



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.

CONTRARREFORMA DO ENSINO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES DA LÓGICA MERCANTIL SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL

Ana Claudia Lopes Martins¹

Clivia Costa Barroco²

Yasmin Farias de Souza³

Resumo: O artigo problematiza as repercussões do processo de contrarreforma no ensino superior no Brasil, a partir do crescimento da modalidade de Ensino à Distância. O estudo envolveu pesquisa bibliográfica, considerando referências teóricas que têm, como centralidade, discutir as incidências neoliberais sobre o ensino superior e suas repercussões sobre a formação em Serviço Social.

Palavras-chave: Contrarreforma; Ensino Superior; EAD; Formação Profissional e Serviço Social.

Abstract: The article problematizes the repercussions of the process of counter-Reformation in higher education in Brazil from the growth of the modality of distance learning. The study involved bibliographic research considering theoretical references that have as centrality discuss the neoliberal incidences on higher education and its repercussions on Social service training.

Keywords: counterreform; Higher education; EAD Vocational training and Social work.

1. INTRODUÇÃO

Em um contexto permeado pelo alastramento da ofensiva neoliberal, as políticas sociais tornam-se alvo do distanciamento do Estado na sua gerência e das tendências que almejam impregnar a lógica da privatização.

A política de educação é um dos exemplos desse cenário, ao tornar-se um meio extremamente lucrativo para o capitalismo, em sua fase financeira, através da criação de grupos e conglomerados educacionais, que buscam atender as exigências do mercado, e reproduzem o ideário de lucratividade, com a propagação da modalidade de Ensino à Distância (EaD) em Instituições do Ensino Superior (IES) privadas não-universitárias.

Dessa maneira, indaga-se acerca dos impactos dessa mercantilização na formação em Serviço Social, buscando compreender quais aspectos são fragilizados. Para a construção deste artigo, focalizou-se na expansão da modalidade EaD, elencando como dificuldades: as distorções das Diretrizes Curriculares do MEC de 2002, que formam os currículos de

¹ Estudante de Pós-Graduação, Universidade Federal do Amazonas, E-mail: anaclaudialopesmartins13@gmail.com.

² Estudante de Pós-Graduação, Universidade Federal do Amazonas, E-mail: anaclaudialopesmartins13@gmail.com.

³ Estudante de Pós-Graduação, Universidade Federal do Amazonas, E-mail: anaclaudialopesmartins13@gmail.com.

diversas IES, principalmente privadas; o processo de estágio; o desenvolvimento da pesquisa e a ausência da vivência acadêmica.

A discussão é fundamental para se compreender como o espectro de privatização se insere na educação e como esse repercute negativamente nas instituições, ao propor uma formação distanciada de um caráter crítico e voltada a atender às exigências do mercado de trabalho atual. Na mesma linha, é imprescindível reconhecer as repercussões dessa mercantilização para a formação em Serviço Social, profissão que se articula com lutas sociais da classe trabalhadora e comprometida com um projeto societário contrário ao proposto pelo capital.

2. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: CONQUISTA DE DIREITOS OU AFIRMAÇÃO DA LÓGICA MERCANTIL?

A história do ensino superior na sociedade brasileira possui contradições. Fernandes (1975) *apud* Antunes e Lemos (2018) afirma que o caráter elitista permeia a sua essência, fato que acabou por não promover mudanças qualitativas na estrutura deste nível educacional, e reforçou dependências culturais com o modelo europeu, reproduzindo o período de colonização.

Dentro disso, é fundamental trazer as contribuições de Antunes e Lemos (2018), que explicam que a educação, independente de ser afirmada como direito em diversas Cartas Constitucionais, sempre se atrelou aos princípios de privatização e fragmentação institucional.

A promulgação da Carta Magna em 1988, elaborada no contexto de redemocratização do país, após 21 anos de regime militar, parecia ser um símbolo de mudanças, em relação a um trilhar histórico construído sob desigualdades e injustiças sociais. Todavia, o que se concretizou nos anos seguintes à sua estruturação, foi uma sistemática negação do seu próprio discurso.

Nos termos de Berhing (2008), a contrarreforma se constitui por um conjunto de mudanças regressivas sobre a classe trabalhadora, uma vez que promove medidas antinacionais e violam a democracia. Sendo assim, deturpa a essência primária do termo reforma, que se interligava ao movimento operário e visava a conquista de direitos.

A consolidação desse processo, com significado atrelado à ideologia neoliberal, responsável por fortalecer medidas que objetivam a redução do Estado dos gastos sociais e garantir as liberdades do mercado, fragilizou os pressupostos democráticos da Constituinte, assim como as políticas sociais, sobretudo a da educação.

Antunes e Lemos (2018) assinalam que a contrarreforma universitária favorece a expansão do ensino superior privado e impulsiona o sistemático desmonte das universidades públicas, claramente, conduzindo o projeto de classe que toma o Estado brasileiro.

O desmonte das universidades públicas é uma realidade concreta, que ocorre através de reduções e cortes no repasse de verbas, o que as condicionaram a captar recursos por outras vertentes, que, muitas das vezes, são articuladas ao setor privado, como assinala Castro (2009).

Na atual face do capitalismo, o sentido originário da Universidade acaba por deturpado e encaminhado, inicialmente, para um sentido funcional e, em seguida, para o operacional, que engloba categorias como eficiência, competitividade e modernidade.

Nesse caminho, conforme a Universidade se transforma em organização, a centralidade restringe-se a razão instrumental, que visa atingir particularismos, desconsiderando os processos históricos, sua existência e o seu lugar na luta de classe, conforme apontam Antunes e Lemos (2018). Além disso, torna-se uma instituição alheia à própria formação intelectual.

A tendência de imprimir a lógica mercantil e empresarial à Universidade, busca consolidar a financerização da economia, tornando as pesquisas científicas, e seu emprego na produção, como mecanismos de captação de lucros excedentes. Dessa maneira, a Universidade pode acabar se submetendo aos interesses de empresas, através das políticas de ciência, tecnologia e inovação, alerta Iamamoto (2014).

Lima (2013) atenta que a *Subordinação da ciência à lógica mercantil*, com a necessidade de criação de novas tecnologias e inovações científicas, demandadas pelo mercado, ocasiona em aumento da competitividade, empreendedorismo e a lógica produtivista, que permeia a política de pesquisa, principalmente, nas pós-graduações.

Ademais contribui para a *Constituição de novos campos de lucratividade*, reforçando a concepção de que a educação é um campo lucrativo para os grandes empreendimentos de serviços educacionais e a *Construção de estratégias de obtenção de consenso, em torno do projeto burguês de sociabilidade, em tempos de neoliberalismo reformado*, que envolve a aparente “democratização” do acesso ao ensino superior, ou à *educação terciária*, entendida como qualquer curso (não importando a modalidade), realizada após o ensino médio.

Ainda segundo a autora, o Estado é o grande condutor desse processo de mercantilização do ensino superior, seja ao dar suporte jurídico para o surgimento das IES privadas, seja ao privatizar internamente as IES públicas e estimular o ‘padrão mercantil’ na produção de conhecimento. Exemplifica-se essa questão nos governos de Cardoso e Lula.

Foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que se iniciou o processo de expansão do ensino superior e, conforme Lima (2013), essa expansão se deu “através de dois mecanismos básicos: a ampliação do setor privado e a privatização interna das IES públicas” (p. 17). O primeiro mecanismo citado pela autora refere-se ao privilégio dado pelo governo Cardoso em expandir a educação superior e realizar certificação em massa, ou seja, não se tinha uma visão de governo que priorizasse qualitativamente a educação superior. Meios facilitatórios foram criados para que o “processo de aligeiramento da formação profissional” (LIMA, 2013, p. 17) fosse implementado naquele período, como, por exemplo: cursos sequenciais, cursos de curta duração e cursos à distância.

No tocante ao segundo mecanismo, Lima (2013) relata que o governo executou grandes mudanças no interior das IES públicas, “através da venda de ‘serviços educacionais’ e a ênfase no ensino de graduação” (p. 18). Podemos perceber, atualmente, a materialização dessa “venda de serviços”, por meio da cobrança de cursos de pós-graduação dentro de Universidades Federais, bem como, a de cursos de curta duração.

No governo Lula, a situação não se diferenciou. O crescimento nesse período foi impulsionado por programas, como o Universidade para Todos (ProUni), a ampliação do Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

O ProUni foi institucionalizado através da Lei 11.096 de janeiro de 2005 (MEC, 2011). Para concorrer a tal programa, é necessário que o aluno tenha realizado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), tenha alcançado uma nota mínima no exame e que possua renda *per capita* conforme solicitada no edital. A crítica a esse programa refere-se ao fato da utilização de recursos públicos da educação superior, no setor privado, por meio das isenções fiscais. Nesse sentido, salienta-se que tais IES não possuem a responsabilidade em manter o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Porém, as IES públicas não permaneceram de fora desta lógica mercantil durante o governo Lula. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo decreto n 6.096 de abril de 2007, que, apesar de ter criado novas Universidades e cursos, precarizou o trabalho docente, pois houve o aumento de números de alunos por cada professor, prejudicando, dessa forma, as orientações de projetos de pesquisa e extensão.

Durante toda essa tendência de privatizações, Pereira (2013) pontua uma problemática que se desenvolveu dentro da mesma, que é a “[...] desqualificação e conseqüente desvalorização profissional, dado ao crescimento abissal dos cursos de Serviço Social ofertados na modalidade EAD.” (p. 56).

Esse processo é verificado quando se analisa os dados estatísticos. Segundo o Censo da Educação Superior (2008) *apud* Lima (2013), em 2002, do total de 1.637 IES, 195 eram públicas e, 1.442, privadas. Já em 2008, do total de 2.252 IES, 235 eram públicas e 2.016 privadas, de forma predominante em 'instituições não-universitárias'. Atualmente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017) aponta a predominância de 87,9% de IES privadas. Além disso, o Censo da Educação Superior (2016) *apud* Antunes e Lemos (2018) apresenta um aumento de 7,2%, de 2006 a 2016, nos cursos na modalidade à distância, correspondendo, no ano de 2018, a 18,6% do total de matrículas da educação superior.

3. OS REBATIMENTOS DA MERCANTILIZAÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL: EAD EM FOCO

No âmbito do Serviço Social, em 2017, existiam 561 cursos de graduação oferecendo 210.864 vagas, desses, 521 cursos são presenciais e ofertam 76.830 vagas e, 40, na modalidade Ead, ofertando 134.034, ou seja, ainda que tenha uma quantidade menor de cursos nessa modalidade, essa representa uma quantidade maior no número de vagas. As instituições que oferecem essa modalidade é Universidade Paulista (UNIP), UNOPAR, Universidade Anhanguera – UNIDERP (BRASIL, 2017 *apud* ANTUNES E LEMOS, 2018). Conforme Pereira (2013), é explícito a concentração de oferta de vagas nas IES privadas e não-universitárias, que são as principais ofertantes de vagas na modalidade EaD.

Ainda conforme a autora, em 2009, três anos após o surgimento da modalidade EaD no Serviço Social, o curso já era o terceiro mais procurado na modalidade, tendo 68.055 matrículas, ficando atrás de Pedagogia e Administração. Essa expansão da modalidade Ead reflete um meio barato de ampliar o acesso à educação superior, atendendo às demandas do mercado.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018), em 2017, se tinha 92.781 matrículas na modalidade à distância, enquanto que, na modalidade presencial (seja privada ou pública), totalizava 60.767 matrículas, ou seja, a EaD já superou o ensino presencial no Serviço Social.

A referida autora elenca como hipótese que, em um futuro próximo, haverá uma massa de assistentes sociais formados pela modalidade EaD e que isso trará prejuízos para o exercício profissional e para a direção social da profissão, visto que, em 2009, os concluintes na modalidade já representam 20% do total de formados no ano.

Além disso, a autora aponta a preocupação em relação à formação desses alunos nos cursos presenciais, na medida em que quase metade (46,7%) dos concluintes de 2009

era formada em IES não universitárias privadas (seja particular ou confessional), que não são obrigadas legalmente a realizar ensino, pesquisa e extensão.

Dessa maneira, evidencia-se que a contrarreforma universitária em curso atinge de forma concreta o Serviço Social, tendo em vista a mudança significativa nas instituições formadoras (predominantemente, privadas não-universitárias), e o avanço da modalidade de Ensino a Distância.

As mudanças citadas impactam profundamente o projeto de formação profissional defendido pela categoria e colocado nas Diretrizes Curriculares (D.C.) da ABEPSS de 1996, documento construído a partir de intenso debate em encontros, oficinas e reuniões locais, regionais e nacionais, em um período acentuado do ideário neoliberal.

Lewgoy e Maciel (2016) ressaltam que a aprovação dessas D.C. só foi feita em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), devido à mudança de legislação e a promulgação da Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB), em 1996. Essa lei suprimia os currículos mínimos, assegurava que as instituições deveriam seguir as Diretrizes aprovadas pelo Ministério da Educação (MEC) e garantia que as grades curriculares fossem semelhantes em até 70% em todo território nacional.

Vale destacar que, as Diretrizes Curriculares da ABEPSS não foram completamente assimiladas pelo CNE, assim, a partir da resolução nº 15, de 13 de março de 2002, as D.C. para os cursos de Serviço Social obscureciam diversos aspectos e reduziam o projeto profissional construído amplamente pela categoria profissional.

Dentre os tópicos suprimidos pelo CNE, estão os pressupostos da formação profissional, as disciplinas básicas, os princípios e as diretrizes, dos quais somente alguns foram incorporados e elencados no tópico “organização do curso”. Ademais, o documento do MEC excluiu os valores e princípios do Código de Ética que constavam no perfil de formandos que se requer pela ABEPSS e incluiu, em suas competências e habilidades, a “utilização dos recursos de informática” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002).

Nota-se que os itens omitidos são de extrema importância, tais como:

adoção de uma teoria social crítica, que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; superação da fragmentação de conteúdo na organização curricular, evitando-se a pulverização de disciplinas e outros componentes curriculares; padrões de desempenho e qualidade idênticos para os cursos diurnos e noturnos, com um máximo de quatro horas/aulas diárias de atividades nestes últimos; indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão. (ABESS, 1996).

Além disso, o princípio de *flexibilidade dos currículos*, contido nas Diretrizes da ABEPSS, que significava a possibilidade de integração de elementos importantes, de acordo com a necessidade de cada local, ao ser colocado nas Diretrizes distorcidas que foram

aprovadas pelo MEC, acaba ganhando uma nova significância e permite diferenciações de disciplinas em cada instituição.

Por fim, um elemento importante que foi deturpado é o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que não tem a obrigatoriedade, a partir do documento do MEC, de ser uma monografia científica, como foi colocado pela ABEPSS. Essa não obrigatoriedade abre precedência para que o TCC seja qualquer outra construção, como um artigo ou o relatório de estágio.

Nesse sentido, compreendendo a descaracterização das Diretrizes da ABEPSS feita pelo CNE, Iamamoto (2014) assinala que “o conteúdo da formação passa a ser submetido à livre-iniciativa das unidades de ensino condizente com os ditames do mercado” (p. 617), aspecto que dificulta a garantia da base comum à formação e a consolidação do projeto de formação profissional.

Pereira (2013) ressalta que o perfil de profissional colocado no projeto de formação da ABEPSS é ameaçado qualitativamente, devido à expansão da modalidade EaD e o avanço da IES privadas não-universitárias no Serviço Social, pois essas instituições não fortalecem o tripé ensino, pesquisa e extensão, atividades acadêmicas essenciais à formação profissional, além de serem obrigadas, por lei, a seguirem somente as Diretrizes Curriculares aprovadas pelo MEC em 2002, que são permeadas de distorções como já foi colocado.

A formação torna-se mais complexa e calamitosa quando analisadas as condições concretas na modalidade EaD. Pereira (2013) ressalta três elementos importantes que são prejudicados nesta variante: estágio, pesquisa e vivência acadêmica.

Acerca do estágio, a autora caracteriza as dificuldades da supervisão acadêmica e de campo. A primeira não ocorre de forma direta, visto que o contato com o professor responsável pela disciplina é feito de forma virtual, mediado pelo tutor, além de não permitir a aproximação entre os supervisores de campo e acadêmico. A segunda é dificultosa, nos municípios de pequeno e médio porte, pois há uma quantidade de profissionais reduzida nesses locais e, se ocorrer o estágio, possivelmente, será realizado em condições adversas à Política Nacional de Estágio (ABEPSS, 2010).

A produção de pesquisa também é um limite na modalidade EAD. Sabe-se que a pesquisa deve ser transversal na formação profissional e que, para isso, são necessárias condições de trabalho docentes efetivas, com carga horária e dedicação para um determinado número de alunos. Na modalidade EAD, o contato com os docentes mais qualificados (que produzem o material das aulas) se dá de forma virtual e, o contato com os tutores, precário, tendo em vista que eles não são contratados como docentes e não são exigidas qualificações mínimas. Isso, conseqüentemente, prejudica a produção do TCC.

A ausência de vivência acadêmica também é um ponto fulcral à formação e que não ocorre na modalidade EaD. A experiência na academia permite um contato mais amplo com diversos professores, com perspectivas teóricas diferentes, além de aproximar os estudantes dos movimentos estudantis e representações, como Centros Acadêmicos e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO).

Conforme Lewgoy e Maciel (2016), a categoria profissional vem se manifestando de forma contrária à oferta massiva de vagas para o curso, tanto na modalidade presencial, como na modalidade à distância, visto que atende somente a demandas do mercado.

O conjunto CFESS/CRESS já esboçou tentativas para defender o projeto profissional, lançou diversas campanhas (como a “Educação não é *fastfood*: diga não para a graduação à distância em Serviço Social”, que chegou a ter sua circulação proibida por determinação judicial), além da elaboração da “Carta Aberta aos Estudantes e Trabalhadores dos Cursos de Graduação a Distância em Serviço Social no Brasil”, em 2009, e de diversas outras atividades.

Evidencia-se que há um esforço do conjunto CFESS/CRESS em deixar claro o direcionamento da sua crítica, mercantilização do ensino superior. Como é colocado por Pereira (2013, p. 70), “o desafio é pressionar pela abertura dos portões das IES públicas, com mais vagas de qualidade para a maioria da população, com recursos humanos e materiais suficientes e condições de trabalho [...]”.

As críticas são válidas, na medida em que tentam interromper a inserção da educação sob os moldes do capital, uma vez que apoiam a consolidação de uma educação libertadora e emancipatória, desvinculada das amarras do capital financeiro e voltada para fornecer bases para que os sujeitos pensem de forma crítica e superem sua própria exploração e dominação, cenário que será possível através de uma revolução cultural capaz de transformar a relação entre educação e trabalho, conforme explica Mészáros (2008) *apud* Antunes e Lemos (2018).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, o artigo buscou esboçar como a contrarreforma universitária conduzida pelo Estado impulsionou o crescimento das IES privadas não-universitárias e, em especial, a modalidade EaD. Essa mercantilização do ensino superior impacta profundamente a formação em Serviço Social e, conseqüentemente, o exercício profissional, pois dificulta a consolidação da direção social postulada no Projeto Ético-Político, ao obscurecer a construção de um pensamento crítico tão necessário à profissão.

Ao problematizar as IES privadas e a modalidade EaD, não se está excluindo as problemáticas que o ensino superior público também sofre, tendo em vista que, se vê à mercê de uma lógica, que o formata sob um sentido operacional, voltado a incorporar a racionalidade mercantil, tornando-a distanciada dos ideais comprometidos com uma formação intelectual crítica, em prol de uma razão instrumental que a condiciona a agir através de contratos de gestão.

Por fim, além das questões colocadas, ressalta-se que, na atual conjuntura, o nosso projeto profissional está cada vez mais ameaçado, devido às diversas contrarreformas nas políticas públicas, o ataque às universidades federais, o corte de bolsas de pesquisa, o bloqueio de verbas, dentre outros. O que se pode esboçar, em meio a um contexto que elege a privatização e a precarização como elementos para afirmar o mercado como protagonista, são as vias de oposição através de lutas. Ademais, é fundamental sermos mais resistentes e mais compromissados com o nosso Projeto Ético-Político, para que o mesmo não seja apenas *letra encerrada no papel*.

5. REFERÊNCIAS

ABESS/CEDEPSS. Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social. (Com base no currículo mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996). Formação Profissional: Trajetória e Desafios. **Cadernos ABESS**, São Paulo, n. 7, p. 58-76. 1997. Edição especial.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Política Nacional de Estágio**. 2010. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/383>. Acesso em: 01 junho 2019.

ANTUNES, A. E. M.; LEMOS, E. L. S. A contrarreforma no ensino superior brasileiro: determinantes históricos. **Temporalis**, Brasília, ano 18, n. 35, jan./jun. 2018.

BEHRING, E. B. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez. (2008).

CASTRO, A. T. B. de. Tendências e contradições da educação pública no Brasil: a crise na universidade e as cotas. In: BOSCHETTI, I.; BEHRING, E.; SANTOS, S.; MIOTO, R. (Org.). **Política Social no Capitalismo**: Tendências Contemporâneas. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IAMAMOTO, M. V. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 31 maio 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 31 maio 2019.

LEWGOY, A. M. B.; MACIEL, A. L. S. O projeto de formação em Serviço Social: Análise da sua trajetória histórica no período 1996 a 2016. **Temporalis**, Brasília, ano 16, n. 32, jul./dez. 2016.

LIMA, K. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. (org.). **Serviço Social e Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. p. 11-34.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES, nº 15 de 13 de março de 2002**. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 26 maio 2019.

PEREIRA, L. D. Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade de EAD no Brasil: análise da tendência à desqualificação profissional. In: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. (org.). **Serviço Social e Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. p. 55-73.