



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E  
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA**

**O ENADE CONSTRÓI PONTES OU EDIFICA MUROS?  
UMA LEITURA DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO AMAZONAS**

TEREZA RAQUEL NEGREIROS DO NASCIMENTO COSTA

MANAUS/AM

2020



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E  
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA**

**TEREZA RAQUEL NEGREIROS DO NASCIMENTO COSTA**

**O ENADE CONSTRÓI PONTES OU EDIFICA MUROS?  
UMA LEITURA DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia.

Linha de Pesquisa: Questão Social, Políticas Sociais, Lutas Sociais e Formação Profissional

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Roberta Ferreira Coelho de Andrade

MANAUS/AM  
2020

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C837e Costa, Tereza Raquel Negreiros do Nascimento  
O ENADE constrói pontes ou edifica muros? : Uma leitura da formação profissional em Serviço Social no Amazonas / Tereza Raquel Negreiros do Nascimento Costa . 2020  
170 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Roberta Ferreira Coelho de Andrade  
Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Formação Profissional. 2. Serviço Social. 3. Enade. 4. Avaliação Profissional. I. Andrade, Roberta Ferreira Coelho de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

**TEREZA RAQUEL NEGREIROS DO NASCIMENTO COSTA**

**O ENADE CONSTRÓI PONTES OU EDIFICA MUROS?  
UMA LEITURA DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia.

Aprovada em 30 de setembro de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roberta Ferreira Coelho de Andrade (Presidente)

Universidade Federal do Amazonas

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hamida Assunção Pinheiro (Membro)

Universidade Federal do Amazonas

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jane Cruz Prates (Membro)

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Dedico este trabalho aos meus pais, Juscelino e Miriã, as pessoas mais importantes da minha vida e as que sempre lutaram para que eu trilhasse os melhores caminhos acadêmicos e profissionais.

Dedico também à categoria de Assistentes Sociais, para que sintam ânimo em cumprir os objetivos profissionais e aprimorar seus conhecimentos para contribuir cada vez mais com a sociedade.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus que me concede vida e saúde para alcançar meus objetivos e me permite sentir, nos mínimos detalhes, seus cuidados comigo, abençoando minhas escolhas.

Agradeço aos meus pais, Juscelino Costa e Miriã Costa, que sempre colocaram minha formação como prioridade em suas vidas e são os maiores responsáveis por qualquer sucesso que eu obtenho e ainda possa obter.

À minha querida professora e orientadora Dr<sup>a</sup> Roberta Ferreira Coelho de Andrade que, mesmo quando eu esperava que não houvesse mais paciência para lidar com meus dilemas, sempre me ofereceu os melhores direcionamentos. Que um dia eu tenha o mesmo compromisso e dedicação profissional que ela tem.

Às minhas amigas Eriana Araújo, Mayara Vasconcelos, Raphaela Queiroz, Mônica Pedroza, Pâmela de Moura, Thaise Rocha, Wendy Ketlen, Marina Neta, Silviane Freitas, Kelly Borges, Maria Gracileide Lopes e Vivianne Riker, que sempre me ouviram e compartilharam suas eventuais angústias pessoais e profissionais, fazendo-me sentir mais acolhida nesse mundo de incertezas.

À professora Dr<sup>a</sup> Hamida Pinheiro Assunção que me conduziu no período de estágio docente e deixou várias sementes boas plantadas para meu aprimoramento profissional e possível futuro trabalho na docência, além de sempre oferecer “ombro amigo” e demonstrar preocupação com a saúde mental.

À professora Dr<sup>a</sup> Jane Cruz Prates que aceitou ser membro da banca de avaliação da qualificação e da defesa da dissertação, oferecendo orientações extremamente significativas à condução da pesquisa. Ainda que, porventura, eu não tenha conseguido expressar neste trabalho todo o aprendizado obtido com ela, há certeza de que em outros momentos da minha carreira profissional seus direcionamentos farão diferença.

Aos amigos Francisco Neto, David Queiroz, Silvana Alves, Ewerton Barros, Olga Tabaranã, Franciele Machado, Karina Marques, Sara Daltro, Keiliane Bandeira e Liendria Malcher, que ganhei no período de mobilidade acadêmica do PROCAD Amazônia realizado na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Aos professores Dr. Reinaldo Nobre Pontes e Dr<sup>a</sup> Cilene Braga Lins e seu Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Serviço Social e Política Social na Amazônia (GEPSS) que

me acolheram no período de mobilidade acadêmica na UFPA e contribuíram de várias maneiras para meu amadurecimento pessoal e profissional.

À CAPES pela qual fui agraciada por dois anos com a bolsa acadêmica que me possibilitou dedicação exclusiva ao mestrado. Meu desejo é que o financiamento público de pesquisas seja ampliado, com resistência aos preceitos neoliberais que atingem o ensino superior e a educação como um todo no país, para que muitos estudantes tenham a mesma oportunidade que tive.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), casa querida que me acolhe desde a graduação e me oportunizou o mestrado, pela qual consegui desenvolver um olhar diferenciado sobre a sociedade e meu lugar nela. Sem dúvidas, o aprendizado ali adquirido é impagável. Que as universidades públicas brasileiras resistam e persistam por longos anos para que aumentem continuamente a lista de agraciados por elas.

*“Se a aparência e a essência das coisas coincidissem, a ciência seria desnecessária”. (Karl Marx)*

*“[...] Uma educação emancipadora se faz através da formação para a consciência crítica e para a desalienação. [...] Educar para um outro mundo possível é educar para a qualidade humana para além do capital”. (István Mészáros)*



## RESUMO

A formação profissional em Serviço Social tem objetivo de proporcionar a construção de perfis profissionais alinhados com o projeto profissional que se direciona, de modo geral, à compreensão e intervenção crítica diante das expressões da questão social da sociedade capitalista, portanto, é necessária avaliação da formação e observação dos meios adotados para sua avaliação a fim de que seja observada se há coerência e real contribuição ao processo formativo. Assim, a pesquisa teve como objetivo geral: analisar a avaliação da formação profissional em Serviço Social por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), com ênfase à apreciação dada aos cursos existentes no Estado do Amazonas nas várias edições deste instrumento avaliativo, com o intuito de contribuir para o aprimoramento do processo avaliativo. Para isto, os objetivos específicos foram problematizar a adoção do ENADE como meio de avaliação da formação em Serviço Social; avaliar os conteúdos das provas do ENADE com base nos núcleos de fundamentação da formação profissional em Serviço Social; e identificar a avaliação dada à formação profissional em Serviço Social no Amazonas a partir da ótica do ENADE. Foram desenvolvidas pesquisa bibliográfica e documental, sob abordagem do enfoque misto (que engloba tanto os aspectos quantitativos quanto os qualitativos do objeto), de natureza explicativa, sob direcionamento do método crítico-dialético. Os materiais primordiais à análise foram as provas do ENADE, as legislações que regulamentam o exame e as diretrizes curriculares da formação em Serviço Social, como também os relatórios de área e de cada instituição que oferece o curso de Serviço Social do Amazonas, possibilitando que, por meio destes últimos documentos, visualizássemos o domínio dos estudantes sobre os conteúdos da formação a partir dos acertos e erros nas provas, e o conhecimento do perfil dos estudantes participantes do exame. Para captação dos dados a partir documentos, foram adotadas as técnicas de análise documental e análise de conteúdo que possibilitaram o conhecimento da estrutura e organização deles, bem como das intencionalidades entranhadas. Diante disto, foi identificado que o ENADE é insuficiente para avaliar a formação profissional, aqui em questão a formação em Serviço Social, representando reducionismo ao ser conduzido sem articulação com as demais propostas trazidas pelo SINAES (avaliação interna e externa, com visita *in loco*, alcançando discentes, docentes e técnicos-administrativos, dentre outras), mas, por outro lado, no que tange à sua função de exame de desempenho, possibilita aproximação sobre os conhecimentos obtidos pelos discentes durante a graduação.

**Palavras-chave:** Formação Profissional; Serviço Social; ENADE; Avaliação da formação.

## ABSTRACT

Professional training in Social Work aims to provide the construction of professional profiles aligned with the professional project that is directed, in general, to understanding and critical intervention in the face of the expressions of the social issue of capitalist society, therefore, it is necessary to evaluate the training and observation of the means adopted for its evaluation so that it is observed whether there is coherence and real contribution to the formative process. Thus, the research had as its general objective: to analyze the evaluation of professional training in Social Work through the National Student Performance Exam (ENADE), with an emphasis on the appreciation given to courses existing in the State of Amazonas in the various editions of this evaluation instrument, in order to contribute to the improvement of the evaluation process. For this, the specific objectives were to problematize the adoption of ENADE as a means of evaluating training in Social Work; evaluate the contents of ENADE's tests based on the foundations of professional training in Social Work; and to identify the assessment given to professional training in Social Work in Amazonas from the perspective of ENADE. Bibliographic and documentary research was carried out, under a mixed approach approach (which encompasses both quantitative and qualitative aspects of the object), of an explanatory nature, under the direction of the critical-dialectic method. The essential materials for the analysis were the ENADE tests, the laws that regulate the exam and the curricular guidelines for Social Service training, as well as the area reports and of each institution that offers the Amazonas Social Service course, allowing that, through these last documents, we could visualize the students' mastery over the training contents based on the successes and errors in the tests, and the knowledge of the profile of the students participating in the exam. In order to capture data from documents, the techniques of document analysis and content analysis were adopted, which enabled the knowledge of their structure and organization, as well as of their intentionalities. In view of this, it was identified that ENADE is insufficient to evaluate professional training, here in question the training in Social Work, representing reductionism when conducted without articulation with the other proposals brought by SINAES (internal and external evaluation, with on-site visit, reaching students, teachers and administrative-technicians, among others), but, on the other hand, with regard to their performance exam function, it allows approximation of the knowledge obtained by students during graduation.

**Keywords:** Professional training; Social Work; ENADE; Training evaluation.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Instituições que oferecem curso de Serviço Social no Amazonas e seus respectivos conceitos	85
Gráfico 2	Conceito Preliminar de Curso das Instituições que oferecem curso de Serviço Social no Amazonas	89
Gráfico 3	Renda familiar dos participantes do ENADE 2004 e 2007	97
Gráfico 4	Renda familiar dos discentes de Serviço Social do Amazonas participantes do ENADE	99
Gráfico 5	Situação ocupacional dos discentes de Serviço Social do Amazonas em 2004 e 2007	101
Gráfico 6	Fonte de renda dos discentes de Serviço Social das edições de 2010 a 2018	102
Gráfico 7	Inserção no ensino superior por meio de políticas afirmativas/inclusão social	103
Gráfico 8	Autodeclaração étnico-racial dos discentes de Serviço Social do Amazonas	105
Gráfico 9	Rede de ensino em que os discentes de Serviço Social do Amazonas cursaram o ensino médio	106
Gráfico 10	Respostas dos ingressantes nas questões do Núcleo de Fundamentos Teórico- Metodológicos da Vida Social	128
Gráfico 11	Respostas dos concluintes no núcleo de fundamentos teórico- metodológicos da vida social	129
Gráfico 12	Respostas dos ingressantes nas questões do Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio- Histórica da sociedade brasileira	132
Gráfico 13	Respostas dos concluintes nas questões do Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio- Histórica da sociedade brasileira	132
Gráfico 14	Respostas dos ingressantes nas questões pertinentes ao Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional	134
Gráfico 15	Respostas dos concluintes nas questões do Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio- Histórica da sociedade brasileira	134
Gráfico 16	Respostas dos ingressantes sobre dificuldade para responder as provas	136
Gráfico 17	Percentual de respostas dos concluintes sobre dificuldade para responder as provas	136
Gráfico 18	Avaliação dos concluintes dos cursos sobre a articulação teórico- prática no currículo	140
Gráfico 19	Opinião dos ingressantes sobre o grau de dificuldade no componente específico	141
Gráfico 20	Opinião dos concluintes sobre o grau de dificuldade no componente específico	142
Gráfico 21	Avaliação dos ingressantes sobre o currículo	143
Gráfico 22	Avaliação dos concluintes sobre o currículo	143
Gráfico 23	Avaliação dos concluintes sobre a contribuição do plano de ensino	145

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quantitativo de participantes dos cursos de Serviço Social nas edições do ENADE	94
Quadro 2	Questões das provas referentes aos Núcleos de Fundamentação da formação	114
Quadro 3	Percentual de questões em cada tópico de estudo pertinente ao núcleo	114
Quadro 4	Percentual de questões em cada tópico de estudo pertinente ao núcleo	119
Quadro 5	Titulações profissionais da comissão elaboradora de prova	124
Quadro 6	Instituição de vinculação da comissão elaboradora de prova	125
Quadro 7	Região de origem das instituições dos elaboradores da prova de conhecimentos específicos	125

## LISTA DE SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
CAA	Comissões Assessoras de Área
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CEULM/ULBRA	Centro Universitário Luterano de Manaus
CI	Conceito Institucional
CRESS	Conselho Regional em Serviço Social
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPA	Comissões Próprias de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Cursos Superiores
DAEST	Departamento de Assistência Estudantil
EAD	Ensino a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho Estudantil
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
ESBAM	Escola Superior Batista do Amazonas
ESTRADAS	Estudos de Sustentabilidade, Trabalho e Direitos na Amazônia
FAMETRO	Faculdade Metropolitana de Manaus
FMI	Fundo Monetário Internacional
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GERES	Grupo Executivo para Reforma do Ensino Superior
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IDD	Indicador de Diferença entre Desempenhos
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento
OMC	Organização Mundial do Comércio
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNINORTE	Centro Universitário do Norte
UNIP	Universidade Paulista
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO</b>	14
<b>CAPÍTULO II – RUMOS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL</b>	27
2.1 Contrarreforma e Educação	27
2.2 Projetos de educação em disputa	38
2.3. A formação profissional em Serviço Social diante da contrarreforma do ensino superior	50
<b>CAPÍTULO III – AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E O ENADE: entre avanços e retrocessos</b>	61
3.1. Caminhos e perspectivas para a avaliação do ensino superior	61
3.2. O ENADE enquanto instrumento de avaliação do ensino superior brasileiro	69
3.3. A avaliação da formação profissional em Serviço Social a partir do ENADE: passos e descompassos	78
<b>CAPÍTULO IV – A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL DO AMAZONAS PELAS LENTES DO ENADE</b>	92
4.1 O perfil estudantil dos cursos de Serviço Social do Amazonas participante do ENADE	92
4.2. Os caminhos de avaliação do ENADE para a formação em Serviço Social	108
4.3. Os reflexos da formação profissional em Serviço Social no Amazonas: percepções a partir do desempenho dos discentes nas provas do ENADE	126
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	147
<b>REFERÊNCIAS</b>	154
<b>APÊNDICE</b>	168

# CAPÍTULO I

## INTRODUÇÃO

A formação profissional em Serviço Social, orientada por um projeto profissional proposto a acompanhar as demandas sociais frutificadas na dinâmica da realidade social, é contínua e dinâmica, requer constante atualização e observação de sua coerência, de acordo com as necessidades da população evidenciadas no cotidiano social. Por isto, compreendemos que a avaliação da formação é imprescindível para garantia da efetividade das propostas profissionais.

Podemos afirmar que a formação profissional em Serviço Social, assim como as das demais profissões, é um processo dinâmico e contínuo, que não se limita a um simples período acadêmico de graduação, que também sofre impactos lançados pelas contradições econômicas, sociais, culturais da sociedade e recaem sobre a profissão e o exercício profissional (SILVA, 1995).

Sendo assim, inserido no contexto de contradições sociais e direcionado à intervenção nas expressões da questão social, o Serviço Social, ao se comprometer com a busca por uma sociedade mais democrática e equitativa, objetiva um olhar para além das demandas sociais aparentes a fim de intervir para colaborar com a manutenção e a conquista de direitos para a classe menos favorecida. Por isto, requer uma formação coerente e comprometida com os direitos sociais, mesmo diante dos ataques lançados diariamente pelo ideário neoliberal que tenta deslegitimá-los.

Ao mesmo tempo em que a formação recebe influências, tem caráter autônomo que possibilita o desenvolvimento de questionamentos sobre a realidade (SILVA, 2010; Sá, 1995), os quais abrangem o processo formativo profissional em Serviço Social e o trato que lhe é dado tanto pelas instituições de ensino quanto pelo Estado, na direção de monitorar a formação em busca de mantê-la sintonizada com as demandas sociais.

A respeito da formação profissional no Brasil, há o debate sobre o processo de avaliação que ela recebe por parte de órgãos governamentais, há muitos anos, em busca de extrair dela o atendimento aos anseios do mercado. Tanto as formações quanto as avaliações que partem dos órgãos reguladores da educação brasileira são permeadas por interesses políticos, sociais, econômicos, que entram em tensão, em disputa no cotidiano social.

Podemos dizer que o direcionamento dado nas últimas décadas à avaliação do ensino superior no Brasil corresponde à reorganização lançada a este nível de ensino desde a década de 1990, pois, como vemos com Pereira (2008) e Lima (2013), o processo de contrarreforma do Estado brasileiro, para atender a agenda neoliberal na tentativa de contornar os reflexos das crises do capitalismo, reduz a intervenção estatal nas políticas sociais, o que, entre tantas consequências, gera a privação de investimentos ao ensino superior público e abre espaço para a mercantilização das formações profissionais por meio do setor privado, inclusive com financiamento do fundo público.

Deste modo, o ensino superior brasileiro, bem como a educação brasileira em geral, tem trajetória marcada por intentos utilitaristas, já que o país é inserido no contexto econômico mundial como economia dependente e, na busca pelo aumento das taxas de produtividade, encontra na área formativa espaço para alcançar seu objetivo de ampliação de lucros por meio da ampliação do ensino pelo setor privado em detrimento do público (Lima, 2013).

A formação profissional, inserida neste contexto, tem tendências a secundarizar a capacitação de profissionais comprometidos com as demandas sociais fundamentais e priorizar a “capacitação técnica” de profissionais prontos a atender demandas paliativas institucionais. À formação profissional em Serviço Social, este contexto demanda muita atenção ao cuidado de não permitir que a formação abra mão de habilitar profissionais com perspectiva ampla e crítica sobre a realidade social e não forme assistentes sociais tecnicistas e operacionais obedientes às demandas incoerentes com o projeto profissional.

Então, ao falarmos de formação superior e de sua importância para atender a sociedade, é necessário também olharmos para as avaliações da formação emanadas do Estado e observar quais interesses as permeiam, quais direcionamentos são dados a partir dos resultados, se há um redirecionamento de perfis profissionais comprometidos com a sociedade ou prioritariamente prontos a atender as demandas mercantilizadas.

Vemos com Bollella e Castro (2014) e ABEPSS (2010), a sintonia na compreensão a respeito da trajetória do ensino superior brasileiro e os processos avaliativos que o permeiam, pelos quais é demonstrada a relatividade no trato da educação superior, de acordo com cada contexto social. Ou seja, a depender da conjuntura e dos governos, a formação superior brasileira alterna a prevalência de um olhar mais democrático, no sentido de intencionar profissionais para lidar com as demandas sociais ou mais mercadológico, para formar profissionais mais produtivistas na direção dos intentos do mercado.

Sabemos que as tendências mercadológicas e neoliberais sobre a educação são contínuas, pois, assim como para as demais políticas sociais, são impressas a todos os âmbitos



da sociedade capitalista. Ainda mais que o contexto social e econômico vigente estabelece tendências pragmáticas, inerentes a este modelo econômico, que prioriza sempre o que pode trazer mais lucro.

Com Pucci (2006) podemos compreender que a racionalidade defendida pelas ideias capitalistas e neoliberais subjugam o que é mais complexo a reduções simples que podem colaborar com a dinâmica de uma sociedade instrumental. Para situarmos a formação profissional no desenrolar de todo esse contexto, podemos lembrar com o próprio autor referido que a autonomia e o pensamento crítico desaparecem, e racional passa a ser aquele que aceita e executa o que é determinado, contribuindo com a manutenção da ordem.

Dito isto, podemos entender como a sociedade em geral é influenciada e direcionada pela lógica produtivista do capital, o que demonstra a intenção de direcionar o pensamento, a ideia, o desenvolvimento intelectual e todas as possíveis características do homem ao utilitarismo. Portanto, temos aqui um alerta para o monitoramento da formação profissional e, inclusive, das avaliações que a mensuram, já que também são passíveis de reducionismos.

Ao falarem sobre as avaliações dos cursos superiores na realidade brasileira, Santos (2009) e ABEPSS (2010) nos lembram que este processo já foi guiado por avaliações mais justas, mas que, atualmente, é direcionado por um meio “enxuto”, no caso o Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE) que é parte do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), mas que tem sido conduzido não como um dos meios de avaliação do SINAES, mas sim como o responsável central pela avaliação.

Isto significa que o ENADE, apesar de colaborar com uma avaliação das graduações, tem sido posto de forma reduzida, principalmente no que diz respeito à avaliação da formação em Serviço Social, pois conta apenas com o olhar do acadêmico, sem considerar todas as áreas da formação (já que exclui pesquisa e extensão), e estabelece entre as instituições de ensino certa disputa por alcance de notas/conceitos demandados pelo Estado que coloca os cursos sob forma de “ranqueamento”, beneficiando mais o mercado educacional do que a intenção de avaliação do ensino superior.

Sendo assim, a pesquisa que deu fruto a este trabalho teve como objetivo geral: analisar a avaliação da formação profissional em Serviço Social por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), com ênfase à apreciação dada aos cursos existentes no Estado do Amazonas nas várias edições deste instrumento avaliativo, com o intuito de contribuir para o aprimoramento do processo avaliativo e, como objetivos específicos: problematizar a adoção do ENADE como meio de avaliação da formação em Serviço Social; avaliar os conteúdos das provas do ENADE com base nos núcleos de fundamentação da

formação profissional em Serviço Social; e identificar a avaliação dada à formação profissional em Serviço Social no Amazonas a partir da ótica do ENADE.

A partir disto, foi construída a proposta de pesquisa que deu vida a este trabalho, comprometida com a observação da formação profissional em Serviço Social conduzida no estado do Amazonas pelas instituições de ensino superior públicas e privadas de ensino presencial, considerando as provas elaboradas para os cursos de Serviço Social, a fim de verificar sua coerência com as diretrizes curriculares, e os relatórios de área de curso e os institucionais de cada edição para identificar o desempenho dos discentes de cada instituição em cada edição do exame, bem como o perfil socioeconômico deles e suas avaliações sobre a formação que receberam.

A pesquisa que deu fruto a este trabalho foi idealizada a partir de uma trajetória de pesquisas sobre a formação profissional do assistente social desde a graduação obtida pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), realizadas de 2014 a 2016 pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), as quais fizeram parte de projeto maior sobre avaliação da formação profissional em Serviço Social no Amazonas do grupo de pesquisa “Estudos de Sustentabilidade, Trabalho e Direitos na Amazônia (ESTRADAS)”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A primeira, realizada de 2014 a 2015, contou com avaliação da formação em Serviço Social da UFAM conduzida pelo currículo vigente, o de 2009, a partir da percepção dos egressos. Então, se deu por pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os entrevistados, de modo geral, demonstraram satisfação com a formação recebida, mas destacaram aspectos que poderiam ser melhorados, como ampliação da discussão sobre instrumentos e técnicas do Serviço Social e legislações sociais que são bastante cobrados nos concursos públicos. Durante as entrevistas, além de dificuldades diante dos concursos, alguns assinalaram também críticas às provas do ENADE, como o tipo de prova extensa, questões mais complexas que demandavam boa quantidade de tempo, etc., às quais foram submetidos.

A partir desta pesquisa, buscamos contrastar o projeto pedagógico do curso de Serviço Social da UFAM, o qual segue as diretrizes curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), com as provas dos concursos realizados no Amazonas para o cargo de assistente social, e, a partir desta pesquisa, observamos que os concursos públicos, meio bastante almejado para inserção do assistente social no mercado de trabalho, priorizam questões referentes às legislações, os instrumentos e técnicas, e as normas específicas das políticas sociais setoriais, de modo desconectado das reflexões filosóficas, sociológicas,

econômicas e culturais, abrindo espaço para o entendimento confuso e equivocado de que a formação não prepara para o mercado de trabalho porque “é mais teórica”.

A partir de então, identificamos que há muitas interpretações distorcidas a respeito da formação profissional em Serviço Social, pois a proposta das diretrizes curriculares da ABEPSS é de um curso generalista, a partir do qual o discente é contemplado por debates pertinentes à construção e ao desenvolvimento da sociedade capitalista mundial e no Brasil, compreendendo a trajetória política, econômica, social e cultural envolta nas conjunturas, bem como o surgimento dos direitos sociais e políticas e a intervenção profissional solicitada para atuar por meio deles. Assim, a formação vai muito além de intenções pontuais, intencionando ser subsídio à reflexão e proposição de intervenção profissional.

Porém, compreendemos, a partir das leituras e da pesquisa de campo realizada com parte dos egressos de um dos cursos de Serviço Social do Amazonas que há entre eles expectativa de que a formação profissional prepare prontamente o acadêmico para a futura atuação profissional, com respostas prontas e objetivas ao desenvolvimento profissional, o que não é possível justamente porque a dinâmica social requer constantes reflexões e apresenta inúmeras demandas, logo, é por isto que a formação deve se preocupar em fortalecer bases, pontos de partida para que, se bem apropriadas, os egressos tenham capacidade de atuar coerentemente com o projeto profissional.

Com estas constatações, partimos para observação das provas dos concursos, como assinalado anteriormente, pelas quais identificamos exigência de conhecimentos não tão coerentes com a formação do assistente social, o que pode colaborar com a construção de intencionalidade sobre uma formação mais pragmática.

Desta experiência, surgiu a intenção de pensarmos a formação do assistente social e os mecanismos lançados a ela pelo ENADE, principalmente porque os egressos entrevistados na primeira pesquisa conduzida na graduação assinalaram insatisfação com as provas do ENADE, como também a experiência da pesquisadora no exame de 2016, pela qual foram percebidas a extensão e a complexidade da prova, fazendo com que despertasse o interesse em analisar este meio de avaliação para a formação em Serviço Social.

Por se tratar de tema pouco debatido pelo Serviço Social e estudo ainda não realizado no Amazonas, no que diz respeito aos mecanismos da avaliação do ENADE para esta formação, consideramos relevante a ampliação da investigação a respeito dos intentos lançados à formação profissional dos assistentes sociais, ainda mais diante dos vários debates divulgados por meio de notas nos *sites* do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e da ABEPSS que demonstram insatisfação a respeito da discrepância da condução do ENADE com a proposta de

formação do assistente social que reforça a lógica de “ranqueamento” entre as instituições, o que subordina a formação à competitividade e aos ditames mercadológicos.

Vimos com os debates teóricos a respeito da formação profissional e de avaliação de programas educacionais que é necessária atenção às intencionalidades lançadas sobre o processo formativo, bem como vimos também que, desde a implantação do ENADE, há críticas sobre como este meio de avaliação reduz as formações profissionais às disputas mercadológicas sob forma de “ranqueamento”. Daí a necessidade de investigação e observação sobre o que permeia a formação profissional em Serviço Social e seus processos avaliativos.

Tal necessidade existe porque a sociedade como um todo busca atender às demandas do mercado para alcançar inserção nele, legitimando a lógica tecnicista, o que pode influenciar frequentemente a direção da formação e da avaliação feita sobre ela. O alcance da empregabilidade é importante tanto para as condições de sobrevivência quanto para alcance da população por meio das instituições, contudo, a formação profissional não deve ter somente este objetivo, mas sim ir além com a intenção de preparar, habilitar teórico-metodologicamente, o profissional de modo em que teoria e prática estejam articuladas.

Se houver a priorização do que é pragmático e tecnicista, o discente trabalhador, que vai exausto para a sala de aula e não tem tempo para dedicação extraclasses aos estudos, se torna mais distante ainda da complexidade teórica relacionada ao Serviço Social. Daí a urgente necessidade de, cada vez mais, serem planejados e adotados recursos e estratégias educacionais que alcancem principalmente os estudantes que têm mais dificuldade em compreender a perspectiva crítico-dialética.

Sendo assim, esta proposta de pesquisa tem relevância pessoal porque possibilitou esclarecimentos às indagações frutificadas desde os momentos de graduação, como também tem relevância profissional, pois é proposta rara entre a categoria e se põe na direção das discussões constantemente fomentadas pelos órgãos representativos da profissão. Tem relevância institucional, pois coloca a UFAM à frente dos debates sobre a avaliação profissional em Serviço Social do Amazonas e se propõe a pensar a formação local de profissionais que precisam estar cada vez mais comprometidos com a população, por isto a necessidade de atenção com o modo que a formação tem sido conduzida e avaliada.

Para a condução da pesquisa, adotamos os direcionamentos do método crítico dialético, o qual se vincula a um projeto societário revolucionário, evidenciando problemas e questões ideopolíticas que permeiam a realidade social, e possibilita que o estudo de determinado objeto de pesquisa revele os múltiplos fatores que formam a sua totalidade, para que seja evitada dedução antecipada por parte do pesquisador. Na intenção de fugir da aparência e captar a

essência, busca compreender a estrutura e a dinâmica do objeto, revelando-o de dentro para fora (NETTO, 2011).

No processo de investigação conduzido por este método, é possível perceber a relação entre teoria e prática, de modo que a teoria resulte em pensamento amadurecido, em percepção aprofundada sobre a realidade do objeto estudado, temporária porque se refere a um aspecto pertinente à dinamicidade social, com reprodução ideal do movimento real que conduz novos olhares à prática num progresso em espiral de abstração do conhecimento (TRIVIÑOS, 2011).

Sendo assim, as categorias teórico-metodológicas emanadas do método de Marx, quais sejam, a contradição que evidencia os aspectos contrários inter-relacionados que, por estarem em constante movimento, são passíveis de superação e transformação; a historicidade que possibilita o conhecimento do fenômeno por meio de sua processualidade e permite contextualização e identificação das possibilidades futuras; a totalidade, que é a síntese dos múltiplos aspectos referentes ao objeto; e a mediação, que surge no movimento entre o real e o pensamento, sendo ontológica e reflexiva, indo além do imediatismo e do aparente (CLOSS, 2015); oferecem amplos subsídios para a investigação do objeto, abrindo espaço para uma percepção clara e amadurecida sobre a universalidade, a particularidade e a singularidade que o envolvem, trazendo à tona as próprias categorias do objeto de investigação.

A adoção deste método de investigação possibilita a compreensão de que os objetos estudados evidenciam suas próprias categorias, fazendo-nos considerar que a pesquisa aqui apresentada se estrutura nas categorias de Avaliação da Formação, ENADE e Diretrizes Curriculares, que foram os temas centrais deste trabalho e guiaram o desenvolvimento do debate.

Tais direcionamentos foram extremamente úteis à investigação aqui apresentada e foi possível perceber os caminhos que trouxeram a avaliação do ensino superior brasileiro ao estado atual, considerando os aspectos sociais, econômicos, culturais do contexto em que ela se insere e que alcança a formação em Serviço Social, com a possibilidade de salientar que a lógica econômica vigente impõe reducionismos à avaliação e faz com que seja conduzida de modo muito menos abrangente que o adequado, mas, ao mesmo tempo, permitindo conhecimento parcial, por meio das provas, sobre a formação oferecida aos discentes.

A construção do conhecimento por meio desta pesquisa nos reafirmou as assertivas de Mills (1982) sobre a importância de manter o artesanato intelectual no desenrolar do caminho de pesquisa, para isto, o pesquisador precisa ter relação intrínseca com seu objeto para que dê movimento necessário à imaginação sociológica, conduzindo reflexão a partir de aproximação

e produção intelectual contínuas, a fim de libertar a imaginação e observar o que o objeto pesquisado venha revelar.

É interessante quando o autor destaca a atenção a não rigidez da pesquisa aos métodos e técnicas previamente adotados, abrindo espaço para que o desenrolar da pesquisa permita novas apreensões, evitando que as experiências de investigações anteriores e concepções pré-formuladas interfiram majoritariamente nas interpretações reveladas pelo objeto pesquisado.

A partir das discussões de Gil (2017), afirmamos que a presente proposta de pesquisa tem natureza explicativa, pois intenciona o aprofundamento do conhecimento da realidade da formação profissional em Serviço Social do Amazonas e a explicação da razão, dos porquês permeados em sua condução.

O *locus* da pesquisa foi o *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pelo qual tivemos acesso aos documentos (provas e relatórios) referentes ao ENADE.

Este trabalho foi conduzido pelo enfoque misto, o qual relaciona as duas abordagens qualitativa e quantitativa e é totalmente emanado pelo método de Marx e presente em suas obras, de modo a oferecer informações e análises completas ao leitor e valorizar o que é objetivo e subjetivo, evidenciando o quanto, os porquês e para quês, como corrobora Prates (2012). Compreende-se com a referida autora que a valorização da quantidade e da qualidade significa apreender o processo e os resultados. Ressalta do produto sua estrutura complementar entre si; significa também apreensão integral do movimento do objeto e permissão de sua visibilidade, com propostas viáveis e coerentes na realidade.

Com as contribuições de Chizzotti (2017) sobre tais abordagens de pesquisa, entende-se que, neste trabalho, a abordagem quantitativa possibilita organização e sistematização dos dados para apresentação que conduza, por meio da abordagem qualitativa, a interpretação da realidade identificada, seguindo avaliação da composição de cada questão das provas, a observar como os temas do Serviço Social são tratados, se em consonância ou não com as diretrizes curriculares, bem como o desempenho dos discentes nas provas, a avaliação deles sobre seus cursos e o delineamento sobre o perfil socioeconômico deles.

A associação das abordagens qualitativa e quantitativa também é defendida por Richardson (2012) que ressalta que, mesmo quando os dados são quantificáveis, não há perda de possibilidade de análise qualitativa, a salientar a importância de ir além de observar e interpretar o objeto pesquisado, e sim situá-lo nos contextos históricos e estruturais nos quais se desenvolve, o que foi realizado nesta investigação.

A pesquisa teve várias etapas e a pesquisa bibliográfica permeou todo o processo de investigação e escrita, realizada por meio de leitura e análise de livros, artigos, dissertações e teses, de modo continuado na busca de compreendermos cada vez mais as discussões a respeito da educação como direito e a mercantilização do ensino na sociedade capitalista; as particularidades da formação profissional em Serviço Social, sua construção curricular, e sua trajetória no Brasil e no Amazonas; bem como a avaliação de programas educacionais e a institucionalização dos processos avaliativos desde o momento em que a educação brasileira passou a ser intencionada para atendimento da lógica mercantil.

A pesquisa documental consistiu no alcance das diretrizes curriculares da ABEPSS e do MEC, como também a coleta das provas do ENADE e os relatórios encontrados no site do INEP. Foram acessados 6 relatórios gerais de área/curso, cada um referente a um ano de edição em que o Serviço Social participou, dos quais foram observadas as comissões elaboradoras de prova do ENADE. Para conhecê-las e delinear o perfil dos elaboradores, foram buscados os currículos *lattes* de cada um dos integrantes de cada ano do exame voltado ao Serviço Social. Por estes relatórios também foram compreendidas muitas das regras de avaliação do ENADE.

Ainda por meio da pesquisa documental, foram acessadas as 6 provas e cada uma referente a um dos anos em que o curso de Serviço Social foi avaliado, das quais o foco de análise foram as questões de conhecimentos específicos, ou seja, 30 questões por ano, o que resultou na análise de 156 questões (o total de questões era de 180, mas 24 foram anuladas), das quais 10,25% foram dissertativas e 89,75% objetivas. Para que fossem melhor apresentadas, adotou-se a categorização e apresentação delas nos gráficos a partir dos tópicos de estudos pertinentes aos três núcleos de fundamentação da formação (Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social, Fundamentos da Formação Sócio-Histórico da Sociedade Brasileira e Fundamentos do Trabalho Profissional) apresentados pelo documento de 1999 da ABEPSS, elaborado pela comissão de especialistas para atender à estrutura de diretrizes curriculares.

Os relatórios de instituição foram a parte mais numerosa da pesquisa documental, pois se referiram a cada instituição participante em cada ano. No total, foram 47 relatórios, dos quais, 4 referentes ao exame de 2004, 5 relacionados à edição de 2007, 10 pertinentes ao ENADE de 2010, 9 das instituições que participaram no ano de 2013, 10 relatórios de instituição referentes ao ano de 2016 e 9 relatórios das instituições que participaram de 2018.

Dos relatórios de instituição, todos os questionamentos e suas respectivas respostas foram tabuladas, mas apenas algumas foram selecionadas para apresentação neste trabalho, para que fosse evitado o excesso de dados e dificuldade de coerência na discussão. Com exceção das

respostas das questões das provas, as respostas referentes à percepção da prova, ao perfil socioeconômico e à avaliação dos cursos estão nos relatórios em forma de porcentagem.

Então, foi necessário calcular o número de discentes respondentes em cada opção de resposta de cada questão, calculando quanto cada percentual representava o número de respondentes de cada instituição, após isto, o número total de respostas foi conferido com o número total de participantes. Após o alcance de números inteiros de cada instituição em cada questionamento, puderam ser somadas as respostas entre públicas e privadas para cálculo de novas porcentagens que representassem essas duas categorizações.

De 2004 a 2010, os relatórios apresentavam dados dos ingressantes e concluintes dos cursos e, a partir de 2013, somente dos concluintes. Em cada ano, houve entre 8 e 9 questões relativas às impressões dos participantes sobre as provas com 5 opções de respostas; entre 7 e 9 questões sobre o perfil socioeconômico com 5 a 7 opções de respostas; e entre 10 e 12 questões sobre a percepção dos estudantes sobre os recursos institucionais e a qualidade da formação que receberam, com 6 opções de respostas em todos os anos. Estes quantitativos se repetem em cada um dos 47 relatórios de instituição, o que gerou um grande número de dados que demandou um extenso período de tabulação e categorização para apresentação por meio de gráficos e quadros.

Contudo, como já assinalado, após a tabulação foram adotadas apenas algumas das questões supracitadas para apresentação, quais sejam 6 perguntas que permitiram o delineamento do perfil dos estudantes participantes, indicando cor e raça, renda familiar, origem de rede de ensino de nível médio, situação laboral e econômica e ingresso no ensino superior por meio de iniciativas de inclusão social ou não; 3 questões referentes à avaliação da articulação teórico-prática no currículo dos cursos, avaliação deles sobre o currículo e a contribuição dos planos de ensino; e 3 perguntas do questionário do estudante referentes às provas do ENADE, sobre as dificuldades nas questões específicas, conhecimento das questões objetivas e as dificuldades sentidas nas provas.

As questões que não foram apresentadas nos gráficos e quadros se referiam mais à escolaridade dos pais dos discentes e questões similares, como também indagações sobre recursos da instituição às aulas, temas que são interessantes, mas que também estavam relacionados em outros questionamentos escolhidos aqui para apresentação, assim, evitamos que as discussões ficassem muito mais extensas e/ou mais quantitativas e descritivas do que estão.

Os demais dados obtidos dos relatórios de cada instituição foram as respostas das questões objetivas das provas. Cada questão da prova teve 5 opções de resposta (que iam da



letra A à E) e cada uma das opções apresentava o número (e não percentual) de respondentes, cuja soma total delas correspondia ao número de participantes da instituição na edição. Assim, as respostas foram somadas e agrupadas entre acertos e erros; por exemplo, se a questão 2 teve a letra B como resposta correta, o número de respondentes nesta opção foi tabulado como quantidade de acerto de determinada instituição naquela questão. As demais respostas nas outras opções erradas foram somadas e apresentadas como erros da instituição naquela pergunta.

Após a somatória por instituição em cada questão, foram somados o quantitativo de acertos em um total e o quantitativo de erros em outro valor total, com distinção entre as instituições públicas e privadas para cálculo de percentual das respostas referentes ao total de alunos de cada tipo de instituição. Então, a tabulação das questões considerou duas opções de resposta para cada questão, o que gerou tabulação de 312 respostas referentes às 156 questões objetivas. Vale ressaltar que as questões discursivas foram apresentadas no item 3.2 deste trabalho, mas suas respostas foram impossíveis de quantificação, já que nem os relatórios indicavam tal recurso. Então, na apresentação das respostas no item 3.3, os percentuais se referem somente às questões objetivas.

Destacamos que a não abrangência desta pesquisa à modalidade de Ensino a Distância se deu porque os relatórios das instituições não diferenciam as informações referentes aos discentes da modalidade presencial e da modalidade a distância, impossibilitando a discussão sobre as duas modalidades de ensino que oferecem a formação profissional em Serviço Social no Amazonas.

A tabulação e organização dos dados seguiu a sequência das informações indicada pelos relatórios de área de formação e de instituição para que fosse evitada a inconstância na captação dos dados pelos documentos que são bem extensos. Assim, foram tabulados o nome da instituição, quantidade total de alunos e de participantes, média de desempenho nas questões, os conceitos ENADE e Preliminar de Curso, as impressões dos participantes do exame sobre a prova do ENADE, questões referentes ao perfil socioeconômico dos estudantes e, por fim, os percentuais de acertos e erros nas questões.

Como houve pesquisa documental, houve adoção da técnica de análise documental, a qual, como entendemos com Prates e Prates (2009), é voltada à análise de um ou vários documentos não elaborados pelo pesquisador, ou seja, pré-existentes à pesquisa, servindo de fonte rica de informações que revelam as intencionalidades e demais aspectos da realidade que envolve o foco da pesquisa. Por não terem sido alvo de tratamento analítico ou, se tiverem

recebido, conduzem redirecionamento das análises, os documentos possibilitam que os objetivos da pesquisa conduzam o perfil da análise a ser dada.

Também foi adotada a técnica de análise de conteúdo, pela qual, como compreendemos com Chizzotti (2017), é possível observar criticamente os conteúdos e os sentidos das comunicações expressas por meio deles, na busca de alcançar as significações explícitas e implícitas.

Deste modo, os dados produzidos por meio da pesquisa explicitada estão organizados em três capítulos que compõem este trabalho, dos quais o capítulo 1 traz a discussão sobre a contrarreforma do Estado que alcança as políticas sociais, conseqüentemente o ensino superior que é parte da política de educação, colocando em disputa os projetos educacionais emancipatório (mais relacionado à perspectiva humanista e democrática de ensino) e conservador (mais voltado ao pragmatismo e tecnicismo para manutenção da ordem capitalista), alcançando a formação profissional em Serviço Social e fragilizando-a ao incentivar o ensino mais por meio do setor privado e a avaliação conduzida pelo Estado de modo distorcido que não revela todos os impactos causados ao processo formativo.

O capítulo 2 aborda a avaliação do ensino superior brasileiro e os avanços e retrocessos apresentados pela história, bem como indica as incongruências da avaliação reduzida ao ENADE, longe de atender aos objetivos do SINAES, evidenciando, inclusive, as contradições dadas pelo estabelecimento de conceitos/notas aos cursos que resultam em “ranqueamento” entre eles.

No capítulo 3 é apresentado o debate sobre a formação profissional em Serviço Social e os dados sobre as questões das provas, as quais foram categorizadas de acordo com os núcleos de fundamentação da formação, o perfil da comissão elaboradora de provas do ENADE, o perfil dos discentes participantes das provas e o desempenho deles nas questões pertinentes a cada núcleo de fundamentação.

O título deste trabalho põe em questão o ENADE como instrumento de avaliação da formação profissional em Serviço Social, e um instrumento de avaliação pode tanto construir pontes na medida em que permite a autoavaliação, a problematização dos desafios, e identificação dos limites para que possam ser encontrados caminhos para possível solução e fortalecimento da formação, quanto pode ser um mecanismo que edifica muros, que impele a competitividade entre as instituições e favorece o mascaramento das particularidades entranhadas na realidade da formação. Neste trabalho, ao longo dos capítulos, a intenção é poder responder como esse mecanismo de avaliação se configurou e quais os dilemas causados por ele na formação profissional em Serviço Social no Amazonas.

Desta maneira, apresenta-se a pesquisa que foi conduzida nestes dois anos de mestrado, a qual possibilitou reflexões ainda não trazidas por uma dissertação, que deixa à mostra a necessidade de que a categoria profissional persista em busca de uma formação em Serviço Social não subjugada aos interesses mercadológicos e cada vez mais consolidada para habilitar profissionais capazes de cumprir com os preceitos do projeto profissional para contribuir significativamente com a manutenção dos direitos da população brasileira.

## CAPÍTULO II

### RUMOS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

#### 2.1 Contrarreforma e Educação

Ao falarmos em educação, temos em mente que se trata de uma política social regida por leis e garantida como direito do cidadão, assim como as demais, e dever do Estado. No entanto, lembremos também que, situadas na sociedade capitalista, as políticas sociais são espaços de disputa entre os interesses do mercado e da sociedade, no qual os desígnios econômicos da classe dominante vêm prevalecendo de modo a influenciar a redução dos serviços oferecidos pelo setor público.

Além da lógica econômica, a sociedade capitalista consolida no cotidiano um conjunto de implicações sociais, ideológicas, e culturais, para convencer que seus propósitos levam à melhor direção, camuflando a realidade de que seus objetivos de lucro incessante beneficiam pequena parcela da população ao retirar os direitos da maioria. É neste sentido que situaremos o ensino superior, enquanto parte da política de educação, como alvo da lógica da lucratividade que se expressa num conjunto de contrarreformas lideradas pelo Estado – usado para satisfação do capital.

Entendemos com as reflexões de Scherer (2000) e Behring (2003) que o conceito de contrarreforma corresponde às ações governamentais de retirada de direitos ocorridas desde a década de 1980, sob a desculpa de crises e necessidade de ajustes fiscais. Vemos que os governos nomearam tais atos como “reforma”, no entanto, as autoras não adotam este mesmo termo porque, para elas, ele só tem coerência na sociedade capitalista se associado às conquistas de direitos sociais da classe trabalhadora que possibilitaram a ampliação do Estado na garantia das políticas sociais, tendo como maior referência o *Welfare State* ou Estado de Bem-Estar Social.

Verificamos que a concepção de reforma foi apontada no final do século XIX como sugestão para os movimentos e partidos políticos ligados à classe trabalhadora que buscavam mudar o contexto social a partir de uma revolução, como destaca Scherer (2000). Assim, a reforma surgiu como alternativa para conquistas progressivas que, pelo menos em tese, encaminhariam à mudança de modelo de sociedade – o que não ocorreu.

Nesta direção, observa-se nas falas de Behring (2003) que as reformas, mesmo com suas limitações porque situadas na sociedade capitalista, são conquista da classe trabalhadora

que se mobilizou historicamente para alterar a conjuntura que lhe afetava. Por isto, adotamos para este trabalho o termo contrarreforma para orientar nossas análises quanto às medidas governamentais regressivas das últimas décadas que ampliaram o espaço para o ensino superior privado, em nome de poucos investimentos no ensino público, como veremos no item 2.2.

É possível que vejamos em vários autores que também seguem uma análise mais crítica, como Carvalho (2002) e Nader e Silveira (2010), a adoção do termo “reforma” para refletir a respeito das medidas de reorganização da sociedade capitalista em favor dos intentos lucrativos. Contudo, sempre é situado e explanado que este termo em suas discussões se refere às iniciativas governamentais regressivas à área social, o que nos permite entender que suas discussões vão ao mesmo sentido das autoras inicialmente apontadas, mas com uso deste termo porque no sentido geral significa mudanças, independentemente de serem positivas ou negativas, como também é a nomenclatura conhecida socialmente e adotada pelos governos.

O sentido de reforma que representa as conquistas da classe trabalhadora, como foi tratado no início desta discussão, significou amplas e fecundas mudanças em favor da sociedade, mas também evidenciou seu outro lado de não transformar a natureza da sociedade capitalista e nem contribuir para eliminar radicalmente as injustiças e as desigualdades sociais, como voltamos a ver com Scherer (2000).

Justamente por não ter havido mudança radical no direcionamento da sociedade e nem eliminação do capitalismo, verificamos que os anseios econômicos reaparecem fortalecidos após anos de Bem-Estar Social, vivenciados na Europa ocidental nos meados do século XX, que simboliza o maior momento de conquista de direitos sociais destacado por Pereira (2011). Vemos com Scherer (2000) que as reformas sociais que consolidaram este período serviram também para abertura de caminhos para que o capitalismo se consolidasse de modo cada vez mais excludente e “flexível”, capaz de se reorganizar e conter suas próprias crises.

Para compreendermos melhor este período de reformas que serve de referência para a defesa dos direitos sociais e o período de contrarreforma que se instala logo depois, delineamos brevemente o período do *Welfare State*/Estado de Bem-Estar Social, vendo que se tratou de um momento ou tipo histórico de sociedade formado como estratégia para lidar com os fenômenos sociais surgidos no desenvolvimento do capitalismo enquanto modo de produção dominante, no qual a política social passa a efetivamente existir e ser garantida.

Entendemos a partir das discussões de Pereira (2011) que o Estado de Bem-Estar Social foi um período em que as demandas por maior igualdade e reconhecimento de direitos sociais demandaram um Estado mais intervencionista, sem deixar de serem consideradas as demandas do capital. Assim, ao mesmo tempo em que foi uma extensão do Estado e profunda

mudança na perspectiva deste, contraditoriamente foi meio de manter o capitalismo, diante de suas inerentes crises, já que não alterou suas bases estruturais enquanto modo de produção, servindo para mascarar os reflexos na sociedade da lógica capitalista liberal na intenção de efetivar um controle social.

Identificamos a partir de Behring e Boschetti (2011) o sentido ambíguo do período de vigência do Estado de Bem-Estar Social, o qual nos faz reconhecer seus avanços e conquistas sociais – servindo de referência para a busca de melhorias sociais nos tempos vigentes, ao passo que não nos deixa negar a conformação de intencionalidade econômica capitalista permeada em sua estrutura, pois, a base desta instituição – formada pelo keynesianismo, o beveridgianismo e o conceito de cidadania de Marshall – também significou, nas falas de Pereira (2011), um convencimento social, teórico e ideológico para manutenção do capital.

Isto pode ser vislumbrado a partir do detalhamento deste tripé, no qual o Keynesianismo é apresentado como defensor da responsabilização do Estado pelo equilíbrio econômico entre oferta e demanda, incentivando a socialização do consumo (e não da produção), oferecendo políticas de pleno emprego que, combinado com o sistema de produção fordista (pautado na lógica da produção em massa para o consumo em massa) possibilitou taxas de lucros elevadas, melhor padrão de vida da classe trabalhadora nos países de capitalismo central e a internacionalização do capital, conformando assim uma nova sociedade capitalista que implicava no controle sobre o modo de vida e consumo dos trabalhadores, como ressaltam Behring e Boschetti (2011).

O Sistema de Seguridade Social foi originado a partir do Relatório de Willian Beveridge, funcionário do Ministério do Comércio inglês, lançado em 1940 para revisar o modelo de Seguro Social Bismarckiano<sup>1</sup> alemão que era influente na época. Assim, o beveridgianismo trouxe medidas significativas de política social como direito, garantindo auxílios e benefícios para várias contingências da vida, por meio de um sistema administrativamente organizado, a não adoção de testes de pobreza para concessão de benefícios, aspectos apontados por Pereira (2011) como um diferencial em relação ao modelo alemão.

Por outro lado, com Salvador (2010) identificamos que os críticos ingleses do Estado de Bem-Estar social não se contentavam com o aumento da carga tributária para os mais ricos

---

<sup>1</sup> Vemos em Behring e Boschetti (2011) que este modelo foi uma das iniciativas que demarca a emergência da política social. Criado em 1883 para intervenção estatal na Alemanha diante do reconhecimento de necessidade de atendimento às contingências da vida (idade, doença, desemprego), concedendo a proteção social para exercício da cidadania, financiado pela contribuição dos trabalhadores e dos empregadores.

(necessário porque a Seguridade Social Beveridgiana se dava com financiamento dos impostos públicos – o fundo público). Assim, o autor evidencia a importância do fundo público para as políticas sociais, principalmente saúde, educação, habitação e previdência social, o qual vem sendo gananciosamente desejado pelo capital sob desculpa de movimentar o crescimento econômico.

Vemos um avanço a partir do Beveridgianismo que inaugura um sistema de proteção social de caráter contributivo e não-contributivo, diferente do modelo alemão Bismarckiano que requeria a contributividade, possibilitando garantias mínimas pelo Estado, mesmo nas situações em que as pessoas se encontrassem fora do mercado de trabalho, o que significa que as políticas sociais eram reconhecidas e garantidas como meio necessário de sobrevivência no capitalismo.

Não podemos deixar de concordar com Netto e Braz (2012) a respeito da evidente refuncionalização do Estado para garantir a manutenção da dinâmica capitalista a fim de colaborar com a lógica da sociedade do lucro, pois tais medidas não foram tomadas por simples reconhecimento de atendimento às necessidades sociais, mas para combater situações expressas no cotidiano, como a ignorância, a sujeira, a doença, a preguiça, e a miséria, as quais Pereira (2011) destaca que eram vistas como empecilho ao desenvolvimento social e econômico. Assim, a garantia de direitos aos inseridos e aos não inseridos no mercado de trabalho tem seu caráter de subsídio ao capitalismo a partir do incentivo lançado para que as pessoas se responsabilizassem pelo trabalho e seus provimentos.

Ou seja, fica evidente que as estratégias pensadas neste momento contornavam os reflexos da sociedade capitalista no pós-crise de 1929<sup>2</sup> na medida em que eram estimulados o crescimento do índice de emprego, os mínimos sociais para aqueles que estavam fora do mercado de trabalho para que também consumissem, nos lembrando que a classe trabalhadora – a mesma que é consumidora dos produtos e serviços do capital – só é beneficiada em nome da ampliação dos lucros da classe dominante. Neste sentido, observamos com Schons (2003) que o *Welfare State* referencia um momento de conquistas sociais, mas principalmente de estímulo ao consumo do excesso de produção para movimentar o ciclo econômico.

A compreensão de cidadania formulada por Marshall neste período é trazida por Pereira (2011) como suporte às políticas sociais keynesianas e Beveridgianas, trazendo a defesa de um conjunto de direitos que se expressam nos direitos civis – ir e vir, propriedade privada, e outros; nos direitos políticos – dentre eles, votar e ser votado; e os direitos sociais – trabalho,

---

<sup>2</sup> Entende-se com Prado (2011) que a quebra da bolsa de valores de Nova York, em 1929, desencadeou um período de crise mundial na década seguinte, fazendo com que a economia de diversos países entrasse em recessão, aumentando o desemprego e outros impactos sociais.

educação, lazer e vários outros que possam atender as demandas sociais e garantir o mínimo de dignidade.

A referida autora destaca que as reflexões frutificadas por Marshall no que tange à cidadania serviram como base teórica para ampliar a compreensão de direitos associada à democracia e às classes sociais e convencer a necessidade da estrutura chamada Estado de Bem-Estar Social, de modo que conformou a compreensão de política social muito além da paternalidade e da contratualidade. Contribui para evidenciar os direitos sociais como conquista do século XX, bem como uma reafirmação da necessidade de oferecimento de serviços à coletividade social.

Nas falas de Marshall (1967) vemos sua defesa pelo trabalho menos enfadonho para que os trabalhadores se tornassem cada vez mais pensantes, socialmente satisfeitos, e civilizados, o que seria possível com o avanço da tecnologia para facilitar o trabalho e amenizá-lo. Para isto, o Estado deveria oferecer obrigatoriamente a educação básica e condições para que o processo educacional fosse continuado. O objetivo destas ações seria possibilitar à sociedade a compreensão e a apreciação das coisas boas que diferenciavam a vida dos ricos e dos pobres. Desta forma, a cidadania a ser alcançada era algo a ser aprendido, brotada de cada um a partir do exercício das obrigações sociais para se tornarem homens civilizados.

Neste contexto, a educação era o único direito incontestável. Suas análises não se voltavam ao julgamento de desigualdade econômica, mas sim à desigualdade de qualidade de vida entre as classes que deveria ser eliminada com ampliação da civilização e cultura, ou seja, buscava-se igualdade de cidadania e não igualdade econômica e social. Com o referido autor, vemos que a desigualdade financeira devia existir para ser o motor social, mas com a garantia das condições básicas de vida a todos. Desta maneira, acreditava que a divisão de classes seria abolida, pois o que gerava tal divisão era o trabalho pesado e limitante da grande parcela da sociedade.

Observa-se assim que o *Welfare State* obteve lógica econômica predominante com subsídio de perspectiva de garantia social (Seguridade Social) e conformação teórico-ideológica (conceito de cidadania) a seu favor, cujas diferenças entre o tripé são consideradas justamente porque, como foi evidenciado na discussão, o olhar para a área social só foi permitido com intuito de garantir o movimento da lucratividade. Ademais, mesmo significando um momento de amplas conquistas sociais, percebemos que a perspectiva liberal sempre esteve presente, justificando as intervenções a partir do incentivo ao desenvolvimento individual para gerar o desenvolvimento coletivo.



As falas dos autores aqui enunciados reafirmam a presença da lógica de intervenção estatal como subsídio para o capitalismo e a ampla influência que este último tem, demonstrando que, mesmo em um período de conquistas e garantias sociais visto como maior referência de bem-estar social para os dias de hoje, a perspectiva da lucratividade não foi eliminada, apenas mascarada para garantia do restabelecimento da ordem econômica e a conformação política e cultural para sustentar o desenvolvimento capitalista, a partir da difusão da ideia consumista e reformas sociais imediatas que controlaram os interesses da classe trabalhadora que buscava mudanças radicais em nome de outro modelo de sociedade.

Justamente porque os intentos capitalistas nunca desapareceram, é enxergado o surgimento de duros ataques ao Estado de Bem-Estar Social, gerando sua crise no final dos anos 1960 com o fortalecimento das ideias neoliberais, como compreendemos em Behring e Boschetti (2011) e Netto e Braz (2012). Assim, revela-se a busca incessante do capital no acúmulo de lucros, além de reafirmar o posicionamento da classe burguesa em ocupar o âmbito estatal para influenciá-lo quanto à sua ampliação, quando há necessidade, ou quanto à sua redução para que o mercado possa satisfazer seus planos.

Behring (2003) aponta que o ideário neoliberal lançou para o período fordista/keynesiano críticas que mostravam “aspectos perigosos” do Estado de Bem-Estar Social como causa de desmotivação dos trabalhadores que resultava em baixa produtividade, além de a regulação estatal gerar burocratização, entre outras características que, de acordo com a perspectiva da lucratividade, reduzem a vontade coletiva de crescimento econômico.

Ou seja, segundo os neoliberais, a intervenção social pelo Estado serve como desestímulo à concorrência/competitividade que faz o homem buscar sempre mais, como reafirma Laurell (2002), imobilizando-o a exercer sua liberdade econômica, moral e política, o que na verdade significa que a não subjugação do homem às amarras do capital, diante de satisfação mínima de suas necessidades, incomoda aqueles que querem reduzir o indivíduo a um produtor de lucros.

O neoliberalismo trouxe a defesa de limitação da intervenção monetária estatal à sociedade e ampliação de subsídios econômicos do Estado para atender as demandas do capital, como aponta Novelo U (2002), fazendo haver mais espaço para o mercado e subjugação da sociedade às leis dele. Por isto, a necessidade do convencimento de corte dos benefícios sociais, retirada do poder econômico do Estado em nome de suposta liberdade econômica e incentivo do individualismo que, numa busca coletiva, reordenaria o desenvolvimento do sistema capitalista.

O neoliberalismo nas falas de Anderson (2008) é destacado como uma reação teórica e política contra o Estado de Bem-Estar Social, formada por análises de Friedrich Hayek, Milton Friedman e Ludwig Mises, entre outros, que apontavam a intervenção estatal como limitadora dos mecanismos do mercado e da liberdade econômica e política, desestimulando a competição entre os homens – já que não se via o abismo da desigualdade – impedindo a prosperidade. Assim, compunha-se um combate às ideias propagadas pela instituição do *Welfare State* e abertura de espaço para outra forma de capitalismo que não encontrasse limites para se desenvolver.

As ideias neoliberais expressam uma concepção de homem possessivo, competitivo, e calculista, situado na sociedade (considerada como ocorrência ocasional para o indivíduo realizar suas vontades privadas), como trazem Netto e Braz (2012), fundada por uma desigualdade “natural” e necessária entre os homens, junto a uma noção de liberdade que se traduz em liberdade para o mercado, para o indivíduo produzir e consumir. Ou seja, não considera as relações sociais e suas particularidades frutificadas no desenvolvimento capitalista, tratando assim a sociedade como a-histórica e não dinâmica – o que é impossível se tomarmos uma análise crítica.

Neste sentido, a crise vivenciada na década de 1970, na qual a instabilidade econômica se dava nas baixas taxas de lucro e altas taxas de inflação, abriu definitivamente espaço para que a ideologia neoliberal ocupasse o espaço, momento no qual Anderson (2008) enxerga para o capitalismo nova conformação teórica, política, ideológica, mas principalmente econômica, de ataque às políticas sociais e aos movimentos operários, com defesa de redução do Estado nos gastos sociais, mas fortalecido para regular os sindicatos e a classe trabalhadora.

Com este novo cenário que se instala, reconhecemos na contraditoriedade do Estado de Bem-Estar Social, mesmo com as críticas que lhe são necessárias, a possibilidade de maior reconhecimento das necessidades sociais, além de referência como maior momento já existido para as políticas sociais. Serve de subsídio para que pensemos e repensemos o trato dado às políticas sociais após o surgimento do neoliberalismo e busquemos colocá-las na direção dos interesses coletivos da classe trabalhadora.

Ademais, este autor destaca que, para o alcance da estabilidade monetária, defendiam-se medidas como contenção dos gastos de bem-estar, diminuição do poder dos sindicatos com aumento da mão de obra reserva (desemprego) e incentivo aos agentes econômicos por meio de isenção de impostos às rendas altas – ou seja, da classe burguesa – as quais ganharam força no início da década de 1980.

Enxergamos que as iniciativas para reorientação do crescimento de lucros da sociedade capitalista se dão com a negação de direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora, conformando uma redução no bem-estar antes visto na sociedade alcançado após lutas históricas. Evidencia-se a necessidade capitalista de ampliação da desigualdade para fomentar ainda mais o bem-estar da classe burguesa em detrimento do bem-estar da classe proletária.

Behring (2003) afirma que os ideais neoliberais somados à reestruturação produtiva aprofundam as expressões da questão social<sup>3</sup> diante do modo de produção capitalista na sociedade, e, neste sentido, Anderson (2008) acrescenta que o neoliberalismo vem ideologicamente convencer a sociedade e o Estado de que menor intervenção estatal é necessária para reprodução do crescimento do capital, bem como o padrão de acumulação flexível toyotista<sup>4</sup> traz nova configuração do trabalho ao inserir novas tecnologias para substituir o trabalho humano na produção, demandando, para isto, novos tipos de qualificação.

Consequentemente, é despriorizado o conhecimento generalista dos trabalhadores, já que passam a atuar em demandas específicas e pragmáticas, promovendo a divisão de saberes e funções do operariado, como vemos com Behring (2003), impondo que o número reduzido do operariado que permanece inserido no mercado de trabalho tenha constante “qualificação” específica (e fragmentada) para lidar com a maior quantidade de trabalho possível a fim de que se reduza a necessidade de mão de obra paga.

Dá-se nova forma de compreensão da produção e da sociedade que se direciona com ênfase no sentido econômico, redimensionando a lógica de produtividade da sociedade para o sentido mais prático e objetivo que alcança todas as esferas sociais. Assim, têm-se mudanças no modo geral de pensar, motivadas pela propagação da polivalência, da multifuncionalidade, na direção de interesses produtivos e econômicos que regem a lógica do capital.

Pereira (2008) destaca que o período de crise pós-1970 traz um sistematizado retrocesso à lógica social consolidada nos tempos dos “trinta anos gloriosos” do capitalismo, que correspondem ao Estado de Bem-Estar Social. Neste sentido, as políticas sociais, bem como todos os âmbitos da sociedade passam a enfrentar constantes perdas diante da intenção burguesa em se apropriar amplamente do fundo público que vinha sendo ocupado também pelos direitos sociais.

---

<sup>3</sup> Com Netto (2001) é visto que a sociedade capitalista ocasionou um conjunto de expressões na sociedade, como o desemprego, a miséria, e outras, que caracterizam a questão social de modo muito mais profundo que nas sociedades anteriores, devido à relação de exploração entre capital e trabalho. Assim, ao passo que o capitalismo alcança novas fases, as expressões da questão social se redimensionam.

<sup>4</sup> Sabemos que o toyotismo desencadeia amplo processo de reestruturação das forças produtivas, que pode ser bem entendido com Behring (2003) e Antunes (2011), porém não é cabível que aprofundemos tal discussão, pois a intenção é sinalizar as demandas para qualificação influenciadas por este período.

Mais ainda, vemos em Netto e Braz (2012) que, junto à reestruturação produtiva e a ideologia neoliberal, a financeirização do capital forma o tripé que restaura o capital no momento pós-crise. Os autores retratam que a financeirização caracterizou um processo de ampliação das relações econômicas mundiais, no qual poucos grupos bancários internacionais controlam as finanças mundiais, dando espaço à nova forma de obtenção de lucros a partir de juros, de modo fetichizado como se o próprio dinheiro fosse capaz de criar mais dinheiro, mediado por empréstimos, obtenção de títulos, compra e venda de ações, etc.

É neste sentido que os organismos econômicos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, vão estabelecer orientações para os países periféricos como critério para concessão de financiamentos, condicionando aumento da dívida externa e redução de investimentos públicos para dispor de *superávit*. Salvador (2010) clarifica que a financeirização impacta o direcionamento dos recursos do fundo público que se torna ainda mais alvo de disputa para manutenção do mercado financeiro, alterando os investimentos nas políticas sociais. Ademais, Schons (2003) apresenta que a relação entre Estado e mercado potencializada pela financeirização abriu espaço para que grandes representantes do capital, além dos organismos já apontados, se inserissem nas empresas a fim de influenciar as políticas adotadas.

É diante deste contexto de ataque aos avanços e conquistas alcançados pela classe trabalhadora que Behring (2003) e Scherer (2000) reafirmam a existência do processo de contrarreforma, reduzindo toda a intervenção estatal para que haja espaço para o mercado comercializar os direitos sociais. Com isto, as políticas sociais se tornam cada vez mais focalizadas – com oferecimento dos serviços aos mais pobres dos mais pobres – descentralizadas e privatizadas.

A política de educação, assim como as demais políticas sociais, não está imune ao contexto nutrido pela ideologia neoliberal que se difunde na sociedade. Se nas falas supracitadas vemos que a realidade de reorganização do capital traz demandas de mão de obra cada vez mais especializada, polivalente, multifuncional, ao mesmo tempo em que reduz os postos de trabalho, com Pereira (2008) entendemos que se propaga no cotidiano social a ideia de que é por meio da educação e da profissionalização que será alcançada a inserção no mercado de trabalho, fomentando assim a competitividade social, fazendo deste novo contexto o fruto da sociedade reorganizada pela produção científica e tecnológica.

Ao vermos em Pasqualotto (2006) que o desenvolvimento da educação se relaciona ao desenvolvimento material da sociedade, compreendemos que as demandas de um novo perfil de trabalhador solicitado pelas bases técnicas de produção flexível do capitalismo em curso

lançam ao âmbito formativo a responsabilidade de preparar perfis desenvolvidos técnica e socialmente de acordo com esta dinâmica de acumulação. Por isto, é constantemente defendida no modelo de sociedade vigente a formação básica universal e de “qualidade” no sentido de potencializar o atendimento das necessidades lucrativas das empresas, o que demanda formações técnicas e aligeiradas, de fácil acesso ao trabalhador.

A instituição e a implantação de um sistema educacional na sociedade capitalista, nas falas de Oyama (2015), têm necessidade instrumental tanto porque sempre foi necessária mão de obra especializada para se reproduzir quanto porque é intencionada universalização e internalização da cultura e do pensamento burguês na sociedade. Portanto, entendemos que o processo formativo vem efetivamente acontecer como garantia pública no momento do Estado de Bem-Estar Social, mas, logo após, com a consolidação do ideário neoliberal, torna-se espaço ainda mais requerido pelo capital.

Assim, os sistemas educacionais se desenvolvem de acordo com a inserção da ciência e da tecnologia na reprodução das relações sociais globais a partir da reformulação do novo modelo de emprego capitalista, o que justifica para a sociedade o crescimento de Instituições Privadas de Ensino Superior (IES), diante da necessidade de qualificação e ineficiência administrativa e financeira do Estado em prover este serviço, na propagação da ideia de que a causa das altas taxas de desemprego se dá pela falta de qualificação e especialização da classe trabalhadora, como destaca Pereira (2008).

Esta autora afirma que, principalmente nos países pobres onde as taxas de desemprego são maiores e há deficiência desde o nível mais básico de educação, os serviços privados de ensino são considerados meio de democratização do acesso ao âmbito formativo, criando cidadãos “capacitados” e empregáveis de acordo com sua disponibilidade, já que são projetadas diversas modalidades de ensino.

Entre estas discussões, compreendemos que tais ideias são propagadas tanto pela mídia quanto pelos governos e órgãos financeiros internacionais. Inclusive, os apontamentos de Lima (2008) apontam que a interpretação dos órgãos internacionais a respeito da educação nos países periféricos é a de que existe mais investimento público no ensino superior do que no ensino básico, por isto é indicada inversão na ênfase do financiamento público educacional, gerando menos destinação de recursos às instituições de ensino superior públicas, abrindo espaço para o oferecimento de ensino superior privado, em nome da diversificação de fontes de financiamento da educação superior defendida pelo Banco Mundial.

Desta forma, Pasqualotto (2006) corrobora que as orientações dos organismos internacionais econômicos e de direitos humanos que propõem direções à educação incentivam

o desenvolvimento humano a partir dos interesses do capital, o que nos permite concordar com Pereira (2008) que as intenções se voltam ao fomento do individualismo e da competitividade que se fundamentam em pilares próprios do capitalismo de acumulação flexível junto ao neoliberalismo, como assinalamos anteriormente, utilizando a educação como meio de atendimento das necessidades do capital e inserção no mercado para alcançar os meios de sobrevivência.

Com isto, naturaliza-se a divisão de classes e as desigualdades sociais, colocando o mercado como instância máxima de sociabilidade, lançando a visão de inutilidade a todo saber questionador e emancipatório que se tenta passar aos homens.

Neste sentido, o ensino superior é utilizado como campo para avanço das descobertas científicas e tecnológicas, porém sob lógica instrumental em favor da reprodução capitalista, negando cada vez mais à educação o espaço contemplativo e reflexivo que se adotava em períodos passados, como ressalta a autora supracitada. Com os ataques da ideologia neoliberal, os direitos sociais, principalmente os de seguridade social (saúde, previdência e assistência social) e educação, perdem gradativamente a característica de direito para ganhar o aspecto de serviço comercializável na sociedade capitalista.

As explanações aqui evidenciadas apontam como o capitalismo e sua ideologia alcançam o Estado, comprometendo a garantia das políticas sociais, principalmente a de educação que é constantemente utilizada como arma para conformar os intentos capitalistas, seja por meio de convencimento político e ideológico ou por justificativas de qualificação para crescimento econômico.

As ideias neoliberais lançam aos direitos sociais e às políticas sociais fortes ataques que configuram a contrarreforma de conquistas historicamente alcançadas, levando a sociedade a aderir seus discursos e ideias de crescimento econômico na esperança de participação coletiva do desenvolvimento. Consequentemente, a política educacional é constantemente subjugada à reorientação, flexibilização e fragmentação para que tanto possibilite o tipo de qualificação demandada quanto para se tornar também um serviço comercializado, comprometendo a função de propagação do saber que Oyama (2015) diz pertencer à educação.

Neste sentido, é necessária a compreensão das estratégias atualmente adotadas pela contrarreforma em curso do ensino superior brasileiro, a qual tem reduzido as formações profissionais ao sentido mais pragmático possível, subsidiada pelos conceitos neoliberais que se colocam de modo a convencer a sociedade de que seus objetivos são necessários para a reprodução social, encontrando no âmbito formativo do ser humano grande espaço para satisfação de suas necessidades, pois, como destaca Draibe (1993), a mão de obra no contexto

neoliberal é posta para ser “educada” com desenvolvimento de capacidade lógico-abstrata para decodificar instruções, calcular, programar e gerenciar processos para, assim, assimilar rapidamente e colaborar com as inovações às quais é sujeita, reafirmando, junto a Draibe e Riesco (2011), que os anseios capitalistas encontram na educação, assim como nas outras políticas sociais como saúde e previdência social, caminhos para controle e incorporação das massas à reprodução social.

## **2.2 Projetos de educação em disputa**

A conjuntura delegada às políticas sociais, na qual destacamos a condução da política educacional, evidencia disputa de interesses inerentes à reprodução dos ideais capitalistas, logo, põe também em confronto os projetos de educação que, constantemente, são impactados pelas decisões estatais e a lógica econômica em vigência.

Nas discussões trazidas no primeiro item, compreendemos que a educação é um dos direitos sociais que mais rende ao capital, à sociedade neoliberal, pela venda do ensino, além de ser meio de disseminação das ideias dominantes, funcionando como espaço de formação e conformação do contexto social, se não monitoradas e reorientadas por caminhos favoráveis à classe trabalhadora – o que é possível, visto que as políticas sociais são espaços de luta.

Assim, ao falarmos do campo educacional na sociedade capitalista, podemos ver a partir de Chauí (2014) que o contexto assinalado anteriormente, o qual requer cada vez mais mão de obra especializada para o mercado, propaga a existência de uma ideologia da competência que caracteriza como “competente” aquele que tem acesso ao saber determinado e institucionalizado que, com suas ações, vai exercer dominação sobre o “incompetente” – aquele que foi expropriado de saber e poder e se torna também objeto de estudo e trabalho do primeiro.

Ou seja, no desenrolar da dinâmica social capitalista e os conflitos de interesse das classes, o acesso ao saber e ao ensino se torna privilégio que permite a qualificação de um reduzido número de trabalhadores para conduzir os processos de trabalho dos que não tiveram as mesmas oportunidades. Mais ainda, justamente por ser um padrão de acumulação que reduz os postos de trabalho para poupar os gastos com salários e direitos trabalhistas, lança aos trabalhadores inseridos no mercado a necessidade de polivalência e multifuncionalidade, fazendo com que sejam buscadas constantemente, tanto por aqueles contratados quanto pelos desempregados, formas de acesso às qualificações para manter ou tentar acesso ao trabalho assalariado.

Deste modo, vemos com Previtali e Fagian (2014) a submissão da ciência à busca constante de tecnologias e meios para o aumento de lucro para o capital, conseqüentemente, sendo utilizada para ampliar a exploração do trabalho. Com isto, é apontada a contradição que é posta sobre a ciência quando ela é impulsionada a evoluir, porém sob os interesses e normas para o desenvolvimento do sistema capitalista, além da realidade da distribuição desigual dos seus resultados e benefícios.

Pucci (2006) corrobora que a tecnologia é expressão do sistema abrangente e totalitário que a técnica assumiu em um momento do capitalismo contemporâneo e se caracteriza como totalidade de instrumentos e invenções da era da máquina, assim, percebemos como a tecnologia e a ciência são recursos idealmente utilizados para a funcionalidade do alcance de objetivos na sociedade, a partir dos interesses dominantes.

Se considerarmos que a desigualdade está firmada na obtenção do saber técnico-científico, como destaca Chauí (2014), entendemos que este se torna espaço para competição entre os indivíduos para a obtenção do “sucesso”. Tal realidade configura não só a busca pelo diploma universitário e o aperfeiçoamento profissional, mas também direciona a universidade ao atendimento das demandas do capital fazendo-a, infelizmente, propagar a ideologia da competência e abrir mão da visão crítica e da pesquisa – suas principais finalidades.

Toda esta lógica de pensamento e funcionamento social é direcionada pelos mais relevantes órgãos econômicos mundiais, como apontamos no item anterior, os quais indicam como as instituições públicas e privadas de ensino devem ser condicionadas pelo Estado, o que é reafirmado nas falas de Previtali e Fagiani (2014), explanando como a reforma educacional é organizada de acordo com os relatórios e diagnósticos do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE), na busca de construir perfis profissionais polivalentes, flexíveis e aptos a solucionar os problemas profissionais em coerência com os mesmos ideais do modo de produção vigente.

Diante disto, compreendemos com Chauí (2014) que se apresenta no contexto atual um modelo de universidade operacional, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional, normas e padrões alheios aos de conhecimento e formação intelectual, voltada à operacionalização do mercado, exigindo que tanto os docentes quanto os discentes se curvem aos mesmos pressupostos mercadológicos pelos quais a sociedade é regida.

Desta forma, observamos o quanto a lógica capitalista faz da tecnologia recurso para modificação e manutenção das relações sociais, a qual possibilita, de acordo com Pucci (2006), controle e dominação por meio da “razão tecnológica” pela qual é gerada racionalidade que



direciona a sociedade, fazendo com que os indivíduos vivam sob os mesmos ditames da lógica das máquinas.

Assim, o referido autor destaca que a mecanização e a padronização do mundo pela máquina instauram uma nova racionalidade que combina máxima eficiência com máxima conveniência, que economiza tempo e energia, adapta os meios ao fim, mantendo as estruturas do sistema, fazendo da adaptação ao modelo vigente na sociedade meio de “alcance do sucesso”. A autonomia e o pensamento crítico desaparecem, e racional passa a ser aquele que aceita e executa o que é determinado, contribuindo com a manutenção da ordem. Dessa forma, é garantida uma “dignidade universal”.

É dado espaço para racionalidade instrumental relacionada a uma ideologia de tecnificação que abstrai dos fenômenos e processos sociais os seus conteúdos concretos, fazendo com que o essencial seja transformado em dispensável, ou seja, mascara e neutraliza as relações econômicas e políticas e faz com que a razão técnica se sobressaia diante de tudo. Sendo assim, o que não atende aos valores da sociedade do livre mercado passa a ser visto como ideológico, filosófico, pré-científico, não relacionado a situações práticas, racionais e urgentes que atendam ao sistema.

Com isto, vemos na sociedade a disputa de interesses contraditórios das classes que a compõem, o que entendemos a partir de Netto (2009) e Cardoso (2013) que são interesses relacionados a projetos societários coletivos que, inevitavelmente são éticos por serem formados por escolha de valores e políticos na busca de meios para alcançar sua finalidade. Assim, os projetos societários são formados por intencionalidades, as quais seus sujeitos buscam evidenciar de acordo com cada tempo histórico.

Os autores citados destacam que os projetos societários podem ser conservadores, no caso o da burguesia, ou emancipatórios, no caso do projeto da classe trabalhadora. No entanto, Netto (2009) indica que o projeto de sociedade burguês se mostra como mais dominante e consolidado na sociedade capitalista, o que constatamos que ocorre justamente por ser relacionado aos interesses da classe que detém os meios de produção e poder, fazendo com que, mesmo diante da organização e mobilização da classe trabalhadora, o proletariado ceda quando suas necessidades e seus direitos básicos são colocados em jogo.

Assim, o contexto neoliberal se apresenta como projeto de sociedade que intenciona se mundializar e ampliar seus lucros e formas de dominação. Não é à toa que Pereira (2008) aponta que o quadro de crise do capitalismo nas décadas seguintes a 1970 e a reação burguesa mundial resultaram no contexto já assinalado – de reestruturação produtiva, mundialização do capital e propagação da ideologia neoliberal em nível mundial e também no Brasil –

consequentemente, trazendo a mercantilização da educação, principalmente do ensino superior nos países periféricos.

A partir disto, é aberto espaço para serviços educacionais pagos, parcerias entre universidades e empresas, incentivo à competitividade, produtividade e empreendedorismo pragmático. Isto pode ser visualizado no crescimento de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas que não deixam de tratar a educação como campo de negócios.

Explicitando o estreitamento das relações dos países de economia desenvolvida com os demais, Gregório (2015) corrobora que a energia nuclear, a petroquímica e a informática transformadas em importantes setores econômicos para o capitalismo demandaram e demandam cada vez mais o investimento de pesquisas e desenvolvimento, fazendo com que, desde a década de 1980, nos países como EUA, Japão e Reino Unido, tenha sido necessário apoio do fundo público para o desenvolvimento de novas tecnologias.

O caráter multinacionalista inaugurado desde então encontra nos países dependentes (como os da América Latina) subsídio estatal ao desenvolvimento de áreas estratégicas como o setor agrário minerador exportado, associando as empresas multinacionais às nacionais para alcançar especificidade local. O Estado também contribui na adaptação das políticas aos interesses do capital, estreitando o vínculo entre o público e o privado, evitando a produção de tecnologia de ponta para que estas sejam importadas sob desculpa de economia ao consumir o que já existe em outros países (que não divulgam suas fórmulas tecnológicas), gerando subordinação de consumo extraterritorial, fazendo com que as condições culturais e econômicas dos países dependentes se tornem reflexo dos países centrais, sob orientação dos organismos internacionais.

A propósito, Pasqualotto (2006) aponta que o modelo pensado pelos organismos internacionais para os países da América Latina contribui para o desenvolvimento produtivo e econômico local para, principalmente, subsidiar o desenvolvimento dos países capitalistas centrais. Assim, Gregório (2015) traz que os documentos dos organismos econômicos internacionais incentivam o empreendedorismo individual e privado com amplo apoio da educação, sendo incentivada a desvalorização da ênfase em pesquisas teóricas/em ciências humanas, incentivando pesquisas em ciências exatas que potencializam os recursos tecnológicos, demonstrando priorização das pesquisas aplicadas/operacionais e desmerecimento das pesquisas mais reflexivas.

Tais incentivos induzem também que os governos apoiem as políticas de pesquisa e desenvolvimento, favorecendo a expansão das empresas privadas e investimento em inovação.

Para isto, o incentivo do Estado deve ser exercido por meio de isenções fiscais e autorização do uso do espaço público pelo privado.

Fica imbricado neste cenário o ataque ao sentido mais amplo e reflexivo da pesquisa e da educação para o desenvolvimento do homem e da sociedade, induzindo a educação superior à privatização para que se financiem propostas de formação mais coerentes com as demandas operacionais capitalistas, a partir da expansão das instituições privadas e pela privatização interna das instituições públicas (com cobrança de taxas e mensalidades, redução de contratação de professores e demais trabalhadores, e corte de verbas públicas), como traz Lima (2008).

Dentre as estratégias para a diversificação das fontes de financiamento do ensino superior, a referida autora destaca que o Banco Mundial coloca o Ensino a Distância (EAD) na centralidade das políticas para a educação superior dos países subdesenvolvidos, como também a defesa de cobrança de mensalidade nas universidades públicas, corte de verbas para atividades e necessidades não curriculares (como auxílio estudantil), parceria das universidades com instituições privadas para financiamento de pesquisa, incentivo a empréstimos e financiamento nas instituições de ensino privadas.

Lima (2013) salienta que no Brasil, como consequência das relações internacionais, na década de 1990 se inicia processo de contrarreforma do Estado, monitorado por órgãos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, desmontando o que tinha sido proposto pela recente Constituição Federal de 1988, tornando serviços ainda não totalmente impregnados pela lógica do mercado, como a Educação, a Saúde e a Previdência, como espaço para ampliação da mercantilização dos serviços, que tem como colaboração a redução dos recursos públicos destinados a estas áreas e redirecionamento deles ao ajuste fiscal orientado pela cartilha neoliberal em toda a América Latina.

Em torno desta realidade, vemos com Pereira (2008) que houve e há busca constante de obter consenso de um projeto de sociabilidade burguês em contexto de neoliberalismo reformado, pelo qual é lançada à educação de nível superior a categorização de educação terciária, concepção fomentada pelo Banco Mundial, agregando a esta categoria qualquer curso pós-médio, assim, são ampliadas no Brasil, desde a década de 1990, com os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula da Silva, as IES sob justificativa de “democratização” do ensino, gerando massificação do ensino superior.

Cunha (2003) retrata que no governo de FHC (1995 a 2002) o papel econômico da educação foi enfatizado com base em novo “modelo de desenvolvimento” a partir da ciência e

da tecnologia para ampliar a “qualificação” da população, de forma que foi iniciada pela universidade e se estendeu aos demais níveis educacionais.

Para isto, a nova proposta para a educação induzia a parceria entre setores público e privado, universidade e indústrias, lançando críticas a respeito do financiamento da universidade pública, indicando que vagas e cursos deveriam ser ampliados dentro dos recursos já destinados, incentivando aumento de produtividade com retorno de bonificação aos docentes e funcionários. Claramente evidenciando a obediência aos intentos internacionais.

É destacado pelo referido autor que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 os cursos e as instituições de ensino superior passaram a depender de avaliações para obter ou manter seus credenciamentos e reconhecimentos, com período de validade definido, regras de qualificação docente e dedicação à universidade, substituição de universalidade de campo por universidades especializadas em cada campo de saber. A autonomia universitária também passa a ser amplamente abordada, reafirmando que as universidades, diferentemente das instituições isoladas de nível superior, possam ampliar ou diminuir número de vagas, criar ou retirar cursos na direção de sintonizar-se às demandas do mercado.

A abertura para privatizações e a explosão de instituições de ensino superior privadas corresponde, segundo Antunes e Lemos (2018), a um projeto de sociedade burguesa historicamente construído e redirecionado pelo neoliberalismo, o que o Estado brasileiro atende desde a década de 1990. Santos (2006) e Cislighi (2011) concordam ao dizer que tal expansão foi enfatizada devido à necessidade por mão de obra especializada, solicitada pelo capital, e o processo de flexibilização da formação profissional permitido pelo Estado, fazendo do sistema educacional meio de obtenção de lucro.

As referidas autoras salientam que grande fragilidade ocasionada ao ensino superior ocorreu quando uma proposta incluída na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) aprovada em 1996 permitiu que as modalidades da formação profissional fossem variadas, favorecendo as instituições privadas na expansão de cursos sequenciais e a distância, conseqüentemente implicou na dissociação do tripé ensino-pesquisa-extensão.

Dentre os vários relatórios do Banco Mundial para o desenvolvimento dos países periféricos, Lima (2011) aponta que em 1999 é lançado um específico para a educação, ressaltando que tal política articulada ao setor privado serve de estratégia para alívio da pobreza, direcionando assim a solidificação de espaços para a mundialização do capital, no constante preparo de mão de obra para potencializar a divisão internacional do trabalho e dominar os

países periféricos para garantia de privatização de setores estratégicos como energia, telecomunicações e educação.

Assim, o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC) incentivam o empresariamento da educação baseado: na globalização dos sistemas educacionais, com estímulo de convênios das instituições públicas e privadas de ensino às instituições e universidades dos países centrais, venda de livros e modelos de ensino, principalmente cursos de capacitação aos docentes, resultando na conformação da disseminação da ideologia dominante para os países periféricos; adoção de universidades corporativas pelas empresas para requalificar seus funcionários de acordo com suas necessidades; e o incentivo ao ensino a distância, que articula grandes empresas do ramo tecnológico internacional com os organismos econômicos internacionais, implantando instituições de ensino virtuais parceiras de universidades europeias e norte-americanas, realidade ainda mais enfatizada com o documento do ano de 2002 do Banco Mundial.

Pereira (2008) destaca que no Brasil pode ser visualizado o impacto destes direcionamentos, pois ao final governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2002, existiam 1.637 instituições de ensino no país, das quais as instituições públicas de ensino superior representavam 12%, com ingresso de 320.354 alunos, e o número de instituições privadas era de 88%, com 1.090.854 ingressantes anualmente. Do total de instituições no país, 9,90% eram universidades, 4,70% centros universitários e 85,40% faculdades isoladas. A autora reafirma a existência do incentivo da expansão da instituição privada, principalmente das não universitárias para não haver obrigatoriedade com pesquisa e extensão. Além disso, é sentido o aligeiramento das formações com a prevalência de Ensino a Distância, cursos de curta duração e cursos sequenciais.

A respeito do Ensino a Distância, identificamos com o INEP (2002) que, em 2002, esta modalidade era oferecida por 25 instituições, das quais 72% eram públicas e 28% privadas. O quantitativo total de cursos oferecidos por estas instituições era de 46, com 24.389 vagas, das quais 84,81% foram ocupadas e apenas 8,27% dos discentes concluíram. Desta forma, vemos como as orientações dos organismos internacionais foram atendidas, evidenciando o papel do Estado em abrir espaço nas instituições públicas de ensino ao sucateamento de formações flexibilizadas.

Tais dados reforçam as falas de Pereira (2008) quando destaca que na instituição pública ocorre privatização interna por meio de cobrança de cursos de especialização, parceria entre universidade e empresas para realização de cursos, utilização de extensão universitária como venda de curso de curta duração, mestrados profissionalizantes de parceria entre público

e privado, ampliando a contrarreforma do Estado brasileiro com o financiamento “recíproco” entre as instituições públicas e privadas por meio de contratos de gestão, lançando à educação uma imagem de atividade pública não estatal.

Tal cenário não fica isolado no governo FHC e se estende ao governo Lula, no qual as políticas de educação foram pautadas por visão focalista e reguladora, conforme Gregório (2015) aponta, guiadas formalmente por documentos como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) criado para analisar a educação brasileira e propor reestruturação das IFES, a Lei 10.861/2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), a Lei 11.096/2005 que criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o projeto de lei 7.200/2006 que trata da Reforma da Educação Superior. Ou seja, neste governo foi elaborado um grupo de ações muito mais articuladas e impactantes ao ensino superior brasileiro.

Diante disto, Maués (2010) ressalta que, se a marca do governo FHC para a educação superior foi a privatização, a do governo Lula foi a continuação a partir do PROUNI, ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), maior aproximação entre público e privado e criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Para breve explanação deste cenário, vemos com Silva et. al. (2004) que o GTI apresentou um documento trazendo promessas para um novo protagonismo da educação brasileira no século XXI, como alternativa para saída da crise, com proposição do Ministério da Educação (MEC) de destinação de recursos às instituições universitárias que aceitassem o pacto educacional proposto com justificativa de permitir o acesso da população de baixa renda à universidade.

A partir de tal proposta foram criados o Projeto de Lei 3.627/2004 que destina reserva de vagas nas instituições públicas federais de ensino superior para alunos egressos do ensino médio público, principalmente indígenas e negros; e o Projeto de Lei 3.582/2004 que origina o PROUNI, o qual traz o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior à população de baixa renda, e, dentre suas justificativas, a existência de grande demanda populacional pelo ensino superior e importância de estímulo às instituições privadas em destinar 10% de suas vagas às pessoas de baixa renda, com contrapartida de isenção de impostos. Desta forma, o estreitamento entre público e privado coloca as instituições de ensino superior, as quais têm intuídos diferentes, no mesmo campo para disputa de recursos públicos a partir das avaliações institucionais e de cursos.

Guterres et al. (2004) retratam que faz parte do contexto da contrarreforma educacional a criação de mecanismos de controle do ensino superior, reafirmando o papel de regulador e avaliador das políticas sociais e da área social como um todo que o Estado brasileiro assume desde a década de 1990. Se no governo FHC o Exame Nacional de Cursos (ENC)/ Provão foi criado para enfatizar os meios de regulação do nível superior, no governo Lula a preocupação é continuada e aprofundada, iniciando imediatamente debates e decisões que criam, em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), instituído pela Lei 10.861/2004, trazendo o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições, dos cursos de graduação e o desempenho dos discentes. Dentre as finalidades estão a melhoria da educação superior, expansão de sua oferta e permanentemente ampliação da eficácia institucional e efetividade acadêmica.

Assim, os autores retratam o posicionamento contrário ocorrido por representações da área educacional, como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), enxergando as limitações que o SINAES traz, principalmente em regular e gerar disputa entre as instituições a partir dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)<sup>5</sup> que gera uma espécie de ranqueamento.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, frutificado pelo Decreto nº 6.096/2007, é apresentado por Toneguti e Martinez (2008) como uma das medidas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do governo Lula. Dentre seus objetivos, havia a ampliação de permanência nos cursos de graduação e aumento da qualidade dos cursos, como também melhor aproveitamento dos recursos físicos e humanos das universidades federais.

Tais intenções visavam e visam o aumento da taxa de conclusão dos cursos de graduação e ampliação da relação de dezoito alunos de graduação por professor, num prazo de cinco anos. A adesão das universidades era voluntária, mas com a promessa de maior destinação de recursos a não adesão era dificultada.

No entanto, Toneguti e Martinez (2008) destacam que, mesmo com a intenção de ampliação dos institutos federais de ensino superior, os direcionamentos do REUNI não foram os mais adequados, pois aprofundou a precarização do trabalho docente e comprometeu a autonomia universitária ao impor padrões além da competência universitária, já que suas metas de alcançar 90% de diplomação e relação de 18 alunos de graduação presencial por professor, com base na carga horária definida pela LDB (que é destinada para atividades em sala de aula

---

<sup>5</sup> Como é o foco da discussão deste trabalho, o ENADE será melhor abordado nos capítulos II e III.

e extraclasse, como pesquisa e extensão), elevam um número médio de 40/50 alunos por turma, fazendo com que cada professor responsável por determinada disciplina atenda o quantitativo total da turma e não o número calculado pelo programa.

Além de tudo, compromete a qualidade do ensino, pois os docentes têm de lidar com trabalhos de chefia, coordenações, e, quando ainda possível, os de pesquisa e extensão. Deste modo, as regras apresentam-se como imperativas e comprometedoras da qualidade adequada de ensino superior, pois neste contexto interpretamos que fica a critério da disponibilidade de tempo, diante de tantas obrigações, o exercício de atividades mais complexas como pesquisa e extensão. Assim, este cenário se configura como desestímulo ao tripé ensino-pesquisa-extensão do ensino superior.

Lima (2013) destaca que no governo Lula são tomadas várias medidas, emendas e leis que reafirmam os vínculos entre universidades e empresas privadas, o financiamento do ensino privado e várias características que compõem a ampliação do ensino superior sob as normas do capital. Ao final deste governo, em 2008, havia um total de 2.251 instituições de ensino superior, das quais 10,44% eram públicas e 89,56% privadas. Do total, 8,1% eram universidades, 5,5% eram centros universitários e 86,4% faculdades isoladas. Percebe-se a continuidade no crescimento da privatização do ensino superior e a priorização de instituições distanciadas da pesquisa e da extensão.

Nas falas da referida autora entendemos que o crescimento de instituições privadas e a ampliação da privatização interna das universidades públicas colocam em jogo as condições de trabalho, remuneração e carreira docentes, cria modalidade de docente empreendedor que busca captar recursos públicos e privados no “mercado educacional” criado dentro da universidade pública; o produtivismo passa a ser mais presente devido os critérios de avaliação das agências financiadoras de pesquisa. Todo este processo sintetiza a subordinação da educação à lógica mercantil.

Com os dados do INEP (2011) podemos verificar a disparidade entre o crescimento do ensino superior público e o privado, pois em 2003, quando o pacote de medidas vigentes para expansão do ensino superior ainda não tinha surgido, o número de matrículas nas universidades federais era de 583.633, ao passo que em 2010, já com o REUNI, era de 938.656. As instituições privadas, em 2003, contabilizavam 2.760.759 matrículas e, em 2010, com o PROUNI, 4.736.001 somando as modalidades presencial e a distância. Observa-se que o ensino privado se expandiu de modo muito mais amplo do que o ensino público, retratando a atenção dos governos dadas a este setor e o atendimento aos ditames internacionais. Tudo como o capitalismo pede.



Com Marques, Ximenes e Ugino (2018) pode ser dito que os governos Lula e Dilma (a qual segue as iniciativas do seu antecessor) tiveram diferencial, pois não pode deixar de ser reconhecido que, mais do que nos governos anteriores e nos posteriores a esses, houve olhar voltado para maior acesso de alunos de escolas públicas, estudantes de baixa renda autodeclarados negros, pardos e indígenas, e, ainda que não da forma desejada, nestes governos se deu o maior crescimento para o ensino superior público já visto, considerando que em 2002 o número de matrículas nas instituições públicas federais era de 532 mil, ao passo que em 2014 as universidades federais contavam com 1,18 milhão de matrículas, o que evidencia ampliação de investimentos, como também criação de mais 18 universidades federais e mais *campi* nos interiores. Contudo, não pode ser negado o amplo espaço para privatização.

Melo e Sousa (2017) corroboram que o governo provisório de Michel Temer (2016-2018) continuou de modo muito mais agressivo o projeto de contrarreforma do ensino superior à direção do mercado e ataque ao setor público, podendo aqui serem brevemente mencionados o documento “Ponte para o Futuro” que, dentre várias medidas, trouxe a redução de investimentos públicos, ampliação de privatização e terceirização, alcance de maior produtividade no trabalho possibilitada por “qualificação”, formação profissional cada vez mais flexível para atendimento do mercado.

Ademais, os referidos autores continuam apontando como limitações a Emenda Constitucional 95/2016 (PEC 55/2016) que congela investimentos públicos por 20 anos, consequentemente afetando a educação; a Portaria Normativa nº 20 de outubro de 2016 que reduz o quantitativo de vagas nas instituições federais de ensino superior e não deixam esquecer também a iniciativa de um deputado federal que, em 2015, lançou a proposta de “escola sem partido” que tenta restringir qualquer forma de pensamento crítico e reflexivo contrário à lógica dominante, evidenciando que não há intenção de promover a pluralidade.

A disparidade entre as instituições que oferecem o ensino superior brasileiro pode ser vista ainda com INEP (2017), o qual informa que, até 2017, o Brasil tinha 2.448 instituições de ensino superior, das quais 12% eram públicas e 88% privadas. Assinalando a prevalência de instituições não obrigadas a oferecer pesquisa e extensão, identifica-se que do total de instituições, apenas 8,12% eram universidades, ao passo que 7,72% eram centros universitários e 82,51% eram faculdades (as demais 1,65% correspondem aos institutos federais de educação que oferecem ensino médio técnico e ensino superior). Assim, percebe-se a prevalência de instituições privadas e não universitárias, o que mantém os impactos dos longos processos de ampliação da privatização no ensino superior, refletindo em formação mais aligeirada, fragmentada e distanciada de pesquisa e extensão.

Voltando aos governos, pode ser lembrado que o governo Bolsonaro, que se inicia no ano de 2019, ainda que recente, é nitidamente defensor de toda e qualquer perspectiva neoliberal, mercadológica, tecnicista, conforme pode ser visto em suas declarações emitidas nos vários noticiários, e que não esconde a intenção de limitar, podar e aniquilar qualquer forma de pensamento que tente enxergar além da realidade aparente da dinâmica social, econômica, cultural lançada aos direitos sociais e políticas públicas.

Tanto é que suas ações noticiadas em vários *sites* (como Estadão, Folha de São Paulo, Portal R7, e outros), fontes jornalísticas formais, recaem principalmente às áreas de Ciências Humanas e Sociais, com clara defesa de cortes a estas áreas e constantes ataques às universidades públicas, colaborando para que reafirmemos as análises dos autores aqui citados, de que a ideologia neoliberal é cada vez mais propagada de modo prioritário na sociedade.

Pode ser aqui destacada a declaração do atual presidente Jair Bolsonaro e do seu então Ministro da Educação Abraham Weintraub sobre a intenção de ampliar, por meio das universidades e dos institutos federais, o Ensino a Distância a fim de otimizar recursos e minimizar o dispêndio estatal com auxílios estudantis e similares, evitando o deslocamento dos discentes dos interiores para os grandes centros (SALDAÑA, 2019), como se a modalidade de ensino a distância pudesse substituir a presencial, além de evidenciar que o governo não conhece a realidade social da maior parte da população que não dispõe de recursos físicos e tecnológicos para o estudo de qualidade.

Ademais, Flores e Mattos (2020) nos lembram que o governo supracitado lançou em julho de 2019 a proposta do “Future-se”, referido ao Programa Institutos Universidades Empreendedoras e Inovadoras, sem o diálogo adequado com a comunidade universitária, principalmente na elaboração da proposta, e significa maior abertura para o empresariamento nas instituições públicas federais de ensino superior com possível criação de novas marcas e produtos. Isto faz com que seja tirada a responsabilidade do estado no custeio do ensino superior público e lança a responsabilização aos docentes ao se vincularem com as empresas privadas para o alcance de financiamento institucional, por suposto motivo de os recursos públicos serem “insuficientes” à manutenção desta política pública. Conseqüentemente, ataca a autonomia universitária e incentiva a lógica do empreendedorismo, colocando em contradição os objetivos da universidade pública que é mais humanista, crítico-reflexiva, para potencialização da sociedade e não prioritariamente do mercado.

Sendo assim, observa-se que as medidas tomadas no Brasil não são alheias à dinâmica mundial e, justamente por isso, vive sob imposições externas. No entanto, de acordo com o nível de clareza e criticidade em favor da classe trabalhadora, os governantes podem ou não

colaborar para o verdadeiro desenvolvimento do país. Percebe-se que a lógica capitalista e neoliberal propagada mundialmente, a qual retalha os direitos sociais, ganha muito mais forças no país com o governo vigente.

Reafirma-se a veracidade das análises dos autores aqui apontados que colaboram para a compreensão de que tem sido semeada na população ideologia que defenda necessidade de maximização de lucros que, de modo algum, contemplará a maior parte da sociedade, mas sim a tornará consumidora, no que tange à educação, de um produto educacional longe dos requisitos necessários à formação de profissionais que contribuam com mudanças benéficas à sociedade.

Fica clara a constante disputa de projetos educacionais, sendo evidente que o projeto comprometido com a pesquisa e a extensão para fortalecimento de perfis críticos, articulados e reflexivos não é privilegiado, ao passo que ganha muito mais espaço o projeto relacionado a uma formação mais pragmática, aligeirada, distante de pesquisa e extensão, ressaltando a propagação do ensino de acordo com a ideologia da competência que favorece defesa de capacitação fragmentada para atendimento dos moldes dados ao mundo do trabalho do capitalismo neoliberal.

Do mesmo modo que o contexto internacional se encaminha na consolidação do neoliberalismo com o processo de contrarreforma dos direitos sociais, observamos que os governos brasileiros, desde a década de 1990, colaboram fielmente à lógica de mundialização da economia, tratando os direitos sociais públicos como serviço, reduzindo a educação superior pública à profunda mercantilização que vai constantemente retratar e reafirmar o perfil de profissional pragmático e tecnicista a ser formado, assim como a ênfase pela racionalidade instrumental a ser valorizada na sociedade, além de evidenciar as contradições presentes na disputa dos interesses.

Desta forma, é explícito o desafio em pautar caminhos e debates em nome do compromisso com uma educação e com uma formação de ensino superior encaminhadas às necessidades da sociedade brasileira, na intenção de mudar a realidade e não se contentar e mantê-la com os reflexos causados pela sociedade capitalista que, a todo tempo, amplia os reducionismos devido ao seu modo de produção e reprodução.

### **2.3 A formação profissional em Serviço Social diante da contrarreforma do ensino superior**

Como bem assinalamos nos itens anteriores, o contexto de contrarreforma que atinge a política de educação no mundo e no Brasil diz respeito a um projeto de sociedade burguês

que, acima de tudo, prioriza o lucro dos pequenos grupos sociais e não a ampliação de políticas e direitos sociais. Assim, as profissões e seus projetos de formação se atinam em direção ao projeto de sociedade que vende a possibilidade de prosperidade, de crescimento individual, ainda que falacioso.

No entanto, no que tange ao Serviço Social, sua perspectiva de mundo e suas propostas profissionais dizem respeito a um projeto profissional que se põe na direção de um projeto societário emancipatório, oposto ao vigente, expressando valores e compromissos profissionais com a busca pela equidade e justiça social, recusa do autoritarismo e do arbítrio, defesa dos direitos humanos, da liberdade como valor ético central e da democracia como valor político central, dentre outras definições, entendidas a partir de Netto (2009).

Sendo assim, a profissão está posta com valores totalmente contrários aos pregados pela sociedade capitalista, ainda que inserida nela, na qual seus profissionais alcançam a intervenção por meio do trabalho institucionalizado, o que reflete em desafios à formação e ao trabalho profissional, como também necessidade de constante luta e análises para enfrentar o contexto neoliberal que cada vez mais se fortalece.

Na direção do projeto profissional, Iamamoto (2006) apresenta que o objetivo do projeto de formação, sob as diretrizes curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), é o de construir um profissional de visão ampla e crítica sobre a sociedade, capaz entender e propor intervenções diante da questão social, preparado e disposto para propor melhorias para o seu público-alvo, através da elaboração e execução de políticas sociais, de acordo com a ética profissional. Para isto, a formação profissional deve contar com a contextualização da história e da realidade da sociedade brasileira para que seja conhecido os percursos percorridos diante das conjunturas orientadas pelo capital.

Devem ser apresentadas as particularidades do tempo atual, permitindo que sejam analisados os problemas relacionados ao exercício profissional e estimular a criação de propostas profissionais, visando melhorias para os indivíduos enquanto seres sociais explorados pelo mundo do trabalho. Possibilitar para o profissional em formação a capacidade de planejar, executar e avaliar políticas públicas, dando-lhe competência contribuir com a transformação social.

No entanto, justamente por estar inserida na sociedade capitalista neoliberal que tece o contexto já assinalado nos itens anteriores, vemos com Santos (2006) que o Serviço Social lida com tendências no decorrer de seu desenvolvimento. A primeira diz respeito à dissociação entre a “parte técnica” da profissão e a parte teórica, limitando a formação e, conseqüentemente a atuação profissional, à busca do atendimento das exigências do mercado de trabalho, colocando

o risco de fazer com que a formação seja direcionada apenas pelos interesses do empregador e se distancie dos objetivos profissionais.

Aqui, percebemos que há o perigo de a profissão se distanciar do projeto profissional e preparar apenas trabalhadores para o mercado de trabalho, o que é bastante viável diante do contexto social e econômico que lança sua ideologia em todas as esferas sociais, conformando um tipo de racionalidade difícil de não aderir.

Outra tendência é oposta à primeira e se nega a atender as exigências do mercado de trabalho, focada nos eixos teórico-metodológicos e ético-políticos, deixando de lado o eixo técnico-operativo – como se este não fosse necessário às reflexões. Esta também apresenta riscos, pois pode estar formando profissionais que não consigam inserir-se no mercado de trabalho, sendo que, atualmente, o Serviço Social tem alcançado seus objetivos através da atuação institucionalizada.

A terceira tendência é a de a formação considerar as demandas do mercado de trabalho, indo além delas, articulando-as às metas da profissão e trazendo a elas as reflexões que permitem a melhor análise sobre a realidade social, a qual julgamos como mais adequada, pois permite ao profissional a perspectiva crítica e o conhecimento necessário à atuação institucionalizada, fazendo com que, através do mercado de trabalho, a profissão tenha um maior contato com a realidade social e possibilidade de intervenção, além de articular as três dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa constituintes do Serviço Social.

Entendemos a partir de Montaño (2011) que existe uma predisposição entre os Assistentes Sociais em efetivar a primeira tendência, considerar apenas o âmbito mais operacional da profissão, levando em conta as experiências provenientes do cotidiano profissional e esquecendo de articulá-las às direções e debates sociológicos, filosóficos, críticos pertinentes ao Serviço Social. Se lembrarmos que a profissão está inserida num contexto social que prioriza o saber técnico, pragmático, em detrimento da relação teórico-prática, compreendemos que essa mentalidade alcança facilmente os assistentes sociais, dificultando a valorização do saber crítico, reflexivo, junto ao saber interventivo.

Nas discussões de Cislighi (2011) é destacado que o processo de contrarreforma do ensino superior brasileiro atinge diretamente a consolidação e o desenvolvimento do projeto profissional e de formação do Serviço Social, pois, um dos espaços que mais garantem o bom desempenho da profissão – a universidade pública – recebe constantes fragilidades, como limitações políticas, infraestruturais, financeiras, e outras, que recaem sobre a condução da formação.

Dentre as maiores desvantagens da falta de investimento nas universidades públicas pode ser considerada a dissociação do tripé ensino-pesquisa-extensão, já assinalada no item anterior, o qual é parte essencial da formação e permite o sucesso na construção do perfil profissional crítico. Mesmo que saibamos, num olhar geral sobre o ensino superior nas últimas décadas, que houve expansão da graduação – o modo como esta se deu com ênfase nas instituições de ensino superior privadas, inclusive no Ensino a Distância, também não firmou compromissos com a pesquisa e a extensão, pois não é interessante ao crescimento de lucros o fortalecimento de críticas e reflexões.

Somos levados a pensar, então, que há ação proposital para que a educação pública seja desacreditada e o ensino privado seja mais demandado, o que reafirma o posicionamento de Yamamoto (2000) quando fala que os direitos sociais são constantemente descaracterizados como tal e passam a ser tratados como direito do consumidor, aqui em questão o direito à educação, o que foi assinalado no item anterior como intenção dos organismos internacionais.

Apresenta-se, assim, fragilidade à formação em Serviço Social já que, como reafirmam Yamamoto (2006) e Silva (2010), as atividades de pesquisa e extensão permitem ao aluno um conhecimento mais aprofundado sobre as particularidades e dificuldades da profissão e realidade social, possibilitando respostas para os problemas e questões surgidos para a formação e exercício profissionais, na direção de ruptura com a visão teoricista e as concepções tecnicista e politicista que permeiam exercício profissional.

Martins (2014) assinala que a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão é necessária para que o profissional em formação possua tanto os conhecimentos e domínios metodológicos e técnicos quanto os recursos afetivo-cognitivos, fazendo com que a cientificidade, a criticidade e as condições histórico-sociais não sejam apenas partes técnicas de sua futura atuação profissional.

As influências do sistema capitalista monopolista tornam a formação de ensino superior tecnicista, como destaca Silva (2010), com objetivo de apenas qualificar mão de obra para o mercado de trabalho, passando longe, na maioria das vezes, de uma formação com perspectiva humanística, crítica e ampla.

Neste sentido, o referido autor destaca que a formação mercantilizada é realizada contrariamente aos objetivos propostos e discutidos pelas políticas curriculares e pelos intelectuais que defendem uma formação através do tripé ensino-pesquisa-extensão, com intuito de causar transformações. Foge, portanto, da intenção de possibilitar a construção de perfis profissionais capacitados para entender e confrontar a realidade social. E já que a intenção é a

de qualificar para o desenvolvimento do mercado de trabalho, os currículos se tornam sistematizados e enfraquecidos, não proporcionando melhorias profissionais.

Por isto, Santos (2006) afirma que o contexto atual deixa bem claro o perfil profissional que se tem pretendido formar – o operacional para atender prioritariamente o mercado de trabalho. A formação profissional em Serviço Social deve ser realizada com resistência ao atendimento prioritário dessas demandas, pois, mesmo que seja objetivado que os futuros profissionais sejam inseridos no mercado de trabalho para alcançar os objetivos profissionais, sabemos que as metas da formação e da profissão como um todo vão muito além das demandas paliativas do capitalismo.

Então, as matrizes curriculares têm que ser elaboradas com intuito de transcender essas demandas, permitindo que os profissionais saibam identificá-las e também tentar superá-las, priorizando a livre construção do saber, buscando sempre atender aos objetivos do projeto profissional.

A contrarreforma do ensino superior brasileiro é lembrada por Behring (2000) como uma adequação às estratégias de flexibilização presentes no mercado de trabalho, trazendo cursos mais pragmáticos na intenção de formar mão de obra com menos gasto de investimento e mais rápida, alterando currículos e fragmentando conhecimentos.

À formação em Serviço Social, tal contexto traz grandes impactos porque tem um projeto ético-político, o qual é composto pela Lei de Regulamentação da Profissão (8662/93), o Código de Ética Profissional de 1993 e as Diretrizes curriculares da ABEPSS, proposto na defesa de direitos humanos e sociais, da ampliação de serviços sociais públicos para efetivação da cidadania e equidade social, direcionado por valores opostos aos propalados pelo capital.

Desta forma, se alinha à defesa da universidade pública para a coletividade, como ressalta Iamamoto (2000), e demanda, cada vez mais, reflexões amplas para que o assistente social compreenda que, apesar de o contexto apresentar dificuldade de efetivação do projeto profissional, há saídas concretas possíveis pautadas nos próprios valores adotados pela profissão.

Com os vigentes direcionamentos postos ao ensino superior, a referida autora assinala o risco de tecnicização da formação, de torná-la utilitarista ao mercado, recai sobre o cotidiano direto com o público-alvo da profissão, pois, com a redução das discussões que permitem leitura e compreensão crítica da realidade social, pode surgir o profissional com domínio teórico raso, com pouco conhecimento da realidade social, a não ser pelo senso comum, e dificuldade em elaborar intervenções efetivas para transformação da sociedade.

Este último fator parece não estar muito distante, já que pode ser visto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação de 2002 a falta de destaque para a importância de uma formação posicionada por teoria social crítica, como defende a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). Identifica-se fragilização de aspectos importantes da formação, visto que a criticidade para a sociedade atual é tida como não necessária, logo, o perfil de assistentes sociais requerido é o que colabora para a conformação do momento vigente e não para busca de transformação dele.

Na perspectiva de aceleração das formações e redução de investimentos do mercado, subentendemos que há pouco ou nenhum investimento, espaço e tempo para a execução do tripé ensino-pesquisa-extensão. No que tange ao Serviço Social, uma formação distante de pesquisa e extensão impede voos para a elevação dos níveis da investigação e da proposição que são necessárias e perpassam a profissão.

Mais ainda, o Ensino a Distância como uma das formas de flexibilização da formação se torna mais popular, já que tem pouco investimento na contratação de mão de obra docente, utilização de espaços e recursos, além de facilitar os requisitos de admissão, horários e duração, como traz Ferreira (2000).

Compreendemos que os conteúdos são simplificados e reduzidos para o alcance de pessoas com mais dificuldades para adentrar à graduação – aquelas exaustas do seu cotidiano de trabalho que, como forma de resistência e tentativa de mudança de vida (propagada hipocritamente pelo capitalismo), busquem tal modelo para obter um diploma. No entanto, trata-se de uma formação fragmentada, bem distante das atividades de pesquisa e extensão, muito bem arquitetada para o convencimento de que o necessário é saber fazer o que o mercado precisa.

Sendo assim, Ferreira (2000) diz que a maior implicação destas ações da reforma do ensino superior à formação em Serviço Social pode ser um esvaziamento das diretrizes curriculares frutificadas por debates da categoria na década de 1990, pois, cada vez mais, é dificultado o andamento de um projeto de formação com perspectiva crítica na intenção de transformação societária, que é ligado a um projeto societário emancipatório, que confronta a direção governamental de subjugação das políticas sociais e da formação profissional à lógica do mercado.

Então, pensar a formação profissional em Serviço Social e repensá-la diante deste contexto de contrarreforma do ensino superior significa entender que a preparação para profissão não pode ser reduzida à mera preparação para o emprego, como aponta Iamamoto (2011), reafirmando o compromisso com perfis profissionais conhecedores dos processos



históricos e dos novos tempos, defensores de valores democráticos e de atuação para construção de nova cidadania na vida social.

O contexto de contrarreforma do ensino superior brasileiro evidentemente impactou a formação em Serviço Social a partir do momento em que cresceram significativamente os cursos oferecidos, como clarifica Pereira (2018), que, desde a criação do PROUNI, se dão prioritariamente pelas instituições privadas de ensino superior, encontrando no Ensino a Distância espaço para redução de custos e maximização de lucros.

Podemos reafirmar tais conclusões diante da comparação do número de cursos de Serviço Social da esfera pública com o da esfera privada feita por Pereira (2010), onde assinala que, de 2003 a 2010, foram criados 210 cursos no Brasil, dos quais 91% eram de instituições privadas e 9% de instituições públicas. Do número total, surpreende-nos a realidade de que 60% cursos foram criados a partir de instituição não universitária, ou seja, sem obrigação de pesquisa e extensão.

Num olhar voltado apenas para os cursos públicos brasileiros de Serviço Social, vemos com Pereira (2018) que até 2016 havia 64 cursos públicos, dos quais 53,12% foram criados entre 2003 e 2016. Destes, 67,65% foram em Instituições Federais de Ensino Superior, salientando a relação da ampliação dos cursos públicos a partir do REUNI, ao passo que 26,47% foram estaduais e 5,88% municipais.

Dos 34 cursos criados na década de 2000, 85,30% foram criados no governo Lula e 14,70% no governo Dilma, acompanhando as estatísticas de maximização do ensino superior brasileiro no governo Lula, evidenciando que a formação em serviço social não está alheia às maiores decisões tomadas na sociedade.

O serviço social teve, a partir dos anos 2000, os primeiros cursos EAD, como apresentam Pereira et al. (2014), com forte oposição das representações da categoria porque é uma modalidade que compromete uma formação crítica, reflexiva, com articulação de pesquisa e extensão nas três dimensões da profissão. Ademais, é conduzida por material didático enxuto, induz a priorização da autoformação, oferece pouco contato para debates e reflexões com os docentes, limita as discussões necessárias ao assistente social a respeito da complexidade da sociedade na qual a profissão propõe intervenção.

As referidas autoras apontam que o primeiro curso de Serviço Social EAD foi criado em 2006, justamente como resultado do pacote de medidas do governo Lula. Até 2014, os cursos de Serviço Social nesta modalidade eram oferecidos por 27 instituições, das quais 3,70% eram de caráter público e estadual, as demais 96,30% eram privadas. É também apontado que, enquanto os cursos presenciais cresceram 67,85% até 2014, os cursos EAD cresceram 1.700%.

Vemos que, de 2009 a 2012 foram formados 78.366 bacharéis em Serviço Social, dos quais a modalidade de Ensino a Distância (EAD) formou 40,90% e a modalidade presencial 59,10%. Considerando que o EAD é muito mais recente do que o ensino presencial, pode ser dito que seus números expressam grande preferência deste recurso para a graduação, significando que em pouco tempo de formação o EAD, relativamente, supera a diplomação, se reafirmando como meio priorizado pelo mercado e buscado pela sociedade no espraiamento da ideia de formações aligeiradas.

Acompanhando a realidade brasileira, porque inserido nela, o contexto formativo do Serviço Social no estado do Amazonas também se modifica nos mesmos passos que a expansão e mercantilização do ensino superior brasileiro. Criado no ano de 1940, oferecido pela Escola de Serviço Social de Manaus (MONTENEGRO, 1986), e incorporado à Universidade Federal do Amazonas (UFAM) na década de 1960, o curso de Serviço Social no Amazonas foi oferecido exclusivamente até o ano de 1998 por esta instituição pública de ensino, quando surgiu o primeiro curso presencial oferecido por instituição privada.

Desde então, o crescimento dos cursos no estado se deu significativamente pela via privada na modalidade presencial e, a partir de 2006, na modalidade de Ensino a Distância (ANDRADE, VALLINA e GAMA, 2020), acompanhando a ampliação por meio dos programas PROUNI e FIES já apresentados anteriormente. O único curso presencial de Serviço Social em município do interior do Amazonas é o da cidade de Parintins, oferecido pela UFAM, criado no ano de 2007 por iniciativa do REUNI.

A título de informação, vemos com Andrade, Vallina e Gama (2020) que, até o ano de 2018, o cadastro e-MEC apresentava 21 instituições da Educação Superior oferecendo graduação em Serviço Social, das quais 9 (43%) ofereciam o curso na modalidade presencial, 9 (43%) na modalidade EaD e 3 (14%) tinham os dois tipos de curso.

Já o atual cadastro do e-MEC, consultado neste ano de 2020, indica que há 37 instituições autorizadas a ofertar cursos de Serviço Social no estado do Amazonas, das quais 3 (8%) oferecem o curso tanto na modalidade presencial quanto a distância, 6 (16%) oferecem o curso somente na modalidade presencial e 28 (76%) instituições oferecem somente na modalidade de Ensino a Distância. Evidentemente, o contraste destes dados revela que o curso de Serviço Social no Amazonas é predominantemente oferecido na modalidade EaD, com um crescimento de 200% nos dois últimos anos, acompanhando a realidade do ensino superior brasileiro. O cadastro das instituições não significa a oferta efetiva dos cursos, mas estes são os dados oficiais que alcançamos e estão aqui expressados.

Com estes números, podemos avaliar que o crescimento acelerado dos cursos de Serviço Social representa ampla utilização desta formação profissional para colaborar com os interesses lucrativos lançados ao ensino superior. E a atenção deve estar, justamente, ao posicionamento profissional e ao direcionamento dado, pois se o projeto profissional tem objetivos opostos aos propalados pela sociedade capitalista, é evidente que tal ampliação da formação não se dá fielmente aos moldes da profissão, mas sim para atender ao mercado.

Diante dos detalhamentos destes dados, podemos afirmar que o projeto de formação em Serviço Social orientado pelas diretrizes curriculares da ABEPSS, que se coloca na direção de um projeto societário emancipatório, está nitidamente em disputa com o projeto de formação alinhado ao projeto societário burguês – o qual é criado e fortalecido pela contrarreforma do ensino superior brasileiro, pois a prevalência tem sido de formação mais oferecida pelo setor privado, na maior parte sem pesquisa e sem extensão, já que há muitas instituições não universitárias, além da constante expansão do número de egressos do ensino a distância.

Como já assinalado e reafirmado, o crescimento dos cursos públicos de Serviço Social das universidades federais se deu a partir do REUNI, o qual foi feito para atender normas externas e internacionais para a mercantilização da educação e ampliação da economia, e não a partir de demandas prioritariamente postas pelas lutas sociais, logo, fragiliza amplamente o espaço universitário para o serviço social e a formação profissional, na qual os docentes e demais funcionários precisam lidar com questões alheias às centrais do momento de direção dos perfis profissionais.

O crescimento do setor privado também é colocado para a diplomação de bacharéis em serviço social, numa lógica mercantilizada de formações aceleradas e enxutas, lançando o risco de levar os profissionais recém-formados a reducionismos e equívocos em relação ao trabalho profissional, bem como ilusão a respeito da garantia de inserção no mercado de trabalho.

Se com Netto (2005) entendemos que, desde a década de 1980, a proposta profissional de intenção de ruptura com o conservadorismo trouxe ao assistente social a competência de planejamento e avaliação de políticas públicas e não mais apenas a execução terminal delas, no contexto capitalista neoliberal vemos o desafio em manter tal capacitação ao assistente social, já que as formações fragilizadas e reduzidas pouco têm espaço para qualificar a respeito da complexidade que envolve a profissão.

As discussões trazidas pela ABEPSS (2010) ressaltam a crítica das representações da categoria profissional dos assistentes sociais diante das medidas tomadas nas últimas décadas ao ensino superior brasileiro, evidenciando, inclusive, que o SINAES realiza avaliações da

formação distantes da perspectiva de totalidade, reafirmando a ideia de que são meios colocados na direção dos intuitos do mercado e não da profissão. Do mesmo modo, a formação conduzida pelo setor privado nos moldes dos objetivos neoliberais aqui já assinalados é constantemente analisada e criticada para que seja buscada mudança para a formação oferecida.

Assim, concordamos com Pereira (2010) que salienta o empobrecimento em curso da formação profissional em Serviço Social a partir de distanciamento do perfil que a ABEPSS propõe. Por isto, consideramos a relevância de monitoramento sobre os desdobramentos causados aos projetos de formação e de trabalho do assistente social na conjuntura vigente, pois, como entendemos com Lewgoy e Maciel (2016), as fragilidades são evidenciadas na medida em que é lançado constantemente alto número de novos bacharéis em Serviço Social que podem estar se submetendo às indevidas condições de trabalho e remuneração, enfraquecendo a categoria profissional, bem como a relação do trabalho docente precarizado diante de todas as demandas cotidianas.

Ademais, o acompanhamento das condições pedagógicas dadas ao estágio supervisionado se faz imprescindível, pois é parte essencial da formação profissional, bem como olhar aguçado sobre os processos de avaliação e desempenho lançados pelo Estado que impactam o exercício profissional e a qualificação necessária para intervenção no objeto de estudo e trabalho do Serviço Social – a questão social.

Ferreira (2000) não deixa de salientar a importância de os órgãos representativos da profissão, como a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), acompanharem e fiscalizarem a formação para manter a direção ética, política e técnico-operacional, sob as diretrizes curriculares da ABEPSS, que, junto ao código de ética profissional e a lei de regulamentação da profissão, compõem o projeto ético-político do Serviço Social.

O que fica entendido é que os desafios para a formação profissional em Serviço Social em tempos de contrarreforma do ensino superior não são poucos e rebatem no exercício profissional de modo a tornar a atuação mais esvaziada de sentido crítico, colocando o projeto ético-político em estremecimento, já que, a cada vez que a ideologia dominante se reproduz e ganha mais espaço, os profissionais com pouco domínio dos debates e requisitos imprescindíveis ao Serviço Social passam a fragilizar o citado projeto profissional.

Contudo, justamente porque historicamente a profissão e seu projeto profissional vêm se colocando conscientemente na contramão da lógica vigente, reconhecemos que há esperanças a serem colhidas no cotidiano social, na articulação da categoria profissional que busca compreender os ditames impostos e também na relação com a sociedade que diariamente

lida com as refrações sociais da sociedade capitalista e, hora ou outra, se movimenta na direção de mudanças.

Neste sentido, a contrarreforma do ensino superior brasileiro que alcança a formação em Serviço Social necessita de olhares críticos na medida em que se desenvolve, para que não haja conformação diante do cenário neoliberal que busca, a todo momento, encontrar afagos na formação profissional brasileira como um todo.

## CAPÍTULO III

### **AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E O ENADE: entre avanços e retrocessos**

#### **3.1. Caminhos e perspectivas para a avaliação do ensino superior**

O processo avaliativo de um programa educacional, segundo Bolella e Castro (2014), pode ser tanto de um curso de graduação como um todo ou de apenas de parte dele, realizado por vários meios – avaliação de disciplina específica ou do currículo completo, sua relevância e demandas na sociedade, os perfis docentes ou discentes, dentre outros. Isto possibilita acompanhar e observar o retorno que está sendo dado à sociedade e que tipo de intenções tal formação vem atendendo, propiciando busca de melhoria contínua para além de correção pontual de falhas.

Os autores ressaltam que a avaliação de programas educacionais pode partir de iniciativa interna – dos indivíduos diretamente ligados aos programas educacionais, ou por demanda externa – seja pela contratação de um especialista avaliador ou parecerista pelo próprio programa a ser avaliado ou compulsoriamente por instância responsável pela área educacional, como o Ministério da Educação (MEC). Porém, sempre haverá avaliação interna que precede uma avaliação externa e serve de base para esta.

Ao conduzir o debate sobre a avaliação de políticas sociais, Boschetti (2009) destaca que o termo avaliar significa olhar a valia ou valor de algo, dizer a relação entre a política e seu resultado, considerando a relação entre os propósitos, o desempenho e alcance do que foi inicialmente almejado, assim, a avaliação requer a inserção da política na totalidade e dinamicidade da realidade.

Segundo a referida autora, a avaliação deve estar amplamente ligada ao papel do Estado e da sociedade na construção dos direitos sociais e da cidadania, por isto é imprescindível a condução de ações que ultrapassem a tendência de privilegiar determinados interesses que não sejam prioritariamente os da população.

Com Melo (2006) podemos ver que a avaliação de políticas está fortemente relacionada a valores e perspectivas sobre a realidade de determinados sujeitos envolvidos nas posições de liderança governamental, portanto, não é uma ação despropositada ou desinteressada.

As reflexões de Arretche (2013) vão na mesma direção quando afirma que toda avaliação envolve um julgamento positivo ou negativo, sendo assim, a avaliação de políticas

públicas nunca será neutra, meramente técnica ou instrumental, pois, inevitavelmente, evidencia valores do avaliador que devem ser contidas e, para isto, é necessária a adoção de instrumentos e técnicas adequados para que opiniões pessoais não sejam confundidas com o resultado de pesquisa. Ou seja, se o avaliador tiver perspectiva de vida ou de profissão mais crítica, isso pode ser evidenciado na interpretação dos resultados e indicação de alteração do objeto avaliado. Do mesmo modo, os caminhos dos modelos de avaliação do ensino superior brasileiro evidenciam as intencionalidades dos governos quando estes alteram cada um.

Silva (2013) apresenta que a avaliação é um dos movimentos das próprias políticas que se articula à formulação e implementação, também sendo modalidade de pesquisa. A avaliação tem relação dialética de suas dimensões política – que permite o desvelamento das intencionalidades trazidas nas teorias e técnicas, e técnica – que fornece conjunto de procedimentos e técnicas que possibilitam alcançar a realidade social e as políticas públicas e produzir conhecimento a respeito delas, desvendando as potencialidades e as limitações.

Oliveira, Pereira e Ferreira (2013) destacam que o estudo das políticas públicas é enraizado no funcionalismo e no estruturalismo norteamericano, e ganha nos anos 1930 o termo “análise de políticas públicas” para relacionar as ações dos governos com as discussões teóricas. Há diversas formas de analisar e caracterizar as políticas públicas, e, independente da metodologia adotada, é importante desvelar as influências, os propósitos e os interesses de seus agentes.

No mesmo sentido, o conjunto de métodos e técnicas de avaliação é criado nos EUA, nos anos 1960, com a intenção de subsidiar aferição das políticas públicas para melhorar medidas do governo em contexto de economia de mercado, conforme destaca Boschetti (2009). Contudo, esta intencionalidade desconsidera o fato de que as políticas sociais não podem ser lançadas à mera aferição de custos da mesma forma que o mercado, pois o intuito não é simplesmente atender o maior número de pessoas com menor custo, mas sim a capacidade delas em atender as necessidades sociais, expandir direitos, promover equidade.

Com Arretche (2013) vemos que, realmente, há tendência de classificação da avaliação em modalidades, como a avaliação de efetividade que diz respeito ao exame do sucesso ou fracasso da política, comparando os propósitos com os resultados, na relação entre causa e efeito, verificando se os resultados estão relacionados às causas, aos motivos que conduzem a política, um critério atrelado à justiça social.

A avaliação de eficácia é a mais utilizada por ser menos custosa e avalia a relação entre as metas projetadas e as alcançadas, tendo o risco de confiabilidade devido à segurança das informações obtidas. Também podem ser considerados os instrumentos planejados para a

realização da política e os realmente adotados/conduzidos na vigência de um programa. Apresenta dificuldade de veracidade das informações a respeito do programa em análise, necessitando de pesquisas de campo para aferição dos resultados e redirecionamento da política, se necessário.

A avaliação de eficiência é voltada à melhor relação custo-benefício possível, ampliando ao máximo as ações sem ampliar os investimentos. Tem diferença quando referente ao setor público ou ao privado, já que, supostamente, o dinheiro público deve ser focado na equidade ao passo que o privado se destina para fins lucrativos.

Desta forma, Arretche (2013) destaca que, mesmo a avaliação sendo importante e necessária após a implementação de uma política, os critérios de efetividade, eficiência e eficácia são pouco ou nunca considerados em sociedades em que as políticas e ações governamentais, mesmo que sem relevante impacto social, têm força eleitoral ou grande influência na opinião pública. Este tipo de realidade gera uma interpretação equivocada sobre a relevância da avaliação, colocando-a como dispensável.

Por outro lado, entendemos a partir de Boschetti (2009) que a classificação das políticas quanto aos seus métodos e técnicas – objetivos, se eficiência, eficácia, efetividade, momento de realização, se *ex-ant* ou *ex-post*/de impacto ou de processo, se interna ou externa, de grandes ou pequenos projetos – diz respeito estritamente a um perfil tecnicista e gerencialista, deixando lacunas nas análises qualitativas pertinentes ao significado de política social. Há tendência de dar abordagem sequencial às políticas sociais, como sucessão linear, deixando de lado a característica histórica pertinente às políticas sociais de contradições nas relações entre Estado e sociedade, nas diferentes conjunturas.

Apesar de o modelo “sequencial” ter seus efeitos e ser defendido por vários autores, conforme destaca a autora, transforma as políticas sociais em meras etapas, desconsiderando a complexidade da realidade na qual ela se envolve, colocando-a como resolução de problemas pontuais e individuais, desconsiderando a multifatorialidade da realidade econômica e social.

Arretche (2013) e Boschetti (2009) concordam que há diferença entre avaliação de políticas públicas e análise de políticas públicas. A avaliação analisa o processo de tomada de decisão que leva à adoção de um modelo de política pública, ou seja, busca entender e explicar o que está envolvido nas escolhas de um governo por determinada política pública, evidenciando valores e o caráter político que foram considerados para sua adoção.

A análise se distingue da avaliação porque esta última se relaciona às várias características de uma política, como seu financiamento, relação público-privado, modelos de prestação de serviços e as influências institucionais que dão corpo às políticas; significa



examinar e criticar detalhadamente as partes componentes do todo, mas não exatamente seus efeitos na realidade. Contudo, Arretche (2013) afirma que somente na avaliação é possível apontar a relação entre causa e efeito (causalidade) de uma política pública e os seus propósitos, com adoção de métodos e técnicas para este fim.

No que tange à avaliação no âmbito educacional, Bolella e Castro (2014) corroboram que o meio de avaliação que considera o processo educativo como complexo é o mais adequado para os programas educacionais, considerando a não linearidade do processo formativo e sua dinamicidade, enxergando a necessidade de formar profissionais para atender as demandas sociais.

A avaliação, segundo Vieira (2008), deve trazer contribuições ao objeto avaliado, para isto o avaliador não pode impor intencionalidades próprias, mas sim permitir que o caminho avaliativo ofereça as análises para evitar modelo de avaliação autoritário e seletivo, abrindo espaço a uma contínua avaliação democrática que propõe soluções aos envolvidos.

Vale lembrar com Bolella e Castro (2014) que, para o processo de planejamento e implementação de processo avaliativo educacional, são necessários cuidados como evitar medir/analisar somente o mais acessível, evitar amostragens não significativas de respostas dos envolvidos entrevistados, atenção às questões éticas como confidencialidade dos envolvidos no momento da divulgação dos resultados, esperar o processo de amadurecimento do novo processo educacional para propor novas análises, além de outras questões.

Diante de toda a literatura aqui enunciada, compreende-se que a avaliação é um imprescindível recurso para monitoramento de conquistas, busca por melhorias e garantia de direitos, principalmente no que tange à avaliação de políticas sociais. Assim, é muito interessante que haja o caráter político na avaliação, evidenciando a disputa de interesses, contemplando na avaliação a maior parte possível de aspectos e sujeitos envolvidos.

Desde a década de 1980, a avaliação ganha mais importância por causa de seu potencial para controlar a produtividade e eficiência institucional, segundo as falas de Vehriner e Freitas (2010). Em nível internacional, isto colabora para que os países conheçam e coordenem a educação em seus territórios, assim como também propor e integrar redes e organizações internacionais.

Compreendemos com Santos (2009) que o Estado adota o mecanismo de avaliação na educação partindo de uma racionalidade econômica, e as forças políticas conquistadas por ele no decorrer da história influenciam no tipo de avaliação delineado.

Assim, no Brasil, o modelo de avaliação recebeu grandes impactos em 1968, período em que ocorreu a Reforma Universitária demandada por docentes e discentes para maior

democratização da educação, mas deturpada pelo contexto de governo ditatorial militar, acompanhando a visão de educação superior como espaço para a formação da mão de obra, um investimento para gerar lucro social, e segue a direção de “modernização do desenvolvimento da nação” com padrão tecnocrático, produtivista, flexível como demanda o mercado, utilizando-o também como forma de controle e repressão dos estudantes a partir de critérios de “cidadania” (privilegiamento dos perfis não-contestatórios).

A autora destaca que este contexto foi propiciado pelo cenário de reestruturação econômica e reajustamento político-social do modelo de produção de acumulação flexível, com as fortes influências do neoliberalismo sobre o Estado, lançando políticas de avaliação no ensino superior sob a lógica da mercadorização.

Nesta direção, vemos com Silva (2013) que a pesquisa avaliativa no Brasil foi iniciada com perfil fiscalizatório e policialesco, mas desde 1980 as avaliações se expandiram e ganharam espaço privilegiado nas políticas públicas, com influência do processo de redemocratização no qual as manifestações populares reivindicavam controle social e transparência nas políticas públicas e fundo público.

Boschetti (2009) concorda ao dizer que, no Brasil, a ênfase na adoção da avaliação se dá nos anos 1970, mais ainda nos anos 1980 e 1990 no contexto de contrarreforma do Estado, numa lógica reduzida à eficiência e eficácia para sustentar a adoção das medidas do momento. Gerou um arsenal acrítico a respeito do papel do Estado e das políticas diante das desigualdades sociais, resultando em produções teóricas referentes à medição e desempenho de intervenções estatais “neutras”, apresentando a avaliação na relação custo-benefício dos programas e políticas sociais.

Neste sentido, Zainko (2008) acrescenta que, em 1980, em contexto de encaminhamento para a redemocratização do Brasil, a avaliação ganhou destaque e *status* de instrumento para implementação de políticas que contribuía para a superação das crises da universidade, abrindo espaço para a criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), fruto de debates e pesquisas para diagnosticar a realidade da educação superior brasileira.

Barreyro e Rothen (2008) informam que tal avaliação objetivava destacar as diferenças entre a proposta idealizada e sua operacionalização na realidade, observando a qualidade do ensino e sua relação com a pesquisa (longe de influência tecnicista e quantitativa) e a extensão, a gestão das instituições de ensino superior, permitindo também certa comparação qualitativa entre instituições.

Ressaltam também que o PARU era interpretado como avaliação sistêmica para entender a realidade, com estudo de caso e participação da comunidade na autoavaliação, com característica de avaliação participativa e emancipatória, contando ainda com avaliação institucional e avaliação externa. Contudo, só funcionou por um ano devido a disputas internas do Ministério da Educação a respeito da responsabilidade da avaliação da educação superior brasileira. Zainko (2008) acrescenta que o PARU evidenciou a avaliação como instrumento essencial para a educação.

Sousa e Bruno (2008) apontam que na década de 1990 os meios de avaliação do ensino brasileiro passam a ser muito mais redirecionados para alcance de objetivos estratégicos do que antes, a fim de fazer da educação superior meio de aumento do desenvolvimento do país, tendo como norte o desenvolvimento mundial, e se alinhar às novas formas de crescimento econômico que o capitalismo neoliberal demandava desde então.

A referida autora destaca que o relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (Comissão de Notáveis), criada em 1995, no governo de José Sarney, indicava a necessidade de parâmetros para alocação dos recursos públicos, abrangendo avaliação dos cursos, alunos, docentes, dos processos didático-pedagógicos, etc. Orientações que contrariavam o interesse do Estado e fizeram o Grupo Executivo para Reforma do Ensino Superior (GERES) alterá-las e induzir a avaliação com base na regulação da educação superior, individualizando os aspectos acima apontados no relatório da Comissão de Notáveis. Com isto, defende-se a avaliação de desempenho que serve como controle e indicação para alocação de recursos e formulação da política. Consequentemente, o GERES sofreu muitas críticas dos docentes e suas representações.

No governo de Fernando Collor, neoliberal e contrarreformista, a avaliação teve forte perfil regulador e autoritário sobre as instituições de ensino. No governo interino de Itamar Franco, em 1993, foi criado o primeiro Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) pela Comissão Nacional de Avaliação para possibilitar a avaliação institucional das universidades. Tal programa tinha perfil participativo, sistemático e atinado com o interesse público e social sobre a educação, o que também é informado por Barreyro e Rothen (2008), além de ressaltarem que o PAIUB trazia perfil político e deixava que as instituições revissem sua formação de modo voluntário, sistemático, com autoavaliação e avaliação externa.

Nas falas dos referidos autores entendemos que tal avaliação não combinava com os interesses do governo Fernando Henrique Cardoso, assumido em 1995, de redução do papel do

Estado e de retomada à avaliação o papel controlador. Por isto, cria-se o Exame Nacional de Cursos (ENC).

Dias Sobrinho (2010) aponta a relevância da avaliação para as mudanças ocorridas no ensino superior brasileiro, visto que por meio dela são expressas as características formativas, do público usuário, das direções dadas ao setor formativo superior. Assim, ressalta que o Brasil, diante das diversas ações governamentais para o âmbito formativo superior no país, a partir de 1995, demandou aparato legal e avaliação coerentes com o crescimento e diversificação do sistema educacional. Por meio da avaliação, fez-se possível informar o mercado de trabalho quanto à “qualidade” e perfil de capacitação profissional dos cursos e instituições, revelando aqueles mais sintonizados às exigências econômicas.

Deste modo, o referido autor afirma que a avaliação vem sob suposta isenção de valores, com forte caráter controlador, principalmente em tempos de hegemonia neoliberal em que os Estados diminuem o financiamento público, refletida em exames que servem de instrumentos para controle e reformas, o que se aproxima do que Zainko (2008) e Barreyro e Rothen (2008) trouxeram sobre os passos iniciais da avaliação da educação superior, demonstrando que a disputa de interesses, de projetos de educação, sempre esteve presente na realidade brasileira, já que, quando é/foi almejado e aprovado modelo de avaliação democrático, logo houve alteração para atender aos intentos governamentais.

Sendo assim, o conceito de avaliação para a educação brasileira, segundo Abramides (2012), surge com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, passando, a partir de então, a interferir no funcionamento institucional, alinhando ainda mais o processo de avaliação à ideia de educação neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso. Neste momento, é criado o Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como “provão” que estimulava certa competição entre as instituições, implantando a ideia de *rankings*, conforme as falas de Sousa e Bruno (2008).

Devido à ideia de “ranqueamento” trazida pelo ENC/provão que, inclusive, alcançou o sistema avaliativo atual de ensino superior brasileiro, é dito pela ABEPSS (2010) que foi vista oposição de vários movimentos sociais de educação, pois, como entende-se em Novossate (2010), eram evidentes as características que atendiam as demandas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Banco Mundial, como contrapartida para investimento no país, fazendo com que o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) enfatizasse para o ensino superior a inovação científica e tecnológica como meio de atender aos intentos do mercado.

Desta forma, ressaltamos a partir de Sousa e Bruno (2008) que a LDB (1996) possibilitou a criação do Exame Nacional de Cursos (ENC), substituindo o modelo anterior do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) que não era obrigatório e, de certa forma, apresentava forma de avaliação mais coerente que o ENC (que veio estimular competição entre as instituições sob espécie de *ranking*).

A ABEPSS (2010) destaca que o antigo “provão” (ENC) foi implantado sob conjunto de atos legislativos, com oposição dos movimentos sociais de educação, e, realmente, representou a primeira iniciativa de “ranqueamento” que alcançou e permeia o atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) vigente desde 2004.

Dias Sobrinho (2010) apresenta que o ENC foi imposto pelo Ministério da Educação, sem consulta e debate público, sendo, também por isto, alvo de críticas de docentes, discentes e especialistas da área da avaliação educacional. O autor informa que, neste período, a avaliação considerava os critérios de taxas brutas e líquidas de matrículas, número de vagas para novos alunos, taxa de evasão e aprovação, tempo de conclusão de curso, custo por aluno, gastos públicos com educação superior, dentre outras questões. Os resultados do exame serviam para regular o credenciamento ou recredenciamento dos cursos e instituições, porém as punições do MEC para algumas das instituições privadas que apresentavam vários resultados negativos não se efetivaram, devido a decisões judiciais e influências políticas.

O referido autor aponta que o provão, apesar de ter sido hegemônico por um bom período e ser considerado por muitos “inquestionável”, não oferecia suportes sólidos para relação entre nota dos alunos nas provas e a qualidade dos cursos, já que não tinham padrão e nota mínimos para cada curso, viabilizando somente a comparação entre os alunos de um curso de uma instituição com outros do mesmo curso de outra instituição avaliados no mesmo ano, impossibilitando a comparação de um curso com outro, muito menos a longo prazo.

O exame era aplicado somente aos alunos concluintes, o que não permitia a observação dos efeitos do curso na trajetória dos discentes, nem qualquer tentativa de melhoria, correção, aprimoramento no processo formativo deles. Dentre tantas fragilidades, Dias Sobrinho (2010) destaca que a avaliação centralizada em exame que mede resultados de estudantes promove hierarquização dos cursos e disputa por recursos e prestígio, instala cada vez mais a educação no âmbito da mercadoria e incentiva ações e práticas pedagógicas focadas no desempenho dos alunos nestas avaliações. Diante de tantas críticas e análises, decisões foram tomadas na intenção de que, mais uma vez, o sistema de avaliação fosse mais coerente e democrático.

A partir disto, vemos em Novossate (2010) que o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, trouxe novo modelo de avaliação e aperfeiçoamento por meio de reuniões de

Comissão Especial de Avaliação (CEA) da educação superior, cujas discussões serviram de base para o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), criado sob a Lei 10.861 de 2004 para substituir o ENC, porém servindo também de fortalecimento dos mecanismos de controle das instituições de ensino superior.

Os debates em torno da intenção de criar um sistema de avaliação da educação superior para superar avaliações de aspectos pontuais, criar uma cultura de avaliação, prestar contas à população e alcançar um modelo de gestão que trouxesse aprimoramento contínuo, conforme destaca Cardoso (2015), deram vida ao SINAES – que trouxe proposta de avaliação global, respeito à diversidade institucional e às identidades das instituições existentes.

Desta forma, percebe-se na trajetória da educação superior brasileira a constante necessidade de um modelo avaliativo que observe as fragilidades e demandas do processo formativo, visto que entre um governo e outro houve tentativa de direcionar a avaliação do ensino superior ao sentido real da função social da educação (emancipatória, democrática), o que logo se via desmanchado porque os governos tinham e têm o propósito de, por meio da formação, trilhar o desenvolvimento econômico. Sendo assim, como já foi ressaltado, a disputa de projetos educacionais está presente no modo como a formação é oferecida, e principalmente na avaliação da formação que pode servir de instrumento tanto para atender aos almejos da sociedade quanto aos interesses do Estado neoliberal.

### **3.2. O ENADE enquanto instrumento de avaliação do ensino superior brasileiro**

Como foi delineado até aqui, os avanços e retrocessos sempre estiveram presentes nos caminhos da avaliação do ensino superior brasileiro, claro, já que a realidade é dinâmica e expressa a disputa de interesses. Tal movimento também pode ser evidenciado com o SINAES, que, de acordo com os artigos 2 e 3 da Lei 10.861/2004, deveria contar com análise institucional global, interna e externa, da estrutura, responsabilidade social; avaliação abrangendo os corpos docente, discente e técnico-administrativo, além de representações da sociedade civil; englobando ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação; a infraestrutura física, a política de atendimento estudantil, as políticas de pessoal, carreiras dos funcionários, condições de trabalho, inclusive com visita externa *in loco*.

No entanto, ao olharmos a Portaria N° 4 de 5 de agosto de 2008, pela qual é regulamentado o Conceito Preliminar de Cursos Superiores (CPC), percebemos que a visita *in loco* se torna relativa, sendo obrigatória apenas para cursos com nota abaixo de 3, e, para os com nota 3 e 4, somente se eles solicitarem para revisão da nota. Com este e outros não atendimentos ao planejamento feito para o SINAES, Limana (2008) destaca que foram

inventados índices complexos que exigem notas técnicas que não significam exatamente uma avaliação do ensino superior, mas sim estabelecimentos de falsos *rankings*, descaracterizando a real proposta de avaliação.

Dessa forma, a referida autora aponta que foi ignorado todo o investimento financeiro e intelectual que colaborou para a substituição do antigo provão pelo SINAES que foi elaborado com preceitos que relativizavam, nos processos avaliativos de cursos e instituições, a importância do desempenho dos estudantes. Se o objetivo fosse apenas o de “ranqueamento”, não teria necessidade de mudar o provão, já que, para isso, era mais simples e eficiente.

A partir das discussões feitas desde o segundo capítulo deste trabalho, entende-se que a disputa e a competitividade para alcance da lucratividade é inerente à sociedade capitalista neoliberal, deste modo, o “ranqueamento” evidente no modelo de avaliação ressalta o alcance da educação, do ensino superior e da avaliação dele pela ideologia neoliberal, fazendo com que a busca por notas e conceitos para “destaque” das instituições seja constantemente almejada, colocando em risco vários aspectos inerentes ao processo formativo.

Vehrine e Freitas (2012) salientam que o SINAES trouxe como foco a avaliação institucional, a avaliação de cursos e desempenho estudantil, porém o elemento central seria a avaliação institucional interna para valorização da identidade e diversidade dela, o que ficou comprometido com os constantes ajustes realizados pelo MEC e seus diversos atores que têm foco regulatório. Tais mudanças, mesmo que, por parte de alguns, sejam vistas como necessárias à viabilidade do processo avaliativo, para outros significam a retomada de posturas técnico-burocráticas.

A Lei 10.861/2004 apresenta que, dentro do SINAES, o Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE) é o responsável pela avaliação dos rendimentos dos concluintes e objetiva avaliar os conhecimentos de acordo com as diretrizes curriculares dos cursos, bem como suas habilidades para acompanhar o processo de desenvolvimento do conhecimento e capacidade de compreensão dos temas externos (porém relacionados) aos da graduação, referentes à realidade nacional e mundial. Junto à prova, é respondido um questionário referente ao perfil do estudante. Os resultados, segundo Polidori (2009), somados à avaliação dos cursos e da instituição, são a base para o cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior.

Nesta legislação, o Ministério da Educação (MEC) se compromete em conceder estímulos na forma de bolsas de estudo ou similares, em nível de graduação ou pós-graduação, aos estudantes com melhor desempenho. Com este destaque feito pelo MEC, podemos presumir

um dos incentivos para competitividade e alcance de notas satisfatórias no exame, cooperando para um bom resultado na avaliação que talvez nem sempre exprima a qualidade da formação.

As edições do ENADE ocorrem desde 2004, conforme atestam as Portarias do MEC nº 1606, de 1º de junho de 2004 e nº 107 de 22 de julho de 2004. Nesta última, define-se que o ENADE será realizado por todos os cursos de graduação, com intervalo de três anos para cada curso, com aplicação de mesma prova para os alunos ingressantes (finalistas do primeiro ano de graduação que concluíram entre 7% e 22% da carga horária do curso de sua IES) e os concluintes (que tiverem concluído, pelo menos, 80% da carga horária do curso em que está matriculado).

É permitido número amostral do total da população de estudantes na participação do exame, sendo obrigatório constar no histórico escolar a regularidade do aluno no exame ou sua dispensa pelo Ministério da Educação. Esta portaria estabelece ainda que os resultados sejam expressos em escala de cinco níveis, e a avaliação mediada pelas provas e questionário socioeconômico aplicados aos alunos, além do questionário aos coordenadores dos cursos para que sejam conhecidos os perfis dos cursos.

A partir da Portaria nº 2.051 de 09 de junho de 2004, define-se que a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) é competente para propor, gerir e avaliar os mecanismos da avaliação educacional, bem como mediar os vários processos de interlocução entre o SINAES e os demais sistemas estaduais de ensino superior, subsidiar o MEC na formulação de políticas de educação superior a médio e longo prazo, acompanhar e apoiar periodicamente as Instituições de Ensino Superior, dentre várias outras definições.

A CONAES fica responsável pela avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho estudantil, e também por estabelecer diretrizes para tais avaliações. Orientará o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) quanto à capacitação de avaliadores das comissões de avaliação, quais sejam, a Comissão Assessora de Avaliação Institucional, as Comissões Assessoras de área (para as diferentes áreas do conhecimento); para visita externa *in loco*, as Comissões Externas de Avaliação Institucional e as Comissões Externas de Avaliação de Cursos (formadas por especialistas das respectivas áreas) designadas pelo INEP, realizadas após a ação das Comissões Próprias de Avaliação (CPA).

Contudo, a autorização dos cursos fica a depender da avaliação da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), sob diretrizes da CONAES. Nesta portaria fica clarificado que os níveis de desempenho



correspondem da seguinte forma: notas 4 e 5 indicam avaliações satisfatórias, 3 é o mínimo aceitável para o processo de autorização, renovação, reconhecimento, credenciamento ou credenciamento das instituições; e 1 e 2 indicam pontos fracos/inaceitáveis para continuidade. As Instituições de Ensino Superior tomam ciência do resultado da avaliação antes que seja encaminhada à CONAES para parecer conclusivo, assim, elas têm o prazo de 15 dias para solicitar pedido de revisão do conceito ao INEP.

O processo avaliativo conta com a CPA pertinentes ao âmbito de cada instituição de ensino superior para autoavaliação, com envolvimento dos variados segmentos da comunidade acadêmica, autônomas em relação aos conselhos e órgãos colegiados, para coordenar a avaliação interna da instituição, como também a sistematização e entrega de informações solicitadas pelo INEP. As avaliações institucionais têm o peso de possibilitar o cadastramento e/ou recadastramento dos cursos.

As portarias das edições seguintes do ENADE trazem as mesmas definições supracitadas, diferenciando apenas, em cada edição, a nomeação dos especialistas integrantes das comissões avaliadoras, dispensa aos estudantes e medidas similares.

A Portaria Normativa nº 9, de 27 de abril de 2010, parece ser a primeira iniciativa de cumprimento da parte da lei do SINAES que garante bolsas de pós-graduação *stricto sensu* aos concluintes com melhores notas no ENADE, pois, pelo menos no site do INEP, é a primeira a vir detalhar como se dará tal concessão.

Na Portaria nº 40 de 12 de dezembro de 2007, em seu artigo 8, é definido que o pedido de credenciamento da instituição ou autorização do curso depende, dentre vários critérios administrativos, de pagamento de taxa de avaliação para custeio das despesas com as Comissões de Avaliação, exceto para instituições públicas. Os valores são de R\$ 6.960,00 nos processos de autorização e reconhecimento de curso e de R\$10.440,00 nos processos de credenciamento e renovação. Para as instituições que oferecem Ensino a Distância, o valor por polo é de R\$ 6.960,00.

Para credenciamento dos cursos presenciais, a visita *in loco* é dispensada, após análise documental, caso o Conceito Institucional (CI) e o Índice Geral de Cursos (IGC)<sup>6</sup> sejam iguais ou superiores a 3. Caso estes índices tenham nota abaixo de 3, a autorização dos cursos pode ser indeferida, mesmo sem visita *in loco*. Quando ocorrer visita *in loco*, se a instituição tiver

---

<sup>6</sup> Segundo as notas técnicas de cada edição do ENADE, para o cálculo do IGC são considerados os Conceitos Preliminares dos Cursos (CPC) da instituição no último triênio e as matrículas de cada curso, média dos conceitos de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* na última avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a distribuição dos alunos entre os níveis de ensino (graduação e pós-graduação).

vários endereços, a visita se dará por amostragem. Considerando a possibilidade de avaliação sem visita nas instituições e a necessidade de pagamento de taxa por parte das instituições privadas de ensino, supomos que dificilmente será do interesse deste setor o custeio para as visitas das comissões aos cursos, facilitando, assim, o não acompanhamento e monitoramento por parte do MEC.

O credenciamento para instituições de Ensino a Distância (EAD) depende de procedimento específico, nas normas da Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei 9.394 de 1990) e do Decreto 5.622 de 2005 que regulamenta o EAD, com condicionamento de o CI e o IGC mais recentes da instituição terem tido iguais ou superiores a nota 4, cumulativamente.

Os avaliadores, segundo a Portaria nº 40 de 12 de dezembro de 2007, são docentes da educação superior, membros da comunidade universitária, sem vínculo com a instituição que avaliam e de Estado diferente ao que exercem suas funções, delegados pelo MEC por meio de sorteio na base de dados, com exercício da docência de, no mínimo, três anos em instituições e cursos regulares pelo MEC, com produção científica nos últimos três anos, comprovada pelo currículo Lattes. Para avaliação dos cursos, os avaliadores devem ter formação correspondente ao curso avaliado. Para avaliar os cursos EAD, é necessário que o avaliador tenha experiência nesta modalidade, de pelo menos um ano. Para avaliação institucional, os avaliadores devem ter experiência de, no mínimo, um ano na gestão acadêmica e pelo menos um dos avaliadores deve ser oriundo de universidade. Sendo assim, presume-se a garantia de coerência das provas e avaliações quanto aos objetivos e valores de cada curso.

Ressalta-se a partir da referida portaria que é vedado aos avaliadores o recebimento de valores ou presentes das instituições avaliadas, aconselhar e orientar as instituições, oferecer consultoria/assessoria educacional e produzir materiais, cursos e palestras sobre a avaliação do INEP.

Com INEP (2004) vemos que a responsabilidade pela elaboração, aplicação e avaliação das provas do ENADE era possibilitada a pessoa ou pessoas de direito público ou privado, com adequada capacidade técnica, contratadas pelo INEP sob as condições da Lei 8.666 de 21 de junho de 1993 (que institui as normas para licitações e contratos da Administração Pública). Assim, a nota técnica de número 3/2019 do INEP clarifica que no período de 2004 a 2009 as edições do ENADE eram de responsabilidade de uma empresa contratada, sob orientação e coordenação do INEP, porém o instituto não tinha conhecimento da elaboração e nem da revisão das provas. A partir de 2010 a responsabilidade por todas as etapas do exame é do INEP que estabelece Comissões Assessoras de Área (CAA).

As provas são compostas por 10 questões de conhecimentos gerais e 30 de conhecimentos específicos de cada curso de graduação que representam, respectivamente, 25% e 75% da nota da prova.

A portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, destaca que o INEP estabelece cálculos para os indicadores de qualidade, com base nos resultados do ENADE e outros insumos que constam na base de dados do MEC. Tais indicadores se expressam no Conceito Preliminar de Cursos (CPC) – que é calculado no ano seguinte ao de realização do ENADE, no Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) – que é calculado anualmente, considerando a média dos últimos CPC dos cursos avaliados da instituição disponíveis no ano do cálculo e nos dois anos anteriores, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos.

Ainda para o IGC, é considerada a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) atribuídos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na última avaliação trienal<sup>7</sup> disponível, como também a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação *stricto sensu*. O ENADE é considerado como um dos indicadores, no qual os alunos ingressantes participam somente de prova geral com base no ENEM, possivelmente dispensada se tiverem realizado o exame e obtido resultado válido.

Para o cálculo do CPC, conforme apresenta o INEP (2010), são considerados o número de professores doutores e mestres, os regimes de trabalho docente integral ou parcial, a infraestrutura, a organização didático-pedagógica, a nota dos ingressantes e dos concluintes no ENADE, e o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) (comparação entre o desempenho dos concluintes de um curso de tal instituição com o desempenho médio do mesmo curso de outra instituição, com perfis semelhantes). O INEP (2010b) informa que, desde 2008, apenas o desempenho dos alunos concluintes é considerado para o cálculo de nota do ENADE.

Cardoso (2015) tece uma crítica ao fato de que a avaliação da educação superior brasileira tem sido embasada nestes Indicadores de Qualidade e Conceitos de Avaliação, dentre os quais os maiores direcionadores da avaliação são os anteriormente citados Conceito Preliminar de Cursos (CPC) responsável pelo índice dos cursos, o Índice Geral dos Cursos

---

<sup>7</sup> De acordo com a Resolução nº 05, de 11 de dezembro de 2014, a última avaliação trienal foi no ano de 2013, referente aos anos de 2010, 2011 e 2012. A partir de então, a avaliação passou a ser quadrienal, realizada a partir de 2017, considerando os dados dos anos 2013, 2014, 2015 e 2016.

(IGC) que indica a qualidade da instituição de ensino superior e o ENADE que indica a “qualidade” dos estudantes.

Destes, o maior responsável pelos impactos ao SINAES é o CPC, que considera os seguintes aspectos: as notas médias dos alunos ingressantes e concluintes em conhecimentos de formação geral e específica passam por um cálculo de uma nova média geral entre elas (ou seja, tira-se a média das médias), daí é estabelecida aos cursos nota de 1 a 5. Tal classificação de notas fez com que o Ministério da Educação (MEC) dispensasse os cursos mais bem avaliados da visita *in loco* (ação não pensada na formulação do SINAES). Cardoso (2015) destaca que, desde o início, o CPC passa por constantes mudanças que dificultam sua compreensão. O CPC tem direta influência no IGC, pois, na medida em que as notas dos cursos são alteradas, as das instituições também são.

Desta forma, o ENADE vem influenciar nas notas do CPC e do IGC, pois, como Polidori (2009) delinea, o ENADE compõe 40% do CPC, junto a 30% referentes aos recursos físicos, humanos e didáticos da instituição (anteriormente detalhados), e 30% relativos a uma média tirada entre o desempenho de um concluinte em comparação aos demais concluintes do mesmo curso – o IDD – que também é calculado a partir do ENADE. Ou seja, a avaliação fica majoritariamente dependente dos dados mediados por este exame.

O referido autor aponta que a maior parte destes dados são tirados do ENADE e outra parte do Sistema de Cadastro dos Docentes que as instituições preenchem, significando que a avaliação é 90% dependente do exame feito pelos concluintes, considerando os percentuais citados do ENADE, do IDD e de boa parte dos insumos que é avaliada pelos discentes no momento da prova. Assim, a proposta do SINAES – que foi planejada para atender uma avaliação ampla – tem sido executada resumidamente às respostas dos graduandos. A avaliação deixa de ser realizada por múltiplos fatores, como idealizado para o SINAES, e se reduz à aferição, por meio do exame aos alunos, se os objetivos da formação, a partir das diretrizes curriculares, foram “alcançados”.

O CPC também é relacionado a outro indicador, o Índice Geral de Cursos da Instituição da Educação Superior (IGC) que

[...] irá se utilizar da média ponderada dos Conceitos Preliminares de Cursos (CPC), sendo a ponderação determinada pelo número de matrículas em cada um dos cursos de graduação correspondentes (Inciso I [da Portaria Normativa nº 12 de setembro de 2008]), e da média ponderada das notas dos programas de pós-graduação, obtidas a partir da conversão dos conceitos fixados pela CAPES, sendo a ponderação baseada no número de matrículas em cada um dos cursos ou programas de pós-graduação *stricto sensu* correspondente (Inciso II). A Portaria evidencia nos dois primeiros parágrafos do Artigo 2º que a ponderação levará em conta a distribuição dos alunos

da IES entre os diferentes níveis de ensino (graduação, mestrado e doutorado) e que, nas instituições sem cursos ou programas de pós-graduação avaliados pela CAPES, o IGC será calculado na forma do inciso I. Ainda, a Portaria diz que esse Índice será utilizado como referencial orientador das comissões de avaliação institucional (POLIDORI, 2009, p. 447 – 448).

Compreendemos que o modelo de avaliação nacional amplo proposto se resume a dois indicadores que, inclusive, o autor citado diz que vai atender somente 8% das instituições de ensino superior, pois nem todas têm os programas de pós-graduação. Podemos concordar com Limana (2008) quando diz que foi ignorado todo o investimento financeiro e intelectual que colaborou para a substituição do antigo provão pelo SINAES, elaborado com preceitos que relativizavam, nos processos avaliativos de cursos e instituições, a importância do desempenho dos estudantes. Se o objetivo fosse apenas o de “ranqueamento”, não teria necessidade de mudar o provão, já que, para isso, ele se apresentava mais simples e eficiente.

Limana (2008) afirma que nunca foi questionado o avanço alcançado por meio do SINAES, e as respostas formais às mudanças no sistema se justificam pela não possibilidade dos responsáveis pela avaliação de fazer o processo em todo o país. Mas o autor defende que, como diz a proposta original do SINAES, poderiam ser capacitados os que elaboram o processo avaliativo para que também pudessem avaliar os resultados, então só é demonstrada a existência do mito de impossibilidade de avaliar todos os cursos, que mais parece significar falta de criatividade ou indisposição para criar as condições que atendam o que era previsto em lei.

As mudanças dos direcionamentos iniciais, como vimos na Portaria nº 4 de 05 de agosto de 2008, só levaram tal sistema às reduções de seu caráter avaliativo, pois, desde 2007, o SINAES sofreu alteração e hoje está reduzido ao ENADE, assim, perdeu perspectiva de unidade ou totalidade. Então, entendemos com Sousa e Bruno (2008) que o ENADE não pode ser considerado como melhor indicador de avaliação porque, além de, por exemplo, a avaliação desconsiderar os programas de pesquisa e extensão e ter o caráter obrigatório, sua condução se configura mais como mecanismo de controle para as intenções e funções do Ministério da Educação (MEC), deixando de lado modelos de avaliação para efetiva democratização do ensino superior.

Isto se põe como alerta para a comunidade acadêmica, pois se o sistema de avaliação se direciona às intenções e vontades da instância de controle educacional, que é inevitavelmente influenciada por interesses economicistas, significa que as medidas ficam a depender das perspectivas de cada governo, ou seja, deixa brechas para reducionismos, retaliações, e até medidas ditatoriais, a depender do perfil das lideranças do país. Assim, temos a educação superior lançada à sorte.

Neste sentido, Arretche (2013) ressalta a possibilidade de a avaliação ser instrumento democrático, pois se for conduzida de modo rigoroso, com instrumentos adequados e divulgação dos resultados, permite que a população exerça o controle democrático. As avaliações são conduzidas pelos governos, então é rara a isenção de intencionalidades. Por isto, entendemos que a avaliação da educação superior brasileira reduzida ao ENADE compromete o conhecimento de fatores reais que podem estar comprometendo o processo de formação, fatores estes que, em determinadas instituições como as públicas, são causados pela falta de investimento do governo.

A avaliação por meio do ENADE permite mais uma análise do processo do que uma avaliação política do ensino superior brasileiro, assemelhando-se a uma avaliação de eficácia que verifica a relação entre pontos almejados e os “alcançados”, como pode aqui ser entendido em Arretche (2013) e Boschetti (2009) inicialmente. Obviamente, ela não deixa de ter seu valor, pois dificilmente um modelo de avaliação terá condições para avaliar todos os aspectos envolvidos no objeto avaliado, principalmente na sociedade atual em que a lógica do estado mínimo prevalece e priva os investimentos para os serviços públicos e a avaliação deles.

Assim, é melhor ter uma avaliação que evidencie um dos aspectos e sujeitos do que nenhuma avaliação, mas o fato de o ENADE ser conduzido como uma avaliação total do ensino superior traz os inevitáveis reducionismos mencionados, salientando que um modelo mais amplo e justo de avaliação deve ser buscado. Aqui, vemos a contradição pertinente à avaliação lançada pelo ENADE, não é a ideal, mas possibilita a percepção de uma realidade que nos faça ir em busca de melhorias ao ensino superior e à avaliação dele.

Fica evidenciado também quão fortes são os interesses econômicos da sociedade capitalista neoliberal, a ponto de desmantelarem uma proposta debatida coletivamente para a avaliação do ensino superior, fazendo da avaliação um mecanismo reduzido, mesmo diante da necessidade de que sejam enxergados os vários fatores que poderiam e podem efetivamente redirecionar o processo formativo do ensino superior brasileiro.

A partir deste delineamento, compreende-se o reducionismo lançado ao SINAES, comprometendo todo um sistema de avaliação, proposto com múltiplos aspectos, reduzindo-o a apenas um aspecto, que é um exame (ENADE), assemelhando a avaliação atual à anterior, camuflando os reais pontos que podem ser melhorados. Revela-se a falta de comprometimento do Estado em conduzir avaliação adequada que potencializaria o serviço à população usuária do ensino superior, justificando também a constante busca por parte de estudos e debates para compreender e enxergar além do que o ENADE tem sido proposto.

### **3.3. A avaliação da formação profissional em Serviço Social a partir do ENADE: passos e descompassos**

A formação profissional em Serviço Social brasileira vem sendo avaliada pelo ENADE desde o primeiro ano do exame, mais precisamente no “Ano I” do ciclo avaliativo trienal, considerada como um dos cursos da área da saúde, assim, participou do exame nos anos de 2004, 2007, 2010, 2013, 2016, conforme apresentam as portarias e relatórios destes anos citados. A Portaria nº 19, de 13 de dezembro de 2017 trouxe nova distribuição das áreas a serem avaliadas pelo ENADE, o que significou para o Serviço Social a mudança para o “Ano III” do ciclo avaliativo do ENADE, realocado na área de Ciências Sociais, por isto, foi avaliado no ano de 2018, como podemos constatar em INEP (2018). Porém, a avaliação continua sendo trienal.

Neste trabalho, como prometido desde o título, temos como alvo de observação as edições do ENADE em que os cursos de Serviço Social foram avaliados, focando a discussão mais precisamente aos cursos presenciais oferecidos no estado do Amazonas. Neste item, então, poderá ser observada maior articulação dos debates já iniciados neste trabalho com os dados particulares ao ENADE, proporcionados pela pesquisa documental principalmente referente às notas e conceitos que dão a visibilidade interessante aos cursos, obtidos pelos relatórios específicos do ENADE para cada curso de Serviço Social do Amazonas.

Considerando as seis edições do ENADE, identificamos a participação de 12 cursos presenciais de Serviço Social do Amazonas, quais sejam 2 públicos, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em Manaus e Parintins, e 10 de instituições privadas, da Universidade Paulista (UNIP), Universidade Nilton Lins, Centro Universitário do Norte (UNINORTE), Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM), Faculdade Estácio do Amazonas, Faculdade Tahirih, Centro Universitário Luterano de Manaus (CEULM/ULBRA), Faculdade Martha Falcão, Faculdade Salesiana Dom Bosco (FSDB) e Faculdade Metropolitana de Manaus (FAMETRO). Nem todos estes cursos continuam em funcionamento em 2020.

Contudo, decidimos não adotar nas análises os “dados” da Faculdade Tahirih e nem da ULBRA, pois em nenhuma edição elas aparecem na tabela de CPC, o que dificultaria a coerência de nossas análises. No ano de 2010 elas foram avaliadas, mas consideradas “sem conceito” pelo ENADE, este foi o único ano em que o curso de Serviço Social da ULBRA foi sinalizado no ENADE (Os cursos de Serviço Social destas instituições tiveram curta duração, então no ano em que foram avaliados não receberam conceitos/nota porque não tinham alunos que atendessem aos critérios de ingressantes e finalistas necessários para os cálculos do ENADE). No ano de 2013, o curso da Tahirih teve nota 3 no ENADE, mesmo assim, sem ser mencionada na tabela de CPC disponibilizada pelo MEC. Após estes anos, não participou mais

do exame. Os dois cursos hoje são inexistentes, porém a formação em Serviço Social da ULBRA ainda constava, até 2018, no cadastro e-MEC nas modalidades presencial e EaD, como apontam Andrade, Vallina e Gama (2020).

Como foi bem destacado no capítulo II deste trabalho, até o ano de 2018, de acordo com Andrade, Vallina e Gama (2020), o cadastro e-MEC apresentava 21 instituições da Educação Superior oferecendo graduação em Serviço Social, das quais 9 ofereciam o curso na modalidade presencial, 9 na modalidade EaD e 3 tinham os dois tipos de curso. Atualmente, até este ano de 2020, por meio de consulta no e-MEC, sabemos que há 37 instituições autorizadas a oferecer os cursos de Serviço Social, das quais 3 têm o curso tanto na modalidade presencial quanto Ensino a Distância (EaD), 6 somente na modalidade presencial e 28 somente no EaD.

Percebe-se que houve grande expansão das instituições privadas de ensino no estado do Amazonas e, conseqüentemente, dos cursos de Serviço Social oferecidos por elas na primeira década do século, acompanhando o cenário de expansão do ensino superior privado nacional, como indicado no primeiro capítulo. Assim, vemos com os referidos autores que antes desse acontecimento, existiam dois cursos presenciais de Serviço Social oferecidos no Amazonas, especificamente na cidade de Manaus, que eram o da UFAM, criado em 1941, e o da UNINORTE, criado em 1998. De 2002 a 2011 foram criados os demais 7 cursos presenciais de instituições privadas, ao passo que neste mesmo período só foi criado mais um pela instituição pública federal, o curso da UFAM Parintins, em 2007, sendo atualmente o único curso presencial de Serviço Social oferecido no interior do Amazonas.

Vemos que, se na primeira década do século o solo foi fértil para a expansão da formação presencial privada no Amazonas, na segunda década deste século a expansão da formação se deu por meio do Ensino a Distância, também pelo meio privado, ocupando, principalmente, amplo espaço nos municípios do interior, com alcance muito maior que o ensino presencial.

Andrade, Vallina e Gama (2020) tecem debate, na direção das críticas feitas pelas instituições representativas do Serviço Social, a respeito da incompatibilidade entre Ensino a Distância e a proposta que se tem para a formação profissional em Serviço Social coerente com os interesses da classe trabalhadora, destacando que a prevalência desta modalidade no interior dificulta, em particular no Amazonas, a fiscalização e facilita várias tentativas de fragilização a este curso, como é o caso de haver dificuldade para vinculação dos discentes (devido ao grande quantitativo destes) às instituições para cumprirem estágio supervisionado, como também o oportunismo de muitas instituições, identificado pelo Conselho Regional de Serviço



Social do Amazonas (CRESS-AM), sobre a venda de cursos de extensão com duração de até 300h, na promessa de que estes valham como curso de graduação.

Assinalamos aqui a necessidade de avaliação e debates a respeito da formação em Serviço Social na modalidade a distância, ainda mais no que tange ao ENADE, contudo, não pudemos fazer tal discussão porque as instituições ofertantes são, majoritariamente, sediadas em outros estados, impossibilitando alcance de relatórios e informações da avaliação do ENADE para o curso de EaD no estado do Amazonas.

Por exemplo, a instituição “A”, sediada na região sul do Brasil, que oferece o curso de Serviço Social em sua sede e em vários municípios do Amazonas na forma de EaD, tem seu relatório de avaliação do ENADE referenciando apenas o seu estado de origem, mas contabiliza e apresenta o desempenho e o perfil socioeconômico dos discentes de todas as unidades/polos desta instituição como se fossem todos alunos da unidade central de ensino, ou seja, inviabiliza que saibamos os dados específicos dos alunos matriculados nos polos presentes nos municípios do interior do Amazonas.

Continuando com o exemplo, tomamos o relatório do ENADE da “instituição A”, no qual é apontada a participação de 5.863 concluintes do curso de Serviço Social no exame de 2016. Consideramos impossível um único polo graduar esse quantitativo de concluintes de um curso, ainda mais porque tal instituição tem várias unidades pelo país não referenciadas nos relatórios, o que nos leva a concluir que o ENADE agrupa em um único relatório a avaliação de todos os discentes, de todos os polos de determinada instituição, sejam da modalidade presencial ou a distância, dificultando análise efetiva a respeito do andamento e das possíveis diferenças de qualidade entre as duas modalidades de ensino para um mesmo curso.

Do mesmo modo acontece para as 3 instituições que oferecem o curso de Serviço Social nas duas modalidades no estado do Amazonas. Todos os relatórios têm agrupadas as informações como se fossem referentes somente aos participantes do curso presencial, sem distinção das informações expressadas pelos participantes que estão na modalidade a distância da mesma instituição. Deste modo, ficam impossibilitados o contraste e a observação entre as características e informações das modalidades de ensino presencial e a distância.

Vemos fragilidade e incoerência gritantes da avaliação realizada pelo ENADE ao agrupar em um mesmo relatório as informações referentes aos discentes do ensino presencial e do Ensino a Distância da mesma instituição, pois, de modo algum, cursos presenciais e a distância podem ter seus dados avaliados e agrupados como se fossem formações idênticas, já que não são.

Entendemos que tal descuidado ao apresentar os dados se vincula à intenção do estado brasileiro como um todo, o qual foi e é o maior incentivador para a proliferação do ensino privado presencial e a distância (visto que há sempre incentivos, isenções, bolsas estudantis, bem como legislações e resoluções que amparam tais formações), que tenta convencer que as duas modalidades de ensino não têm divergências, o que é um engano.

Assim, este mesmo estado que se associa à lógica neoliberal e consolida espaços para uma formação profissional cada vez mais fragilizada, não tem o compromisso de avaliar a real qualidade da formação profissional, de verificar as reais dificuldades enfrentadas por elas, pois, se houvesse, a avaliação se daria de modo muito mais minucioso, diferenciando as modalidades de ensino e suas particularidades, as quais inevitavelmente indicam diferenças, fragilidades, principalmente no ensino a distância, dentro do contexto do ensino superior brasileiro que é completamente precarizado.

As discussões traçadas até aqui, a respeito da incompatibilidade do vigente modelo do ENADE com o perfil de avaliação do ensino superior almejada, também são partilhadas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), que vem se manifestando por meio de documentos sobre as insatisfações e divergências entre o ENADE e os propósitos da formação profissional em Serviço Social.

A ABEPSS (2010) assinala que o SINAES era uma esperança de avaliação democrática para o ensino superior, como já destacado nos itens anteriores deste capítulo, mas que logo revelou a herança tecnocrática dos modelos anteriores, principalmente por se pautar por avaliação obrigatória e punitiva, fragmentada (já que relativiza a necessidade da visita *in loco*, não considera efetivamente a avaliação sobre pesquisa e extensão e se reduz ao exame de desempenho estudantil) e receptora e estimuladora do “ranqueamento” (coloca os cursos em disputa para tentarem alcançar as maiores notas, em busca de propaganda para reconhecimento, maior adesão dos possíveis ingressantes) emanado na sociedade pela lógica capitalista e neoliberal.

Entendemos que a lógica do “ranqueamento” propicia maior transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, pois as instituições privadas com melhores notas recebem mais investimentos do governo para concessão de bolsas de estudo, como, por exemplo, no ano de 2004 em que o investimento em instituições privadas foi de, aproximadamente, o quádruplo do valor da verba destinada às instituições públicas de ensino superior (ABEPSS, 2010).

Não é à toa que, como forma de oposição à condução dada ao ENADE, os movimentos estudantis se organizaram para boicotar o exame, deixando questões em branco, como foi o caso dos discentes dos cursos públicos de Serviço Social, causando grande declínio nas notas,

fazendo com que a ABEPSS (2011) se manifestasse por meio de carta aberta tanto para orientar os discentes a não deixarem de responder às provas porque estavam prejudicando seus cursos quanto também para expressar indignação a respeito de o MEC/INEP não considerar e muito menos mencionar o boicote enquanto parte de uma manifestação por parte da comunidade acadêmica, revelando que a avaliação está distante de valorizar os aspectos políticos, democráticos e dialéticos pertinentes a ela, declarando a falta de compromisso com os preceitos básicos propostos para o SINAES de evidenciar a realidade do processo formativo (o que claramente inclui as particularidades éticas e políticas).

Com as falas da ABEPSS (2010), vemos claramente que o governo está longe de dar ao ENADE a perspectiva de análise educacional, como ressaltamos anteriormente com Boschetti (2009), já que desconsidera aspectos políticos e éticos, que seriam imprescindíveis para olhar além dos quesitos técnicos e burocráticos de um processo avaliativo, seja de uma política ou de uma sistemática de avaliação (o que é o ENADE), tolhendo as possibilidades para a constatação do real diagnóstico do ensino superior brasileiro.

A partir das falas de Pereira (2010), compreendemos ainda mais a preocupação a respeito dos direcionamentos dados à avaliação para a formação profissional em Serviço Social, pois, assim como já foi mencionado no percurso deste trabalho, ela nos lembra que a lógica em que se insere o ensino superior brasileiro é a de privilegiamento das instituições privadas de ensino em detrimento das instituições públicas, contexto esse gerado por incentivo dos organismos econômicos internacionais (ONU, FMI, e outros) para que o Estado investisse menos em formação superior pública. Como visto no primeiro capítulo com Pereira (2008) e Maués (2010), no início dos anos 2000, tal contexto facilitou o crescimento de vários tipos de instituições privadas, subsidiadas por programas governamentais de bolsas, isenção de impostos, dentre outras ações.

Sendo assim, um modelo avaliativo que induz a disputa por melhores notas e colocações, resultando num “ranqueamento” delas, situado num contexto socioeconômico que vincula extremamente a política educacional à política macroeconômica, como ressalta Pereira (2010), gera questionamentos a respeito do tipo de avaliação conduzida – visto que o ENADE não consegue ser amplo como dispõem as diretrizes do SINAES, bem como não evidencia plenamente o tipo de formação que tem sido permitida, já que vários aspectos (como condições de trabalho docente, entre outras) não são verificados.

Mesmo assim, as várias instituições são avaliadas e conseguem se promover por meio de propagandas quando alcançam notas atraentes. Com isto, podemos considerar que, diante de várias fragmentações dadas ao vigente modelo de avaliação nacional, a desconsideração de

vários aspectos imprescindíveis à formação que não são avaliados, mais ainda o alto número de cursos e instituições privadas existentes, somos induzidos a constatar que o ENADE não tem sido conduzido com o compromisso de avaliar efetivamente a qualidade da formação, mas sim, de modo prático, olhar para os aspectos “mais utilitários” dos cursos e suas formações, quantificá-los e apresentar ao mercado, ao próprio governo e aos clientes (consumidores do produto que virou a formação) quais instituições devem ser procuradas, já que possuem “melhores classificações”.

A ABEPSS (2013) retoma suas críticas quanto às incoerências do ENADE, primeiro porque observou que o exame passou a ser elaborado preferencialmente pelos especialistas de área das instituições “com melhores notas” de acordo com os resultados do exame, reduzindo a indicação dos elaboradores e avaliadores aos dados quantitativos do curso e, claramente, ignorando elementos políticos, conjunturais e estruturais pertinentes ao Serviço Social, apresentando assim claro viés ideológico.

Outra crítica diz respeito à seleção e capacitação dos avaliadores para a visita *in loco*, para a qual são orientados estritamente no sentido técnico do manuseio dos instrumentos do SINAES, ou seja, são ignorados aspectos como precarização do trabalho e das Instituições de Ensino Superior (IES), aspectos muito necessários à avaliação. Os pesos diferentes dados aos itens avaliados também são alvo de críticas, por exemplo, o maior valor/ênfase aos quesitos tecnológicos e infraestrutura do que à pesquisa e extensão.

O referido documento da Associação salienta também, que a desobrigação da visita *in loco* desmantela o processo avaliativo, pois impossibilita que aspectos mais amplos que os quantificados por nota sejam observados. Com estas críticas, a ABEPSS ressalta a incompetência do SINAES/ENADE para avaliar a educação superior pública, porém se mostra como grande recurso para legitimação social das instituições privadas que conseguem se promover por meio das notas. Por isto, demanda continuidade na resistência, com articulação do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) / Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) para que sejam encontradas alternativas de oposição, sem prejudicar os cursos.

Mais uma vez a ABEPSS (2018), aproveitando para esclarecer as mudanças na avaliação ocorridas no ano deste documento, ressalta a necessidade de a categoria, como a comunidade acadêmica em geral, se questionar a respeito da utilidade e da coerência do ENADE como um meio de avaliação, lembrando que o Serviço Social se pauta em valores de uma sociedade que não se forja na exploração do homem pelo homem, o que significa que formação e avaliação da formação reduzida a apenas um dos aspectos (desempenho estudantil)

ao invés dos múltiplos pertinentes ao ciclo formativo, bem como a lógica de “ranqueamento” trazida na avaliação vigente, expressa atendimento a valores reducionistas, antidemocráticos, pragmáticos e mercantilistas, que não possibilitam a real verificação da qualidade da formação, portanto, a avaliação atual se mostra incoerente com os valores da profissão.

O compromisso do Serviço Social enquanto profissão se pauta em seu projeto ético-político pensado para direcionar a formação e a atuação profissional em suas dimensões éticas, metodológicas, teóricas e políticas, assumindo, dentre vários compromissos, os de defesa dos direitos sociais e humanos, ampliação contínua da democracia e da cidadania para que as desigualdades sociais sejam eliminadas e todos os sujeitos possam desfrutar da riqueza socialmente produzida.

Sendo assim, para a atuação da categoria coerente com tais preceitos, a ABEPSS (1996) orienta que haja debate teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo consistente e coerente a fim de conduzir um olhar amplo sobre a realidade social e desvelador das contradições e desigualdades imbricadas nela, que as discussões teórico-práticas sejam transversais na formação, que o estágio supervisionado seja realizado com supervisão de um assistente social da instituição, como também por supervisão acadêmica por parte de um docente, que pesquisa e extensão sejam potencializadores da formação, portanto, articulados a ela.

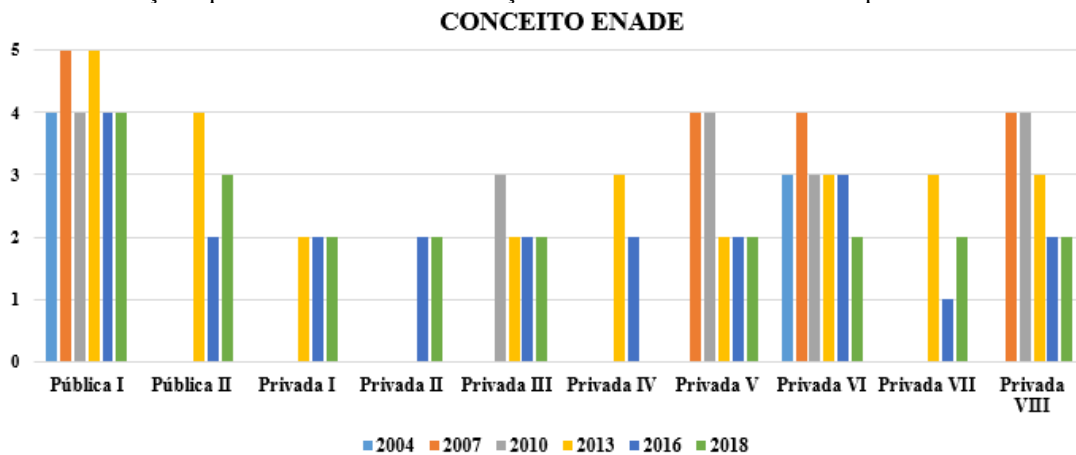
Entendemos que tais aspectos devem ser alvo de atenção na avaliação da formação profissional em Serviço Social, o que significa que devem ser observados na avaliação a coerência do quantitativo de docentes (e suas condições de trabalho) diante do quantitativo de alunos para atender às diversas atividades, como a condução de pesquisa e extensão, além do acompanhamento em período de estágio. Ademais, aspectos institucionais que merecem atenção e só podem ser avaliados se houver avaliação *in loco*, como no caso das instituições públicas que sofrem com investimentos menores que as instituições privadas e têm deficiências materiais e físicas que podem servir para desmerecimento por parte da avaliação e do próprio Estado – causador de tais deficiências.

Estes são apenas alguns dos aspectos não avaliados e não expressados pela avaliação quantitativa do ENADE, revelando a necessidade de inseri-los na avaliação, melhor ainda se com análise dos interesses de classe que envolvem o ensino superior brasileiro. Devido a isto e aos preceitos do Serviço Social, situados numa sociedade que tende a levar as políticas sociais – aqui em evidência a educação – ao pragmatismo e reducionismos, há a necessidade de despertar atenção quanto às direções dadas ao ENADE para avaliar a formação profissional em Serviço Social.

Deste modo, entendendo as incongruências observadas no ENADE e com a constatação de que há forte intencionalidade de “ranquear” as instituições por meio deste exame, é interessante que iniciemos a discussão dos dados da pesquisa documental a respeito da formação oferecida pelos cursos de Serviço Social presenciais do Amazonas com observação dos seus conceitos para que vejamos, sob a lógica vigente no ENADE, quais os cursos “melhor conceituados”, com a devida problematização.

Para tanto, no gráfico 1 estão as notas/conceitos de cada curso de Serviço Social presencial do estado do Amazonas na avaliação do ENADE. A nota deste exame, como já mencionado no item 2.2 deste trabalho, era calculada a partir das médias dos alunos ingressantes e concluintes participantes em cada edição do exame até o ano de 2010. A partir de 2013, o cálculo considera somente a notas dos concluintes participantes do exame.

Gráfico 1 – Instituições que oferecem curso de Serviço Social no Amazonas e seus respectivos conceitos



Fonte: Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2004; 2007; 2010; 2013; 2016; 2018).

Como a intenção deste trabalho não é a de reforçar a lógica da competitividade e “ranqueamento” entre as instituições, ocultamos a identificação oficial delas na apresentação dos gráficos.

De acordo com INEP (2004), quatro cursos de Serviço Social do Amazonas participaram do ENADE na avaliação de 2004, porém, como podemos ver no Gráfico I, apenas os cursos de duas instituições (os mais antigos, criados em 1941 e 1998) receberam nota/conceito, isto ocorreu porque os outros dois cursos eram recém criados, em 2002 e outro em 2003, e ainda não haviam formado turmas (lembrando que a graduação dura 4 anos), o que permitiu que somente seus ingressantes participassem da edição e em seus relatórios constasse o termo “sem conceito”.

Da mesma forma, ocorreu nas edições posteriores. No ano de 2007, cinco cursos participaram, mas um ainda não conceituado porque havia sido criado em 2005. No ano de 2010, oito cursos já participavam do ENADE, apesar de o gráfico apresentar somente o conceito para cinco deles, já que os demais tinham sido criados em 2007, 2008 e 2009, portanto, não conceituados. No ano de 2013, nove cursos participaram e foram todos conceituados, com participação do curso da instituição pública criado em 2007.

No ano de 2016, dez instituições foram avaliadas e conceituadas, somando o último curso de Serviço Social a ser criado, no ano de 2011. Em 2018, voltamos ao número de 9 cursos avaliados porque um foi fechado, o da privada IV – cuja criação foi citada no ano de 2008. Outros cursos de Serviço Social das instituições privadas também estão na iminência de encerramento, porém ainda não há informações oficiais.

Ao olharmos para as notas do ENADE, calculadas a partir das médias dos participantes na prova de conhecimentos gerais e específicos, vemos que os cursos não tiveram desempenho ótimo. Os únicos cursos que conseguiram ter boa avaliação em todas as edições foram os das instituições públicas federais, considerando que, mesmo não estando sempre com nota máxima, não declinaram para conceito menor que o 4, que é bom.

Como pode ser visto, dos oito cursos da iniciativa privada, infelizmente, somente quatro deles alcançaram, em algumas edições, o conceito 4, mas também não foram além deste e muito menos se mantiveram por muitas edições. Dois dos cursos privados que chegaram ao conceito 4 até conseguiram manter o nível por duas edições de avaliação, mas logo em seguida caíram para notas bem menores. Os outros dois cursos só conseguiram tal nota em uma edição da avaliação. Isto nos revela que foram depositados esforços para a melhoria de tais cursos, mas sem conseguir a solidificação das conquistas, o que fez com que os cursos declinassem novamente.

Fica um alerta para que nos preocupemos quanto à condução da formação em Serviço Social oferecida pela iniciativa privada no Amazonas, pois majoritariamente os conceitos/ notas mantidas são 2 e 3, o que é muito preocupante, já que o conceito ENADE é referente aos assuntos/ disciplinas curriculares da formação, ou seja, revela “o nível” de conhecimento dos discentes sobre conteúdos imprescindíveis, basilares, ao assistente social. A “Privada VII” foi a que já teve resultado mais alarmante, chegando ao conceito 1 na penúltima edição do exame. Esta, é uma das instituições que oferecem o curso de Serviço Social tanto na modalidade presencial quanto a distância. Considerando que o ENADE não distingue a “qualidade” das duas modalidades, agrupa os resultados das duas e daí calcula o conceito, surge a indagação se as fragilidades estão em maior parte no EaD e implicam em avaliação ruim para a instituição.

Mais uma vez, reafirmamos nossa constatação de que o ENADE impossibilita que enxerguemos a situação dos cursos de ensino a distância, e, pior ainda, que leiamos a real situação do ensino presencial quando este é oferecido por instituição que também tem o EaD.

Devemos destacar que, mesmo com todas as limitações e fragilidades pertinentes ao ENADE, ele apresenta seu perfil contraditório de, sim, no que tange aos conhecimentos dos discentes expressados nas provas, indicar a situação da formação conduzida pelos cursos de Serviço Social (como também pode servir para os demais cursos), induzindo que tentemos identificar onde que as instituições estão mais frágeis quanto aos conteúdos, reafirmando nossa proposta de olhar para as provas das edições realizadas e verificar os erros e acertos dos discentes dos cursos.

Tal preocupação se dá porque nosso interesse, assim como das representações da categoria de assistentes sociais, não é o de reafirmar a lógica do “ranqueamento”, indicando a partir de conceitos reducionistas se públicas são melhores ou piores do que as privadas, muito menos indicar qual das privadas está indo melhor. Nossa preocupação existe porque, independente da natureza institucional, estão sendo formados assistentes sociais e, quando avaliados próximo à conclusão da graduação, indicam frágeis conhecimentos.

Isto coloca em risco o projeto ético-político do Serviço Social, seus valores e compromissos com uma sociedade mais equitativa, democrática e cidadã, pois, se seus profissionais estão sendo graduados com muitas fragilidades, ficam em risco a vida da população usuária dos direitos sociais e políticas públicas que serão viabilizadas por estes profissionais, bem como o projeto profissional que vai perdendo forças, se a própria categoria não está habilitada a atender os compromissos profissionais. Tudo isto por causa de uma lógica mercadológica que transforma a educação em produto para que fomente os lucros ao ser vendida aos seus clientes que recebem formações sucateadas.

Apesar de não ser o conceito final apresentado pelos cursos, consideramos importante trazer o conceito ENADE para ilustrar qual a real situação da formação oferecida pelos cursos presenciais de Serviço Social do Amazonas. Para lembrarmos, conforme nos respaldamos em Polidori (2009) no item anterior, o Conceito Preliminar dos Cursos (CPC) – considerado “final” e divulgado pelos cursos, se dá majoritariamente pelo ENADE. Mais uma vez, trazemos que o autor assinala a composição do CPC por 40% referente ao ENADE, 30% referente aos recursos físicos, humanos e didáticos da instituição (considerando que não há visita *in loco* prévia ou durante o exame, estes dados são informados pelo questionário do aluno que é respondido no mesmo dia que o caderno de provas e pela coordenação do curso que também responde um questionário, como assinalam os documentos do ENADE), somadas a estes percentuais, há os



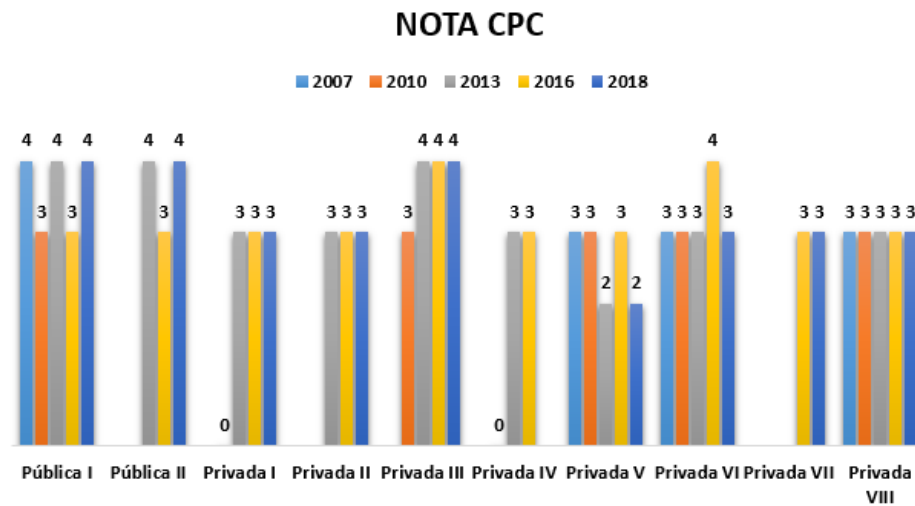
30% que são tirados pelo Índice de Diferença entre os Desempenhos – IDD (nota calculada pela comparação do desempenho de alunos do mesmo curso, mas de instituições diferentes, no ENADE). Ou seja, a nota dos cursos é tirada majoritariamente do ENADE, por isto, é inevitável apresentá-la como real informante da “qualidade” da formação.

Ademais, as notas do ENADE apresentadas no Gráfico 1 dizem respeito aos conhecimentos dos participantes em conteúdos gerais e específicos do curso, então, apesar de a formação e os conhecimentos não serem de responsabilidade estrita do curso de graduação, tendo também o discente a sua parcela de responsabilidade, elas podem nos permitir a compreensão a respeito do nível dos conteúdos oferecidos, disponibilidade e atenção dos docentes adequada ao número de alunos, etc. Se considerarmos isto, podemos ver o quão são alarmantes as notas apresentadas no primeiro gráfico, pois, em sua maioria, foram de 3 para baixo.

Por mais que a visita *in loco* seja realizada aos cursos que apresentam “notas baixas”, o adequado para a execução de uma política de avaliação comprometida com a qualidade do ensino seria conduzir visitas rotineiramente, no período adequado e estipulado para o exame, para que os cursos fossem monitorados de modo mais amplo a fim de “impedir” que seus conceitos declinassem, e não como vem acontecendo, a visita só ocorrer quando há “estado de urgência”. Por isto, Pereira (2016) salienta que a avaliação por meio do ENADE se caracteriza como avaliação de desempenho de estudantes e não como uma avaliação do curso.

No Gráfico 2 podemos visualizar as notas dos cursos de Serviço Social presenciais do Amazonas, as que são oficialmente consideradas como nota final dos cursos e utilizadas para o *marketing* das instituições (quando favoráveis e satisfatórias). O ano de 2004 não aparece na lista de CPC, porque no site do INEP/ENADE as sinopses que apresentam tal nota só constam a partir do ano de 2007.

Gráfico 2 – Conceito Preliminar de Curso das Instituições que oferecem curso de Serviço Social no Amazonas



Fonte: Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2007, 2010, 2013, 2016, 2018).

Como pode ser visualizado, as notas do CPC são bem diferentes das notas do Conceito ENADE. Como já assinalado, esta nota tem cálculo diferente, enquanto a nota do ENADE é mensurada pelos conhecimentos dos discentes expressados nas provas, o CPC considera o Conceito ENADE (Gráfico 1), mais uma nota dada às informações expressadas pelos discentes e coordenadores de curso a respeito dos recursos físicos e humanos das instituições, mais uma média calculada a partir da comparação entre o mesmo curso de instituições diferentes. Por isto, este conceito consegue ser maior que o primeiro apresentado. Contudo, ele seria mais confiável se a nota dada aos recursos físicos e humanos das instituições fosse oriunda de *visita in loco* realizada por comissão avaliadora, capacitada para tanto quanto às particularidades políticas presentes no processo. Daí, sim, também seria válido comparar um curso com outro para gerar a nota do IDD.

Por exemplo, no Conceito ENADE, as instituições que foram melhor conceituadas têm CPC igual ou próximo às que tiveram conceitos ruins. Como é esta nota a ser divulgada e vista como oficial, camufla as fragilidades expressadas pelo Conceito ENADE e engana os discentes/consumidores que são atraídos pelo *marketing* das faculdades.

Não é à toa que Pereira (2010) ressalta que, devido a esta possibilidade de usar a nota do curso para promoção da instituição, surgiram por iniciativa das instituições privadas de ensino superior o oferecimento de cursinho preparatório para o ENADE, colaborando com o aspecto competitivo e individualizado, característico da sociedade que está na direção da lógica neoliberal, desmantelando em vários aspectos o processo formativo e o sentido da educação. Tal realidade é vista nos cursos de Serviço Social privados do estado do Amazonas,

especificamente na cidade de Manaus, como os próprios alunos das instituições divulgam esporadicamente e despreziosamente a participação em cursinhos para o ENADE, oferecidos pela instituição onde cursam a graduação.

Podemos afirmar – tanto a partir da leitura de matérias em portais de notícia e postagens em redes sociais, quanto da observação *in loco* pela pesquisadora na edição do ENADE de 2016 em Manaus – que a lógica da competitividade e rivalidade está muito presente durante o processo de preparação, aplicação e divulgação dos resultados do ENADE. Por exemplo, nas últimas edições em Manaus, várias instituições privadas montaram *stands* para disponibilizar garrafinhas, blusas e vários outros materiais personalizados com a sua marca. Além disso, demandaram que seus docentes estivessem nas portas dos locais de prova para apoiar, “torcer” e transmitir confiança aos discentes em avaliação. O clima de torcida e disputa acaba por evidenciar que, para tais instituições, o ENADE não está prioritariamente disposto como uma prova para avaliar conhecimentos, mas sim para o *marketing* das instituições.

Com a atual situação do ENADE, considera-se que a avaliação não tem sido conduzida para atender ao real papel da educação, pois, na lógica da “avaliação de desempenho dos estudantes”, os graduandos estão sendo observados de modo dissociado do todo que os envolve e envolve o processo formativo, considerados como um produto que é alocado na linha de produção para percorrer o “processo de montagem” e avaliado como produto final, deste modo, dificultando a percepção das dificuldades imbricadas na trajetória do ensino.

Não queremos invalidar a necessidade de avaliação, mas sim declarar que ela é imprescindível, mas sob outras formas que não ignorem a complexidade e as particularidades envolvidas no processo formativo.

Somos levados a concordar com Silva (2017), a partir de sua pesquisa sobre o ENADE e o Serviço Social, quando afirma que o modo de análise e divulgação dos resultados do ENADE oculta as particularidades dos cursos, da trajetória de formação e também da avaliação, sendo assim, esconde as especificidades que existem dentro da totalidade, induzindo uma padronização das instituições quando as conceitua por meio de notas. Justamente porque a avaliação é expressa por meio de notas, dificulta uma compreensão mais sólida a respeito da “qualidade” dos cursos, pois, obviamente, dois cursos que têm o mesmo conceito/mesma nota não têm o percurso de formação idêntico.

Estas primeiras constatações a respeito do ENADE nos levam a reafirmar as falas de Pucci (2006), apresentadas no Capítulo I, evidenciando que a realidade atual é de uma racionalidade instrumental, conduzida pelas ideias neoliberais, que reduzem tudo o que é complexo, autônomo e crítico ao que é operacional e mantenedor da ordem vigente. Ou seja,

ideias que alcançam as políticas sociais, como já explicitado, e para a educação superior servem para reduzi-la a um produto mais acessível, ainda que longe do seu propósito, transformando a utilidade da avaliação a uma mera sinalizadora de notas de cursos e instituições que devem ser procuradas para consumo.

Mais ainda, a colaboração do ENADE para “ranquear” as instituições se vincula à propagação da ideologia da competência que Chauí (2014) afirma ser reforçada pelo neoliberalismo, pois, sob a ideia de que o desenvolvimento social e econômico se dá diante da constante “qualificação” para obtenção de competência, as instituições de ensino mais procuradas e com maiores lucros serão aquelas que têm “melhor avaliação/conceituação”.

Portanto, o alcance do ensino superior brasileiro pelo neoliberalismo é real, influenciando também a avaliação da formação, reduzindo-a de acordo com os intuitos do mercado, e não a elevando ao nível de recurso imprescindível à observação da formação, para correção de falhas e melhoramento, a fim de subsidiar formações comprometidas com valores societários, humanistas, emancipatórios para a construção de uma realidade menos desigual. Por isto, a nós fica o dever de prezar pelo projeto emancipatório de educação e formação, colocando-o sempre em disputa com o projeto mercadológico, para que tracemos caminhos de resistência a fim de construir uma política de educação superior, de avaliação, e de formação profissional em Serviço Social direcionadas aos interesses da classe trabalhadora.

## CAPÍTULO IV

### A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL DO AMAZONAS PELAS LENTES DO ENADE

#### 4.1. O perfil estudantil dos cursos de Serviço Social do Amazonas participante do ENADE

A avaliação do ensino superior, como delineamos nas discussões trazidas até aqui, pode ser de interesse de todas as partes envolvidas, como os profissionais diretamente ligados ao processo educacional, como também os governos (do Estado como um todo), que intencionalmente conduzem o ensino de acordo com os propósitos mercadológicos pelos quais são direcionados. Assim, a avaliação da formação se torna espaço para disputa de interesses (igual a todos os serviços na sociedade capitalista neoliberal), no qual, de um lado, há intenção de conduzi-la para correção de falhas e alcançar uma formação cada vez mais cidadã e democrática e, do outro, o intuito de direcioná-la à aferição de “qualidade” pautada em preceitos mercadológicos, a fim de indicar as instituições que mais “merecem” ter seus serviços educacionais (transformados em produtos na sociedade capitalista) procurados e consumidos.

A avaliação da formação profissional em Serviço Social é de interesse da categoria profissional para que seja monitorada a direção dada, na intenção de atualizá-la cada vez mais diante das reconfigurações que as expressões da questão social recebem no cotidiano social, a fim de que os assistentes sociais em formação possam estar habilitados a intervir na realidade social, com amplos subsídios teóricos e metodológicos, de acordo com os interesses coletivos da classe menos favorecida (IAMAMOTO, 2006). Para isto, a avaliação deve contar com a observação de todos os aspectos pertinentes ao processo formativo, como os recursos físicos, humanos, pedagógicos e outros.

No entanto, no que tange à avaliação do ensino superior brasileiro trazida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), vimos que tem sido reduzida ao Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE) apresentado neste trabalho, sob cálculos que consideram prioritariamente as notas dos alunos nas provas, para resultar em conceitos que anunciarão a suposta qualidade dos cursos. Ou seja, tem sido uma avaliação fragmentada que mais serve para estimular disputa entre as instituições, principalmente as privadas, que buscam alcançar as notas para utilizá-las em propagandas. Assim, é reforçada a lógica mercadológica da sociedade neoliberal vigente na educação superior e na avaliação desta.

Mesmo que o ENADE seja conduzido de forma incoerente com a proposta ampla trazida pelo Sistema Nacional de avaliação da Educação Superior (SINAES) em 2004, ele tem a contraditória capacidade de indicar alguns aspectos relevantes à formação, que podem ser analisados e pensados para que fortaleçamos a disputa por uma avaliação nacional do ensino superior mais justa, democrática, não direcionada prioritariamente aos interesses do mercado educacional. Revela a contraditoriedade pertinente à sistemática de avaliação do ensino superior, assim como tudo o que envolve as políticas sociais na sociedade capitalista, por isto, deve ser espaço requerido e ocupado pelos interesses coletivos da sociedade (PEREIRA, 2011).

Sendo assim, ainda que evidentemente utilizado para o “ranqueamento” de instituições, o ENADE traz também aspectos da formação profissional, aqui especificamente tratando do curso de Serviço Social, possibilitando o conhecimento sobre o perfil dos alunos participantes do exame, o perfil da comissão elaboradora de provas, bem como uma aproximação (apesar de somente pelo desempenho estudantil) do nível de conhecimento dos estudantes sobre os conteúdos da formação, que deixa brechas para que tenhamos críticas a respeito dos reducionismos lançados à formação pelo exame e para que utilizemos as fortalezas e/ou fragilidades apresentadas por meio dos discentes como ponto de partida para defesa de uma avaliação mais ampla.

Seguimos a presente discussão com a identificação do perfil dos discentes de Serviço Social do Amazonas participantes do ENADE, que expressam significativamente o perfil geral dos estudantes destes cursos. Como já foi dito no capítulo II, o curso de Serviço Social é avaliado desde 2004 e sua última edição foi a de 2018, totalizando participação do curso em seis edições do exame nacional. Como o exame contava com a participação de ingressantes e concluintes até 2010, os dados do perfil socioeconômico destes dois públicos foram agrupados, considerando que não interferirá no objetivo da discussão. Os dados de 2013 em diante se referem somente aos concluintes dos cursos, já que é o único público apontado nos relatórios.

No quadro I vemos que os discentes dos cursos de Serviço Social do Amazonas estão mais presentes nas instituições privadas de ensino do que nas públicas, evidenciando que a expansão do ensino superior privado também se deu para o curso de Serviço Social neste estado, mais do que o ensino público, acompanhando as estatísticas nacionais.

Quadro I – Quantitativo de participantes dos cursos de Serviço Social nas edições do ENADE

ANO	Total de Participantes do Amazonas	Nº de participantes das Instituições Privadas		Nº de participantes das Instituições Públicas	
		N	%	N	%
2004 (ingressantes e concluintes)	339	253	74,6	86	25,4
2007 (ingressantes e concluintes)	463	405	87,47	58	12,53
2010 (ingressantes e concluintes)	1.398	1.283	91,8	115	8,2
2013 (somente concluintes)	877	781	89	96	11
2016 (somente concluintes)	619	527	85,13	92	14,87
2018 (somente concluintes)	388	287	74	101	26

Fonte: Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2004, 2007, 2010, 2013, 2016 e 2018).

Não podemos deixar de considerar que os números de estudantes no ensino superior público foram significativamente ampliados a partir de 2010, principalmente nos anos de 2013 em diante que indicam que somente o número de concluintes foi maior do que a soma do número de ingressantes e concluintes dos anos de 2004 e 2007, por exemplo. Mesmo assim, o percentual de participantes das instituições públicas nos três últimos anos do ENADE (2013, 2016 e 2018) foi muito menor do que o percentual de participantes das instituições privadas.

O aumento do número de discentes das instituições públicas participantes no ENADE nos remete à criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (Decreto 6096/2007), que, mesmo com as críticas referentes à expansão com poucos recursos do governo federal (MARQUES, XIMENES e UGINO, 2018), é reconhecido como fator de ampliação do ensino superior pública, ainda que menos expressiva do que a educação superior privada.

Inclusive, como vemos com Andrade, Vallina e Gama (2020), a partir desta medida o curso de Serviço Social do Amazonas foi ampliado na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com a criação do curso noturno na instituição sediada em Manaus, e a criação do curso no Município de Parintins.

Podemos lembrar aqui que a disparidade entre ensino público e privado apontada no Quadro I se fundamenta na contrarreforma do ensino superior causada desde a década de 1990 pelos governos brasileiros, sob orientação de organismos financeiros internacionais, para que houvesse mais espaço para o setor privado no ensino superior brasileiro, o que, inevitavelmente, alcançou a formação em Serviço Social e deixou um alerta contínuo para que a direção da formação e da profissão como um todo não sejam desfiguradas em relação ao projeto profissional (PEREIRA, 2008).

Entende-se com Boschetti (2011) que, desde a Constituição Federal de 1988, a implementação das políticas sociais de seguridade social (Saúde, Previdência, Assistência

Social), conseqüentemente expandindo o Sistema Único de Saúde – SUS e o Sistema Único de Assistência Social – SUAS nos anos 2000, significou ampliação do campo de trabalho aos assistentes sociais. Junto a isto, o crescimento do ensino superior brasileiro pelas instituições privadas multiplicou os cursos de Serviço Social brasileiros. Então, a soma destes acontecimentos, a facilitação da formação em Serviço Social por meio das instituições privadas presenciais e de Ensino a Distância (EAD) e a ampliação do campo de trabalho a estes profissionais, fez com que a formação fosse mais procurada.

Com o redimensionamento da formação profissional em Serviço Social no Brasil, entende-se que o perfil de estudantes também foi alterado. Quando olhamos para a história da profissão, a partir de Yamamoto e Carvalho (2005) e Silva (2009), identificamos que, nas primeiras décadas, o Serviço Social brasileiro era formado por mulheres da burguesia que apresentavam boa conduta e “dom” para atender às necessidades de quem precisava, o que mudou bastante quando a profissão redirecionou seus propósitos teóricos, éticos e metodológicos, entre as décadas de 1960 e 1980, para estar mais coerente com as demandas da classe trabalhadora (que teve sua vida reconfigurada no período de expansão da industrialização do Brasil), já que a profissão se tornou mais solicitada pelo Estado.

Com isto, houve espaço para que a própria classe trabalhadora tivesse acesso à graduação em Serviço Social, alterando o perfil profissional para trabalhadores assalariados que obtinham habilitação teórico-prática com posicionamento ético e político mais claro que nas décadas anteriores.

A ampliação da formação em Serviço Social pelo meio privado, conforme compreendemos a partir de Montañó (2011), criou uma superpopulação no ensino superior que recai no aumento e diversificação do perfil socioeconômico dos estudantes, que são aqueles mais pobres em busca de ter qualificação para adentrar ao mercado de trabalho. Este perfil é mais encontrado nos cursos considerados “menos dispendiosos”, como Ciências Sociais, Psicologia, Serviço Social e outros. No caso do Serviço Social, como continua o referido autor, se consolida uma profissão de pobres para pobres.

Esta afirmação pode ser melhor compreendida quando olhamos para alguns fatores que permeiam a realidade social e o ensino superior como um todo. Sguissardi (2015) destaca, com base na pesquisa de Ristoff (2013) sobre o perfil socioeconômico dos estudantes de ensino superior brasileiro, que a busca dos jovens brasileiros por este nível de ensino não se dá prioritariamente pela ideia de curso sonhado para exercer uma futura profissão, mas sim pelas determinações sociais e econômicas implicadas na vida de cada um. Tal constatação é feita a partir da observação de que nos cursos vistos socialmente como “nobres” ou de alta demanda,



como medicina, odontologia e direito, o percentual de alunos com renda baixa (de até 3 salários mínimos) era muito pequeno, caracterizando assim o perfil estudantil destes cursos como de classe média e de classe alta.

Por outro lado, os cursos vistos como “pobres” ou de baixa demanda, como história e pedagogia, eram os que mais tinham discentes com renda familiar baixa. Os dados econômicos também são acompanhados dos dados raciais e de origem escolar de ensino médio, pois nos cursos “nobres” havia poucos pretos e poucos alunos egressos da rede pública de ensino, ao passo que nestes cursos mais “populares” o percentual de alunos pretos de egressos do setor público de ensino médio tinha maior expressão. Por isto, os autores reconhecem que a desigualdade social, mesmo que já presente em debates e enfrentamento por meio de medidas governamentais, ainda é grande e determina o caminho profissional dos jovens brasileiros.

Outro fator que podemos compreender a partir de Mancebo (2015) é que a planilha financeira é o critério para as instituições oferecerem os cursos privados, ou seja, os cursos com maior apelo mercantil, inclusive aqueles sem muita demanda do mercado de trabalho da região, são os mais explorados porque há possibilidade de venda deles, por isto as instituições vão buscando estratégias de barateamento dos cursos para que fiquem mais acessíveis à população.

Isto acontece porque, conforme traz Calderon (2000), as “universidades mercantis” montam estratégias para captar a clientela de acordo com o que ela espera, fazendo com que a prioridade das instituições seja justamente investir em cursos que são altamente demandados e têm baixo investimento financeiro.

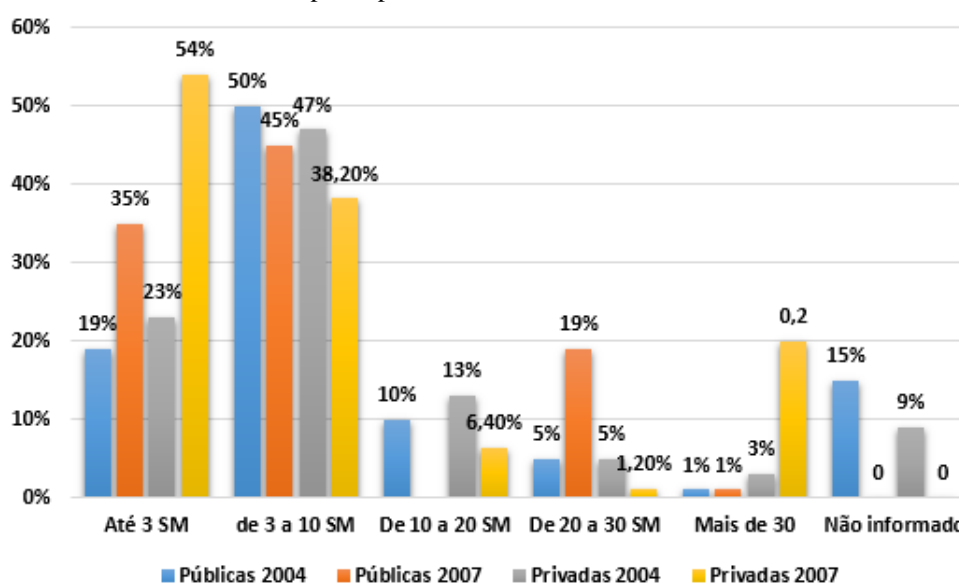
Como exemplo dos cursos com maior quantidade de alunos nas instituições privadas de ensino do estado de São Paulo, Calderon (2000) citou Direito, Administração, Engenharia, Comunicação Social e Psicologia. Com a discussão trazida por ele, podemos entender que os cursos mais oferecidos e procurados são os que muito interessam aos clientes e geram menor investimento do que outros. Vemos que dos cinco cursos apontados pelo autor, quatro são das áreas de ciências sociais aplicadas/humanas, evidenciando que a formação nestas áreas, que demandam poucos recursos tecnológicos, físicos e materiais, consegue ser mais popularizada, ao contrário dos cursos que precisam de laboratórios, equipamentos individuais para os alunos, que é o caso dos cursos de medicina e odontologia.

Neste sentido, compreendemos o motivo, ainda que não justificável, de alguns cursos serem mais sucateados e barateados do que outros, conseqüentemente, mais oferecidos pelas instituições de ensino privadas, e formarem um grande cadastro de reserva de profissionais para o mercado. Neste cenário está inserido o curso de Serviço Social, o qual é facilmente oferecido pelo setor privado tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância.

Fica entendido que o perfil “pobre” de muitos cursos se caracteriza pela facilidade que o mercado encontra neles para reduzi-los e vendê-los por valores mais acessíveis, combinando com o grande número populacional que vê nestes cursos um meio de ascensão social e mudança de vida. A democratização do ensino, neste sentido, não acontece de modo qualitativo, mas somente quantitativo, pelo qual a facilitação de vagas é dada.

Ao observarmos o gráfico 3 apresentado a seguir, o qual traz a média salarial familiar dos participantes das edições de 2004 e 2007 no exame, percebemos que, realmente, a situação econômica dos discentes dos cursos de Serviço Social do Amazonas é, em maior parte, caracterizada por pessoas de baixa renda.

Gráfico 3 – Renda familiar dos participantes do ENADE 2004 e 2007



Fonte: Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2004 e 2007).

Olhando para as duas primeiras faixas salariais do quadro acima, percebe-se que a maior parte dos discentes de Serviço Social do Amazonas, dos anos de 2004 e 2007, tinha renda familiar de até 10 salários mínimos. Contudo, a categorização destes anos feitas pelo INEP dificulta um entendimento mais preciso, pois a segunda categorização (3 a 10 salários mínimos) agrupa um intervalo muito grande, com níveis baixos e médios de renda, possivelmente mascarando a realidade de que muitas famílias tiveram renda mediana (de 4 ou 5 salários), mas categorizadas junto a quem tinha renda familiar de 10 salários mínimos.

Podemos ver que os discentes das instituições privadas, participantes do ENADE no ano de 2007, eram expressivamente pertencentes às famílias com renda familiar consideravelmente baixa de R\$ 1.140,00, já que o salário mínimo em 2007 equivalia a R\$

380,00. Ou seja, a entrada de mais pessoas com poucas condições para se manter no ensino privado foi maior do que nos cursos públicos.

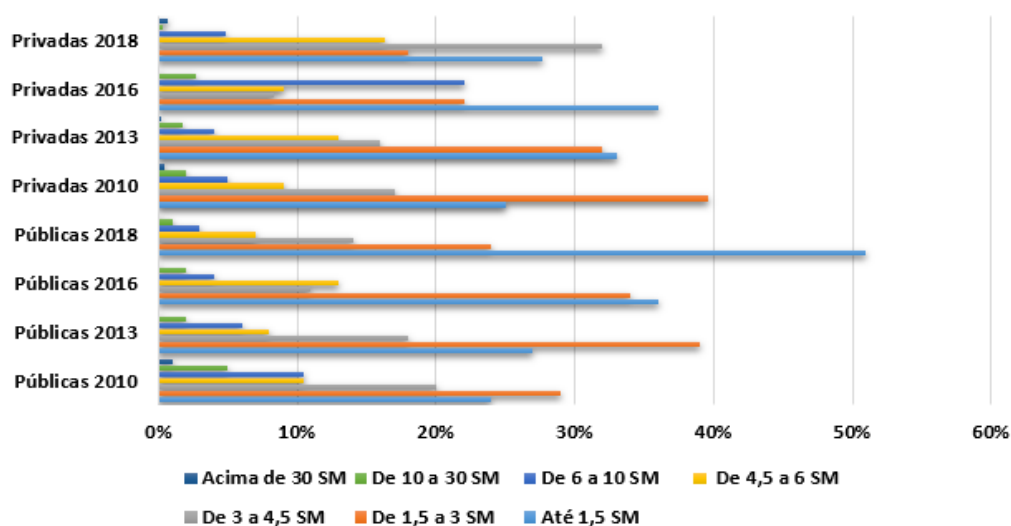
O Financiamento Estudantil – FIES, atualmente regido pela Lei nº 13.530/2017 (criado pela MP nº 1827/1999, e posteriormente alterado pelas Leis 10.260/2001, e 12.513/2011), pode ter sido grande influenciador da permanência deste público no ensino superior privado, pois vemos em Brasil (2017) que em 2009 o país contava com 182 mil contratos pelo FIES, quantitativo que foi ampliado ano a ano e chegou a 1,9 milhão de contratos vigentes em 2015, o que indica que este programa teve e tem grande impacto na inserção de pessoas com renda familiar baixa no ensino superior.

Além disto, há influência também do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), criado pela Lei 11.096 no ano de 2005 para oferecer bolsas integrais nas Instituições de Ensino Superior – IES privadas àqueles que não cursaram ensino superior e dispõem de renda familiar *per capita* de até 1 salário mínimo e meio, e bolsas parciais àqueles que a renda familiar *per capita* não excede 3 salários mínimos. Como exemplo do impacto do PROUNI no ensino superior brasileiro, é apresentado pelo MEC (2014) que, no ano de sua criação, foram ofertadas 112.275 mil bolsas; no ano de 2010 a oferta foi de 241.273 mil bolsas e em 2014 foram disponibilizadas 306.726 mil bolsas. É válido lembrar ainda que os bolsistas parciais têm a opção de aderir ao FIES, consolidando, assim, possibilidades de subsídio total à permanência no ensino superior por meio dos programas sociais.

A predominância dos discentes de Serviço Social do Amazonas com renda familiar baixa continua nos anos seguintes aos apresentados no anterior, como indica o Gráfico IV, já que a maior quantidade de discentes participantes do ENADE corresponde às três menores categorias salariais do gráfico.

Com o Gráfico 4 podemos complementar as informações de renda familiar dos estudantes participantes do exame nos anos de 2010 a 2018. Tal divisão foi adotada porque as edições têm categorizações de renda diferentes, por isso a necessidade de distingui-las para melhor visualização.

Gráfico 4 – Renda familiar dos discentes de Serviço Social do Amazonas participantes do ENADE



Fonte: Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2010, 2013, 2016 e 2018).

No gráfico 4, diferente do gráfico anterior, vemos que a renda familiar foi melhor categorizada e apresentada pelo INEP. De modo geral, observa-se que em todos os anos (de 2010 a 2018), tanto nos cursos públicos quanto nos privados, o número de discentes com renda familiar mais baixa – de até 1,5 SM e de 1,5 a 3 SM – foi bem expressivo. Lembremos que o salário mínimo brasileiro no ano de 2010 era no valor de R\$ 510,00; em 2013 R\$ 678,00; em 2016 R\$ 880,00 e em 2018 R\$ 954,00. Assim, a renda familiar composta por até 3 SM não era elevada, ainda mais se considerarmos a possibilidade de as famílias serem populosas. Identificamos que o perfil econômico dos estudantes dos cursos de Serviço Social do Amazonas é realmente de renda baixa, contrastando com a forte presença deste público nas instituições privadas de ensino.

Os relatórios do ENADE não apresentam a renda familiar *per capita* dos participantes no exame, mas é possível reafirmar as análises aqui feitas diante dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2013, 2016 e 2018) que apresentam a renda *per capita* no Amazonas, a qual no ano de 2013 correspondia a R\$ 618,00; no ano de 2016 equivalia a R\$ 739,00; e em 2018 era de R\$ 791,00. Sabemos que, diante da desigualdade social apontada pelos próprios censos do IBGE, tais valores de renda familiar *per capita* do estado não contemplam toda a população, pois muitas famílias têm que viver com 2 ou 3 salários mínimos (ou até menos) divididos para várias pessoas da família, ou seja, há possibilidade de que a renda *per capita* de muitos dos discentes de Serviço Social do Amazonas tenha sido bem menor que a média de renda anunciada pelo IBGE.

Concordamos com Montaño (2011) quando destaca que o perfil dos estudantes de Serviço Social tornou-se empobrecido, o que não é incômodo à profissão ter pessoas de origem

pobre, pelo contrário, é interessante que a classe menos favorecida ocupe espaço em uma profissão que se compromete em enfrentar as desigualdades sociais, que se propõe a fornecer bases para o entendimento e enfrentamento da questão social, possibilitando aos discentes um olhar diferente para o contexto em que eles e o público-alvo do Serviço Social estão inseridos.

Porém, este perfil discente também é considerado empobrecido no sentido de obter pouca propriedade sobre os temas da profissão, porque, justamente, são pessoas que lidam com vários fatores que fragilizam, empobrecem, estorvam o processo de uma boa formação profissional. Por exemplo, como vemos com Silva (1995), os estudantes trabalhadores têm muita dificuldade de obter tempo para fazer leituras necessárias para compreender a complexidade teórico-metodológica com a qual o Serviço Social se compromete, como também há muitos que vêm com uma trajetória de ensino fundamental e médio frágil, o que dificulta os avanços durante o ensino superior.

Ademais, como vimos, a maior parte do público discente do Serviço Social, atualmente, está recebendo a formação profissional mais pelas instituições privadas de ensino, o que é lamentável porque são cursos, em sua grande maioria, conduzidos prioritariamente pelos interesses do mercado que flagelam e fragmentam a formação ao se eximirem do papel de oferecer cursos pautados na pesquisa, na extensão, com reflexões densas, para conduzir cursos aligeirados e fragmentados, centrados apenas no ensino, interessantes à venda como produto formativo.

Não pode ser esquecido que estes discentes que adentram o ensino superior como um todo, aqui em particular o curso de Serviço Social, em sua maior parte tiveram um ensino de nível médio falho, considerando que a educação pública, em todos os níveis de ensino, sofre com verbas reduzidas, o que compromete o aprendizado mais complexo durante a graduação, além disto, tem o fato de alunos trabalhadores terem dificuldade de tempo e disposição (geralmente são exaustos) para se dedicarem aos estudos extraclasse (SILVA, 1995), deste modo, há vários dilemas inerentes às condições de vida que podem implicar na qualidade da formação profissional obtida.

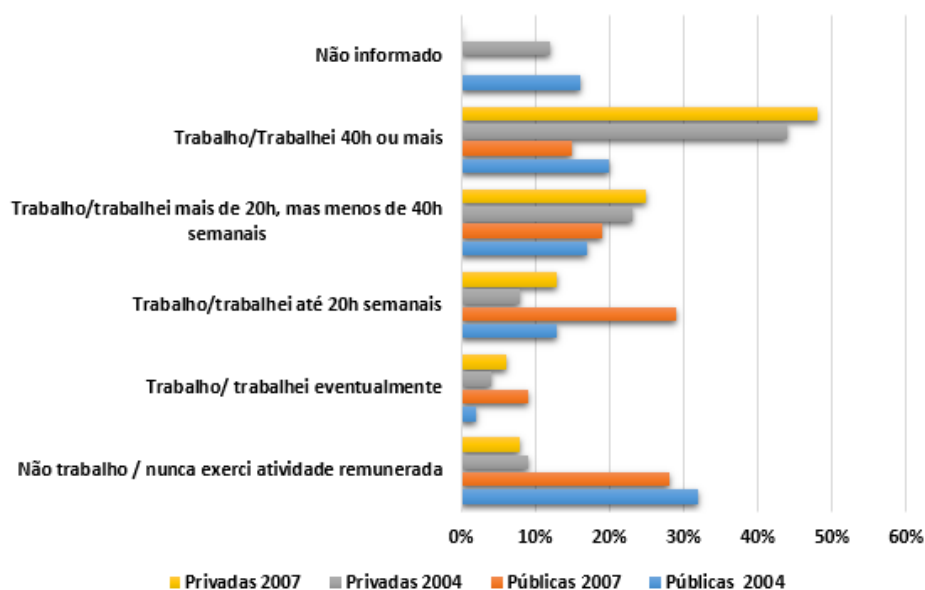
Tal afirmação corrobora com o debate trazido por Calderón (2000), no qual ele indica que presenciamos tempos de ensino, principalmente privado, em “universidades mercantis de massa”, as quais se direcionam ao que é mais utilitário e comerciável, o que entendemos que é feito para atender à expectativa do aluno-consumidor, e não necessariamente ao que realmente é imprescindível a uma formação profissional. Estas instituições se diferenciam das “universidades mercantis de elite” que são as que se voltam à garantia da qualidade e excelência do ensino, mesmo que inevitavelmente permeadas pelas intencionalidades mercadológicas

lançadas à educação, e conseguem assim se manter porque surgiram em contexto de mercado educacional mais restrito e de baixa concorrência, ou seja, antes da proliferação do ensino superior privado no Brasil e, por isto, conseguem manter o “peso” de seus nomes, como é o caso da Mackenzie e das Pontifícias Universidades Católicas.

Observando, então, a prevalência da formação em Serviço Social no Amazonas, assim como no Brasil, mais por parte das instituições privadas “de massa”, entende-se que estes discentes não estão adentrando em universidades, mas em escolões de baixa qualidade que se expandem com auxílio dos recursos públicos, a exemplo do ano de 2007, que do total de 923 cursos brasileiros mal avaliados pelo ENADE, 462 contavam com bolsas do PROUNI (LEHER, 2010 *apud* COSTA e FERREIRA, 2017), realidade que se apresentou novamente em 2013, pois 40% das 2.566 graduações que tinham bolsa PROUNI tinham avaliações ruins (CASTRO E MARIZ, 2013 *apud* COSTA e FERREIRA, 2017).

Nos gráficos a seguir podemos conhecer a situação ocupacional/laboral dos participantes. Os relatórios do ENADE nas duas primeiras edições questionaram apenas sobre a situação laboral dos discentes, e a partir de 2010 em diante tal questionamento foi retirado e substituído pela fonte de sustento dos alunos, por isto os dois gráficos têm informações distintas, mas que em nossa análise se complementam.

Gráfico 5 – Situação ocupacional dos discentes de Serviço Social do Amazonas em 2004 e 2007



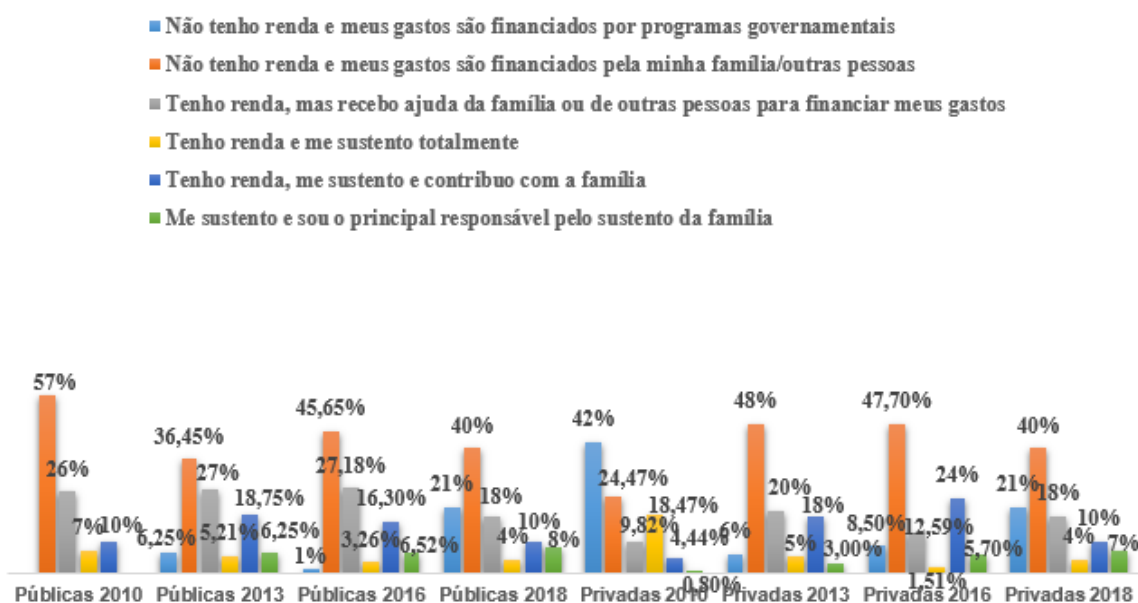
Fonte Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2004 e 2007).

Pode ser observado no Gráfico 5 que o perfil discente é significativamente constituído, até o ano de 2007, por estudantes trabalhadores, principalmente nas instituições privadas, indicando que, além de contribuírem com a renda familiar, tinham que custear as mensalidades

da graduação ou se submeter aos financiamentos disponíveis (lembrando que nos gráficos de renda familiar a maior parte dos discentes indicou ser de família com baixa renda).

Tal perfil se altera nos anos seguintes, conforme aponta o Gráfico 6, tornando o perfil discente predominantemente composto por aqueles que não têm renda e dos que dependem do acesso aos programas governamentais, reafirmando que o aumento do quantitativo de discentes no ensino superior se deu relacionado à ampliação do acesso de muitos aos programas sociais governamentais.

Gráfico 6 – Fonte de renda dos discentes de Serviço Social das edições de 2010 a 2018



Fonte: Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2010, 2013, 2016, 2018).

Os programas sociais pelos quais os estudantes podem ser atendidos vão além dos referentes às bolsas e financiamentos dos cursos de graduação, possivelmente muito mais se referem aos programas de transferência de renda e auxílio estudantil. Por exemplo, o Bolsa Família (Lei nº 10.836/2004) atende muitas famílias e, inclusive, em 2019 contemplou 386.593 mil famílias amazonenses (BRASIL, 2020), pode ser considerado por muitos como subsídio familiar, para uso além do titular do benefício, ou seja, com a abrangência que tem, é possível que tenha alcançado muitas das famílias dos discentes de Serviço Social do Amazonas.

Há outras formas de benefício estudantil, como o Programa Bolsa Permanência (Portaria nº 389/2013) criado para oferecer auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00 aos estudantes das instituições federais de ensino superior que apresentam vulnerabilidade socioeconômica, bem como aqueles que são indígenas ou quilombolas, na intenção de contribuir com o enfrentamento das desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais que

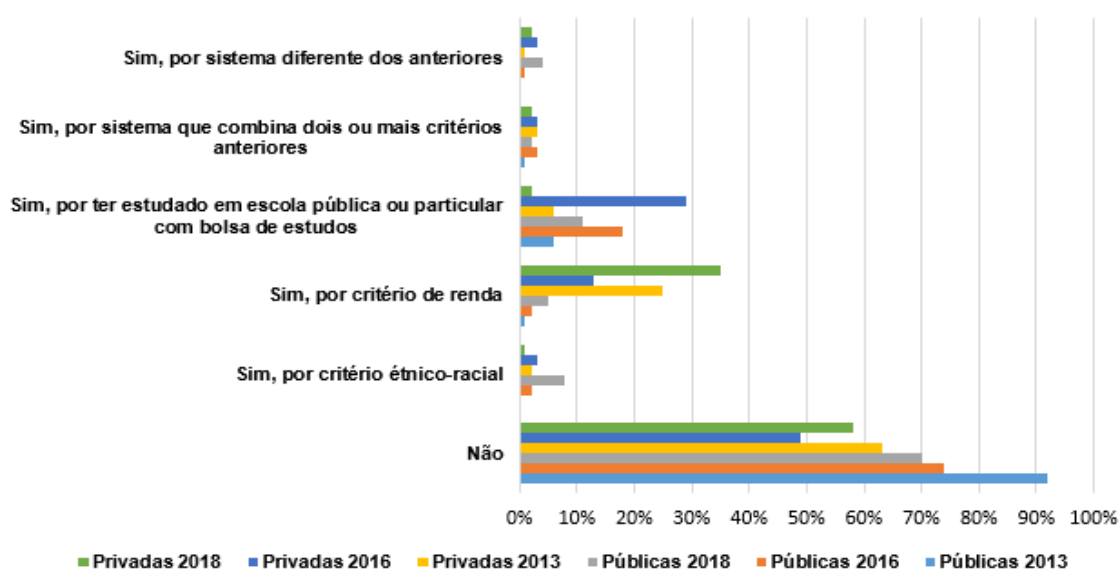
dificultam a permanência no ensino superior. A afirmação de grande número dos discentes das instituições públicas, no Gráfico 6, de serem contemplados com programas governamentais, principalmente a partir de 2016, coaduna com o oferecimento do bolsa permanência, o qual, pelo menos até 2014, atendeu 10.346 estudantes no país (MEC, 2014).

A instituição pública federal, a única que oferece o curso de Serviço Social público no Amazonas, também tem suas iniciativas por meio do Departamento de Assistência Estudantil (DAEST) para subsidiar os estudantes, como o Auxílio acadêmico, enunciado por UFAM (2020) como benefício para alunos em condição de vulnerabilidade socioeconômica, operacionalizado a partir dos recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010), a fim de custear transporte público urbano e material didático-pedagógico de baixo custo. De acordo com as datas dos arquivos disponíveis no sítio da universidade, identificamos que este benefício está em vigência desde, pelo menos, o ano de 2007.

A universidade pública oferece o Auxílio Moradia, criado pela Portaria nº 0315/2003, também a partir dos recursos do PNAES, no valor de R\$ 300,00 para alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica que não têm residência fixa no mesmo município do Campus em que estudam e que mantêm a condição de inquilinato.

O acesso ao ensino superior por meio de políticas de inclusão social foi observado pelo ENADE a partir de 2013, conforme está apresentado no Gráfico 7. Nele, percebe-se que a maior parte dos discentes, em todas as três últimas edições do exame, indicou não ter sido contemplada com políticas afirmativas e/ou de inclusão social.

Gráfico 7 – Inserção no ensino superior por meio de políticas afirmativas/inclusão social



Fonte: Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2004, 2007, 2010, 2013, 2016, 2018).



Considerando os dados de renda familiar e fonte de renda trazidos nesta parte do capítulo, vimos que a maior parte dos discentes dos cursos de Serviço Social do Amazonas atendiam e/ou atendem aos critérios que possibilitam o alcance das iniciativas governamentais de inclusão social, reafirmando ainda que o número expressivo de discentes inseridos nos cursos de Serviço Social com o perfil para atendimento das ações afirmativas foi se ampliando conforme houve a criação dos programas de transferência de renda e financiamento estudantil.

Sendo assim, a declaração de maior parte dos estudantes, tanto das instituições públicas quanto privadas, de não ter se inserido no ensino superior por meio programas e políticas de inclusão social (Gráfico 7), nos leva a avaliar que grande parte deles não tinha/não têm ciência ou não considera que os serviços a eles direcionados foram e são subsidiados pelo Estado com recursos públicos, talvez porque, por exemplo no caso do FIES e das bolsas parciais do PROUNI, houve e há custeio deles durante ou após a conclusão do curso, fazendo-os se sentirem como únicos financiadores dos próprios estudos.

Pode ser relacionada ainda a criação da Lei 12.711/2012, pela qual são reservadas nas instituições de ensino superior federais metade das vagas (podendo ser alterado proporcionalmente à realidade populacional de cada estado) para os egressos da rede pública de ensino de nível médio, com renda familiar *per capita* de 1 salário mínimo e meio, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, e pessoas com deficiência (BRASIL, 2012). Ou seja, há diversas possibilidades de que os alunos tenham sido contemplados por programas sociais, então é inevitável a afirmação de que o número de discentes dos cursos de Serviço Social do Amazonas contemplados pelos programas governamentais foi maior que o declarado.

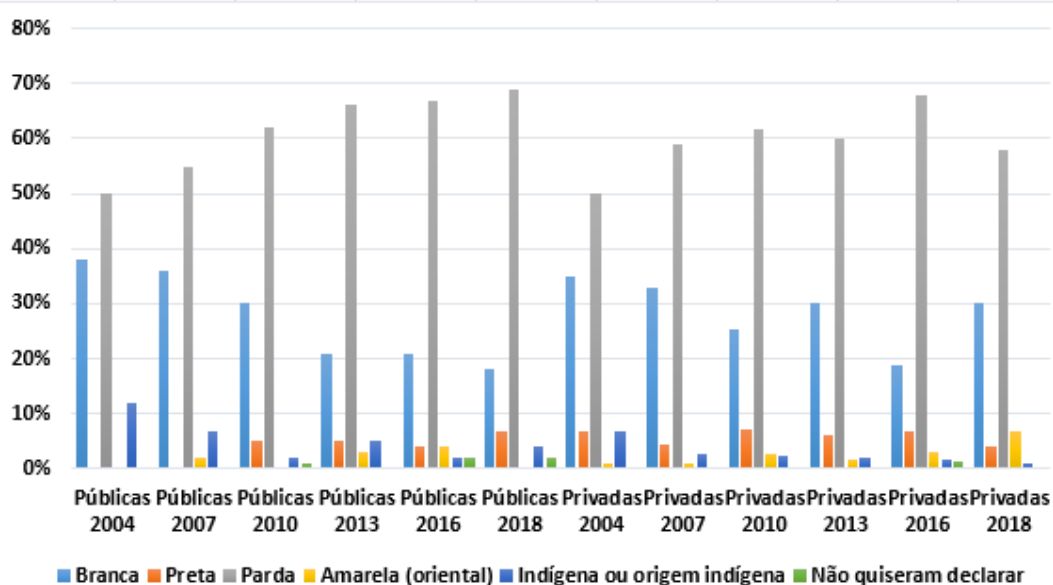
Feres Júnior et al. (2018) apontam que a desigualdade educacional é bastante expressiva no Brasil, principalmente no que se refere à população preta e parda, a exemplo dos dados que expressaram em 2006 que 18% a população branca possuía diploma de ensino superior, ao passo que somente 5% da população negra (pardos e pretos) obtinha tal título. Além de tudo, as pessoas pretas e pardas são as mais presentes no ensino de nível médio público que, inclusive, é apontado pelos autores como o que mais enfrenta dificuldades e retaliações em sua qualidade devido à falta de investimentos públicos e isto dificulta a inserção dos alunos nas universidades públicas de ensino superior.

Por isto, reafirmou-se a necessidade de criação de uma lei que garantisse o combate às desigualdades ao ingresso nas instituições federais de ensino. Antes da criação desta lei, a maioria das universidades oferecia alguma medida de ação afirmativa, mas a partir dela foi consolidado o espaço para a política de cotas em todas as universidades federais. Contudo,

ainda foi percebido que os alunos foram mais contemplados por critérios de renda do que de etnia e raça.

No Gráfico 8 pode ser visualizado que o perfil dos estudantes de Serviço Social do Amazonas, tanto das instituições públicas quanto das privadas, foi, desde 2004, majoritariamente composto por brancos e pardos, porém os cursos públicos passam a receber estudantes negros, amarelos e indígenas a partir de 2010, coadunando com as falas dos autores supracitados, de que mesmo antes da criação da Lei 12.711/2012 as instituições públicas já ofereciam medidas de ação afirmativa, porém vai ser mais expressado a partir de 2013 nos cursos públicos indicados no gráfico a seguir, após a criação desta referida lei.

Gráfico 8 – Autodeclaração étnico-racial dos discentes de Serviço Social do Amazonas

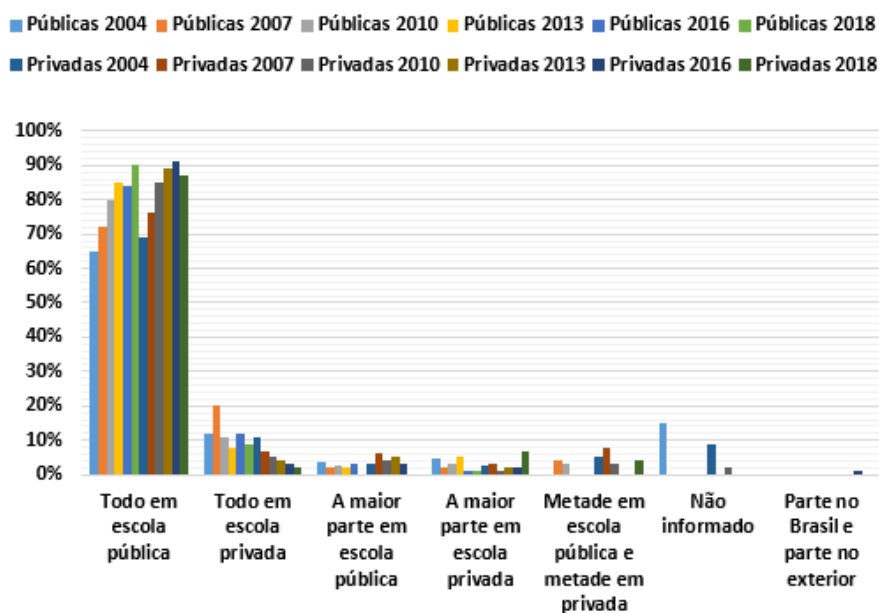


Fonte: Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2004, 2007, 2010, 2013, 2016 e 2018).

Por outro lado, os cursos de Serviço Social do Amazonas oferecidos pelas instituições privadas apresentam no gráfico acima a presença, mesmo que em percentuais pequenos, de estudantes pretos, orientais e indígenas desde o ano de 2004, o que se mantém e se amplia, mesmo que com pouca diferença, nos anos seguintes, corroborando com a criação do PROUNI (Lei 11.096/2005) que adota, além de renda para concessão de bolsas, também os critérios étnico-raciais. Contudo, é perceptível que a diversificação de raça e cor na formação em Serviço Social do estado do Amazonas ainda é incipiente.

O perfil do discente dos cursos de Serviço Social do Amazonas se complementa com os dados expressos no gráfico 9, abaixo, indicando as instituições de origem deles.

Gráfico 9 – Rede de ensino em que os discentes de Serviço Social do Amazonas cursaram o ensino médio



Fonte: Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2004, 2007, 2010, 2013, 2016 e 2018).

Com o Gráfico 9 vemos que os discentes dos cursos de Serviço Social do Amazonas são oriundos, prioritariamente, da rede pública de ensino de nível médio, o que corrobora com as análises até aqui traçadas de que muitos dos discentes tiveram várias características socioeconômicas que os possibilitaram a contemplação pelas iniciativas governamentais.

Tivemos aqui o delineamento do perfil discente dos cursos de Serviço Social do Amazonas participantes das edições do ENADE, o qual, tanto por meio das instituições privadas quanto das instituições públicas de ensino, se expressa por um grupo social de origem mais pobre, de renda familiar baixa, oriundo de escola pública, beneficiário dos programas sociais de financiamento do ensino superior e também dos de ações afirmativas. Um perfil que foi levado a estar mais presente nos cursos de instituições privadas diante das ações estatais que direcionaram grande parte da população a estas formações.

Com os dados aqui expostos, reconhecemos que a expansão do ensino superior no país permitiu, por um lado, a inserção de um público antes não contemplado com este nível de ensino, porém sem oferecer a qualidade adequada, já que a predominância do ensino pelo setor privado, que intenciona gerar lucros de todas as formas, fragiliza vários aspectos do ensino, como o acesso à pesquisa, o acompanhamento docente, os currículos que passam por flexibilizações para oferecer formações mais pragmáticas e aligeiradas, etc.

Ou seja, a ampliação do ensino superior pelo setor privado sob a justificativa de democratização do ensino não se sustenta (COSTA e FERREIRA, 2017), porque o que há, na realidade, é a absorção de uma população pobre, em busca de ascensão social, que tem como única alternativa uma formação mais distanciada do que se propõe para um ensino democrático, sólido, emancipatório e cada vez mais cidadão.

Evidencia-se também que a expansão dos cursos de Serviço Social se deu a partir de três fatores, porque, além de facilitar a expansão do ensino superior privado que caracteriza a contrarreforma do Estado na educação (PEREIRA, 2008) e da ampliação das políticas de Seguridade Social que demandou mais trabalhadores assistentes sociais (BOSCHETTI, 2011), o Estado brasileiro consolidou estrategicamente subsídios por meio dos programas de financiamento e bolsas estudantis que visivelmente corroboraram com a intenção neoliberal de expandir o ensino superior privado, com apoio do governo, o que Leher (2019) declara como lamentável ao sentido de educação democrática almejada, além de a transferência de recursos públicos ao setor privado ser um descumprimento com o Art. 213 da Constituição Federal Brasileira.

Sendo assim, a responsabilidade da avaliação dos cursos de Serviço Social conduzida pelo ENADE – que também sofre várias retaliações para atender a demanda de ranqueamento e disputa entre as instituições – recai sobre um perfil de aluno que tem uma formação mais frágil porque em maior parte é contemplado pelas instituições de ensino superior privadas que não conseguem articular ensino, pesquisa e extensão, bem como trabalho docente com dedicação exclusiva, dentre outros fatores pedagógicos.

Em outras palavras, a realidade identificada é a de que este público estudantil, que enfrenta vários dilemas causados pela desigualdade social característica do capitalismo, que recebe formação mais fragilizada subsidiada com recursos públicos por meio de bolsas e financiamentos para girar a acumulação capitalista neoliberal, é lançado a uma avaliação reducionista que considera prioritariamente seus conhecimentos adquiridos durante a graduação para que sejam indicadas, por meio de notas e conceitos, as instituições que mais devem ter seus serviços consumidos.

Deste modo, põe-se urgente a defesa de ampliação da sistemática de avaliação do ENADE, para que seja cumprido seu real objetivo de contribuir com a identificação de fragilidades e potencialidades presentes na formação profissional em Serviço Social, a fim de fortalecer o perfil de profissional requerido, o qual deve ser crítico, reflexivo, com conhecimentos generalistas sobre a realidade social, que saiba propor intervenções coerentes com os interesses coletivos sociais (ABEPSS, 1996; CFESS, 1993).

#### **4.2. Os caminhos de avaliação do ENADE para a formação em Serviço Social**

O perfil acima delineado dos discentes dos cursos de Serviço Social do Amazonas participantes do ENADE evidencia que a formação em Serviço Social no estado se volta a um público que lida com várias questões socioeconômicas adversas e é alvo da avaliação conduzida pelo ENADE, a qual não avalia a formação profissional em sua multifatorialidade e, por isto, finda por omitir particularidades dos estudantes e dos cursos pelos quais são contemplados, que envolvem todo o processo formativo.

Por isto, olhamos para a avaliação trazida pelo ENADE para observarmos a coerência com a proposta de formação nacional para os cursos de Serviço Social, identificar as fragilidades e as fortalezas dos cursos por meio do domínio ou falta dele sobre as temáticas das provas, bem como observar a coerência entre a formação que os discentes dos cursos de Serviço Social do Amazonas recebem e a avaliação que lhes é lançada, pela qual eles são, praticamente, os mais responsabilizados. Ao observarmos os relatórios gerais, relatórios de cada instituição e as provas referentes ao ENADE para os cursos de Serviço Social, podemos acessar as respostas a estas indagações, mesmo que mais por meio do desempenho estudantil.

Vimos que o ENADE se anuncia na direção das diretrizes curriculares nacionais de cada curso, ou seja, aquelas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), com provas elaboradas por comissão de especialistas de cada área de graduação. Mas é importante o destaque de que há, praticamente, duas diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social brasileiros. Uma é a proposta pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), de 1996, que explana e articula bem os conteúdos imprescindíveis à formação profissional em Serviço Social, e a outra é modelo do Ministério da Educação (MEC), lançada no ano de 2002, a qual é basilar para todos os cursos, já que proposta pelo maior órgão responsável pela educação no país, ficando as diretrizes da ABEPSS como opção.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, do MEC, são embasadas nas diretrizes da ABEPSS, mas com várias alterações e omissões que, ao ver da categoria profissional de assistentes sociais, deixam lacunas ao retirar conteúdos basilares e permite que muitas distorções surjam nos projetos pedagógicos dos cursos, principalmente daqueles ligados à intenção de vender uma formação mais rápida e pragmática. Como o ENADE assinala sua vinculação às diretrizes curriculares, é necessário que apontemos o debate presente sobre a diferença entre as duas diretrizes para os cursos de Serviço Social e os impactos que as divergências entre elas podem causar nos perfis acadêmico e profissional do Serviço Social.

A formação direcionada aos discentes do curso de Serviço Social brasileiro foi pensada pelas representações da categoria profissional na direção do projeto ético-político profissional, expressa nas diretrizes curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS (1996), que traz orientações para uma formação pautada em reflexões sociológicas, antropológicas, filosóficas e políticas, a fim de habilitar os perfis profissionais de acordo com as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa do Serviço Social.

Cardoso et al. (1998) apresentam que o currículo mínimo de 1996 vigente para a formação em Serviço Social (base para as diretrizes curriculares da ABEPSS) foi pensado com o amadurecimento profissional acumulado na década de 1980 pelo corpo profissional, assim como o Código de Ética Profissional – o qual imprimiu à formação vigente clara direção social, bem como o pluralismo teórico-metodológico e ético-político que viabilizam a aproximação entre os rigorosos acúmulos teórico-intelectuais e o exercício profissional – colaborando com a superação de traços teoricistas que eram muito mais presentes na profissão em décadas anteriores, de modo que a maior articulação entre as discussões teórico-metodológicas e a realidade social permitam propostas e caminhos mais sólidos para a intervenção e operacionalização dos objetivos profissionais, fortalecendo as três dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

A partir das falas de Yamamoto (2006), compreendemos que a motivação para que a categoria profissional dos assistentes sociais se movimentasse em busca de atualização profissional na década de 1980, cujas conquistas subsidiam o aprimoramento da profissão mais tarde na década de 1990, se deu diante da conjuntura social brasileira que vivenciava os reflexos do período da ditadura civil-militar (1964-1985), causando amplo movimento da sociedade civil em busca da redemocratização do país que conquistou, inclusive, os avanços sociais presentes Constituição Federal de 1988. Neste contexto, o Serviço Social passou a se reavaliar quanto à necessidade de maior sintonia com as demandas da sociedade.

Por isto, desde o currículo mínimo de 1982, a formação profissional recebe a direção de intenção de ruptura da profissão com o conservadorismo, revelando, dentre tantos aspectos, a necessidade de vinculação com as reflexões da Teoria Social Crítica para melhor interpretação sobre realidade social frutificada da dinâmica capitalista e como para suporte metodológico na intervenção social.

Deste modo, desde a revisão curricular realizada na segunda metade da década de 1990, a qual aprimorou as conquistas trazidas pelo currículo mínimo de 1982 (IAMAMOTO, 2006), a formação profissional em Serviço Social expressa o nível intelectual e reflexivo

ampliado pela categoria, ampliando os debates sobre a realidade social, a formação e o trabalho profissional inseridos na sociedade capitalista, que antes eram ínfimos.

A ABEPSS (1996), com base no novo currículo mínimo de 1996 e após vários debates sobre a formação em Serviço Social, passa a propor diretrizes gerais para o projeto de formação, definindo que o projeto de formação profissional é orientado pela relação que o Serviço Social possui com a questão social, relação esta originada no decorrer do desenvolvimento social e econômico da sociedade e no processo de estudo e enfrentamento que a profissão faz sobre ela.

Os princípios que norteiam a profissão propõem dinamicidade ao currículo, com abordagem teórica, histórica e metodológica sobre o Serviço Social e a realidade social e possibilitam o conhecimento sobre os desafios e problemas relacionados à profissão, seguindo direção da teoria social crítica, de modo a evitar subdivisão dos conteúdos, com ênfase nos campos investigativos e interventivos da profissão.

Devem ser preservados a interdisciplinaridade em todo o processo de formação, o pluralismo como parte constituinte da formação, a relação entre ensino, pesquisa e extensão, a relação entre estágio e supervisão acadêmica e profissional e a abordagem da ética profissional como parte essencial da formação.

Contudo, ao passo que a proposta do currículo mínimo deve ser construída por amplo consenso, o currículo pleno deve considerar as particularidades de cada unidade de ensino, como os recortes regionais, as peculiaridades acadêmicas e institucionais que surgem diante da correlação de forças presentes na sociedade e influenciam tanto os projetos profissionais quanto os societários (CARDOSO et al., 2018).

Dito isto, é evidente que o contexto de contrarreforma do ensino superior brasileiro lança novos dilemas à formação profissional em Serviço Social, na medida em que se desenvolve, não só por causa da expansão do número de cursos pelo setor privado, mas também por causa dos reducionismos lançados às diretrizes curriculares. A começar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, que facilita a “flexibilização” do ensino, a qual corresponde à tentativa de atendimento do Estado às estratégias de flexibilização presentes no mercado de trabalho, fazendo com que os cursos se tornem aligeirados, parcializados e operacionais, que vão renegar aspectos mais complexos que demandam investimento de tempo e dinheiro na formação, como a pesquisa científica (BEHRING, 2000).

Ao final da década de 1990, a proposta de diretrizes curriculares da ABEPSS passou por revisão em 1999, por comissão de especialistas da profissão, devido à demanda para enquadramento no formato de diretrizes curriculares para serem encaminhadas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. Deste modo, temos a proposta de diretrizes

curriculares de 1996, que é mais ampla e detalhada, e as diretrizes curriculares elaboradas pela comissão de especialistas de 1999. Mesmo após ter sido colocada no formato de diretrizes para atendimento de demanda do órgão nacional responsável, as diretrizes de 1999 da ABEPSS não foram fielmente adotadas pelo Ministério da Educação – MEC, o qual lançou, com várias diferenças, as Diretrizes Curriculares nacionais para os cursos de Serviço Social no ano 2002 (ABREU, 2007).

Por meio das falas de Ortiz (2019), vemos que a influência neoliberal no Estado reflete na formação profissional em Serviço Social, pois as diretrizes curriculares do MEC (2002) para este curso alteram em vários aspectos as diretrizes curriculares elaboradas pela ABEPSS, a começar pelo perfil profissional almejado pela formação, do qual as diretrizes do MEC retiram o caráter generalista – que é extremamente necessário à interpretação da realidade social pelo assistente social – e incluem a capacidade do profissional em promover o exercício da “cidadania plena”, o que é impossível diante dos dilemas da sociedade capitalista, deste modo, coloca o profissional como responsável pela garantia de uma realidade que não é possibilitada no contexto da história da sociedade burguesa e do conflito de classes pertinente a ela, ademais, omite a realidade histórica ao fazer tal proposta.

Ainda sobre o perfil profissional, a referida autora continua apontando que o MEC faz confusão sobre o caráter interventivo e propositivo do assistente social, colocando-o equivocadamente como uma característica a ser fomentada nos usuários dos serviços sociais, flagelando, assim, o perfil profissional que é proposto para lidar com a dinâmica social. Há também supressões feitas pelo MEC quanto a vários pontos referentes às competências e habilidades profissionais, as quais são estimuladas na formação para atender ao que se propõe na Lei de Regulamentação da Profissão (8662/1993), bem como aos princípios da formação profissional que direcionam os caminhos a serem seguidos pela profissão.

Estas supressões evidenciadas por Ortiz (2019) se referem à apreensão crítica dos processos sociais em perspectiva de totalidade, à análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país, realização de estudos socioeconômicos para a identificação de demandas e necessidades sociais, exercício de funções de direção em organizações públicas e privadas na área de Serviço Social, magistério de Serviço Social e coordenação de cursos e unidades de ensino, Supervisão direta de estagiários de Serviço Social, adoção de teoria crítica social que possibilite apreensão da totalidade social nas dimensões universais, privadas e singulares, a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e a compreensão da ética como princípio que perpassa toda a formação profissional.



Tal ação conduzida pelo MEC se põe alarmante, pois é evidente que a estes aspectos presentes nas diretrizes curriculares da ABEPSS (1996) e retiradas pelo MEC (2002) mutila transversalmente a formação e, conseqüentemente, o trabalho profissional, já que tolhe quesitos diretamente ligados também ao cotidiano profissional, como a docência e a coordenação de cursos da área, a supervisão de estágio e a intervenção por meio de estudos socioeconômicos.

Não podemos esquecer que a proposta que se tem para a formação profissional em Serviço Social significa a necessidade de compromisso com percursos teóricos e metodológicos sólidos, encaminhados por teoria social crítica que permite o entendimento da realidade local, nacional e global no mundo capitalista (IAMAMOTO, 2008) para que as intervenções profissionais por meio dos instrumentos e técnicas permitam a contribuição com a mudança da realidade social, no constante movimento entre teoria e prática profissionais que garantem a instrumentalidade do serviço Social (GUERRA, 2000), na direção do compromisso ético e político, como a liberdade, a democracia, a cidadania, a equidade social emanados pelo projeto profissional (IAMAMOTO, 2008; NETTO, 2009).

Sendo assim, é imprescindível que afirmemos e reafirmemos continuamente a necessidade de ter uma formação consistente, desveladora da realidade complexa e contraditória da sociedade capitalista, na qual serão projetadas intervenções profissionais, para que seja viabilizada a construção de um perfil profissional crítico diante da realidade social e propositivo, pois

O exercício da profissão exige um sujeito profissional que tenha competência para propor e negociar com a instituição os seus projetos, para defender o seu campo de trabalho, suas qualificações e atribuições profissionais. Requer ir além das rotinas institucionais para buscar apreender, no movimento da realidade e na aproximação as forças vivas de nosso tempo, tendências e possibilidades aí presentes passíveis de serem apropriadas pelo profissional e transformadas em projetos de trabalho profissional. (IAMAMOTO, 2014, p. 611).

Vemos que a disparidade entre as diretrizes curriculares da ABEPSS e do MEC para a formação profissional em Serviço Social agride fortemente as conquistas históricas construídas pela categoria profissional, pois as diretrizes curriculares propaladas pelo MEC, as quais são de vinculação obrigatória aos cursos de graduação, abrem espaço para reducionismo e retaliações no perfil profissional requerido pela profissão para lidar com as demandas sociais, que vão resultar em menor densidade e domínio teórico-metodológico e ético-político .

Neste sentido, aludimos que, junto à expansão dos cursos de Serviço Social, há também expansão de formação fragilizada, retalhada, que mais serve para a venda dos cursos do que para “preparar cientificamente quadros profissionais capazes de responder às exigências

de um projeto profissional coletivamente construído e historicamente situado” (IAMAMOTO, 2011, p. 163).

Lembremos que é esta qualidade de formação que tem sido alvo de avaliação nacional pelo ENADE, o que reafirma a importância de observarmos as provas do exame e o desempenho dos participantes nelas, como meio de conhecimento sobre as fragilidades e as fortalezas da formação conduzida pelos cursos de Serviço Social do Amazonas expressas por meio das provas.

Para isto, observamos as portarias do ENADE referentes às diretrizes para elaboração das provas ao curso de Serviço Social, como por exemplo INEP (2016), e vimos que há conteúdos concernentes com as diretrizes curriculares da ABEPSS e que foram citados anteriormente como retirados pelas diretrizes do MEC, quais sejam, a teoria social crítica, a supervisão de estágio, os direcionamentos de acordo com a postura ética profissional, etc.

Considerando que as provas do ENADE atendem às diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social, olhamos para as provas do exame pertinentes às edições em que este curso foi avaliado, e situamos as questões de acordo com cada núcleo de fundamentação da formação profissional pelos quais os currículos dos cursos de Serviço Social devem ser organizados. A título de informação, as provas do ENADE são compostas por 40 questões, das quais 25% são questões de conhecimentos gerais e 75% questões de conhecimentos específicos. Estas últimas serão alvo da discussão deste trabalho, pertinentes aos Núcleos de Fundamentação da formação profissional em Serviço Social.

De acordo com Iamamoto (2006), os três núcleos de fundamentação da formação são o de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social que traz as abordagens necessárias para compreensão do ser social e as relações sociais de trabalho, exploração e dominação desenvolvidas na sociedade burguesa; o Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira, que é voltado às abordagens sobre a construção e desenvolvimento da sociedade brasileira em todos os seus aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos, o desenvolvimento urbano-industrial e todo o processo de reprodução social de vida e trabalho, bem como as diversidades regionais e locais; e o Núcleo de Fundamentos do Trabalho profissional que se volta à historicidade da profissão e sua inserção no mundo do trabalho, seu desenvolvimento diante das mudanças sociais e sua relação com a questão social, direcionando a operacionalização da ação profissional.

Com a análise das provas do ENADE, adotou-se a categorização das questões e respostas de acordo com os núcleos de fundamentação da formação profissional para que pudesse ser visualizado como se deu abordagem de cada um deles. Assim, é possível ver no

Quadro 2 que o núcleo mais contemplado com as questões das provas foi o de Fundamentos do Trabalho Profissional, o segundo mais abordado foi o de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social e, com muito menos questões, em terceiro, foi o de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira.

Quadro 2 - Questões das provas referentes aos Núcleos de Fundamentação da formação

Núcleos de fundamentação	2004 (%)	2007 (%)	2010 (%)	2013 (%)	2016 (%)	2018 (%)
<b>Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social</b>	43,5	11,53	45,84	43,47	9,52	26,66
<b>Fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira</b>	13	7,70	4,16	0	14,28	10
<b>Fundamentos do Trabalho Profissional</b>	43,5	80,77	50	56,53	76,20	63,34

Fonte: Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2004, 2007, 2010, 2013, 2016 e 2018).

Para melhor compreensão dos conteúdos de cada núcleo presentes nas questões das provas, serão apresentadas nos quadros a seguir a categorização das questões de acordo com os tópicos de estudo da formação profissional em Serviço Social apontados pelas diretrizes curriculares da ABEPSS, de 1999. Na apresentação dos temas das questões estão incluídas as questões discursivas, mas no tópico seguinte, no qual serão apresentadas as respostas das questões, somente as respostas das questões objetivas serão tratadas. Assim, no Quadro III vemos os percentuais de abordagem de cada tema do Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional, o mais abordado dos três.

Quadro 3 - Percentual de questões em cada tópico de estudo pertinente ao núcleo

NÚCLEO DE FUNDAMENTAÇÃO	TÓPICOS DE ESTUDO	2004 (%)	2007 (%)	2010 (%)	2013 (%)	2016 (%)	2018 (%)
<b>Fundamentos do Trabalho Profissional</b>	<b>Administração e planejamento em Serviço Social</b>	0	19	8,33	0	6,25	0
	<b>Ética profissional</b>	8	9	8,33	0	12,5	10,52
	<b>Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do SS</b>	31	5	16,66	38,47	6,25	15,80
	<b>Pesquisa em Serviço Social</b>	0	5	8,33	15,38	0	10,52
	<b>Serviço Social e processos de trabalho</b>	61	62	58,35	46,15	75	63,16

Fonte: Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2004, 2007, 2010, 2013, 2016 e 2018).

Este núcleo, conforme destaca a ABEPSS (1999), traz elementos que constituem o Serviço Social como especialização do trabalho, articulando análise dos fundamentos profissionais e dos processos de trabalho no qual se insere, a fim de habilitar os profissionais

ao exercício de seu trabalho com base na legislação profissional. Ou seja, em nosso entendimento, este núcleo é mais demandado porque traz mais direcionamento à ação profissional, sob articulação das três dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

Das questões referentes ao ano de 2004, o tópico de Ética Profissional teve uma questão sobre os princípios do código de ética. Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social teve 25% das questões sobre a profissionalização e institucionalização da profissão, 50% sobre o movimento de reconceituação da profissão e 25% referentes ao tipo de questão discursiva sobre a perspectiva crítico-dialética e o Serviço Social. As questões do tópico de Serviço Social e Processos de Trabalho foram 25% sobre instrumentos e técnicas, 25% referente à relativa autonomia e compromisso ético-político, 37,5% sobre as dimensões interventiva e investigativa e 12,5% sobre atribuições e competências da profissão.

No ano de 2007, todas as questões referentes ao tópico de Administração e Planejamento em Serviço Social indagaram sobre elaboração e avaliação de projetos e programas sociais. Nas questões de Ética Profissional foram os valores e os princípios do Código de Ética Profissional. O percentual total das questões de Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social correspondeu ao Serviço Social na reprodução das relações sociais. As questões pertinentes ao tópico de pesquisa social trouxeram indagações a respeito da metodologia de pesquisa. E, das questões referentes ao tópico de Serviço Social e Processos de Trabalho, 23% se referiram ao trabalho do assistente social nas políticas públicas e o caráter contraditório da atuação, sendo que uma questão (33%) era discursiva. As atribuições e competências do assistente social tiveram 38,46% das questões, das quais uma (20%) foi discursiva, e, das demais, 7,70% foram sobre assessoria e consultoria em Serviço Social e 7,70% sobre instrumentos e técnicas.

No ano de 2010, o percentual correspondente à Administração e Planejamento em Serviço Social contou com questionamentos sobre planejamento social no trabalho na administração pública. O percentual de Ética Profissional se referiu ao sigilo profissional. No que concerne aos Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social, 50% das questões foram voltadas aos primeiros passos do Serviço Social no Brasil e 50% ao movimento de reconceituação. Pesquisa Social contou com questionamentos a respeito da abordagem qualitativa de pesquisa. E o tópico de Serviço Social e Processos de Trabalho teve 57,10% das questões indagando o trabalho e processos de trabalho do assistente social nas políticas sociais, com ênfase na temática dos direitos humanos, no que tange à exclusão social e a exploração sexual de crianças e adolescentes (das quais 75% foram discursivas), 14,30%

referenciaram o trabalho do assistente social na questão ambiental, 14,30% o estudo social como atribuição privativa do assistente social e 14,30% sobre a instrumentalidade no exercício profissional.

Na prova do ano de 2013, das questões de Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social, 80% abordaram os projetos societários e o projeto ético-político do Serviço Social e 20% indagaram a renovação da profissão e sua inserção na divisão sociotécnica do trabalho. Das questões do tópico de Pesquisa em Serviço Social, 50% se referiram à análise de dados de uma pesquisa e 50% aos passos de construção de um projeto de pesquisa. Sobre Serviço Social e Processos de Trabalho, houve 50% das questões a respeito das três dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa do serviço Social, e as demais 50% se referiram ao cotidiano de trabalho profissional, enfatizando planejamento de intervenção em situações de criança em violência intrafamiliar e enfrentamento de preconceito e discriminação racial (destas últimas, 67% eram discursivas).

O percentual de questões da prova do exame de 2016 referentes ao tópico de Administração e Planejamento em Serviço Social é referente ao planejamento e o monitoramento da gestão social enquanto parte do trabalho do assistente social; das questões de Ética Profissional, a abordagem de 50% foi a respeito do compromisso ético e sigilo profissional e 50% sobre os princípios presentes no Código de Ética Profissional; o tópico de Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social teve seu percentual referido à trajetória de construção do atual projeto ético-político do Serviço Social.

Ainda referente ao exame de 2016, o tópico de Serviço Social e Processos de Trabalho contou com 41,66% das questões (destas, 60% foram discursivas e 40% objetivas) referentes à atuação do assistente social com compreensão da sociedade capitalista e o contexto social da sociedade brasileira que tem herança colonial e escravista, relacionando a questão social com as dimensões interventivas da profissão, sob direção do código de ética, ao passo que 25% abordaram o trabalho do assistente social em casos mais específicos, como violência contra a população LGBT, pessoas com dependência química, e crianças e adolescentes em conflito com a lei, e 16,68% corresponderam aos instrumentos e técnicas do Serviço Social, 8,33% foram sobre as atribuições e competências do Serviço Social e 8,33% sobre a dimensão investigativa da profissão.

No exame de 2018, as questões do tópico de Ética Profissional foram distribuídas em 50% a respeito do significado do atual código de ética para a profissão e 50% sobre os princípios do código de ética. As questões de Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social se dividiram em 67% sobre a construção e a representação do projeto ético-

político do Serviço Social e 33% sobre o projeto de formação atual. O percentual total do tópico de Pesquisa em Serviço Social teve questões sobre a pesquisa científica para produção de conhecimento e sua relação com as dimensões investigativa e interventiva do Serviço Social.

Por fim, as questões do tópico de Serviço Social e processos de trabalho, ainda referentes ao exame do ano de 2018, se apresentaram em 50% sobre o trabalho do assistente social de forma generalista, a considerar a sociedade capitalista e a mundialização do capital, as múltiplas expressões da questão social, o exercício profissional diante da realidade brasileira que é permeada pelo racismo, domínio da categoria mediação no cotidiano profissional, e o controle democrático nas políticas sociais. As demais questões ligadas a este tópico foram 25% relacionadas ao trabalho do assistente social em demandas específicas, como no processo transexualizador, com pessoas com deficiência, e em situações de aborto; 8,33% referentes à supervisão de estágio; 8,33% a respeito da supervisão de estágio; e 8,34% sobre a atuação investigativa em coerência com o projeto ético-político do Serviço Social.

A maior parte das temáticas pertinentes à formação profissional em Serviço Social se relacionam ao núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional acima detalhado, conforme indicam as diretrizes curriculares da ABEPSS, de modo a subsidiar o exercício profissional com articulação das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa do Serviço Social. Inclusive, a ênfase de conteúdos neste núcleo corresponde à inovação trazida pelas diretrizes curriculares da ABEPSS, de 1996, que intencionou colocar a prática profissional na centralidade acadêmica, com maior direcionamento teórico referente ao trabalho em geral e o trabalho do assistente social na sociedade capitalista (IAMAMOTO, 2014).

Ao olharmos para as questões que compuseram as provas do ENADE apresentadas, podemos perceber que, de modo geral, as provas foram planejadas com os temas da formação bem divididos entre o quantitativo de questões, de modo que não foi percebida preferência por determinados conteúdos em detrimento de outros.

Contudo, não podemos deixar de sinalizar que a falta de constância dos temas durante os anos das provas pode ser considerada uma falha para avaliação, pois, por exemplo, no ano de 2004 houve questão específica sobre a perspectiva crítico-dialética no Serviço Social, sem estar presente nas provas dos demais anos. Da mesma forma, no ano de 2007 o caráter contraditório da atuação profissional do assistente social foi colocado em evidência, no ano de 2010 a prova foi contemplada com indagações sobre o estudo social e a instrumentalidade do Serviço social, no ano de 2016 houve questão específica para o questionamento da atuação do assistente social diante de situações vivenciadas pela população LGBT e pelas pessoas com

dependência química, e no ano de 2018 houve indagações a respeito da atuação do assistente social no processo transexualizador e em casos de aborto.

Pode ser observado que estas e algumas outras questões foram abordadas nos anos citados e não nos demais, o que nos remete à ideia de que fica difícil avaliar estritamente pela prova o progresso da formação oferecida pelos cursos, já que nem sempre muitos dos conteúdos estarão sempre presentes a cada ano do exame. Por outro lado, reconhecemos que este é um dilema característico de um modelo de prova que tem quantidade específica de questões, até mesmo para se tornar viável a resolução pelos estudantes, por isto a comissão elaboradora da prova tem que escolher os temas que serão enfatizados em cada ano.

Mesmo que todas as questões se relacionem e em muitas possam ser articulados vários temas, considera-se que a adoção da prova como recurso de avaliação não é suficiente para avaliar profundamente o conhecimento e a compreensão dos participantes, então muito menos é adequada à avaliação geral de uma área de formação. Daí a necessidade de outros meios terem relevância para complementar a avaliação dos cursos de formação profissional, em especial o de Serviço Social.

A percepção do tipo de questões presentes nas provas do ENADE permite o entendimento de que, ainda que o exame não seja suficiente para avaliar a totalidade de uma formação, incluindo o fato de que a falta de espaço para que todos os temas da formação sejam enfatizados, o planejamento das questões é bem mais coerente com a intenção de observar o domínio e o conhecimento dos discentes do que as provas dos concursos públicos.

Tal comparação é feita porque, por meio de pesquisa de iniciação científica pertinente ao Grupo de Estudos de Sustentabilidade, Trabalho e Direitos na Amazônia (ESTRADAS) realizada entre os anos de 2015 e 2016 com o objetivo de contrastar as provas dos concursos públicos do Amazonas, realizadas entre 2011 e 2015 para o cargo de Assistente Social, com a formação orientada pela ABEPSS, foi identificado com Andrade e Costa (2016) que as questões dos concursos públicos ditas como de conhecimentos específicos de Serviço Social não eram totalmente próprias da formação.

Na verdade, nas provas de concursos lidas e categorizadas, muitas legislações sociais (cobradas de modo mais fechado, os artigos em si, ao invés de questões reflexivas) eram colocadas na parte de conhecimentos específicos da profissão, tomando espaço dos debates mais amplos que precisam ser observados nos graduados em Serviço Social. Assim, as questões específicas da formação em Serviço Social das provas dos concursos estavam em quantidade muito menor que 50% da prova. Outro dado identificado foi a prevalência de questões menos

articuladas e menos reflexivas, enfatizando a parte operacional da profissão, como se esta pudesse ser distanciada dos debates mais profundos, ditos “teóricos”.

Desta forma, percebe-se que o modelo de provas e questões do ENADE para os cursos de Serviço Social se aproxima muito mais de uma percepção sobre o domínio dos estudantes sobre as temáticas pertinentes à graduação pela qual foram contemplados.

O núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, o segundo mais demandado, tem no Quadro 4 o percentual de abordagem dos seus tópicos de estudo, e teve seus conteúdos um pouco menos distribuídos entre as questões, pelo menos nos anos de 2007, 2010 e 2018, o que não significa que os tópicos sem percentual não tenham sido relacionados aos demais. Vejamos:

Quadro 4 – Percentual de questões em cada tópico de estudo pertinente ao núcleo

NÚCLEO DE FUNDAMENTAÇÃO	TÓPICOS DE ESTUDO	2004 (%)	2007 (%)	2010 (%)	2013 (%)	2016 (%)	2018 (%)
Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social	Desenvolvimento capitalista e Questão Social	15,40	33,33	0	40	0	12,5
	Direitos e Legislação Social	46,20	66,67	36,36	30	0	0
	Política Social	23	0	36,36	20	50	62,5
	Sociologia	0	0	9,1	0	0	0
	Trabalho e Sociabilidade	15,40	0	18,18	10	50	25

Fonte: Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2004, 2007, 2010, 2013, 2016 e 2018).

As questões da prova do ano de 2004 correspondentes ao tópico de estudo de Desenvolvimento Capitalista e Questão Social tiveram seu percentual total referente às reconfigurações da questão social diante da reestruturação produtiva. As questões ligadas ao tópico de Direitos e Legislação Social estiveram representadas com 16,66% sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, 16,66% se referiram ao Benefício de Prestação Continuada enquanto parte da política social de Assistência Social, 16,66% sobre Seguridade Social e fundo público, 16,66% foram a respeito dos conselhos e conferências de saúde do Sistema Único de Saúde e 33,36% foram sobre a Constituição Federal brasileira de 1988 e o neoliberalismo no Brasil.

O tópico de Política Social pertinente ao exame de 2004 teve 33,33% de suas questões sobre as políticas sociais e os direitos sociais no que tange à cidadania; 33,33% sobre o Estado de Bem-Estar Social e 33,34% sobre conselhos e controle social. Das questões de Trabalho e Sociabilidade 50% foram sobre as relações de trabalho flexibilizadas e 50% foram a respeito do entendimento do Serviço Social sobre a sociedade capitalista e as reconfigurações que causa



no mundo do trabalho e na Questão Social, sendo que este último percentual corresponde ao modelo de questão discursiva.

Na prova do ano de 2007, o percentual que representa o tópico de Desenvolvimento Capitalista e “Questão Social” foi integralmente voltado às funções políticas e econômicas do Estado burguês. O tópico de Direitos e Legislação Social teve 50% das questões voltados ao Estatuto da Criança e do Adolescente e 50% direcionados aos conselhos enquanto instrumento para o controle social.

O exame do ano de 2010 teve o tópico de Direitos e Legislação Social com 25% das questões voltadas à conquista dos direitos sociais no século XVII, 25% sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, 25% sobre a política urbana na Constituição Federal de 1988 e 25% sobre a lei Maria da Penha. A temática de Política Social teve 50% das questões voltadas ao Estado neoliberal e as transformações causadas pela ideologia neoliberal na década de 1980 no mundo e no Brasil e 50% sobre o entendimento de política social em geral e as políticas sociais setoriais brasileiras na Constituição Federal de 1988. O percentual total referente à Sociologia contou com questionamentos sobre as matrizes sociológicas. E Trabalho e Sociabilidade teve todo seu percentual voltado a questões sobre a divisão sociotécnica do trabalho e as relações de trabalho flexibilizadas no estado brasileiro.

As questões do ano de 2013 referentes ao Desenvolvimento Capitalista e Questão Social, foram: 25% sobre Estado e Sociedade, 25% sobre neoliberalismo, 25% sobre globalização e 25% sobre questão social. O tópico de Direitos e Legislação Social teve 33,33% de suas questões voltadas aos direitos de cidadania, 33,33% sobre humanização na área da saúde e 33,34% voltados ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Os questionamentos sobre Política Social foram 50% sobre os reflexos do neoliberalismo na política social e 50% sobre a privatização na área da saúde. O percentual de Trabalho e Sociabilidade correspondeu ao modelo de questão discursiva sobre o trabalho assalariado e a precarização dos direitos sociais.

No ano de 2016, as questões da prova atinentes ao Núcleo de Fundamentos Teórico- Metodológicos da Vida Social se relacionaram apenas a dois tópicos. O percentual pertinente ao tópico de Política Social foi sobre neoliberalismo e seus impactos na política social, enquanto o percentual do tópico de Trabalho e Sociabilidade se referiu à reestruturação produtiva e o modelo de trabalho flexível.

Das questões do último exame, realizado no ano de 2018, o percentual referente ao tópico de Desenvolvimento Capitalista e Questão Social correspondeu aos questionamentos sobre a população em situação de rua. Política Social teve 20% das questões referentes ao controle social nas políticas sociais; 20% sobre previdência social; 40% sobre política social

brasileira e a seguridade social a partir da Constituição Federal de 1988; e 20% sobre o fundo público. As questões de Trabalho e Sociabilidade tiveram seu percentual total voltado à reestruturação produtiva e processo de trabalho.

As questões das provas do ENADE referentes ao Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social tiveram menos frequência nas edições do exame do que as do núcleo anteriormente apontado, mas entende-se que isto é possível porque o núcleo anterior abrange mais temas da formação que este, então fica difícil que todas as temáticas estejam em todas as provas. Mesmo assim, conseguimos ver que questões mais generalistas deste núcleo referido no quadro 4 poderiam estar mais presentes para averiguação do entendimento dos estudantes, como por exemplo as discussões sobre cidadania e o Estado de Bem-Estar Social que foram indagados de modo direto somente no ano de 2004, e o debate sobre o Fundo Público que foi referenciado de maneira específica somente no exame de 2018. Seria bom ver o desempenho dos cursos, por meio de seus discentes, nestes temas no decorrer das edições.

Como as questões das provas foram elaboradas de modo que articulassem vários aspectos da formação, com contextualização histórica e fundamentação teórica e metodológica, não podemos dizer que houve distinção entre os núcleos (mesmo que uns tenham tido mais questões nas provas porque, justamente, são contemplados com mais temáticas), o que é positivo, já que, assim como as dimensões do exercício profissional, eles não são hierarquizados entre si, mas sim relacionados e articulados (IAMAMOTO, 2006).

O núcleo menos presente nas provas, como apontou o Quadro II, foi o de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira, e as questões pertinentes a ele foram: no ano de 2004, 50% se referiram ao movimento histórico da realidade brasileira; 25% sobre o capitalismo na realidade brasileira; e 25% a respeito da redemocratização da sociedade brasileira. Na prova do ano de 2007, as questões foram 50% sobre o período de política econômica industrializante no país e 50% referentes às particularidades históricas da realidade brasileira. No exame de 2010 o percentual integral voltou-se ao período do Desenvolvimentismo no Brasil. Em 2013, como indica o Quadro II, não houve questões diretamente sobre este núcleo.

No ano de 2016, 33,33% das questões foram sobre a formação sócio-histórica do Brasil e as particularidades do capitalismo brasileiro e 66,67% foram sobre as relações sociais patriarcais e racistas no Brasil. A prova de 2018 teve 33,33% das questões pertinentes à desigualdade racial e social no Brasil; 33,33% foram sobre as lutas pela democracia no Brasil e 33,37% sobre a contrarreforma do Estado brasileiro, das quais os dois últimos percentuais correspondem a questões discursivas.

Estes conteúdos referentes a este último núcleo apresentado são imprescindíveis, e, por mais que os demais núcleos inevitavelmente articulem as discussões referentes à realidade brasileira, consideramos que questões específicas deste núcleo poderiam estar mais presentes nas provas, ainda mais se observarmos que em uma edição não houve nem um questionamento direto a respeito de temas específicos da formação sócio-histórica do Brasil.

Mais uma vez, por mais que menções deste gênero sejam feitas nas perguntas dos variados temas, é necessário que haja mais atenção às particularidades da realidade brasileira nas provas, afinal, tais conhecimentos possibilitam a compreensão sobre as mudanças macrosociais e seus reflexos em cada conjuntura, bem como fundamenta a leitura sobre as forças e sujeitos sociais que refletem no cotidiano da profissão, como ressalta Iamamoto (2014). Não pode ser esquecido que os núcleos de fundamentos teórico-metodológicos da vida social e da formação sócio-histórica da realidade brasileira são basilares para as dimensões teórico-metodológica e ético-política do exercício profissional, e, conseqüentemente, para a técnico-operativa.

Estes núcleos de fundamentação da formação profissional em Serviço Social, conforme compreende-se a partir de Cardoso et al. (1998) e Iamamoto (2014), não foram propostos de modo hierárquico entre si, mas sim de forma complementar e indissociável, expressando níveis distintos de abstração de análise, numa constante articulação que possibilita, a cada movimento, novas descobertas teóricas, interventivas e ético-políticas. Ainda que o núcleo de fundamentos do trabalho profissional tenha sido privilegiado pelos debates que encaminharam a reforma curricular para o Serviço Social na década de 1990, em busca de maior articulação dos acúmulos éticos e teóricos com a intervenção profissional, não significou uma intenção de autonomização deste último para com os outros.

Desta forma, entende-se que, para que o assistente social possa intervir em uma expressão da questão social, é imprescindível que ele conheça as origens e o contexto histórico, cultural, social, econômico e político no qual ela se situa, para projetar intervenções diante das demandas apresentadas pela população, a partir do conhecimento da realidade pelo profissional por meio das técnicas e instrumentos adotados, atendendo aos princípios e valores da profissão (IAMAMOTO, 2009). Daí a articulação contínua dos núcleos de fundamentação da formação para subsidiar perfis profissionais que conduzam o movimento intelectual e operativo na direção dos interesses coletivos emanados da sociedade.

A organização curricular por meio destes núcleos, segundo Iamamoto (2006), é um aprimoramento trazido pela proposta de diretrizes curriculares da ABEPSS (1996), como também a possibilidade de tratamento das matérias básicas do curso como disciplinas,

seminários temáticos, oficinas, monitorias, pesquisa, extensão, etc.; e a ampliação da articulação entre história, método e teoria do Serviço Social (era desta forma até o currículo de 1982) sob tratamento integrado na disciplina Fundamentos Históricos e Teórico- Metodológicos do Serviço Social.

O debate sobre as diretrizes curriculares da formação profissional em Serviço Social evidencia a complexidade com a qual a profissão vem se forjando nas últimas três décadas, sendo que a apropriação de tal complexidade fica comprometida diante dos desafios enfrentados pela formação, em particular na conjuntura brasileira, de lidar com a expansão dos caminhos para o ensino cada vez mais fragilizado.

E tais desafios podem ser percebidos também no modelo de avaliação conduzido pelo ENADE para esta formação, o qual dificulta a compreensão das particularidades que compõem a totalidade de uma formação que é planejada e direcionada ao atendimento das propostas mais amplas da categoria profissional, orientada pelas diretrizes da ABEPSS, ainda que o atendimento destas diretrizes não seja feito por todos os cursos que são majoritariamente privados e mais propensos ao distanciamento de tais orientações.

Com isto, reafirma-se a necessidade de buscar melhorias para a avaliação da formação profissional em Serviço Social para que haja acompanhamento sobre o nível de conhecimento dos futuros profissionais que são contemplados por ela, indo além do desempenho estudantil, que é o recurso disponibilizado pela “avaliação” conduzida pelo ENADE. A avaliação feita pelo ENADE é mediada por comissão de especialistas próprios da área, ou seja, minimamente bacharéis em Serviço Social, já que assim respalda a Lei de Regulamentação da Profissão de 1993.

A comissão elaboradora das provas do ENADE aos cursos de Serviço Social é, em maioria, qualificada na área do Serviço Social, como indica o Quadro V. Os demais, ainda que qualificados em outras áreas, também evidenciam que o perfil docente selecionado para conduzir as provas do ENADE possui ampla titulação.

A título de informação, salienta-se que, em cada ano em que o curso de Serviço Social foi avaliado pelo ENADE, a comissão elaboradora foi composta por 7 profissionais, com exceção do ano de 2016 que contou com 6 profissionais. Todos eles possuem mais de uma qualificação, e, já que no quadro a seguir (Quadro 5) serão apresentadas as qualificações das comissões, deve ser lembrado que o número de titulações por ano será maior que o número de profissionais elaboradores das provas, pois cada um deles possui dois ou mais títulos. Sendo assim, um docente pode ser mestre em Serviço Social e doutor em outra área, ou vice-versa,

diferenciando o quantitativo de qualificações do quantitativo de docentes elaboradores das provas.

Quadro 5 - Titulações profissionais da comissão elaboradora de prova

QUALIFICAÇÕES PROFISSIONAIS	2004	2007	2010	2013	2016	2018	TOTAL POR TIPO DE QUALIFICAÇÃO	REPRESENTAÇÃO EM PERCENTUAL
Todas qualificações em Serviço Social	4	5	5	4	3	3	24	41,40%
Especialista em Serviço Social	0	0	0	0	0	0	0	0
Mestre em Serviço Social	0	1	0	1	1	1	4	6,90%
Doutor em Serviço Social	1	0	0	1	1	0	3	5,20%
Especialista em outras áreas	2	0	0	0	3	2	7	12%
Mestre em outras áreas	2	0	2	2	3	3	12	20,70%
Doutor em outras áreas	1	1	2	2	1	1	8	13,80%
<b>TOTAL POR ANO</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2004, 2007, 2010, 2013, 2016 e 2018).

Dos elaboradores das provas que são especialistas em outras áreas, as titulações dos participantes do ano de 2004 se referiam às áreas da saúde, programas de bem-estar social, psiquiatria e psicologia. Os do ano de 2016 tinham especializações nas áreas de gênero e educação sexual. Os do ano de 2018 eram especialistas nas áreas de família, Serviço Social na área sociojurídica, docência e gerontologia.

Dos que têm mestrado em áreas diferentes do Serviço Social, os do ano de 2004 têm títulos referente às áreas de política social e família. Os do ano de 2010 são títulos referentes às áreas de políticas públicas e sociologia. Os de 2013 são mestres em saúde e ambiente e farmacologia. Os de 2016, das áreas de administração pública, saúde e ambiente, e planejamento e políticas públicas. Os de 2018, são titulações de mestrado referentes às áreas de planejamento e políticas públicas, política social, e sociedade e cultura.

Dos que têm doutorado em outras áreas, o que participou da edição de 2004 tem o título na área da sociologia. O participante da edição de 2007 tem o título na área de enfermagem. Os de 2010 detêm titulações nas áreas de políticas públicas e sociologia. Os participantes da elaboração de prova de 2013 têm doutorado na área da educação. O de 2016, na área de educação e o de 2018 na área de política social.

Entende-se que os elaboradores de prova são bem qualificados e bem titulados, tendo conhecimentos tanto voltados especificamente ao Serviço Social quanto às discussões

multidisciplinares. Cabe aqui lembrar que, além da graduação, todos eles têm pelo menos uma titulação na área do Serviço Social, mesmo que as demais sejam em outras áreas, seja de especialização, mestrado ou doutorado.

Com o Quadro 6, vemos que a maior parte dos elaboradores eram vinculados às instituições públicas de ensino, com exceção do ano de 2016 em que o número de elaboradores foi igual tanto das instituições públicas quanto das privadas.

Quadro 6 – Instituição de vinculação da comissão elaboradora de prova

<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>2004</b>	<b>2007</b>	<b>2010</b>	<b>2013</b>	<b>2016</b>	<b>2018</b>
<b>Pública</b>	57%	57%	57%	57%	50%	71%
<b>Privada</b>	43%	43%	43%	43%	50%	29%

Fonte: Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2004, 2007, 2010, 2013, 2016 e 2018).

A partir do Quadro 7, observa-se que os docentes que compuseram a equipe de elaboração de provas das edições do ENADE são mais procedentes, em sua maioria, de instituições das regiões sudeste e centro-oeste. Percebendo que a região norte foi a que menos teve docentes de Serviço Social na comissão elaboradora das provas, considera-se a necessidade de que tal realidade seja alterada para que haja mais equilíbrio entre os formuladores das provas, ainda mais porque na maioria das edições não houve representante da região norte.

Quadro 7- Região de origem das instituições dos elaboradores da prova de conhecimentos específicos

<b>REGIÃO/ESTADO</b>	<b>2004</b>	<b>2007</b>	<b>2010</b>	<b>2013</b>	<b>2016</b>	<b>2018</b>	<b>Total</b>
<b>Norte</b>	0	0	1	0	0	1	2
<b>Sul</b>	1	3	2	1	1	1	9
<b>Sudeste</b>	2	3	2	3	2	2	14
<b>Centro-oeste</b>	2	0	1	1	2	1	7
<b>Nordeste</b>	2	1	1	2	1	2	9

Fonte: Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2004, 2007, 2010, 2013, 2016 e 2018)

Com os dados apresentados neste item, vimos que as provas do ENADE foram bem elaboradas, por profissionais qualificados, com questões amplas e reflexivas, abarcando, inclusive, temáticas além das apresentadas pelas diretrizes do MEC e que são propaladas pelas diretrizes da ABEPSS, como por exemplo as que trataram o direcionamento da profissão pela Teoria Social Crítica, o que significa que as provas têm a complexidade intelectual necessária à formação, que é possibilitada pelos cursos que buscam estar coerentes com os requisitos profissionais.

Ainda que a maior parte dos cursos de formação profissional em Serviço Social seja conduzida pelo setor privado que, possivelmente, está pautado somente nas diretrizes

curriculares do MEC, vemos que a avaliação se dá por bases mais amplas que as oferecidas por muitos cursos de formação.

Lembrando que no item inicial deste capítulo foi possível perceber que o perfil majoritário dos discentes dos cursos de Serviço Social do Amazonas é formado por pessoas de renda familiar baixa, oriundas de rede pública de ensino de nível médio, mais vinculadas aos cursos privados de ensino superior, com várias características socioeconômicas que indicaram possibilidade de alcance das iniciativas governamentais, entendemos que é um perfil formado por pessoas com situação social e econômica menos favorecida, que está mais inserido nos cursos privados, cursos estes que por estarem mais ligados à lógica mercadológica, enfrentam maiores desafios ao conduzir a formação, pois têm turmas com muitos alunos, número de docentes reduzidos com vínculos trabalhistas precarizados, com pouco ou nenhum oferecimento de pesquisa e extensão, como bem destacam Pereira (2008) e Lima (2013).

A maior parte dos discentes da formação em Serviço Social no Amazonas que participaram das edições do ENADE lidou com várias dificuldades que podem ter implicado na obtenção de conhecimentos tanto por parte própria dos discentes quanto da formação que lhes é oferecida, contrastando com o perfil de prova da avaliação nacional à qual são submetidos. Assim, é mais do que evidente a necessidade de que a avaliação conte com outros meios para além do exame que não é suficiente para evidenciar as particularidades permeadas no processo de formação.

#### **4.3. Os reflexos da formação profissional em Serviço Social no Amazonas: percepções a partir do desempenho dos discentes nas provas do ENADE**

Observar o desempenho estudantil expressado por meio das provas do ENADE pode permitir o conhecimento das fortalezas e das limitações dos perfis profissionais conduzidos pelos cursos de Serviço Social, a partir dos quais se espera que esteja sendo conduzida uma formação sólida, complexa, coerente com a proposta de currículo adequada à profissão, com as conquistas alcançadas por ela desde 1982, na busca do rompimento com o conservadorismo, na direção de teoria social crítica que possibilita o desvelamento da produção e da reprodução da questão social (IAMAMOTO, 2006).

A proposta curricular vigente para os cursos de Serviço Social, já apresentada nos itens anteriores deste capítulo, postulada pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS (1996), é resultado da conquista que se tem por meio do estabelecimento do projeto ético-político do Serviço Social, então é condutora da formação de Assistentes Sociais

que devem ter competência teórico-crítica, comprometimento com valores ético-humanistas para a defesa dos direitos, subsidiando suas condutas teórico-práticas (MENEZES, 2006). Deste modo, permite a construção de perfis profissionais aptos a lidar com a dinamicidade social.

O projeto profissional vigente, o qual se põe na direção da Teoria Social crítica articulado às discussões de outras matrizes teóricas, trouxe muitos avanços para o Serviço Social, como a compreensão histórica das classes sociais e suas lutas, tendo o trabalho e a classe trabalhadora na centralidade dos debates que resulta em indignação profissional diante da desigualdade social, busca contínua de sintonização das ações profissionais com as demandas da população na defesa de direitos sociais e políticas públicas, autorreconhecimento enquanto trabalhador assalariado alcançado pelos dilemas do mundo do trabalho, reafirmação de atribuições e competências profissionais, e fortalecimento do campo da pesquisa e da profissão como área de conhecimento. Sendo assim, o distanciamento de discussões basilares da profissão lança o risco de desarticular e fragmentar as propostas profissionais (IAMAMOTO, 2014).

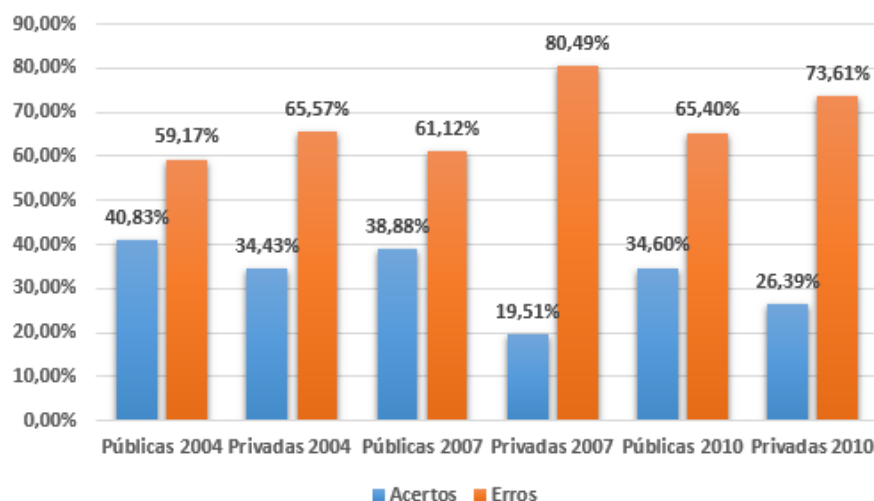
O Assistente Social, ao ter como objeto de estudo e trabalho as expressões da questão social, deve estar habilitado para propor intervenções coerentes com as trajetórias individuais e coletivas dos indivíduos reproduzidas a partir das relações sociais (FALEIROS, 2006), por isto, é relevante a observação dos conhecimentos adquiridos pelos acadêmicos de Serviço Social e futuros profissionais a fim de identificar se existem lacunas a serem preenchidas na formação, para que as limitações sejam cada vez mais superadas.

Por isto, após olharmos a composição das provas quanto aos conteúdos específicos da formação em Serviço Social presentes nelas, é interessante que saibamos o nível de domínio dos discentes sobre tais temáticas para que seja possibilitada a aproximação do conhecimento sobre o que tem sido oferecido nos cursos de Serviço Social do Amazonas.



No gráfico 10 podemos ver o desempenho dos discentes ingressantes dos cursos nas questões referentes ao Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social, lembrando que os ingressantes participaram do ENADE até o ano de 2010, por isto os gráficos referentes a eles só apontam até estes anos.

Gráfico 10 – Respostas dos ingressantes nas questões do Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social



Fonte: Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2004, 2007, 2010, 2013, 2016 e 2018).

Apesar de, num primeiro olhar, o percentual de erros dos discentes ingressantes, tanto das instituições públicas quanto das instituições privadas, se mostrar elevado, considera-se que tais informações podem ser relevadas diante do fato de que estes se encontravam no primeiro ano do curso e ainda não tinham contato com a maioria dos conteúdos, portanto, é esperado que, realmente, a maioria dos discentes iniciantes não tenha domínio sobre a maior parte das temáticas da formação.

Os conhecimentos referentes ao Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social, de acordo com Luis, Wambier e Bourguignon (2007), são imprescindíveis para a relação contínua entre teoria e prática, pois os debates pertinentes a este núcleo são basilares e generalistas no sentido de subsidiar a compreensão sociológica, antropológica, filosófica e metodológica para intervenção na realidade social.

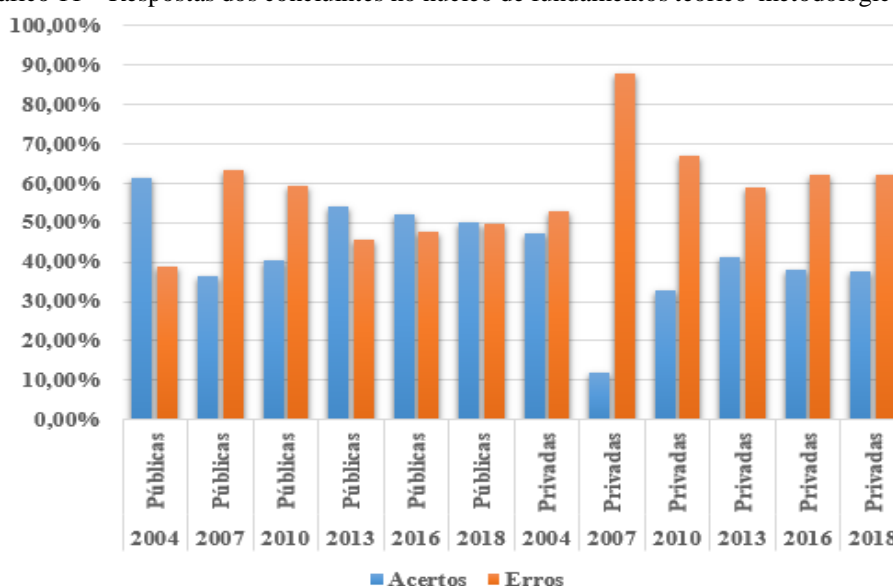
Os referidos autores apontam ainda que teoria e prática são dependentes numa relação complexa e só haveria possibilidade de dissociação e contraposição entre elas se estivessem permeadas por senso comum, ou seja, vazias de cientificidade. Contudo, não pode deixar de ser considerado o sentido ontológico de que a prática historicamente antepõe a teoria no exercício

da *práxis* (movimento social e histórico crescente entre teoria e prática no cotidiano do homem) humana.

O referido núcleo possibilita compreensão crítica sobre o trabalho como categoria central do ser social na sociedade, no sentido de reconhecer que por meio dele se desenvolvem as atividades profissionais da sociedade e a busca pela satisfação das necessidades sociais e individuais.

Esse subsídio oferece ao profissional o olhar aprofundado sobre a complexidade da realidade social e as indagações adequadas que nortearão a investigação e a intervenção profissionais na sociedade. Neste sentido, é interessante a observação do desempenho dos concluintes dos cursos (Gráfico 11) nas questões enunciadas no item 2.3, já que, estes sim, após terem realizado a maior parte da formação, devem ter domínio satisfatórios sobre os conteúdos.

Gráfico 11 – Respostas dos concluintes no núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social



Fonte: Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2004, 2007, 2010, 2013, 2016 e 2018).

Ao olharmos para o Gráfico 11, podemos observar que, infelizmente, em todas as edições do ENADE, os discentes tanto das instituições públicas quanto das privadas tiveram grandes percentuais de erros nestas questões das provas. Porém, há uma diferença entre os dados das instituições privadas de ensino que tiveram percentual de erro maior que os discentes dos cursos públicos de Serviço Social.

O domínio dos discentes concluintes dos cursos públicos nas questões das provas referentes ao Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social oscilou levemente no decorrer das edições do exame, de modo que os melhores resultados neste núcleo

foram percebidos em 2004, declinaram no segundo e no terceiro ano do exame, e foram recuperados e mantidos nas três últimas edições, com metade dos discentes alcançando sucesso nestas questões. Contudo, é necessária atenção a tais fragilidades, pois a metade de acertos é um resultado razoável e o que se espera é o maior domínio possível dos futuros profissionais sobre os conteúdos da formação.

Por outro lado, o sucesso dos discentes dos cursos privados nas questões deste núcleo foi bem menor, apresentando oscilação bem maior entre o domínio destes conhecimentos no decorrer dos anos do exame, salientando que, mesmo tendo retomado, de 2010 em diante, o crescimento no percentual de acertos após o forte declínio em 2007, ainda pode ser considerado que o conhecimento destes graduandos sobre os conteúdos do Núcleo de Fundamentos da Vida Social foi insatisfatório, demonstrou que nem a metade dos concluintes participantes demonstraram ter apropriação das referidas temáticas.

Para uma análise mais aprofundada sobre a avaliação da formação feita pelo ENADE e a formação recebida pelos discentes, seria muito importante a leitura dos projetos pedagógicos dos cursos, como previsto no início da construção desta proposta de pesquisa. Entretanto, em atenção à orientação da banca avaliadora do exame de qualificação e ao volume de dados por nós reunido com a tabulação das provas e dos relatórios do ENADE, nossa análise se centrou no ENADE, indicando a necessidade de futuras investigações que façam esse contraste.

Mas, mesmo sabendo que a formação profissional não é de responsabilidade apenas dos cursos de graduação, pois os discentes também têm influência sobre seu processo formativo, bem como as implicações do cotidiano social podem interferir na obtenção do aprendizado (SILVA, 2010), somos levados a pensar, a partir do desempenho apresentado no Gráfico 13 (principalmente os referentes aos cursos privados), que os cursos necessitam melhorar estes debates na formação que oferecem.

Não pode ser esquecido, conforme foi destacado no decorrer deste trabalho, que os três núcleos de fundamentação são inter-relacionados e foram programados para, juntos, oferecer os subsídios teórico-metodológicos necessários ao perfil do assistente social. Então, como apresentado no item 3.2, os conteúdos mais relacionados ao núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, quais sejam, Desenvolvimento Capitalista e Questão Social, Direitos e Legislação Social, Política Social, Sociologia e Trabalho e Sociabilidade, se mostraram razoavelmente apropriados pelos discentes concluintes dos cursos públicos de Serviço Social e bem menos aproveitados pelos discentes concluintes dos cursos privados.

É importante frisar que a compreensão sobre o surgimento e o desenvolvimento da sociedade capitalista que reconfigura o mundo do trabalho e, conseqüentemente, redimensiona

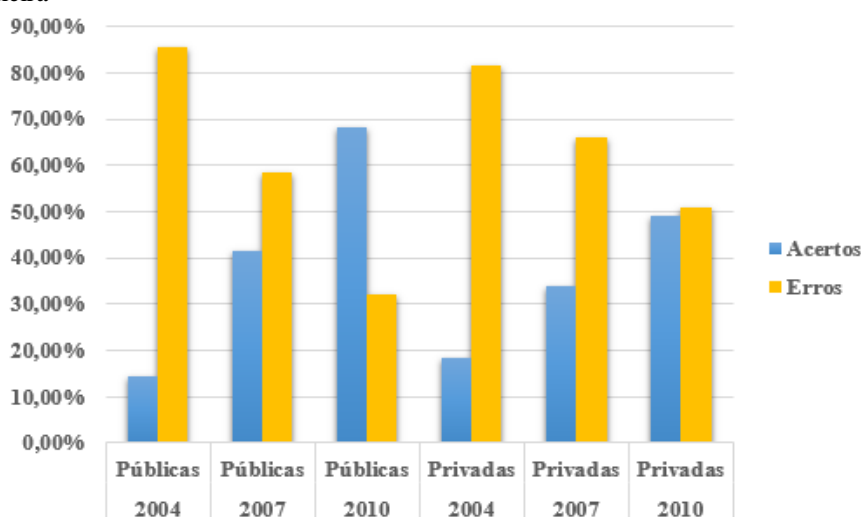
as expressões da questão social, alcançando, inclusive, os direitos e políticas sociais para retaliação dos recursos públicos investidos neles, é possibilitada mais diretamente pelos conteúdos pertinentes ao núcleo referenciado, então, se a formação falha nesses debates mais generalistas que baseiam o olhar amplo do profissional sobre a realidade social, a atuação também se dará de modo menos completo.

Não podemos deixar de considerar que o fato de os percentuais de acerto no núcleo aqui apresentado não terem sido elevados, mais ainda por parte dos cursos privados, nos remete à lógica de pouca valorização de uma formação com perspectiva mais densa, humanística, crítica e ampla, sendo reflexo da ideologia do capitalismo monopolista que permeia o cotidiano social e alcança a formação do ensino superior, tornando-a pragmática, com objetivos mais voltados à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho (SILVA, 2010), como se a densidade teórica e a contextualização da realidade não fossem imprescindíveis ao trabalho profissional.

O tipo de formação mais enxuta é contrário aos objetivos propostos e discutidos pelas políticas curriculares comprometidas com o sentido amplo e crítico de educação, ao qual as diretrizes da ABEPSS se vinculam, bem como pelos intelectuais que defendem uma formação realizada a partir do tripé ensino-pesquisa-extensão, com complexidade teórico-metodológica, com intuito de causar transformações e impactos positivos na sociedade, como postula o referido autor. Foge, portanto, da intenção de permitir a construção de perfis profissionais capacitados para entender e confrontar a realidade social, e este tipo de formação se faz mais presente na medida em que o Estado incentiva continuamente o ensino superior privado em detrimento do ensino superior público, transferindo deste último, para o primeiro, recursos por meio de bolsas, financiamentos, etc.

Os conhecimentos referentes ao Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira, os quais também são essenciais para que se consolide o olhar amplo e crítico sobre o desenvolvimento da questão social diante das particularidades do capitalismo no país, estiveram pouco presentes nas provas, como citamos no item anterior, e, no gráfico a seguir, está apresentado o desempenho dos discentes ingressantes dos cursos que participaram das provas do ENADE, sendo que, como esperado, não foi desempenho tão amplo porque eram iniciantes.

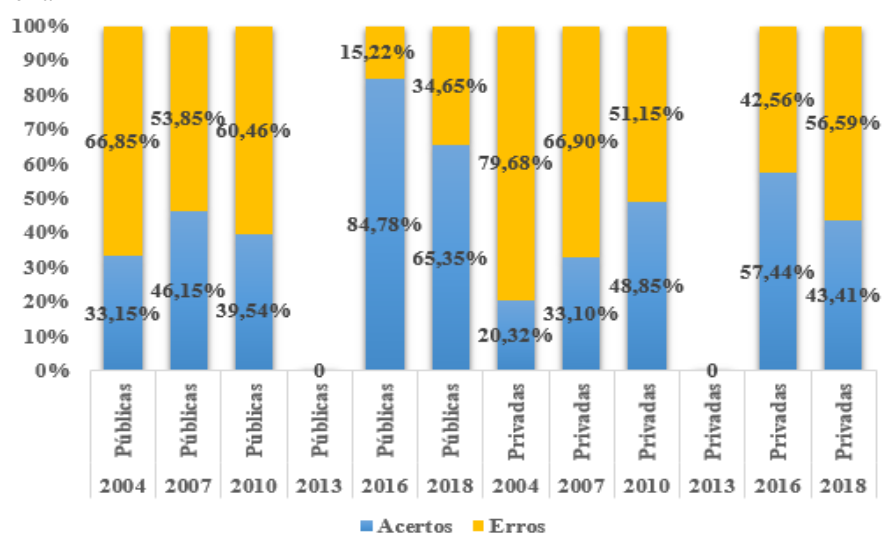
Gráfico 12 – Respostas dos ingressantes nas questões do Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da sociedade brasileira



Fonte: Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2004, 2007, 2010, 2013, 2016 e 2018)

Com o gráfico abaixo podemos observar o desempenho dos concluintes dos cursos de Serviço Social nas questões referentes à organização e desenvolvimento da sociedade brasileira.

Gráfico 13 - Respostas dos concluintes nas questões do Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da sociedade brasileira



Fonte: Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2004, 2007, 2010, 2013, 2016 e 2018).

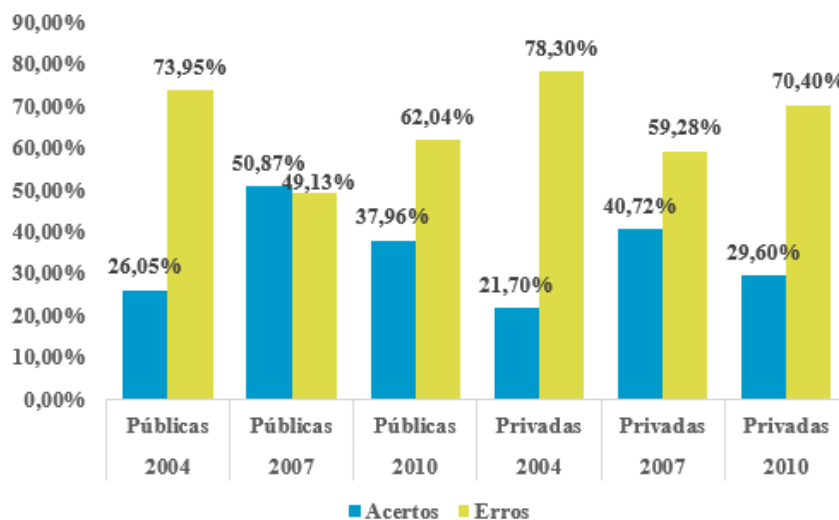
O desempenho dos concluintes dos cursos públicos nas questões deste núcleo, como indica o Gráfico 13, foi insatisfatório nas três primeiras edições do exame, já que menos da metade dos participantes acertou as questões, mas pode ser visto o progresso do domínio dos concluintes nas duas últimas edições do exame, já que tiveram desempenho mais do que mediano. Contudo, do ano de 2016 para o ano de 2018 houve um declínio que precisa ser observado, pois indica que os concluintes do último ano tiveram menos propriedade sobre os conteúdos deste núcleo.

Inevitavelmente, percebe-se de modo geral que o conhecimento dos discentes das instituições públicas foi melhor que o dos discentes das instituições privadas, o que pode significar que a formação dos cursos públicos tem discutido mais estes assuntos que os cursos privados que, inclusive, tiveram seus percentuais de acerto insatisfatórios na maior parte dos exames, com exceção do ano de 2016 em que pode ser considerado que o quantitativo de discentes concluintes com domínio sobre os conteúdos deste núcleo foi mediano. O ano de 2013 indicado no Gráfico acima não teve lacuna porque não foi contemplado com questões deste núcleo na prova, como foi salientado pelo Quadro II no item anterior deste trabalho.

Este núcleo, ainda que menos abordado na prova, é tão importante quanto os demais porque possibilita reflexões a respeito da construção da sociedade brasileira nos sentidos econômico, social, cultural, racial, evidenciando as relações internacionais que historicamente impactaram os caminhos tomados para o desenvolvimento do país, deste modo, oferece historicidade e contextualização aos direitos sociais hoje existentes na realidade brasileira e o exercício profissional a partir do entendimento de como a realidade global influencia a realidade nacional e regional dentro do país. Sendo assim, é imprescindível que o domínio dos futuros profissionais sobre estas temáticas seja reforçado.

Para falarmos sobre o desempenho dos estudantes nas questões do núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional, apresentamos primeiramente no Gráfico 14 o desempenho dos ingressantes que, obviamente, pouco sabiam acerca dos assuntos deste núcleo.

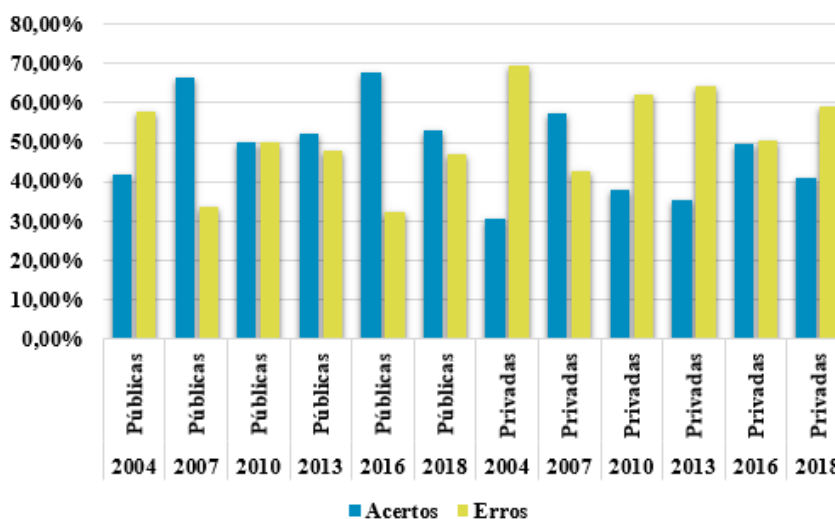
Gráfico 14 – Respostas dos ingressantes nas questões pertinentes ao Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional



Fonte: Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2004, 2007, 2010, 2013, 2016 e 2018)

No Gráfico 15 pode ser percebido que o desempenho dos concluintes dos cursos públicos nas questões do núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional teve oscilação no decorrer dos anos do exame, de modo que, nas cinco últimas avaliações, seus desempenhos tenham sido melhores do que na primeira, porém, ainda longe do satisfatório.

Gráfico 15 – Respostas dos concluintes nas questões pertinentes ao Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional



Fonte: Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2004, 2007, 2010, 2013, 2016 e 2018)

Ainda por meio do gráfico 15, pode ser afirmado com base na terceira, quarta e sexta (última) edições que os desempenhos dos discentes dos cursos públicos não foi bom, e somente na segunda e na quinta (penúltima) edições foram bons. Percebe-se que tal oscilação deve ser corrigida, pois a formação dever ser a melhor possível a todos os discentes, então é necessário identificar nos projetos dos cursos e com autoavaliação por parte deles o que implicou nessa diferenciação de resultados.

Com percentuais de acerto menores (com exceção dos exames dos anos de 2007 e 2016) do que os dos discentes dos cursos públicos, o desempenho dos participantes do ENADE vinculados aos cursos privados evidenciou que, pelo menos de 2010 a 2018, o domínio deles a respeito dos conteúdos pertinentes ao núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional esteve longe do satisfatório.

A necessidade de atenção ao grande percentual de erros nas questões se faz urgente para que sejam identificadas e superadas as limitações que permeiam a formação dos cursos de Serviço Social, aqui em questão os do Amazonas, principalmente os das instituições privadas, a fim de que os graduandos concluam a formação com a maior articulação de conhecimentos possíveis, com aptidão para o debate complexo e articulado sobre as temáticas pertinentes à dinâmica social vigente que habilitam o assistente social ao trabalho profissional comprometido com os direitos sociais da classe menos favorecida.

Como foram discriminados no item 4.2, os conteúdos do núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional abarcam a Administração/Gestão e Planejamento em Serviço Social, a Ética Profissional, os Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social, a Pesquisa em Serviço Social e Serviço Social e Processos de Trabalho.

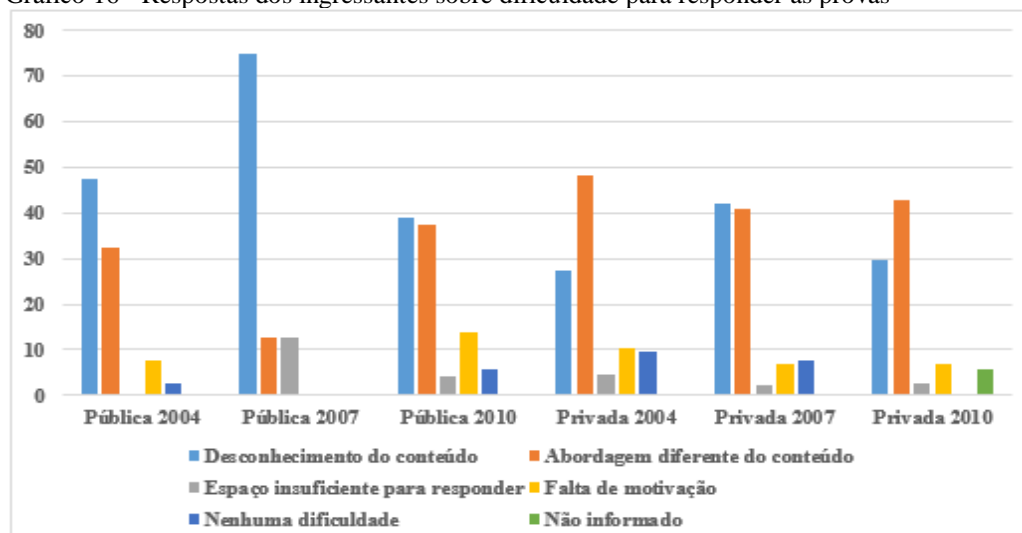
Este núcleo é o que mais traz conteúdos teóricos e metodológicos voltados diretamente ao trabalho profissional do Assistente Social, possibilitando o entendimento sobre o desenvolvimento da profissão no Brasil e seus marcos históricos, a conduta profissional sob os preceitos do Código de Ética Profissional e da compreensão generalista e filosófica a respeito da ética. Subsidiar teórica e metodologicamente o exercício profissional nos espaços sócio-ocupacionais (que têm influência direta da dinâmica social e econômica capitalista), ao considerar o caráter contraditório da profissão que busca atender aos interesses da classe trabalhadora e da classe burguesa que a emprega, com direcionamentos para um trabalho profissional investigativo e propositivo por meio do planejamento, da execução e da avaliação de projetos e programas sociais que materializam as políticas sociais.

O debate sobre o desempenho dos estudantes nas questões dos núcleos de fundamentação da formação mencionados pode ser relacionado às percepções dos participantes



sobre as dificuldades na prova. No gráfico 16 estão as respostas dos ingressantes, das quais é totalmente compreensível que a maior dificuldade na prova foi o desconhecimento dos conteúdos.

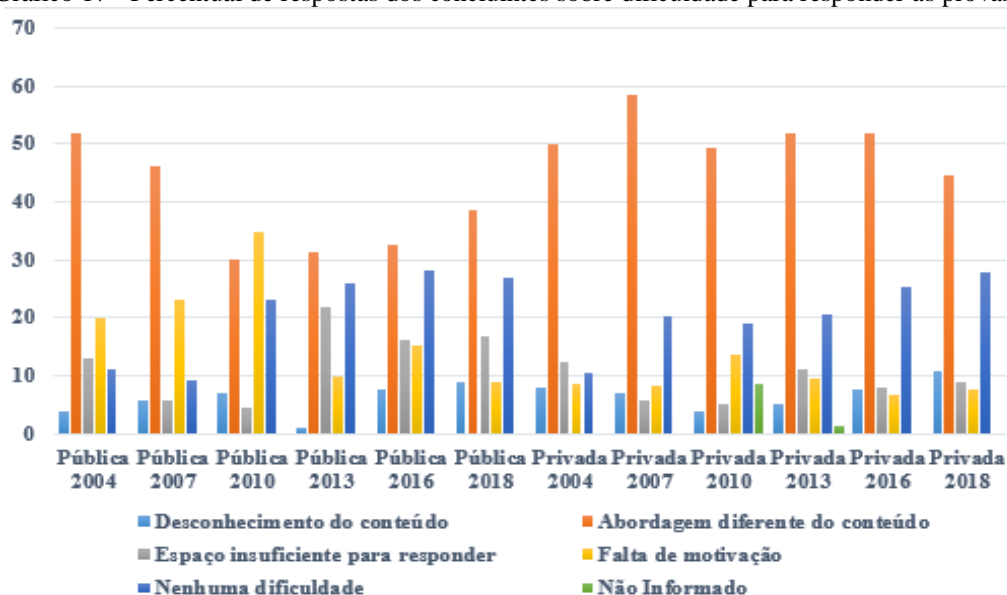
Gráfico 16 - Respostas dos ingressantes sobre dificuldade para responder as provas



Fonte: Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2004, 2007, 2010, 2013, 2016, 2018).

Percebe-se com o gráfico acima que a complexidade e abordagem das provas do ENADE foram mais amplas do que as que os discentes dos cursos de Serviço Social estão acostumados. Tais dificuldades são justificáveis, pois os ingressantes não tinham realizado maior parte da formação, mas com o gráfico 17 fica entendido que os concluintes também sentiram os mesmos obstáculos.

Gráfico 17 - Percentual de respostas dos concluintes sobre dificuldade para responder as provas



Fonte: Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2004, 2007, 2010, 2013, 2016, 2018).

Com estas informações do Gráfico 17, pode ser concluído que, sim, o tipo de questões do ENADE é diferenciado do modelo e complexidade de questões com os quais os discentes estão acostumados em sua trajetória acadêmica.

Pode ser visto também que a diferença na abordagem das questões foi a maior dificuldade para os concluintes dos cursos, de modo que aqueles vinculados aos cursos privados apresentaram os maiores percentuais desta afirmação. Os discentes concluintes dos cursos públicos também deram como maior justificativa para a dificuldade sentida nas provas a abordagem diferenciada das questões, porém com um progresso no decorrer dos anos, de modo que os percentuais ligados a estas afirmações dadas pelos alunos dos cursos públicos foram maiores nas duas primeiras edições e nas demais foram reduzidos.

No Gráfico 17 está indicado que a dificuldade na prova, tanto para os alunos dos cursos públicos quanto dos privados, foi sentida por, no máximo, 10% dos participantes em cada edição. Ou seja, os temas cobrados nas provas do ENADE foram vistos pelos participantes na graduação, mas o tipo de abordagem das questões foi a maior dificuldade para os participantes, principalmente àqueles dos cursos privados.

Mesmo que referente a um percentual baixo, a afirmação sobre o desconhecimento dos conteúdos das provas por parte dos concluintes, como apresenta o Gráfico 11, teve suas alterações no decorrer dos exames, de maneira que os dados emanados pelos discentes dos cursos privados fez uma curva (formato de “U”), pois os percentuais ligados a esta dificuldade nos anos de 2007 e 2010 foram menores que no ano de 2004, mas nas três últimas edições se apresentaram de modo crescente, ou seja, os conteúdos das provas foram de melhor domínio dos discentes dos cursos privados no segundo e no terceiro anos do exame, contudo nas três últimas edições, principalmente na do ano de 2018, o domínio dos conteúdos das provas por parte dos concluintes regrediu.

Por outro lado, o desconhecimento dos discentes concluintes dos cursos públicos nas provas do ENADE seguiu a forma de “zigue-zague”, mostrando que o desconhecimento dos conteúdos foi crescente entre as três primeiras edições, com grande decréscimo no ano de 2013, ou seja, os participantes deste ano conheciam mais os conteúdos da prova, mas que nos anos de 2016 e 2018 voltaram a ser significativos, representando que o desconhecimento dos concluintes das duas últimas edições sobre os conteúdos foi maior.

Assim, mesmo que estejamos falando de percentuais pequenos, é necessário que haja atenção a esta categorização, pois significa que os graduandos participantes das duas últimas edições tiveram mais dificuldades do que aqueles das edições anteriores, então é um sinalizador de alterações na formação que precisam ser identificadas.

Diante da percepção das questões das provas, as quais se mostraram articuladas e complexas, com amplas abordagens sobre os conteúdos da formação, e do desempenho baixo e mediano dos discentes participantes (principalmente daqueles ligados aos cursos privados), bem como a declaração da maioria deles (considerando mais os concluintes do que os ingressantes) sobre as dificuldades que sentiram nas provas terem se relacionado à abordagem diferenciada da qual estão acostumados, pode ser afirmado que há muito o que ser melhorado na formação dos cursos de Serviço Social do Amazonas, indicando a necessidade de autoavaliação por parte dos próprios cursos, com análise de seus projetos pedagógicos e das estratégias adotadas para condução do ensino.

Se para os cursos de Serviço Social das instituições públicas do Amazonas esta necessidade de atenção se faz coerente, mais ainda se faz aos cursos privados de ensino, os quais, infelizmente, demonstraram desempenho menor nas respostas das questões. Isto justifica, inclusive, as notas do “Conceito Enade” – o qual se refere exatamente ao desempenho nas provas – apresentadas no Gráfico I do item 2.3 que evidenciaram que os cursos das instituições privadas de ensino do Amazonas, na maior parte dos exames, tiveram notas entre 2 e 3, com exceção dos anos 2007 e 2010 nos quais três dos seis cursos privados alcançaram a nota 4 no conceito ENADE.

Em comparação, o curso público mais antigo (o primeiro criado no estado) manteve-se com notas entre 4 e 5, e nenhuma abaixo destas em todas as edições. O outro curso público de Serviço Social da mesma instituição que o primeiro, mas situado em município do interior, o qual participou somente das três últimas edições do ENADE, apresentou mais oscilação nas notas do conceito ENADE, estando atualmente com conceito 3, como foi indicado no Gráfico 1 do segundo capítulo.

Considerando a diferença neste conceito entre os cursos públicos, pode ser suposto que os percentuais de acerto dos cursos públicos não tão satisfatórios nas questões das provas do ENADE sejam mais referentes ao curso mais recente da instituição pública. Para melhor identificação das fragilidades de cada curso seria necessária análise de todos os projetos pedagógicos, o que não seria possível para esta pesquisa, mas fica indicada a necessidade desta análise para pesquisas futuras.

De modo algum a discrepância no desempenho entre os cursos, principalmente entre os públicos e privados, é interessante, pelo contrário, é lamentável que haja diferenças entre a formação oferecida por cada um deles, pois isto implica em fragilidades no perfil de assistente social que lidará com a realidade social de cada indivíduo e da coletividade, com os direitos sociais e políticas públicas.

Com a discussão aqui conduzida sobre os núcleos de fundamentação da formação profissional em Serviço Social aqui apontados, podemos relacionar alguns dados da pesquisa realizada por Costa, Andrade e Pinheiro (2020) pela qual houve a identificação, a partir dos projetos pedagógicos dos cursos de Serviço Social presenciais do Amazonas, de que os cursos das instituições públicas federais se apresentaram mais coerentes com as diretrizes curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), pois têm disciplinas mais amplas e generalistas com articulação teórico-prática e com programas de pesquisa e extensão mais consolidados, ainda que longe da perfeição.

Dos cursos presenciais da iniciativa privada, observou-se que 71,42% têm disciplinas dedicadas enfaticamente à “prática profissional” e aos “instrumentos técnico-operativos do Serviço Social”, demonstrando a sede em oferecer um ensino da prática de modo mais isolado, ou seja, realmente diferente do perfil de questões das provas do ENADE. Tem-se ainda a informação de que 42,85% dos cursos presenciais oferecem disciplinas totalmente distantes dos objetivos profissionais, as quais correspondem ao empreendedorismo, teologia, planejamento de carreira e sucesso profissional, etc.

Assim, os dados referentes aos projetos pedagógicos dos cursos se apresentam como incoerentes com a profissão porque ela se pauta por discussões sociológicas, filosóficas, antropológicas, à luz da teoria social crítica, para que a complexidade da realidade social seja entendida e as propostas de intervenção sejam pensadas e mediadas pelos instrumentos e técnicas profissionais (ABEPS, 1996), articulando as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa do Serviço Social. Tudo isto, num movimento incessante entre teoria e prática profissionais que vai fundamentar a instrumentalidade do Serviço Social (GUERRA, 2000).

Tais demandas observadas nos projetos dos cursos são entendíveis porque a lógica predominante na sociedade, a qual debatemos desde o início deste trabalho, é a de redução do ensino ao pragmatismo, ao tecnicismo, para que acompanhe o modelo toyotista de produção e trabalho vigente, conseqüentemente, vemos que a busca por tal praticismo/pragmatismo impacta a profissão com fragilidades, como a falta de domínio de conteúdos imprescindíveis por parte dos discentes. Então, a comparação destes dados indica que a relação complexa entre os conteúdos da formação e do cotidiano profissional está em desarticulação e merece atenção para que as melhorias sejam feitas na formação.

A partir da lógica curricular a qual estes núcleos aqui apresentados pertencem, compreende-se que o objetivo do projeto profissional de formação é o de construir um profissional de visão ampla e crítica sobre a sociedade, capaz de lidar com a questão social e

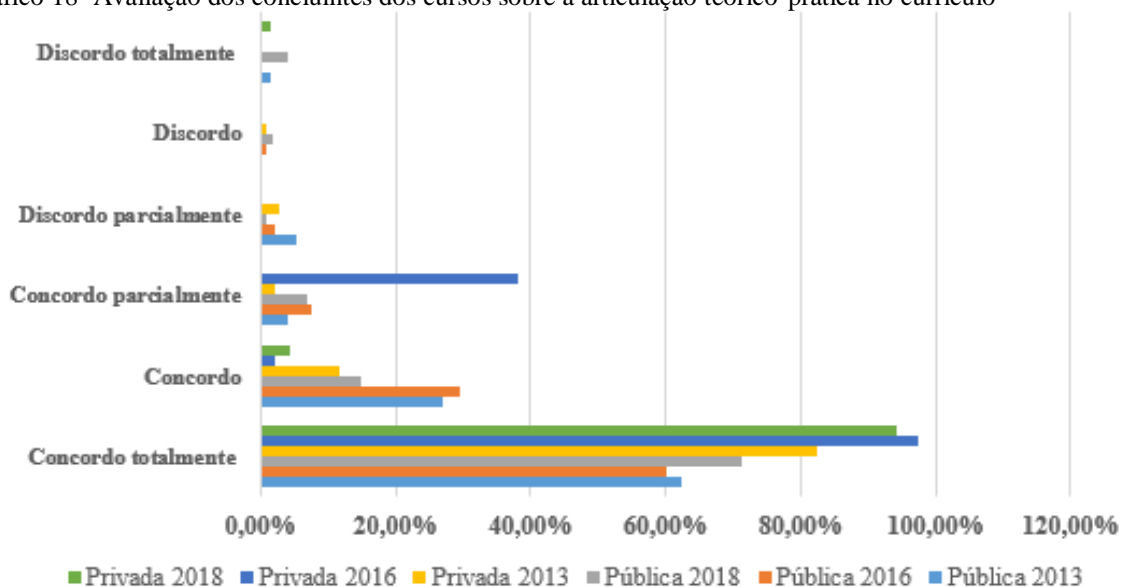
que esteja preparado e disposto para propor melhorias para o seu público-alvo, através da elaboração e execução de políticas sociais, de acordo com a ética profissional.

Por isto, à formação deve ser associada a contextualização dos acontecimentos da sociedade brasileira para que seja conhecido o desenvolvimento que ela tem, bem como apresentadas as particularidades do tempo atual, permitindo que sejam analisados os problemas relacionados à prática profissional e estimulada a criação de propostas profissionais, com intuito de alcançar melhorias para os indivíduos enquanto seres sociais e enquanto seres explorados pelo mundo do trabalho, assim, será possível ao profissional em formação a capacidade de planejar e executar políticas públicas, dando-lhe competência para lidar com as expressões da questão social (IAMAMOTO, 2006).

Podemos ressaltar, com Santos e Pini (2013), que a partir do currículo mínimo de 1996, aprovado pela ABEPSS a competência profissional em Serviço Social é teórica e metodológica, política, ética e técnico-operativa. Assim, através do referencial teórico marxista, teoria e prática são vistas como unidade, portanto, o “ensino da prática” está relacionado em todo momento que são discutidas as teorias, ou seja, com a devida articulação da proposta curricular, fragilidades serão evitadas quanto à compreensão e a habilidade de intervenção dos profissionais.

A expressão dos discentes sobre a articulação teórico-prática do currículo de seus cursos pode ser visualizada no Gráfico 18, no qual a maioria deles, tanto das instituições públicas quanto das privadas, declarou perceber tal relação no currículo do curso em que estavam graduando.

Gráfico 18- Avaliação dos concluintes dos cursos sobre a articulação teórico-prática no currículo

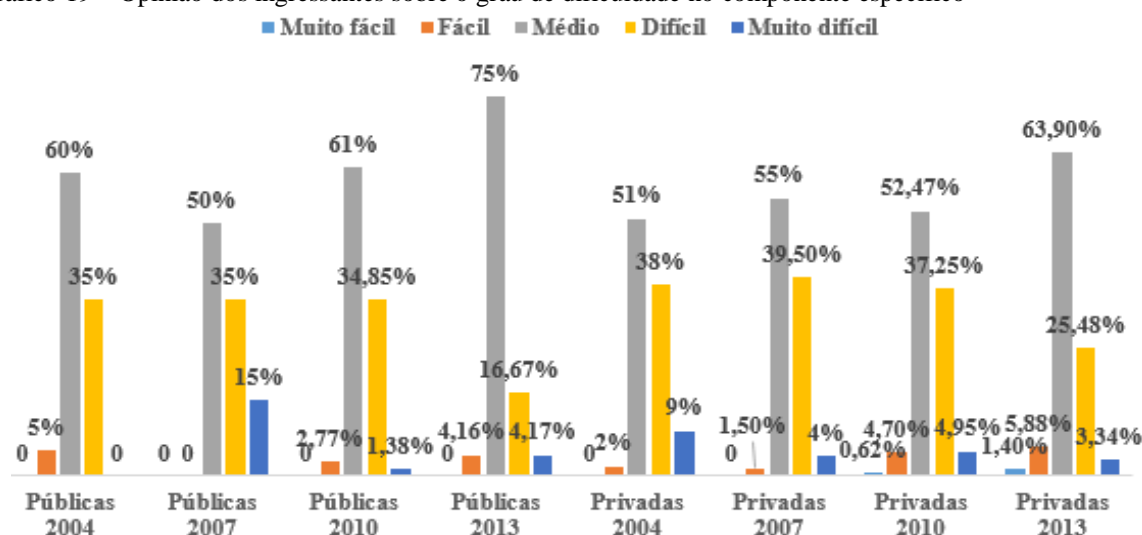


Fonte: Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2004, 2007, 2010, 2013, 2016 e 2018).

Apesar deste amplo reconhecimento por parte dos discentes dos cursos de Serviço Social, não pode ser esquecido que existe ainda entre a categoria de Assistentes Sociais a ideia de que a “teoria” dada em sala de aula para cursos de Serviço Social e a prática profissional não se encontram, o que é um equívoco, como destaca Santos (2006), pois, se a ideia de que na prática a teoria é outra tem sido considerada por alguns profissionais, isto acontece por conta de estes não terem se apropriado devidamente do referencial teórico marxista, o qual possibilita reflexões que dão direcionamentos necessários para a intervenção profissional. Com isto, entendemos que a formação profissional em Serviço Social tem o propósito de subsidiar futuras atuações e reflexões e não ensinar um passo a passo para a prática.

A respeito das provas que realizaram, os ingressantes dos cursos consideraram, como aponta o Gráfico 19, o nível das provas entre médio e difícil.

Gráfico 19 – Opinião dos ingressantes sobre o grau de dificuldade no componente específico



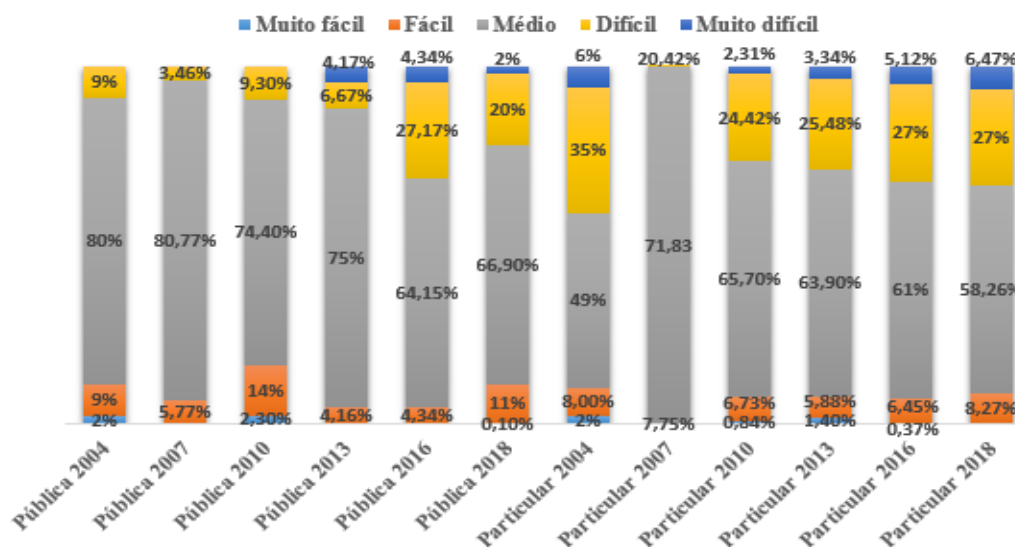
Fonte: Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2004, 2007, 2010, 2013, 2016 e 2018).

Porém, esta percepção também foi evidenciada pelos participantes do ENADE concluintes dos cursos de graduação, o que não era muito esperado, pois o ideal seria que os discentes graduandos soubessem, pelo menos, a maior parte dos conteúdos da formação, apresentando mais facilidade ao lidar com as questões.

Assim, a demonstração de dificuldade em relação à prova, bem como os grandes percentuais de erros nas questões pertinentes aos núcleos de fundamentação nos chamam a atenção para pensar em como os currículos e projetos de formação estão sendo propostos nos cursos. Ainda que a responsabilidade pelo aprendizado não seja só dos cursos e seus projetos, pois também há a responsabilidade individual dos alunos, sabemos que a articulação curricular

deve ser a melhor possível para habilitar os discentes com o maior nível de conhecimentos, demonstrando maior domínio e facilidade ao lidar com as temáticas da profissão, indicando, inclusive, resultados contrários aos apontados pelo gráfico 20.

Gráfico 20 – Opinião dos concluintes sobre o grau de dificuldade no componente específico



Fonte: Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2004, 2007, 2010, 2013, 2016 e 2018).

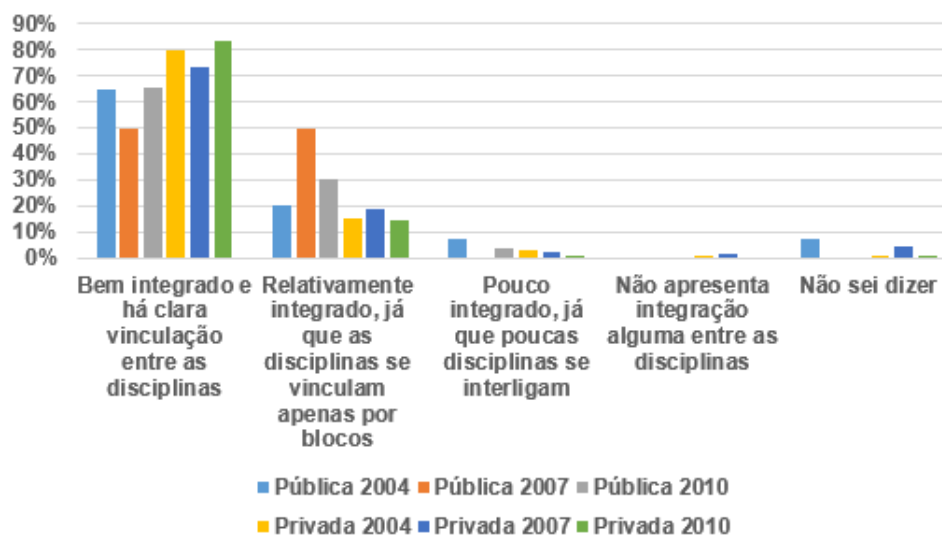
Os conteúdos pertinentes a uma matriz curricular, de acordo com Sá (1995), precisam estar relacionados para que seja proporcionado ao discente um aprendizado “homogêneo”, sem fragmentação dos assuntos, evitando prejuízo na construção do conhecimento. Para isto, faz-se necessária abordagem dos temas, por parte da academia, relacionando-os com a realidade social. Vale lembrar que a lógica curricular vai além da organização de conteúdos, mas também se expressa na linguagem envolvida e os símbolos que a compõem e que são transmitidos por meio dela.

Com as falas da referida autora, deve ser entendido que um currículo proporciona novas informações a partir dos assuntos que estão inseridos. Portanto, além da análise dos assuntos, é de total importância que a linguagem e as intencionalidades “impressas” na lógica curricular estejam bem aproximadas e articuladas com a proposta de formação que se tem para a categoria. Silva (2010) e Silva (1995) corroboram que o currículo, quando bem formulado, permite que a formação e, conseqüentemente, a prática da profissão à qual está relacionado, sejam renovadas.

Os currículos dos cursos de serviço social presenciais do estado do Amazonas, segundo a maioria dos próprios discentes ingressantes (Gráfico 21), tanto das instituições públicas quanto das instituições privadas, estavam bem integrados e com disciplinas vinculadas entre si, mas não pode ser ignorado que uma parte bem visível, ainda que também bem menor,

considerou parcialidade quanto à integração dos currículos, com a disposição das disciplinas por blocos e não tão vinculadas entre si, sendo que tal declaração foi mais feita pelos cursos das instituições públicas, no ano de 2007.

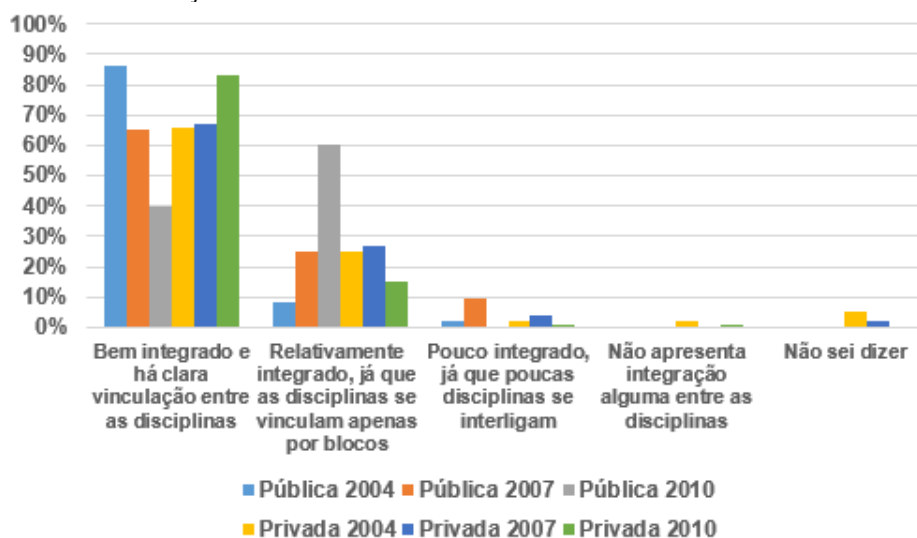
Gráfico 21 - Avaliação dos ingressantes sobre o currículo



Fonte: Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2004, 2007, 2010, 2013, 2016 e 2018).

Os concluintes dos cursos de Serviço Social expressaram, como aponta o Gráfico 21, em sua maior parte, a percepção de que os currículos dos cursos que lhes foram oferecidos também eram bem integrados e com disciplinas vinculadas entre si, a destacar aqui que os discentes que menos afirmaram esta informação foram os dos cursos públicos, participantes do ENADE no ano de 2010 e, por outro lado, foram os que mais consideraram que a articulação do currículo era relativa porque as disciplinas estavam separadas por blocos.

Gráfico 22 - Avaliação dos concluintes sobre o currículo



Fonte: Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2004, 2007, 2010, 2013, 2016 e 2018).



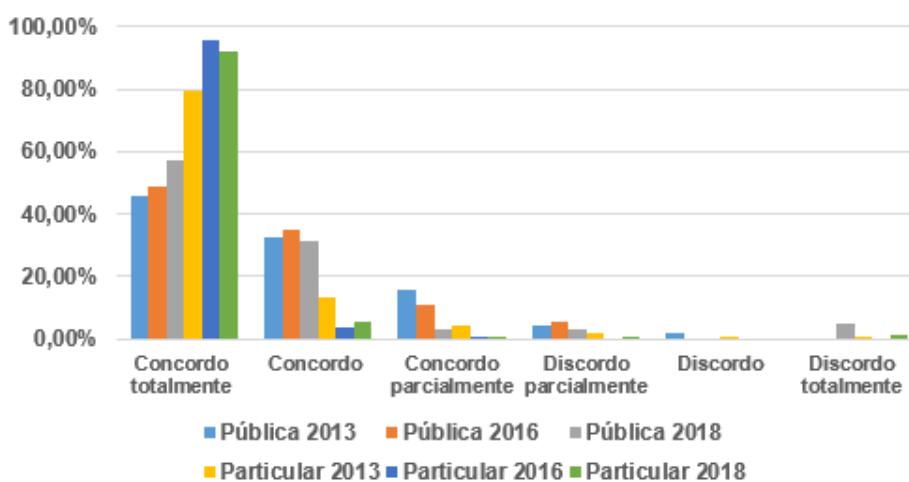
Infelizmente este questionamento não esteve presente nas edições do ENADE após o ano de 2010 para que comparássemos a correção desta fragilidade, mas pode ser aqui enunciado que, pelo menos o curso público de Serviço Social do Amazonas situado na capital busca, sempre que possível, realizar revisão curricular para reavaliar os caminhos traçados pela formação profissional conduzida por ele, assim, podemos destacar que as últimas revisões foram realizadas nos anos de 2009 e 2019. Os discentes do curso público de Serviço Social situado em Manaus, participantes do ENADE do ano de 2010, eram contemplados com o currículo do ano de 2001, presume-se que, com a duas revisões curriculares já realizadas, é possível que muitas fragilidades tenham sido corrigidas.

Silva (2010) e Oliveira e Sussekind (2012) destacam a necessidade de um olhar crítico sobre o currículo e sua composição. Para isto, as políticas curriculares estão presentes nos debates sobre a formação profissional como direcionadoras na construção e melhoria dos currículos e, a partir delas, são criados, alterados e/ou mantidos os componentes necessários para a formação. Estas políticas, quando transformadas em currículo, causam impactos na formação profissional e definem os papéis dos professores e dos alunos, bem como as atuações de cada um deles. Por meio das políticas é permitido que os currículos definam saberes, elaborem identidades e aprimorem perfis profissionais, tornando as matrizes democráticas e não apenas um meio de aplicação de conteúdo, mas sim um espaço de renovação curricular, com discussões sobre a formação.

Diante dessas explicações, podemos lembrar que o currículo da formação profissional em Serviço Social orientada pela ABEPSS é idealizado com objetivo de permitir a construção de um perfil profissional que atenda as demandas do projeto profissional. E um projeto profissional é construído com a meta de direcionar a profissão ao alcance de seus ideais, assim, os parâmetros pedagógicos da construção curricular são considerados e relacionados com os objetivos existentes para oferecer uma formação adequada e completa na direção do que se espera do perfil profissional em construção.

As informações apontadas pelo Gráfico 23 indicam a avaliação dos concluintes dos cursos de Serviço Social do Amazonas sobre os planos de ensino das disciplinas com as quais foram contemplados, e este recurso pedagógico pertinente à formação é um instrumento pelo qual o docente planeja o que será oferecido na disciplina e os objetivos a serem alcançados.

Gráfico 23 – Avaliação dos concluintes sobre a contribuição do plano de ensino



Fonte Elaboração própria com as informações disponibilizadas por INEP (2004, 2007, 2010, 2013, 2016 e 2018).

Então, se observarmos que a maior parte dos discentes, tanto dos cursos públicos quanto dos cursos privados, considerou os planos de ensino das disciplinas como muito contributivos à formação, podemos supor que os docentes conduziram estratégias satisfatórias para articulação dos conteúdos.

A discussão trazida até aqui possibilitou a percepção de que há diferença, infelizmente, entre o desempenho dos discentes das instituições públicas e privadas de ensino, de modo que o percentual de acertos nas questões das provas sempre foi menor por parte dos discentes das instituições privadas. Por mais que o desempenho na prova não determine a totalidade da obtenção do conhecimento, certa referência ao nível de saber dos discentes pode ser identificado por meio das respostas nas questões.

A observação das questões das provas das edições do ENADE e o baixo rendimento que a maioria dos cursos teve em relação aos conteúdos indicam que há necessidade de avaliação na formação dos cursos de Serviço Social do Amazonas, principalmente pela parte daqueles oferecidos pelas instituições privadas que tiveram o desempenho menor. Contudo, isto não deixa de significar que é necessário também aos cursos públicos atenção à formação que oferecem para que os resultados medianos sejam superados, a fim de que a articulação dos conhecimentos dos assistentes sociais que graduam seja cada vez mais estabelecida.

Foi possível alcançarmos informações imprescindíveis para o debate sobre a formação profissional no Amazonas, de modo que os questionamentos ainda não respondidos por esta pesquisa sejam buscados para que seja entendido mais a fundo quais as limitações que precisam de atenção na formação do Assistente Social, considerando que, quanto mais ela for consolidada, mais o projeto ético-político do Serviço Social será colocado em foco, reafirmando o compromisso da categoria profissional com a sociedade no que tange à defesa intransigente dos direitos humanos, da equidade e justiça social (NETTO, 2009).

Desta forma, a busca pelo aperfeiçoamento da formação profissional simboliza compromisso com o fortalecimento da ampla competência pertinente à profissão, conforme destaca o referido autor, a qual é resultado da proposta de projeto profissional do Serviço Social, pois, a partir de formação qualificada com subsídios teóricos e metodológicos críticos e sólidos que fundamentem a análise concreta da realidade social é que serão formados profissionais estimulados à investigação contínua para intervenção na realidade social, com profundo conhecimento sobre a realidade institucional que os rodeia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhar para a formação profissional possibilita a percepção dos vários aspectos pertinentes a ela, tanto os fortes quanto os frágeis, o que é importante para que melhorias contínuas sejam buscadas. À formação profissional em Serviço Social, o constante processo de observação é imprescindível na medida em que seu objeto de estudo, as expressões da “questão social”, se redimensiona e se reconfigura no cotidiano social, fazendo com que as reflexões e os debates devam acompanhar as mudanças a fim de instrumentalizar teórica e metodologicamente o exercício profissional.

Para isto, a avaliação é um recurso necessário para o monitoramento da qualidade da formação oferecida, indicando o que pode ser mantido e o que deve ser melhorado. Neste trabalho, colocamos em foco a avaliação nacional vigente conduzida pelo Estado brasileiro por meio do Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE), enfatizando a avaliação voltada aos cursos de Serviço Social, em especial os do Amazonas.

Pode ser identificado que a avaliação conduzida por meio do ENADE apresenta a contradição de, por um lado, possibilitar que conheçamos o nível de domínio dos conhecimentos necessários ao assistente social por meio da formação oferecida pelos cursos de Serviço Social e, por outro, se mostrar insuficiente para avaliar a formação porque é apenas um exame, uma prova, então não consegue alcançar os múltiplos aspectos pertinentes à formação.

Como foi apontado no capítulo 3 deste trabalho, o ENADE faz parte do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), o qual foi criado em 2004 de modo amplo para que a avaliação do ensino superior no Brasil abrangesse os discentes, os docentes, os técnicos-administrativos e as representações da sociedade civil, considerando ensino-pesquisa-extensão na graduação e na pós-graduação, bem como a infraestrutura física institucional, a política de atendimento estudantil, o plano de carreira dos funcionários, as condições de trabalho, além do recurso de visita *in loco*.

Contudo, vimos que a avaliação do ensino superior se resume ao ENADE, de modo que o Conceito Preliminar de Cursos – a nota que simboliza avaliação de cada curso em cada edição – é originado por meio de cálculo que considera em 70% da composição de sua nota o desempenho dos estudantes nas provas (40% se referem diretamente ao ENADE e 30% ao Índice de Diferença de Desempenho que é uma comparação entre o desempenho no exame dos discentes de uma instituição com os de outra) e 30% referentes aos recursos físicos, humanos e didáticos da instituição, porém, como não há a obrigatoriedade da visita *in loco* e nem a consideração dos demais sujeitos envolvidos na formação, para além dos discentes, este último

percentual é baseado no questionário do estudante respondido na hora do exame e no questionário respondido pelos coordenadores de curso, ou seja, a avaliação é conduzida de modo totalmente diferente do planejado e adequado.

Apesar de sabermos que uma avaliação é sempre parcial, que é útil e necessária mesmo quando não abrange todos os aspectos envolvidos ao objeto avaliado, não pode ser desconsiderado que a avaliação a partir do ENADE se dá de modo reduzido, longe de expressar as reais particularidades que envolvem o ensino superior brasileiro, servindo mais para o fomento do “ranqueamento” entre os cursos, já que as notas do CPC são buscadas e utilizadas para a propaganda dos cursos para atrair mais alunos (clientes, no caso dos cursos privados). Deste modo, percebe-se que, mesmo que a história apresentada sobre os meios de avaliação do ensino superior brasileiro aponte que o SINAES foi o recurso de avaliação da formação mais democrático já elaborado no país, não foi poupado do alcance pela lógica neoliberal vigente na sociedade que constantemente rechaça as políticas sociais.

Além de precarizar a formação profissional ao abrir espaços para o ensino superior privado, com incentivo por meio de bolsas e financiamentos, em detrimento do ensino superior público que sofre constantemente com cortes de investimentos (à satisfação da lógica neoliberal), a contrarreforma do ensino superior brasileiro alcança o sistema de avaliação do ensino superior de modo que, para poupar a destinação de recursos ao processo avaliativo, não cumpre a maioria dos objetivos da avaliação, como a visita nas instituições para avaliação que influenciaria significativamente na observação da qualidade da formação, principalmente porque poderia abranger a pesquisa e a extensão, as relações trabalhistas, dentre outros já mencionados.

Sendo assim, a maneira pela qual o ENADE está sendo conduzido colabora mais para que seja omitida grande parte das fragilidades da formação profissional do que para servir realmente como uma avaliação do ensino superior como um todo, delegando aos discentes participantes das provas a responsabilidade pela avaliação da formação que receberam.

Entre os dados trazidos neste trabalho, foi identificado que o perfil dos alunos contemplados pelos cursos de Serviço Social no Amazonas é em sua grande parte formado por pessoas de família de baixa renda, oriundas de escola pública, atendentes de vários critérios dos programas sociais, e mais vinculados aos cursos privados que são os que oferecem mais vagas, inclusive, por meio de bolsas e financiamentos, ou seja, um perfil de aluno que é mais pobre e está em busca do ensino superior na expectativa de alcançar ascensão social e é, praticamente, o maior responsável pela avaliação da formação recebida, já que os cálculos consideram

prioritariamente o desempenho estudantil nas provas e a avaliação feita por eles no questionário do estudante.

Pudemos observar as questões das provas e perceber a boa articulação de conteúdos com a qual foram elaboradas, ao passo que o desempenho dos participantes não foi tão satisfatório, principalmente daqueles vinculados aos cursos privados. O desempenho dos discentes dos cursos públicos, apesar de um pouco melhor do que os privados, também não chegou tão perto de simbolizar domínio tão satisfatório dos conhecimentos que devem ser oferecidos pela formação.

A respeito do curso de Serviço Social oferecido pela instituição pública II, cabe o esclarecimento de que os alunos avaliados pelo ENADE não são aqueles que cumpriram continuamente os períodos do curso, pois o ingresso no curso do interior do Amazonas é realizado no segundo semestre do ano, então a conclusão dos 4 anos de graduação se dá no primeiro semestre e não no segundo, como dos demais cursos. Isto faz com que a turma de alunos concluintes não seja avaliada pelo ENADE, mas sim uma turma possivelmente composta por alunos desperiodizados que repetiram alguma disciplina ou estavam há muito tempo afastados do curso e que, provavelmente, tiveram formação mais fragmentada que os demais discentes – o que contribui para um desempenho menor que o curso da instituição pública I. Contudo, o desempenho da instituição II, como evidenciou o “conceito ENADE”, em duas das três edições que participou, ainda foi melhor do que muitos dos demais cursos.

Por outro lado, se os cursos públicos precisam melhorar a fim de manter a busca pela excelência no oferecimento dos conteúdos, os cursos privados precisam rever com mais urgência seus projetos pedagógicos, matrizes curriculares, qualificação e habilidade docente para identificar onde estão as fragilidades que resultam no baixo desempenho nas provas do ENADE, a salientar que todos eles se mantêm atualmente com nota 2 no conceito ENADE e pouquíssimos deles conseguiram, somente nas edições de 2007 e 2010, a nota 4.

O modo de avaliação conduzida pelo ENADE não nos possibilita saber se os percalços para o pouco domínio dos discentes sobre esses conteúdos está ligado ao corpo docente e suas parcas condições de trabalho, ou diretamente vinculado à uma concepção de ensino mais reducionista nos projetos pedagógicos, ou também por questões referentes à trajetória dos estudantes, então o que é possível destacarmos é a necessidade de autoavaliação por parte dos cursos para que as divergências na formação de um e outro, independentemente de ser um curso público ou privado, deixem de existir em nome do compromisso com a formação necessária ao assistente social, na direção do projeto profissional.

O exame é capaz de indicar, de certo modo, como a formação tem oferecido aos discentes o domínio sobre as temáticas imprescindíveis ao exercício profissional. Tal domínio, conforme indicou o Gráfico I no capítulo 3 referente ao conceito ENADE (que expressa o desempenho frente aos conteúdos da formação), de modo geral não é excelente, já que somente um dos cursos, o da instituição pública, alcançou as melhores notas, mantendo-se entre 4 e 5.

Desta maneira, vemos vários pontos e contrapontos permeados no ENADE, identificando que ele pode até possibilitar a construção de pontes para o alcance parcial da avaliação da formação em Serviço Social, mas é inegável que constrói mais muros e impede que a avaliação alcance a totalidade da formação.

Olhando para o ENADE como sistemática de avaliação, percebe-se que ele é insuficiente para mensurar a qualidade da formação profissional como um todo, principalmente porque o conceito divulgado pelo MEC (Conceito Preliminar de Cursos – CPC) é calculado prioritariamente a partir do desempenho estudantil e da avaliação dos estudantes e dos coordenadores emitidas nos questionários, e não por meio de avaliação de comissão externa com visita *in loco*. Então o cálculo camufla o conceito ENADE, criando nota para os cursos que, ao final, faz parecer que a qualidade entre eles é aproximada ou igual – o que é uma mentira, pois, como pode ser comparado nos gráficos 1 e 2, muitos dos cursos que tiveram nota do CPC medianas e boas, tiveram notas muito baixas no conceito ENADE, o qual realmente indica o conhecimento sobre as temáticas da formação.

Constata-se, diante de todas essas percepções, que o modo vigente de “avaliação do ensino superior” reduz e empobrece a proposta de avaliação do SINAES ao ENADE, reafirmando que a contrarreforma do ensino superior alcança a avaliação, já que, evidentemente, não é conduzida do modo necessário com visita *in loco*, para poupar o investimento no processo avaliativo. O estabelecimento de notas esconde a real qualidade da formação oferecida pelos cursos e favorece a privatização ao colocá-los na disputa pelos conceitos que mais servem como “ranqueamento” e dão falsa aparência de que a maioria dos cursos está no mesmo nível.

Ao Serviço Social, esta realidade se apresenta gravíssima porque possibilita a formação de assistentes sociais com perfis profissionais frágeis, com pouco domínio dos conteúdos necessários ao desenvolvimento profissional, enfraquecendo também a luta pelo cumprimento do projeto ético-político que se põe por preceitos amplos e complexos, como a busca por uma sociedade mais livre, justa, democrática, com erradicação da desigualdade social e radicalização da democracia e da cidadania. Para atender a estes objetivos profissionais, o

futuro profissional deve ser contemplado com formação crítica, ampla e articulada para estar habilitado a intervir na realidade social.

É justamente por causa destas ameaças à profissão, lançadas pelo modelo vigente de avaliação, que as entidades representativas do Serviço Social, quais sejam a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), o Conselho Federal de Serviço Social e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), emitiram e emitem várias notas e manifestos sobre a incompatibilidade do tipo de avaliação reducionista conduzida pelo ENADE, então, reafirmamos que é imprescindível que a comunidade acadêmica se atente aos debates direcionados por estas entidades e lute por maiores investimentos à avaliação do ensino superior brasileiro para que as reais condições da formação profissional sejam evidenciadas e a busca pelas melhorias sejam possibilitadas, ao invés de ser mantida tal camuflagem que o ENADE causa sobre as fragilidades que permeiam os cursos de graduação.

Aos cursos de graduação fica a responsabilidade de reverem a formação profissional em Serviço Social que oferecem, ao invés de se iludirem com os resultados declarados pelo ENADE, para que o compromisso com a profissão seja mantido e o perfil profissional do assistente social tenha direções amplas.

Pode ser dito que os objetivos da pesquisa foram alcançados, pois foi feita problematização da adoção do ENADE como meio de avaliação da formação profissional, os conteúdos das provas foram avaliados com base nos núcleos de fundamentação da formação profissional em Serviço Social, permitindo a identificação de que o núcleo mais abordado foi o de Fundamentos do Trabalho Profissional, o que é entendível porque é o núcleo que mais abrange os conteúdos específicos da profissão, e o núcleo menos presente nas provas foi o de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira, o qual é imprescindível para que o profissional esteja habilitado à leitura sobre a realidade social brasileira.

Também foi possível a observação de que todos os discentes participantes estiveram longe de ótimo desempenho nas questões, mas houve visível diferença entre os discentes das instituições públicas e os das privadas. No Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social, os participantes das instituições públicas não apresentaram muita discrepância entre os percentuais de acertos e erros, no Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira o percentual de erro deles foi maior que o de acerto até a edição de 2010 e em 2016 e 2018 os acertos foram mais expressivos, e no Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional os discentes destas instituições tiveram desempenho melhor, de modo que os acertos foram bem maiores que os erros, com exceção da primeira edição no ano de 2004.



O desempenho dos participantes das instituições privadas foi composto por mais erros do que acertos nos três núcleos. No primeiro núcleo citado, os erros se sobressaíram em todas as edições; no segundo, somente no ano de 2016 que o percentual de acertos foi maior que o de erros; e, referente ao terceiro núcleo supracitado, os acertos foram mais elevados que os erros somente na edição de 2016. Assim, fica ressaltado que há necessidade de que os cursos privados revejam os aspectos que podem ser melhorados na formação para que o nível de conhecimento de seus discentes seja ampliado, como também os cursos privados devem buscar a identificação de suas falhas para que a apropriação dos conteúdos pelos seus estudantes seja cada vez melhor.

Para que seja observado se as lacunas referentes ao domínio dos discentes sobre as discussões da Formação Profissional em Serviço Social estão ligadas diretamente à condução dos cursos, seria importante a análise dos projetos pedagógicos para maior contribuição do debate, assim, fica demonstrada a necessidade de mais pesquisas sobre esta temática. Contudo, os passos dados até aqui por meio da pesquisa apresentada evidenciam que os cursos de Serviço Social têm o desafio de encontrar as fragilidades inerentes a eles para que o compromisso com uma formação mais ampla, articulada e generalista seja exercido.

Deste modo, apesar da constatação de que o ENADE constrói muros porque impede o alcance da real avaliação do ensino superior ao considerar apenas o desempenho estudantil como único meio de avaliação e se apresentar como ferramenta para o ranqueamento de instituições de ensino superior, foi identificado que ele também constrói pontes ao permitir que seja enxergado, mesmo que apenas pelo desempenho dos discentes nas provas, que há fragilidades na formação dos cursos de graduação de Serviço Social do Amazonas, que também podem estar presentes nos vários cursos de graduação do Brasil todo, e necessitam de intervenção para a busca da melhor formação profissional possível.

O alcance destas elucidações se deu por uma trajetória de pesquisa marcada por desafios e limites que precisam ser mencionados para que lembremos que a pesquisa científica é real, dinâmica e concluída diante de vários percalços. Como já indicado na introdução deste trabalho, foram adotados neste trabalho os 6 relatórios de área referentes a cada ano em que o Serviço Social foi avaliado pelo ENADE, 6 provas que possibilitaram a análise de 156 questões e 47 relatórios de instituição que ofereceram, em média 25 questões por ano (se repetiam no decorrer das edições, então foram transcritas apenas uma vez) sobre o questionário do estudante, das quais foram tabuladas 5 respostas de cada uma, em todos os anos, totalizando em, no mínimo 750 respostas captadas. O número de questões variou ano a ano, por isto citamos aqui o quantitativo mínimo de questões e respostas exibidas neste trabalho.

O grande número de dados obtidos, conforme supracitado, tornou a pesquisa muito mais cansativa do que o esperado, tomando tempo das análises e discussões, limitando que fôssemos além das discussões planejadas, mas o alcance dos objetivos estipulados para a pesquisa significa o cumprimento da proposta de pesquisa, ainda que sob vários obstáculos, evidenciando que muito mais precisa ser investigado e debatido sobre a avaliação da formação profissional em Serviço Social no Amazonas e no Brasil.

Diante dos dados evidenciados por este trabalho, reconhecemos a importância da pesquisa que apresenta a realidade da formação profissional que, por muitas vezes, se mantém nebulosa. Assim, espera-se que este trabalho sirva como despertar para que a avaliação da formação profissional em Serviço Social seja mais almejada e o olhar para a superação das limitações que a permeiam esteja cada vez mais presente.

## REFERÊNCIAS

- ABEPSS. Avaliação do ensino superior do Brasil: aprofundar a crítica e avançar nas estratégias de resistência. *Gestão lutar quando é fácil ceder*. 2013. Disponível em: [http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/texto\\_sobre\\_enade\\_abepss-20132014-201805231815575979660.pdf](http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/texto_sobre_enade_abepss-20132014-201805231815575979660.pdf). Acesso em 05 abr 2020.
- ABEPSS. Carta aberta da ABEPSS à comunidade acadêmica sobre resultado 2010. Disponível em: [http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/texto\\_sobre\\_enade\\_abepss-20132014-01805231815575979660.pdf](http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/texto_sobre_enade_abepss-20132014-01805231815575979660.pdf). Acesso em 10 jul. 2020.
- ABEPSS. Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social. 1996. Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento\\_201603311138166377210.pdf](http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf). Acesso em: 12 maio 2018.
- ABEPSS. Diretrizes curriculares elaboradas pela comissão de especialistas de 1999. Disponível em: [http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento\\_201603311140412406970.pdf](http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311140412406970.pdf). Acesso em 03 maio 2020.
- ABEPSS. Insumos para a crítica do Sistema Nacional de Avaliação da graduação: contribuições da ABEPSS para o debate. 2010. Disponível em: [http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento\\_201609221505266346890.pdf](http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201609221505266346890.pdf). Acesso em 10 mar 2019.
- ABEPSS. Posicionamento da ABEPSS sobre o ENADE 2018. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/noticias/confiraoposicionamentodaabepssobreoenade2018-203>. Acesso em 05 maio 2020.
- ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. As contrarreformas do ensino superior e a luta pela educação de qualidade. *Serviço Social e Saúde (Campinas)*. v.11, n.1, p. 7-26, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/sss/article/view/8635009>. Acesso em 22 fev. 2019.
- ABREU, Mariana Maciel. Apresentação da Revista *Temporalis*. Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social: sobre o processo de implementação. *Revista Temporalis*, n. 14. Ano VII, jul-dez.2007.
- ANDERSON, Pierry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- ANDRADE, Roberta Ferreira Coelho de; COSTA, Tereza Raquel Negreiros do Nascimento. Formação Profissional em Serviço Social da UFAM e concursos públicos do estado do Amazonas: uma análise comparativa. Relatório Final de Iniciação Científica (Serviço Social). 91f. Universidade Federal do Amazonas. 2016.
- ANDRADE, Roberta Ferreira Coelho de; VALLINA, Marcelo Mário, GAMA, Rayanne Roque. Da escola de Serviço Social de Manaus ao *boom* do mercado educacional no Amazonas. IN: ANDRADE, Roberta Ferreira de; VALLINA, Marcelo Mário. Novos contornos do Serviço Social no Amazonas. Boa Vista: Editora da UFRR. 2020, 152 p. Disponível em:

[https://books.google.com.br/books?id=oszHDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=oszHDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Acesso em 05 jun. 2020.

ANTUNES, Andressa Elisa Martos; LEMOS, Esther Luiza de Sousa. A contrarreforma no ensino superior brasileiro: determinantes históricos. *Revista Temporalis*, ano 18, n.35, jan/jun 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/17922/pdf>. Acesso em 20 dez. 2018.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* 16 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Tendências no estudo sobre avaliação de políticas públicas. *Terceiro Milênio: revista crítica de sociologia e política*, ano I, n1, jul/dez, 2013. Disponível em: <http://www.revistaterceiromilenio.uenf.br/index.php/rtm/article/view/64/113>. Acesso em 10 nov 2019.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. *Revista Avaliação*. v.13, n1, 2008, p. 131-152. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a08v13n1.pdf>. Acesso em mar. 2020.

BEHRING, Elaine Rossetti. *Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2003.

BEHRING, Elaine. Implicações da Reforma do Ensino Superior para o exercício profissional do assistente social: desafios para o CFESS. *Temporalis*. Brasília:Valci, 2000, ano 1, n1, jan/jun, 2000, p. 99-108.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. *Política Social: fundamentos e história*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOLELLA, Valdes Roberto; CASTRO, Margaret. Avaliação de programas educacionais nas profissões da saúde: conceitos básicos. *Medicina*. (Ribeirão Preto. Online). v. 47, n. 3, 333-342, 2014. Disponível em: [http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86686/pdf\\_1](http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86686/pdf_1). Acesso em 05 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10260.htm). Acesso em 02 abr. 2019.

BRASIL. Lei 10.861 de 14 de abril de 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm). Acesso em 08 abr. 2019.

BRASIL. Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11096-13-janeiro-2005-535381-normaatualizada-pl.html>. Acesso em 10 abr. 2019.

BRASIL. Portaria INEP nº 123 de 6 de agosto de 2004. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/enade/port\\_diretrizes/serv\\_social.pdf](http://download.inep.gov.br/download/enade/port_diretrizes/serv_social.pdf). Acesso em 10 jul 2019.

CALDERÓN, Adolfo Ignácio. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. *Revista São Paulo em Perspectiva*. v14, n1. p.61-92. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9802.pdf>. Acesso em 20 maio 2020.

CAPES. Resolução nº 05, de 11 de dezembro de 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/legislacao/1412015-resolucao-n-5-de11122014.pdf>. Acesso em 10 maio 2019.

CARDOSO, Isabel Cristina da Costa; GRANERMANN, Sara; BEHRING, Elaine Rossetti; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Proposta básica para projeto de formação profissional – novos subsídios para o debate. 1998. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/03-caderno-abess-n7-proposta-basica-para-o-processo-de-formacao-201702011414494824610.pdf>. Acesso em 20 jun. 2020.

CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves. Ética e projetos profissionais: os diferentes caminhos do serviço social no Brasil. São Paulo: Papel Social, 2013.

CARVALHO, Marcelo Bastos Seráfico de Assis. A reforma do Estado no Brasil. 137f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Estadual de Campinas. 2002.

CFESS. Código de Ética Profissional do/a Assistente Social (Lei 8662/93). 10 edição revista e atualizada. 2012. Disponível em: [http://www.cresspr.org.br/site/wp-content/uploads/2010/08/CEP\\_CFESS-SITE.pdf](http://www.cresspr.org.br/site/wp-content/uploads/2010/08/CEP_CFESS-SITE.pdf). Acesso em 12 mar 2020.

CHAUÍ, Marilena. A ideologia da competência. Rio de Janeiro: Autêntica. 2014.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 12 ed. Cortez, 2017.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: os impactos das mais recentes propostas do governo Lula. *Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, n. 105, p. 241- 266, abr./jun. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-66282011000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282011000200004). Acesso em: 22 abr. 2018.

CLOSS, Thaisa Teixeira. Fundamentos do Serviço Social: um estudo a partir da produção da área. 253f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2015. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6271>. Acesso em 20 mar 2020.

COSTA, Danielle Dias da; FERREIRA, Norma-Iracema de Barros. O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. Avaliação, Campinas; Sorocaba: São Paulo, v22, n1, p.141-163, 2017. Disponível em: do total de 923 cursos brasileiros mal avaliados pelo ENADE, 462 contavam com bolsas do PROUNI. Acesso em 05 abr 2020.

COSTA, Tereza Raquel Negreiros do; ANDRADE, Roberta Ferreira Coelho de; PINHEIRO, Hamida Assunção. Direcionamento à formação profissional e aos projetos pedagógicos de Serviço Social no Amazonas. IN: ANDRADE, Roberta Ferreira de; VALLINA, Marcelo Mário. Novos contornos do Serviço Social no Amazonas. Boa Vista: Editora da UFRR. 2020, 152p. Disponível em:

[https://books.google.com.br/books?id=oszHDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=oszHDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Acesso em 05 jun. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. *Revista Educação e Sociedade*, v.24, n.82, 2003, p.37-61. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>. Acesso em 14 nov. 2018.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. *Revista Avaliação*. v15, n1, 2010, p.195-224. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>. Acesso em 19 fev. 2020.

DRAIBE, Sonia Maria. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. *Revista USP*, n.17, 1993, p. 86-101. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25959>. Acesso em 22 out. 2018.

DRAIBE, Sonia Maria; RIESCO, Manuel. Estados de Bem-Estar Social e estratégias de desenvolvimento na América Latina. Um novo desenvolvimento em gestação? *Revista Sociologias*, ano 13, n. 27, mai./ago. 2011, p. 220-254. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/v13n27/a09v13n27.pdf>. Acesso em 03 jan. 2019.

FALEIROS, Vicente de Paula. *Estratégias em Serviço Social*. 6ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, Ivanete Boschetti. Condições de trabalho e a luta do(a) assistente social pela jornada semanal de 30 horas. *Serviço Social e Sociedade*. n107, p. 557-584, jul/set, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ssoc/n107/10.pdf>. Acesso em 02 maio 2020.

FERREIRA, Ivanete Boschetti. Impactos da reforma do ensino superior para a formação do Assistente Social: desafios para a ABEPSS. *Temporalis*. Brasília: Valci, 2000, Ano I, n. 1 – jan/jun 2000, p. 99-108.

FERES JUNIOR, João; DAFLON, Verônica Tostes; RAMOS, Pedro; MIGUEL, Lorena. O impacto da Lei 12.711 sobre as universidades federais (2013). 2018. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2018/03/Levantamento-GEMAA-1b.pdf>. Acesso em 10 maio 2020.

FLORES, Mariana; MATTOS, Vivian. O último a sair apaga a luz? Contribuições à luz pela universidade pública. *Universidade e Sociedade*. n65, pg. 8-23, 2020. Disponível em: [https://www.andes.org.br/img/midias/e6044942a65bd14f8e145ac61c2db303\\_1581944312.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/e6044942a65bd14f8e145ac61c2db303_1581944312.pdf). Acesso em 05 ago 2019.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GREGÓRIO, José Renato Bez de. A universidade pública como parceira do capital: a constante necessidade de produzir inovações tecnológicas. *Revista Universidade e Sociedade*, ano 14, n.55, 2015.

GUERRA, Yolanda. *A instrumentalidade no trabalho do assistente social*. 2000. Disponível em: [www.cedeps.com.br/wp-content/uploads/2009/06/Yolanda-Guerra.pdf](http://www.cedeps.com.br/wp-content/uploads/2009/06/Yolanda-Guerra.pdf). Acesso em: 09 jun. 2015.

GUTERRES, Clóvis R. As políticas educacionais do governo lula: o sistema de avaliação. IN: ANDES. A contrarreforma da educação superior: uma análise do andes-sn das principais iniciativas do governo de Lula da Silva. 2004. Disponível em: [http://portal.andes.org.br/secretaria/gts/A%20contra-reforma%20-%20caderno\\_andes\\_gtpe.pdf](http://portal.andes.org.br/secretaria/gts/A%20contra-reforma%20-%20caderno_andes_gtpe.pdf). Acesso em 10 abr. 2019.

IAMAMOTO, Marilda Vilella. As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no Serviço Social Contemporâneo. IN: Mota, Ana Elizabeth et al. (orgs.). Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional. São Paulo: Cortez editora, 2009.

\_\_\_\_\_. O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 10. Ed. São Paulo. Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Reforma do ensino superior e Serviço Social. Temporalis. Brasília: Valci, 2000, Ano I, n1, jan/jun, p35-79, 2000.

\_\_\_\_\_. A formação acadêmico-profissional do Serviço Social brasileiro. Serviço Social e Sociedade (São Paulo), n.120, p.609-639, out/dez, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n120/02.pdf>. Acesso em 10 mar 2019.

INEP. Cálculo do Conceito ENADE. 2010b. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/notas\\_tecnicas/2010/Nota\\_Tecnica\\_Conceito\\_Enade\\_2010.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2010/Nota_Tecnica_Conceito_Enade_2010.pdf). Acesso em 15 abr. 2020.

INEP. Censo da educação superior: divulgação dos principais resultados do censo da educação superior 2010. 2011. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2010/divulgacao\\_censo\\_2010.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf). Acesso em 15 fev. 2019.

INEP. Censo da educação superior: sinopse estatística 2002. 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=1.0>. Acesso em 12 fev. 2019.

INEP. Gabarito das questões de múltipla escolha de Serviço Social do ENADE 2004. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/enade/gabaritos/Gabarito\\_SERVICO\\_SOCIAL.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/enade/gabaritos/Gabarito_SERVICO_SOCIAL.pdf). Acesso em 05 ago 2019.

INEP. Manual do ENADE. 2004. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/enade/2004/manual\\_enade\\_2004.pdf](http://download.inep.gov.br/download/enade/2004/manual_enade_2004.pdf) Acesso em 18 jun. 2020.

INEP. Nota Técnica CPC 2010. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/notas\\_tecnicas/2010/nota\\_tecnica\\_cpc\\_05092011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2010/nota_tecnica_cpc_05092011.pdf). Acesso em 04 fev. 2020.

INEP. Nota Técnica nº 3/2019/CGENADE/DAES. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/notas\\_tecnicas/2019/nota\\_tecnica\\_n3\\_2019\\_CGENADE\\_DAES.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2019/nota_tecnica_n3_2019_CGENADE_DAES.pdf). Acesso em 03 abr. 2020.

INEP. Portaria nº 299 de 8 de Junho de 2016. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/legislacao/2016/servico\\_social\\_portaria\\_n299\\_08062016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2016/servico_social_portaria_n299_08062016.pdf). Acesso em 10 jul. 2020.

INEP. Portaria nº 19, de 13 de dezembro de 2017. Disponível em: [https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/1067722/do1-2017-12-15-portaria-normativa-no-19-de-13-de-dezembro-de-2017-1067718-1067718](https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/1067722/do1-2017-12-15-portaria-normativa-no-19-de-13-de-dezembro-de-2017-1067718-1067718). Acesso em 18 jun. 2020.

INEP. Censo da educação superior: sinopse estatística 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_superior/sinopse\\_educacao\\_superior\\_2017.zip](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2017.zip). Acesso em 10 abr 2020.

INEP. Prova ENADE Serviço Social. 2004. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/enade/provas/SERVICO%20SOCIAL.pdf>. Acesso em: 05 set 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social do Centro Universitário do Norte. 2004. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 05 set 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social do Centro Universitário do Norte. 2007. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 12 ago 2018.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social do Centro Universitário do Norte. 2010. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 10 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social do Centro Universitário do Norte. 2013. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 8 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social do Centro Universitário do Norte. 2016. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 8 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social do Centro Universitário do Norte. 2018. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 10 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social do Centro Universitário Nilton Lins. 2004. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 05 set 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social do Centro Universitário Nilton Lins. 2007. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 12 ago 2018.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social do Centro Universitário Nilton Lins. 2010. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 10 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social do Centro Universitário Nilton Lins. 2013. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 8 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social da Escola Superior Batista do Amazonas. 2010. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 10 ago 2019.



INEP. Relatório de Curso Serviço Social da Escola Superior Batista do Amazonas. 2013. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 8 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social da Escola Superior Batista do Amazonas. 2016. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 9 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social da Escola Superior Batista do Amazonas. 2018. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 10 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social da Faculdade Estácio do Amazonas. 2016. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 9 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social da Faculdade Estácio do Amazonas. 2018. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 10 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social da Faculdade Martha Falcão. 2010. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 10 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso de Serviço Social da Faculdade Martha Falcão. 2013. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 8 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social da Faculdade Martha Falcão. 2016. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 9 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso de Serviço Social da Faculdade Metropolitana de Manaus. 2007. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 12 jun 2018.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social da Faculdade Metropolitana de Manaus. 2010. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 10 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso de Serviço Social da Faculdade Metropolitana de Manaus. 2013. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 9 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social da Faculdade Metropolitana de Manaus. 2016. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 9 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social da Faculdade Metropolitana de Manaus. 2018. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 10 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco. 2004. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 20 Ago 2019.

INEP. Relatório de Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco. 2007. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 12 jun 2018.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco. 2016. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 9 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco. 2018. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 10 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas. 2004. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 05 set 2019.

INEP. Relatório de Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas. 2007. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 12 jun 2018.

INEP. Relatório de Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas. 2010. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 10 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas de Parintins. 2010. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 10 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas. 2013. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 8 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas de Parintins. 2013. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 10 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas. 2016. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 10 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas de Parintins. 2016. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 10 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas. 2018. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 10 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas de Parintins. 2018. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 10 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social da Universidade Nilton Lins. 2016. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 8 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social da Universidade Nilton Lins. 2018. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 10 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso de Serviço Social da Universidade Paulista. 2010. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 10 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social da Universidade Paulista. 2016. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 8 ago 2019.

INEP. Relatório de Curso Serviço Social da Universidade Paulista. 2018. Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em 10 ago 2019.

INEP. Relatório Síntese Serviço Social. 2004. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/superior/enade/Relatorio/Relatorio\\_area\\_Servico\\_Social.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/enade/Relatorio/Relatorio_area_Servico_Social.pdf). Acesso em 05 set. 2019.

INEP. Relatório Síntese Serviço Social. 2007. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/enade/2007/relatorio\\_sintese/2007\\_REL\\_SINT\\_SERVICO\\_SOCIAL.pdf](http://download.inep.gov.br/download/enade/2007/relatorio_sintese/2007_REL_SINT_SERVICO_SOCIAL.pdf). Acesso em 10 ago 2019.

INEP. Relatório Síntese Serviço Social. 2010. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2010/2010\\_rel\\_sint\\_servico\\_social.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2010/2010_rel_sint_servico_social.pdf). Acesso em 08 ago 2019.

INEP. Relatório Síntese Serviço Social. 2013. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2013/2013\\_rel\\_servico\\_social.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2013/2013_rel_servico_social.pdf). Acesso em 9 ago de 2019.

INEP. Relatório Síntese Serviço Social. 2016. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2016/servico\\_social.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2016/servico_social.pdf). Acesso em 09 ago 2019.

INEP. Relatório Síntese de Área Serviço Social. 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2018/Servico\\_Social.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2018/Servico_Social.pdf). Acesso em 11 ago 2019.

LAURELL, Asa Cristina. Avançando em direção ao passado: a política social no neoliberalismo. In: LAURELL, Asa Cristina (org). Estado e políticas sociais no neoliberalismo. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEHER, Roberto. Autonomia universitária e liberdade acadêmica. Revista contemporânea de educação. v14, n29. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/23167>. Acesso em 28 mar. 2020.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista; MACIEL, Ana Lucia Suarez. O projeto de formação em Serviço Social: análise da sua trajetória histórica no período 1996 a 2016. Revista Temporalis, ano 16, n.32, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/14227/pdf>. Acesso em 12 abr. 2019.

LIMA, Kátia. REUNI e banco de professor equivalente: novas ofensivas da contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva. Revista Universidade e Sociedade, ano 17, n41, 2008, p.69-78.

LIMA, Kátia. O banco mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. Revista Katalisys, v14, n1, p.86-94, jan/jun, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v14n1/v14n1a10.pdf>. Acesso em 02 nov. 2018.

LIMA, Kátia. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do século. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Serviço Social e Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013, p. 11-34.

LIMANA, Amir. O que estão fazendo com o SINAES? Avaliação (Campinas; Sorocaba), v. 13, n. 3, p. 869-873, 2008.

LUIS, Danuta Estrufika Cantoia; WAMBIER, Josiane de Fátima; Bourguignon Jussara Ayres. O núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social na formação do Assistente Social: importância do conhecimento universal. Revista Emancipação, v7, n1, p.9-19, 2007. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/84/82>. Acesso em 08 ago. 2020.

MANCEBO, Deise. Universidade Para Todos: a privatização em questão. Revista pro-posições. v15, n3, 2004. p.75-90. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643795/11288>. Acesso em 22 abr. 2020.

MARQUES, Rosa Maria; XIMENES, Salomão Barros; UGINO, Kamila Kimie. Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social. Revista de economia política, v38, n3, p.526-547, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rep/v38n3/1809-4538-rep-38-03-526.pdf>. Acesso em 25 abr. 2019.

MARSHALL, Thomas H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar. 1967. <https://adm.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/18/2014/10/Marshall-Cidadania-Classe-Social-e-Status1.pdf>. Acesso em 05 fev. 2019.

MARTINS, Ligia Márcia. Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade. Universidade Estadual Paulista. 2014. Disponível em: [http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/07\\_03\\_2014\\_218/2\\_ensino\\_pesquisa\\_extensao.pdf](http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/07_03_2014_218/2_ensino_pesquisa_extensao.pdf). Acesso em: 05 jun. 2018

MONTENEGRO, Rita de Cássia. A criação da escola de Serviço social de Manaus (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1986.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A crise mundial e seus reflexos na educação superior. Revista Universidade e Sociedade, ano 19, n45, p.93-102, 2010.

MEC. Diretrizes gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em 05 mar. 2019.

MEC. Ofício nº 88/2020/ DAESTUFAM, Auxílio Acadêmico. Disponível em: [https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/3046/5/SEI\\_23105.009521\\_2020\\_10.pdf](https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/3046/5/SEI_23105.009521_2020_10.pdf). Acesso em 15 mar. 2020.

MEC. Parecer Conselho Nacional de Educação/ Câmara Superior de Educação n 492 de 03 de abril de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 10 mar. 2019.

MEC. Portaria Normativa nº 9, de 27 de abril de 2010. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/enade/2010/portaria\\_normativa\\_n9-27042010.pdf](http://download.inep.gov.br/download/enade/2010/portaria_normativa_n9-27042010.pdf). Acesso em 05 abr. 2020.

MEC. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/legislacao/2007/portaria\\_40\\_12122007.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/legislacao/2007/portaria_40_12122007.pdf). Acesso em 12 mar. 2020.

MEC. Resolução Conselho Nacional de Educação/ Câmara Superior de Educação n 15 de 13 de março de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES152002.pdf>. Acesso em 05 abr. 2019.

MELO, Adriana Almeida Sales de; SOUSA, Flávio Bezerra de. A agenda do mercado e a educação no governo Temer. *Revista Germinal: marxismo e educação em debate*. v9, n1, 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21619>. Acesso em 20 abr. 2019.

MENEZES, Vanessa Bega. Formação e atuação profissional: uma relação indissociável. 2006. 124 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2006.

MILLS, Charlie Wright. *A imaginação sociológica*. 1982.

MONTAÑO, Carlos. *A natureza do serviço social: um ensaio sobre sua gênese, a “especificidade” e sua reprodução*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NADER, Alexandre Antônio Gili; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Reformas educacionais e trabalho docente: itinerários contemporâneos para a alienação do trabalho intelectual? *Revista Universidade e Sociedade*, ano 19, n. 45, 2010, p.125-129.

NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito da “questão social”. *Revista Temporalis*, n4, v3, 2001, p. 41-49.

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabeth (org). *Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília (DF): OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2009. p.141- 160.

NETTO, José Paulo. *Ditadura e Serviço Social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NOVELO U, Federico. Estado Keynesiano e Estado neoliberal. In: LAURELL, Asa Cristina (Org). *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NOVOSSATE, Suzele. *O Enade e os documentos curriculares: um estudo sobre a formação de professores de biologia*. 116 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Paraná. 2010. Disponível em: [http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10\\_Suzele%20Novossate.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_Suzele%20Novossate.pdf). Acesso em 02 dez. 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SUSSEKIND, Maria Luíza. Currículos e democracia. In: SANTOS, E. (Org.) Currículos – Teorias e Prática. Rio de Janeiro: LTC. 2012. p.105-119.

ORTIZ, Fátima Grave. Formação profissional e Serviço Social: uma análise sobre as Diretrizes Curriculares, seus impasses e desafios. In: GUERRA, Yolanda; LEITE, Janete Luzia; e ORTIZ, Fátima Grave. Temas contemporâneos em Serviço Social: uma análise de seus fundamentos. Campinas: Papel Social, 2019. p. 215-240.

OYAMA, Edison Riuitiro. A morte da educação escolar pública. Revista Universidade e Sociedade, ano 24, n.55, 2015.

PASQUALOTTO, Lucyelle Cristina. A educação frente ao imperativo das novas tecnologias. 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_059.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_059.html). Acesso em 10 fev. 2019.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo: Xamã, 2008.

PEREIRA, Larissa Dahmer. A expansão dos cursos de Serviço Social em tempos de contrarreforma do ensino superior brasileiro: impactos na formação profissional em Serviço Social. Revista de Políticas Públicas (São Luís). Número especial. p. 323-331. 2010.

PEREIRA, Larissa Dahmer; FERREIRA, Andreza Telles dos Santos; SOUSA, Andrea Cristina Viana de. Análise comparativa entre expansão dos cursos de Serviço Social EAD e presenciais. Revista Temporalis (Brasília). Ano 14, n.27, p. 181-202, jan/jun, 2014.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira e. Política Social: temas e questões. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, Maria Barbosa. Condições sócio-ocupacionais do trabalho docente e a formação profissional. Serviço Social e Sociedade (São Paulo), n. 120, p. 662-676, out/dez, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n120/04.pdf>. Acesso em 03 abr. 2019.

POLIDORI, Marlis Morosini. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: PROVÃO, SINAES, IDD, CPC, IGC E...OUTROS ÍNDICES. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 385-438, jul. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a09v14n2.pdf>. Acesso em 07 abr 2019.

PRADO, Luiz Carlos Delorme. A grande depressão e a grande recessão: uma comparação das crises de 1929 e 2008 nos EUA. Revista Econômica, Niterói, v 13, n2, dezembro 2011.

PRATES, Jane Cruz. O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária. Textos e Contextos (Porto Alegre). v11, n1, p.116-128, jan/jul, 2012. Disponível em: [https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7985/2/O\\_metodo\\_marxiano\\_de\\_investigacao\\_e\\_o\\_enfoque\\_misto\\_na\\_pesquisa\\_social\\_uma\\_relacao\\_necessaria.pdf](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7985/2/O_metodo_marxiano_de_investigacao_e_o_enfoque_misto_na_pesquisa_social_uma_relacao_necessaria.pdf). Acesso em 10 nov 2019.

PRATES, Jane Cruz; PRATES, Flavio Cruz. Problematizando o uso da técnica de análise documental no Serviço Social e no direito. *Sociedade em debate*. v15, n2, 111-125, 2009. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/8003>. Acesso em 08 nov 2019.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIAN, Cilson Cesar. Organização e controle do trabalho no capitalismo contemporâneo: a relevância de Braverman. *Cad. EBAPE BR*, v. 12, nº 4, artigo 1, Rio de Janeiro, Out./Dez. 2014. p. 766-769. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v12n4/1679-3951-cebape-12-04-00756.pdf>. Acesso em: 05. jan. 2019.

PUCCI, Bruno. E a razão se fez máquina e permanece entre nós. *Educação e Filosofia (Uberlândia)*. v.20, n.39, 71-88, jan/jun, 2006. Disponível em: <http://www.unimep.br/~bpucci/educacao-e-filosofia-2006.pdf>. Acesso em 05 nov. 2018.

RAICHELIS, Raquel. O assistente social como trabalhador assalariado: desafios frente às violações de seus direitos. *Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, 107, p.420-437, jul/set, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SÁ, Jeanete Liasch Martins de. *Conhecimento e Currículo em serviço social: análise das contradições (1936-1975)*. São Paulo: Cortez, 1995.

SALDAÑA, Paulo. Governo Bolsonaro quer ampliar educação a distância no ensino superior federal. *GZH Geral*. 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2019/08/governo-bolsonaro-quer-ampliar-educacao-a-distancia-no-ensino-superior-federal-cjzoumszn00lg01s4v82pdve5.html>. Acesso em 15 fev 2020.

SALVADOR, Evilásio. *Fundo público e seguridade social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Claudia Mônica dos. *Os instrumentos e técnicas: mitos e dilemas na formação profissional do assistente social no Brasil*. 251 f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2006. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=35442](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=35442). Acesso em 02 abr. 2019.

SANTOS, Claudia Mônica dos; PINI, Francisca. A Transversalidade do ensino da prática. *Temporalis*. Brasília (DF). p133- 153, Nº 25, jan/jun, 2013.

SANTOS, Maria Inês. *Avaliação externa da educação superior*. 171 f. Tese (doutorado em educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16562/1/Maria%20Ines%20Santos.pdf>. Acesso em 08 nov. 2018.

SCHERER, Elenise. *Tempo de contrarreforma*. Manaus: Editora Valer. 2000.

SCHONS, Selma Maria. *Assistência Social entre a ordem e a “des-ordem”: mistificação dos direitos sociais e da cidadania*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil. v36, n133, 2015, p.867-889. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00867.pdf>. Acesso em 20 abr 2020.

SILVA, Isabela Fernanda Barros. Educação Superior no Brasil e Serviço Social: uma análise crítico interpretativa dos processos avaliativos a partir do ENADE. Dissertação (Mestrado em Política Social). 116f. Universidade de Brasília. 2017. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23246/1/2017\\_IsabelaFernandaBarrosSilva.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23246/1/2017_IsabelaFernandaBarrosSilva.pdf). Acesso em 20 mar 2020.

SILVA, Ozanira da Silva e. Formação profissional do assistente social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. O Serviço Social e o Popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Tadeu T. da. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOUSA, Sandra M. Zákia L; BRUNO, Lúcia. Avaliação da educação superior: finalidades e controvérsias. Universidade e Sociedade, ano 18, n.42, 2008.

TONEGUTTI, Claudio Antônio; MARTINEZ, Milena. O REUNI e a precarização nas IFES. Universidade e Sociedade, ano 17, n.41, 2008, p.51-67.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

UFAM. Publicação do edital 007/2020 – Auxílio Acadêmico. 2020. Disponível em: [https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/3046/5/SEI\\_23105.009521\\_2020\\_10.pdf](https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/3046/5/SEI_23105.009521_2020_10.pdf). Acesso em 10 ago 2020.

VIEIRA, Vanise Aparecida Misael de Andrade. Avaliação da aprendizagem conceitual: concepções, práticas e perspectivas. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. 2008. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2008\\_vanize.pdf](http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2008_vanize.pdf). Acesso em 10 jan 2019.



## APÊNDICES

### **Roteiro de Análise documental**

**Problema:** Como a avaliação do ensino superior brasileiro por meio do ENADE demanda a formação profissional em Serviço Social e impacta seu desenvolvimento?

- 1. Identificação dos relatórios (instituição, ano, local, se pública ou privada, apontar existência ou inexistência de avaliação para os cursos EAD de Serviço Social do Amazonas)
- 2. Avaliação dos alunos sobre a prova (dificuldades, facilidades, proximidade ou não com o modelo de prova, mostrar o perfil dos professores elaboradores)
- 3. Perfil dos alunos das instituições (formação do ensino médio, escolaridade dos pais, raça, renda)
- 4. Expressões do modo e condições de vida
- 5. Avaliação dos alunos sobre a instituição (atenção dos professores, condições físicas da instituição, recursos didático-pedagógicos)
- 6. Avaliação dos alunos sobre a formação e comparação com as diretrizes (nota do curso, organização do currículo, questões diretamente ligadas aos conteúdos da graduação, contrastação com as diretrizes)
- 7. Expressões sobre condições de estudo e esclarecimento quanto aos componentes da formação
- 8. Categorias empíricas identificadas (dimensões de desigualdades ou resistências)
- 9. Respostas que explicitam categorias empíricas
- 10. Identificação das questões das provas quanto aos núcleos de fundamentação da formação
- 11. Expressões sobre a intencionalidade da proposta de formação a partir das questões das provas