



16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais

Tema: “40 anos da “Virada” do Serviço Social”

Brasília (DF, Brasil), 30 de outubro a 3 de novembro de 2019

Eixo: Serviço Social, Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional.

Sub-Eixo: Ênfase em Formação Profissional.

A PERSPECTIVA PRIVADA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO/TRABALHO SOCIAL NO BRASIL E NO CHILE: MODALIDADES DE ENSINO E NATUREZA INSTITUCIONAL EM QUESTÃO

Marileia Goin¹

Lucas Mhatteus Barbosa de Lima²

Solange Paiva de Almeida³

Resumo: O artigo objetiva analisar a formação profissional em Serviço/Trabalho Social no Brasil e no Chile, tendo como eixos centrais as modalidades de ensino que ofertam o curso e a sua natureza institucional. Realizado a partir de pesquisa bibliográfica e documental, os resultados apontam que a formação, nos dois países, apresenta uma tendência privada, centrada na modalidade presencial e a distância.

Palavras-chave: Serviço/Trabalho Social; Brasil; Chile; Modalidade de ensino; Natureza Institucional.

Abstract: The article aims to analyze the professional formation in Social Work in Brazil and Chile, having as central axes the teaching methods that offer the course and its institutional nature. Based on bibliographical and documentary research, the results indicate that the formation, in both countries, presents a private tendency, centered on in-class and the online modalities.

Keywords: Social Work; Brazil; Chile; Teaching method; Institutional nature.

1. Considerações Iniciais

O presente artigo busca analisar a formação profissional em Serviço/Trabalho Social no Brasil e no Chile – a partir de um projeto de pesquisa envolvendo a América Latina –, tendo como eixo de análise as modalidades de ensino que ofertam o curso e a sua natureza institucional. Sabe-se que os países em questão se encontram em uma situação de dependência em relação aos países de capitalismo central, cujos impactos rebatem em suas políticas, especialmente na política de educação, que desde a década de 1970 e, principalmente a partir dos anos 1990, é vista como estratégica para a adequação da economia desses países à lógica mundializada.

Com isso, a formação profissional em Serviço/Trabalho Social recebe diretamente os impactos do novo modelo de educação. O campo privado se expandiu de maneira que ultrapassa o número de ofertas em instituições públicas, como será visto a posteriori. Parte-se do pressuposto de que esse feito influencia na formação profissional, pois a tendência ao

¹ Professor com formação em Serviço Social, Universidade de Brasília, E-mail: mari.goin@hotmail.com.

² Estudante de Graduação, Universidade de Brasília, E-mail: mari.goin@hotmail.com.

³ Estudante de Graduação, Universidade de Brasília, E-mail: mari.goin@hotmail.com.

aligeiramento, à dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a forma de contratação docente e a disponibilidade para estudo em tempo superior ao da sala de aula são fatores que incidem, diretamente, nas condições objetivas do processo formativo profissional.

Diante disso, o presente artigo é produto da realização de pesquisa bibliográfica e documental nos sites oficiais dos Ministérios da Educação brasileiro e chileno e está organizado em três itens, sendo o primeiro composto dessas considerações iniciais; o segundo se debruça no debate acerca da configuração da formação profissional em Serviço/Trabalho Social no Brasil e no Chile, tendo como elementos norteadores a modalidade de ensino da oferta do curso e a sua natureza institucional, de modo a demonstrar que a realidade – a partir dos dois elementos – não difere significativamente nos países estudados; e o terceiro e último, sistematiza os achados da pesquisa.

2. A configuração da formação em Serviço/Trabalho Social no Brasil e no Chile: modalidade de ensino e natureza institucional

O Serviço Social na América Latina tem sido apreendido, desde a década de 1980, como especialização do trabalho na sociedade, inscrita na divisão social e técnica do trabalho (IAMAMOTO; CARVALHO, 1982). Esta perspectiva é resultado das pautas postas pelo Movimento de Reconceitualização, iniciado nos idos dos anos 1960 na América Latina, no qual foram protagonistas Brasil e Chile. Este movimento contestou o diálogo da profissão com a realidade regional (latino-americana) e inseriu na pauta a necessidade de assentar o significado social do trabalho profissional em sintonia com as demandas particulares aos países periféricos⁴.

Vale lembrar que a profissionalização da profissão se dá a partir do momento em que se distancia do voluntariado social e se aproxima dos aparatos técnico-científicos no desenvolvimento de ações concretas, orientadas por um processo de racionalidade operado por meio da ciência. Ou seja, a profissão passa a ser pautada em conhecimentos científicos no âmbito das escolas especializadas na formação de assistentes sociais. Goin (2019, p.66) evidencia que

[...] entende-se que a profissão teve sua origem e, por consequência, profissionalização e institucionalização no momento em que passou a desenvolver ações concretas — assalariadas — e a se distanciar do voluntariado social e da solidariedade humana, em que o reconhecimento social do/a profissional de Serviço Social. Nessa ótica, o Serviço Social não tem os fundamentos de sua emergência assentados na evolução da caridade e da filantropia, mas nas mudanças do contexto social e do movimento de secularização, cuja mirada para a ciência estabeleceu racionalidade na forma de apreender a sociedade que, em plena transformação, plasmava relações sociais à luz de uma sociedade de classes.

⁴ “O termo economia periférica é comumente utilizado para caracterizar [...] instáveis trajetórias de crescimento, forte dependência de capitais externos para financiar suas contas-correntes (fragilidade financeira), baixa capacidade de resistência diante de choques externos (vulnerabilidade externa) e altas concentrações de renda e riqueza. Isso caracterizaria o subdesenvolvimento dessas economias” (CARCANHOLO, 2009, p. 251).

Nesse ínterim, a primeira escola de Serviço Social na América Latina e no Caribe foi fundada no Chile, em 04 de maio de 1925 – deste ano registra-se a criação da escola profano e em 1929, a primeira escola católica, denominada *Elvira Matte de Cruchaga*. Este feito foi um marco para a institucionalização e profissionalização desta especialização do trabalho coletivo na América Latina. O Estado chileno, tensionado pela conjuntura social da época, principalmente por questões voltadas a saúde pública, habitação, sindicalização e direito à greve e condições de jornada de trabalho, precisava oferecer respostas eficazes frente às demandas da população, caracterizando, assim, a emergência da profissão e de sua institucionalização em terras latino-americanas. Esse momento é um marco para a formação profissional em Serviço Social, pois foi a partir daí que a profissão adentrou as fronteiras da educação profissional, ainda que no primeiro momento as Escolas optassem por uma formação católica de visitadoras sociais⁵, tendência que se espalhará pela região latino-americana, de maneira elementar na América do Sul (GOIN, 2019).

Sobretudo, será apenas com o Movimento de Reconceitualização – conforme já referido –, que a profissão passa a se indagar sobre seus fundamentos teóricos, metodológicos e práticos, sobre os quais terá rebatimento em termos formativos e operativos. Goin (2019, p.90, grifos da autora) ao falar sobre o Movimento, demonstra que:

[...] o movimento que tem como pano de fundo *indagações político-ideológicas* acerca da condução profissional e que *culminou no que ficou amplamente conhecido na América Latina de “Reconceitualização ou Reconceitualização do Serviço Social” não pode ser tomado como produto isolado e interno à profissão, mas como partícipe dos processos sociais*, em sua totalidade. Foi a partir delas que em 1965, durante o I Seminário Regional Latino-americano de Serviço Social, pela primeira vez, oficialmente em âmbito coletivo, se analisaram as limitações e inoperâncias em face às mudanças sociais na América Latina e os indicativos de esgotamento das estratégias durante os Anos Dourados [...].

Não ausente de tensões, esse feito dá uma guinada na condução até então estabelecida e, conseqüentemente, reflete em termos formativo-profissionais, cujo marco dá-se com a realização do I Seminário de Escolas de Serviço Social da América Latina, no Peru, entre 11 e 13 de novembro de 1965⁶ “com o intuito de problematizar a formação profissional em termos regionais e, de modo específico, alinhar a profissão ao cenário que se apresentava, tanto político-econômico-social quanto profissional, considerando que algumas escolas estavam em caráter germinativo” (GOIN, 2019, p.91).

O desígnio ora aludido não faz referência à construção de teorias, mas de insuficiência da postura profissional adotada diante dos rebatimentos das transformações sócio-históricas nas condições e no modo de vida dos/as trabalhadores, que os tornam alheios às estratégias de manutenção do círculo de reprodução do capital. A adoção de um (re)dimensionamento teórico-metodológico

⁵ Termo utilizado à época.

⁶ Importante lembrar que a inspiração para esse Seminário foi o I Seminário Regional Latino-Americano de Serviço Social, realizado em Porto Alegre, em maio de 1965. Para maiores informações, consultar Netto (207) e Ander Egg (1994).

que subsidiasse um “novo olhar” do Serviço Social diante da realidade que se aviltava mostrou-se imperativo [...] (GOIN, 2019, p. 92).

Postos estes pressupostos que radicam a formação profissional em Serviço Social em consonância com os debates do Movimento de Reconceituação, é que se sintoniza, na atualidade, a formação profissional em Serviço Social no Brasil e no Chile, de modo imperativo as modalidades dos cursos ofertados e a sua natureza institucional, tendo como pano de fundo os determinantes sociais e conjunturais da América Latina.

Antes de mais nada é elementar demarcar que as trajetórias educacionais no Brasil e no Chile tem marcas próprias, as quais não se tornam objeto de debate nesse momento – exemplo disso é a adesão ao Tratado de Bolonha pelo Chile em 2005 e as ininterruptas tentativas brasileiras de aderência aos seus pressupostos sem, todavia, mencionar o referido Tratado.

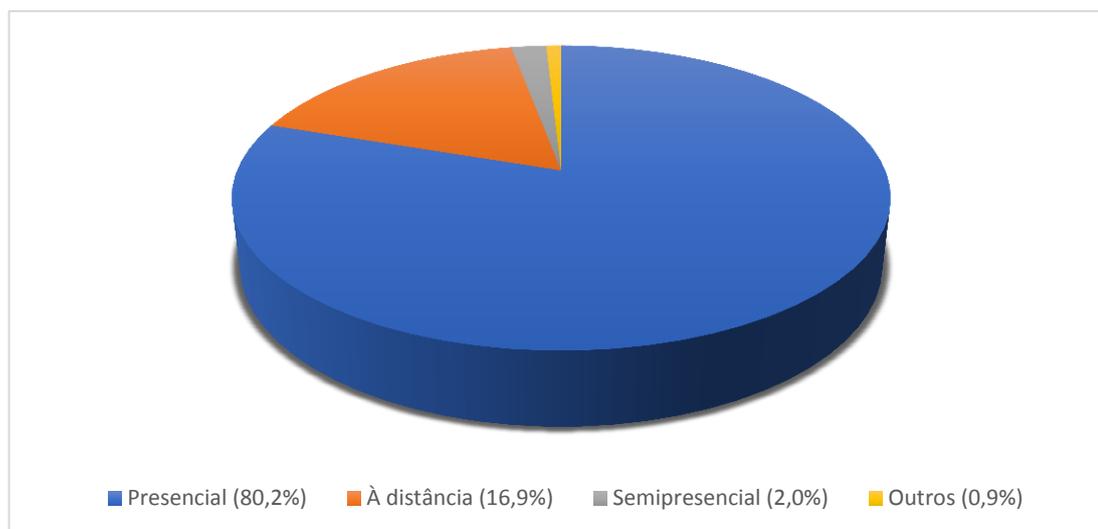
Em termos profissionais, tampouco essas diferenças se tornam diminutas, como pode ser percebido em relação ao nível de formação, tendo no Brasil exclusividade no ensino superior (em média 4 anos) e no Chile admitido a formação superior (entre 4 e 5 anos) e técnica (até 2 anos)⁷.

Em relação ao Chile, a formação em Trabalho Social, de acordo com os dados oficiais do Ministério da Educação⁸, registra trezentos e quarenta e quatro (344) ofertas, dentre as quais duzentas e setenta e seis (276) são presenciais, totalizando 80,2% do total, sendo cento e quarenta e cinco (145) no turno vespertino e cento e trinta e um (131) no turno matutino. Ademais, são constatados cinquenta e oito (58) ofertas na modalidade a distância, isto é, 16,9%, e sete (7) na semipresencial (2,0%). Além disso, registra-se três (3) ofertas – equivalente a 0,9% do total de cursos ofertados – denominadas como “outro”, não sendo identificado a qual modalidade corresponde, conforme se observa no Gráfico 1.

⁷ Cujas designações para a formação superior é Trabalhador/a Social e para a formação técnica Assistente Social.

⁸ Disponível em: <<https://www.mifuturo.cl/buscador-de-carreras/>>.

Gráfico 1 – Oferta da formação em Trabalho Social no Chile, de acordo com a modalidade



Deste total de cursos ofertados evidenciados no Gráfico 1, noventa e nove (99) são gratuitos, que representa 28,8% das ofertas, ao passo que duzentos e quarenta e cinco (245) cobram mensalidades (CHILE, 2018), totalizando 71,2%, quase o triplo das ofertas gratuitas, tendência que demonstra as implicações do Tratado de Bolonha na redefinição das políticas educacionais e sua implementação nas universidades chilenas, que abre “uma nova forma de conceber e implementar as políticas públicas na educação superior, no contexto da globalização dos mercados”⁹ (ARGÜELLES, 2009, s.p.).

A perspectiva chilena privatizante tem vínculo estrito com os pressupostos neoliberais instituídos militarmente em 1973, referendados constitucionalmente em 1980, economicamente em 1984 e politicamente em 1990 (SALAZAR, 2014). Embora seu aprofundamento tenha seus registros datados da metade da primeira década do Séc. XXI em diante, os movimentos de resistência se intensificam imediatamente à privatização das universidades, que chegou a registrar a inexistência de cursos não pagos no país.

Embora o Brasil não tenha aderido explicitamente ao Tratado de Bolonha, a mesma tendência apontada pelo Chile na formação profissional é registrada no Brasil. Com a implementação das políticas de cunho neoliberal a partir dos anos 1990, houve imenso avanço do número de instituições privadas de curso superior no país – produto também da previsibilidade da oferta de ensino superior na modalidade à distância, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9391/96 –, aspecto que apenas na virada do Século (XX para XXI) registrará a tentativa de democratização e interiorização do acesso ao ensino superior público, via Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto 6.096/07, que teve o “objetivo de

⁹ No original: “una nueva forma de concebir e implementar las políticas públicas en educación superior, en el contexto de la globalización de mercados” (ARGÜELLES, 2009, s.p.).

criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação” (BRASIL, 2007, p.01). Todavia, a democratização não veio acompanhada de políticas de permanência extensiva aos/as discentes, os quais se subjugam às mais diversas formas de seleção para terem a possibilidade de conclusão do curso escolhido.

Os reflexos dessa empreitada neoliberal em solo brasileiro podem ser vistos por meio da diferença no quantitativo numérico de instituições públicas e privadas ofertantes do curso Serviço Social. Dos quatrocentos e dezoito (418) cursos de Serviço Social ofertados na modalidade presencial – vale lembrar que se somam a esse número 33 na modalidade à distância, dos quais 32 são privados e apenas 1 é público (estadual) –, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), relativos a 2017¹⁰, setenta e um (71) são públicos, o que equivale a 17%, ao passo que trezentos e quarenta e sete (347) são privadas, cujo percentual perpassa os 83%, conforme sistematizado na Tabela 1, que segue.

¹⁰ Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>.

Tabela 1 – Cursos presenciais de Serviço Social no Brasil, conforme natureza (público ou privado)

Estado	Nº de cursos	Público	Privado
Acre	2	0	2
Alagoas	9	2	7
Amapá	1	0	1
Amazonas	10	2	8
Bahia	35	2	33
Ceará	20	2	18
Distrito Federal	9	2	7
Espírito Santo	6	1	5
Goiás	4	1	3
Maranhão	14	1	13
Mato Grosso	6	1	5
Mato Grosso do Sul	6	0	6
Minas Gerais	40	12	28
Pará	12	2	10
Paraíba	10	3	7
Paraná	29	11	18
Pernambuco	16	4	12
Piauí	15	1	14
Rio de Janeiro	42	7	35
Rio Grande do Norte	13	2	11
Rio Grande do Sul	18	3	15
Rondônia	4	0	4
Roraima	2	1	1
Santa Catarina	7	2	5
São Paulo	76	6	70
Sergipe	8	1	7
Tocantins	4	2	2
Total	418	71	347

Fonte: INEP (2017).

Na Tabela 1, chama atenção de um lado, a inexistência de cursos de Serviço Social públicos presenciais em 4 (Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Rondônia) dos 26 estados e o Distrito Federal, e de outro, o registro de apenas um curso público em outros 7 estados

(Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Piauí, Roraima e Sergipe), indicadores que revelam que em 42% dos estados brasileiros a concentração da formação dá-se em instituições de natureza privada, como já indicam os dados contidos na Sinopse da Educação Superior do INEP (2017).

Das 153.548 matrículas registradas em 2017 no total dos 451 cursos (presencial e à distância), 135.801 (89%) foram em instituições privadas e apenas 17.747 (11%) em instituições públicas, o que equivale a uma diferença percentual de 600% da segunda para com a primeira. Em relação ao número de concluintes esse distanciamento não se reduz, aliás, eleva, mesmo que minimamente, uma vez que dos/as 27.971 concluintes, apenas 9,8% (2.753) são oriundos/as de instituições públicas, enquanto 90,2% (25.218) são de privadas.

Por outro lado, destaca-se os indicadores relativos à Minas Gerais e ao Paraná, uma vez que dos 40 cursos ofertados, 12 (30%) são públicos e 28 (70%) privados no estado mineiro; e dos 29, 11 (38%) são públicos e 18 (62%) privados, no estado paranaense. Ganha proeminência em Minas Gerais – dado relativo não apenas às instituições que ofertam Serviço Social – as 17 instituições federais, do total de 23 registradas na Sinopse, sendo apenas 3 estaduais e outras 3 municipais. No Paraná, por sua vez, o destaque está no número de instituições estaduais, que totalizam 7, do montante de 13, cujo restante computa 4 federais e 2 municipais.

O estado de Roraima e o de São Paulo também merecem destaque. Roraima por ter 50% da oferta de natureza privada e os outros 50% pública, único estado a apresentar tal característica formativa no âmbito do Serviço Social. Apesar da divisão igualitária do número de cursos quanto à natureza institucional, a divergência se encontra no número de matrículas: enquanto a universidade pública registrou 99 matrículas no ano de 2017, a privada registrou 1.268, conforme a Sinopse do INEP (2017). Isso demonstra que 93% das matrículas na graduação em Serviço Social no estado são privadas, as quais equivalem a 1.110% a mais de matrículas que na pública.

São Paulo, por sua vez, oferta sozinho, 17% dos cursos brasileiros, sendo 92% em instituições privadas. Tal percentual se eleva ainda mais se considerado o número de matrículas, ao passo que 21.069 estão nessas instituições privadas, percentual que equivale a 96% do total de 22.008 matrículas no estado. Por outro lado, os 8% restantes (públicos) são responsáveis por apenas 4% de discentes matriculados no curso (INEP, 2017).

Na evidenciada linha de análise, o processo de mercantilização da educação – que perpassa pelas fusões de grandes corporações educacionais¹¹, com vistas ao capital

¹¹ Vale destaque para a maior empresa mundial privada no ramo da educação, o Grupo Kroton Educacional, que reúne instituições tanto da educação superior, modalidade em que é líder, quanto da básica, na qual se destaca como um dos maiores grupos educacionais. Seu valor de mercado, no ano de 2018, girava em torno dos 17 bilhões de reais.

financeiro, via bolsas de valores – cumpre elementar função à manutenção e reprodução de um perfil educacional particular, cujo interesse perpassa as reformas educacionais e a concepção de educação em voga.

Associados ao sentido mercadológico, os processos educacionais, impulsionados pelo setor produtivo, passaram a direcionar majoritariamente os rumos das pesquisas científicas, em todas as áreas do conhecimento, e a formar os recursos humanos sob a égide da hegemonia cultural do capital, de caráter individual e particularista, baseada nos paradigmas seletistas da competência, competitividade, eficiência e privatização. Privilegiam-se não garantir os direitos trabalhistas dos profissionais da educação, e a visão do aluno como cliente (COSTA, 2011, p.10).

Percebe-se, nessa esteira, que a perspectiva privada e privatista avança tanto na formação em Serviço/Trabalho Social no Chile como no Brasil e ultrapassa as suas fronteiras. Na profissão, entretanto, seus impactos reverberam não só no perfil profissional formado, mas na observância das dimensões constitutivas da profissão e sua interface com a população atendida. Por isso, desafia a todos os sujeitos envolvidos no processo formativo, a fim de sustentar as bases e alicerces profissionais, sem reproduzir e/ou fomentar a ótica mercantilizadora que invade a educação nos dois países estudados.

3. Considerações Finais

Esse artigo teve o intuito de analisar a formação profissional em Serviço/Trabalho Social no Brasil e no Chile, a partir das modalidades de ensino que ofertam o curso e da sua natureza institucional, de modo a inaugurar o debate acerca de estudos relacionais entre os países e, ainda, dialogar acerca da interlocução que a formação faz com e a conjuntura político-social de cada um desses países – debate que fora pautado ainda no Movimento de Reconceituação.

Nessa ótica, as informações apresentadas demonstram as tendências de fomento à ampliação de instituições privadas e à privatização das universidades públicas – amplamente conhecidas como mercantilização da educação –, com o intuito de retirar do Estado seu compromisso social para com a educação, nesse caso a de âmbito profissionalizante e superior. A adesão ao Tratado de Bolonha é um marco para a consolidação dessa lógica liberal de privatização do ensino no Chile e vem, passo a passo, conquistando espaço no Brasil.

O Chile, por sua vez, conta com um fator particular, que merece atenção: a existência dos níveis superior e técnico. Embora o debate acerca dos níveis de formação fuja dos objetivos do presente artigo, não se pode deixar de mencionar que a formação técnica em Trabalho Social implica diretamente no significado social da profissão, no reconhecimento de suas particularidades profissionais – leia-se atribuições e competências – e na construção do seu espaço na divisão social e técnica do trabalho.

Por fim, é necessário observar que a realidade dos países não difere elementarmente entre os países em relação aos dois eixos analisados, e, sem titubear, exige o aprofundamento do que ora foi apresentado, além de abrir um inúmero leque de campos a serem pesquisados.

REFERÊNCIAS

ANDER EGG, Ezequiel. **Historia del Trabajo Social**. Buenos Aires: Lumen, 1994.

ARGUELLES, Patricia. **El Proceso de Bolonia em América Latina: caso Chile**. 2009. Disponível em: <<http://www.institut-gouvernance.org/es/analyse/fiche-analyse-435.html>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

BEHRING, E. BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. 9ª ed. São Paulo: Cortez 2011.

BRASIL. Decreto n 6.096, 25 abr. 2007. **Institui o Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 31 mai. 2019.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Dependência e superexploração da força de trabalho no desenvolvimento periférico. In: SADER, Emir; SANTOS, Theotonio dos (Coord.). **A América Latina e os desafios da globalização: ensaios dedicados a Ruy Mauro Marini**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.p.251-264.

CHILE – MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Buscador de carreras. Chile, 2018. Disponível em: <<https://www.mifuturo.cl/buscador-de-carreras/>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

COSTA, Fábio Luciano Oliveira. A mercantilização da educação o Brasil sob a lógica da especulação financeira. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v.1, n.7, 2011.

GOIN, M. **Fundamentos do Serviço Social na América Latina e no Caribe: conceituação, condicionantes sócio-históricos e particularidades profissionais**. São Paulo: Papel Social, 2019.

IAMAMOTO, M. V. ; CARVALHO, R. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-sociológica Proposta de interpretação histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez/CELATS, 1982.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística da educação superior: graduação**. 2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no**

Brasil pós-64. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SALAZAR, Gabriel. Neoliberalismo: fase dictatorial (1973-1987). In: ACEITUNO, Roberto; VALENZUELA, René. Golpe: 1973-2013. Santiago do Chile: elDesconcierto.cl/LaPSoS, 2014, p.25-71.