não estarem credenciados neste órgão.

Ainda assim, a partir do Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) instalada pela Assembleia Legislativa de Pernambuco (ALEPE), a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), do MEC, editou despacho<sup>72</sup>, em 19 de junho de 2017, determinando medidas cautelares a 27 IES, localizadas em 14 estados brasileiros (RS, MT, PE, AP, PR, MG, SP, ES, BA, CE, RJ, RO, AL e DF), investigadas por oferta irregular de educação superior. O despacho visou coibir as práticas irregulares na oferta do ensino das seguintes IES:

---

<sup>72</sup> Cf. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Despacho MEC/Seres de 19/6/2017. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=15&data=19/06/2017>>. Acesso em: mar. 2020.

**Quadro 14: Faculdades Irregulares identificadas e atuadas pelo MEC (2017)**

<b>Designação da IES</b>	<b>Código e-MEC</b>	<b>Designação Mantenedora</b>	<b>Código e-MEC</b>	<b>Município/UF</b>
<b>Centro Universitário da Serra Gaúcha (FSG)</b>	1427	Sociedade Educacional Santa Rita Ltda	943	CAXIAS DO SUL/RS
<b>Faculdade Afirmativo (FAFI)</b>	1072	Instituto de Educação Bom Jesus de Cuiabá – EPP	748	CUIABÁ/MT
<b>Faculdade América Latina de Ijuí (FAL)</b>	4443	Sociedade Educacional Rio Claro Ltda	2811	IJUÍ/RJ
<b>Faculdade Anchieta do Recife (FAR)</b>	3148	Organização de Ensino Superior Anchieta - OESA	2011	RECIFE/PE
<b>Faculdade Atual (FAAT)</b>	1877	Motinha & Cia Ltda - ME	3403	MACAPÁ/AP
<b>Faculdade Centro Oeste do Paraná (FACEOPAR)</b>	<b>11007</b>	<b>Sociedade Educacional do Centro Oeste do Paraná Ltda. - ME.</b>	<b>3263</b>	<b>LARANJEIRAS DO SUL/PR</b>
<b>Faculdade Cidade de Guanhães (FACIG)</b>	<b>4446</b>	<b>Sociedade Educacional de Guanhães Ltda - EPP</b>	<b>2814</b>	<b>GUANHÃES/MG</b>
<b>Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC)</b>	2341	CEALCA-Centro de Ensino Aldeia de Carapicuíba Ltda – EPP	1532	CARAPICUÍBA/SP
<b>Faculdade de Ciência e Educação do Caparaó (FACEC)</b>	1653	Sociedade Educacional Superior Ltda	15297	GUAÇUÍ/ES
<b>Faculdade de Ciências Médicas da Bahia (Ciências Médicas)</b>	4899	Centro Educacional do Sul da Bahia Ltda – ME	3125	SANTA CRUZ CABRÁLIA/BA
<b>Faculdade de Saúde de Paulista (FASUP)</b>	10613	Instituto Optométrico de Pernambuco	3144	PAULISTA/PE
<b>Faculdade do Sertão (UESSBA)</b>	2761	UESSBA Unidade de Ensino Superior do Sertão da Bahia S/S Ltda – EPP	1797	IRECÊ/BA
<b>Faculdade Ecoar (FAECO)</b>	3699	Sociedade Educacional Portal das Missões SEPM – ME	2338	PASSO FUNDO/RS
<b>Faculdade Latino Americana de Educação (FLATED)</b>	1501	Fundação Escola de Gestão Pública FUGESP	988	FORTALEZA/CE

<b>Faculdade Paraíso (FAP)</b>	1488	Associação Educacional Souza Graff S/S Ltda	984	SÃO GONÇALO/RJ
<b>Faculdade Paranapanema (FP)</b>	2841	UNEPOS - Unidades de Estudos Especializados e Pós-graduação Ltda - ME	3606	PORECATU/PR
<b>Faculdade Santa Cruz (FACRUZ)</b>	3585	CESAC Centro de Ensino Superior Santa Cruz Ltda – EPP	2271	SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE/PE
<b>Faculdade Santo André (FASA)</b>	17558	Sociedade Educacional Cacoal Ltda – Epp	3286	CACOAL/RO
<b>Faculdade Santo Augusto (FAISA)</b>	5023	Sociedade Educacional Santo Augusto Ltda – ME	2948	SANTO AUGUSTO/RS
<b>Faculdade Teológica Evangélica do Rio de Janeiro (FATERJ)</b>	14914	Projeto Reviver – Atividades Educacionais, Sociais e Culturais	10000	RIO DE JANEIRO/RJ
<b>Faculdades Integradas de Várzea Grande (FIAVEC)</b>	1839	Associação Varzeagrandense de Ensino e Cultura	578	VÁRZEA GRANDE/MT
<b>Instituto Batista de Ensino Superior de Alagoas (IBESA)</b>	1956	Convenção Batista Alagoana	1287	MACEIÓ/AL
<b>Instituto Brasileiro de Educação Superior Continuada (IBEC)</b>	13238	Projeto Reviver - Atividades Educacionais, Sociais e Culturais	10000	SÃO JOÃO DE MERITI/RJ
<b>Instituto de Educação e Tecnologias (INET)</b>	2633	Sociedade de Ensino e Tecnologias Ltda - EPP	1708	SALVADOR/BA
<b>Instituto Superior de Educação de Floresta (ISEF)</b>	2033	SECEF-Sociedade de Educação Cultura e Esportes de Floresta Ltda S/C - ME	1337	FLORESTA/PE
<b>Instituto Superior de Educação de Pesqueira (ISEP)</b>	2012	Sociedade de Educacao Cultura E Esportes de Pesqueira Ltda - ME	1321	PESQUEIRA/PE
<b>Instituto Superior de Educação Franciscano Nossa Senhora de Fatima (FATIMA)</b>	2942	Soc Carit e Lit Sao Francisco de Assis Zona Norte	297	BRASÍLIA/DF

Fonte: Despacho MEC/Seres, 2017.

O quadro nos demonstra que, apesar da denúncia ter sido realizada pela CPI da ALEPE por ter sido identificado funcionamento irregular ou ilegal no estado de PE, a maioria das

instituições (22) não possuíam autorização para ofertar o ensino nesse estado, o que ratifica a irregularidade do ensino. Sinalizamos que, essas instituições identificadas no despacho não se restringiam apenas ao ensino do Serviço Social.

Destacamos ainda, que apenas duas das instituições identificadas na nossa pesquisa (FACEOPAR E FACIG), se encontram presente no despacho do MEC, o que nos revela a gravidade da expansão mercantil circunstanciado por estes cursos.

Para além desse despacho foram emitidas duas portarias que se referiam a instituições irregulares, a de nº 780/2017 e 782/2018, as quais abordaremos mais adiante. A primeira se refere a cancelamento de diplomas emitidos pela Universidade Iguazu; a segunda ao descredenciamento da FACEOPAR e cancelamento de diplomas emitidos fora da sua sede.

Por fim, apesar de algumas medidas, ratificamos o papel do MEC enquanto porta-voz dos organismos internacionais, buscando adequar o ensino superior à rentabilidade econômica necessária para a superação da crise estrutural do capital. E no que concerne ao Serviço Social, mais especificamente, este papel ficou explícito quando o mesmo descaracterizou a proposta curricular organizada pela ABESS, facilitando a flexibilização dos Projetos Político Pedagógico (PPP) dos cursos, favorecendo a precarização da formação com a expansão desmedida dos cursos privados de Serviço Social.

### 3.3. IMPACTOS DA MERCANTILIZAÇÃO A PARTIR DOS CURSOS IRREGULARES DE SERVIÇO SOCIAL: O PAPEL DO CONJUNTO CFESS/CRESS

Como demonstramos na pesquisa e diante da intensa mercantilização da formação profissional do Serviço Social – que atualmente conta com 603 cursos presenciais privados autorizados, 67 públicos na mesma modalidade e 111 na modalidade EaD com autorização para disponibilizar 208.473 vagas a nível Brasil (E-MEC, 2020) – as entidades representativas da profissão vem atuando na defesa de uma formação profissional de qualidade, universal, pública e gratuita para todos. A ABEPSS enquanto entidade responsável pelo ensino e pesquisa em Serviço Social vem atuando por meio de campanhas, fóruns e oficinas na defesa das DCs da ABEPSS e de uma formação qualitativa, ética e gratuita.

Nesse sentido, é pressuposto da nossa análise, a indissociabilidade entre formação e trabalho profissional, visto que é a formação que fornece as bases para a intervenção profissional. Esta relação está expressa em todo conjunto das DCs da ABEPSS, quando expõe em dos seus princípios a indissociabilidade entre supervisão acadêmica e de campo durante

estágio obrigatório, quando destaca a importância do estágio para o futuro exercício profissional, e ainda no terceiro núcleo temático para a formação, Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional. Esse Núcleo abrange

[...] elementos constitutivos do Serviço Social enquanto especialização do trabalho: trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado (IAMAMOTO, 2014, p. 620).

Entretanto, os outros núcleos são fundamentais para proporcionar uma leitura crítica do real no exercício profissional possibilitando o entendimento das múltiplas determinações que o constitui, nos fazendo afirmar que as Diretrizes da ABEPSS, em seu conjunto, voltam-se para uma formação que capacite os futuros profissionais a responder de forma efetiva as demandas que serão postas durante o exercício profissional. Segundo Tinti (2015) é o processo formativo que constitui a formação que fornece os subsídios para a prática profissional, e por isso é necessária uma formação crítica e comprometida com os princípios éticos que norteiam a profissão. De acordo com Carvalho:

[...] é fundamental que todo o processo de formação profissional em seus diferentes níveis – graduação e pós-graduação – seja de fato crítico em termos de ajudar os profissionais a superarem o nível da aparência e perceberem e analisarem a função social do exercício profissional no contexto das relações sociais [...]. Assim, no âmbito da formação profissional, é preciso oferecer, através de diferentes mecanismos, a oportunidade de uma reflexão crítica em termos da opção profissional. [...] Concretamente, é preciso repensar o encaminhamento das aulas, das tarefas acadêmicas, do estágio e do desenvolvimento do processo da investigação e da extensão, buscando a criticidade em termos de desvendamento da realidade enquanto fundamento da opção profissional (CARVALHO, 1986, p. 37 apud TINTI, 2015, p. 92).

Sem essa formação, o profissional estará sujeito a ser um mero executor das políticas sociais, relegados aos mandos dos empregadores, voltado a atuar de acordo com as práticas tradicionais do Serviço Social.

Entendo esta relação, nosso estudo se baseia e está ancorada nas atuações do conjunto CFESS/CRESS, que se encontram na linha de frente desse debate, considerando a indissociabilidade entre o trabalho e a formação profissional e a direção ético-política que informa e qualifica a competência destas entidades, como já inferimos antes. Cabe ressaltar que de acordo com a Lei nº 8.662/1993 (Lei de Regulamentação da Profissão), o Conselho Federal de Serviço Social e os Conselhos Regionais de Serviço Social são:

Art. 7º O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) constituem, em seu conjunto, uma entidade com personalidade jurídica e forma federativa, com o objetivo básico de disciplinar e defender o exercício da profissão de Assistente Social em todo o território nacional. 1º Os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) são dotados de autonomia administrativa e financeira, sem prejuízo de sua vinculação ao Conselho Federal, nos termos da legislação em vigor. 2º Cabe ao Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e aos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), representar, em juízo e fora dele, os interesses gerais e individuais dos Assistentes Sociais, no cumprimento desta lei (BRASIL, 1993, s/p).

Nesse sentido, o conjunto CFESS/CRESS, embora não sejam responsáveis pela formação profissional vêm atuando na busca para que a LDB em conjunto com as Diretrizes da ABEPSS seja efetivada, como é o caso dos cursos irregulares. Estes cursos, como já foram identificados e qualificados na nossa pesquisa, atuam de forma ilegítima, uma vez que não são credenciados no MEC e alguns, como é o caso dos cursos livres, não chegam a ser reconhecidos como cursos da educação superior. Por este motivo, diferentemente, dos cursos presenciais privados e EaDs em Serviço Social, aqui ressaltamos a nossa dificuldade de pesquisa, sobretudo em expor dados teóricos e quantitativos acerca dos mesmos, uma vez que não foi encontrada nenhuma produção teórica sobre eles; e por atuarem na margem da lei, não podem ser quantificados de forma exata, nem mensurar a quantidade de vagas ofertadas.

Sendo assim e como é de conhecimento público, estas entidades são responsáveis por zelar pela defesa de uma atuação profissional com direitos e deveres garantidos. Na pesquisa, observamos que os CRESS têm sido a porta de entrada para conhecimento de tais cursos, quando os egressos vão à busca da inscrição profissional para se inserir no mercado de trabalho. Entretanto, de acordo com a referida Lei,

Art. 10. Compete aos CRESS, em suas respectivas áreas de jurisdição, na qualidade de órgão executivo e de primeira instância, o exercício das seguintes atribuições: I - organizar e manter o registro profissional dos Assistentes Sociais e o cadastro das instituições e obras sociais públicas e privadas, ou de fins filantrópicos; II - fiscalizar e disciplinar o exercício da profissão de Assistente Social na respectiva região; III - expedir carteiras profissionais de Assistentes Sociais, fixando a respectiva taxa; IV - zelar pela observância do Código de Ética Profissional, funcionando como Tribunais Regionais de Ética Profissional; V - aplicar as sanções previstas no Código de Ética Profissional; VI - fixar, em assembleia da categoria, as anuidades que devem ser pagas pelos Assistentes Sociais; VII - elaborar o respectivo Regimento Interno e submetê-lo a exame e aprovação do fórum máximo de deliberação do conjunto CFESS/CRESS (BRASIL, 1993, s/p).

Podemos dizer que *estrito sensu*, essas diretrizes deixam claro, que o CRESS só pode interferir no âmbito da formação na esfera do campo de estágio, uma vez que a supervisão do estágio em Serviço Social se constitui como uma atribuição privativa do Assistente Social e as instituições de ensino e de estágio devem ser credenciadas nos CRESS, conforme preceitua a Lei que regulamenta a profissão:

Art. 14. Cabe às Unidades de Ensino credenciar e comunicar aos Conselhos Regionais de sua jurisdição os campos de estágio de seus alunos e designar os Assistentes Sociais responsáveis por sua supervisão. Parágrafo único. Somente os estudantes de Serviço Social, sob supervisão direta de Assistente Social em pleno gozo de seus direitos profissionais, poderão realizar estágio de Serviço Social (BRASIL, 1993, s/p).

No entanto, cabe ressaltar, que o conjunto das entidades que representam o Serviço Social brasileiro, CFESS/CRESS/ABEPSS/ENESSO, atuam de forma orgânica em defesa do PEP, articulados em torno de uma direção social crítica que conforma a formação e o trabalho profissional. Nessa relação o estágio aparece como o mediador dessas duas esferas, pois é através dele que o discente tem o primeiro contato com a intervenção profissional.

Além dos dispostos sobre o estágio nas Diretrizes e na Lei de Regulamentação da Profissão, em 2010, foi lançada a Política Nacional de Estágio da ABEPSS, fruto de uma construção coletiva das entidades representativas da profissão, visando a defesa do PEP. Tal política defende que:

A materialização do estágio curricular supervisionado deve ocorrer em consonância com os princípios ético-políticos, explicitados no Código de Ética dos assistentes sociais de 1993, que se constituem como os valores norteadores do projeto profissional do Serviço Social brasileiro (ABEPSS, 2010, p. 12).

A política dispõe de sete princípios para o estágio, sendo eles: i) indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa; ii) articulação entre Formação e Exercício Profissional; iii) indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo; iv) articulação entre universidade e sociedade; v) unidade teoria-prática; vi) interdisciplinaridade; e vii) articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O princípio da articulação entre Formação e Exercício Profissional designa que o estágio, na articulação entre docente, discente e Assistente Social:

Possibilita, portanto, a identificação e análise das demandas, desafios e respostas mobilizadas no cotidiano de trabalho dos(as) assistentes sociais e fomenta a construção/socialização de conhecimentos e reflexões, bem como o desenvolvimento de competências profissionais (ABEPSS, 2010, p. 13).

No que se refere as Leis nacionais para o estágio, inferimos que na LDB não está disposto às formas como se deve dar o estágio supervisionado curricular obrigatório, sendo expresso apenas no Art. 82, da seguinte forma: Os sistemas de ensino estabelecerão às normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria. Para normatizá-los foi criada em 2008 a Lei nº 11.788, ficando conhecida como a Lei do Estágio. Esta Lei define em seu artigo 1º que estágio é:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, s/p).

Para além dessa definição, a Lei reconhece o estágio obrigatório e não-obrigatório desde que sejam respeitadas as recomendações e diretrizes de cada curso e defende que o mesmo, enquanto ato educativo, deve contar com a supervisão direta entre professor orientador acadêmico e supervisor de campo, uma vez que um dos objetivos do estágio é integrar a teoria à prática. Desta forma, para subsidiar o estágio em matéria de Serviço Social e em complemento a esta Lei Federal, o CFESS criou a Resolução nº 533, de 29 de setembro de 2008, a qual define que,

Art. 1º. As Unidades de Ensino, por meio dos coordenadores de curso, coordenadores de estágio e/ou outro profissional de serviço social responsável nas respectivas instituições pela abertura de campo de estágio, obrigatório e não obrigatório, em conformidade com a exigência determinada pelo artigo 14 da Lei 8662/1993, terão prazo de 30 (trinta) dias, a partir do início de cada semestre letivo, para encaminhar aos Conselhos Regionais de Serviço Social de sua jurisdição, comunicação formal e escrita, indicando: I- Campos credenciados, bem como seus respectivos endereços e contatos; II- Nome e número de registro no CRESS dos profissionais responsáveis pela supervisão acadêmica e de campo; III- Nome do estagiário e semestre em que está matriculado (CFESS, 2008, s/p).

Observamos que esta resolução demonstra o objetivo da entidade em contribuir para uma formação profissional de qualidade completa aos egressos, demonstrando sua ligação com o PEP da profissão, com a reafirmação dos preceitos do Código de Ética, da Lei nº 8.662/1993

e das Diretrizes Curriculares da ABEPSS. A resolução define que para que o estágio seja realizado em condições favoráveis o assistente social supervisor não pode exceder o total de três estagiários, ou seja, um para cada 10h de trabalho.

Para além dessa resolução a indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional aparece como um princípio que fundamenta a formação profissional e integra as atividades indispensáveis. As DCs da ABEPSS parte da concepção que o estágio supervisionado:

É uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização com base em planos de estágio, elaborados em conjunto entre Unidade de Ensino e Unidade Campo de Estágio, tendo como referência a Lei 8662/93 (Lei de Regulamentação da Profissão) e o Código de Ética do Profissional (1993). O Estágio Supervisionado é concomitante ao período letivo escolar (ABEPSS, 1996, p. 19)

Ressalvados tudo isso, identificamos a partir da nossa pesquisa, que o estágio tem sido um dos fatores que comprovam a irregularidade de alguns cursos, seja pela diferença de instituições que emitiram a declaração do estágio e o diploma, seja pela discrepância de informações constantes nas declarações e nas falas dos egressos quando ouvidos em oitivas ou, ainda, pela diferença do local onde fora “realizado” o curso e o local de realização do estágio. No quadro abaixo destacaremos as informações colhidas na nossa coleta de dados no que concerne aos estágios supervisionados.

**Quadro 15: Estágio Curricular Obrigatório e realização do curso de acordo com os diplomas constantes nos autos processuais**

CIDADE EM QUE FOI REALIZADO O ESTÁGIO	CARGA HORÁRIA DO ESTÁGIO	LOCAL DO CURSO EXPRESSO NO DIPLOMA
Processo CE1 – Redenção/CE	360h	Assú/RN – Instituição 1
Processo CE2 – Pacatuba/CE	Não informado	Assú/RN – Instituição 1
Processo CE3 – Sobral/CE	480h – realizado em 4 meses.	Assú/RN – Instituição 1
Processo CE4 – Redenção/CE	360h	Assú/RN – Instituição 1
Processo CE5 – Acaraú/CE	500h (420h no campo d estágio e 80h acadêmicas).	Assú/RN – Instituição 1
Processo CE6 – Milhã/CE	240h estágio de campo e 229h acadêmico.	Guanhães/MG – FACIG
Processo CE7 – Bodocó/CE	336h	Guanhães/MG – FACIG
Processo CE8 – Assaré/CE	450h – totalizado em 6 meses	Guanhães/MG – FACIG
Processo CE9 – Saboeiro/CE	480h	Mantena/MG – FAMA

<b>Processo CE10 – Saboeiro/CE</b>	480h	Mantena/MG – FAMA
<b>Processo CE11 – Mauriti/CE</b>	480h	Mantena/MG – FAMA
<b>Processo CE12 – Jaguaretama/CE; Jaguaribe/CE</b>	Estágio I: 168h Estágio II: 164h Estágio III: 167h	Ribeirão Preto/SP – Instituição 9
<b>Processo CE13 – Sobral/CE</b>	450h em 3 meses	Sobral/CE – Instituição 3
<b>Processo CE14 – Quixadá/CE</b>	540h – 360h campo, 180h acadêmica.	Aracati/CE – Instituição 4
<b>Processo CE15 – Mombaça/CE</b>	Estágio I: 150h Estágio II: 160h Estágio III: 160h	Aracati/CE – Instituição 4
<b>Processo CE16 – Pedra Branca/CE; Mombaça/CE.</b>	Estágio I: 150h Estágio II: 160h Estágio III: 160h	Aracati/CE – Instituição 4
<b>Processo CE17 – Laranjeiras do Sul/PR</b>	Estágio I: 150h Estágio II: 150h Estágio III: 150h	Laranjeiras do Sul/PR – FACEOPAR
<b>Processo CE18 – Luzilândia/PI</b>	450h	Uberaba/MG – Instituição 5
<b>Processo CE19 – Quixeramobim/CE</b>	Estágio I: 154h Estágio II: 161h Estágio III: 161h	Ribeirão Preto/SP – Instituição 2
<b>Processo CE20 – Quixeramobim/CE</b>	Estágio I: 161h Estágio II: 161h Estágio III: 161h	Ribeirão Preto/SP – Instituição 2
<b>Processo CE21 – Arame/MA</b>	440h (1 semestre)	Venda Nova dos Imigrantes/ES – Instituição 6
<b>Processo CE22 – São Paulo/SP</b>	455h (1 semestre)	São Paulo/SP – Instituição 8
<b>Processo CE23 – Serragem (distrito de Ocara/CE)</b>	Estágio I: 144h Estágio II: 144h Estágio III: 144h	Maranguape/CE – Instituição 7
<b>Processo CE24 – Brejo Santo/CE</b>	Estágio I: 180h Estágio II: 180h Estágio III: 180h	Maranguape/CE – Instituição 7
<b>Processo CE25 – Eusébio/CE</b>	Estágio I: 150h Estágio II: 150h Estágio III: 150h	Maranguape/CE – Instituição 7
<b>Processo CE26 – Pacatuba/CE</b>	Estágio I: 157h Estágio II: 157h Estágio III: 150h	Maranguape/CE – Instituição 7
<b>Processo CE27 – Fortaleza/CE</b>	Estágio I: 150h Estágio II: 150h Estágio III: 150h	Maranguape/CE – Instituição 7
<b>Processo PE1 – Tabira/PE</b>	540h	Maranguape/CE – Instituição 7
<b>Processo PE2 – não constante no processo</b>	Não constante no processo	Guanhães/MG – FACIG
<b>Processo PE3 – Betânia/PE</b>	360h	Guanhães/MG – FACIG
<b>Processo PE4 – Tabira/PE</b>	540h	Maranguape/CE – Instituição 7

<b>Processo PE5 – Sobral/CE</b>	270h	Laranjeiras do Sul/PR – FACEOPAR
<b>Processo PE6 – Parnamirim/PE</b>	360h	Venda Nova dos Imigrantes/ES – Instituição 6
<b>Processo PE7 – Tabira/PE</b>	540h	Maranguape/CE – Instituição 7
<b>Processo PE8 – não constante do processo</b>	Não constante no processo	Laranjeiras do Sul/PR – FACEOPAR
<b>Parecer PB1 – Itaporanga/PB</b>	Não constante no parecer	Mantena/MG – FAMA
<b>Parecer PB2 – Itaporanga/PB</b>	Não constante no parecer	Mantena/MG – FAMA
<b>Parecer PB 3 – Laranjeiras do Sul/PR</b>	Não constante no parecer	Laranjeiras do Sul/PR – FACEOPAR

Fonte: Processos e pareceres dos CRESS CE/PE/PB. Elaboração própria, 2019.

É a partir do cruzamento dos dados disponibilizados pelas instituições e egressos que são comprovadas as irregularidades dos cursos. A partir dos dados elencados no quadro acima, chamamos a atenção para dois elementos que se referem ao estágio supervisionado como fator essencial para averiguação das irregularidades no formato desses cursos, como atestamos na pesquisa documental e tal qual consta nos autos dos Processos analisados.

O primeiro elemento a ser destacado diz respeito à realização dos estágios supervisionados em cidades distintas do local autorizado para a oferta do ensino. Vê-se uma discrepância entre as informações constantes na declaração do estágio e nas falas dos egressos quando convocados para esclarecimentos, como é o caso do Processo CE2, onde o estágio foi realizado no município de Pacatuba/CE, e o curso – ou ao menos, uma disciplina – foi dispendido na cidade de Itaitinga/CE e o diploma auferido foi expedido na cidade de Assú/RN, considerando que a instituição que emitiu o diploma só possui autorização para ofertar o ensino presencial nesta cidade. Esses dados reforçam a série de irregularidades que envolvem a oferta dessa modalidade de ensino.

Observamos ainda, divergência também no Processo CE13, dado que a declaração aponta que o estágio foi realizado na cidade de Sobral/CE, mas o egresso afirma ter efetuado o mesmo em Parambu/CE, justificando à distância para deslocar-se até a cidade constante na declaração. Na análise do processo, pode-se encontrar, para além do esclarecimento do egresso, a oitiva da supervisora de campo mencionada na declaração, a qual afirmou que nunca realizou supervisão de estágio com estudantes da IES, além de não possuir vínculo empregatício com a instituição em que foi “realizado” o estágio.

No Estado de Pernambuco, casos como esses não foram omissos. No Processo PE4 a declaração emitida identifica apenas um campo de estágio, enquanto o egresso afirma ter realizado o mesmo em dois lugares e cidades diferentes (Tabira/PE e Iguaraci/PE). No caso do

Processo PE6, verificamos um caso singular em relação aos outros processos. Neste a supervisora de campo não trabalhava no local, de acordo com a declaração do egresso, a mesma teria sido contratada para ir assisti-lo três vezes por semana, mas que o mesmo se apresentava no campo de estágio todos os dias. Esse dado nos chama a atenção, primeiro por demonstrar de modo incisivo um *déficit* na formação profissional do estudante, pois a própria profissional se torna alheia à dinâmica da demanda do campo de estágio e que o mesmo se apresentava na instituição sem que houvesse alguma supervisão.

Na Paraíba foram analisados apenas três pareceres, dos quais não tivemos acesso às declarações de estágio e/ou diplomas, o que limita a nossa análise em termos mais gerais, uma vez que não tivemos acesso aos processos. Assim sendo, nos Pareceres PB1 e PB2, consta que os egressos advinham de uma mesma instituição e de acordo com a parecerista a disciplina de estágio, foi realizada na modalidade à distância ou por cursos livres ou de extensão, já que de acordo com o diploma, o curso foi realizado na cidade de Mantena/MG; além disso, a supervisora de campo constante na declaração, em esclarecimento, afirmou que para além dos dois egressos que buscaram se inscrever no CRESS, ela supervisionou outros, mas nunca teve contato com a supervisora acadêmica.

Em outro parecer analisado na Paraíba, (Parecer PB3), o campo de estágio citado no processo não existe, ou seja, foi emitida uma declaração falsa com assinatura fraudada, como foi informado pela supervisora de campo que constava na declaração, a qual afirmou não ter assinado e nem exercido a supervisão. Caso parecido averiguamos no Ceará (Processo CE17), onde a declaração aponta que o estágio ocorreu em Laranjeiras do Sul/PR, entretanto, o egresso informou que o mesmo se desenvolveu em Mauriti/CE, sua cidade residência.

E na nossa avaliação, todos esses casos identificados na pesquisa, apontam para uma tendência a lateralização das DCs da ABEPSS no que compete ao princípio da indissociabilidade entre supervisão acadêmica e de campo, além da própria Lei Federal de Estágio.

O segundo elemento que destacamos nos dados apontados no quadro 14, relaciona-se com a carga horária expressa nas declarações. As Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 sugere que a carga horária mínima do curso de Serviço Social deve ser 2.700h, e a carga horária mínima do estágio curricular obrigatório, 15% dessa carga horária, ou seja, 405h. Contudo, verifica-se nos dados expostos no quadro analisado, que apesar das diferenças entre as instituições e suas cargas horárias de estágio, a sua maioria (24) declara constituir-se nesta carga horária, embora não sejam efetivadas de fato. Entretanto, os estágios identificados nos

Processos CE1, CE2, CE6, CE7, CE14, PE3, PE4, PE5 e PE6, encontram-se abaixo do mínimo indicado, 405h.

Já nos cinco (5) processos referentes à Instituição 7, apenas duas declarações constaram a mesma carga horária de estágio, isto pode indicar – a partir do ano de conclusão dos egressos – que, houve uma mudança curricular no que concerne ao estágio obrigatório, três (3) vezes em um intervalo de um (1) ano.

Diante desses dados relevantes que demonstram várias irregularidades, fica evidente que estes cursos não têm as mínimas condições para ofertar um ensino de qualidade capaz de formar profissionais aptos a atuar frente as demandas do Serviço Social, ancoradas na Lei que regulamenta a profissão. E as declarações de estágio que se apresentavam como um importante meio de averiguação para as denúncias, a partir da Resolução CFESS nº 917, de 18 de outubro de 2019, passou a não ser mais critério para se registrar nos Conselhos. Tal Resolução, revoga o inciso III e seu parágrafo único do artigo 28 da Resolução nº 582, de 1º de julho de 2010, o qual abordava sobre a necessidade de apresentação da declaração de estágio para a inscrição no Conselho.

A Resolução nº917/2019 decorreu da decisão no âmbito da ação civil pública de nº 1004429.62.2018.4.01.3600, no âmbito da Justiça Federal do Mato Grosso, promulgada em 09 de outubro de 2019. Essa resolução e sua execução representa um ponto negativo, tendo em vista que parte das irregularidades são identificadas a partir das declarações, como demonstramos em nossa análise.

Importa ainda destacar na pesquisa, que para que os CRESS sejam capazes de atuar antes tais irregularidades, dado a ausência de um posicionamento mais eficaz por parte do MEC, o CFESS enquanto órgão normativo de grau superior para o exercício profissional aprovou algumas resoluções – Resoluções CFESS nº 755/2016, 765/2016, 773/2016, 783/2016, 789/2017, e por último e em vigor, a 884/2018 – para que os Conselhos Regionais indeferissem ou cancelassem os registros dos egressos advindo dos cursos irregulares, livres ou de extensão, como mencionamos anteriormente. Tal indeferimento se encontra resguardado pela própria Lei nº 8.662/1993, uma vez que no inciso 1º do seu artigo 2º, afirma que só poderão exercer à profissão de Assistente Social os possuidores de diplomas reconhecidos e expedidos por estabelecimento de ensino superior devidamente registrado no MEC. Assim, para inscrição no Conselho, a Resolução CFESS nº 582/2010, determina em seu artigo 29:

O processo de Inscrição de Pessoa Física será instruído pelo Setor Administrativo competente e, após, encaminhado à Comissão de Inscrição

para emissão de parecer e posterior aprovação em Reunião da Diretoria do CRESS. [No parágrafo 2º segundo recomenda]: Durante o processo de análise da documentação do requerente, a Comissão de Inscrição poderá convocá-lo para prestar esclarecimentos, se necessário (CFESS, 2010, s/p).

Tais mesmas medidas poderão ser adotadas ante o pedido de transferência. Para o cancelamento de registro, esta mesma resolução determina que:

Art. 54 - A inscrição do assistente social poderá ser cancelada ou cassada, “ex-officio”, por determinação do Conselho Pleno do CRESS, nos seguintes casos: a- Quando fizer falsa prova dos documentos para inscrição no CRESS, devidamente comprovada pela autoridade judicial competente; [...] (CFESS, 2010, s/p).

É importante ressaltar que a partir desta resolução foi criada outra resolução de nº 884/2018 que regulamenta “procedimento para cancelamento de inscrições que foram deferidas antes do conhecimento das irregularidades”. Em seu artigo primeiro essa resolução expressa que:

**Art. 1º** Fica instituído procedimento, com fulcro no parágrafo segundo do artigo 29 e parágrafo único do artigo 41 da Resolução CFESS no 582/2010, quando constatado(s) indícios de irregularidade(s) na documentação da/o interessada/o, em especial: I. Ausência de autorização ou descredenciamento para funcionamento do curso de Serviço Social da Unidade de Ensino, atestadas por documento oficial expedido pelo Ministério da Educação, incluindo consulta ao Portal e-MEC; II. Certificado de conclusão de curso de Unidade de Ensino distinta da que emitiu a declaração de estágio; III. Diploma emitido por Unidade de Ensino distinta daquela onde o curso foi realizado; a. IV - Declaração de estágio realizado em região distinta daquela em que o curso presencial foi ministrado; b. V - Constatação inequívoca de aproveitamento, como disciplinas obrigatórias de grade curricular de cursos de graduação, de estudos realizados via cursos de extensão ou cursos livres; IV. Pedido de transferência entre CRESS quando o pedido de inscrição já tenha sido indeferido anteriormente em razão das hipóteses dos incisos I a V (CFESS, 2018, s/p).

Inferimos, portanto, que é a partir destas resoluções que o conjunto CFESS/CRESS vem atuando frente aos cursos irregulares, uma vez que não possuem competência nem atribuição para atuar e/ou fiscalizar diretamente à formação profissional. Mas quando os CRESS confirmam as irregularidades, informam aos órgãos competentes de fiscalização (MEC/CNE) para que as medidas cabíveis sejam tomadas.

Quanto a esse respeito faz-se importante destacar o papel da ABEPSS que vem atuando e apoiando campanhas na defesa por uma formação profissional de qualidade, universal e

gratuita, a exemplo da campanha nacional intitulada: "*Graduação em Serviço Social: só se for legal, crítica e ética*"<sup>73</sup>", realizada em 05 de maio de 2019 sob iniciativa do Fórum Nacional em Defesa da Formação e do Trabalho com qualidade em Serviço Social, do qual a entidade faz parte. Este Fórum debate ações de enfrentamento à precarização do trabalho e do ensino de graduação presencial e à distância em Serviço Social, reunindo integrantes das comissões de Formação do CFESS, dos CRESS, bem como integrantes da ABEPSS, ENESSO, das instituições de ensino superior, centros e diretórios acadêmicos, entidades diversas e movimentos que atuam em defesa da educação como um direito. Tal campanha objetivou fortalecer os três pilares do Projeto Ético-Político da profissão, ao mesmo alertar sobre os cursos irregulares.

A despeito da nossa particularidade de pesquisa ter recorte nos Conselhos Regionais de Serviço Social do Ceará, Pernambuco e Paraíba, justificado pelos critérios de acessibilidade, foi possível verificar os posicionamentos de outros CRESS<sup>74</sup> frente aos cursos livres e/ou de extensão apresentados enquanto graduação, os quais vêm se apresentando no combate a estes cursos, como pode ser identificado no Relatório do GT/CFESS (2019), e também por meio de várias notas públicas, a exemplo do CRESS 5ª Região<sup>75</sup> (BA), CRESS 19ª Região<sup>76</sup> (GO), CRESS 16ª Região<sup>77</sup> (AL), CRESS 14ª Região<sup>78</sup> (RN). As referentes notas versaram sobre o alerta das irregularidades e sobre em que se caracterizavam os cursos ofertados enquanto cursos de extensão e/ou livres, demonstrando a direção política das entidades em defesa aos princípios do PEP.

---

<sup>73</sup> Cf. ABEPSS. *Campanha "Graduação em Serviço Social: só se for legal, crítica e ética"*. Notícia em 07 de mai. de 2019. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/noticias/campanha-graduacao-em-servico-social-so-se-for-legal-critica-e-etica-ja-esta-no-ar-participe-314>>. Acesso em: 8 de mai. 2020.

<sup>74</sup> Ainda no momento de definição da pesquisa, foi realizado contato prévio com os CRESS de outras Regiões, como o de MG e GO. A resposta do CRESS/MG foi dada por meio de contato telefônico, onde nos informaram sobre o conhecimento dos cursos, mas que naquela entidade não se tinha demandas oriundas deles. O de Goiás, o nos enviou um relatório com os nomes das instituições denunciadas na CPI da Comissão Parlamentar de Inquérito das Universidades, sendo elas as seguintes: Faculdade Gamaliel; Faculdade AD1; Grupo Educacional FAESB; Centro de educação Superior Kairós; Instituto Paulo Freire. Indicamos que por questões de acessibilidade e pelas dificuldades que a pesquisa impõe, esta última entidade não entrou no nosso recorte de pesquisa.

<sup>75</sup> Cf. CRESS/BA. *NOTA OFICIAL: Curso de extensão não é graduação em Serviço Social*. Notícia em 20 jun. 2017. Disponível em: <<https://www.cress-ba.org.br/nota-of-cursos-de-extensao>>. Acesso em: 01 de abr. 2020.

<sup>76</sup> Cf. CRESS/GO. *Atenção: Curso de extensão não é Graduação em Serviço Social*. Notícia em 05 abri. 2017. Disponível em: <<https://cressgoias.org.br/noticias/292-procedimentos-adotados-pelos-cfess-em-relacao-aos-cursos-de-extensao-aproveitamento-de-disciplinas-na-graduacao>>. Acesso em: 01 de abr. 2020.

<sup>77</sup> Cf. CRESS/AL. *Educação não é mercadoria!* Notícia em 15 abr. 2018. Disponível em: <<http://www.cress16.org.br/noticias/educacao-nao-e-mercadoria>>. Acesso em: 01 de abr. 2020.

<sup>78</sup> Cf. CRESS/RN. *Curso de extensão não é graduação em Serviço Social*. Notícia em 13 abr. 2017. Disponível em: <<http://www.cressrn.org.br/noticias/ver/1139>>. Acesso em: 01 de abr. 2020.

### 3.4 A INCIDÊNCIA DOS CURSOS IRREGULARES NOS ESTADOS DA PARAÍBA, PERNAMBUCO E CEARÁ VISIBILIZADOS PELOS EGRESSOS

Pelo caráter do fenômeno estudado, quantificar o número de cursos irregulares existentes no Brasil é uma tarefa difícil, o que coloca uma série de limitações ao nosso objeto de pesquisa e ao mesmo tempo um desafio teórico-metodológico em termos de análise. Como já mencionamos, de acordo com o estudo do GT de formação do CFESS (2019), foram realizados dois levantamentos com os CRESS de todo Brasil com o objetivo de verificar as incidências desses cursos nos 26 Estados e Distrito Federal, dos quais se identificou o funcionamento de 31 instituições nas diferentes regiões do Brasil, como fora aludido anteriormente. O primeiro levantamento buscou verificar as seguintes questões:

- (a) Se o CRESS/Seccional já recebeu solicitação de inscrição de profissionais oriundos de cursos que não estejam em conformidade com a legislação (identificar as instituições de ensino envolvidas);
- (b) Quais as providências e/ou encaminhamentos (administrativos, políticos, jurídicos, entre outros) já adotados ou em curso frente às situações identificadas;
- (c) Quais os resultados das providências e/ou encaminhamentos adotados ou em curso;
- (d) Sugestões/indicativos para o trabalho do GT (CFESS, 2019, p. 10).

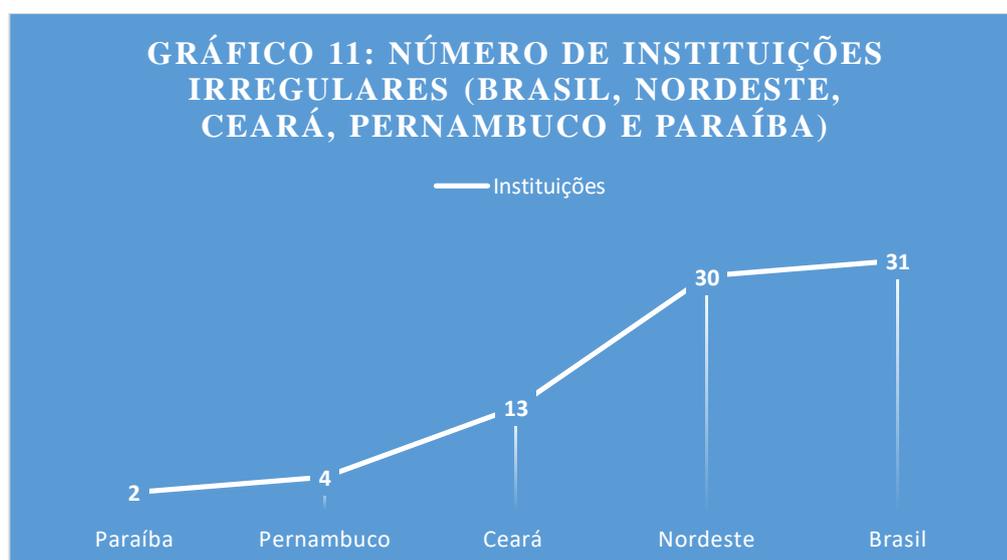
A sistematização realizada em março de 2018 demonstrou que os CRESS de 9 Estados à época afirmaram: “[...] não ter recebido solicitação de inscrição de profissionais oriundos de cursos que não estejam em conformidade com a legislação: AC, ES, GO, PR, RJ, SC, SE, SP, TO” (CFESS, 2019, p. 10). Os outros 11 estados que deram um retorno ao GT responderam positivamente para egressos advindos de instituições que apresentavam alguma irregularidade, sendo eles: AM, PA, AL, BA, CE, MA, PE, PI, RN, MT, MG.

Assim sendo, a partir da identificação das irregularidades, inferimos que os CRESS tomaram medidas no âmbito administrativo – com cancelamentos de inscrições, averiguação das informações, convocação para oitivas, troca de informações entre as regionais, visitas aos campos de estágios, entre outras (CFESS, 2019); no âmbito jurídico – com denúncias a Polícia Federal e ao Ministério Público Federal, reuniões com procuradorias, entre outras medidas (CFESS, 2019); e no âmbito político – com notas de esclarecimentos por mídias digitais, reuniões com coordenadoras de estágio, reunião com os CRESS do Nordeste, contato com outros CRESS para tratar sobre pedido de transferências, participação e colaboração em CPIs estaduais, etc. De acordo com as regionais, as irregularidades versaram em:

Curso sem autorização do MEC para oferta de graduação em Serviço Social; Certificado de conclusão de curso de instituição distinta daquela da declaração de estágio; Emissão de diploma por instituição distinta daquela onde o curso foi realizado; Pedido de transferência para CRESS que já havia indeferido requerimento de inscrição principal; Solicitação de inscrição com certidão de conclusão de curso sem posterior entrega de diploma; Identificação de profissionais “formados/as” por meio da modalidade de curso de extensão e/ou livre (CFESS, 2019, p. 12).

Destacamos que estes pontos também foram identificados na nossa pesquisa, principalmente, no que se refere à emissão de diplomas por instituições distintas daquela onde foi realizado o curso.

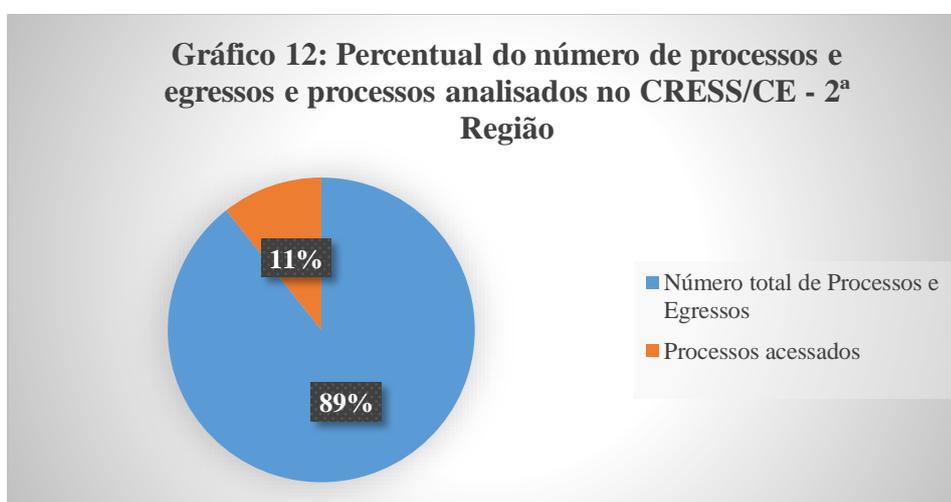
Ainda de acordo com os dados disponibilizados no Relatório do CFESS (2019), das 31 instituições que ofertavam o ensino irregular, 30 funcionavam na Região Nordeste. Na nossa pesquisa documental, como abordamos anteriormente, conseguimos identificar o funcionamento de 13 instituições no Estado do CE, destas, 4 atuava em PE e 2 na PB. No gráfico abaixo podemos visualizar de forma mais exemplificada a divisão e funcionamento destes cursos nos estados escolhidos, na Região Nordeste e no Brasil:



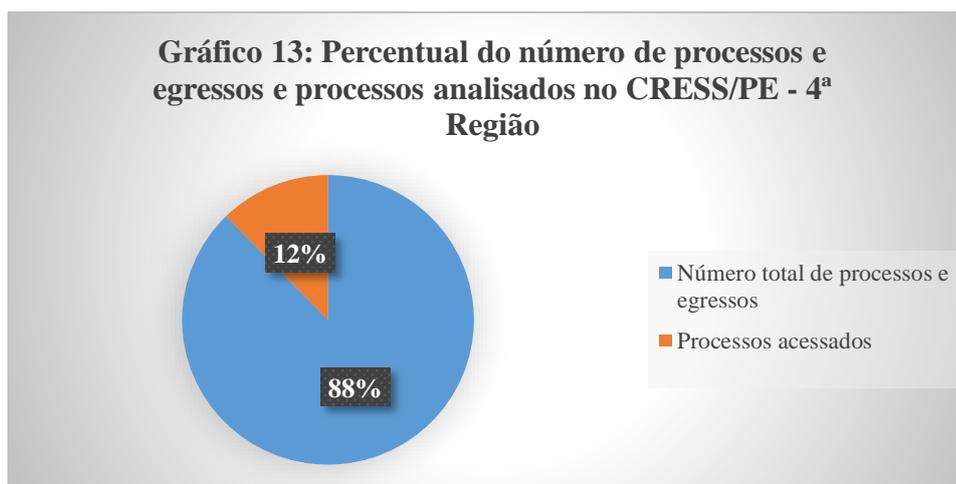
Fonte: Pesquisa documental (CRESS, CE/PE/PB); Relatório Final do GT, CFESS, 2019. Elaboração Própria.

Este gráfico demonstra o número de instituições identificadas em todo território brasileiro (31), o número que se apresentou na Região Nordeste (30), e a particularidade nos estados selecionados para a pesquisa: CE (13), PE (04) e PB (02). Afirmamos que as 30 instituições sob funcionamento no Nordeste, não está restrita só a esta região, pois como aludimos, uma única instituição exerceu o ensino irregular em 8 estados diferentes e de regiões distintas.

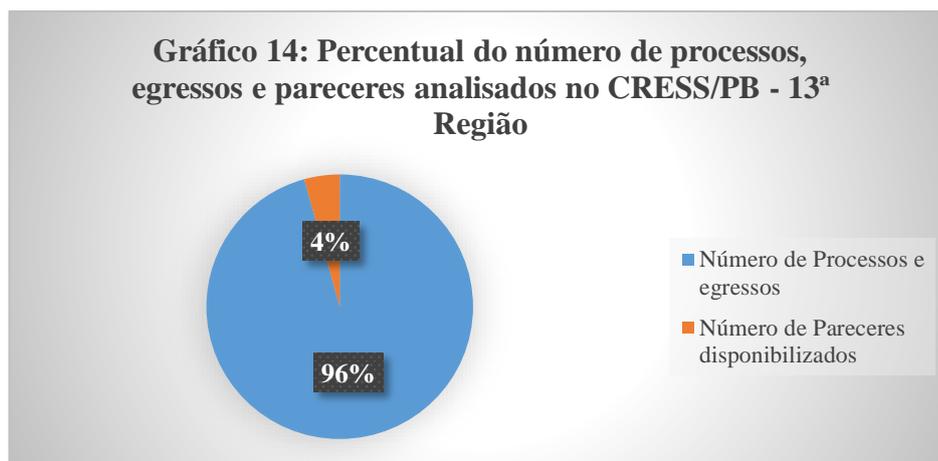
A proliferação desses cursos na Região Nordeste se dá pelo fato da regionalização da educação superior privada nas áreas com maior desigualdade, como aludimos no segundo capítulo. Apesar de entendermos que a análise da parte não nos revela o todo, por questões de acessibilidade, não foi possível fazer a pesquisa em todas regionais do Nordeste, do mesmo modo que não foi possível analisar o número total de processos existentes nos CRESS selecionados uma vez que o acesso aos documentos (processos) só foi permitido para consulta *in lócus* e apenas para leitura e anotações no diário de campo, sem possibilidade de reprodução (fotocópia, scanner e outros). À vista disso, destacaremos abaixo, o percentual do número de processos por egressos e total de processos ou pareceres acessados:



Fonte: CRESS/CE, 2019. Elaboração própria.



Fonte: CRESS/PE, 2019. Elaboração Própria.



Fonte: CRESS/PB, 2019. Elaboração própria.

Os números expressos nos gráficos acima demonstram o quantitativo de egressos advindos de cursos irregulares – que buscaram se registrar nos Conselhos para exercer a profissão de Assistente Social, expressos a partir do número de processos; e o quantitativo de processos e pareceres analisados por CRESS. Entretanto, o número total que se refere ao CRESS/PE foi retirado do Relatório do CFESS, por não ter sido repassado pela instituição durante a pesquisa em *locus*.

No CRESS/CE foram disponibilizados para acesso em *locus* os 227 processos. Diante o alto número, estabelecemos recortes para a pesquisa, como descrito na introdução. Primeiro estabelecemos como critérios: o período para análise: 2016-2019; segundo, buscamos analisar, ao menos, um processo de cada instituição, uma vez que foram identificados processos similares de egressos advindos da mesma faculdade e por vezes, da mesma turma, apresentando discursos de esclarecimentos e documentação semelhantes. Dessa forma, fizemos a seguinte seleção:

**Quadro 16: Número de processos acessados por instituição no CRESS/CE**

INSTITUIÇÃO	NÚMEROS DE PROCESSOS
Instituição 1	05
Faculdade Cidade dos Guanhães	03
Faculdade de Mantena	03
Instituição 2	02
Instituição 3	01
Instituição 4	03
Faculdade Centro Oeste do Paraná	01
Instituição 5	01
Instituição 6	01
Instituição 7	05
Instituição 8	01
Instituição 9	01
Total:	<b>27</b>

Fonte: Processos CRESS/CE, 2019. Elaboração própria.

Esses 27 processos acessados em *locus* se referiam a inscrição principal, dos quais 22 tiveram parecer indeferido, 05 deferidos por ordem judicial e 01 em processo de justiça. Cabe assinalar, que no CRESS/PE, só foram disponibilizados para acesso *in locus* os processos de cancelamento de registro de egressos advindos das faculdades que tiveram seus diplomas cancelados, o que justifica o critério de acessibilidade usado na pesquisa.

Portanto, conseguimos analisar os processos a partir do ato de cancelamento de diplomas registrados pela Universidade Iguaçu, a partir do despacho por meio de comunicado publicado no Diário Oficial da União<sup>79</sup>, realizado pelo Seres/MEC, em outubro de 2018, a partir da reconsideração da Portaria 782<sup>80</sup>, de 26 de julho de 2017 (D.O.U. de 27/07/2017). E também, pela Portaria nº 780<sup>81</sup>, de 31 de outubro de 2018, que dispõe sobre a aplicação de penalidade de descredenciamento em face da Faculdade Centro Oeste do Paraná - Faceopar (código e-MEC nº 11007). E os que se referem a Instituição 7, por esta só ter autorização para ofertar a formação em Serviço Social na cidade de Maranguape/CE. Dessa forma, nossa análise se distribuiu da seguinte maneira:

**Quadro 17: Número de processos acessados por instituição no CRESS/PE**

INSTITUIÇÃO	NÚMEROS DE PROCESSOS
<b>Instituição 7</b>	03
<b>Faculdade Cidade dos Guanhães</b>	02
<b>Faculdade Centro Oeste do Paraná</b>	02
<b>Instituição 6</b>	01
<b>Total:</b>	<b>08</b>

Fonte: Processos CRESS/PE, 2019. Elaboração Própria.

Os 08 processos analisados tinham como natureza cancelamento de registro, dos quais todos obtiveram parecer favorável a partir do ato de cancelamento de diplomas. Foi-nos informado que havia um total de 36 processos dessa origem de egressos advindos da FACIG, dos quais 15 estavam sob análise de reconsideração. Mais uma vez salientamos que os processos analisados não são suficientes para fazer uma análise do todo, principalmente, por

<sup>79</sup> Cf. D.O.U. Comunicado, publicado em 03/10/2018, p. 180. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=03/10/2018&jornal=530&pagina=180>>. Acesso em: 22 de abr. 2020.

<sup>80</sup> Cf. D.O.U. Resolução nº 782, 26/06/2017, p. 109. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=03/10/2018&jornal=530&pagina=180>>. Acesso: 22 de abr. 2020.

<sup>81</sup> Cf. D.O.U. Resolução nº 780, 31/10/2018, p. 25. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/11/2018&jornal=515&pagina=25>>. Acesso em: 22 de abr. 2020.

este CRESS, em notícia<sup>82</sup> publicada em mídias digitais, informar que apenas em 2017 recebeu 43 pedidos de inscrição de egressos advindos de instituições irregulares. Mas que as análises dos mesmos dão suporte para um campo ainda não explorado, indicando a fragilidade do ensino, ampliação da mercantilização da educação superior e invasão da lógica do mercado nesse espaço, que aligeirizam e precarizam a formação profissional do Serviço Social.

No CRESS Paraíba, foram disponibilizados apenas 03 pareceres conclusivos, dos quais não tivemos acesso aos processos. A partir deles foi identificado o funcionamento de 02 instituições: FACEOPAR e FAMA. Analisamos 2 pareceres referentes a instituição FAMA e 01 da FACEOPAR.

Desses 03 pareceres, dois deles se referiam a processo de cancelamento de inscrição (FAMA) e 01 a pedido de transferência de inscrição advindo do CRESS/SP. Os pareceres referentes à Faculdade de Mantena se referiam a cancelamento de registro despachado antes do conhecimento das irregularidades, os quais foram deferidos com base no ato de cancelamento de diplomas, publicado no Diário Oficial da União, assim como os processos analisados em PE. Observamos que o parecer referente ao pedido de transferência de registro teve como resultado o indeferimento, após averiguação de irregularidades referentes à FACEOPAR.

Sendo assim, a partir das leituras dos processos *in lócus* – no caso do CRESS/CE e PE – e do registro em diário de campo, identificamos, no que se refere a regional Ceará, o seu compromisso com a defesa do Projeto Ético-Político do Serviço Social, uma vez que no teor do processo, principalmente, nos pareceres, apresentavam-se para além das questões técnicas (Leis, MPs, Notas Técnicas), fatores de cunho ético-político consoante a direção social da profissão, os quais estão fundamentados na intransigente defesa por uma formação de qualidade. Ademais, somam-se a nossa análise os posicionamentos públicos realizados pelos respectivos Conselhos. No que se refere ao CRESS/CE, este em sua página virtual, ao noticiar<sup>83</sup> sobre a reunião ampliada com os Conselhos do Nordeste, lançou uma nota que ratifica nossas questões de pesquisa:

Desde 2014, a Comissão de Orientação e Fiscalização (COFI) do Conselho Regional de Serviço Social 3ª Região/CE já vem recebendo denúncias de assistentes sociais sobre a existência de cursos ilegais de Serviço Social oferecidos à distância por diferentes instituições e por Institutos, como cursos

---

<sup>82</sup> Cf. CRESS/PE. *Encontro no CRESS Ceará discute cursos ilegais de Serviço Social*. Notícia publicada em 06 de mar. de 2018. Disponível em: <<http://www.cresspe.org.br/encontro-no-cress-ceara-discute-cursos-ilegais/>>. Acesso em: 20 de abr.. 2020.

<sup>83</sup> Cf. Cress Ceará recebe reunião ampliada dos conselhos regionais do Nordeste sobre cursos ilegais de serviço social. **CRESS/CE**. 2018. Disponível: <<http://cress-ce.org.br/noticias/cress-ceara-recebe-reuniao-ampliada-dos-conselhos-regionais-do-nordeste-sobre-os-cursos-ilegais-de-servico-social/>>. Acesso em: mai. 2020.

de extensão e/ou livres, em diferentes municípios do Estado. Somente atuando no Ceará, ao menos 40 cursos ilegais em Serviço Social já foram identificados e, de 2014 a 2017, 175 inscrições de pessoas advindas dessas instituições foram indeferidas pelo Cress Ceará [...] Entre 2016 e 2017, o Cress Ceará recebeu 70 processos judiciais contra as decisões da Comissão de Inscrição quanto ao indeferimento de registros. Deste total, 56 pessoas pediram liminares e apenas dez foram concedidas, ainda em caráter inicial, podendo sofrer revogação ao final do processo. Dos 65 processos já julgados em 1ª instância, 58 foram favoráveis ao Cress Ceará, o que representa 89% do total. Isso demonstra que o Judiciário tem sido favorável ao Conselho, acatando a tese de que não é possível conceder registro a estudantes egressos de cursos de extensão e/ou livres ministrados por institutos, mesmo quando esses alunos, ao final do curso, são transferidos para faculdades com reconhecimento legal (CRESS/CE, 2018, s/p).

No que concerne ao CRESS/PE, nos processos e pareceres acessados, percebemos uma diferença na metodologia utilizada em relação ao CRESS/CE. Ou seja: verificamos nos autos dos processos, medidas e posicionamentos mais técnicos, sem a presença de fatores que remetesse a defesa ético-política explícita do PEP da profissão. Inferimos que isso se deve ao fato do setor jurídico está à frente do acompanhamento dos processos *estricto sensu*.

Por outro lado, em termos de direção política, este Conselho foi escolhido para representar a Região Nordeste no GT Nacional contra os cursos ilegais de Serviço Social. Do ponto de vista ético-político, a partir de seus posicionamentos públicos, verificou-se que o mesmo contribuiu de forma imperativa e decisória, para a instauração da CPI da ALEPE, atuando por meio de denúncias e acompanhamento das sessões públicas. Portanto, no que diz respeito a esta CPI, por meio do Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito, foi identificado que as instituições não se resumiam ao ensino do Serviço Social e atingia cerca de 70% das cidades do Estado, causando danos a aproximadamente 50.000 alunos. A CPI versou sobre as instituições com irregularidades mais denunciadas, sendo elas:

1) Faculdade de Desenvolvimento e Integração Regional (FADIRE), mantida pela Sociedade de Desenvolvimento do Ensino Superior do Vale do Capibaribe SODECAP Ltda – EPP; 2) União de Escolas Superiores da FUNESO (UNESF), mantida pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO); 3) Nacional Faculdades e Participações Ltda (UNINACIONAL), associação de classe que integra mais de 20 instituições de ensino superior de todo país, dentre as quais se incluem a Faculdade Santo Augusto (FAISA), mantida pela Sociedade Educacional Santo Augusto – ME; o Instituto Superior de Educação Professora Lúcia Dantas (ISEL), mantido pelo Instituto Tecnológico de Brasília (ITB); o Instituto Brasileiro de Educação Superior Continuada (IBEC), mantido pelo Projeto Reviver – Atividades Educacionais, Sociais e Culturais; e a Faculdade Santa Cruz (FACRUZ), mantida pelo Centro de Ensino Superior Santa Cruz Ltda – EPP (CESAC) (ALEPE, 2016, p. 11-12)

O relatório final nos revela como se dão as articulações entre os institutos de ensino superior, a exemplo da FADIRE, que possuía vínculos com a UNINACIONAL e suas associadas (principalmente, a FAISA e FACIG), e em Pernambuco, com a FUNESO/UNESF. A FADIRE era uma das instituições que ofertava de forma irregular o curso de Serviço Social por meio de cursos de extensão, dado que não possuía autorização para ofertar esta formação. Segundo relato expresso no relatório, os alunos que cursaram na cidade de Condado/PE, por meio de baixo assinado destacaram:

A FADIRE nos informou que no último semestre do curso, a extensão seria validade (sic) para Curso de Graduação, e que nos seria fornecido um Diploma de Graduação emitido pela FADIRE, no caso do curso de Administração, que é ofertado em sua sede, na cidade de Santa Cruz do Capibarbe-PE e por outra Faculdade parceira da FADIRE, no caso dos cursos que não são ofertados pela FADIRE, como Pedagogia e Serviço Social (ALEPE, 2016, p. 64).

Dentre as instituições identificadas no relatório final da CPI, a instituição que mais possuía convênio com cursos de extensão e livres para emissão de diplomas de graduação em Serviço Social no estado de Pernambuco foi a Faculdade Ecoar (FAECO). Destacamos aqui, que esta CPI foi à base para o despacho do MEC referente ao descredenciamento de instituições, aqui já mencionado.

Também no que diz respeito ao CRESS/PB, observou-se a partir dos pareceres que é um conselho que vê na defesa por uma formação de qualidade a possibilidade de se ter um profissional capaz de responder as expressões da “questão social” de forma crítica, efetiva e qualitativa. Esta defesa fica evidente, quando verificamos no Parecer PB2 a seguinte colocação:

9) Sobre a convocação das instituições de ensino envolvidas na oferta irregular do Curso de Serviço Social por esse Regional, cabe deixar nítida que esta autarquia, conforme a Lei 8662/1993, tem como função orientar e fiscalizar o exercício profissional e não as instituições de ensino que ofertam cursos de Serviço Social [...]. Portanto, não há previsão legal para investigação, convocação ou sansão por parte desse Conselho de Categoria às Unidades de Ensino Superior, não é de sua competência tais atos administrativos. Não obstante, esse Conselho reuniu documentos que apontam para a oferta de cursos irregulares em sua jurisdição e ofereceu denúncias ao Ministério Público, em 18 de fevereiro de 2019, para que o devido processo de investigação dessas “instituições” seja levada a termo. Assim, não se eximindo de uma ação político-pedagógica que visa evitar prejuízos a mais pessoas que ingressam nesses cursos irregulares, à autoimagem da profissão e à qualidade dos serviços prestados aos usuários; bem como, para que os responsáveis pelas irregularidades sejam devidamente processados (PARECER PB2, 2019, s/p).

Diante do exposto destacamos que os CRESS analisados desempenham e contribuem de forma significativa e contundente para a defesa de uma formação profissional do Serviço Social, buscando por meio de Encontros Descentralizados com os CRESS da Região Nordeste, unificar as ações de enfrentamento, defendendo uma formação de qualidade e que esta possa fornecer o mínimo necessário para que os futuros profissionais possam atuar de acordo com o Projeto Ético-Político profissional, atuando de forma efetiva na viabilização de direitos e não apenas como mero executor de políticas sociais.

### 3.5 A LATERALIZAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA ABEPSS NOS CURSOS IRREGULARES: CONSEQUÊNCIA DA INCIDÊNCIA E DO IMPACTO DA INTENSIFICAÇÃO DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

As Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 parte do pressuposto de que o Serviço Social é parte e expressão das relações sociais de produção e reprodução capitalista, e ao ter como objeto de intervenção a “questão social” necessita entender a lógica da dinâmica e transformações sociais, uma vez que estas interferem na função social da profissão. Sendo assim, a proposta curricular elaborada pela ABESS (atual ABEPSS), fora pensada para proporcionar um novo estatuto à dimensão interventiva e operativa da profissão, a partir de um rigor teórico, metodológico com acompanhamento da dinâmica societária (CARDOSO, I. *et al*, 1997). Este trato dado a DCs é por entender-se que o Serviço Social é “[...] uma prática, um processo de atuação que se alimenta por uma teoria e volta à prática para transformá-la, um contínuo ir e vir [...]” (PIANA, 2009, p. 85-86).

Como dito no capítulo anterior, a construção dessas Diretrizes se deu num momento de intensas transformações devido às medidas adotadas para reestruturação do sistema capitalista; e para que fosse homologada passou por uma descaracterização. Com isto, o MEC flexibilizou a proposta curricular com vista a beneficiar as instituições privadas, deixando as IES optarem por qual DCs iriam reger seus cursos. Contudo, aqui demonstraremos nosso pressuposto de pesquisa, que se volta a demonstrar que os cursos irregulares, lateralizam a Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 de forma efusiva, isto é, a deixam de lado e vão a sentido contrário ao que está posto nela.

De modo mais assertivo, tais cursos não só colocam de lado as DCs da ABEPSS, como todo arcabouço legal que regulamenta o ensino superior no Brasil, como demonstrado ao longo deste capítulo. Buscando evidenciar tal lateralização priorizamos três pontos do nosso instrumento de pesquisa para averiguar tal situação.

Levando em consideração as observações e recomendações constantes na DCs da ABEPSS, no que se refere a carga horária do curso, consta que é preciso:

- a) Garantir carga horária mínima de 2.700 horas com duração média do curso de 4 anos, conforme Parecer nº 462/82 do CFE/MEC; b) O tempo mínimo de duração do curso é de sete semestres, sendo o tempo máximo de integralização de até 50% sobre a duração do mesmo em cada IES (ABEPSS, 1996, p. 20).

A Câmara de Educação Superior do CNE, a partir da Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007, define para o curso de Serviço Social o mínimo de 3.000h. Visando demonstrar como estes cursos ofertam a formação, elaboramos questões no nosso instrumento de pesquisa com destaque para a “*formação ofertada pelos cursos irregulares*”. Neste ponto buscamos identificar como se dava a oferta das aulas, sua modalidade de ensino e o total de semestres letivos cursados ou a carga horária completa do curso. Nos processos do estado do CE, identificamos em 17 processos as seguintes informações:

**Quadro 18: Oferta, Modalidade, Semestres Letivos Carga Horária e da formação profissional – CRESS/CE**

Processos	Modalidade do ensino e Ofertas das aulas	Semestres letivos e/ou Carga Horária Completa do curso
Processo CE1	Não constante	3 semestres letivos.
Processo CE2	Presencial Disciplinas por módulos concluídas a cada 8 dias.	3 semestres letivos – 2.997 h.
Processo CE3	Presencial Disciplinas por módulos concluídas a cada 8 dias.	Não constante
Processo CE4	Presencial Disciplinas em módulos semanais presencial.	Histórico: 3 semestres (3.033 h); PPP: 5 semestres (1.820 h).
Processo CE6	Não constante	2.310 h
Processo CE7	Presencial, Aulas semanais	8 semestres.
Processo CE8	Presencial, aulas aos finais de semana.	Declaração de Conclusão: 2.760h; Diploma: 3.200h.
Processo CE9 e 10	Nada consta.	3.197h
Processo CE12	100% à distância	Nada consta.
Processo CE13	Presencial, Aulas quinzenais.	2.985h.
Processo CE14	Presenciais, aulas de segunda a quinta-feira.	Nada consta.
Processo CE15	Nada consta.	3.000h.

<b>Processo CE17</b>	Presencial, aulas quinzenais.	Não constante.
<b>Processo CE23</b>	Presencial.	3.200h
<b>Processo CE24</b>	Não constante.	8 períodos.
<b>Processo CE27</b>	Presencial, aulas diárias noturna.	Histórico: 3.270h; Diploma: 3.200h.

Fonte: Processos Administrativos CRESS/CE, Elaboração Própria, 2019.

Como o quadro nos revela, os semestres letivos ou carga horária completa dos cursos apresentam discrepância. No processo CE1, verifica-se que o curso foi finalizado em 3 semestres, de acordo com o egresso. O mesmo ocorre no CE2, quando o egresso informou em oitava que o curso fora finalizado em 3 semestres letivos, com disciplinas ofertadas por módulos de 8 dias, no entanto, no diploma consta a carga horária total de 2.997h. As informações constantes nos autos dos processos distinguem não só entre os documentos e as falas dos egressos, como também entre os documentos fornecidos pelas instituições, como é o caso do processo CE4, o histórico do curso tinha como número de semestres o total de 3, que totalizaria 3.033h; entretanto, no Plano Político-Pedagógico (PPP) os semestres foram aumentados para 5 e a carga horária diminuída para 1.820h.

O mesmo ocorreu com o CE8, onde na declaração de conclusão de curso apresentada inicialmente ao CRESS tinha-se uma carga horária de 2.760h, quando apresentado o diploma tinha-se o total de 3.200h. No CRESS/PE as informações foram encontradas em 6 dos 8 processos, se expressando da seguinte forma:

**Quadro 19: Oferta, Modalidade, Semestres Letivos Carga Horária e da formação profissional – CRESS/PE**

<b>Processos</b>	<b>Modalidade do ensino e Oferta das aulas</b>	<b>Semestres letivos e/ou Carga Horária Completa do curso</b>
<b>Processo PE1</b>	Presencial, aos sábados.	3.200h.
<b>Processo PE4</b>	Presencial, aos finais de semana.	3.200h.
<b>Processo PE5</b>	Não constante.	3.258h.
<b>Processo PE6</b>	Presencial, aos sábados.	3.200h.
<b>Processo PE7</b>	Não constante.	3.200h.
<b>Processo PE8</b>	Não constante.	3.258h.

Fonte: Processos Administrativos CRESS/PE, Elaboração Própria, 2019.

A primeira diferença encontrada entre os CRESS PE e CE foram em relação às cargas horárias apresentadas pelos egressos, nos processos lidos em PE não apresentaram semestres e todas as cargas horárias estavam acima do mínimo indicado pela Câmara de Educação Superior

do CNE, ou seja acima do mínimo de 3.000h. Em relação à oferta e modalidade do ensino, os Estados se equipararam diante da precariedade da formação. No processo PE1, a modalidade de ensino era presencial, ocorrendo uma vez por semana (aos sábados, das 8h às 17h). No PE4, a partir do esclarecimento do egresso, verificou-se que as aulas ocorriam aos finais de semana, dos quais eram destinados dois finais de semana por disciplina, isto é, a disciplina era iniciada em um final de semana e finalizada no posterior. A fala do egresso do PE6 indicou que as aulas eram presenciais, aos sábados das 14h às 22h, que funcionavam da seguinte forma: 4 encontros para cada disciplina (o 1º e 2º era destinado para realização de estudos dirigidos, o 3º para realização de seminário e o 4º para aplicação de prova).

No estado da Paraíba não foi possível obter informações precisas, como nos demais estados, pois como indicamos, só foi concedido o acesso aos pareceres conclusivos. Dessa forma, tivemos:

**Quadro 20: Oferta, Modalidade, Semestres Letivos Carga Horária e da formação profissional – CRESS/PB**

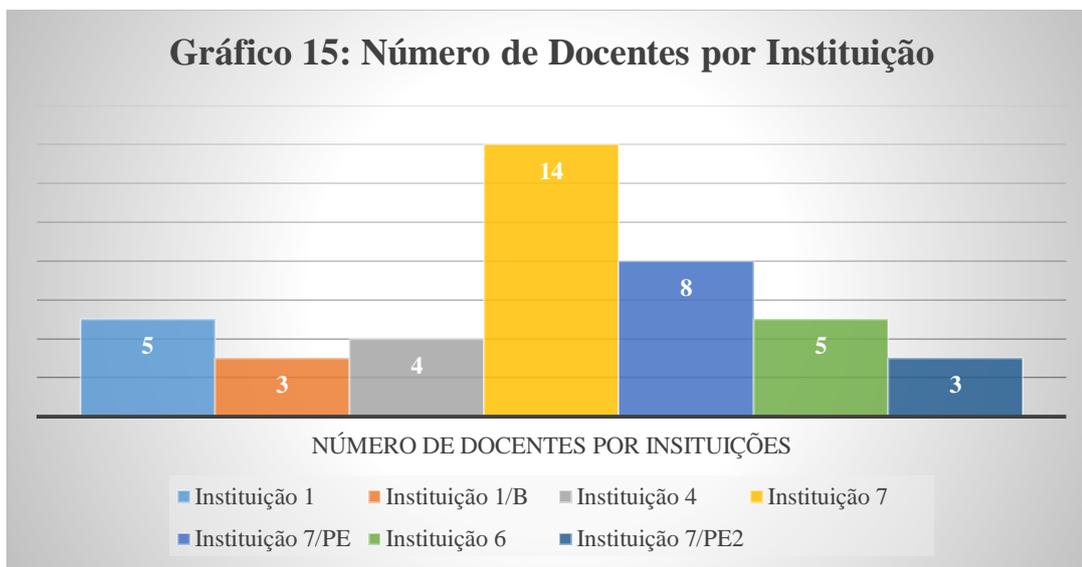
Processos	Modalidade do ensino e Oferta das aulas	Semestres letivos e/ou Carga Horária Completa do curso
Parecer PB1 e PB2	Presencial, aos finais de semana.	Não constante.

Fonte: Pareceres Conclusivos CRESS/PB, Elaboração Própria, 2019

Apesar dos poucos dados da Paraíba, verifica-se que a modalidade de ensino e a oferta das aulas encontram-se niveladas ao ensino apresentado nos outros dois Estados. É importante destacar que os processos e pareceres que não foram citados se dão pela falta de informação acerca dos pontos que buscamos identificar. Todavia o material analisado nos permite perceber as várias diferenças ante as informações prestadas, as quais são colocadas em xeque quando pelas falas em oitiva dos egressos ou pelas diferenças de informações nos próprios documentos emitidos pelas instituições de ensino, alertando que os mesmos não obedecem à carga horária mínima proposta pela ABEPSS ou pelo CNE.

Dessa maneira, esta modalidade de ensino nos faz afirmar que há um alto grau de precariedade na formação, que afetará sobremaneira, o exercício profissional comprometendo uma geração de Assistentes Sociais que atua diretamente nas expressões da questão social, que é constitutiva do desenvolvimento do capitalismo e está “[...] elementarmente determinada pelo traço próprio e peculiar da relação capital/trabalho – a exploração” (NETTO, 2001, p. 45); e como tal, deveriam ser formados nessa perspectiva crítica e de compreensão correta da vida social.

Outrossim, na busca de identificar como este ensino é dispendido, também procuramos extrair do nosso instrumento de pesquisa, averiguar como se constituía o corpo docente dos cursos, uma vez que eles se caracterizam como ponto chave no processo de formação. Todavia, foram poucos os processos que se remetiam a este fator.



*Fonte: Processos CRESS/CE e CRESS/PE, Elaboração Própria, 2019.*

O gráfico acima demonstra o número de docentes identificados nos processos lidos, verifica-se que as mesmas instituições apresentam números diferentes de docentes ao mudar o local da oferta, como é o caso da Instituição 1, por isso identificada no gráfico com Instituição 1/B; o egresso que cursou na cidade de Itaitinga/CE afirmou que durante todo o curso obteve apenas 5 professores; já o egresso que adveio do curso de Santa Quitéria/CE, pela mesma instituição, revelou se lembrar apenas de 3 professores, dos quais não se recordava o nome.

No que se refere a Instituição 4, o egresso em oitava, informou só se lembrar de 4 professores, dos quais não se recordava as disciplinas que os mesmos ministravam. A Instituição 7 foi uma das instituições que apresentou mais disparidades nas informações, principalmente, quando se compara as informações de um estado para outro (entre PE e CE).

No Ceará, em resposta ao pedido de esclarecimento, a Instituição 7 forneceu uma lista do quadro de professores, a qual afirmava que o curso contava com um total de 14 professores, onde 8 eram assistentes sociais (2 mestres e 6 especializados) e o demais eram de outras áreas. Em PE, aluno advindo da mesma instituição informou ter tido 8 docentes, os quais se dividiam entre as disciplinas de filosofia, Fundamentos do Serviço Social na contemporaneidade, Serviço Social e Seguridade, ética, psicologia, instrumentalidade e planejamento, diversidade e gênero

e metodologia científica. Entretanto, o mesmo não soubera informar a titulação dos mesmos. O número de docentes da Instituição 6 também foi retratado por meio do egresso, que afirmou ter tido de 5 a 6 professores, dos quais recordava apenas o nome de 3.

No que se refere ao estado da Paraíba, não obtivemos informações referentes a esta questão. Além disso, verificamos que apesar da importância do quadro de professores para uma formação qualitativa, os cursos irregulares como já abordamos em outros pontos, não tem responsabilidade com o mínimo necessário para uma formação profissional básica. Dessa maneira, a capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa defendida pela ABEPSS é escamoteada por tais cursos, os quais ofertam uma formação débil diante da forma precária da oferta. Estas dimensões compõe a instrumentalidade da profissão e juntas a respaldam com base numa “[...] construção teórica, política e normativa da profissão nos últimos tempos” (COSTA, 2008, p. 48).

Segundo Costa,

A instrumentalidade do Serviço Social é, pois, forjada por dimensões que estão presentes tanto na formação quanto na prática ou exercício profissional. Estas por sua vez, são entendidas como dimensões horizontalmente postas, sem uma superposição hierárquica de nenhuma delas, nem no processo formativo, nem no exercício profissional (COSTA, 2008, p. 48)

Apoiado neste argumento, concordamos que a capacitação das três dimensões é indispensável para uma formação e o exercício profissional satisfatórios, pois elas interagem entre si e se complementam. De acordo com a ABEPSS,

A competência teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política são requisitos fundamentais que permite ao profissional colocar-se diante das situações com as quais se defronta, vislumbrando com clareza os projetos societários, seus vínculos de classe, e seu próprio processo de trabalho (ABEPSS, 1996, p. 13).

Todavia, a nossa pesquisa demonstrou que, nos processos analisados – sem exceções – há a ausência do compromisso das instituições em fornecer as bases para que os estudantes tivessem tal capacitação. A dimensão teórica-metodológica entendida como:

[...] a capacitação [...] que permite uma apreensão do processo social como totalidade, reproduzindo o movimento do real em suas manifestações universais, particulares e singulares em seus componentes de objetividade e subjetividade, em suas dimensões econômicas, políticas, éticas, ideológicas e culturais, fundamentados em categorias que emanam da adoção de uma teoria social crítica (ABEPSS/CEDEPSS, 1996, p. 152 apud COSTA, 2008, p. 52)

Sendo assim, a partir de questões levantadas em nosso instrumento de pesquisa, identificamos que esta dimensão é inviabilizada uma vez que, a oferta de aulas por módulos que duram entre 4 ou 8 dias não são suficientes para exposição e sistematização de referências básicas que ajudam na qualificação teórico-metodológica, considerando que estes cursos trabalham com apostilas que aplicam métodos, como se o exercício profissional foi regido por uma receita

No que se refere à dimensão ético-política, esta que representa o compromisso do profissional com os valores e os princípios humano-genérico que os guiam, no caso do Serviço Social por um Código de Ética, também é vedado pelos cursos irregulares, dado que não são oferecidos aos estudantes de forma clara os preceitos que regem a nossa profissão, nem por aulas – como a disciplina de ética e introdução a prática social – que sejam capazes de oferecer e tornar evidente tais, e nem pelo estágio curricular obrigatório, o qual fora na maioria dos casos relegado – por vezes banido – da formação. Percebemos que quando se foi disponibilizado o estágio, as supervisoras apresentavam um distanciamento do PEP da profissão, sendo incapaz de fornecer o mínimo necessário para o discente, no que concerne à formação ético-política e, também, técnico-operativa.

A dimensão técnico-operativa concerne “[...] aos elementos técnicos e instrumentais para o desenvolvimento da intervenção” (COSTA, 2008, p. 58). Como o Serviço Social não dispõe de um manual prático para aplicar a devida técnica e instrumento num determinado caso, são as outras dimensões que lhe auxiliam nas escolhas destes, um que lhe ajuda a entender a dimensão do problema e o outro a atuar de forma assertiva e ética.

Portanto, ao evidenciarmos que os cursos irregulares identificados a partir da nossa pesquisa não estabelecem nenhuma relação com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, ratificamos nosso pressuposto defendido na dissertação, ao demonstrar, não só a lateralização por completo, mas explicitar como passam ao largo dos seus pressupostos, princípios, núcleos de formação e as suas observações e recomendações. E isto acaba por afetar outras dimensões da profissão, pois apesar deles não se enquadrarem como uma nova tendência para a profissão, fragilizam a direção social arduamente conquistadas com o processo de renovação – a exemplo da intenção de ruptura com o conservadorismo expressos no Código de Ética de 1993, na Lei que Regulamenta a Profissão (nº 8.662/1993) e nas DCs da ABEPSS de 1996.

Isto posto, podemos inferir que os cursos irregulares enquanto intensificação da mercantilização da formação profissional do Serviço Social, não só lateraliza as DCs da

ABEPSS, como abrem um flanco para a intensificação da disputa de hegemonia no seio da profissão, uma vez que o rompimento com o conservadorismo não significou sua extinção.

### *3.5.1. A disputa hegemônica na formação profissional: entre a teoria social crítica e o conservadorismo*

As determinações sociais da conjuntura de crise, aprofundadas pela reforma do Estado e a mercantilização do ensino superior no Brasil, deixa um flanco aberto no interior da profissão em termos de disputa hegemônica pela direção social ao fazer avançar a perspectiva conservadora que conforma certas elaborações teórico-metodológicas de formação profissional, a exemplo dos cursos irregulares e ilegais.

Como dito, o Serviço Social ao longo da sua historicidade perpassou por intensas transformações, muitas delas acompanharam o percurso de cada período histórico e de suas transformações. De antemão, importa esclarecer:

De modo geral, os projetos profissionais se vinculam aos projetos coletivos, que por sua vez se caracterizam por estarem incluídos nas diversas particularidades que dizem respeito aos vários interesses sociais presentes numa dada sociedade, articulados e perpassados por questões culturais, políticas e econômicas, como pressupostos que remetem a projetos de maior abrangência, como os societários (GOMES, 2007, 162).

Assim sendo, desde a sua emersão enquanto profissão até sua laicização – resultado do processo de renovação – a profissão apresentava certa homogeneidade, onde o pensamento conservador dominava e embasava a prática e formação profissional. A categoria profissional só passou a questionar sua base de intervenção nos finais da década de 1950, quando se iniciou na América Latina, o Movimento de Reconceituação. Este processo no Brasil fora interrompido pelo golpe civil-militar de 1964, o que deu novos contornos na contestação do Serviço Social “tradicional” aqui neste país, culminando no processo de renovação.

Como um dos resultados desse processo tem-se a laicização, a qual proporcionou a profissão o primeiro embate de ideias, pensamentos e ideologias, o que pôs a posto a heterogeneidade e disputa por projetos. O conservadorismo – marca presente na profissão desde a sua gênese – começa a disputar espaço com outras perspectivas, deixando de ser hegemônico no seio da profissão após o Congresso da Virada, em 1979, com a direção adotada na perspectiva da intenção de ruptura com o legado conservador e tradicional da profissão.

Portanto, a vinculação do projeto profissional do Serviço Social a um projeto societário transformador, se constituiu na medida em que a profissão criou as condições para estabelecer uma direção sociopolítica voltada para os interesses das classes subalternas, norteando sua formação e seu exercício profissional, para além de seu horizonte imediato e sua utilidade social (GOMES, 2007, 163).

Contudo, contraditoriamente, a profissão não conseguiu romper com as amarras do conservadorismo, haja vista que o Serviço Social surge “[...] no bojo de um movimento de cunho reformista-conservador” (IAMAMOTO, 2011, p. 21) e carrega consigo esse legado até os dias atuais.

O conservadorismo que embasou a profissão por longos anos se refere ao conservadorismo moderno<sup>84</sup>, o qual supõe uma forma de pensar e agir específicos, advindo de uma situação histórica específica, isto é, da “[...] sociedade de classes em que a burguesia emerge como protagonista do mundo capitalista” (IAMAMOTO, 2011, p. 21-22). Desta maneira, ele se apresenta como uma ideologia extremamente funcional ao capitalismo, principalmente, por ele condicionar a manutenção do sistema e ter como fonte de inspiração “[...] um modo de vida do passado, que é resgatado como uma maneira de interpretar o presente e como conteúdo de um programa viável para a sociedade capitalista” (IAMAMOTO, 2011, p. 22).

A ideologia conservadora tem como característica dominante a utilização do passado como uma fonte de interpretação do presente; os elementos sagrados se sobressaem ao primado da razão; o indivíduo não é pensado como parte isolada e atomizada na sociedade, ele é parte de unidades mais amplas; a sociedade tem como modelo a família e corporações; reage a toda e qualquer forma que venha a promulgar a igualdade social, pois acredita prejudicar a liberdade do indivíduo, embora tal liberdade seja subjetivada, isto é, credita-se ao indivíduo a responsabilidade por seu desenvolvimento e crescimento pessoal (IAMAMOTO, 2011). Estas características apontam para a viabilidade do pensamento conservador e sua constância no sistema capitalista, já que ele favorece,

---

<sup>84</sup> Há dois tipos de pensamento conservador, o clássico e o moderno. O clássico teve como fundador Edmund Burk, sua gênese se deu nos pós-1978, sendo contrário a modernidade, a república e ao liberalismo, se apresentou com o caráter antiburguesia (SOUZA, 2015). O mesmo rechaçava a possibilidade de haver revoluções, embora tenha definido seu conceito de revolução, a qual Souza afirma ser “[...] apenas e tão somente, a melhoria com a permanência das instituições consolidadas” (2016, p. 115). O referido autor nos coloca que o conservadorismo vem dar seus primeiros sinais no final da década de 1910, sendo formado desta década até as décadas de 1960/1970; nesta virada do conservadorismo, o autor afirma que começa a apresentar uma certa pluralidade que alicerça tal pensamento, desta vez, embasando a classe burguesa, o liberalismo e o sistema capitalista (SOUZA, 2015). Os pontos que convergem entre um e outro é o rechaçamento a todo e qualquer tipo de justiça e igualdade social, pois seus pensadores declaram que a luta por ela modifica a ordem natural das coisas (SOUZA, 2016).

[...] os que têm interesse em obscurecer as contradições próprias da sociedade capitalista, enfatizando, no nível analítico, apenas o que favorece sua própria coesão e reprodução e encobrendo as desigualdades fundamentais nela produzidas (IAMAMOTO, 2011, p. 23).

Estes fatores conservadores se apresentaram também na trajetória do Serviço Social, uma vez que esta profissão só pode ser entendida no bojo das relações sociais no sistema capitalista. Esta predominância conservadora se evidencia no Serviço Social brasileiro no momento de sua emergência, quando a mesma se fundamentava no fundamentalismo religioso das inspirações franco-belgas – inspirada no neotomismo –, em seguida, passou a referendar sua formação e exercício profissional na sociologia conservadora norte-americana – ocasionando o que Iamamoto veio a chamar de “rearranjo teórico-doutrinário” (2011) – por combinar uma mistura eclética entre o neotomismo e o estrutural-funcionalismo – e atualmente, vem se reatualizando, uma vez que a intenção de ruptura não rompeu totalmente com o conservadorismo sempre presente nesta profissão.

Nos dias atuais, com a crise estrutural do capital que se implantou na década de 1970 e que persiste até os dias hodiernos, seus desdobramentos expressos no ajuste fundomonetarista neoliberal, que como abordado nos capítulos anteriores, lança ao mundo – principalmente, aos países periféricos da América Latina – uma série de medidas que vislumbram a desregulamentação e flexibilização do mundo do trabalho, privatização de direitos básicos e liberalização do mercado, acabam por fornecer as bases para a reatualização e fortalecimento do conservadorismo. Isto se dá porque tal base de pensamento é imprescindível para a reprodução do sistema capitalista (BOSCHETTI, 2015).

Boschetti (2015) situa três momentos que se apresentam como determinantes fundamentais para a expansão do conservadorismo no tempo presente, ao mesmo tempo que revela as contradições do sistema e faz repensar a formação profissional do Serviço Social. O primeiro momento se apresenta no campo econômico que tem como ponto de arranque a crise estrutural do capital; o segundo se expressa no campo social, com o esfacelamento do *Welfare State*, o qual fora resultado da árdua luta da classe trabalhadora em busca de direitos; e o terceiro momento se exprime no campo ideocultural, mediante o crescimento do fundamentalismo religioso e da intolerância.

De acordo com a autora, esses pontos também revelam as contradições internas do sistema, no primeiro momento explicita a incapacidade do sistema se reproduzir sem crises; no segundo demonstra que se para a sua reprodução é necessário à destruição de direitos, logo ele

não consegue se reproduzir sem o pilar do fundo público; e o terceiro impulsiona a criação de novas formas de resistência e organização social (BOSCHETTI, 2015).

Nesse contexto de fortalecimento das bases da ideologia conservadora, esse pensamento vem se apresentando no cenário brasileiro com uma forte crítica a ideologias se expressando como a única opção que não carrega consigo esse peso; adota uma posição pragmática e imediatista; e faz uma defesa de mudança “pelo alto”, desde que não afete os interesses da classe dominante (SOUZA, 2016). Estes fatores se evidenciam no ramo político, ideocultural e econômico, uma vez que há uma forte crítica aos partidos progressistas, ao campo da teoria crítica de Marx e vem sendo impostas uma série de contrarreformas que cortam direitos da classe que vive do trabalho, de acordo com os ditames impostos pelos organismos internacionais para assegurar a hegemonia norte-americana.

Souza (2016) coloca que o conservadorismo pode ser explicado pela citação de Edmundo Dias sobre o liberalismo, onde o mesmo afirma que “O liberalismo, apesar de se proclamar universal é, na realidade, um projeto de classe que permite a esta construir uma articulação complexa com as bases materiais da sua própria existência” (DIAS, 2006, apud SOUZA, 2016, p. 209).

Levando em consideração estas colocações, afirmamos que a profissão do Serviço Social como uma categoria ligada intrinsecamente ao movimento histórico da sociedade, sente frontalmente as transformações societárias, recebendo a mesmas influências destas.

Estas direções se redesenham com mais nitidez no debate político brasileiro dos anos 1990 quando a investida neoliberal se intensifica no país, passando a ser tencionado no interior do Serviço Social com o avanço dos debates em torno do projeto profissional. Desse direcionamento é possível diferenciar-se as tendências que vêm se delineando nesta conjuntura em relação ao compromisso profissional com a luta das classes na perspectiva emancipatória (GOMES, 2016, p. 108).

Já referendamos que a crise estrutural do capital e medidas que visam sua saída impôs ao mundo uma série de contrarreformas, ao Serviço Social isto aparece como uma nova demanda diante da intensificação do seu objeto de intervenção e abertura de novas expressões, além de condicionar a profissão para práticas que sejam funcionais ao sistema, intensificando a contradição da profissão.

Por conseguinte, o conservadorismo que sempre constituiu a profissão, vem se apresentando com uma nova roupa roupagem e se intensificando no interior da profissão, uma vez que o Estado e mercado impulsionam uma prática da profissão mais funcional ao sistema,

que por sua vez são viabilizados pela formação via EaD e agora pelos cursos irregulares, “o que significa identificar as mediações que articulam respostas profissionais a processos sociais” (GOMES, 2007, p. 169).

Portanto, ao recolocar o processo de contestação do conservadorismo na profissão, ratificamos que o mesmo se deu por meio do processo de renovação, o qual se desenvolveu por três perspectivas as quais foram elencadas anteriormente, e retomaremos aqui de forma sucinta. A primeira se refere à perspectiva modernizadora – a qual retomou o estrutural-funcionalismo, com vista a práticas desenvolvimentistas (NETTO, 2011); a segunda, expressa a reatualização do conservadorismo – esta tentou reter a erosão do Serviço Social tradicional “[...] configurando-se como uma alternativa neutralizadora das influências de referências marxistas” (NÓBREGA, 2013, p. 115) que começavam a se apresentar na profissão; a terceira, apresenta a intenção de ruptura que, colocou o conservadorismo como problemática a ser enfrentada.

Esta direção apenas tencionou ao rompimento, mas não ultrapassou a intenção. Isto está ligado a aproximação do marxismo por vias tortuosas, ou seja, uma aproximação do marxismo sem Marx (IAMAMOTO, 2015a). A aproximação do marxismo que deu base para a intenção de ruptura é colocada por Netto como uma aproximação de continuidades e rupturas com o pensamento marxista, uma vez que este se expressou de diferentes formas no seio da profissão (2011). O referido autor nos coloca que tal aproximação se deu por três momentos.

O primeiro momento se manifesta no processo de sua emersão que se deu por meio do marxismo da militância política. Entretanto, por se apresentar no período de restrição de todo e qualquer pensamento que levasse a um “possível comunismo”, a aproximação se restringiu a instrumentalização para legitimar estratégias e táticas, fugindo da reflexão teórica sistemática; esta primeira aproximação se apresentou com o viés estruturalista, havendo a combinação de categorias opostas, como idealismo e materialismo, conforme nos coloca Netto (2011).

O segundo momento se dividiu em dois patamares, o primeiro se deu por meio da dominância do “marxismo acadêmico”, contudo sob restrição devido a neutralidade das universidades que a autocracia burguesa impunha. Neste primeiro patamar,

[...] a referência à tradição marxista, ainda com fortes traços de redução epistemologista, funda um padrão de análise textual da documentação profissional com as dimensões próprias da política e da história refratadas por uma lente paradigmática [...] (NETTO, 2011, p. 269).

No segundo patamar deste momento, tem-se ainda uma forte incidência do “marxismo acadêmico”, mas também há a volta do viés político e da história como necessidade de reflexão

– posto pelo período de redemocratização – é neste momento que se passa a recorrer a fontes dos clássicos do marxismo, os quais contemplam a historicidade (NETTO, 2011).

O terceiro momento demonstra o acúmulo adquirido nos momentos antecessores, mas revelou um momento de muita ecleticidade devido a forma ainda incipiente que se dava sobre as obras originais de Marx e seus fiéis interpretes (NETTO, 2011). Todavia, apesar das primeiras aproximações terem se dado de formas deturpadas, foi a partir delas e do amadurecimento das interpretações que o Serviço Social ampliou seu debate profissional e da formação com a introdução de discussões de categorias fundamentais para a compreensão da sociedade e do seu objeto de intervenção.

Destaca-se ainda que, como a natureza do Estado, das classes sociais, das políticas sociais, o que influenciou a elaboração das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, a qual evidencia em núcleos a necessidade da formação não se resumir só a profissão e sim abarcar a totalidade da vida social, pois assim a profissão não recai numa visão endógena da mesma, como identifica Iamamoto (2015); é também a partir da aproximação com a teoria marxista que se tem uma apreensão crítica do viés conservador da profissão, é a partir das aproximações com esta teoria que a base conservadora da profissão passa a ser questionada; advém dela também, o reconhecimento da necessidade de se elucidar as determinações sócio-políticas da prática profissional e a ênfase na análise histórico-crítica do Serviço Social brasileiro (NETTO, 2011). Como também esclarece Gomes:

Esta indicação, amplamente difundida na profissão e fundamentada à luz do pensamento histórico-crítico e legatária do movimento de Reconceituação – marco decisivo no processo de revisão e renovação crítica do Serviço Social brasileiro e Latino-Americano – tem nos permitido fundamentar a análise da contextualidade social e histórica que tornou possível ao Serviço Social romper com as amarras ideológicas do tradicionalismo e a herança conservadora da profissão, constituir através de uma profunda “reforma moral e intelectual”, um projeto profissional extremamente crítico, comprometido ética e politicamente com a classe trabalhadora subalternizada, com os valores civilizatórios mais emancipados, inscritos no caldo cultural da modernidade, inspirados, portanto, na democracia, na cidadania como na igualdade social (GOMES, 2016, p. 97).

Estas influências, advindas do contato e produções da profissão a partir da teoria crítica marxista e do movimento da sociedade, cujas esferas estavam inscritas no horizonte socio-cultural democrático dos anos 1970-80, embasaram as discussões e elaboração do atual projeto ético-político do Serviço Social, como mencionado anteriormente.

Cantalice (2013) afirma que a emergência do PEP do Serviço Social fora condicionada por fatores endógenos e exógenos a profissão, endogenamente o impulsionamento fora dado pelo surgimento dos cursos de pós-graduação; consolidação da produção do conhecimento no Serviço Social; maturação teórico-metodológica e diálogo com o marxismo; aproximação com demandas democráticas e interlocução com projetos societários dos trabalhadores; ruptura com o conservadorismo teórico-metodológico e político; debate da formação profissional vinculado à necessidade de construção de um novo perfil do assistente social, por sua vez, afinado com o enfrentamento crítico da questão social; reorganização da categoria, com o vislumbramento de uma nova direção para a profissão; fomento de um novo Código de Ética que viesse a suprimir as insuficiências do debate ético e político da profissão, dentre outras nuances.

E pelos fatores exógenos que se põem no campo político-social, como: a emergência das liberdades políticas elementares, somadas ao processo de redemocratização, invasão na vida social brasileira de demandas democráticas e populares, outrora, largamente reprimidas; a reinserção na cena política dos trabalhadores urbanos com o renascimento combativo do seu movimento sindical; dinamização da vida cultural com o protagonismo dos setores intelectuais, etc. (CANTALICE, 2013).

Da mesma forma que o projeto ético-político recebeu influências internas e externas para a sua consolidação, vem recebendo as mesmas para a sua fragilização e possível dissolução (NETTO, 2007; BRAZ, 2007). Esta possibilidade advém da conjuntura de crise que embasam o fortalecimento de estruturas sempre presentes na profissão, como é o caso do pensamento conservador, uma vez que,

[...] as mudanças que vem se processando no mundo capitalista contemporâneo determinam novas formas de domínio do capital sobre o trabalho, realizando uma reforma intelectual e moral, com o objetivo de construir outra cultura do trabalho e uma nova racionalidade política e ética compatível com a sociabilidade demandada pelo atual projeto do capital. Impera na ordem do dia a socialização de valores políticos, sociais e éticos, bem como a produção de padrões de comportamentos favoráveis as necessidades de mudanças na esfera da produção e da reprodução social (NÓBREGA, 2013, p. 155)

Desse modo, o que se observa é uma base fértil para a propagação da ideologia conservadora em todos os ramos da sociedade, pois apesar do capital estar em crise, propaga-se a ideia de que não há a possibilidade de existir um novo modo de vida e de produção que supere o capitalismo. O rebatimento desta conjuntura no Serviço Social se apresenta na fragilização do seu PEP, uma vez que o mesmo se encontra vinculado a “[...] um projeto

societário, propondo uma nova ordem social, voltado à equidade e a justiça social, numa perspectiva de universalização dos acessos aos bens e serviços relativos às políticas sociais” (LIMA, 2017, p. 20).

No que concerne à formação profissional, o conservadorismo vem se reatualizando por meio do neoconservadorismo<sup>85</sup> pós-moderno, o qual vem ganhando espaços cada vez mais profícuos. O neoconservadorismo pode ser entendido como:

[...] a forma dominante de apologia conservadora da ordem capitalista, combatendo o Estado social e os direitos sociais, almejando uma sociedade sem restrições ao mercado, reservando ao Estado a função coercitiva de reprimir violentamente todas as formas de contestação à ordem social e aos costumes tradicionais (BARROCO, 2015, p. 625)

Nesta reatualização do pensamento conservador são adotadas algumas características do neoliberalismo, sem alteração da sua base, ou seja, é uma adaptação do pensamento conservador a nova conjuntura do capital, tornando-o sempre funcional ao sistema. Desta forma, verifica-se que o pensamento conservador se adapta as transformações do capital para continuar fornecendo as bases para a manutenção e reprodução do MPC. Esta nova expressão do pensamento, alia-se a ideologia pós-moderna que, vem recusar a metanarrativa, a macroteoria, a categoria da totalidade etc., vindo ao encontro do conservadorismo profissional, que privilegia o microssocial, utilizando – no máximo – as “teorias de médio alcance” (NETTO, 2006 apud CANTALICE, 2013).

Estas expressões tem sido reforçadas no Serviço Social de forma caótica, fragilizando sua formação e prática profissional, uma vez que, o (neo)conservadorismo pós-moderno retoma o discurso da ordem e da moral, remetendo a práticas tradicionais da profissão que tratava as expressões da “questão social” como sendo um problema do indivíduo e da família, e passa a repensar o profissional como mero executor das políticas sociais. E o pós-modernismo extingue categorias essenciais para uma análise da realidade voltada para a sua totalidade. E os cursos livres e/ou de extensão ofertados enquanto graduação favorecem as bases para o fortalecimento desse pensamento no seio da profissão, dado que a formação é escamoteada, aligeirada e precária.

---

<sup>85</sup> “A origem do movimento neoconservador norte-americano é situada no pós-guerra, onde se destaca um grupo de intelectuais como Irving Kristol, Daniel Bell, Russell Kirk, entre outros. Nos anos 1960, manifestou sua reação à contracultura, aos movimentos de defesa de direitos das minorias, fortalecendo-se no contexto da implantação das políticas neoliberais, apresentando-se como programa político (a partir do governo Reagan) sustentado pela defesa do neoliberalismo, do militarismo e dos valores tradicionais familiares e religiosos” (BARROCO, 2015, p. 624).

Portanto, a pesquisa demonstra claramente que é possível verificar estas incidências no interior da profissão, adensadas ademais, por propostas as mais distintas no interior do Serviço Social contemporâneo, conformadas pelo avanço do conservadorismo como uma tendência atual. Tomamos como referência a criação das 23 teses para a reforma do Serviço Social brasileiro, elaboradas pelo Prof. Dr. Edson Marques de Oliveira<sup>86</sup>.

A primeira tese defende que a reforma é resgatar a essência da origem da profissão atuando na intervenção humano-social, rompendo com a forma de exercício que eles afirmam ser embasadas num discurso “utópico ilusório” e militante. A segunda tese é bem conivente com as expressões do conservadorismo na cena contemporânea brasileira, arraigado de intolerância, preconceito e fundamentalismo.

Nesta segunda tese há a defesa de que se criou na profissão “[...] uma cultura política, filosófica, teórica e epistemológica que não permite o diálogo saudável, respeitoso e inteligente, e que vem sendo corroído pelo que chamo de males do bom pensar” (OLIVEIRA, 2017, p. 04-05). No momento, não cabe aqui expor as demais teses, embora todas tenham como objetivo defender a volta do Serviço Social tradicional, da pretensa “neutralidade”, da elaboração de manuais para a prática profissional e de o profissional voltar a ser apenas executor de políticas sociais, atuando na perspectiva de cliente, ao invés de usuários.

Retomando o âmbito da formação, esse avanço e reatualização do conservadorismo constitui na lateralização das Diretrizes Curriculares da ABEPSS. O pós-modernismo, como falado, atua na descaracterização de categorias definidas nas diretrizes como essenciais para uma formação de qualidade e que fornece as bases para uma intervenção profissional propositiva, crítica e qualitativa, como a categoria da totalidade, da historicidade, entre outras.

Cantalice nos coloca que a hegemonia alcançada no plano teórico-político na profissão na década de 1990, começa a ser questionada – ainda na mesma década – a partir de dois condicionantes: “A primeira questão gira em torno das condições sócio-históricas desfavoráveis às demandas democráticas, as lutas sociais e ao caráter emancipatório inerente a essas, que apontam para uma conjuntura complexa [...]”; e a segunda aponta para:

[...] a hegemonia alcançada pelo pensamento pós-moderno no conjunto das Ciências Sociais e Humanas que passa a vigorar no meio acadêmico e, [...],

---

<sup>86</sup> Possui graduação em Serviço Social pela Faculdade Paulista de Serviço Social (1989), mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e doutorado em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2004). Pós-doutorado em Políticas Sociais, Trabalho e Desigualdades, pelo CES, Universidade de Coimbra, Portugal. Coach e Trainer coaching certificação internacional (2006) pela Lambent do Brasil e membro do ICC Comunidade Internacional de Coaching, Inglaterra. Neurocoaching certificação Internacional pelo Instituto Brasileiro de Coaching - IBC (2013). Atualmente é professor Associado do curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, campus de Toledo-PR.

cujo tom do debate se firma em torno da desqualificação da razão, do esvaziamento da dimensão ontológica do real e da impugnação do humanismo, da dialética, da totalidade e da história (CANTALICE, 2013, p. 137-138).

Desta forma, afirmamos que estas características elencadas pela autora as quais fragilizam e lateralizam as diretrizes da ABEPSS, é favorecida pelo avanço desmedido da mercantilização da educação superior, enquanto uma das medidas de saída da crise estrutural capitalista, dado que o grande capital passa a perceber nela – como evidenciado neste trabalho – um campo rentável para a acumulação de capital e por ela funcionar como um mecanismo de propagação da ideologia da classe dominante. Essa reatualização do conservadorismo na formação profissional se dá mais por influências exógenas que endógenas da profissão, o que em última instância revela que:

A profissão e o conhecimento que a iluminam, explicam-se no movimento histórico da sociedade, que é produto de relações sociais, de ações recíprocas dos homens entre si, no complexo processo de reprodução social da vida. Em sua particularidade e no horizonte sócio-cultural em cuja esfera se inscreveu as referências ideológicas que delimitam a relação entre profissionalidade e sociedade, expressam o caráter contraditório que o Serviço polariza e reproduz através dos mais variados interesses contrapostos nas relações sociais (GOMES, 2016, p. 97-98).

Sendo assim, a pesquisa revela que é no seio do contexto sócio-cultural e histórico que se revela a agenda programática do Serviço Social contemporâneo, que passa a ser problematizada pelas contradições da relação capital/trabalho, cujas expressões demandam do Estado e do mercado, ações práticas que rebatem diretamente na intervenção dos profissionais e das políticas sociais correspondentes, os quais traduzem os impactos das transformações sociais em curso.

À vista disso, é vastamente conhecida na literatura da profissão, as teses que apontam para uma análise da totalidade social, cujas contradições acirradas pela crise do capital, vem provocando uma crise de hegemonia do projeto ético-político do Serviço Social. Debate que perpassa o nosso objeto de estudo e que exige seu aprofundamento. Tal como indica Lopes (2016), algumas conquistas da profissão encontram-se consolidadas e não sofrem ameaças, mas grande parte, como a formação acadêmica profissional, está em ameaça latente.

De acordo a referida autora, o atual quadro de formação superior em Serviço Social onde se tem “[...] o ensino privado e o ensino à distância, fortemente respaldado pela política nacional de educação, por cuja via, a privatização e o ensino à distância avançam inclusive nas

universidades públicas [...]” (LOPES, 2016, p. 245), faz com que seja enfraquecido o tripé do PEP, com mais ênfase para as diretrizes, sendo possível que haja uma nova virada na profissão, dessa vez, conservadora<sup>87</sup>.

Portanto, a análise até aqui desenvolvida indica que os chamados cursos irregulares e livres, encontram na mercantilização do ensino superior um campo fértil de disseminação, demonstrando a um só tempo, que a criação de determinados meios (materiais e culturais) para objetivá-las está dada, com forte tendência legal e institucional a ser referendada. Cabe às forças sociais freá-las, o que é objeto de discussão para outro estudo.

---

<sup>87</sup> Como expressão do avanço conservador no seio da profissão tem-se o denominado “Serviço Social Libertário”, o qual promulga a defesa de um Serviço Social “livre” – de militância, do marxismo – e “plural”- na verdade, promulgam a ecleticidade, uma vez que, o pluralismo é colocado como princípio nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Este grupo, contribui para a divulgação das 23 teses, além de fazer a defesa da extinção das entidades da categoria, principalmente, do conjunto CFESS/CRESS.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo teve como objetivo geral analisar a intensificação da mercantilização da educação superior, tomando como referência a crise contemporânea do capital e seus desdobramentos expressos na contrarreforma do Estado. Partimos do pressuposto de que a intensificação da mercantilização impacta na formação profissional de Serviço Social em nível privado, com a oferta dos cursos irregulares, cuja tendência é a lateralização das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996.

Vimos ao longo deste trabalho que a totalidade social vem sofrendo diversas inflexões oriundas da crise que se eclodiu na década de 1970 e fora intensificada em 2008, pelas medidas do ajuste fundomonetarista neoliberal, o qual engendrou uma série de normas e regras que provocaram a desvalorização e barateamento da força de trabalho e a descaracterização dos direitos sociais e trabalhistas conquistados democraticamente.

O ajuste visou, primeiramente, a refuncionalização do aparelho do Estado, por caracterizarem que a atual crise se localizava nesta instituição (BEHRING, 2008) e pelo mesmo desempenhar um papel importante em momentos de crises, facilitando a sua superação e controlando a classe trabalhadora com medidas paliativas. Sendo assim, foi lançada ao mundo, principalmente, aos países periféricos, dentre eles, o Brasil, uma série de contrarreformas que materializou a política neoliberal guiada pelos organismos internacionais – BM e FMI.

Nessa dissertação, focamos sobre os rebatimentos da crise estrutural e das medidas impostas que visavam sua saída na educação superior, por ela cumprir um duplo papel neste momento: 1) formar profissionais aptos para atender as demandas do mercado; 2) ser extremamente rentável para contribuir com o crescimento da acumulação de capital.

Dessa maneira, todas as medidas adotadas para a educação superior por meio de contrarreformas visaram conformar os trabalhadores aos interesses do capital. Isto porque o ensino, em todos os seus níveis, tem o poder de adequar a força de trabalho a ideologia da classe dominante ou conceder formas e pensamentos que possam romper com ela. Por isto, Mészáros (2008) nos coloca que, qualquer “reforma” que venha a ser impetrada neste âmbito, no Modo de Produção Capitalista, ficará sujeita as imposições e constrictões deste sistema, para que não venha afetar sua reprodução.

À vista disso e entendendo a funcionalidade da educação superior, os organismos internacionais passaram a desenvolver estudos e a elaborar documentos sob o argumento da necessidade de expandir o acesso. Contudo, este acesso se daria por meio da mercantilização

e privatização. Neste trabalho destacamos através da pesquisa, dois documentos que ratificam essa posição: “*La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia (El Desarrollo en la práctica)*”, do Banco Mundial (1994) e “*La educación como catalizador del progreso: la contribución del Banco Interamericano de Desarrollo*”, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (1998), ambos, órgãos estabeleceram em seus estudos a importância da educação superior para o desenvolvimento de um país, mas afirmam ser necessário compartilhar a oferta com o setor privado, uma vez que ficando apenas sob a responsabilidade do Estado geraria um alto custo, pondo em prática a política neoliberal, a qual promulga o Estado mínimo para o social.

A pesquisa demonstrou por meio do documento elaborado pelo BM em 1994 o destaque desse custo para o Estado, advogando a favor das instituições privadas e da diversificação do financiamento, desqualificando o ensino público e ratificando o *déficit* do Estado ante a gerência dos insumos públicos.

Por sua vez, verificamos ainda que o BID em seu documento explicita uma preocupação com crescimento econômico, produtividade e competitividade mundial, reforçando a falácia de que o baixo desenvolvimento econômico de alguns países advém do baixo nível de instrução da força de trabalho, e que para isso só o investimento não é suficiente, salutando sobre a indispensabilidade das contrarreformas.

Este documento (*La educación como catalizador del progreso: la contribución del Banco Interamericano de Desarrollo*), advogou também sobre a “necessidade” de impor novas formas de ensino, como o EaD. Entretanto, tanto o documento do BID quanto o do BM coloca a falácia da “democratização” do acesso mediante a expansão das vagas, acarretando na responsabilização do indivíduo por sua colocação no ensino, uma vez que promulgam também, que é por meio da educação superior que eles podem ascender socialmente; além de colocarem a contrarreforma da educação como critério para concessão de empréstimos. Destacamos apenas os documentos destes dois bancos, mas os mesmos contaram com o apoio de outras organizações, a exemplo do FMI e OMC.

Como inferimos na pesquisa, no Brasil, as determinações dos organismos internacionais para a educação superior foram seguidas à risca por todos os governos, com destaque para o de FHC (1995-2002), por ter sido em seu governo que se deu a expansão da implantação das medidas do ajuste fundomonetarista para a América Latina, na década de 1990 e, o governo Lula (2003-2010) porque esperava-se uma maior aproximação da justiça social, mas houve a intensificação das políticas neoliberais.

Portanto, as influências dos ditames internacionais se apresentaram na elaboração e promulgação das Leis de Diretrizes e Bases para a educação brasileira, evidenciando-se na descentralização da responsabilidade entre o Estado, a Família e a sociedade civil e livre para a iniciativa privada, desde que as normas fossem obedecidas. Daí por diante, apontamos como as medidas de contrarreformas neste setor foram sendo realizadas por vias legais, isto é, por meio de leis, portarias, decretos.

Por meio dos dados colhidos e analisados nos Sensos da Educação Superior, no governo de Fernando Henrique Cardoso fora verificada uma forte expansão no setor educacional privado, enquanto nenhuma instituição pública fora criada. Nos governos de Lula, não foi diferente, embora se tenha a criação de instituições públicas – por meio do REUNI –, o maior avanço foi no montante de IES privadas, principalmente, com a instituição da Universidade Aberta do Brasil, que fortificou as bases para o ensino à distância, o qual já era legal por meio da LDB.

Neste meio de crise estrutural do capital e contrarreformas o Serviço Social sente diretamente os impactos, quer seja no seu exercício profissional – se deparando com novas demandas e políticas públicas e sociais fragmentadas, focalizadas e paliativas – quer seja no âmbito da formação, a qual ver seu ensino sendo cada vez mais precarizado ante a forte intensificação da mercantilização da educação superior. Verificou-se que na década de avanço do neoliberalismo no Brasil, o Serviço Social apresentou resultados positivos com a constituição do seu Projeto Ético-Político, expresso no tripé: Código de Ética de 1993, Lei nº 8.662/1993 (Lei de Regulamentação da Profissão) e Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996.

Esta última, a qual destacamos aqui nessa dissertação, tem sido fragilizada com as novas formas de ensino resultado de tal intensificação, a exemplo dos cursos privados presenciais e à distância, que em sua maioria adotam as diretrizes para formação em Serviço Social do MEC, o qual suprimiu alguns princípios e diretrizes do texto elaborado pela ABEPSS de 1996.

Averiguamos assim, que a expansão mercantil da formação em Serviço Social se dá por este não precisar de grandes investimentos materiais para a sua oferta, apresentando uma alta rentabilidade, principalmente, no ensino a distância. Como observamos, o curso de Serviço Social à distância, até 2017, ocupou o 4º lugar entre os cursos com maior número de matrículas, nos estados analisados, dentre os cursos com maior número de matrículas no EaD, ficou em 1º lugar na PB e em 2º lugar no CE e PE (SEMESP, 2019).

Estes cursos apresentam um alto índice de precarização da formação profissional, uma vez que velam categorias importantes para uma formação de qualidade e, por vezes, priva o

alunado de um contato mais direto com a prática profissional por meio do estágio curricular obrigatório, fato constatado em outros estudos. Neste trabalho, por meio da nossa pesquisa, verificamos que a formação profissional do Serviço Social vem sendo cada vez mais precarizada e fragilizada diante da desenfreada mercantilização do ensino superior, expressas no aumento dos cursos privados (presencial e, principalmente, EaD), e, mais recentemente, por meio dos cursos irregulares, que também se apresentam como resultado da intensificação da mercantilização.

A nossa pesquisa documental revelou que os cursos irregulares promovem mais uma deformação dos discentes que uma formação propriamente dita, dado que não possuem uma diretriz pedagógica que forneça as condições mínimas para que eles possam exercer a profissão de forma eficaz e qualitativa. O que confirma nosso pressuposto de que tais cursos lateralizam as Diretrizes da ABEPSS, não só ela, como todo arcabouço jurídico que regulamenta o ensino superior brasileiro e as diretrizes do MEC para o curso de Serviço Social. Este fato é o que o torna diferente do EaD, pois esta modalidade também lateraliza as DCs da ABEPSS, mas sua oferta está de acordo com a legislação, embora que ainda assim, exerça uma precarização na formação, como demonstra vários trabalhos sobre o tema.

Os cursos irregulares e/ou ilegais, por sua vez, fornecem um ensino que não dá conta de aproximar o discente com o mínimo necessário para uma futura intervenção profissional e que saiba lidar de forma crítica com as várias expressões da “questão social”. Estes cursos promovem apenas uma certificação que confere grau profissional – em alguns casos, após 3 semestres de curso, ou seja, um ano e seis meses – que no caso do Serviço Social, favorece as práticas tradicionais da profissão: mero executor de políticas sociais. Isto porque estes cursos não adotam uma base específica para a formação que seja capaz de formar profissionais aptos a reconhecer a profissão, sua dialeticidade e seu exercício da profissional, colocando no mercado de trabalho profissionais alheios aos instrumentais e instrumentos de trabalho.

Verificamos esta lacuna, dentre tantas, a partir da análise dos esclarecimentos dos egressos em contraposição as declarações de estágio, os quais apresentavam divergências entre si, revelando – em alguns casos – que o mesmo não fora realizado. A não realização do estágio compromete ainda mais a futura intervenção profissional, uma vez que é por meio dele que o discente tem o primeiro contato com a prática profissional e toda a complexidade das demandas postas pela realidade social concreta.

Dessa forma, os princípios das DCs são relegados, não há uma direção pedagógica que atenda e execute os núcleos proposto para a formação, desfavorecendo a capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

Assim sendo, ao analisar a trajetória histórica da profissão, a qual buscou romper com o conservadorismo sempre presente na profissão – ainda não extinto e cada vez mais presente – é ameaçada por estes cursos, embora que eles ainda não se apresentem como uma nova tendência. Mas quando formam profissionais que desconhecem o PEP da profissão, favorecem a execução de práticas tradicionais conservadoras, fortalecendo a disputa de hegemonia presente na profissão.

Apesar de não termos conseguido identificar nos documentos analisados qual corrente teórica eles adotam, ainda assim conseguimos inferir que não é a teoria social crítica de Marx. Pois a modalidade de ensino – disciplinas dispendidas por módulos semanais ou por finais de semana, que variam entre quatro e oito dias – não consegue apresentar os elementos necessários que contemplem a totalidade social que abarca a profissão.

Consideramos, portanto, que este trabalho não consegue responder todas as perguntas acerca dos impactos que os cursos irregulares podem acarretar ao Serviço Social. Questões que podem dar fruto a novas pesquisas e novas perguntas, como: estes cursos podem se apresentar como uma nova tendência no Serviço Social que venha favorecer a dissolução do Projeto Ético-Político da profissão? Como tem sido atuação profissional daqueles que conseguem se inscrever no CRESS por meio de decisão judicial? Ressaltamos assim, que estes cursos ainda não se apresentam como uma nova tendência na profissão que possa desconstruir um legado histórico da profissão, mas refletem como a educação superior tem sido utilizada como instrumento do capital para rebaixar uma formação crítica e enquadrar os profissionais aos mandos do mercado.

Por fim, é necessário salutar a importância de fortalecer a defesa por uma educação superior como direito e pela universidade pública, gratuita, laica, presencial, de qualidade e socialmente referenciada. Sem que haja naturalização das formas precária de ensino e trabalho impostas pelo capital diante da sua incontrolabilidade.

## REFERÊNCIAS

ABED. **Censo EaD Brasil 2009**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/censoead/censoeadbr2010.pdf>>. Acesso em: 20 de fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância – 2007**. Coordenação: Fábio Sanchez. 3. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/censoead/anuario2007.pdf>>. Acesso em: 20 de fev. 2019.

ABEPSS. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social**. (Com base no currículo mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 08 de novembro de 1996). Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <[http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento\\_201603311138166377210.pdf](http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf)>. Acesso em: 07 de mai. 2018.

ABEPSS. **Política Nacional de Estágio**. 2010. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/pneabepss\\_maio2010\\_corrigeida.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/pneabepss_maio2010_corrigeida.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Campanha "Graduação em Serviço Social: só se for legal, crítica e ética"**. Notícia em 07 de mai. de 2019. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/noticias/campanha-graduacao-em-servico-social-so-se-for-legal-critica-e-etica-ja-esta-no-ar-participe-314>>. Acesso em: 8 de mai. 2019.

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. As contrarreformas do ensino superior e a luta pela educação de qualidade. In.: **Serv. Soc. & Saúde**, Campinas/SP, v. 11, n. 1 (13), p. 7-26 jan./jun. 2012. p. 07-25.

ABREU, Marina Maciel. A formação profissional em Serviço Social e a mediação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS): as diretrizes curriculares/1996 em relação à perspectiva emancipatória no âmbito do avanço do conservadorismo. In: SILVA, M. L. O. e (org.). **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016.

AGAPITO, Ana Paula Ferreira. Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. In.: **Temporalis**, Brasília (DF), ano 16, n. 32, jul/dez. 2016. p. 123-140.

ALEPE. **Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito que apura a atuação irregular de instituições de ensino superior no Estado de Pernambuco**. Recife, 2016.

ALMEIDA, Nina Paiva. **Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de**

inclusão étnico-racial no Brasil. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2008.

ANTUNES, Riccardo. **Adeus ao Trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2006. pp. 23-44.

ARANTES, Aldo. **O FMI e a nova dependência Brasileira**. São Paulo: Editora Alfa Omega, 2002.

BANCO MUNDIAL (BM). **La Enseñanza Superior**: las lecciones derivadas de la experiencia (El Desarrollo en la práctica). Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial, 1994. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/La-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

BARROCO, Maria Lúcia S. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e Serviço Social. In.: **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 124, p. 623-636, out./dez. 2015.

BATISTA, Eraldo Leme. A influência do Taylorismo na indústria brasileira e o processo de constituição do IDORT na década de 1930. In.: **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.19, n.34, p.25-38, jan./jun. 2015.

BATISTONI, Maria Rosângela. O movimento de Reconceituação no Brasil: o projeto profissional da escola de serviço social da Universidade Católica de Minas Gerais (1964-1980). In.: **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, nº 40, v. 15, p. 136-150, 2º semestre de 2017.

BENATTI, Lucimara P. dos Santos; MUSTAFA, Patrícia Soraya. Privatização e precarização da política de educação superior no brasil – impactos para a formação profissional em serviço social. In.: **Temporalis**, Brasília (DF), ano 16, n. 32, p. 141-158 jul/dez. 2016.

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

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009. Cap. 3.

BID. 1998. **La educación como catalizador del progreso**: la contribución del Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible. Disponível em: <<https://publications.iadb.org/es/publicacion/15912/la-educacion-como-catalizador-del-progreso-la-contribucion-del-banco>>. Acesso: 03 ago. de 2019.

BOSCHETTI, Ivanete. Expressões do conservadorismo na formação profissional. In.: **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 637-651, out./dez. 2015.

BRAGA, Ruy. O fim do Lulismo. In: JINKINGS, I.; DORIA, J.; CLETO, M. **Por que gritamos golpe?:** para entender o impeachment e a crise. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão.** - 10ª. ed. rev. e atual. - [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, [2012].

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. MEC. **Diretrizes Gerais do REUNI/ 2007**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>> Acesso em: novembro 2018.

\_\_\_\_\_. Presidente, 1995 (F. H. Cardoso). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estado.** Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>>. Acesso em: 02 de out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf)>. Acesso em: 03 de abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm)>. Acesso em: 03 de abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.078**, de 11 de setembro de 1990. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8078.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8078.htm)>. Acesso em: 06 de abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm)>. Acesso em: 15 de mar. 2020.

BRAZ, Marcelo. A hegemonia em xeque. Projeto ético-político do Serviço Social e seus elementos constitutivos. In.: **Revista Inscrita**, CFESS, ano VII, nº X, p. 04-10, novembro/2007.

BRETTAS, Tatiana. Dívida Pública: uma varinha de condão sobre os recursos do fundo público. In: SALVADOR, Evilasio [et al.] (orgs.). **Financeirização, Fundo Público e Política Social**. São Paulo: Cortez, 2012. pp. 93-120.

CAETANO, Maria Raquel. A educação no contexto de crise do capital e as relações entre estado, mercado e terceiro setor nas políticas educacionais. In.: **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol.4, n.2, maio-ago. 2018, p.153-168.

CGLNRS/DPR/SERES/MEC. **Nota técnica Nº 386/2013**. Educação superior, regularidade de instituições e cursos. Instruções para consulta ao cadastro e-mec. Dúvidas mais frequentes. Brasília, 2015.

CANTALICE, Luciana B. de O. **As incidências Pós-modernas na Produção do Conhecimento em Serviço Social**. Rio de Janeiro: PPGSS/UERJ, 2013. 300 p.

CARDOSO, Franci Gomes. As novas diretrizes curriculares para a formação profissional do assistente social: principais polêmicas e desafios. In.: **Temporalis**, Brasília, DF, n. 2, 2000.

CARDOSO, Isabel C. da Costa, *et al.* Proposta Básica para o projeto de formação profissional – novos subsídios para o debates. In.: **Caderno Abess**, n.7, Cortez: São Paulo 1997. p. 15-57.

CASTRO, Manuel Manrique. **História do Serviço Social na América Latina**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CFESS. **Cursos de extensão e/ou livres ofertados ilegalmente como graduação em Serviço Social**. Relatório Final do Grupo de Trabalho, 2019. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/2019-CFESS-RelatorioGT-CursosExtensao-Site.pdf>. Acesso em 05 de dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução CFESS Nº 533**, de 29 de setembro de 2008. Regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao533.pdf>>. Acesso em: 18 de jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução CFESS nº 582**, de 01 de julho de 2010. Regulamenta a Consolidação das Resoluções do Conjunto CFESS/CRESS. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/582.pdf>>.

\_\_\_\_\_. **Resolução CFESS nº 884**, de 23 de outubro de 2018. Regulamenta procedimento para cancelamento de inscrições que foram deferidas antes do conhecimento das irregularidades, nos casos previstos no parágrafo segundo do artigo 29, parágrafo único do artigo 41 da e artigo 54 da Resolução CFESS no 582/2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução CFESS Nº 755**, de 27 de abril de 2016. Determina a sobrestamento da análise e da decisão dos pedidos de inscrição profissional, já protocolizados ou que vierem a ser apresentados perante os Conselhos Regionais de Serviço Social/ CRESS, onde existam elementos, indícios ou evidências que disciplinas do curso de Serviço Social foram ofertadas em cursos livres de extensão e os diplomas expedidos por instituições de ensino.

\_\_\_\_\_. **Resolução CFESS Nº 917**, de 18 de outubro de 2019. Revoga dispositivos da Resolução Cfess nº 582, de 01 de julho de 2010.

\_\_\_\_\_. **Abaixo a censura!** Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/671>>. Acesso em: 12 mai. 2020.

CHACON, José Marcelo Traina; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. In.: **Universia**, n. 17, v. VI, 2015. p. 78-100.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (CNE)/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Serviço Social**. Resolução n. 15, de 13 de março de 2002.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007**. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, 2007.

COSTA, Francilene Soares de Medeiros. **Instrumentalidade do Serviço Social: dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa e exercício profissional**. 2008. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – PPGSS, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

CRESS/AL. **Educação não é mercadoria!** Notícia em 15 abr. 2018. Disponível em: <<http://www.cress16.org.br/noticias/educacao-nao-e-mercadoria>>. Acesso em: 01 de abr. 2020.

CRESS/BA. **NOTA OFICIAL: Curso de extensão não é graduação em Serviço Social**. Notícia em 20 jun. 2017. Disponível em: <<https://www.cress-ba.org.br/nota-of-cursos-de-extensao>>. Acesso em: abr. 2020.

CRESS/GO. **Atenção: Curso de extensão não é Graduação em Serviço Social**. Notícia em 05 abri. 2017. Disponível em: <<https://cressgoias.org.br/noticias/292-procedimentos-adotados->

pelos-cfess-em-relacao-aos-cursos-de-extensao-aproveitamento-de-disciplinas-na-graduacao>. Acesso em: 01 de abr. 2020.

CRESS/PE. **Encontro no CRESS Ceará discute cursos ilegais de Serviço Social**. Notícia publicada em 06 de mar. de 2018. Disponível em: <<http://www.cresspe.org.br/encontro-no-cress-ceara-discute-cursos-ilegais/>>. Acesso em: 20 de abr. 2020.

CRESS/RN. **Curso de extensão não é graduação em Serviço Social**. Notícia em 13 abr. 2017. Disponível em: <<http://www.cressrn.org.br/noticias/ver/1139>>. Acesso em: 01 de abr. 2020.

CUNHA, Angely Dias da. Tendências teórico-metodológicas da formação profissional em serviço social no ensino à distância na Paraíba. 2018. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Serviço Social). Universidade Federal da Paraíba, PPGSS, João Pessoa, 2018.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Despacho MEC/Seres de 19/6/2017**. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=15&data=19/06/2017>>. Acesso em: 04 de mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Comunicado**, publicado em 03/10/2018, p. 180. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=03/10/2018&jornal=530&pagina=180>>. Acesso em: 22 de abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 782**, 26/06/2017, p. 109. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=03/10/2018&jornal=530&pagina=180>>. Acesso: 22 de abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 780**, 31/10/2018, p. 25. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/11/2018&jornal=515&pagina=25>>. Acesso em: 22 de abr. 2020.

E-MEC. **Relatório da busca avançada**. 2020. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 de fev. 2020.

FERREIRA, Suely. Reformas na educação superior: novas regulações e a reconfiguração da universidade. In.: **Educação Unisinos**, n. 1, v. 19, jan./abr. 2015, p. 122-131.

FIORI, José Luís. **60 lições dos 90**: uma década de neoliberalismo. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FONSECA, Cleomar Campos da. **Tendências da formação acadêmico-profissional do Serviço Social no nordeste**: mediações históricas, teóricas e ideopolíticas. 2012. 365 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2012.

FREITAS, Luciana da Costa. Ajuste estrutural e as contrarreformas no ensino superior brasileiro: resultantes dos postulados neoliberais do Consenso de Washington. In.: **Universidade e Sociedade**, ano XXVII, n. 60, julho/2017, p. 28-41.

GOMES, Cláudia. **A centralidade do direito na cultura política contemporânea**: tendências presentes no Serviço Social. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA. Serviço Social, 2007.

\_\_\_\_\_. **Em busca do Consenso**: radicalidade democrática e afirmação de direitos. Tendências contemporâneas no Serviço Social. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

\_\_\_\_\_. O choque neoliberal e o padrão de hegemonia burguesa do lulopetismo. In.: *Katálysis*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 86-95, jan./abr. 2018.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e Toyotismo na Civilização do Automóvel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999. pp. 13-35.

GRIMALDI, Patrícia Soares. **A formação profissional em tempos de ofensiva neoliberal**: estudo de caso sobre as implicações da reforma universitária. 2015. 157 f. Monografia (Graduação em Serviço social) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, João Pessoa, 2015.

\_\_\_\_\_. Trabalho docente precário e intenso: o REUNI como um mecanismo que aprofunda a contrarreforma universitária na UFPB. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal da Paraíba, PPGSS, João Pessoa, 2018.

GUERRA, Yolanda. Sobre a possibilidade histórica do projeto ético-político profissional: a apreciação crítica que se faz necessária. In.: **Projeto ético-político do serviço social**: contribuições à sua crítica. FORTI, V. GUERRA, Y. (Orgs). Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6. ed. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1994.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul De. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 37 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

\_\_\_\_\_. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2015b.

\_\_\_\_\_. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. In.: **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Projeto Profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade. In CFESS (org.) **Atribuições privativas do(a) assistente social** – Em questão. Brasília: CFESS, 2012.

INEP. **Evolução da Educação Superior**: 1980-1998. Brasília: O Instituto, 1999. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao\\_1980-1998.pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf)>. Acesso em: 30 de out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior**: sinopse estatística – 2002. Brasília: INEP, 2003. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Censo+da+educa%C3%A7%C3%A3o+superior+sinopse+estat%C3%ADstica+2002/fe247637-24dc-4242-90a6-440225cce3e4?version=1.1>> Acesso em: 16 de jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Censo da educação superior**: 2010 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2010.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf)>. Acesso em: 10 de set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior 2013**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf)>. Acesso em: 16 de jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP/MEC, 2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso: novembro 2018.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: INEP/MEC, 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso: novembro 2018.

INEP/MEC. **Plano Nacional de Educação**: Proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+proposta+do+Executivo+ao+Congresso+Nacional/3f4d496d-17c6-4a89-83e4-8ebc5bcc86de?version=1.1>>. Acesso em: 12 de ago. 2019.

LAZARINI, Ademir Quintilo. **Capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani**: apontamentos críticos. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. MACIEL, Ana Lúcia Suárez. O projeto de formação em serviço social: análise da sua trajetória histórica no período 1996 a 2016. In.: **Temporalis**, Brasília (DF), ano 16, n. 32, p. 23-49, jul/dez. 2016.

LIMA, Joseane Barbosa de. O projeto profissional do serviço social em debate: entre a intenção de ruptura e as tendências do neoconservadorismo. In.: **Temporalis**, Brasília (DF), ano 17, n. 33, p. 15-39, jan./jun. 2017.

LIMA, Kátia Regina de S. A política de ensino superior a distância no Brasil nos anos de neoliberalismo. In.: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 19-47, jan./jun. 2011.

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, v. 15, n. 1, p. 31-50, jan./jul. 2009.

LIMA, Ana Manoela da Silva. **Fundo público e seguridade social brasileira: O Ajuste Financeiro nos Programas de Transferência de Renda entre 2015-2018**. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico/PPGSS). João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2018.

LOPES, Josefa Batista. 50 ANOS DO MOVIMENTO DE RECONCEITUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA AMÉRICA LATINA: a construção da alternativa crítica e a resistência contra o atual avanço do conservadorismo. In.: **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 20, n 1, p. 237-252, jan./jun. 2016.

LUPATINE, Márcio. Crise do capital e dívida pública. In: SALVADOR, Evilasio [et al.] (orgs.). **Financeirização, Fundo Público e Política Social**. São Paulo: Cortez, 2012. pp. 59-91.

MACIEL, Ana Lúcia Suárez. **Universidade em crise: uma travessia necessária para a formação em serviço social**. 2006. 220 f. Tese (doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social da PUCRS. Porto Alegre, 2006.

MANDEL, Ernest. **O Capitalismo Tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MATA, Áurea Augusta Rodrigues da. **Política de formação continuada dos professores da educação básica em Pernambuco: análise do FORPROF – PE**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife, 2017.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço social: identidade e alienação**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política, Livro I: O processo de produção capitalista. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEC-SESU-CONESS. **Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social**. In: Diretrizes Curriculares. Brasília, DF, 1999.

MEDEIROS, Milena Gomes de; PERUZZO, Juliane Félix. Reflexões sobre a expansão e a interiorização dos cursos de Serviço Social. In.: MOTA, A.E; AMARAL, A. (orgs.). Penúrias, contradições e pelejas do Serviço Social brasileiro. São Paulo: Cortez, 2016. p. 289-316.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela. 2003. Tese (Doutorado). Campinas/SP, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2003.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**: rumo a uma teoria de transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do Capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTORO, Xabier Arrizabalo. **Capitalismo y Economía Mundial**. Espanha: Segunda Edición, 2016.

MOTA, Ana Elizabete. Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista. In: **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. pp. 01-18.

MOTA JR, William Pessoa. O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010). In.: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 1, p. 213-233, mar. 2019, p. 213-233.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e serviço social**: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Crise do Capital e consequências societárias. In.: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012.

\_\_\_\_\_. Cinco Notas a Propósito da Questão Social. In.: **Temporalis**. Ano 2, n. 3, p. 45, 2001.

\_\_\_\_\_. O Movimento de Reconceituação: 40 anos depois. In.: **Serv. Soc. e Sociedade**, nº84, ano XXVI, novembro 2005.

NEVES, Lúcia Maria W. FERNANDES, Romildo Raposo. Política Neoliberal e educação superior. In.: Neves, L.M.W. (org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

NÓBREGA, Mônica Barros da. **A relação entre a produção de conhecimento teórico nas teses de doutoramento e a direção social estratégica do projeto ético-político do serviço social brasileiro**. Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2013. 323 f.

OLIVEIRA, Edson Marques. **23 teses pela reforma do Serviço Social brasileiro: Pelo resgate de sua identidade e de uma cultura profissionalizante**, 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B159LRiZwoG5TFFzMW9VSUs2THM/view>>. Acesso em: 04 de dez. de 2019.

PASQUALINI, Marcele. **Fordismo: uma análise aplicada aos casos do Brasil e do Japão**. 2004. Monografia (Graduação em Ciências Sociais). Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

PASTORINI, Alejandra; GALIZIA, Silvina. A redefinição do padrão de proteção social brasileiro. In.: **Praia Vermelha**, n. 14 e 15, primeiro e segundo semestre de 2006. p. 72-102.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Política educacional brasileira e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. 2007. 378 f. Rio de Janeiro/RJ, UFRJ, Escola de Serviço Social (PPGSS), Tese de Doutorado, 2007.

\_\_\_\_\_. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. In: **Revista Katálisis**. Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 268-277, jul./dez. 2009.

PIANA, Maria Cristina. O Serviço Social na contemporaneidade: demandas e respostas. In.: **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

RAMOS, Sâmia Rodrigues. A organização política dos(as) assistentes sociais na América Latina e os debates para a experiência brasileira. In.: Jornada Internacional de Políticas Públicas, III, 2007, São Luís. **Anais...** Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoJ/008100eb963407cde276Samya.pdf>>.

SALVADOR, Evilasio. Financiamento Tributário da Política Social no pós-real. In: SALVADOR, Evilasio [et al.] (orgs.). **Financeirização, Fundo Público e Política Social**. São Paulo: Cortez, 2012. pp. 123-152.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. In.: **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n.2, ago/dez.2010. p. 04-17.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In.: *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, ano I, nº I, julho de 2009.

SEMESP. **Mapa da Educação Superior 2017**. São Paulo, 2017. Disponível em: <[https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2017/08/AF\\_Mapas-2017-email-1.pdf](https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2017/08/AF_Mapas-2017-email-1.pdf)>. Acesso em: 24 de fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Mapa da Educação Superior 2018**. São Paulo, 2018. Disponível em: <[https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2018/10/AF-Mapa\\_do\\_Ensino\\_Superior-web.pdf](https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2018/10/AF-Mapa_do_Ensino_Superior-web.pdf)>. Acesso em: 24 de fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Mapa da Educação Superior 2019**. São Paulo, 2019. Disponível em: <[https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Semesp\\_Mapas\\_2019\\_Web.pdf](https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Semesp_Mapas_2019_Web.pdf)>. Acesso em: 15 de set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Banco de Dados SINDATA**. 2019. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/instituto/>>. Acesso em: 09 de set. 2019.

SIEBIGER, Ralf Hermes. O Processo de Bolonha e sua influência na definição de espaços transnacionais de educação superior: a universidade brasileira em movimento. In.: **Revista da Faculdade de Educação**, n. 15, ano IX, jan./jun. 2011, p. 115-138.

SILVA, Mauricélia Cordeira da. **Serviço social e ensino à distância no Brasil: formação dos intelectuais colaboracionistas na construção da nova hegemonia do capital**. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA. Serviço Social, 2011.

SILVA, Hiran Francisco Oliveira Lopes da. **Ajuste estrutural e educação superior no Brasil: princípios negados**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2010.

SILVA E SILVA, Maria Ozanira da (Coord.). **O Serviço Social e o Popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Anália Barbosa da; SILVA, Diego Tabosa da; SOUZA JR., Luiz Carlos. O Serviço Social no Brasil: das origens à renovação ou o “fim” do “início”. In.: *Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais*, 4, 2016, Belo Horizonte. **Anais...** Disponível em: <<http://cress-mg.org.br/hotsites/Upload/Pics/ec/e5a070-a4a6-4ba1-8e4a-81b016479890.pdf>>.

SIMÕES, José Pedro. Cursos de Serviço Social no Brasil. In.: **Serviço Social & Realidade**, Franca, 16(1): 186-204, 2007.

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação de. **O conservadorismo moderno**: esboço para uma aproximação. *Serviço Social & Sociedade*, p. 199-223, 2015.

\_\_\_\_\_. **Tendências ideológicas do conservadorismo**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2016, 304 f.

TINTI, Élidi Cristina. Formação profissional em Serviço Social no Brasil e trabalho profissional. In: **Capitalismo, trabalho e formação profissional**: dilemas do trabalho cotidiano dos assistentes sociais em Ribeirão Preto [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 75-96.

ZERO HORA. **Quanto e como é o gasto do brasil com educação**. 16/04/2019. Disponível em:

<[http://conexaocorporativa.com.br/fundacredrs/site/m012/noticia.asp?cd\\_noticia=59506759#](http://conexaocorporativa.com.br/fundacredrs/site/m012/noticia.asp?cd_noticia=59506759#)>. Acesso em: 28 de maio de 2019.

# APÊNDICE

### Instrumento de Pesquisa – coleta de dados documentais

#### QUESTÃO 1 – Local de Coleta de dados documental

<b>Órgão</b>	<b>Jurisdição</b>	<b>Função e competências</b>	<b>Comentários</b>
Observações:			

#### QUESTÃO 2: Documentos

<b>Tipo de documento</b>	<b>Ano</b>	<b>Natureza</b>	<b>Comentários</b>
<b>Quantidade de pareceres neste CRESS:</b>			
Observações:			

#### QUESTÃO 3: Instituições dos Cursos Irregulares de Serviço Social

<b>Instituições por parecer</b>	<b>Local de funcionamento da instituição</b>	<b>Autorização para funcionamento</b>	<b>Número de egressos que buscaram se inscrever no CRESS por instituição:</b>	<b>Comentários:</b>
Observações:				

#### QUESTÃO 4: Leis e diretrizes que regularizam os cursos irregulares de Serviço Social

<b>Leis e diretrizes</b>	<b>Ano</b>	<b>Proposta de educação e formação superior</b>	<b>Justificativa</b>	<b>Comentários</b>
LDB				
Diretrizes Curriculares (D.C.) da ABEPSS				
D.C. do MEC para o curso de Serviço Social				
Observações:				

**QUESTÃO 5: Formação ofertada pelos cursos irregulares de Serviço Social**

<b>Corpo docente</b>	<b>Oferta do ensino (Modalidade)</b>	<b>Carga horária dos cursos</b>	<b>Emissão do Diploma</b>	<b>Comentários</b>
Observações:				

**QUESTÃO 6: Estágio Curricular Obrigatório**

<b>Oferta do Estágio Curricular Obrigatório</b>	<b>Lei de estágio (nº 11.788/2008)</b>	<b>Estágio para as D.C. da ABEPSS</b>	<b>Comentários</b>
Observações:			

**QUESTÃO 7: Capacitação das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa na formação pelos cursos irregulares de Serviço Social**

<b>Instituição</b>	<b>Dimensão teórico-metodológica</b>	<b>Dimensão ético-política (Código Ética de 1993)</b>	<b>Dimensão técnico-operativa (Lei 8.662, Resoluções CFESS)</b>	<b>Comentários</b>
Observações:				

**QUESTÃO 8: Mercantilização da formação em Serviço Social pelos cursos irregulares****Instituição:** \_\_\_\_\_

<b>Fins: Lucrativo ou não lucrativo?</b>	<b>Danos Materiais ao egressos</b>	<b>Incidência de publicidade enganosa?</b>	<b>Comentários</b>
Observações:			

**Instituição:** \_\_\_\_\_

**QUESTÃO 9: Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996: sua relação com os cursos irregulares?**

<b>Instituição</b>	<b>Nortea-se pelos pressupostos de concepção de formação?</b>	<b>Os cursos tem como base os princípios dispostos nas D.C. da ABEPSS?</b>	<b>Comentários</b>
Observações:			

**QUESTÃO 10: Posição do CRESS frente aos cursos irregulares de Serviço Social?**

<b>Resultados do pareceres</b>	<b>Fundamentados em quais leis e/ou resoluções?</b>	<b>Comentários</b>
Observações gerais sobre os pareceres:		