

Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade de Serviço Social
Programa de Pós Graduação em Serviço Social

A Modalidade de Ensino a Distância no Brasil e a Formação Profissional em
Serviço Social.

Juiz de Fora

2018

Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade de Serviço Social
Programa de Pós Graduação em Serviço Social

A Modalidade Ensino a Distância no Brasil e a Formação Profissional em
Serviço Social.

Dissertação de mestrado apresentada
ao Programa de Pós Graduação em
Serviço Social da Faculdade de
Serviço Social da Universidade Federal
de Juiz de Fora.

Discente: Raquel Mota Dias Gaio

Orientadora: Professora Doutora
Cláudia Mônica dos Santos

Juiz de Fora

2018

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Gaio , Raquel Mota Dias.

A Modalidade de Ensino à Distância no Brasil e a Formação Profissional em Serviço Social / Raquel Mota Dias Gaio . -- 2018. 225 f.

Orientador: Cláudia Mônica dos Santos

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Serviço Social. Programa de Pós Graduação em Serviço Social, 2018.

1. Serviço Social . 2. Formação Profissional . 3. Educação a Distância . I. Santos , Cláudia Mônica dos , orient. II. Título.

Raquel Mota Dias Gaio

A Modalidade Ensino a Distância no Brasil e a Formação Profissional em
Serviço Social.

Dissertação de mestrado apresentada
ao Programa de Pós Graduação em
Serviço Social da Faculdade de
Serviço Social da Universidade Federal
de Juiz de Fora.

Discente: Raquel Mota Dias Gaio

Orientadora: Professora Doutora
Cláudia Mônica dos Santos

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Cláudia Mônica dos Santos (Orientadora)

Universidade Federal de Juiz de Fora

Professora Doutora Larissa Dahmer Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Professora Doutora Marina Barbosa Pinto

Universidade Federal de Juiz de Fora

A quem me dá toda a força de que eu preciso dia após dia.

A Deus, meu amor e minha família.

Agradecer é o momento mais importante deste trabalho.

Inicio agradecendo a Deus que, em meio a todos os processos por mim vivenciados, a certeza do Seu eterno cuidado e direção mantém meu “mundo girando”.

Ao meu marido pelo exemplo de dedicação, pelo amor e apoio incondicional.

Aos meus pais que me permitiram tudo isso quando sempre colocaram meus desejos e necessidades a frente!

A minha querida irmã que curte, mesmo de longe, todos os meus passos.

Ao todo da minha querida família, principalmente ao meu sogro pelo seu “dedinho” aqui neste trabalho.

Em especial, a minha orientadora por todo cuidado, paciência, dedicação. Você foi muito mais que uma orientadora, foi professora, amiga e um pouquinho mãe! Meu eterno carinho e gratidão.

A minha amada prima Rebeca, que, no meio do seu caminhar aqui conosco, se foi a caminhar em lugares mais altos!

Na esperança de avançar mais, espero que até aqui eu tenha honrado a cada um de vocês.

*E as ilusões estão todas perdidas.
Os meus sonhos foram todos vendidos.
Tão barato que eu nem acredito.
Eu nem acredito.
Fragmentos da música Ideologia de Cazuza.*

*Se me colocasse diante dos nossos problemas educacionais e dos
nossos dilemas culturais em termos de minhas convicções,
só recomendaria uma saída,
que é a fornecida pelo socialismo.
Florestan Fernandes, 1975*

Resumo

O presente trabalho teve por objetivo estudar a modalidade Ensino a Distância no ensino superior brasileiro, compreendido dentro da reforma educacional promovida no Brasil, com foco nos governos FHC, Lula, Dilma e pós-impeachment, em respostas à crise estrutural do capital. Buscou também analisar o papel dos organismos internacionais – principalmente o Banco Mundial e a UNESCO – enquanto sujeitos políticos do capital - ao orientarem as reformas promovidas e incentivarem a metodologia de ensino a distância. O trabalho traz, ainda, a lógica da educação a distância condizente com as perspectivas e necessidades do mercado de trabalho. Analisa, então, as implicações da formação a distância para o Serviço Social mas não sem antes apresentar os elementos da cultura profissional do Serviço Social e seu projeto de formação profissional. A análise trabalha os dados da pesquisa de campo e documental realizadas com discentes, tutores presenciais e coordenadores de polo de ensino a distância com vistas a apontar a capacidade do ensino a distância de formar profissionais assistentes sociais de acordo com as diretrizes apontadas pelas entidades da categoria.

Abstract

The present study had as an objective to comprehend Distance Learning modality in Brazilian higher education, understood within the educational reform promoted in Brazil, focusing on the FHC, Lula, Dilma and post-impeachment governments in response to the structural crisis of capital. It also sought to analyze the role of international organizations - notably the World Bank and UNESCO - as the political subjects of capital by orienting the reforms promoted and encouraging the methodology of distance learning. The work also brings the logic of distance education in line with the perspectives and needs of the labor market. It then analyzes the implications of distance training for Social Work, but not before presenting the elements of the professional culture of Social Work and its vocational training project. The analysis works the data of the field and documentary research carried out with students, face-to-face tutors and coordinators of distance teaching pole with a view to pointing the capacity of distance learning to form social workers according to the guidelines pointed out by the entities of the category.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL: BREVES APONTAMENTOS	20
1.1. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NOS GOVERNOS FERNANDO HENRIQUE CARDOSO, LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA, DILMA ROUSSEFF E PÓS IMPEACHMENT	22
1. EAD: EVOLUÇÃO INEVITÁVEL OU INCENTIVADA?	46
1.2.1 Banco Mundial: La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia.....	53
1.2.2 UNESCO: Educação: um tesouro a descobrir.....	59
1.2.3 MEC: Referências de qualidade para a Educação Superior à distância.....	69
1.3 A LÓGICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O MERCADO DE TRABALHO.....	80
CAPÍTULO 2: O QUE PRETENDE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL? ELEMENTOS PARA A ANÁLISE DO ENSINO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL.....	87
2.1 CULTURA PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL: EXERCÍCIO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	89
2.2 O PROJETO ÉTICO POLÍTICO PROFISSIONAL HEGEMÔNICO E O PROJETO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	107
CAPÍTULO 3: OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NA MODALIDADE ADISTÂNCIA	127
3.1. ESTRUTURA DOS CURSOS A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	130
3.2. ANÁLISE DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EaD PESQUISADOS.....	132
3.2.1. Entrevista com os Coordenadores de Pólo a Distância.....	133
3.2.2. Perfil e Dados Pessoais dos Entrevistados	140
3.2.3. Dados Iniciais dos Cursos Pesquisados.....	146
3.2.4. Concepção de Educação do Curso e Perfil Profissional Desejado	149
3.2.5. Projeto Pedagógico dos Cursos Pesquisados	154
3.2.6 Infraestrutura dos Cursos EaD Pesquisados.....	171

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	187
ANEXOS.....	194

Lista de Abreviaturas

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

ABESS - Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social

ABT - Associação Brasileira de Teleserviços

ABED - Associação Brasileira de Ensino à Distância

ANATED- Associação Nacional dos Tutores do Ensino à Distância

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CCQ's - Círculos de Controle de Qualidade

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CADEPSS - Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social CEF -
Conselho Federal de Educação

CF/88 - Constituição Federal Brasileira de 1988

CRESS – Conselho Regional de Serviço Social

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

DE - Dedicção Exclusiva

EAD - Ensino à Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENESSO – Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social

ETEC-Brasil - Educação Profissional e Tecnológica à Distância

EUA - Estados Unidos da América

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

FSS - Faculdade de Serviço Social

G7 - Grupo dos 7 Países mais Industrializados do Mundo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES - Instituição Federal de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPAE - Instituto de Pesquisa e Administração da Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC- Ministério da Educação

MARE - Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado

NTCI's - Novas Tecnologias de Comunicação e Informação

OMC - Organização Mundial do Comércio

ONU - Organização das Nações Unidas

PEP - Projeto Ético Político

PIB - Produto Interno Bruto

PNE - Política Nacional de Educação

PNE no Serviço Social - Política Nacional de Estágio

PNAES - Política Nacional de Apoio Estudantil

PPP - Projeto Político Pedagógico

ProUni – Programa Universidade para Todos

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

SEED - Secretaria de Educação à Distância

SESu - Secretaria de Educação Superior

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

SISU - Sistema de Seleção Unificado

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TIC's - Tecnologias de Informação e Comunicação

TQC- Controle de Qualidade Total

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

Introdução

“Cada nação e povo possuem a universidade que merecem. Acabaremos muito mal, nesse terreno, se não soubermos o que queremos e, principalmente, se não soubermos lutar pelo que queremos. Clarificar o nosso pensamento, a esse respeito, vem a ser parte de uma situação de luta, na qual não seremos poupados e nem nos poderemos poupar!” F. Fernandes, Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução.

O objeto da presente pesquisa é a modalidade Ensino a distância no Brasil, seu alargamento dentro da política de educação superior no país desde, principalmente, nas décadas de 1990 e 2000, e os seus rebatimentos para a formação superior do/a Assistente Social. A educação superior brasileira é estudada aqui dentro da lógica da reforma educacional promovida no bojo das respostas a crise estrutural do capital, através dos organismos internacionais – “sujeitos políticos coletivos do capital” (LIMA, 2005, p. 80) – principalmente o Banco Mundial, a Organização Internacional do Comércio e a UNESCO. Intencionamos fundamentar suas implicações para a formação do/a profissional Assistente Social partindo do pressuposto - já colocado pelas entidades da categoria – de que há incompatibilidade da graduação a distância e o Serviço Social¹.

Compreender tal temática advém aqui de dois momentos. O primeiro relativo a minha inserção no Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais/ 6ª Região – Seccional Juiz de Fora, enquanto diretora do mesmo. No começo de minha gestão, em 2011, o conjunto CFESS/CRESS lançava a campanha “Educação não é ‘fast food’: diga não para a graduação a distância em Serviço Social”, que visou defender através de cartilhas e documentos, como o já citado acima, que a graduação a distância leva a uma inevitável precarização do ensino e formação em Serviço Social. Tal campanha está “longe de ser uma posição meramente ideológica, e sim firme defesa da densidade teórico-prática que deve orientar a formação do/a profissional de qualidade que o país requer” (CFESS, 2012, p. 27). Contudo, a campanha foi fortemente atacada por diversos setores, principalmente pela Associação Nacional dos

¹ Aqui necessário se faz a referência ao documento “Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social”, cuja segunda edição foi lançada em 2011 pelas entidades da categoria profissional de serviço social, CFESS/CRESS, ABEPSS, ENESSO.

Tutores em Ensino a Distância (ANATED²) que ajuizou ação cautelar visando interromper a campanha, sendo bem sucedida em seu intento. Ainda em 2011, a Campanha foi proibida de ser veiculada sendo retirada do site do CFESS, dos CRESS, ABEPSS e demais veículos de comunicação e tendo o material recolhido³.

A despeito da campanha ser abortada, os princípios da campanha a favor de uma educação de qualidade, realmente formativa para o Serviço Social e a luta contra a precarização da educação que se dá, inclusive, pelo ensino a distância permanece presente no conjunto e nas entidades da categoria e me instiga a esse trabalho uma vez que podemos perceber dentro do CRESS, no caso, CRESS 6 Região, Seccional Juiz de Fora, diversos rebatimentos relativos ao crescimento exacerbado do ensino a distância. Questões que dizem respeito ao estágio são as mais recorrentes, onde exemplificamos: um aumento no número de denúncias relativas, por exemplo, a profissionais que são forçados por seus superiores a aceitar o papel de supervisor de campo de estagiários de cursos de ensino a distância ou

² A ANATED surge no ano de 2006 no interior do estado de São Paulo como um movimento dos Tutores à distância que buscavam reconhecer os diplomas e certificados dos alunos junto às Diretorias de Ensino, que se recusavam em aceitar os alunos formados pela educação à distância. A instituição se formaliza no ano de 2009 com a intenção de organizar, valorizar, incentivar e difundir o trabalho do tutor. É interessante conhecer as propostas e a forma de trabalho da ANATED. Para mais informações ver: www.anated.org.br Acesso em 18 de fevereiro 2018.

³ Importante ressaltar os últimos acontecimentos relativos ao processo. No dia 14 de maio de 2014, o Tribunal Regional Federal da 3ª Região proferiu sentença condenatória em primeira instância – da qual cabe recurso – alegando que “a campanha publicitária, da forma como veiculada, mostrou-se preconceituosa e leviana, na medida em que deixou de observar a excelência de alguns cursos não presenciais, verdadeiras referências de eficiência, praticados, inclusive, em grandes universidades como UNIBO, MIT, Harvard, Oxford, para citar apenas algumas. Portanto, a divulgação de ideias preconceituosas e divorciadas da necessária verificação da realidade de cada qual, é, sem dúvida, fato jurídico que tem possibilidade de causar grandes danos morais e materiais às suas vítimas.” Cabe, contudo, a verificação e adequação à realidade brasileira por parte do juiz em questão que avalia grandes e renomadas instituições estrangeiras, deixando de se adequar ao tecido social brasileiro – para utilizar de terminologia que os juristas aprovam - pois que parece o próprio juiz desconhecer a realidade do ensino a distância no Brasil. Em face da decisão e já apontando os traços para os quais pretendem seguir, ABEPSS e CFESS veicularam nota de repúdio à decisão, apontando que a mesma não considera as “disposições constitucionais que garantem o direito de livre manifestação e expressão”. No momento, as entidades da categoria ressaltaram que entrariam com recurso, o que ocorreu em 18 de setembro de 2013. O recurso foi indeferido- negado- pela 6ª Turma do TRF da 3ª Região. A publicação do indeferimento ocorreu no último dia 14.11.2013 no Diário Oficial da União.

Reiteramos que a campanha “foi lançada para provocar o debate público acerca da política de ensino superior no Brasil que, no nosso ponto de vista, tem sido profundamente mercantilizada e discriminatória, já que não garante o acesso ao ensino superior presencial, público, laico e gratuito para toda a população brasileira. Além disso, por meio da campanha, denunciemos os problemas e irregularidades detectados nos estudos e levantamentos realizados pelos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) em diversos cursos de graduação a distância em Serviço Social.” (ABEPSS; CFESS. Disponível em: <http://abepss.org.br/abaixo-a-censura-nota-do-cfess-e-da-abepss-sobre-a-decisao-da-justica-federal-referente-a-campanha-educacao-nao-e-fast-food/>. Acesso em 30 de junho de 2014.

simplesmente assinarem documentos comprobatórios de estágios que nunca aconteceram; um número muito grande de recém-formados que vêm ao CRESS fazer sua inscrição e a carga horária de estágio relatada na documentação não é nem de perto a mínima exigida na formação, de acordo com as diretrizes curriculares da ABEPSS de 1996 e a Resolução 533/2009 do CFESS que regulamenta a supervisão direta de Estágio em Serviço Social levando em conta as particularidades da profissão.

Além desses, outra questão tem sido imposta ao Serviço Social. A divisão, dentro da categoria, entre os profissionais que são formados em ensino a distância e os que formaram no ensino presencial. A partir da Campanha em questão, cresceu nos profissionais formados na modalidade EaD a ideia de que a campanha era discriminatória e preconceituosa ao invés de ser vista como uma campanha que denuncia uma política que viria a deteriorar educação. Estudando o material da campanha percebemos uma crítica ao modelo de educação superior que é imposta, porém, independente do fator que levou a tal questão, a ideia da discriminação a partir da campanha foi amplamente divulgada e gera reais impecilhos ao trabalho dentro dos conselhos da profissão e também ao trabalho do assistente social em municípios - principalmente de pequeno porte - que tem profissionais formados nas duas modalidades - a distância e presencial - trabalhando muitas vezes no mesmo setor ou instituição.

Um segundo motivo para o meu interesse pelo tema é o fato de ter trabalhado, durante oito meses, enquanto tutora de um curso de Serviço Social a distância. Tal tutoria consistia no único momento presencial do curso - descontado o momento de avaliação que era em parte presencial - quando os alunos compareciam para uma discussão de assuntos diversos indicados pela própria instituição. Assim, duas vezes ao mês, ou seja, os dois únicos momentos presenciais, os alunos compareciam – ou deveriam comparecer - à instituição para estudar temas relativos ao Serviço Social. Este momento não dizia respeito às disciplinas do curso e, sim a um momento extra. Já as disciplinas contavam com professores/tutores a distância que se comunicavam com os alunos através de email e na plataforma online do curso, espaço onde os alunos tiravam dúvidas, onde as provas eram marcadas, dentre outros. Nesta instituição, o material das disciplinas era entregue aos alunos no começo do trimestre e se resumiam a uma apostila e um CD com as aulas.

Várias questões experimentadas nesta tutoria reafirmavam para mim, em cada momento presencial, a precariedade do curso. No pólo em que estava inserida, o curso não contava com coordenador próprio e, sim, com uma gestora de ensino a distância que coordenava todos os cursos à distância da instituição. O material que era apresentado para ser repassado aos alunos possuía temas muito longe do Serviço Social e já chegou a ser sobre

plágio em trabalhos. A formação dada aos alunos pelo material era pontual e, de fato, não conseguia ser uma formação⁴. O índice de reprovação era alto uma vez que os alunos, muitos dos quais já há algum tempo não estavam em sala de aula, não conseguiam compreender a matéria somente com os CD's e com as apostilas e reclamavam constantemente do material. Fui percebendo os limites da educação a distância e quando me retirei da instituição estava certa de que era preciso compreender os embates da formação a distância para o Serviço Social.

Assim, estudar tal modalidade de educação é buscar compreender a precarização do ensino superior – que ocorre não apenas na modalidade a distância, mas que tem nesta, em nosso entendimento, a forma mais acirrada de mercantilização da mais desqualificada política de educação superior. Cabe ressaltar aqui que a crítica realizada pelas entidades representativas da categoria profissional não visavam – e não visam – à crítica aos sujeitos desta modalidade de ensino – tutores, professores, alunos, dentre outros – e, sim, a política mercantilista assumida para a educação – e aqui a educação superior – que aligeira e precariza os processos formativos.

Nosso trabalho se desenvolveu em 3 capítulos. O primeiro buscou analisar as reformas da educação superior no Brasil com base nos governos FHC, Lula, Dilma e pós impeachment, impetradas através dos organismos internacionais que, como financiadores de diversas políticas dentro do Brasil, colocaram as bases para a Política de Educação Brasileira

⁴ Aqui, pensamos a formação em serviço social de acordo com o exposto pela ABEPSS ao defender a formação de “um profissional com competência teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Um profissional crítico às investidas do grande capital, [...], capaz de privilegiar a defesa dos direitos sociais e humanos, a ampliação da cidadania e a consolidação da democracia. Ou seja, formar intelectuais que possuam responsabilidades sociais sobre os aspectos da vida social, que atendam necessidades das classes trabalhadoras e, além disso, sejam capazes de propor projetos de intervenção profissional que possam ir além das demandas do mercado (ABEPSS,1996). Nesta direção, defendemos que todos os estudantes merecem uma formação qualificada, em consonância com os princípios e valores do Projeto ético-político profissional hegemônico. [...] Consideramos que todos que querem e precisam se profissionalizar tenham oportunidades iguais, que não precisem pagar pela educação que desejam e que esta seja de qualidade para todos. Nossa luta consiste em ampliar e fortalecer os espaços de formação com condições de ensino de qualidade para todos aqueles que escolherem essa profissão como desafio. [...] evidenciar a importância da formação de qualidade, resguardando a devida atenção aos princípios fundamentais que sustentam o Serviço Social para um exercício profissional compatível com os desafios de atuar nas diferentes, múltiplas e contraditórias expressões da questão social na realidade brasileira. Para isso, cabe desenvolver durante a formação a capacidade de análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país, considerando as particularidades regionais. Esse movimento pressupõe a inserção dos sujeitos nesta realidade local, com aproximação teórico-prática nas diversas disciplinas, articulando ensino, pesquisa e extensão (atividades eminentemente orientadas e realizadas presencialmente) de outros princípios presentes nas Diretrizes Curriculares. [...] Na busca por tal concepção de formação, nossa luta é pela não discriminação da educação, é pelo acesso de todos à educação pública, gratuita e de QUALIDADE”. (ABEPSS, 2011, p 295, 296).

principalmente no que diz respeito ao Banco Mundial e a UNESCO que impulsionaram a implementação do EAD como forma de reorganizar a política de educação superior visando abrir novos mercados consumidores desta política. Neste sentido, foram analisados os documentos: Banco Mundial - Lá enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia; UNESCO: Educação: um tesouro a descobrir; MEC: Referências de qualidade para a Educação Superior a distância. Por último, ainda no primeiro capítulo, analisamos a lógica da educação a distância e o mercado de trabalho, buscando compreender como a educação a distância se enquadra na demanda colocada ao trabalhador na sociabilidade capitalista⁵.

O segundo capítulo visou compreender a cultura e o projeto ético-político e de formação profissional, partindo da concepção de profissão e de formação que o Serviço Social forjou a partir da década de 1960, na América Latina, quando começa um processo de "redefinição profissional" denominado Movimento de Reconceituação do Serviço Social que, nos anos 1970 e 1980, se desenvolve no Brasil, enquanto movimento de Renovação do Serviço Social sob três direções: a Modernização Conservadora, a Reatualização do Conservadorismo e a denominada Intenção de Ruptura (NETTO, 1991) onde a profissão faz a crítica das suas raízes conservadoras, afinando sua inserção profissional com as demandas das classes subalternas e afirmando um compromisso com a classe trabalhadora e com a redemocratização da sociedade.

O último capítulo buscou, a partir do projeto de formação profissional, analisar as entrevistas de discentes, tutores e coordenadores de EAD que ocorreram em dois momentos diferentes da pesquisa - um primeiro no período 2012-2013 e um segundo no período 2016-2017 - assim como do material levantado referente aos dois pólos de Serviço Social na modalidade EAD pesquisados, para entender da incompatibilidade do Serviço Social com tal modalidade de formação.

Consideramos a presente pesquisa um esforço no sentido de entender a formação na modalidade a distância em Serviço Social enquanto uma totalidade, analisando os elementos que a constituem. É um exercício de aproximação da realidade que buscou analisá-lo de maneira mais abrangente e para além daquilo que está colocado na aparência, compreendendo que a parte que se faz conhecer ao iniciarmos a pesquisa, não é o todo e nem se mostra de imediato sendo que as representações conhecidas com o aprofundamento do saber devem ser

⁵ Cabe questionar ainda se a formação a distância ao ampliar a entrada nos cursos superiores não funciona como uma forma de controle social ao estabelecer acesso a formação especializada, demandado pela classe trabalhadora.

analisadas a partir de um conhecimento teórico. Partimos, neste trabalho, de um conhecimento teórico crítico que busca conhecer os fenômenos para além daquilo que ele apresenta em sua primeira face.

Este estudo é resultado de uma inquietude e pretende ser mais um objeto para o fortalecimento do projeto de formação profissional do/da assistente social que vem, constantemente, sofrendo com o processo de mercantilização da educação superior no processo de acirramento das contradições capitalistas. Esta pesquisa possuiu um compromisso com esse projeto formativo assim como com o projeto ético político do Serviço Social e uma vinculação explícita com a emancipação humana dentro de outra sociabilidade não capitalista.

CAPÍTULO 1: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL.

“No capitalismo, só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, servindo assim a auto-expansão do capital. Utilizando um exemplo fora da esfera da produção material: um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que este invista seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa de fazer salsicha, em nada modifica a situação” K. Marx, O Capital.

Ocorreu um grande incentivo a favor da educação superior nos últimos anos principalmente no que diz respeito aos governos do Partido dos Trabalhadores, através de políticas de Estado como o REUNI⁶, o PROUNI⁷, o FIES⁸, SINAES⁹ e a unificação das provas de vestibular através do SISU e ENEM¹⁰ – esta forma de ingresso unificado no ensino superior é acento para instituições públicas, particulares e, em alguns casos, no exterior¹¹.

⁶ O REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais instituído através do Decreto n. 6096/2007 tem por objetivo combater velhos problemas estruturais das universidades federais, alcançar a ampliação das vagas em instituições públicas. Conforme análise de Ferreira, através dos diversos documentos relativos ao REUNI, “o que se pretende é preparar as universidades para sobreviverem ao abandono, para realizarem ‘milagres de multiplicação’ de recursos. [...] se o investimento é considerável e isto ninguém duvida, a questão é que ele é claramente insuficiente. Seria pouco se fosse concedido apenas para tirar o atraso dos governos anteriores, é menos ainda se forem levadas em consideração as metas de expansão que devem ser cumpridas para que sejam entregues” (FERREIRA, 2011, p. 89).

⁷ PROUNI – Programa Universidade para Todos - instituído pela Lei n. 11.096/2004 tem por objetivo garantir o acesso ao ensino superior por meio das instituições privadas, tendo por base a transferência de recursos públicos para empresas privadas através de isenções fiscais. Tal lógica é “justificada” através da necessidade de ampliação de vagas com o discurso de acessibilidade. (FERREIRA, 2011, p. 69).

⁸ O FIES – Fundo de Financiamento Estudantil é o programa do Ministério da Educação que financia a graduação em cursos superiores privados onde o estudante faz um empréstimo e, durante seus estudos e até um ano e meio depois de formado, paga apenas os juros da dívida e após este período tem até 13 anos para pagar seu financiamento estudantil.

⁹ O SINAES, Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior foi criado no governo LULA através da Lei n. 10.861/2004 tendo três componentes principais, a saber, a avaliação das instituições de ensino, a avaliação dos cursos e o desempenho dos estudantes.

¹⁰ O SISU, Sistema de Seleção Unificada utiliza das notas do ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, criado em 1998, no primeiro governo FHC para avaliar a educação até o ensino médio no Brasil, passou, em 2009, a ser utilizado para o ingresso no ensino superior público, respeitando a autonomia das universidades em utilizá-lo integralmente ou de maneira complementar.

¹¹ “Depois da Universidade de Coimbra, outra instituição de ensino superior portuguesa aderiu ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para selecionar estudantes brasileiros para os cursos de graduação. A Universidade da Beira Interior (UBI), em Covilhã, vai aceitar o Enem dos anos de 2013

Necessário entender que a política de educação tem sido utilizada – assim como outras políticas públicas– através da lógica capitalista, enquanto mercadoria para garantir novos mercados para o capital. O capitalismo busca sempre reinventar-se uma vez que enfrenta uma crise estrutural que se adensa a partir da década de 1970. Crises capitalistas são marcadas por recessões, baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação. Novos mercados são necessários para a retomada do crescimento. No Brasil, a educação se torna um destes mercados e, com o incentivo, aval e iniciativa do governo.

Utiliza-se da educação não apenas na lógica de mercadoria como também para preparar o trabalhador ideal para o capitalismo e para executar as políticas impostas pelo capital internacional através de seus organismos: Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), para citar alguns. Conforme aponta Mészáros, “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Tais organismos, através de documentos que devem servir de referência para os diversos países que estão de acordo com suas prerrogativas, colocam demandas para a educação e, nesta lógica, apontam a educação a distância como necessária para a realidade do desenvolvimento atual da sociedade como se fosse uma evolução natural da educação. Sendo uma maneira barata de expandir a educação, – com um discurso de acessibilidade - se expressa como a forma mais interessante ao capital: mercadoria de baixo custo com grande demanda.

Necessário, assim, em nosso entendimento, estudar a política de educação superior inserida nesta sociedade capitalista para entendermos como a educação é afetada pelo capital para reprodução do mesmo através de várias vias que serão apresentadas neste primeiro capítulo com intuito de aproximação com o tema e reflexão posterior sobre a formação em Serviço Social.

Conforme aponta Mészáros,

a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os

e 2012 para classificar os candidatos para o ano letivo 2014/2015 que começa no mês de setembro”. Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/enem/2014/noticia/2014/05/apos-coimbra-outra-universidade-de-portugal-aceita-brasileiros-pelo-eme-m.html> acesso em 09.10.2014.

conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Uma vez que seria inviável estudar os últimos 150 anos da educação institucionalizada nesse trabalho – não apenas pela complexidade da ação como também pelas limitações de quem escreve – o estudo, a partir daqui, busca analisar a trajetória da política de educação superior no Brasil nos Governos FHC, LULA, Dilma e pós impeachment e a concepção de ensino a distância presente nos documentos dos organismos internacionais que a priorizam e a maneira como a lógica da formação a distância pode caminhar com os requisitos do mercado de trabalho.

1.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NOS GOVERNOS FERNANDO HENRIQUE CARDOSO, LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA, DILMA ROUSSEFF E PÓS IMPEACHMENT.

A escolha do período estudado compreende a partir do ano de 1995 até o momento pós impeachment, iniciando, portanto, com o governo FHC (1995-2002), onde ocorre um conjunto de reformas neoliberais no Brasil. Contudo não há como falar de educação superior e o ensino a distância sem remeter, mesmo que superficialmente, ao governo Collor de Mello e Itamar Franco, o que será feito brevemente no decorrer deste capítulo. A análise será feita principalmente através do trabalho de LIMA (2005).

O projeto neoliberal¹² começa a ser estruturado no Brasil a partir da década de 1990 com os governos Fernando Collor de Mello (1990 – 1992) e Itamar Franco (1993-1994). A crise

¹² É a partir dos anos 1980, para os países desenvolvidos, e dos anos 1990 no caso do Brasil, que o neoliberalismo se impõe e consegue se tornar hegemônico no âmbito mundial. Embora com diferentes fisionomias e configurações em cada região ou país, tem em comum alguns valores centrais retomados do liberalismo, em especial uma ação dirigida para a "destituição do social" (IVO, 2001), ou seja, uma política de destruição dos direitos sociais conquistados pelas lutas dos trabalhadores, dentre eles aquele mais elementar: o direito ao emprego. Nesta investida, as políticas sociais vão perdendo apoio, a universalidade do acesso aos serviços públicos vai sendo reduzida nos países centrais, levando ao enfraquecimento dos Estados de bem-estar social na Europa. Graça Druck; Luiz Filgueiras. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000100004&lang=pt. Acesso em: 25 de outubro de 2015.

capitalista dos anos 1970¹³ marcada pela saturação dos mercados internos, crise da concorrência intercapitalista, crise fiscal e inflacionária, levando à refração dos investimentos, já havia colocado para os países centrais a necessidade de reinventar o sistema capitalista, abandonando as premissas do Estado de Bem Estar Social e apontando políticas neoliberais, tendo por base o Estado Mínimo, o fim da estabilidade no emprego, corte nos investimentos previdenciários e nos investimentos com políticas públicas (FRIGOTTO, 1995, p. 78).

Para os países de capitalismo dependente, como é o caso do Brasil, ocorre o acirramento das condições precárias da grande maioria da população principalmente no final da década de 1980, início da década de 1990 com a incursão ao país das prerrogativas do Consenso de Washington¹⁴. Trata-se de um consenso entre os representantes do capital mundial, por meio dos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), BM, O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), O Grupo dos 7 países mais industrializados do mundo (G7) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) que passam a apontar uma contrarreforma do Estado a partir de diretrizes de ajustes fiscais, direcionadas, sobretudo aos países de capitalismo periféricos, com foco na reforma do Estado.

A partir de então, no Brasil temos a inserção dos princípios neoliberais com a desregulamentação dos direitos trabalhistas, as privatizações de setores estratégicos da economia como bancos estatais, empresas de energia, dentre outras; a abertura comercial e a desregulamentação financeira. Tais medidas têm por suporte a estabilidade econômica e o

¹³ “O que entrou em crise nos anos 1970 constituiu-se em mecanismo de solução de crise dos anos 1930: as políticas estatais, mediante o fundo público, financiando o padrão de acumulação capitalista nos últimos cinquenta anos. A crise não é, portanto, como a explica a ideologia neoliberal, resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário, a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço.” (FRIGOTTO, 1995, p. 66).

¹⁴ Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título "Latin American Adjustment: How Much Has Happened?", era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subseqüentemente, a denominação informal de "Consenso de Washington". Embora com formato acadêmico e sem caráter deliberativo, o encontro propiciaria oportunidade para coordenar ações por parte de entidades com importante papel nessas reformas. Por isso mesmo, não obstante sua natureza informal, acabaria por se revestir de significação simbólica, maior que a de muitas reuniões oficiais no âmbito dos foros multilaterais regionais. Não se tratou, no Consenso de Washington, de formulações novas mas simplesmente de registrar, com aprovação, o grau de efetivação das políticas já recomendadas, em diferentes momentos, por diferentes agências. Um consenso que se estendeu, naturalmente, à conveniência de se prosseguir, sem esmorecimento, no caminho aberto” (BATISTA, Paulo Nogueira, 1994, p. 5).

controle da inflação conseguidos a partir do Plano Real, em 1993, e o apoio dos organismos internacionais com os quais o país foi contraindo enormes dívidas externas.

É no governo FHC que a maioria dessas medidas ocorre, tendo por base a “reforma” do Estado, de BRESSER PEREIRA, ministro do governo FHC no MARE - Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado. Tal reforma consta no documento do MARE intitulado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e é, conforme aponta FERREIRA, “a partir deste documento que a educação superior no país assume contornos específicos” (FERREIRA, 2011 p. 49).

Segundo Bresser Pereira, a crise capitalista que assombrava as economias era, na realidade, uma crise do Estado e para superá-la necessário seria a reestruturação deste Estado. Propunha a diminuição das funções sociais do Estado, devendo este ser regulador e promotor dos direitos e serviços e não prestador dos mesmo. Tal proposta entendia o Estado como Estado gerencial e aglutinava, enquanto elementos essenciais, a “eficiência, eficácia, competitividade e meritocracia”. A máquina estatal burocrática é taxada como ineficiente e seus funcionários são preguiçosos e despreparados, tornando-se então, “lenta, cara e pouco ou nada voltada aos interesses dos cidadãos”. Assim, o Estado deveria assumir questões estratégicas no planejamento e formulação e abarcar apenas atividades exclusivas podendo os serviços não exclusivos ficar a cargo de organizações públicas não estatais e privadas. A produção de bens e serviços através de atividades voltadas para o lucro poderiam ser transferidas para o setor privado. (FERREIRA, 2011, p. 52,53).

BEHRING analisa tal período explicitando que “a partir dos anos 1990, o Brasil adentrou num período marcado por uma nova ofensiva burguesa, mais uma vez adaptando-se às requisições do capitalismo mundial” (BEHRING, 2008, p. 113).

ao longo dos anos 1990, propagou-se na mídia falada e escrita e nos meios políticos e intelectuais brasileiros uma avassaladora campanha em torno das reformas. A era Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi marcada por esse mote, que já vinha de Collor [...]. Tratou-se, como se pôde observar, de “reformas” orientadas para o mercado num contexto em que os problemas no âmbito do Estado brasileiro eram apontados como causas centrais da profunda crise econômica vivida pelo país [...]. Reformando-se o Estado com ênfase nas privatizações e na previdência social, e, acima de tudo, desprezando as conquistas de 1988 no terreno da seguridade social e outros – a carta constitucional era vista como perdulária e atrasada -, estaria aberto o caminho para o

novos ‘projeto de modernidade’. (BEHRING, BOSCHETTI; 2006, p. 48).¹⁵

Nesta lógica, a educação, principalmente a superior, se insere nos serviços não exclusivos do Estado, podendo, portanto, ficar a cargo da iniciativa privada. Conforme Lima, “a privatização da educação superior não é elemento político exclusivo do projeto neoliberal de sociabilidade”, constituindo-se sim em uma histórica marca da entrada capitalista dependente do Brasil na economia do mundo tanto pela “privatização interna das universidades públicas ou do estímulo à abertura de cursos privados”.

no entanto, nos anos de contra-revolução neoliberal, essa privatização ganha novos contornos. O dramático financiamento das políticas públicas, entre elas a política educacional e, especialmente a educação superior, objetiva ampliar ainda mais esta privatização. (LIMA, 2005, p. 323).

Lima vai explicar que as mudanças no campo da política governista, que tem implicações diretas para a educação superior, já começam com a Constituição Federal de 1988. Vejamos

o processo de empresariamento da educação superior tem início nos anos finais da década de 1980, quando se redefine, por intermédio da nova Carta Magna, a divisão de trabalho entre Estado e iniciativa privada na educação escolar brasileira. A CF/88 [...] atribui às escolas privadas laicas a possibilidade de obtenção de lucro [...] e limita a atribuição de recursos públicos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas (NEVES, 2000,p.75). Neste quadro político, o Programa Setorial de Ação 1991-1995 do governo Collor de Mello para a área da educação foi elaborado a partir das noções de equidade, eficiência e competitividade da educação. Para o ensino superior, o Programa, [...] parte da mesma lógica de modernização e adequação deste nível aos desafios da “economia globalizada. Seis ações principais do Governo Collor podem ser destacadas como importantes para a reformulação da educação superior brasileira: Uma primeira [...] intitulada Abertura da Economia Brasileira e Modernização das Universidades [...] implicando mudanças substantivas em relação à autonomia universitária. [...] Uma segunda [...] tratava-se de um Projeto de Emenda Constitucional, [...] retirando a condição de servidor público dos trabalhadores e trabalhadoras da educação. A desnacionalização de setores estratégicos do país, sob a aparência de maior integração com o mercado mundial, apresenta-se como o

¹⁵ “Embora o termo reformar tenha sido largamente utilizado pelo projeto em curso no país nos anos 1990 para se autodesignar, partimos da perspectiva de que se esteve diante de uma apropriação indébita e fortemente ideológica da ideia reformista, a qual é destituída de seu conteúdo redistributivo de viés social-democrata, sendo submetido ao uso pragmático, como se qualquer mudança significasse uma reforma, não importando seu sentido, suas consequências sociais e sua direção sócio-histórica”. (BEHRING, BOSCHETTI; 2006, p. 49).

terceiro aspecto [...]. A proposta de extinção da CAPES e do INEP, somada ao estímulo para a adequação da formação profissional ao mercado, centrada no ensino e desvinculada da pesquisa e da pós graduação [...] configuram o quarto aspecto da política privatizante do governo Collor” (LIMA, 2005, p. 324- 326).

O quinto elemento, conforme a autora, está relacionado com o financiamento público da educação superior visto que o governo não utilizava nem o mínimo exigido pela CF/1988 que estabelecia mínimo de 18% da receita anual. Há ainda um sexto aspecto que perpassa os governos Collor e Itamar Franco: a extinção do Conselho Federal de Educação (CEF), responsável pelo reconhecimento e credenciamento das instituições privadas, que, ao divergir das ações do governo no que dizia respeito à privatização da educação, acabou sendo substituído pelo Conselho Nacional de Educação que mantinha caráter consultivo e de assessoramento do MEC – Ministério da Educação e Cultura, ampliando, assim, o poder deste último (LIMA, 2005, p. 326).

O Governo Itamar Franco representa uma continuidade nas ações do governo Collor de Mello. Existia uma “ambivalência” nas ações relativas à educação nestes governos. Uma voltada para a educação dos mais pobres e outra voltada para a modernização (NEVES, 2000, p. 73 Apud LIMA, 2005, p. 327).

em maio de 1993, o governo federal organiza um conjunto de debates através da Semana Nacional de Educação para Todos, para discussão e elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, em consonância com as políticas dos organismos internacionais, no início da década de 1990 [...]. O seu lema, ‘educação para todos’ articula-se à conjuntura política econômica que marca o início da década, diante dos reordenamentos internacionais do capital. (LIMA, 2005, p. 328).

Houve também no governo Itamar Franco uma série de ações que deixavam clara a perspectiva de privatização da educação superior no Brasil: a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras; a criação da Lei n. 8.958/1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e, segundo a lei, seria possível às Instituições Federais de Educação Superior (IFES) contratar instituições com a finalidade de dar apoio a projetos de pesquisa sendo as mesmas na forma de fundações de direito privado. Ocorreria ainda, de acordo com a nova lei, o fim da reserva de mercado da informática que eliminou as restrições ao mercado internacional “estimulando a transferência e adaptação de tecnologia produzida nos países centrais” e favorecendo a inserção do ensino a distância no país.

na direção de modernização da educação brasileira e de adequação à ‘globalização econômica’ e à ‘sociedade da informação’, será assumido, em 1993, um Protocolo de Intenções entre MEC e Ministério da Comunicação, visando à criação e o desenvolvimento do Sistema Nacional de Educação a Distância no Brasil, [...], denominada Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância – BRASILEAD, formado por 54 instituições de ensino superior públicas. O objetivo principal do Sistema era catalisar, potencializar, ampliar e articular iniciativas isoladas e fragmentadas e o fomento do desenvolvimento de ações cooperativas na esfera da educação a distância, iniciando o processo de elaboração de um arcabouço político e jurídico que configura a política de educação superior a distância, sob a aparência de democratização da educação. (LIMA, 2005, p. 329).

No Governo FHC, o novo bloco no poder realiza uma série de críticas ao radicalismo neoliberal e propõe, conforme exposto acima, uma reforma do Estado¹⁶ baseada em um Estado Gerencial e na privatização das chamadas atividades não exclusivas do Estado, conceituando-o enquanto “Estado social-liberal”.

A educação, portanto, é identificada enquanto um serviço público não estatal.

O Ministro da Educação no primeiro governo FHC é Paulo Renato de Sousa, ex-reitor da UNICAMP além de Gerente de Operações e Vice-Presidente do Banco Interamericano de Desenvolvimento/BID, o que “garantirá a adequação da reformulação da política educacional brasileira, especialmente da educação superior, às políticas destes organismos internacionais” (LIMA, 2005, p. 335).

os principais problemas da educação superior brasileira, segundo o MEC, na gestão de Paulo Renato de Souza, eram: o tamanho do sistema, extremamente modesto para as dimensões e necessidades do país; o processo de credenciamento de novas instituições, burocrático e cartorial,[...] *o não atendimento do desafio de modernizar o ensino de graduação superando as distorções e o conservadorismo que se instalaram no sistema e [...] a ineficiência dos recursos públicos nas instituições federais [...]*”. (LIMA, 2005, p. 335, 336, grifo nosso).

A educação superior, a partir de 1995, será compreendida enquanto um “conjunto complexo de instituições públicas e privadas, do qual as universidades são parte do sistema, mas que, por sua própria natureza, não podem e nem devem responder a todas as demandas da sociedade” (LIMA, 2005, p. 336) no que diz respeito ao ensino superior. Tal discurso fomentará a política de privatização via diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES). Para tal projeto, o novo sistema baseia-se em três pontos: “flexibilidade,

¹⁶ Para mais críticas sobre a utilização do termo reforma ver: BEHRING, Elaine Rossetti. Brasil em contra-reforma: desconstrução do Estado e perda de direitos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

competitividade, avaliação” direcionado por seis princípios: “expansão, diversificação, avaliação, supervisão, qualificação e modernização” (LIMA, 2005, p. 336).

Como estratégia para expansão formula-se o FIES enquanto um programa de financiamento do ensino superior onde os alunos contraem as dívidas que podem ser pagas após o término do período de estudo. “A diversificação das instituições e dos cursos de ensino superior é identificada como o segundo princípio geral da reformulação da educação superior conduzida [...] como importante estratégia de democratização do acesso”. Assim, a composição da educação superior no Brasil passa a abarcar universidades, centros universitários, faculdades e cursos sequenciais, *ensino a distância e as universidades virtuais*. (LIMA, 2005, p. 337).

Ainda constam, enquanto princípios norteadores da reformulação da educação superior no Brasil no período: a política de avaliação de cursos de graduação através do Exame Nacional de Cursos; a supervisão do Sistema Nacional do Ensino Superior que objetiva a “garantia de adequação da formação profissional às novas demandas do mercado” e a “qualificação e modernização do sistema [...] operacionalizado através das mudanças nos currículos dos cursos de graduação”. (LIMA, 2005, p. 337).

É neste governo onde se vê formulada e aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei 9.394/1996) que substituiu a antiga versão de 1971, que representou um desmonte das conquistas trazidas na carta magna para a educação superior no Brasil. FERREIRA ressalta que o art. 4º da LDB, em seu inciso V coloca que será dado “acesso a níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” não sendo, portanto, considerado enquanto um direito universal mas de acordo com a capacidade dos indivíduos (FERREIRA, 2011, p. 55). A lei ainda aponta para as várias modalidades de instituições privadas que poderão oferecer ensino, flexibilizando o destino de recursos públicos para as instituições sendo direcionado não apenas para as escolas públicas. Ocorre o que é chamado de autonomia universitária o que “passa a desresponsabilizar o Estado frente às universidades que devem valer-se de sua autonomia para buscar financiamento junto ao mercado” (FERREIRA, 2011, p. 55), representando um desfinanciamento das universidades por parte do Estado.

Além dos aspectos centrais presentes na LDB e na PNE aprovadas nos governos Cardoso além do extenso arcabouço jurídico formulado e aprovado para defender a proposta privatizante do mesmo - dos quais podemos citar: Programa de Governo Mãos a Obra (norteadas pela modernização da educação e da ciência e tecnologia combinadas com a drástica redução das verbas públicas para estas áreas), Lei 9.131/1995 que cria o Conselho

Nacional de Educação, Programa de Governo Avança Brasil (1999-2002) que, para a educação superior, propõe o estímulo à diversificação das IES e de suas fontes de financiamento; Lei 10.168/2000 que institui o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para Apoio à Inovação, dentre outros -, pode-se compreender que a reorganização da educação de nível superior orquestrada pelo Governo Cardoso “teve por base uma política de diversificação das instituições de nível superior, apresentada sob a imagem de expansão do acesso e democratização do ensino”, sem apresentar, contudo, seu caráter privatizante tanto das universidades públicas de maneira internalizada quanto através do empresariamento da educação superior (LIMA, 2005, p. 348-352). Nos Governos FHC o número de vagas em instituições de ensino superior privadas subiu de 432.210 em 1995 para 1.034.679 em 2001 enquanto nas instituições públicas o número subiu de 178.145 para 230.496 vagas. Isso significa um aumento de 239% no caso das vagas em instituições privadas e de 29% no caso das vagas das instituições públicas. As vagas ofertadas nas instituições privadas, em 2001, eram 448% acima das vagas públicas. (MEC. Relatório de Gestão – Exercício 2002)¹⁷¹⁸.

¹⁷ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivo/pdf/seed2002.pdf>. Acesso em 14 de outubro de 2014

¹⁸ Cabe ressaltar que a contrarreforma de educação se viu acompanhada de lutas e contradições. Em 2004, a Associação Nacional de Discentes do Ensino Superior – ANDES – publicou cartilha em que colocava seu posicionamento contrário as reformas e ressaltava “O ANDES-SN defende com todas as suas forças o direito de todos os que possuem um rosto humano à educação pública, gratuita e de alta qualidade em todos os níveis. Mais do que um intangível bem público, a educação é um dever do Estado. É inadmissível, para o ANDESSN, que o mercado seja convocado pelo governo federal para garantir esse direito humano fundamental. O mercado nunca socializou direitos e jamais poderá fazê-lo. A educação superior somente poderá ser assegurada a todos os milhões de jovens que a reivindicam – apenas 9 em cada 100 jovens de 18 a 24 anos estão matriculados em alguma instituição de ensino superior, destes menos de 3 estão em uma instituição pública – por meio de políticas públicas estatais. A defesa da tese de que o setor privado é “notoriamente mais eficiente” e que, portanto, a expansão deverá ter como eixo o fortalecimento das instituições particulares, por meio de parcerias entre o setor público e o privado (Parceria Público-Privada, PROUNI, Inovação Tecnológica, Documento II, Educação Profissional), apagando as distinções entre as esferas pública e privada é, para o ANDES-SN, o principal tema de discussão da agenda da educação superior”. (ANDES, 2012, p. 4, 5). A luta face a contrarreforma é contínua e se vê presente não só nas entidades do ensino superior mas igualmente nas entidades representativas dos profissionais do ensino médio, por exemplo. Em 2016, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo (APEOESP) realizaram, uma webconferência nacional sobre a reforma do ensino médio que contou com a participação de entidades nacionais e estaduais.

Entre as entidades participantes estiveram a União Nacional dos Estudantes, a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, o Conselho Federal de Educação Física, a Associação de Arte Educação do Brasil, a Associação Nacional de Pós-Graduandos, a União Nacional LGBT (UMA LGBT), a Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo, o Sindicato dos Professores de Brasília, a Associação de Professores do Paraná – Sindicato (PR), o Sindicato dos Professores do

No que diz respeito ao ensino a distância – objeto específico deste trabalho – que até aqui era utilizado preferencialmente para cursos profissionalizantes e para educação de jovens e adultos através principalmente dos cursos por correspondência e os famosos telecursos passa a ser incentivada como política de educação superior a distância, tendo por base a internet “como principal tecnologia da informação e comunicação”. As propostas para o ensino a distância estão “adequados às políticas dos organismos internacionais para educação na periferia do sistema” como veremos mais a frente neste trabalho (LIMA, 2005, p. 352).

Neste sentido, temos na LDB/1996 em seu art. 80.

o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012)

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Estado da Bahia (APLB – Sindicato), Conselho Regional de Educação Física/SP, a União Paulista de Estudantes Secundaristas. Esteve presente na mesa, ainda, o professor João Cardoso Palma Filho, ex-Coordenador do Fórum Estadual de Educação/SP e atual membro do Conselho Gestor do FUNDEB no Estado. Compareceu também uma representante da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo. O presidente da CNTE, Roberto Franklin de Leão, enfatizou a necessidade de um movimento unitário das entidades para impedir este atraso na educação brasileira, que aprofundaria a discriminação educacional dos filhos da classe trabalhadora. A presidenta da APEOESP, professora Maria Izabel Azevedo Noronha, destacou em sua fala que em São Paulo os governos do PSDB tentaram reformas semelhantes, mas foram derrotados. Ao final do encontro foi aprovado um manifesto contra a reforma do ensino médio. (CNTEM, Notícia, disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/17192-entidades-da-educacao-aprovam-manifesto-contra-reforma-do-ensino-medio.html>. Acesso em 10.04.2018.

Tal artigo será então regulamentado pelos Decreto n. 2.494 e 2.561 de 1998 ou seja, ainda no primeiro governo FHC e posteriormente revogados pelo decreto n. 5622 de 20 de dezembro de 2005 já no Governo LULA.

Há ainda um grande esforço do Ministério da Educação em “elaborar um novo arcabouço político e jurídico que fundamentasse a política de educação superior a distância”. Foi assim criada, ainda no governo FHC, a primeira comissão de especialistas da área com objetivo de discutir largamente os referenciais básicos para a educação a distância que serviu de base para o primeiro documento de Referências de Qualidade para EAD divulgado em 2003.

Tal comissão, formada pelo Diretor da Política de Educação Superior do MEC, por representantes do MEC e por especialistas e docentes externos ao ministério, deixa claro, já em seus parágrafos iniciais, que a educação a distância tem um enorme potencial para democratizar o ensino no país e que - à época - a estrutura legal brasileira ainda refletia “uma visão segmentada tratando, de uma maneira geral, educação a distância como uma alternativa para situações emergenciais” (MEC;SESu/Comissão Assessora, 2002, p. 04), mas que, para além de ampliar o acesso poderia melhorar a qualidade da educação superior no país e possibilitar atitudes autônomas "que levem o cidadão a aprender ao longo da vida" (MEC;SESu/Comissão Assessora, 2002, p. 04).

O Relatório trabalha na intenção de demonstrar o ensino a distância não como algo estático ou uma opção apenas para uma educação emergencial ou específica, mas com uma capacidade de se integrar às diferentes formas de ensino, tendo, assim, uma graduação presencial que incorpore o ensino a distância, tornando-se semipresencial ou ainda um ensino totalmente a distância, mas que, a partir de critérios, seja um ensino de qualidade. Apontava que, principalmente por razões econômicas, os brasileiros não ingressavam no ensino superior e que a demanda reprimida seria, de aproximadamente, três vezes o número de vagas iniciais oferecidas à época.

Na compreensão da referida Comissão

para que uma mudança nas políticas, estratégias e procedimentos públicos de supervisão e avaliação do ensino superior, incluindo-se aqui o chamado ensino semipresencial, o presencial-virtual ou o totalmente a distância, seja efetiva e convergente com as necessidades, é necessário que estudos e debates qualificados se intensifiquem e indiquem direções a seguir. É preocupação do Ministério da Educação e da sociedade como um todo que esse processo de incorporação de novos recursos e possibilidades, aliado à ampliação da oferta,

aconteça de forma tal que não apenas restem preservados os melhores padrões de qualidade já atingidos pela educação tradicional, mas que também eles sejam aperfeiçoados. Neste sentido, a incorporação de tecnologias e metodologias precisa conduzir a ofertas que atendam aos mesmos padrões de qualidade, independentemente da combinação de recursos, presenciais, virtuais ou à distância, em cada área de curso ou de cursos superiores oferecidos . (MEC;SESu/Comissão Assessora, 2002, p. 06).

O documento aponta que, exatamente pela oferta incipiente de cursos a distância pelas instituições brasileiras, é que instituições internacionais têm tentado ofertar a modalidade no Brasil e ressalta que o “enriquecimento” da modalidade presencial através do ensino a distância requer um alto custo - mesmo que anteriormente a aponte como uma maneira econômica de viabilizar o acesso ao ensino superior.

O que fica expresso no documento é que para a Comissão, a incorporação do Ensino à distância se faz não apenas importante mas necessária, um caminho a ser seguido.

O Governo FHC, no campo da educação superior, é marcado pela privatização tanto através da privatização interna das universidades públicas e do aumento das instituições privadas; quanto pela flexibilização dos currículos, pela fomentação de um arcabouço jurídico que possibilitasse tal desmonte do direito à educação pública e ainda pelo fomento do ensino à distância mascarado por um discurso de acessibilidade e democratização do ensino superior. Essa política se intensificará nos Governos seguintes apoiado nas concepções e ditames dos documentos dos organismos internacionais como iremos à frente apontar.

Diante das novas eleições presidenciais em 2002, o Governo FHC e PSDB vêem-se derrotados e chega ao poder o governo do Partido dos Trabalhadores pela presidência de Luiz Inácio Lula da Silva que durou dois mandatos que compreenderam os anos de 2003 a 2010

Em pontos gerais, Lima aponta que o governo LULA irá se responsabilizar em

compartilhar o financiamento, a execução e a gestão do conjunto das políticas econômicas e sociais com a sociedade civil, espaço da solidariedade e da cidadania burguesas, que atuará nessa parceria através do conjunto de ações realizadas pelo voluntariado, pelas organizações não governamentais e movimentos sociais e sindicatos colaboracionistas, enquanto o setor privado garantirá a produção com vistas a inserção capitalista dependendo do país na economia mundial. A ampliação da participação política, portanto, será constituída em um importante eixo do ‘novo pacto social’, defendido pelo governo Lula da Silva e se expressará de formas bastante diferenciadas, como o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, as Parcerias Público-Privadas e a Reforma Sindical. (LIMA, 2005, p. 374).

A partir da análise de Druck e Filgueiras, temos que não há ruptura com o modelo econômico que foi executado no país a partir da década de 1990 com o novo governo assumido por LULA. Assim, “desde o início dos anos 1990, vive-se um processo de constituição, aprofundamento, consolidação e ajuste de um mesmo modelo econômico (liberal-periférico) que começou a se esboçar a partir do governo Collor e tomou sua forma mais acabada no governo Lula” (DRUCK.; FILGUEIRAS., 2007, p. 23).

Os autores ressaltam que a política e a dinâmica macroeconômica não foram exatamente iguais durante todo o período, dividindo o primeiro governo Cardoso do segundo governo Cardoso em conjunto com o primeiro governo Lula.

na verdade, pode-se traçar uma linha divisória, que distingue dois momentos na evolução desse modelo econômico a partir de um acontecimento bem preciso: a crise cambial deflagrada em janeiro de 1999, logo no início do segundo governo Cardoso. Esse fato implicou a mudança da política econômica e um ajuste político-econômico do modelo, com implicações importantes para a sua dinâmica macroeconômica e o tratamento da questão social. Nesse segundo período, as políticas focalizadas, já desenhadas e iniciadas no primeiro governo Cardoso, passaram a assumir uma dimensão cada vez maior (FILGUEIRAS, 2006b).

Segundo os autores, o governo do presidente Lula, “não moveu um milímetro para alterar a essência do modelo de desenvolvimento - caracterizado, sobretudo, pela dominação da lógica financeira - nem, tampouco, a política macroeconômica que herdou do governo anterior.” Ao invés disso, perpetuaram as reformas liberais efetivando uma reforma da previdência dos servidores públicos, o que abriu ainda mais espaço para o capital financeiro. Nessa mesma linha, começou um processo para reformular a "legislação sindical e sinalizou para uma reforma das leis trabalhistas, com o intuito de aprofundar a flexibilização já em curso." (DRUCK; FILGUEIRAS, 2007, P. 30). Para além, no início do seu governo, LULA altera a Constituição Federal com intuito de encaminhar uma proposta que possibilitasse a independência do Banco Central. Em seguida, consentiu com a lei de falências e a lei das chamadas parcerias público-privado (PPP), visando “desencadear uma nova fase das privatizações, agora abarcando a infra-estrutura futura do país - uma vez que a política de superávits primários reduz drasticamente a capacidade de investir do Estado.” (DRUCK, FILGUEIRAS, 2007, p. 31).

No que diz respeito à política macroeconômica, o autor aponta que juntos, o primeiro governo Lula e o segundo governo FHC proporcionaram ao capital financeiro valores estrondosos através do pagamento da dívida pública e de superávits primários, e, ainda assim,

viu-se crescer a dívida pública em mais de 817,1 bilhões de reais entre 1995 e julho de 2006, o que teve implicações diretas com os gastos sociais pois, se o fundo público foi investido deste modo, pouco restou para os investimentos à classe trabalhadora brasileira.

Mesmo com a grande relação que o governo Lula manteve com o grande capital, há que se considerar as propostas de governo estabelecidas para as classes subalternas como a consolidação da Assistência Social enquanto política pública – o que leva ao aumento da necessidade de profissionais assistentes sociais -; aumento do crédito para pessoas de baixa renda; ampliação e consolidação do Bolsa Família; mais oportunidades educacionais – principalmente nos cursos superiores - com planos de governo que ampliaram as vagas nas instituições públicas criando 14 novas universidades públicas, sendo que o governo anterior não criou nenhuma; maior política habitacional com o programa Minha Casa, Minha Vida, dentre outros.

No que diz respeito à política de educação superior, os governos LULA deram continuidade à mercantilização¹⁹ da educação²⁰, criando programas e propostas que, além de

¹⁹ Cabe ressaltar que o processo de mercantilização da educação superior entendido como a transformação da educação em mercadoria, cujo preço é determinado pelo mercado com o intuito central de obter lucro para o grande capital, advém de uma organização do Estado com a formulação de um arcabouço legal que “ocultou o avanço no crescimento de grandes estabelecimentos mercantis que foram sendo aglutinados e transformados em universidades sem fins lucrativos. Tal situação perdurou até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, quando passou a existir o modelo institucional de estabelecimentos educacionais lucrativos. Conforme consta do texto da LDB (Brasil, 1996): Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II – comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009) III – confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV – filantrópicas, na forma da lei. O artigo foi regulamentado pelo decreto n. 2.207/1997, posteriormente substituído pelo decreto n. 2.306/1997, no governo Fernando Henrique Cardoso. Esse aparato normativo estabeleceu uma série de requisitos necessários para diferenciação entre as instituições não lucrativas e as empresas educacionais. Com isso, para aquelas que assumissem a configuração jurídica de instituições lucrativas, a vedação à cobrança de impostos sobre a renda, o patrimônio e os serviços cairiam por terra, assim como o acesso às verbas públicas. A legislação explicitou a existência até então dissimulada de um processo de mercantilização da educação superior.” (CARVALHO, 2013, p. 761).

²⁰ Frigotto afirma que “o ensino superior, desde a ditadura civil militar, ampliou significativamente as matrículas, mas com uma diferenciação de qualidade e acelerada privatização. A partir da década de 1990 a expansão, incluindo cursos de educação à distância, teve um aumento exponencial e de baixa qualidade. Hoje, mais de 80% das matrículas são do ensino privado. Mesmo com a criação de 16 novas Universidades Federais e de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), com centenas de *campi*, o setor privado avançou proporcionalmente mais. Assim mesmo há um grande déficit, pois o nosso número de jovens que tem acesso à universidade é bem inferior de países como Argentina, México e Colômbia”. (FRIGOTTO, 2014, p.1).

liberar a crescente privatização do ensino, abrem os cofres públicos para o financiamento desse mercado. Há um caminho livre de recursos públicos para as IES privadas e igualmente para instituições privadas que mantêm parcerias com Universidades Públicas a partir da formatação de fundações e das parcerias publico privadas regulamentadas pela Lei 11.079/2004.

LIMA apresenta algumas questões presentes no Programa de Governo para a Educação que demonstram sua fragilidade. O programa propunha ampliar as vagas do ensino superior sem deixar claro se tal ampliação seria no âmbito privado ou no âmbito público, apontando, contudo, a reformulação do FIES por um Programa Social de Apoio ao Estudante e a revisão e ampliação do crédito educativo – que já estava presente no antigo FIES. O segundo ponto do programa de governo diz respeito ao financiamento da educação visto que não sinalizava à utilização da meta posta pela PNE em 2001 de 10% do PIB – Produto Interno Bruto - para a educação. Em terceiro, referente à educação a distância, levando em conta

as dimensões territoriais do Brasil e as desigualdades no acesso à educação, o documento propõe a utilização da educação a distância para democratização do acesso, especialmente para formação de professores para a educação fundamental e o ensino médio, para educação continuada de profissionais em serviço e ampliação do número de vagas nas IES públicas. Portanto, o uso das NTICs já aparece no Programa de governo [...]. (LIMA, 2005, p. 377).

Em quarto, o programa propõe um novo marco legislativo para regulamentar a inserção das Fundações nas Instituições de Ensino Superior e ainda outro ponto relativo à revisão da carreira e das matrizes salariais dos docentes e técnicos administrativos com avaliações baseadas em desempenho indicando uma vez mais a continuidade com os parâmetros do Governo Cardoso. (LIMA, 2005, p. 377).

Por mais que existam algumas propostas que se diferenciam do governo anterior nada representa a tão desejada ruptura com a política econômica e a privatização das políticas sociais. No primeiro Governo Lula, o MEC - sob o comando do ministro Cristovam Buarque - elabora o documento Metas para a Educação Brasileira que destaca a “realização de convênios com a iniciativa privada, entidades não governamentais, a definição de regras do financiamento estudantil [...]” além do Fundo de Fortalecimento da Escola e da continuação de programas como Merenda Escolar e a educação a distância, dentre outros. O estímulo à participação do setor privado no financiamento e oferta da educação superior ultrapassam a

iniciativa privada brasileira e é aberta para os investimentos internacionais principalmente dos europeus, do Canadá e dos Estados Unidos²¹. (Brasil de Fato, 2013, p. 4).

Há a formulação de um intenso arcabouço legislativo além da implementação de programas e Seminários/Eventos que irão discutir a educação básica e superior além do fomento e aplicação das NTCIs na educação. Estas novas tecnologias englobam as propostas de intensificação da educação à distância visto que a implementação de tecnologias mais modernas são facilitados e assim implementados os meios para o EAD²².

18 O jornal Brasil de Fato de agosto de 2013, veiculou a reportagem “O lucrativo mercado da educação superior” ressaltando que o incentivo público por parte do Estado brasileiro foi determinante para que o país se tornasse o maior mercado de ensino superior da América Latina e um dos maiores do mundo. Além das práticas de fusão, com a abertura do ensino superior para o mercado de ações, o repasse de verbas públicas direta ou indiretamente para as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas é enorme. Em 2012, o Programa de Financiamento Estudantil (Fies) representou, segundo a reportagem, mais de 4,3 bilhões, o maior gasto direto do Ministério da Educação. Além deste repasse direto ocorre também, através do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), a isenção fiscal, ou seja, dinheiro que o governo deixa de arrecadar. As instituições cadastradas no programa são isentas de PIS, COFINS (Contribuições para o financiamento da seguridade social), CSLL (Contribuição Social Sobre o Lucro Líquido) e imposto de renda. Com tais isenções, calcula-se que a renúncia fiscal destas instituições chegou a 35% nos últimos 5 anos e que, em valores, chegaria a 1 bilhão no presente ano. Porém o que é ainda mais inquietante na presente reportagem e tem relação direta com o objeto de estudo da presente pesquisa diz respeito à insatisfação dos empresários do setor. De acordo com a matéria, em 2013 ocorreu o 6º Congresso Brasileiro de Educação Superior Particular onde “as instituições listaram quatro demandas que consideraram uma ‘agenda positiva’ a ser tratada com o MEC” (BRASIL DE FATO, 2013b, p. 4)²¹. Dentre as pautas, duas são reivindicações diretas por mais investimento público: a desoneração da folha de pagamento do setor e a liberação do FIES para a educação à distância e a pós-graduação.

²² As reformas na educação superior – e de base- não são realizadas, sem, contudo, lutas e posicionamentos políticos contra as mesmas seja realizada pelo ANDES e outras organizações que lutam por uma educação de pública e de qualidade. No que diz respeito a categoria profissional dos Assistentes Social, ABRAMIDES aponta que suas lutas se deram em conjunto com o movimento da educação e “pelas bandeiras de lutas definidas coletivamente: a. 10% para a educação, para que os 400 milhões que se destinam à filantropia sejam direcionados para o ensino público estatal; b. pela autonomia da universidade em todos os seus aspectos: pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; c. por uma universidade pública, laica, gratuita, universal, para que a produção do conhecimento esteja voltada para os interesses concretos postos pela realidade social; d. que a universidade cumpra sua finalidade social; portanto, sua direção social deve se voltar para a grande massa de trabalhadores, democratizando o acesso e a permanência, e a luta para que o recurso público seja destinado à escola pública; e. pela mudança na orientação das políticas de focalização de acesso; f. para que a rubrica de assistência estudantil seja reinserida no orçamento objetivando assegurar material pedagógico, alimentação em restaurantes universitários, subsídios para transporte, moradia estudantil; g. por bolsas de Iniciação Científica (IC), como parte do trabalho acadêmico, para todos os estudantes que atenderem os requisitos democraticamente estabelecidos com ampla participação estudantil; h. para que os aposentados sejam mantidos em folha de pagamentos do MEC e tenham assegurada a paridade com os ativos; i. extinção das fundações privadas de apoio; j. valorização da carreira docente e dos técnicos administrativos e realização de concursos públicos; k. livre organização sindical; lutar para impedir que haja abertura da educação como área de investimento estrangeiro, combater as políticas de ajuste estrutural do Banco Mundial e do FMI; l. pela cooperação solidária e não mercantil entre os povos. A luta pelo ensino de qualidade na agenda do movimento da educação (estudantes, professores e funcionários) pressupõe a luta contra a contrarreforma do Ensino Superior em curso em nosso país. O XI CBAS em Fortaleza (2004) posicionou-se contrariamente a esta contrarreforma em continuidade à luta de resistência contra o neoliberalismo reafirmada em todos os nossos fóruns de organização e deliberação. Lutar por uma

É durante o governo Lula que o Censo de Educação Superior (CES) apresenta os dados relativos ao ensino a distância visto que é apenas nos anos 2000 que a modalidade apresenta um crescimento constante “abrangendo uma importante participação na educação superior brasileira” (INEP, 2011, p. 10)²³.

No período do governo LULA temos que, a partir de 2003, o crescimento tornar-se consistente. LIMA aponta que “a oferta de cursos na modalidade EAD vem crescendo no país (...). O crescimento pode ser verificado em relação ao ano de 2006, quando a EaD participava com 4,2% do número de matrículas, o que se ampliou em 2007, para 7%” (LIMA, 2011, p. 10). Em 2010 o número chegava a 14,6% das matrículas no ensino superior contra 85,6% das matrículas na modalidade presencial. (INEP, 2011, p. 10).

O censo de 2012 apontava um crescimento de 12,2% nos cursos a distância, entre 2011 e 2012 indicando que esta modalidade de ensino já representava uma participação superior a 15% nas matrículas de graduação. No censo 2013, o número exato de matrículas no EAD era de 15,8% do total. No período entre 2012 e 2013 as matrículas na modalidade a distância cresceram 3,6% e na modalidade presencial 3,9% mantendo a proporção total praticamente inalterada de um ano para o outro (INEP, 2013). No que diz respeito à distribuição de matrículas por categoria administrativa, por organização acadêmica da instituição e grau acadêmico do curso, o Censo 2013 relatou estarem em instituições privadas

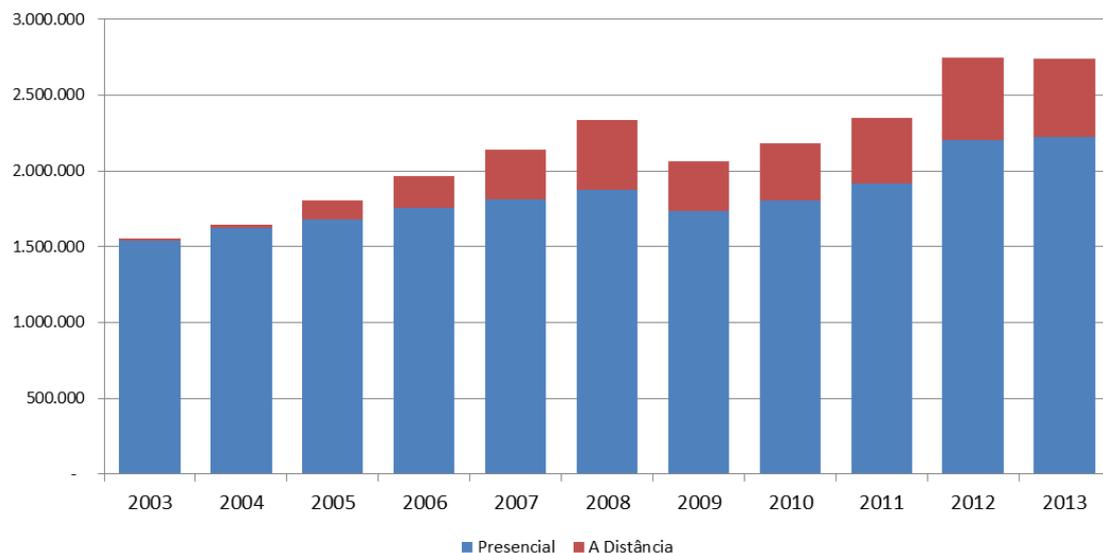
reforma do ensino superior progressiva pressupõe que se estabeleça: a. garantia de ensino público universal como política e como direito; b. estatização sem indenização de toda a rede particular de ensino sob o controle dos que nela estudam e trabalham; c. constituição de um Sistema Único de Ensino, em que se exclui o ensino pago como condição para garantir o direito democrático de acesso ao ensino superior a todos; d. defender com mobilização e organização as reivindicações estudantis e da educação contra a contrarreforma do Ensino Superior do governo, e. combater, portanto, a ideia de uma educação determinada pelos interesses mercantilistas do empresariado da educação” (ABRAMIDES, 2012, p. 24-25).

²³ De acordo com as informações do site do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – “as estatísticas educacionais produzidas oferecem aos usuários informações sobre ingressos, matrículas, concluintes, vagas, dados de financiamento estudantil, recursos de tecnologia assistiva disponíveis às pessoas com deficiência, entre outros. Como forma de aprimorar a qualidade das análises realizadas, o Censo traz as informações de alunos e profissionais individualmente, ou seja, permite que as políticas do setor e seus participantes sejam acompanhados de maneira minuciosa. O Censo ainda subsidia o planejamento e a avaliação de políticas públicas, além de contribuir no cálculo de indicadores de qualidade como o Cálculo Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos (IGC). Além do Resumo Técnico as informações obtidas no Censo são divulgadas pelo InepData em forma de Sinopse Estatísticas e Microdados, possibilitando transparência dos dados coletados a cada edição do Censo e acessibilidade à população”. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 17/05/2017. Aqui estamos utilizando primordialmente os dados apresentados nos Resumos Técnicos dos anos 2009 até 2014 por serem mais detalhados no que diz respeito aos números da educação superior a distância e subsidiariamente os dados apresentados na sinopse estatística de 2016 publicados em agosto de 2017.

86,6% das matrículas e o restante, 13,6% em instituição pública. 70,8% em Universidades (importante ressaltar que não delimita quais em universidades públicas e quais em privadas), 25,2% em centros universitários, 3,2% em faculdades e 0,8% em Institutos Federais e Centros de Formação Tecnológica. 31,3% são de cursos de bacharelado, 39,1% de cursos de licenciatura e 29,6% das matrículas estão em cursos tecnológicos.

Para além do número de matrículas, temos que em 2014, o número de vagas disponíveis para a educação superior era de 8.081.369 vagas, sendo 7.287.421 na iniciativa privada e menos de 800 mil em instituições públicas. Do número total de vagas, 5.038.392 eram presenciais, sendo 4.314.488 em instituições privadas e 723.904 em IES públicas. As vagas a distância somavam um total de 3.042.977, sendo quase 3 milhões na iniciativa privada e 70.044 em instituições públicas.

Evolução do Número de Ingressantes na Educação Superior de Graduação, por Modalidade de Ensino - Brasil 2003-2013



Os dados de mais recentes do Censo da Educação Superior, de 2016, divulgados em 31 de agosto de 2017, mostravam um total de 4.482.250 vagas no ensino a distância, sendo 50.142 em instituições públicas e 4.432.103 em instituições privadas sendo que apenas 843.181 foram ocupadas sendo 24.490 em instituições públicas e 818.691 em instituições privadas. Isso significa que do total de vagas ofertadas apenas 18% foram preenchidas. Resta saber quantos destes recém matriculados irão terminar seus cursos.

Ingressantes em cursos de graduação em 2016

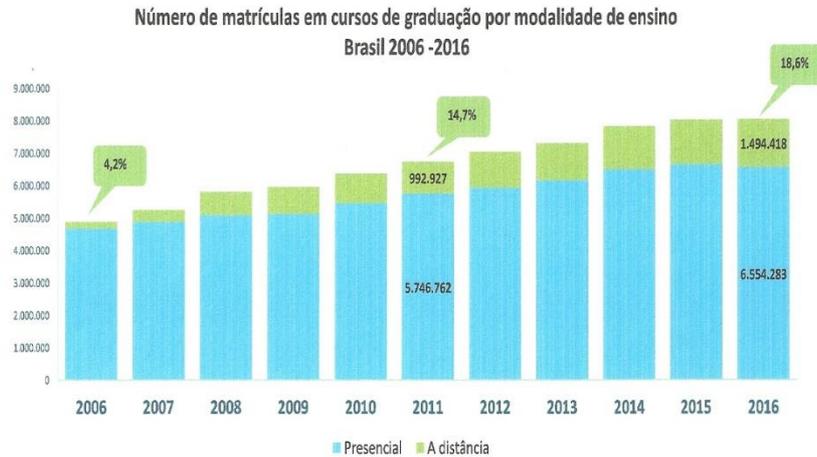
Número de ingressantes em cursos de graduação, por modalidade de ensino e por tipo de vaga, segundo a categoria administrativa – Brasil 2016

Categoria Administrativa	Ingressantes de Cursos de Graduação											
	Total Geral				Presencial				A distância			
	Total Geral	Processo Seletivo de Vagas Novas	Programas Especiais	Remanescentes	Total	Processo Seletivo de Vagas Novas	Programas Especiais	Remanescentes	Total	Processo Seletivo de Vagas Novas	Programas Especiais	Remanescentes
Total Geral	2.985.644	2.639.814	6.063	331.195	2.142.463	1.858.106	5.814	270.720	843.181	781.708	249	60.475
Pública	529.492	480.742	5.285	40.535	505.002	457.288	5.036	39.776	24.490	23.454	249	759
Federal	342.986	306.740	3.999	30.233	327.474	291.749	3.756	29.975	15.512	14.991	243	258
Estadual	151.791	142.401	1.025	7.862	144.532	135.549	1.019	7.469	7.259	6.852	6	393
Municipal	34.715	31.601	261	2.440	32.996	29.990	261	2.332	1.719	1.611	0	108
Privada	2.456.152	2.159.072	778	290.660	1.637.461	1.400.818	778	230.944	818.691	758.254	0	59.716

Em 2013, 18,8% dos ingressantes de cursos de nível superior se deu na modalidade a distância e 81,2% na modalidade presencial. De acordo com o Censo, entre os anos de 2012 e 2013 “o número de ingressantes se manteve praticamente estável, com variação negativa de 0,2%. Os ingressos em cursos presenciais tiveram uma variação positiva de 1,0%, enquanto que nos cursos EaD houve uma redução de 5,0%”. (INEP, 2014, p.15). No período que compreende 2006-2016, conforme o último censo do Inep, o número de alunos matriculados no EAD subiu de 4,2 % do total de matriculados no Ensino Superior, em 2006 para 18,6 % em 2016, chegando a quase 1,5 milhões de alunos.

40

Matrículas em cursos de graduação



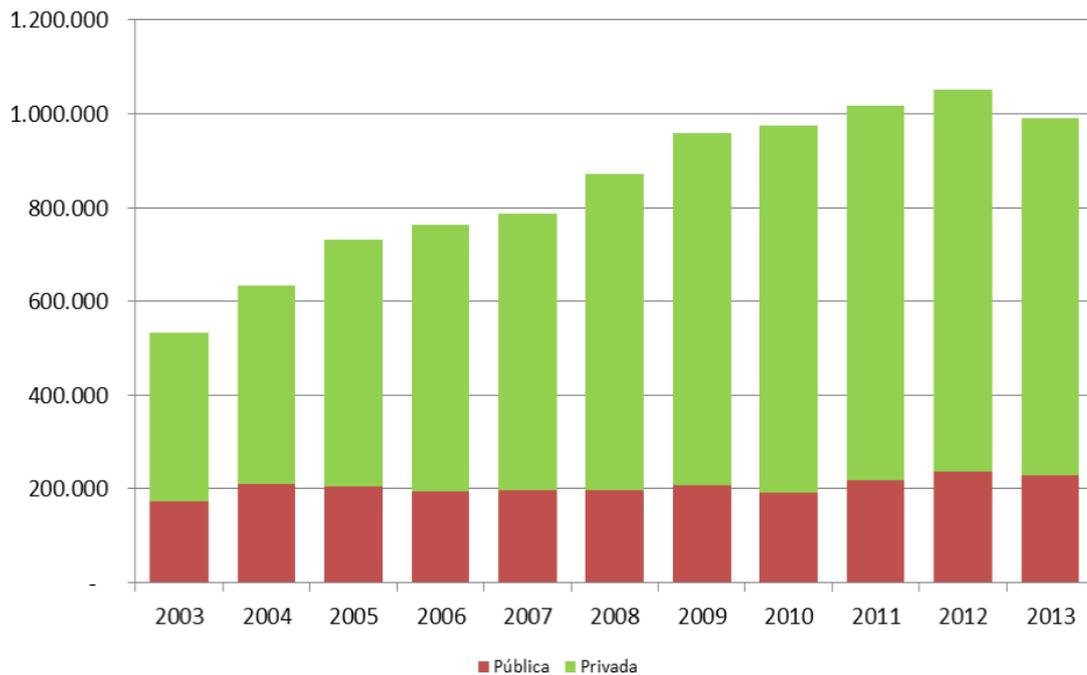
Em 2016, a modalidade a distância representava pouco mais de 4% das matrículas de graduação. Nos últimos 10 anos, a educação a distância vem aumentando sua participação na educação superior. Em 2016, são mais de 1,4 milhão de alunos estudando nos cursos EAD, o que já representa uma participação de 18,6% dos alunos de graduação no país.



2)

Apesar do número de matrículas oferecidas, o número de concluintes é extremamente inferior. Em 2001, das 5.359 matrículas na modalidade a distância, conforme exposto acima, apenas 131 concluíram o curso. Em 2007 são 29.812 concluintes, sendo 3.509 de IES pública e 26.303 de IES privada. Já, em 2012, das 932.226 matrículas em IES privadas, apenas 139.170 alunos concluíram seus cursos e das 181.624 matrículas em IES públicas são apenas 35.132 concluintes, totalizando 174.322 alunos formados por ensino a distância no último ano. No Censo 2013, o INEP aponta os resultados não por modalidade presencial ou a distância mas por categoria administrativa, ou seja, pública ou privada.

**Evolução do Número de Concluintes na Educação Superior de Graduação,
por Categoria Administrativa - Brasil 2003-2013**



Ressalta, contudo, que, entre 2012 e 2013, houve uma redução de 5,7% no número de concluintes, movimento que teve forte influência nos cursos presenciais do setor privado. “Nesse compasso, a rede federal aumentou o número de concluintes em 3,8%, apesar da redução de quase 50% no número de concluintes em cursos a distância no período 2012-13’. Inep, 2013, p. 32.

Este dado importante revela que os cursos a distância não conseguem vincular seus alunos, ocorrendo uma enorme evasão no decorrer da graduação. Observa-se que apesar do número de matrículas disponibilizadas os cursos na modalidade a distância tem baixa taxa de conclusão.

Já no período 2006-2016, o percentual de matrículas cresceu 621,2%, o número de ingressantes 297,3 % e o número de concluintes cresceu 794,1 % visto que, em 2006, apenas 15,5 % dos alunos que ingressavam na educação superior a distância concluíam os ensinamentos. Na lógica, a tabela abaixo leva em consideração o crescimento anual e como o crescimento do ensino a distância foi significativo, assim também o crescimento dos concluintes, o que não significa que haja muitos alunos da educação a distância terminando seus cursos. Se há mais alunos entrando na educação superior a distância, necessariamente há mais alunos formando mas a tabela acaba por mascarar o número e porcentagem real de concluintes.

PRINCIPAIS RESULTADOS - CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

42

Tabela 4.14 – Percentual de Variação Acumulada (ano base=2006) de Matrículas, de Ingressantes Totais e de Concluintes, em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino – Brasil – 2006-2016

Ano	Percentual de Variação Acumulada								
	Total Geral			Modalidade de Ensino					
				Presencial			A distância		
	% Δ Matrículas	% Δ Ingressantes	% Δ Concluintes	% Δ Matrículas	% Δ Ingressantes	% Δ Concluintes	% Δ Matrículas	% Δ Ingressantes	% Δ Concluintes
2006	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2007	7,5	8,8	3,1	4,4	3,2	2,7	78,5	55,1	15,5
2008	18,9	18,9	14,1	8,6	6,9	8,6	251,3	118,2	171,5
2009	21,9	5,1	25,8	9,4	-1,2	12,2	304,5	56,6	412,6
2010	30,6	11,0	27,7	16,5	2,8	12,5	348,9	79,2	460,2
2011	38,0	19,4	33,3	22,9	9,2	17,4	379,2	103,3	487,3
2012	44,1	39,8	37,7	26,7	25,7	18,9	437,6	155,7	575,6
2013	49,6	39,6	29,9	31,6	27,1	12,6	456,7	142,8	524,2
2014	60,3	58,3	34,7	38,7	35,9	13,6	547,6	242,9	635,5
2015	64,4	48,6	50,8	41,8	27,0	24,4	572,6	227,2	805,7
2016	64,8	51,9	53,3	40,1	22,2	27,4	621,2	297,3	794,1

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed



INEP MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

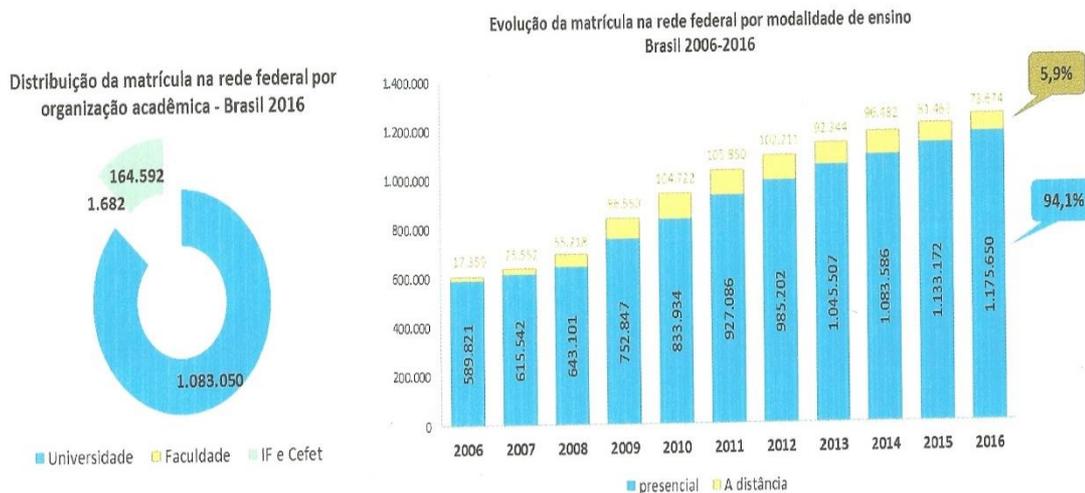


Tabela 4.14

O Censo 2016 ainda revela que, em 10 anos, a rede federal de educação superior mais que dobrou o seu tamanho e dos 1.249.324 alunos matriculados em 2016, 5,9% estão inseridos na modalidade a distância.

43

Rede Federal – Distribuição da Matrícula em Cursos de Graduação



A rede federal conta com 63 universidades e 40 institutos federais/Cefets, todos ligados ao MEC. Há ainda 4 faculdades, uma ligada ao MEC (INES) e três vinculadas a outros ministérios (ENCE, ITA e IME). A rede conta com 1.249.324 alunos. Nas universidades, presentes em todas as unidades da federação, estão matriculados mais de 1 milhão de alunos, seguidos dos institutos, com 164 mil e as faculdades com 1.682. Em dez anos, a rede federal mais que dobra de tamanho.



4

O Governo Dilma (2010-2014) mantém a lógica da política tanto econômica quanto educacional no Brasil, acompanhando, portanto, o que foi executado no Governo LULA sempre na perspectiva de alargar, dar continuidade, a uma política que vinha demonstrando “resultados”. É no Governo Dilma que é aprovada a Lei 12.858 de 2013, sancionada pela presidenta que estabelece: 75% das receitas provenientes dos royalties do pré-sal e 50% dos recursos do Fundo Social deverão ser obrigatoriamente investidos em Educação e também aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê um investimento de, no mínimo, 7% do PIB em Educação no 5º ano (2018) de sua vigência e de, no mínimo, 10% no 10º ano (2024). O PNE aprovado – com quatro anos de atraso - determina que o Brasil amplie o acesso à educação e melhore a qualidade do ensino até 2024, o que inclui, dentre outros, erradicar o analfabetismo, universalizar o ensino básico, oferecer escolas em tempo integral em metade das unidades do país e, no que diz respeito ao ensino superior, ampliar o número

de vagas, incluindo a pós-graduação, garantir o aprimoramento da formação e aumento do salário dos professores. Cabe ressaltar que a meta relativa à universalização do ensino e à erradicação do analfabetismo já constavam no PNE anterior (2001-2010) e não foram cumpridas.

No que diz respeito à educação a distância, o Governo Dilma extinguiu a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, o que deixou de dividir a educação superior em duas - presencial e a distância - e vem apoiando as investidas que tiveram início no Governo Lula, como, por exemplo, a Universidade Aberta do Brasil - UAB. Em entrevista dada no ano de 2012, João Carlos Teatini, então diretor de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento pessoal de Ensino Superior (Capes), afirmou que o país demorou para investir nesta modalidade de ensino e que o governo tem como meta atender a 600 mil alunos em cursos de graduação e especialização a distância até 2014²⁴.

No ano de 2014, no último ano de gestão do primeiro governo Dilma, o MEC, o Prouni e outros programas tiveram seus maiores investimentos - que foram crescentes de 2003 até 2014, de acordo com o documento do MEC e da Secretaria de Educação Superior (SESu) finalizado em 2014. O orçamento total do MEC chegou a quase 102 bilhões de reais e o Prouni chegou a quase 900 milhões de reais em investimentos. Foi também no período entre 2011 e 2014 que o FIES - programa de financiamento estudantil já explicitado anteriormente - cresceu como nunca antes passando de um pouco mais de 154 mil contratos em 2011 para 663.396 contratos em 2014. “Em 2013, das 5.373.450 matrículas em cursos de graduação das instituições privadas, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior, 1.168.198 correspondiam a estudantes atendidos pelo novo Fies – contratos firmados entre 2010 e 2013, o correspondente a 22% do total” (MEC, SESu, 2014, p. 68). Já as matrículas do ensino a distância apenas em universidades federais chegou a quase 84 mil alunos.

Quando do seu programa de Governo para as eleições de 2015-2018, a presidenta anunciou um projeto denominado ‘Banda Larga para Todos’ onde pretendia melhorar a infraestrutura da internet no país com maior qualidade de acesso para todos, proporcionando uma internet mais barata, rápida e potente. O desenvolvimento da tecnologia em si pode trazer maior qualidade de vida para a população e, no que diz respeito à metodologia da educação a distância, é de inevitável necessidade visto que poderá alargar o mercado.

²⁴ Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-09-15/governo-quer-triplicar-matriculas-em-programa-de-ensino-a-distancia-ate-2014.html>. Acesso em 10.12.2014.

Entretanto o segundo Governo Dilma, marcado por enorme crise política, foi interrompido em agosto de 2016, quando do seu impeachment. Conforme aponta BRAZ,

Dilma, mesmo tendo feito um governo (como fizeram os governos petistas desde 2003) *predominantemente* voltado para os interesses do grande capital e de seus sócios brasileiros e, a partir de 2015, tendo adotado um programa de governo muito semelhante ao que foi apresentado (e derrotado) pelo candidato do PSDB em 2014, foi arrancada da presidência da República porque foi considerada incapaz de permanecer à frente dos interesses capitalistas que tanto serviu. Estes agora precisavam de um governo *genuinamente* burguês, capaz de não ceder o mínimo aos trabalhadores, de lhes retirar o pouco que conquistaram e de servir inteiramente, sem concessões, ao grande capital. O pacto de classes já não mais prestava. (BRAZ, Marcelo, 2017).

O Governos pós impeachment encabeçado pelo até então vice-presidente Michael Temer tratou de acirrar as contradições no interior da sociedade brasileira e garantir os privilégios e desejos da classe dominante e não só aprovou como continua também buscando aprovar, desde sua posse, uma série de reformas e leis - previdência, trabalhista, política, PEC 241 que congela os gastos com educação e saúde - que farão retroceder os parcos ganhos da classe trabalhadora ocorridos nos últimos 12 anos. Como apontado acima, durante os Governos do PT, os investimentos em educação, principalmente na educação superior, tiveram grandes crescimentos e as vagas no ensino superior federal mais do que dobrou.

Em relação à educação a distância, a intervenção mais recente deste governo se deu através do Decreto 9057, de 25 de maio de 2017 que ampliou a capacidade e facilidade de extensão do ensino à distância no Brasil, regulamentando o art. 80²⁵ das LDB de 1996 – já citado anteriormente - que indicava ser papel do poder público incentivar o desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino.

Assim, o referido decreto aponta as formas como se dará o ensino a distância no país, tanto no ensino básico, médio, de jovens e adultos, dentre outros, mas nos deteremos aqui no que se refere à educação a distância no Ensino Superior.

As maiores mudanças a partir do decreto demonstram a forma como o governo pretende facilitar este mercado. Inicialmente temos a permissão para as IES de ofertar apenas cursos a distância sem necessidade de ofertar igualmente cursos presenciais e a abertura de novos pólos de uma instituição não está mais condicionada à aprovação do MEC além da concedida

²⁵ Ver artigo 80 da LDB nas páginas 30, 31.

para o funcionamento do curso. (Art. 11). As IES públicas federais, estaduais, municipais ou distritais ficam, automaticamente, credenciadas para ofertar cursos na modalidade EAD por 5 anos, a partir do primeiro curso de EAD ofertado. Não há mais a necessidade de avaliação prévia para os cursos que se dará apenas 5 anos após o começo dos mesmos - tempo suficiente para formar pelo menos 2 turmas de serviço social cujos cursos têm duração média de 4 anos, se considerarmos apenas 1 entrada ao ano na instituição. O artigo 19 do decreto ainda aponta a possibilidade de parceria entre a instituição credenciada para a oferta dos cursos a distância e outras pessoas jurídicas, preferencialmente - mas não exclusivamente - na área de educação - que poderão servir como pólos de educação a distância.

Fica clara a perspectiva do atual governo em estender as bases do ensino à distância ampliando-o de maneira desqualificada e cada vez mais barata²⁶ para a iniciativa privada e para o Estado visto que é um governo que pretende diminuir ao máximo a máquina estatal e facilitar os ganhos do grande capital, para isso, inclusive, colocado no poder.

1.2 EAD: evolução inevitável ou incentivada?

Os diversos autores trabalhados na presente pesquisa e que discutem o ensino a distância de dentro, ou seja, enquanto professores e intelectuais dessa modalidade de ensino, ou ainda os organismos internacionais que incentivam a modalidade – apontados aqui neste trabalho - assim como o MEC, constantemente o analisam enquanto uma evolução lógica da tecnologia inserida na área educacional e enquanto maneira de formar mão de obra qualificada em um mercado necessitado. Analisam ainda enquanto disseminador da educação seja no ensino básico e fundamental ou no ensino superior, com capacidade de modificar a economia e a qualidade de vida das pessoas principalmente nos chamados países dependentes, funcionando, então, como forma de combater a pobreza. De acordo com o Relatório da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, feito para e a pedido da UNESCO, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, a educação

perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, [...] surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da

26 As instituições de ensino superior a distância estão apresentando cada vez preços mais baixos. A Estácio de Sá, por exemplo, anunciou para o ano de 2018 matrículas iniciando a R\$ 49,00 mensais. Ver em: [http://inscricoes.estacio.br/?po=mktGenerica%7CGraduacao%7CPresencial%7CGoogle\(Search\)%opKeywords&utm_source=Google&utm_medium=CPC&utm_campaign=Generica%7CGraduacao%7CPresencial%7CGoogle\(Search\)%7CTopKeywords&gclid=EAlaIqobChMI0uzmo6O52QIV EoORCh2b2Ay0EAAYASAAEgLFNFd_BwE](http://inscricoes.estacio.br/?po=mktGenerica%7CGraduacao%7CPresencial%7CGoogle(Search)%opKeywords&utm_source=Google&utm_medium=CPC&utm_campaign=Generica%7CGraduacao%7CPresencial%7CGoogle(Search)%7CTopKeywords&gclid=EAlaIqobChMI0uzmo6O52QIV EoORCh2b2Ay0EAAYASAAEgLFNFd_BwE). Acesso em 05.02.2018.

justiça social. [...] o papel essencial da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades: não como um remédio milagroso, menos ainda como um “abre-te sésamo” de um mundo que tivesse realizado todos os seus ideais, mas como uma via - certamente, entre outros caminhos, embora mais eficaz – a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras...” (UNESCO, 1996, p. 5)

Na proposta do ensino a distância, a modalidade aparece enquanto uma inevitável evolução de modelos anteriores. É uma maneira de acessar mais alunos com poucos professores visto que seria, em tempos de educação em massa, impossível dar conta da demanda existente. Assim, a educação precisa progredir com o seu tempo. Conforme aponta ROSENBERG²⁷

Human knowledge is growing exponentially. A great paradox of our time is that the more we must learn, the less time we have to learn. So we are faced with a [...] challenge: How do we keep up to speed on everything we must know, precisely when we must know it? Mass education became popular at the point in history when apprenticeship became impractical because there were too many knowledge seekers and not enough knowledge providers. Since then, we have relied on schooling, where one subject matter expert, or master, teaches dozens or hundreds of peoples at one time. But the world of learning is rapidly changing. With knowledge becoming so expansive, demand for learning growing, and an increasing diversity in what individuals must know, even the best master teaches cannot reach all who have to learn with any semblance of timeliness and effectiveness. Our strategy now must be to capture knowledge so that it can be instantaneously accessed and shared. The only way to do this at anything close to the speed of change is to apply new thinking about learning technology and, more important, new thinking about learning itself. The technological revolution that spawned our fast-paced, information-centric world can also help us master it. (ROSENBERG, 2006, p. 1)

²⁸

²⁷ Marc J. Rosenberg é americano, consultor em treinamento, organização educacional e e-learning, gerente de conhecimento, performance e capacitação.

²⁸ O conhecimento humano está crescendo exponencialmente. Um grande paradoxo do nosso tempo é que, quanto mais devemos aprender, menos tempo temos para aprender. Portanto, estamos diante de um [...] desafio: Como podemos alcançar tudo o que devemos saber, precisamente quando temos de saber? Educação de massa tornou-se popular no ponto da história em que a aprendizagem se tornou impraticável porque havia muitos que buscam conhecimento e não provedores de conhecimento suficiente. Desde então, nós dependemos de escolaridade, onde um especialista em um assunto, ou mestre, ensina dezenas ou centenas de pessoas ao mesmo tempo. Mas o mundo da aprendizagem está mudando rapidamente. Com o conhecimento se tornando tão caro, a demanda por aprendizagem crescente, e uma crescente diversidade daquilo que os indivíduos devem saber, mesmo o melhor mestre não pode chegar a todos os que têm a aprender com eficácia e a tempo. A nossa estratégia agora deve ser o de capturar o conhecimento de modo que possa ser acessado e compartilhado instantaneamente. A única maneira de fazer isso em qualquer coisa perto da velocidade da mudança é aplicar um novo pensamento sobre a **aprendizagem de tecnologia** e, mais importante,

Para o MEC, em relatório concluído em 2014, o ensino a distância aparece como uma modalidade de alto potencial de oferta do ensino superior pelo seu baixo custo e facilidade de horários tendo alcance "praticamente universal".

Estudar é um processo que demanda tempo e dinheiro, dois bens preciosos e limitados para a maioria dos brasileiros. A educação superior é vista, tradicionalmente, como um reduto da elite economicamente favorecida. A maneira mais eficaz de reverter esse quadro e tornar a educação superior uma experiência ao alcance de todas as classes sociais é a utilização de mecanismos que minimizem a demanda de tempo, de dinheiro ou de ambos por parte do estudante. (MEC; SESu, 2014, p. 22).

Segundo NUNES (2009), provavelmente, a primeira notícia que se tem da introdução desse novo modelo de ensino foi do “ensino por correspondência”, mais especificamente, as aulas por correspondência ministradas por Caleb Phillips em 20 de março de 1728, nos Estados Unidos, que encaminhava toda semana para os alunos inscritos em seu curso as lições. E em diante,

em 1840 , na Grã Bretanha, Issac Pitman ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência. Em 1880, O sherry´s Colege ofereceu cursos preparatórios para concursos público. Em 1884, o Foulks Lynch Correspondence Tuition Service ministrou cursos de contabilidade. Novamente, nos Estados Unidos, em 1891, apareceu a oferta de curso sobre segurança de minas, organizado por Thomas J. Foster. Em meados do século passado, as universidades de Oxford e Cambridge, na Grã- Bretanha, ofereceram cursos de extensão. [...] E, em 1928, a BBC começa a promover cursos para a educação de adultos usando o rádio (NUNES, 2009, p. 3)²⁹.

À época do início do século XX até a Segunda Guerra mundial, ocorreram várias experiências que possibilitaram o desenvolvimento da tecnologia aplicadas ao ensino por correspondência. E para além, com a evolução dos meios de comunicação, as metodologias foram fortemente influenciadas. Na lógica da capacitação rápida e voltada para o trabalho, ocorre que durante a Segunda Guerra Mundial, na necessidade de “rápida capacitação de recrutas norte americanos” (NUNES, 2009, p. 3), apareceram novos métodos (dentre eles o que ensinava a recepção do código morse), que logo foram utilizados na perspectiva da

um novo pensamento sobre a própria aprendizagem. A **revolução tecnológica** que gerou nosso mundo acelerado, centrada em informações também pode nos ajudar a dominá-lo. ROSENBERG, Marc J. Beyond E-Learning: approaches ant thecnologies to enhance organizational knowledge, learning and performance. USA: Pfeiffer, 2006, p. 1. *tradução nossa, grifo nosso.*

²⁹ NUNES. Ivônio Barros. A História da EAD no Mundo. In: FREDRIC, M. Litto; FORMIGA, Marcos. Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 3

integração social dos atingidos pela guerra, para o desenvolvimento de novas capacidades de trabalho “nas populações que migraram em grande quantidade do campo para cidade na Europa em reconstrução” (NUNES, 2009, p. 3).

O impulso mais significativo, contudo, se dá em meados da década de 1960 com a organização de várias instituições da educação secundária e também superior iniciando na Europa mas tendo expandido para todo o mundo (NUNES, 2009, p. 3)³⁰.

Hoje, ainda segundo NUNES, mais de 80 países adotam o ensino a distância em todos os níveis de ensino e em diferentes sistemas, usada também para o “treinamento e aperfeiçoamento de professores” (NUNES, 2009, p. 3).

Na lógica da evolução do ensino a distância, Formiga (2008) apresenta um quadro com o que chama de variações da terminologia do EAD de acordo com cada período.

Tabela 7.3: Variação da Terminologia da EAD

Terminologia mais usual	Período aproximado de domínio
Ensino por correspondência	Desde a década de 1830, até as três primeiras décadas do século XX
Ensino a distância; educação a distância, educação permanente ou continuada	Décadas de 1930 e 1940
Teleducação (rádio, televisão em broadcasting)	Início da segunda metade do século XX
Educação aberta e a distância	Final da década de 1960
Aprendizagem a distância; aprendizagem aberta e a distância	Décadas de 1970 e 1980
Aprendizagem por computador	Década de 1980
E-learning, aprendizagem virtual	Década de 1990
Aprendizagem Flexível	Virada do Século XX e primeira década do século XXI

*Tabela 7.3: Variação da Terminologia da EAD. FORMIGA. MARCUS, 2008, p. 44

O autor ainda busca discutir e fazer um comparativo entre os novos paradigmas de aprendizagem – a partir da lógica da evolução da aprendizagem – e o papel das Tecnologias

³⁰ Dentre os exemplos no ensino médio, NUNES cita: Air correspondence High School, na Coreia do Sul; School of the Air, na Austrália; Telesecundária, no México; Open University, no Reino Unido; E em nível universitário, cita: FernUniversität, na Alemanha; Universidade Estatal a Distância, na Costa Rica, a Universidade Nacional Aberta, na Venezuela; a Universidade Nacional de Educação a Distância, da Colômbia; a Universidade de Athabasca, no Canadá, dentre outras. Ibidem.

de Informação e Comunicação (TIC's) apresentando um quadro comparativo entre os antigos paradigmas e os novos. Não expõe, contudo, o que entende por paradigma o que, na realidade, poderíamos compreender enquanto estruturas do chamado antigo modo de estudar e o novo modo de aprender, contrapondo os termos estudar e aprendizagem; aquele na perspectiva do que é atrasado e conservador e este no sentido de modernidade, liberdade e flexibilidade.

Tabela 7.2: Combinação entre os novos paradigmas e as TIC's

Antigo Paradigma	Novo Paradigma
Instalações físicas (prédios escolares)	Ciberespaço
Frequência obrigatória e horário rígido	Conveniência de local e hora
Ensinar	Aprender a aprender
Currículo mínimo, disciplinas obrigatórias e pré-requisitos	Conteúdos significativos e flexíveis
Unidisciplinariedade	Inter, multi e transdisciplinares
Pedagogia	Andragogia
Transmissão do conhecimento	Aprendizagem coletiva
Educação Formal	Educação não formal
Formação com duração prefixada	Formação ao longo da vida
Educação a distância	Aprendizagem aberta e flexível
Economia de bens e serviços	Economia do conhecimento
Professor	Orientador de aprendizagem
Avaliação quantitativa	Avaliação Qualitativa
Diploma/certificado	Satisfação de aprender

*Tabela 7.2: Combinação entre os novos paradigmas e as TICs. FORMIGA, Marcos. 2008, p. 43.

Na perspectiva do surgimento do EAD no Brasil, tendo também por base a lógica da ininterrupta *evolução tecnológica*, ALVES aponta que “as pesquisas realizadas em diversas fontes mostram que, pouco antes de 1900, já existiam anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro oferecendo cursos por correspondência” (ALVES, 2009, p. 9)³¹. O marco oficial se dá, contudo, em 1904, com a instalação das Escolas Internacionais. “Os cursos

³¹ ALVES, João Roberto Moreira Alves. A História do EAD no Brasil. In: FREDRIC, M. Litto; FORMIGA, Marcos. Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 9.

oferecidos eram todos voltados para as pessoas que estavam em busca de empregos e especialmente nos setores de comércio e serviços” (ALVES, 2009, p. 9). Tais cursos eram, naturalmente, por correspondência onde os materiais didáticos eram enviados por correios.

Com a revolução do rádio, é fundada, em 1923, a Radio Sociedade do Rio de Janeiro que pressupunha, como principal função, possibilitar a educação popular. Segundo ALVES,

a rádio funcionou em sua primeira fase, nas dependências de uma escola superior mantida pelo poder público. Posteriormente, fortes pressões surgiram para as mudanças de rumo da entidade, sendo criadas exigências de difícil cumprimento, especialmente considerando a inexistência de fins comerciais. [...] A educação via rádio foi, dessa maneira, o segundo meio de transmissão a distância do saber, sendo apenas precedida pela correspondência (ALVES, 2009, p. 9).

Há, a partir daí, na concepção desse e de outros autores, uma evolução “lógica” da educação através do uso da tecnologia – uma vez que a tecnologia evolui, a educação deve e vem “evoluindo” conjuntamente – chegando até a modalidade ensino a distância como vislumbramos atualmente. Temos no Brasil, de acordo com ALVES, o cinema educativo, a tv educativa e o cenário que se forma a partir dos computadores e da internet. Na perspectiva do autor, “a história do EAD pode ser dividida em três momentos: inicial, intermediário e outro mais moderno” (ALVES, 2009, p. 10), cada um tendo instituições que marcaram a evolução dessa forma de ensino.

na fase inicial, os aspectos positivos ficam por conta das Escolas Internacionais que representam o ponto de partida de tudo, seguindo-se da Radio Sociedade do Rio de Janeiro [...] Extraordinária importância tiveram o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro. As duas entidades definiram públicos certos e capacitaram brasileiros para o mercado de trabalho no segmento da educação profissional básica. Podemos enquadrá-las, [...] na fase intermediária. Já na fase moderna [...] três organizações que influenciaram de maneira decisiva a história: a ABT³², o IPAE³³ e a ABED³⁴ (ALVES, 2009, p. 11).

Tais instituições são utilizadas enquanto referências para a educação na modalidade à distância por buscarem influenciar a legislação e os órgãos gestores e de avaliação na expansão do ensino a distância no Brasil, com organização de encontros e congressos no âmbito de profissionais do Ensino a Distância.

³² Associação Brasileira de Telesserviços.

³³ Instituto de Pesquisa e Administração da Educação.

³⁴ Associação Brasileira de Educação à Distância.

Nas últimas décadas, vários documentos de organismos internacionais e nacionais têm incentivado o investimento em educação tanto educação básica quanto educação superior. O que realizamos no trabalho a partir daqui é o estudo de alguns destes documentos que apontam a necessidade do aumento de investimento e de disponibilidade de vagas no ensino superior como meio de aumentar a qualidade de vida, aumentar a mão de obra especializada, melhorar níveis de desenvolvimento de um país, erradicar a pobreza, aumentar o desenvolvimento econômico, dentre outros. Tais documentos também ressaltam a capacidade do ensino a distância de, por ser uma formação mais barata, facilitar esse acesso dos cidadãos à educação superior.

Aqui, escolhemos os seguintes documentos: Banco Mundial: La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiência; UNESCO: Educação: um tesouro a descobrir; MEC: Referências de qualidade para a Educação Superior a distância. Do primeiro, retiramos os elementos que demonstram o foco na educação superior voltada para a formação para o mercado de trabalho e relativos às mudanças colocadas enquanto necessárias para os países periféricos. Do segundo documento, apontamos novamente o foco na educação superior e a indicação do uso da tecnologia para facilitar a aprendizagem e o acesso à formação; do terceiro, as questões relativas propriamente as bases da educação superior no Brasil. Entendemos que os três documentos juntos facilitam a compreensão de como a prevalência dos investimentos na educação superior, no alargamento das vagas tanto no ensino superior presencial como a distância no Brasil, vem de uma organização internacionalmente estruturada que coloca para os países dependentes diversas imposições.

Estudar os organismos internacionais e sua influência nos parâmetros da educação superior no Brasil hoje se faz necessário visto que, conforme apontam NEVES e PRONKO,

esses organismos internacionais, embora estabeleçam diretrizes políticas para o universo capitalista em seu conjunto, direcionam ações especificamente com vistas a integrar as formações sociais capitalistas dependentes, por eles denominadas ‘países em desenvolvimento’, no capitalismo mundial. Essa especificidade na intervenção dos organismos na vida dos países periféricos, incluindo-se aí as formações sociais latino-americanas, torna a análise de suas diretrizes regionais – gerais e setoriais – instrumento pertinente para uma explicação mais abrangente das políticas públicas de cada formação social da periferia do capitalismo, acrescentando mais uma determinação no estudo das políticas públicas locais. (NEVES, PRONKO, 2008, p. 98),

1.2.1 Banco Mundial: La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiência/1995.

O primeiro dos documentos acima apontados, Banco Mundial: La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiência, foi apresentado pelo Banco Mundial em sua primeira edição em inglês, em 1994, e em espanhol, em 1995, estando dividido em 6 capítulos dos quais o primeiro trata de desafios e limitações; o segundo capítulo do documento versa sobre a maior diferenciação das instituições; o terceiro capítulo, da diversificação do financiamento das instituições estatais e adoção de incentivos para o seu desempenho; o quarto, das redefinições da função do governo; o quinto tem enfoque na qualidade, na adaptabilidade e na equidade e o sexto e último capítulo, das lições para o Banco Mundial.

O documento será analisado com o objetivo de apresentar as principais questões pertinentes ao tema desta pesquisa.

O referido documento tem como perspectiva a reforma da educação para a América Latina, Ásia e Caribe, contendo entre suas propostas: a diversificação das instituições de formação superior entre universidades, faculdades, centro universitários; a ampliação nas fontes de financiamento e a redefinição da função do Estado que visa à privatização da educação colocando o Estado não em sua função de executor e fornecedor da política, porém enquanto gestor e “privatizador” desta; “implementação de uma política de qualificação do ensino superior que atenda aos interesses do setor privado”. (FERREIRA, 2011, p. 47).

Cabe explicitar que o Banco Mundial é um dentre os organismos criados na Conferência de Bretton Woods ocorrida nos Estados Unidos em 1944. Conforme explica LIMA,

o período de 1940 até 1970 é marcado por profundas transformações econômicas e políticas. Neste período do pós 2ª Guerra, foram realizadas negociações entre EUA, Inglaterra e países aliados para reconstrução e desenvolvimento internacionais que culminaram na “Conferência Monetária e Financeira Internacional” ou “Conferência de Bretton Woods” [...]. O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional são criados na citada conferência com a finalidade de articulação de uma nova ordem mundial no pós-guerra, garantindo estabilidade econômica e segurança para o movimento internacional do capital (LIMA, 2005, p. 91).

Tais organismos são formulados na perspectiva da reconstrução dos Estados após a destruição ocorrida com a guerra. No contexto da Guerra Fria, contudo passam a exercer a função de fornecer empréstimos aos países periféricos a partir da execução de uma série de

condicionalidades que garantem o “controle econômico, cultural e político” dos países que acabam por necessitar de tais empréstimos e, portanto, aceitam as ‘imposições’ inerentes. As condições passam por “realização de reformas na política macroeconômica e nas políticas setoriais dos países periféricos, caracterizando a ingerência do Banco Mundial nestas políticas” (LIMA, 2005, p. 91).

Os organismos internacionais têm a tarefa de organizarem o mundo de acordo com um projeto de sociedade que lhes é necessário sendo geridos e pensados pelo grande capital e pelos países centrais, subjugando, assim, os países dependentes num mesmo pensamento burguês, que divide o globo entre dominantes e dominados, necessariamente, os que emprestam dinheiro e financiam tais organismos e os que deles tomam empréstimos e acabam por repassar a tais organismos a grande maioria daquilo que é produzido no país em juros. Além disso, impõem aos países dependentes uma série de condicionalidades a serem cumpridas. Conforme aponta CHOSSUDOVSKY Apud LIMA, “o Banco Mundial está presente em muitos ministérios, fazendo com que as reformas na saúde, educação, indústria, agricultura, transporte, meio ambiente etc. estejam sob sua jurisdição” (LIMA, 2005, p. 93).

Notoriamente, o Banco Mundial “privilegia” o Brasil em seus diversos projetos. Em 2013, o BM atuava em 172 países tendo como sua missão *ajudar a diminuir a pobreza*. Contava com mais de 11 mil projetos nestes países, sendo que o Brasil era o segundo país em número de projetos e em número de investimento de capital, perdendo apenas para a Índia.³⁵ Atualmente³⁶, o Brasil é o terceiro país com mais projetos e investimentos junto ao BM, perdendo ainda para a Índia e agora também para a China. No total de 13.026 projetos e 173 países, 420 projetos ocorrem no Brasil e aportam um total próximo a 60 bilhões de dólares em investimentos.

Conforme assinalou FERREIRA, “entre os órgãos que mais exercem influência sobre a educação superior no país, merece destaque o Banco Mundial (...)”. (FERREIRA, 2011, p. 44). Aponta que no período do Governo FHC vários documentos foram elaborados pelo BM que buscaram analisar a educação superior no Brasil. Reforça ainda que no ano 2000 o Brasil aprovou junto ao BM um financiamento de U\$ 615 milhões através do projeto Brazil – Higher Education Improvement Project. (FERREIRA, 2011, p. 45).

³⁵ Dados em <http://www.worldbank.org/projects>. Acesso em: 26 de agosto de 2013.

³⁶ Dados em <http://www.worldbank.org/projects>. Acesso em: 20 de junho de 2017.

De acordo com NEVES E PRONKO, “ao invés de instrumento de preparação de mão-de-obra especializada para o desenvolvimento, a educação escolar passa a ser vista como arma imprescindível do combate à pobreza.” (NEVES, PRONKO, 2008, p. 98).

Conforme aponta FERREIRA, para o Banco Mundial o foco dos governos deveria ser na educação básica universal sendo que o investimento, por parte dos governos, em educação superior seria um desperdício. Assim, “o investimento no ensino superior por parte do Estado deveria ser apenas para aqueles capacitados e que não podem acessá-lo por meio de recursos financeiros próprios.” (FERREIRA, 2011, p. 46). Neste sentido, visa-se à privatização do ensino superior que segundo o BM “favorece a competitividade o que se entende ser um fator que, por si só, resultaria na ampliação da qualidade na oferta do ensino (quem vende o melhor produto).” (BM apud FERREIRA, 2011, p. 47).

Cabe ressaltar ainda que outra diretriz do BM no que diz respeito à educação superior é a introdução da tecnologia da educação a distância, “por ser considerada eficaz para aumentar, com um investimento relativamente pequeno, o acesso dos mais pobres (...) a ênfase é dada à necessidade de racionalizar os custos em educação, sugerindo, (...), como forte estratégia, o investimento no ensino a distância”. (BM apud FERREIRA, 2011, p. 48).

Logo no início do documento o mesmo nos dá subsídios para os entendimentos acima apontados quando ressalta a concepção do BM de para que servem as universidades, ao dizer que estas educam os futuros dirigentes e preparam as capacidades técnicas de alto nível que, por sua vez, constituem as bases para o desenvolvimento econômico. Assim, já no primeiro parágrafo, relaciona o papel da universidade a serviço do desenvolvimento econômico. Explica que os países dependentes estão investindo grandes quantidades de recursos em suas universidades e outras instituições de ensino superior justificando que nos últimos 20 anos as matrículas tem crescido 6,2% nos países de pequeno e médio ingresso e 7,3% nos países que tem o maior ingresso. *‘Ressalta que fontes de financiamento externo, como o próprio Banco Mundial, tem auxiliado nesta expansão’* – com incursão real no Brasil como acima expresso (BM, 1998, p. Vii, tradução livre).

Discute, contudo, que o aumento rápido da entrada de estudantes no ensino superior tem contribuído para a deterioração da qualidade do ensino e que, notadamente, os subsídios para o ensino terciário são mais altos que para o ensino primário e secundário além dos ingressantes serem de grupos com renda mais alta. Que tudo isto leva à necessidade de uma reforma do ensino superior sendo o objetivo do presente documento “extrair lições derivadas de experiências recentes que sirvam para inspirar e intensificar o debate sobre política tanto para o Banco quanto para seus mutuários” (BM, 1995, p. viii, tradução livre).

Assim, o documento faz parte de uma investigação mais ampla de formas de melhorar a ‘eficácia’ da assistência prestada pelo Banco à educação. O programa de investigação começou com outros dois documentos de política de educação primária (Banco Mundial, 1992a) e ensino técnico profissional informação (Banco Mundial, 1992b). Desta forma, ressalta que este relatório sobre o ensino superior é o terceiro da série, sendo que, ao levar em conta as “estratégias e opções para melhorar o desempenho dos sistemas de educação de nível superior”, nos países dependentes, o estudo teve por base quatro grandes linhas de reforma: “promoção da maioria dos tipos de instituições públicas e privadas; criação de incentivos para as instituições públicas de diversificar as suas fontes de financiamento; a redefinição do papel do Estado, com especial atenção para o autonomia institucional e prestação de contas, e adotando políticas que a ênfase na qualidade e equidade.” (BM, 1995, p.x, tradução livre), fornecendo uma série de ‘opções’ de políticas para os países de forma a melhorar o contributo do ensino superior *e desenvolvimento econômico social*. Novamente ressalta o viés do desenvolvimento econômico com base nas propostas de cunho neoliberal: maior número de instituições privadas, novas fontes de financiamento para instituições públicas – obviamente formas privadas de financiamento de políticas públicas – a reorganização do papel do Estado oferecendo para as universidades maior autonomia – que é vista enquanto uma autonomia financeira com desresponsabilização do Estado pelo todo do financiamento da Universidade.

Novamente, ao começar a discutir a temática sobre desafios e limites, o documento expõe a importância do ensino superior para o desenvolvimento econômico e social. O texto ressalta que as instituições de ensino superior têm o a responsabilidade principal de dar às pessoas o conhecimento necessário para cargos de responsabilidade nos setores público e privado. As IES colocam, portanto, novos conhecimentos por meio de pesquisas, servem como meio para transferir, adaptar e divulgar o conhecimento gerado em outros lugares e aos governos e à comunidade empresarial, são apoio fornecendo serviços de assessoria e consultoria. Expõe que,

o desenvolvimento do ensino superior está relacionado ao desenvolvimento econômico: taxas de inscrição foram em média 51% os países pertencentes à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), em comparação com 21% em países de renda média e 6% naqueles de baixa renda. As taxas de retorno social estimadas em 10% ou mais, muitos países em desenvolvimento indicam também que os investimentos neste nível de educação contribuem para aumentar a produtividade do trabalho e finalmente produzir um maior crescimento econômico, elementos são fundamentais para a redução da pobreza. (BM, 1995, p. 1, tradução livre)

Na citação acima fica clara a concepção de educação vinculada à sociabilidade capitalista reproduzindo-a de diversas maneiras na perspectiva do crescimento econômico, da produtividade, do apoio a iniciativa privada e ainda para a reprodução social das camadas mais pobres.

Baseado nas taxas de repetição de disciplinas e nas desistências, o documento expõe que os custos com um estudante em uma universidade pública são setes vezes maiores que o custos em uma instituição privada, a nível dos países de capitalismo dependente. Ressaltam que os investimentos com os estudantes de universidade pública não são apenas ineficientes como também representam um gasto social regressivo visto que os estudantes seriam de camadas mais altas da sociedade. Trabalha, assim, com a lógica de que poderá ser reorganizada a estrutura da universidade sem maior investimento público e sim com a reorganização de tal investimento em uma forma mais eficaz e eficiente. (BM, 1995, p. 3,4). Esta lógica aponta duas perspectivas presentes na perspectiva neoliberal que visualizamos no Brasil no período FHC. Uma relativa à máxima de que o público é ineficiente, diferente do privado que sabe gerir seus recursos. Outra relativa a esta primeira, de tornar a máquina pública eficaz com poucos recursos já que estes seriam poucos.

As reformas teriam objetivo de atingir níveis mais elevados de eficiência, qualidade e equidade no ensino superior; incentivar uma maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; oferecer incentivos para as instituições públicas diversificarem as fontes de financiamento, por exemplo, com a participação dos estudantes nas despesas e com estreita ligação entre o financiamento fiscal e os resultados das instituições; a redefinição do papel do governo no ensino superior; adotar políticas que são projetados para dar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade (BM, 1995, p. 4).

Ressalta que será necessária a redefinição do papel do governo visto que, na maioria dos países dependentes, o nível de participação do governo na educação de nível superior ultrapassou em muito o que considerado *economicamente eficiente*. A crise do ensino superior, particularmente no setor público, está alimentando uma mudança na magnitude, objetivos e modalidades de intervenção do governo neste subsetor para garantir o uso mais eficiente dos recursos públicos. Em vez de exercer controle direto, o papel do governo deve ser para fornecer um ambiente de políticas favoráveis para instituições públicas e privadas de nível superior e usar a alavancagem de recursos públicos para incentivá-los a satisfazer de forma eficiente as necessidades de educação e pesquisa em nível nacional. Segundo o documento, a implementação bem sucedida das reformas do ensino superior depende do seguinte: 1) a criação de um quadro político coerente; 2) aumento dos incentivos e

mecanismos de apoio à implementação de políticas orientadas para o mercado e 3) maior autonomia na gestão das instituições públicas (BM, 1995, p.10).

Fica claro que as instituições privadas deverão ter acesso aos recursos públicos que funcionarão como “alavanca”, impulso, para atender as necessidades da reforma educacional orientada para o mercado. Mais uma vez o viés econômico fica claro: a educação superior tem que se adequar ao que o mercado considera eficiente.

Explica a necessidade de organizar uma arcabouço jurídico legal que viabilize as reformas da educação superior assim como incentivar a inserção do maior contingente de alunos por meio de bolsas e empréstimos estudantis que podem ser feitos por meio de governo ou empresas de financiamento. Ressalta a importância de oferecer maior autonomia às universidades focando esta autonomia na diversificação do financiamento e maior comprometimento com o uso eficiente dos recursos. Tal autonomia requer dos governos critérios e capacidade de avaliação e controle, ou seja, com menor recurso público, as universidades deverão ser geridas no sentido da eficácia e eficiência na alocação dos recursos, oferecendo maiores resultados quantitativos e qualitativos que serão avaliados pelo governo. (BM, 1995, p.12).

Se retomarmos os investimentos e a reestruturação da educação Superior no País nas últimas décadas, fica claro que os programas de refinanciamento reorganização insitucional como o fomento à privatização do ensino superior com o discurso do acesso à educação são resultados de governos que seguiram à risca as orientações do BM enquanto organismo internacional. Ressalta NETTO que

há uma perfeita sincronia entre esses interesses e as elites brasileiras, então esse projeto de educação que mais ou menos nos é imposto pelo Banco Mundial, nos dá uma sincronia de projetos societários entre esse grupo hegemônico hoje no executivo brasileiro, vinculado ao capital financeiro e aquilo que o Banco Mundial representa (...) expressa os mesmos interesses que têm guardada no Banco Mundial (NETTO, 2000, p. 26, 27).

A privatização tanto por vias de maior oferta pelo mercado da educação superior e pela colocação dos recursos públicos nas mãos da iniciativa privada e o reforço do uso eficiente dos recursos públicos pelas instituições públicas para aumentar a quantidade de ingressantes no ensino superior como aponta o documento, faz o incentivo necessário para que as instituições procurem formas mais baratas – e que ampliem o mercado - de inserir mais alunos na educação superior. Analisaremos à frente, não somente a forma como as

tecnologias de informação facilitam a organização dos cursos a distância como também as bases, no Brasil, para a execução dos cursos nesta modalidade de ensino.

1.2.2 UNESCO: Educação: um tesouro a descobrir/2010

Passamos a analisar o documento Educação: um tesouro a descobrir, divulgado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura) em 2010. Antes, porém, de nos determos especificamente no documento, é importante ressaltar o papel da UNESCO para a sociedade desde sua criação como o fizemos anteriormente, ao tratar do Banco Mundial. De acordo com LIMA, a Organização é criada em 1945 integrando a ONU (Organização das Nações Unidas, também criada em 1945)³⁷, direcionada para os programas das áreas de ciência, cultura e educação e guiados pelo

discurso de “solidariedade e cooperação” entre os países para ações que garantam o acesso à educação, a UNESCO defende como prioridade a democratização do acesso à educação básica, que segue lado a lado com a preocupação pela reforma do sistema de ensino em geral. Essa reforma e, especificamente, a reforma da educação superior está entre as prioridades da pauta de ação desta entidade” (LIMA, 2005, p. 96).

Entre as décadas de 1950 e 1960 a Organização vai se aproximando das demandas dos países periféricos principalmente no que diz respeito à “defesa da ampliação do acesso ao ensino fundamental, da realização de estudos anti-raciais”, dentre outros. LIMA aponta que os “projetos educacionais desenvolvidos pela UNESCO sempre estiveram nos marcos do projeto de sociabilidade do capital “ e que a “influência nas políticas realizadas pela UNESCO sempre foi dos Estados Unidos”, reforçando que “os projetos educacionais desenvolvidos pela UNESCO sempre estiveram nos marcos do projeto de sociabilidade do capital” (LIMA, 2005, p. 96,97), sendo que

a estratégia do domínio estadunidense passou pelo cruzamento das ações de vários organismos internacionais e pelo financiamento das atividades desenvolvidas pela UNESCO. Na década de 1960, as ações da UNESCO estavam cruzadas com as ações dos demais organismos

³⁷ “Criada com o objetivo de garantir a manutenção da paz e da cooperação entre os países e a segurança internacional [...] composta por membros permanentes (EUA, URSS, Grã-Bretanha, França e China) e membros não permanentes, organizada por instâncias não específicas”, dentre as quais as UNESCO. (LIMA, 2005, p. 96).

internacionais e com fundações privadas que financiavam a maior parte de suas atividades (LIMA, 2005, p. 97).

Citando LEHER (2008), a autora ressalta que, em 1964, o Banco Mundial, financiava três quartos dos custos relativos a pessoal da “Divisão de Financiamento da Educação da UNESCO, em Paris” e ainda ressalta que se deve considerar que o Banco Mundial é o “sujeito político do capital” que, historicamente, vem se responsabilizando pelo endividamento dos países periféricos (LEHER apud LIMA, 2005, p. 97).

A concepção pretendida para educação por tais entidades somava ações para o domínio ideológico realizado através do monitoramento das políticas de educação dos países de capitalismo dependente e tinham como concepção que o crescimento econômico apesar de necessário não era “suficiente para garantir o ‘alívio’ do empobrecimento dos países periféricos.” A educação era então traçada enquanto “estratégia fundamental para difusão do combate ao comunismo e, simultaneamente, estimulará a inserção dependente destes países na economia mundial” (LIMA, 2005, p. 97).

Na década de 1970, a crise de acumulação capitalista atravessada pela recessão, as baixas taxas de crescimento da economia mundial junto à crise do petróleo e as altas taxas de inflação levam ao “desapego” da ideologia de Estado de Bem Estar Social e ao “abandono do fordismo-taylorismo”, sendo novamente abraçadas as concepções liberais com vias a colocar novamente o capitalismo em fase de crescimento, sendo esta a política considerada, pelos economistas capitalistas, normal para restaurar o “desequilíbrio existente entre a capacidade ilimitada de produção e os limites estreitos do mercado” (LIMA, 2005, p. 98).

os fatores que contribuíram para a difusão do projeto neoliberal de sociabilidade foram: a) a força intrínseca do capital adquirida, graças à longa fase de acumulação; b) as inovações tecnológicas que as corporações multinacionais souberam utilizar para alterar suas relações com os trabalhadores assalariados e as organizações sindicais; e c) um apoio fundamental por parte dos próprios Estados capitalistas, sob a forma das políticas de liberalização, desregulamentação e privatização [...] que caracterizavam na atualidade, o próprio projeto hegemônico da ‘globalização econômica’ (LIMA, 2005, p. 98)

Com base nisto, entre as décadas de 1970 e 1990, o Banco Mundial definirá novos eixos para nortear o “projeto de educação para a periferia” e a UNESCO seguirá na mesma direção política. Para o BM deverá ocorrer “a educação primária as grandes massas populacionais, o estímulo ao ensino profissionalizante” com vias de adequar a educação escolar para “a manutenção do crescimento de acumulação capitalista”. A UNESCO

“defenderá a educação continuada ou a ‘educação ao longo da vida’ como estratégia para a constante capacitação profissional”, aperfeiçoando ainda os indicadores internacionais na área de educação para “classificar os diversos programas educacionais” (LIMA, 2005, p. 98, 99).

Na década de 1990 a reformulação da política educacional ganha extrema importância. LIMA ressalta a quantidade de eventos que aconteceram na década como a Conferência Mundial de Educação para Todos, reconhecida como um marco para os debates na área; o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança (Nova York); Encontro de Nova Delhi; Reunião de Kingstom, Jamaica, 7ª Reunião de Ministros da Educação da América Latina e Caribe e 6ª Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal na área da Educação da América Latina. O próprio documento aqui analisado teve seu início na década com a formação da Comissão que o elaborou.

Tal esforço relativo à educação serviu para afinar as propostas - em relação à educação - dos diversos organismos internacionais, principalmente UNESCO, UNICEF e Banco Mundial que acabam por ter várias propostas em comum

(I) O acesso à educação básica estará circunscrito às ‘necessidades básicas de aprendizagem’ como vias de integração dos ‘povos’ na ‘sociedade da informação’, caracterizada como uma sociedade na qual existe um aumento na quantidade de informações disponíveis; (II) O acesso à educação básica será identificado como igualdade de oportunidades, marcado pela concepção da educação como formadora de valores e comportamentos; (III) o estímulo à diversificação das fontes de financiamento da educação será considerado o elemento central na reformulação educacional em curso [...], (IV) *o acesso à educação deverá considerar a utilização das NTCI’s, identificadas como ‘tecnologias educativas’ como estratégia de aprendizagem ao longo da vida.*” UNICEF Apud LIMA, 2005, p. 101, grifo nosso).

É a partir destes princípios que na referida década os documentos elaborados através de organismos internacionais estão pautados no “binômio pobreza-segurança” visto que não são feitas críticas mais radicais ao endividamento crescente e à grande concentração de renda que amplia a desigualdade entre os países centrais e os periféricos. Acrescenta-se a isso a “defesa da diversificação das instituições de ensino e da diversificação das fontes de financiamento da educação”, sendo associadas à privatização da educação com a ampliação do acesso. Seria assim imprescindível a

adequação subordinada dos países periféricos à mundialização financeira; a necessidade de ampliação do setor privado para garantia da ‘educação para todos’ e a ampliação do acesso às ‘necessidades básicas de aprendizagem’ e entre elas, o uso das NTCI’s como

estratégia para a difusão do projeto burguês de sociabilidade (LIMA, 2005, p. 102).

Segundo LIMA, é a partir deste discurso de alargamento do acesso à educação que se cria o “fetiche da democratização” e que se disfarça o processo de certificação em massa que passa a ocorrer nos países periféricos. A proposta de aumentar o acesso à educação com vistas ao aumento da qualidade de vida da população produz um aumento de vagas nos diversos níveis de educação –básica e superior

O documento *Educação: um tesouro a descobrir*, é elaborado para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI e divulgado pela Entidade em 2010. Este é dividido em três partes. A primeira intitulada Horizontes, a segunda Princípios e a terceira Orientações. O próprio documento explica, em um dos anexos, que a Comissão que o elaborou foi aprovada em 1991, a partir da Conferência Geral da UNESCO, constituída de “14 personalidades de todas as regiões do mundo, oriundas de diversos horizontes culturais e profissionais” (UNESCO, 2010, p. 3).

Criada oficialmente em 1993 e financiada pela UNESCO, a Comissão teve um secretariado posto à sua disposição pela Organização e acesso a todas as informações levantadas pela mesma. Mesmo assim, aponta ter utilizado de total independência para realizar suas atividades e elaborar o documento.

Dentre seus membros estavam ex ministros de economia, de desenvolvimento social e de educação; especialistas em educação, sociólogo e especialista em políticas públicas atuantes em organizações não governamentais; deputados; presidente de televisão; diplomata; dentre outros, dos seguintes países: França, Jordânia, Japão, Portugal, Zimbábue, Polônia, Estados Unidos, Eslovênia, Jamaica, Venezuela, Senegal, Índia, México, Coréia do Sul e China, o que já aponta a pouca participação da América Latina e a extensa participação de países asiáticos e europeus.

Nossa análise se fixará na parte introdutória do documento que traz em forma de texto as concepções da comissão para a educação de acordo com cada parâmetro, elementos que a primeira, a segunda e a terceira parte do documento irão retomar em forma de tópicos. A concepção geral nos parece mais importante para ressaltar no presente trabalho.

A Comissão começa seus relatos ao trabalho afirmando

sua fé no papel essencial da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades [...] a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das

incompreensões, das opressões, das guerras [...]. A educação é também uma declaração de amor à infância e à juventude, que devem ser acolhidas nas nossas sociedades (UNESCO, 2010, p. 5).

Ressalta ainda que pretende compartilhar tal “convicção” com o máximo de pessoas visto o contexto atual no qual “as políticas educacionais enfrentam críticas acaloradas ou, então, são descartadas por razões econômicas e financeiras” (UNESCO, 2010, p. 5). Apontam a necessidade de a Comissão sublinhar que as políticas voltadas para a educação devem contribuir para um mundo melhor, para um “desenvolvimento humano sustentável, para uma compreensão mútua entre os povos e para a renovação de uma vivência concreta da democracia” (UNESCO, 2010, p. 8).

No início do documento a Comissão sinaliza também o papel que a educação deve ocupar no entendimento dela que considera enquanto finalidade que supera qualquer outra.

a educação [...] situa-se, mais do que nunca, no âmago do desenvolvimento da pessoa e das comunidades; sua missão consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, *o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal*. Essa finalidade supera qualquer outra: sua realização, longa e difícil será uma contribuição essencial para a busca de um mundo mais convival e justo (UNESCO, 2010, p. 10, grifo nosso).

A educação precisa assim cumprir a difícil tarefa de tornar o mundo um local de melhor convívio entre todos e mais justo por meio do desenvolvimento das potencialidades de cada sujeito ficando, contudo, o sujeito responsável por procurar os caminhos para realizá-las. Os autores do documento não relacionam estas finalidades da educação com outras políticas públicas. Tornar o mundo mais igualitário será um dever da política educacional sem questionar aqui o papel das políticas econômicas, sociais, dentre outras. A política de educação aparece como a “salvadora da pátria” se os requisitos e ideais colocados pelo Documento forem cumpridos pelos países. A educação deve ser prioridade para países que desejam o aumento do desenvolvimento e levará a cada indivíduo a capacidade de se organizar enquanto “membro de uma família, cidadão ou como um produtivo membro da sociedade” (UNESCO, 2010, p.10). Ressaltamos também o reforço do papel do indivíduo como produtivo na sociedade capitalista, visto que há a preocupação de que o mercado possua mão de obra – preferencialmente barata – para realizar suas demandas produtivas. A educação apareceria não apenas como uma forma de autorealização – a partir do esforço individual – mas como maneira do sujeito “se inserir” no mercado de trabalho. É a lógica da

empregabilidade tão repetida onde é o indivíduo que precisa apresentar-se capacitado para ser absorvido pelo mercado.

Os autores relacionam o papel da educação com o trabalho³⁸ visto que o “sistema de formação profissional é acusado, frequentemente, como responsável pelo desemprego”, afirmando que a constatação é em parte procedente, o que coloca para a educação a necessidade de

construir um sistema mais flexível, com maior diversidade de cursos e maior possibilidade de transferência entre diversas modalidades de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retorno para aprimoramento da formação [...] . Tal sistema permitiria também reduzir o fracasso escolar que – e trata-se de uma evidência – está na origem de um enorme desperdício de recursos humanos. (UNESCO, 2010, p. 11).

Nesta afirmativa o documento ressalta a necessidade de diversificar as formas de ensino e de diminuir as barreiras entre estas – o que aponta para a temática do presente trabalho visto que é a modalidade a distância uma das formas de diversificação tão salientada nos documentos.

O documento anterior também ressaltava a evasão ou o não término dos cursos como uma forma de desperdício e que deve ser sanada. A investida é conseguir formar o maior número possível de estudantes, com uma formação voltada para o mercado de trabalho - e aprimoramento desta força de trabalho - com o menor recurso possível. Há que se considerar ainda a possibilidade de o mercado absorver a demanda proveniente das IES, o que também será possível, segundo o documento, como o investimento em um aparato tecnológico.

Ressalta que

esses aprimoramentos desejáveis e possíveis serão insuficientes sem a inovação intelectual e a implantação de um modelo de desenvolvimento sustentável, segundo as características peculiares de cada país. Com os progressos atuais e previsíveis das ciências e da tecnologia, além das exigência crescente do cognitivo e do imaterial na produção de bens e serviços, convém reconsiderar o lugar do trabalho e de seus diferentes status na sociedade de amanhã. Para criar essa sociedade, a imaginação humana deverá adiantar-se aos avanços tecnológicos, se quisermos evitar o aumento do desemprego e a exclusão social ou, ainda, as desigualdades em relação ao desenvolvimento (UNESCO, 2010, p. 11).

³⁸ Ao menos, ao discutir a questão do trabalho, o documento ressalta que há necessidade de implementar outras “exigências de ordem política, econômica e social, para que seja possível alcançar o pleno emprego ou permitir o impulso da economia nos países subdesenvolvidos” (UNESCO, 2010, p. 11) não colocando a cargo da educação, sozinha, a difícil tarefa mas deixando claro o direcionamento do documento para os países de capitalismo dependente.

E, neste sentido, coloca novamente a responsabilidade de o/a indivíduo em se manter a frente do seu tempo, atualizado e preparado para as dificuldades e inovações dessa sociedade, ressaltando a importância da educação ao longo da vida com

suas vantagens de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser, simultaneamente, reconsiderada e ampliada [...] ela deve ser uma construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua capacidade de julgar e agir (UNESCO, 2010, p. 12)

O aproveitamento de recursos humanos e a diminuição do fracasso escolar – entendido como inserção no mercado de trabalho – passam pelo esforço individual de continuar os estudos e igualmente pela organização das IES de maneira diversificada, com cursos tecnológicos, técnicos e com a aplicação de novas tecnologias de informação.

A educação ao longo da vida seria possível no dia a dia da vida em sociedade visto que é esta uma “sociedade educativa” onde cada um “seja, alternadamente, professor e aluno” (UNESCO, 2010, p. 12). Nesta lógica, a educação não se dá exclusivamente na sala de aula mas por diversos meios inclusive na educação informal de conhecimento comum da vida. Ressalta, porém, que nada poderá substituir o “sistema formal de educação” que

garante a iniciação nas mais diversas disciplinas do conhecimento; nada pode substituir a relação de autoridade, tampouco o diálogo entre professor e aluno. Eis o que tem sido afirmado e repetido por todos os grandes pensadores clássicos que se debruçam sobre os problemas da educação. [...] compete ao professor transmitir ao aluno todo que a humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, além do que ela tem criado e tentado de essencial (UNESCO, 2010, p.12).

Neste ensino que tem por base o emprego das NTCI's, a função do/da professor/a não é a de transmitir conhecimento ‘apenas’, mas, diferente do que ocorre na educação presencial, ele é sujeito que faz parte da relação ensino/aprendizagem basicamente no mesmo patamar em que se encontra o/a aluno/a como podemos perceber com o que foi acima apresentado.

Na lógica da educação ao longo da vida, ainda se faz necessário, segundo a UNESCO que cada um aprenda a aprender, devendo, para isso, aprender a conviver, a conhecer, a fazer e a ser, entendendo que este é o desejo da comissão que sonha com uma “educação criativa e que sirva de suporte a esse novo espírito” – que conduza a realização de projetos comuns entre os indivíduos e países. Há que se analisar, em consonância com o documento anterior,

que esta educação deve servir para o desenvolvimento individual e também para o desenvolvimento econômico sendo tal sinônimo de qualidade de vida para todos.

A UNESCO aponta que

o desenvolvimento da sociedade da informação e a multiplicação das possibilidades de acesso a dados e fatos, a educação deve permitir que todos possam coletar, selecionar, ordenar, gerenciar e utilizar esse volume de informações e servi-se dele. A educação deve portanto, adaptar-se constantemente a essas mudanças da sociedade, sem negligenciar as vivências, os saberes básicos e os resultados da experiência humana. (UNESCO, 2010, p. 14)

Assim, a comissão aponta que é a tecnologia que pode auxiliar no avanço da educação para a desejada sociedade educativa, onde, através da interação dos seres e destes com o conhecimento com uso da tecnologia, o indivíduo pode aprender aquilo de que necessita para sua realização no mundo do trabalho. Não nega, contudo, o fator humano e a necessidade de compreender o processo histórico de tal experiência, ou seja, afirma o papel central da tecnologia sem retirar da equação o papel central da “experiência humana” (UNESCO, 2007, p. 15). A evolução da tecnologia facilita o fomento e desenvolvimento da educação a distância visto que tal metodologia pressupõe uma estrutura tecnológica de comunicação e mídias digitais que possibilitem sua aplicação e expansão.

Mantendo por base a lógica da educação ao longo da vida, a Comissão passa a reconsiderar e articular as diferentes etapas da educação. Ressalta a importância da educação básica, por dar os elementos essenciais de aprendizagem como a leitura e a escrita quanto pelos elementos educativos fundamentais como valores e atitudes ressaltando que nesta fase se faz necessário combinar os elementos clássicos da educação com as abordagens exteriores à escola permitindo à criança o acesso “às três dimensões da educação: ética, cultural e tecnológica, além de econômica e social” (UNESCO, 2007, p. 15,16). Segundo o documento a educação básica deverá ser garantida a todos devendo sua garantia ser enfrentada inclusive pelos países industrializados onde, nesse estágio da aprendizagem, “os conteúdos devem desenvolver o gosto por aprender, a vontade e a alegria de conhecer”, levando ao desejo de ter a educação ao longo da vida. Nesta lógica, a educação secundária – “objeto de um grande número de críticas” – seria mais natural e benquista pelos adolescentes e jovens (UNESCO, 2007, p.16)

O documento explica que uma das principais dificuldades de qualquer reforma educacional está nas

políticas que - em relação aos jovens e adolescentes concluintes da educação primária -, devem ser adotadas para o período que antecede o ingresso na vida profissional ou no ensino superior. Será um exagero afirmar que essa educação chamada secundária é, de algum modo, a mal-amada da reflexão sobre a educação? [...] Entre os fatores polêmicos, citemos as necessidades crescentes, e cada vez mais diversificadas, de formação que culminam na rápida progressão do número de alunos e no congestionamento dos programas. Daí, resultam os problemas clássicos de massificação da educação; para resolvê-los, os países pouco desenvolvidos experimentam sérias dificuldades no aspecto financeiro e organizacional. Citemos, igualmente, a angústia de quem completa a educação secundária sem qualquer previsão de emprego; tal angústia torná-se ainda mais acentuada pela obsessão de ingressar no ensino superior como a única saída possível. A situação de desemprego em massa, verificada em numerosos países, acaba por incrementar esse malestar. A Comissão sublinhou como era inquietante a evolução que – nos meios rurais ou urbanos, assim como nos países em via de desenvolvimento e nas nações industrializadas – tem levado não apenas ao desemprego, mas também ao subemprego dos recursos humanos (UNESCO, 2007, p. 16,17).

Para tais questões aponta a saída para a diversificação de ofertas no sentido de que deveriam ser disponibilizadas aos jovens outras vias que “permitissem a revelação de outros talentos” e preferências e é nesta ótica que a educação de nível superior deve ser vislumbrada. Aponta para outras formas de formação como é verificados em alguns países: ao lado das universidades, instituições de ensino superior onde algumas selecionam os “melhores estudantes” enquanto outros fornecem por períodos mais curtos uma formação profissional de qualidade e com objetivos bem definidos, correspondendo, assim, às “necessidades da sociedade e da economia, tais como se manifestam no plano nacional e regional” (UNESCO, 2007, p. 17).

Fica claro que é necessário diversificar as instituições e o tipo de oferta de cursos de nível superior atendendo além das universidades – onde estariam as mais qualificadas “cabeças pensantes” e presente a pesquisa e a extensão ocorrendo o maior aparato e envolvimento do Estado e de outro as faculdades com cursos próximos ao da universidade desprovidos contudo do tripé ensino-pesquisa-extensão e ainda com os cursos técnicos e tecnológicos com rápida duração, qualificando mão de obra barata para as necessidades do mercado – como veremos mais a frente.

Neste sentido, a contribuição da universidade se dá pela diversificação da oferta onde esta aparece

como espaço da ciência, fonte de conhecimentos, ao instaurar as condições para a pesquisa teórica ou aplicada, ou para a formação dos

professores; como meio de adquirir – ao conciliar, no nível mais elevado, saber com *savoir faire* – qualificações profissionais respaldadas em cursos e conteúdos constantemente adaptados às necessidades da economia; como plataforma privilegiada da educação ao longo da vida, ao abrir as portas aos adultos que desejarem retomar seus estudos, ou adaptarem e enriquecerem seus conhecimentos, ou satisfazerem seu gosto de aprender em qualquer domínio da vida cultural; como parceiro privilegiado de uma cooperação internacional, ao permitir o intercâmbio de professores e de estudantes, além de facilitar, graças às cátedras com vocação planetária, a divulgação dos melhores conteúdos de ensino.

Assim, a universidade eliminaria a discrepância entre duas lógicas que, erroneamente, têm sido consideradas como opostas: a administração pública e a do mercado de trabalho. Ela voltaria a encontrar, também, o sentido de sua missão intelectual e social no âmago da sociedade, a saber: de algum modo, uma das instituições que garantem os valores universais e o patrimônio cultural. Esses aspectos constituem, para a Comissão, razões pertinentes para defender maior autonomia das universidades. (UNESCO, 2007, p. 18)

Aparece, então, claramente a proposta da Comissão ressaltando ainda a questão da autonomia universitária que já foi debatida na primeira parte deste capítulo. A universidade autônoma é a parte de cima da pirâmide da educação superior aceitando a mais restrita elite intelectual e tomando para si as mais difíceis tarefas na área da pesquisa e da extensão, as faculdades são o meio do caminho formando profissionais competentes para os mais diversos papéis – mas não os de primeira ordem – e os cursos técnicos de nível superior são a base da pirâmide formando mão de obra qualificada todos com vias para a reprodução da força de trabalho para as necessidades do mercado e a manutenção da sociabilidade capitalista.

A comissão encerra a primeira etapa do documento realizando um formidável trabalho em aglutinar as demandas de ordem neoliberal vindas de cima para baixo, ou seja, da comunidade internacional através de seus organismos até a comunidade local passando pelos governos de cada país. Faz isso, contudo, pela lógica contrária como se as particularidades locais fossem respeitadas. Engloba a necessidade da alocação das tecnologias de informação e comunicação como se tivessem o poder de diminuir a defasagem entre os países ricos e pobres e a utilização de instituições não públicas no fomento e alargamento da oferta da educação, aqui já não vista mais como política pública e, sim, como serviço oferecido pelo mercado.

A exposição dos dois documentos acima procurou apontar a lógica como os organismos internacionais têm colocado para as economias dependentes, a forma de organização do educação, aqui com foco na educação superior, ressaltando em alguns momentos o que diz respeito à aplicação das NTICs. A análise do próximo documento busca

trazer tais apontamentos para a lógica da educação superior brasileira no que se refere à educação na modalidade a distância, foco do presente estudo.

1.2.3 MEC: Referências de qualidade para a Educação Superior à distância/2007.

O MEC – Ministério da Educação foi criado em 1930 como Ministério de Educação e Saúde Pública durante o Governo Getúlio Vargas e tinha por atribuições pertinentes à saúde, educação, cultura e meio ambiente. Com o tempo as questões foram sendo locadas em seus determinados ministérios. Em 1985 é criado o Ministério da Cultura Em 1992, uma lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto e, somente em 1995, a instituição passa a ser responsável apenas pela área da educação.

Hoje, o Ministério da Educação, órgão da administração federal direta, tem como área de competência os seguintes Art. 1o O Ministério da Educação, órgão da administração federal direta, tem como área de competência os seguintes assuntos: I - política nacional de educação;

II - educação infantil; III - educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; IV - avaliação, informação e pesquisa educacional; V - pesquisa e extensão universitária; VI - magistério; e VII - assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes. (GOVERNOS FEDERAL, Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9005.htm#art10. Acesso em 20 de outubro de 2017).

Em 1996 é criada a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação - Decreto no 1.917, de 27 de maio de 1996, a qual teve a sua estrutura regimental alterada por meio do Decreto 5.159, de 28 de julho de 2004 e novamente em 2006 e em 2007 pelos respectivos Decretos 5.773 de 9 de maio de 2006, alterado pelo Decreto 6.303 de 12 de dezembro de 2007 e o Decreto 6.320 de 20 de dezembro de 2007.

a SEED tem como um de seus princípios de trabalho o respeito à autonomia de seu público-alvo: alunos, professores e gestores de escolas públicas de ensino fundamental, médio e de instituições públicas de ensino superior, bem como secretarias estaduais e municipais de educação. Com base nesse princípio, a SEED propõe-se a realizar um trabalho colaborativo, promovendo a integração entre parceiros e programas, respeitando o pluralismo de ideias e de concepções educacionais que fundamentam os projetos pedagógicos dos diferentes sistemas de ensino e das escolas, buscando a otimização

dos recursos públicos. (SEED-MEC. Relatório de Gestão, 2009, p. 3,4)

A partir das reestruturações ocorridas, a SEED atuava em três pontos principais, sendo a “regulação e supervisão em educação a distância; infraestrutura em tecnologia educacional e produção de conteúdos e formação em educação a distância”

a SEED desenvolve as suas ações de forma articulada com os demais órgãos do MEC, com as Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, com as redes de telecomunicações públicas e privadas, e com as associações de classe, para o aperfeiçoamento do processo de educação a distância, visando garantir aos educadores, aos alunos e ao público em geral a democratização do acesso à informação, ao conhecimento e a educação, em todos os níveis e modalidades de ensino. (SEED-MEC. 2009, p. 7).

Teve por princípios para a sua atuação: “o incentivo a autoria nas diversas mídias e a integração entre elas” tendo como viés a valorização dos educadores e dos alunos e contribuir para educação brasileira; “o apoio ao desenvolvimento e uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação pelos sistemas públicos de ensino” assim como o incentivo da melhoria do padrão de qualidade da educação a distância em todos os níveis e modalidades (SEED-MEC, 2009, p. 7).

No Plano Plurianual dos anos de 2008-2011 – segundo Governo LULA – a SEED esteve presente nos programas: Brasil Escolarizado; Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica; Gestão da Política de Educação.

O Programa Brasil Escolarizado tinha como objetivo ampliar o acesso e melhorar a qualidade da educação básica contribuindo para a universalização da educação básica e assegurando equidade nas condições de acesso e permanência na escola³⁹; O programa de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica teve por objetivo ampliar a oferta da educação profissional levando em conta sua articulação com os demais níveis e modalidades de ensino e especificamente ampliar a oferta da educação profissional nos cursos de níveis técnico e tecnológico, com melhoria da qualidade. Teve por principal ação a

³⁹ As principais ações do programa foram a Concessão de Bolsa de Incentivo a Formação de Professores para a Educação Básica; *A Capacitação e Formação Inicial e Continuada, a Distância, de Professores e Profissionais* para a Educação; Produção e Veiculação de Programas, Materiais Pedagógicos e de Conteúdos Multimídia para a Educação Pública; Integração e Expansão do Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Pública – Proinfo que tinha por finalidade contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem da escola pública, por intermédio do uso pedagógico da telemática e educar para a cidadania em uma sociedade tecnologicamente desenvolvida. (SEED-MEC. 2009, p.9,15).

Educação Profissional e Tecnológica a Distância – E-TEC Brasil, com objetivo de ampliar a oferta de cursos profissionais e tecnológicos a distância, desenvolvidos diretamente pelas instituições públicas de Educação Profissional e Tecnológica e foi implementada por meio da descentralização de recursos a fim de financiar a produção de material didático, Capacitação de Gestores, Aquisição de Equipamentos e Bibliografia, Seleção de Alunos, Seleção e Capacitação de Tutores Presenciais e a Distância, Visitas de Coordenação e de Aulas Práticas e demais despesas com pessoa física e jurídica visando a oferta de cursos técnicos de nível médio nesta modalidade de educação. (SEED-MEC, 2009, p. 16,17). Foram previstos para o ano de 2009 quase 78 milhões para este fim porém somente realizados 16 milhões de reais. Para 2010 a SEED havia previsto quase 80 milhões de reais para a ação. (SEED-MEC, 2009, p. 30)

A SEED executou ainda o Programa de Gestão da Política de Educação que teve por objetivo coordenar o planejamento e a formulação de políticas setoriais e a avaliação e controle dos programas na área da educação. A principal ação do programa foi o Gerenciamento de Políticas de Educação a Distância que teve por objetivo oferecer estrutura para o planejamento, avaliação e suporte ao controle das ações pertinentes ao EaD visando ao aprimoramento das ações voltadas à política de educação fundamental. Envolveu desde a assessoria no desenvolvimento de planos educacionais com acompanhamento técnico, avaliação e controle de ações do ensino a distância (SEED_MEC, 2009, p. 17,18). Para tal ação foram previstos e executados quase 9 milhões de reais, ficando para 2010 a previsão de 7 milhões para continuidade da ação (SEED-MEC, 2009, p.30).

A SEED foi extinta em 2011 pelo Decreto 7.480 de 16 de maio de 2011, visto que a proposta é tornar o EAD parte integrante da educação brasileira e não uma modalidade isolada. Ao mesmo tempo denota uma diminuição de controle sobre esta modalidade de educação. Aponta, com esperança, a Associação Brasileira de Ensino a Distância ABED

essa consolidação que, esperamos, terá uma diminuição no seu detalhamento e no número total de exigências, é importante para que possamos atingir patamares de qualidade, com criatividade e inovação, na oferta e na entrega dos cursos em EAD. Queremos garantir, assim, que as centenas de milhares de alunos que buscam sua formação por meio da EAD possam ter efetividade na sua aprendizagem a formação adequada. Espera-se que seja dada prioridade para que o processo regulatório a ser consolidado pela Secretaria de Regulação, priorizem, nessa regulação, meios de controle e avaliação que privilegiem e possibilitem a introdução de novos meios de aprendizagem com a tecnologia, e que essa regulação não foque somente os elementos de entrada como "indicadores de qualidade", mas que destaque instrumentos de auto-avaliação e os

resultados atingidos nos exames nacionais de aprendizagem para o reconhecimento de cursos e programas. (ABED. A Visão da ABED sobre a extinção da SEED. 2007. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/noticias_ead/460/2011/02/a_visao_da_abed_sobre_a_extincao_da_seed_mec. Acesso em 03 de fevereiro de 2018).

As questões acima apontadas têm por objetivo exemplificar a organização dada para estruturar as bases do ensino a distância no Brasil principalmente no que diz respeito ao segundo governo LULA.

É a Secretaria de Educação a Distância que, em 2007, irá apresentar o documento em questão: Referências de Qualidade para a Educação Superior a Distância.

O objetivo principal dos formuladores do documento era

apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantia de condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade (SEED, 2007, p. 2)

A primeira questão que o documento aponta e que ressalta ao leitor é que o mesmo não se caracteriza por lei, ou seja, não tem a força impositiva da lei, mas é um conjunto de diretrizes para a qualidade no ensino superior a distância. O que coloca a dúvida sobre a fiscalização desta qualidade visto que se não tem força impositiva pode ser levado ou não em consideração pelas unidades de ensino.

O documento é uma atualização do apresentado em 2003 pelo MEC e necessitou de aprimoramento devido ao “amadurecimento dos processos, principalmente no que diz respeito às diferentes possibilidades pedagógicas” referentes à aplicação da NTICs. Para o documento, é necessário entender as ressignificações de diversos paradigmas que orientam as compreensões de educação, escola, currículo, estudante, professor, avaliação, gestão escolar, dentre outros. Conforme visto anteriormente⁴⁰, entender o ensino a distância requer abrir mão dos entendimentos que existem até aqui destes chamados “paradigmas” na perspectiva de que outros sejam implementados os quais denotarão avanço, criatividade, modo dinâmico de aprendizagem. Nesta lógica, na sala de aula – “ retrógrada” – o aluno é um ouvinte de um professor que ensina. Já, por meio da tecnologia, o aluno aprende a aprender em um processo

⁴⁰ Ver página 49, quadro comparativo dos “paradigmas” das novas e velhas formas de educação.

em que ele é autônomo para aonde estiver, em seus horários disponíveis, pagando o quanto pode e da maneira como preferir organizar o seu processo de aprendizagem. A interlocução professor/aluno é substituída pela tutor/aprendiz com vias a uma “forma moderna”, acessível e criativa de consumir conhecimento. Mesmo apontando a necessidade de reformulação da compreensão dos paradigmas, o texto não aponta qual o entendimento destes novos conceitos e utiliza, indiscriminadamente, os “antigos” em seu decorrer como forma de criticar, em nosso entendimento, a estrutura tradicional de ensino.

Depois da introdução que coloca a legislação referente ao ensino a distância, o texto realça que não há somente um modelo de EAD visto que os programas podem ter diferentes desenhos com diversas combinações de linguagem, recursos educacionais e tecnológicos ressaltando que um “ponto deve ser comum a todos os que desenvolvem projetos nessa modalidade: é a compreensão de Educação como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: a distância”. (SEED, 2007, p. 7).

assim, embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formatos próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica de ação educativo. Disso decorre que um projeto de curso superior a distância precisa de forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão (SEED, 2007, p. 7).

Há então uma complexidade para tratar do EAD sendo necessário apontar referenciais de qualidade para os cursos que envolvam os aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura e, neste sentido, deve estar presente no PPP de um curso desta modalidade: 1. Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; 2. Sistemas de comunicação; 3. Material didático; 4. Avaliação, subdividida em avaliação da aprendizagem e avaliação institucional; 5. Equipe multidisciplinar, compreendendo docentes, tutores e pessoal técnico administrativo; 6. Infraestrutura de apoio, onde estão inseridos a coordenação acadêmico-operacional nas instituições, o pólo presencial de apoio, as bibliotecas, secretarias dos pólos e as salas de tutoria, o laboratório de informática e o laboratório de ensino ; 7. Gestão Acadêmico-Administrativa; 8. Sustentabilidade Financeira; tópicos que não devem ser entendidos de maneira isolada porém interrelacionados e que se desdobram em outros. (SEED, 2007, p, 7-8). O documento, então, passa a pontuar cada um.

A concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem pressupõe, de acordo com o documento, que o projeto político pedagógico institucional deve apresentar a opção epistemológica de educação, de currículo, ensino, de aprendizagem, de estudante que se deseja formar e que deverá apresentar a estrutura do curso: matérias a serem utilizados, recursos pedagógicos e de comunicação, organização das disciplinas, avaliação, instrumentos, dentre outros. Perpassa a necessidade de que o estudante possa desenvolver sua capacidade de aprendizagem sendo que “O ponto focal da educação superior – seja ela presencial ou adistância, [...]– é o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa.” E, nesta lógica, a necessidade de que haja uma organização curricular inovadora onde os conhecimentos se entrelaçem e integrem, permitindo o diálogo do estudante com a sua e com outras culturas assim como com o conhecimento acumulado (SEED, 2007, p.9). Assim, deve, a estrutura curricular propor uma forma interdisciplinar e de contextualização com a realidade, “partindo da ideia de que a realidade só pode ser apreendida se for considerada em suas múltiplas dimensões” (SEED, 2007, p. 9).

Não há explicação, contudo, do que entende enquanto interdisciplinar ou contextualização. É interdisciplinar porque reconhece a interlocução entre as matérias e utiliza conhecimento prévio do estudante – dentro de sua cultura – para contextualizações que facilitem a aprendizagem? A forma ampla como as questões são colocadas no texto deixa margem para que as instituições executem de maneira diferenciada esta modalidade de ensino, analisando e interpretando o texto cada um a sua maneira.

No que diz respeito aos Sistemas de Comunicação, aponta que a relação entre discente/discente e discentes/tutores ocorra de forma rápida, onde o aluno tem respostas prontamente e que evite o isolamento motivando para a aprendizagem. Deve atender as mídias, as TIC e devem promover momentos presenciais devendo o curso estabelecer: como se dará a interação entre estudantes, tutores, professores ao longo do curso; quantificar o número de professores/hora disponível para atendimento dos alunos; informar sobre os momentos presenciais – os horários de tutoria -; informar o contato dos professores, tutores e pessoal de apoio; informar locais e datas de provas assim como de recuperação e matrícula; garantir monitoramento dos estudantes através de um sistema de acompanhamento e orientação; assegurar flexibilidade no atendimento aos estudantes, dispor de pólos descentralizados; dispor de diferentes modalidades para comunicação; facilitar a interação dos estudantes, planejar a formação, a supervisão e a avaliação dos tutores e de outros

profissionais que atuem nos pólos e abrir espaço para representação dos estudantes em órgãos colegiados (SEED, 2007, p. 12).

À unidade de formação fica então a tarefa de abrir os canais de comunicação entre aluno/tutor/docente e colegas de forma a diminuir a sensação de isolamento já que é apontada enquanto uma das causas para a “perda da qualidade no processo educacional” e das mais responsáveis pela evasão nesta modalidade de ensino (SEED, 2007, p. 13).

O material didático para o curso deve ser condizente ao que pressupõe o Projeto Político Pedagógico do curso em seus pontos epistemológicos, metodológicos e políticos visando facilitar a construção de conhecimento e “mediar a interlocução professor/aluno”. Deve recorrer a uma série de mídias compatíveis com a “proposta e o contexto socioeconômico do público-alvo”⁴¹. Deixa a critério da instituição o tipo de mídia que irá utilizar o que poderá reduzir, então, a modalidade a DVD’s e apostilas que o aluno utilizará em casa e pode ser reproduzido para milhares de alunos, sendo, portanto, de baixíssimo custo (SEED, 2007, p. 13).

O texto, contudo, aponta as diversas mídias que podem ser utilizadas: material impresso, programas televisivos, radiofônicos, videoconferências, CD-ROM, páginas WEB, objetos de aprendizagem e outros que não devem ter por base a lógica daqueles construídos para cursos presenciais visto que o “para o uso a distância, atende a diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle do tempo.” Para dar conta destas características, deverá, portanto, ser elaborado por equipe multidisciplinar inclusive web designers e afins (SEED, 2007, p. 13,14). Ressalta que as mídias devem interagir para a construção do conhecimento e fortalecendo o intercâmbio entre os atores: docentes/alunos/tutores/coordenadores. (SEED, 2007, p. 14)

Indica que os cursos tenham um Guia Geral que seja ou impresso ou em formato digital e que contenha: orientações aos estudantes quanto às características da educação na modalidade a distância – os direitos, deveres e normas de estudo a serem adotadas durante o curso; informações como grade curricular, ementas, dentre outras; informações claras sobre quais elementos de mídia serão colocados à disposição no decorrer do curso; a definição de como se dará a interação entre professor/aluno/tutor e demais colegas; demonstre como será o acompanhamento e como serão as avaliações oferecendo “segurança durante todo o processo educacional” (SEED, 2007, p. 14). E ainda um guia relativo ao conteúdo educacional que

⁴¹ Isso nos remete à ideia debatida por diversos autores de que a modalidade a distância está caracterizada para um público pobre. Educação de baixa qualidade para aqueles que não podem pagar.

informe as necessidades particulares de cada conteúdo no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem; informe a equipe de docentes, os tutores e os horários de atendimento de cada um assim como um cronograma para as avaliações e o acompanhamento dos alunos.

Ressalta que o material didático deve ser elaborado com especial atenção para a “garantia de unidade entre os conteúdos trabalhados, quaisquer que sejam sua organização, disciplinas, módulos, áreas, temas, projetos [...] garantia de que o material didático propicie interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no projeto” (SEED, 2007, p. 15). Assim, deve apresentar: uma forma sistemática e organizada do conteúdo, “preconizado pelas diretrizes pedagógicas, segundo documentação do MEC, para cada área do conhecimento, com atualização permanente”; estar estruturado de forma a “promover autonomia do estudante desenvolvendo sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento”; conter um módulo introdutório que ofereça ao aluno o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades básicas para o uso das tecnologias ofertadas e dê ao aluno uma “visão geral da metodologia em educação a distância a ser utilizada no curso, tendo em vista ajudar seu planejamento inicial de estudos e em favor da construção de sua autonomia”; apontar em detalhes as competências cognitivas, as habilidades e atitudes que o aluno terá ao fim de cada etapa - unidade, módulo, disciplina – podendo, assim, não apenas aprender a aprender como a se autoavaliar. Deverá ainda ter atendimentos alternativos para estudantes com deficiências e indicar a bibliografia e sites para instigar no aluno a pesquisa e a complementação da aprendizagem (SEED, 2007, p. 15, 16).

Cabe ao aluno, portanto, com base nos guias que terá em mãos, buscar entender o caminho a seguir para chegar no nível de aprendizado que o curso propõe fazendo sua autoavaliação. É uma metodologia que implica ao estudante grande força de vontade e senso de organização para a sua aprendizagem, devendo, então, procurar o tutor ou tutores disponíveis quando encontrar dificuldades em se adaptar ao modelo a distância.

No quesito avaliação, existem duas necessidades: a avaliação do processo de aprendizagem do aluno e a avaliação do aluno no que diz respeito à instituição – inclusive através de ouvidorias. A avaliação do processo de aprendizagem deverá proporcionar ao estudante o desenvolvimento de “competências cognitivas, habilidades e atitudes” para alcançar os objetivos propostos nas orientações de cada curso. (SEED, 2007, p. 16). Há uma preocupação com a confiabilidade dos resultados das avaliações que devem ocorrer de forma presencial combinadas com a distância cuidando do controle de frequências. Aqui o documento cita o Decreto 5.622 de 2005, revogado pelo Decreto 9.057 de maio de 2017, que previa que as avaliações presenciais deveriam sobrepor as outras formas e que os momentos

presenciais obrigatórios deveriam aparecer bem definidos assim como os estágios obrigatórios, trabalho de conclusão de cursos e atividades relacionadas a laboratório de ensino. O novo decreto já não traz detalhamentos deste ponto e foi analisado anteriormente neste capítulo.

Provavelmente tais características deveriam ter sido tratadas no decorrer do documento nos quesitos que dizem respeito à didática e concepção de educação e currículo visto que tais elementos devem contar nas atividades programáticas dos cursos e na estrutura curricular informando de que maneira se realizarão. É pertinente compreender que os momentos presenciais em uma metodologia a distância precisam ser muito estruturados ou poderão ficar “perdidos” visto que pressupõem um caminho diferente do que a modalidade pressupõe. Estágio, TCC e laboratórios assim como a pesquisa e atividades de extensão são base para a formação profissional de qualidade e, no presente documento, são deixadas em segundo plano como se o que fosse necessário é explicar como se dão as formas a distância da educação pois as formas presenciais são conhecidas.

No que diz respeito ao corpo docente, técnico administrativo e as instalações físicas, o documento aponta tópicos do que esperar de cada uma dessas áreas, no que segue

a)Corpo docente, vinculado à própria instituição, com formação e experiência na área de ensino e em educação a distância; b) Corpo de tutores com qualificação adequada ao projeto do curso; c) Corpo de técnico-administrativos integrado ao curso e que presta suporte adequado, tanto na sede como nos pólos; d) Apoio à participação dos estudantes nas atividades pertinentes ao curso, bem como em eventos externos e internos. Instalações físicas: a) infra-estrutura material que dá suporte tecnológico, científico e instrumental ao curso; b) infra-estrutura material dos pólos de apoio presencial; c) existência de biblioteca nos pólos, com um acervo mínimo para possibilitar acesso aos estudantes a bibliografia, além do material didático utilizado no curso; d) sistema de empréstimo de livros e periódicos ligado à sede da IES para possibilitar acesso à bibliografia mais completa [...] (SEED, 2007, p. 18,19)

Aponta ainda a necessidade de uma equipe multidisciplinar que deverá conter: docentes, tutores e pessoal técnico administrativo. O professor vê a sua função expandir na modalidade de ensino a distância pois, de acordo com o documento, precisa ser altamente qualificado para estabelecer os fundamentos teóricos do projeto, preparar o conteúdo curricular adequado, definir e elaborar o material didático para a modalidade, realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem avaliando-se continuamente (SEED, 2007, p. 19, 20). Há aí um adensamento da atividade do professor – e por que não uma precarização,

um sobretrabalho – visto que, além de estar disponível nas mídias/plataformas dos cursos e ter que disponibilizar seus contatos, como visto anteriormente, o professor tem que desenvolver a atividade de gestão acadêmica, o que ultrapassa as competências técnicas de um professor no sentido de ensinar, acompanhar e avaliar seus estudantes. Na mesma lógica da autoavaliação que o estudante deve fazer de si, cabe ao professor gerir seu trabalho e avaliá-lo para verificar se está agindo de maneira compatível com a modalidade a distância.

No que diz respeito à tutoria expõe que serão a distância e presencial, sendo que

a tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes e referenciados aos pólos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes. A tutoria presencial atende os estudantes nos pólos, em horários pré-estabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso (SEED, 2007, p. 20, 21).

O tutor é, portanto, um pouco professor, um pouco supervisor, um pouco orientador. Deve ser expert nas matérias, nos conteúdos dos cursos para inclusive tirar dúvidas. Tem o papel de conectar o estudante, o professor e os demais atores presentes no processo de aprendizagem deste aluno. Devem ser capacitados “no domínio específico do conteúdo, em mídias de comunicação e em fundamentos da EAD e no modelo de tutoria” (SEED, 2007, p. 22). Deverá o curso apontar o quadro de tutores com relação numérica entre tutor/aluno suficiente para permitir a aprendizagem.

Já o corpo técnicoadministrativo deve exercer a função administrativa e tecnológica oferecendo apoio adequado à plena realização do curso. Dentre estes “destaca-se o coordenador do pólo de apoio presencial” que deve conhecer o projeto pedagógico do curso, conhecer o calendário, estar ciente das atividades de tutoria e garantir o perfeito

funcionamento dos equipamentos a serem utilizados prezando “para que toda a infraestrutura esteja preparada para a viabilização das atividades” (SEED, 2007, p. 25).

A infraestrutura de apoio compreende os equipamentos pertinentes a um curso a distância que contam com centros de documentação, laboratório de informática, secretaria do pólo e salas de tutoria, laboratórios de ensino, bibliotecas e midiatecas que devem estar disponíveis na sede e nos pólos de apoio presencial. É aqui que, pela primeira vez, o documento vai trabalhar com a necessidade de garantia do tripé ensino-pesquisa-extensão não apontando, contudo, como isso deverá ser feito.

Para a gestão acadêmica-administrativa, fica a necessidade de

estar integrada aos demais processos da instituição, ou seja, é de fundamental importância que o estudante de um curso a distância tenha as mesmas condições e suporte que o presencial, e o sistema acadêmico deve priorizar isso, no sentido de oferecer ao estudante, geograficamente distante, o acesso aos mesmos serviços disponíveis para o ensino tradicional, como: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria etc. Em particular, a logística que envolve um projeto de educação a distância - [...] precisa ser rigorosamente gerenciados e supervisionados, sob pena de desestimular o estudante levando-o ao abandono do curso, ou de não permitir devidamente os registros necessários para a convalidação do processo de aprendizagem.[...]. A Instituição deve explicitar seu referencial de qualidade em seu processo de gestão, apresentando em seu projeto de sistema de educação a distância, o atendimento, em particular, a serviços básicos [...] (SEED 2007, p. 30).

Aqui o texto deixa claro a importância da gestão presencial para vincular o estudante à instituição visto que este ainda não está preparado para, por exemplo, fazer suas matrículas, inscrições e outras questões administrativas à distância. O que faz então o estudante estar preparado para aprender nesta modalidade? O documento não expõe maneiras de facilitar a transição de um aluno que está, desde a formação básica, inserido na modalidade presencial de ensino para a formação a distância. Além do mais, as questões administrativas – como matrículas e outras citadas acima – são realizadas de maneira presencial para facilitar a inserção do aluno nesta nova modalidade, mas a questão precípua, a formação superior, o acesso aos professores, o estudo, todo o restante é realizado através da tecnologia de comunicação. É como se as questões administrativas possuíssem a capacidade de vincular o aluno à instituição a distância e a preocupação maior não é a de educar e sim a de manter o estudante na instituição.

Há ainda que se questionar como implementar uma educação que pressupõe um financiamento com as Tecnologias de Informação e Comunicação em um país o crescimento ao acesso a internet é recente e se dá principalmente por uso de dados móveis e através de aparelhos de telefone celular, o que representou em 2015, quase 30% da forma de acesso. (IBGE, 2015, Tabela 1.2.6), e mais de 40% dos cidadãos não possuíam acesso à internet em seus domicílios. (IBGE, 2015, Tabela 2.3.1).

Encerrando, o texto aponta a necessidade de o curso ter sua sustentabilidade financeira deixando claro que conseguirá começar e terminar suas atividades programadas, garantindo assim, para o estudante, o término de seus estudos. Aponta que os cursos nesta modalidade têm um investimento inicial grande visto a necessidade de produção de material didático específico e qualificação de suas equipes e que o aperfeiçoamento das mídias mantém um custo elevado constante. São, contudo, os cursos a distância bem mais baratos que os presenciais e, por isso, utilizam da lógica da democratização do ensino dando acesso aos que nunca estiveram na faculdade. Nos dados que já foram apontados acima neste capítulo, verificamos que há um aumento nas matrículas nesta modalidade de ensino que ainda não se transformou em formação efetiva visto que o percentual dos que ingressam para os que concluem, é baixo. A extinção da SEED aponta para uma lógica onde não há mais divisão entre as modalidades de ensino, o que pode facilitar o desenvolvimento da modalidade a distância ou dificultar uma vez que não há um órgão específico que atue na temática. Ao mesmo tempo, os novos decretos⁴² na área de educação e educação a distância demonstram a flexibilização para a execução do ensino superior a distância, facilitando a formação de novos cursos e pólos de ensino.

Por ora, o que se verifica é um investimento para fortalecer a educação a distância para formar as camadas mais pobres da sociedade dentro de uma perspectiva de trabalhador necessária na sociabilidade atual como veremos à frente.

1.3 A Lógica da Educação a Distância e o Mercado de Trabalho.

A concepção de trabalho na sociabilidade capitalista infere na concepção de educação e também nas propostas a que será submetida, ou seja, a educação terá o papel de formar aquele trabalhador desejado para a forma de sociedade vigente, aqui, a forma capitalista. O

⁴² Ver, por exemplo, o Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017 e o Decreto n. 9.235 de 15 de dezembro de 2017.

trabalho e a educação não podem ser entendidos fora da sociedade. Suas crises e questões são expressão das crises da sociedade por sua vez submetida às crises e questões do capital.

Entendendo a relação inerente dos organismos internacionais entre si e destes com concepções ideológicas e intervenções nos países de capital dependente, NEVES e PRONKO fazem uma análise tendo por base documentos do Banco Mundial aliados a documentos da UNESCO apontando que o ano de 1994 se constituiu como marco importante na redefinição dos objetivos estratégicos de tais organismos no que diz respeito à formação para o trabalho em países de capitalismo tardio. (NEVES e PRONKO, 2008). É a partir de então que a “educação superior começa a adquirir um papel de destaque entre suas estratégias de alívio à pobreza e de coesão social” (NEVES, PRONKO, 2008, p. 105).

Neste sentido, o foco anterior de formação modifica-se e tais mudanças se realizam em duas etapas contínuas, como duas partes de um mesmo processo mais abrangente de mudança social. A primeira, que vai até o final da década de 1990 e tem por característica a “realização [...] de ajustes estruturais e superestruturais com vistas a retomar, com segurança, o processo de crescimento econômico interrompido com a crise mundial do capitalismo ‘industrial’”. Durante o período – década de 1990 - no que diz respeito à formação, as mudanças se deram para “a efetivação do desmonte do modelo educacional até então vigente e para a instituição das bases econômicas, político-jurídicas e epistemológicas, para uma formação para o trabalho em um ‘mundo em transformação’”. (NEVES, PRONKO, 2008, p. 105)

Já a segunda etapa, que passa a ser realizada após a concretização da maioria das reformas estruturais e superestruturais e também pela renovação e difusão acelerada das TIC’s – tecnologias de informação e comunicação – “se direciona para o desenvolvimento de ações concretas que proporcionam uma nova formação com vistas à construção de uma nova sociedade – a ‘sociedade do conhecimento’” (NEVES, PRONKO, 2008, p. 105).

as diretrizes políticas para a do BM-UNESCO priorizaram, no primeiro período, o desmonte do arcabouço jurídico da educação superior vigente e o fomento à privatização, pelo estímulo à criação de instituições não universitárias públicas e privadas que viabilizassem a ampliação do acesso a esse nível de ensino. As diretrizes do segundo período, por sua vez, tem se destinado a conferir maior organicidade ao novo modelo de formação em processo de implementação, a definir seus parâmetros e sua estrutura curricular e, simultaneamente, a expandir de forma mais acelerada suas possibilidades de acesso a esse nível de educação escolar (NEVES e PRONKO, 2008, p. 106).

O crescimento e a aceleração de acesso ao nível de educação superior que ocorre a partir de então se caracteriza pelo crescimento de instituições como universidades públicas e

privadas, institutos de educação superior e politécnicos, dentre outros, denominados por organismos internacionais, como o BM, pela expressão “educação terciária”. Tal “sistema de educação terciária”, constituído como novo modelo dos organismos internacionais para a educação superior se apresenta como uma “resposta do capital para conferir maior organicidade, na nova sociedade do conhecimento, ao crescimento exponencial de um ensino fragmentado e privatista por ele impulsionado” ao mesmo tempo em que possibilita a aceleração do crescimento, assim denominada “massificação” (NEVES, PRONKO, 2008, p. 118).

Tal terminologia – massificação – volta a ser utilizada por organismos internacionais – inicialmente o BM – quando este apresenta, em 2003, “suas proposições educacionais para construir a educação terciária nas sociedades de conhecimento” (BM apud NEVES, PRONKO, 2008, p. 119). Na lógica do Banco Mundial, “a massificação da educação será alcançada pela implementação de um sistema diferenciado ‘composto por uma variedade de instituições que perseguem fins diferentes’ e frequentado por um ‘contingente igualmente variado de estudantes’” (BM apud NEVES e PRONKO, 2008, p. 119).

Ao “massificar” o acesso à educação superior, o chamado “novo sistema de educação terciária” seria capaz, de acordo com o BM, de conceder benefícios “privados e públicos, econômicos e sociais”. (NEVES, PRONKO, 2008, p.119)

dentre os benefícios privados, eles destacam: melhores salários; emprego; mais poupança; melhores condições de trabalho; mobilidade pessoal e profissional; melhor qualidade de vida para si e seus filhos; melhores processos decisórios; melhor posição social; melhores oportunidades educacionais [...]. Dentre os benefícios públicos potenciais, são apontados: maior produtividade; desenvolvimento nacional e regional; menor dependência do governo; maior consumo; [...]; participação democrática; maior consenso; percepção de uma sociedade baseada na justiça e nas oportunidades para todos os cidadãos; mobilidade social; maior coesão social e diminuição das taxas de criminalidade [...] (BM apud NEVES e PRONKO, 2008, p. 119).

Porém destacam os autores, tais mudanças qualitativas parecem distantes para se realizarem “nos sistemas societários dos países periféricos”, mesmo que parte das medidas apontadas pelo Banco Mundial já estejam em estágios avançados de implementação. Reiteram ainda que essas “benesses” acima referidas parecem contribuir e fortalecer a “sólida ideologia dominante” que coloca à educação a habilidade de resolver os graves problemas da humanidade no presente. (NEVES, PRONKO, 2008, p. 120).

No Brasil, a terminologia utilizada para caracterizar esse processo/diretriz político de massificação da educação superior é “democratização da educação”. Porém, independentemente da terminologia utilizada, tal processo tem como fundamentos, de acordo com os autores em questão, os princípios da equidade e da meritocracia e estão no bojo das reformas educacionais brasileiras que, de modo geral, tem sofrido influência de organismos internacionais como o BM. Tais reformas “têm por finalidade estratégica contribuir, de forma decisiva, para um novo projeto de desenvolvimento nacional que compatibilize o crescimento sustentável com equidade e justiça social” (NEVES, PRONKO, 2008, p. 123).

Apesar da orientação de uma manipulação ideológica e da tentativa de demonstrar os benefícios de se articular com as propostas apresentadas pelo BM, como acima apontado, LIMA ressalta que o que está ocorrendo é a estruturação de um tipo de universidade conformada, adequada à etapa atual de acumulação do capital, principalmente no que diz respeito a um país de capitalismo dependente como o Brasil. Aponta que

uma estruturação que transita da privatização direta, passando pelo novo modelo de gestão, introduzido pelo padrão gerencial e coroado com a quebra de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a mercantilização do conhecimento. Um processo que configurou a educação superior como um campo de exploração lucrativa para o capital em crise e aprofundou sua função política, econômica e ideocultural de reprodução da concepção burguesa de mundo. (LIMA, 2011, p. 52).

GUERRA analisa a temática partindo da concepção de que trabalho e de trabalhador se busca hoje na sociedade capitalista, relacionado-o com o “tipo de formação profissional combina-se com tais necessidades, processos e tipo de Estado e quais as atuais configurações do ensino público, privado e a distância” (GUERRA, 2010, p. 724). A essa questão, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, aponta

sabemos que essa Política Nacional de Educação voltada, indiscutivelmente, para ampliação de mercado tem privilegiado interesses estranhos à lógica da formação de quadros intelectuais aptos a responderem de maneira qualificada às questões estruturais e complexas que tecem a sociedade brasileira. Na lógica mercadológica, quanto mais rápido, ligeiro e barato o ensino, mais ele atenderá aos objetivos de formar trabalhadores para se adaptarem às condições e relações de trabalho precarizadas, competitivas e individualistas (ABEPSS, 2011, p. 295).

O trabalhador demandado na sociedade capitalista atual é aquele que “se adapta aos processos de precarização e às constantes perdas de qualidade do/no trabalho”, que não

oferece resistência a perda dos seus direitos sociais (desmonte arduamente observado no governo Temer) e responde bem à precarização. (GUERRA 2010, p. 725).

Em texto recente, GUERRA trabalha com a hipótese de que a atual crise capitalista assim como

seus antigos e reatualizados modelos de produção/reprodução e de acumulação incidem na construção das subjetividades, constituindo um sujeito que adere, acriticamente, ao fetiche oriundo do processo de financeirização do capital, não apenas respondendo, mas incorporando sua racionalidade como modo de ser, pensar e agir. Aqui, valores caros ao liberalismo clássico, tais como a naturalização do individualismo, a competitividade, o pragmatismo e o utilitarismo, são revigorados e reciclados, constituindo-se parte da pedagogia de educar para um período de desemprego estrutural. Nesta pedagogia, desenvolve-se a capacidade de os trabalhadores estarem aptos a serem explorados pelo mercado, responsabilizando-os por sua própria empregabilidade. Estimula-se a perspectiva do tempo presente, do aqui e agora, de relações provisórias, virtuais e descartáveis, a adaptabilidade e flexibilidade, o desejo de “levar vantagem”, priorizam-se soluções rápidas, ligeiras e tecnocráticas e a concepção de educação, sinônimo de treinamento, que forneça a chave do sucesso pessoal. Aprofundam-se a inversão de valores e o deslocamento de conceitos, tão caros a esta sociedade, a exemplo da qualificação que se transveste em competência. Tais valores e traços incidem na construção de uma determinada subjetividade, forjada à imagem e semelhança do modelo de acumulação hegemônico [...]” (GUERRA, 2013, p. 236, 237).

E, neste sentido, a autora ressalta que as políticas educacionais fazem parte dos instrumentos utilizados, historicamente, para “forjar o perfil sócio-histórico dos profissionais e a sociabilidade necessária aos padrões de acumulação capitalista.” (GUERRA, 2013, p. 237).

Conforme aponta FRIGOTTO, fazendo uma análise sobre a crise do trabalho assalariado - que diz respeito ao sinalizado por GUERRA e destacado nos parágrafos anteriores - o processo de globalização e reestruturação produtiva escondem uma profunda “violência ideológica” no sentido de que o Estado Burguês e seus “homens de negócio” assim como seus intelectuais coletivos estariam cumprindo seu dever, ao oferecer escolas que ele denomina de “escolas de qualidade total”. Assim, “aqueles que não encontram emprego ou são expulsos do mercado assim o são por incompetência ou por não terem acertado as escolhas [...] as vítimas do sistema excludente viram algozes de si mesmos.” (FRIGOTTO, 2011, p. 46).

Na lógica de MAIA, intelectual formador dentro do ensino a distância,

o número de adultos trabalhadores sem formação superior é uma realidade e essa falta de profissionais qualificados gera uma defasagem muito grande entre o Brasil e os países emergentes, já que educação é fator preponderante de competitividade entre nações. As forças de trabalho brasileira estão muito aquém do desejado, tanto em quantidade quanto em qualidade, para atender as demandas de crescimento da economia. No entanto são inúmeros os profissionais que já se encontram no mercado de trabalho, com uma vasta experiência profissional, mas que não possuem um curso superior. Entre as razões apontadas para a falta de diploma estão: falta de tempo, falta de recursos financeiros, falta de alternativas que atendam as suas necessidades e, principalmente, falta de motivação. O ressurgimento do EAD com o uso das novas tecnologias faz renascer a esperança na formação superior para este público (MAIA, 2009, p. 202).

Essa concepção mostra a relação do ensino a distância conectada à lógica da educação para o trabalho dentro da sociabilidade capitalista em seu estágio atual e assim as implicações para a educação superior e, conseqüentemente, os rebatimentos para a formação superior em Serviço Social. Não se pode fazer esta análise sem ter por perspectiva a inserção do Serviço Social no mundo do trabalho e da formação em Serviço Social inserida na lógica da formação superior que seja útil ao capital.

GUERRA ressalta que a

formação de profissionais pobres que irão trabalhar com pobres, nos permite inferir que a precarização da educação, que incide sobre formação de assistentes sociais, baseia-se na mesma lógica de precarização das políticas sociais e se amplia na medida em que se dá uma massificação precarizada da formação pela via dos cursos à distância (GUERRA, 2010, p. 12).

Cabe apontar que a discussão da precarização da educação não se dá apenas no momento do expressivo crescimento do ensino a distância, ocorrendo também críticas à precarização na modalidade presencial seja ela pública ou privada, haja vista programas como PROUNI (Programa Universidade para Todos) e o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). O primeiro visa “garantir o acesso ao ensino superior por meio das instituições privadas e justifica, com o discurso da acessibilidade, a transferência de recursos públicos para empresas privadas educacionais, por meio de isenções fiscais”. (FERREIRA, 2011, p. 69). Já o REUNI se apresenta por um programa de aporte de recursos financeiros às universidades federais que apresentassem um

plano que contemplasse as suas diretrizes e previsse o alcance de metas o qual deveria ser aprovado pelo MEC. Como aponta FERREIRA,

é preciso ter clareza que ele irá se realizar conforme a capacidade orçamentária e operacional do MEC, o que deixa evidente que as universidades que aderirem ao REUNI sequer podem ter certeza dos repasses que serão feitos, uma vez que eles continuarão subordinados à política econômica do país que, como todos sabem, é voltada para a primazia do pagamento da dívida em detrimento dos investimentos em políticas sociais. Sendo assim, o que se pretende é preparar as universidades para sobreviverem ao abandono, para realizarem ‘milagres de multiplicação’ de recursos. (FERREIRA, 2011, p. 88, 89).

Dá-se agora, ainda mais, pela já aprovada PEC 241/2016 que congela os gastos públicos com educação – e não apenas - por 20 anos

A mudança da legislação trabalhista já mostra seus primeiros resultados contra a educação superior privada visto que vêm ocorrendo demissões em massa em IES, com contratação posterior de professores com menor nível de formação, minimizando os custos institucionais.

Todo as propostas e programas governamentais, legislações e documentos acima estutados que colcaboraram ou colaboram para o crescimento desenfreado da modalidade a distância na formação superior tem consequentes repercussões na formação do assistente social, presente em instituições públicas e privadas através da modalidade presencial e a distância que passamos a aprofundar nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 2: O QUE PRETENDE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL? ELEMENTOS PARA A ANÁLISE DO ENSINO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL.

“[...] pensar o trabalho do assistente social em tempo de capital fetiche requer também tratar o processo de formação dessa força de trabalho qualificada no âmbito do ensino universitário, sujeito às injunções econômicas, políticas e ideológicas da prevalência dos interesses do grande capital e de seus centros estratégicos mundiais. Ao incorporarem os Estados nacionais às suas estratégias de reprodução, atingem profundamente as políticas públicas -, entre elas a política educacional, com profundas incidências na vida universitária, reconfigurando sua natureza e seu papel na sociedade, o que atinge diretamente a capacitação dos profissionais e pesquisadores” (IAMAMOTO, 2008, p. 432)

Este capítulo tem por premissa estudar os elementos constitutivos da formação profissional do Assistente Social. Para isso, nossa análise se centra no Projeto Ético Político Profissional e todos os elementos que o constituem. O objetivo é estudar os fundamentos teóricos sobre o que pretende e como deve ocorrer a formação em Serviço Social para então, em momento posterior, a partir da análise de nossa pesquisa de campo e documental, possamos pensar quais são os rebatimentos da formação na modalidade à distância para a profissão.

Importante afirmar que compreendemos o Serviço Social enquanto profissão inserida na divisão sócio-técnica do trabalho, possuidora de uma cultura profissional. Ressaltamos que a cultura profissional é composta por diversos elementos não apenas internos à profissão como também externos. Atualmente, tem por orientação um projeto de profissão ‘denominado’ hegemônico⁴³ à profissão o qual expressa determinadas competências teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa requisitadas do profissional assistente social. No presente trabalho, centramos nessa base hegemônica da profissão que faz uso da teoria social crítica para compreender a sociedade e atua comprometida com a justiça social. Como

⁴³ Aqui, ressaltamos o fato do projeto profissional ser considerado hegemônico o que significa que não é o único projeto de profissão a orientar o/a assistente social. O campo do Serviço Social, no que diz respeito ao projeto profissional, é um campo de tensão e luta que expressa as tensões da sociabilidade atual.

aponta a introdução do Código de Ética Profissional de 1993, o enfrentamento das contradições colocadas para a profissão se dá “a partir de uma visão crítica, e fundamentada teoricamente, das derivações ético-políticas do agir profissional.” (CFESS, 1993, p. 19).

Pautamos a cultura e o projeto ético político profissional a partir da concepção de profissão e de formação que o Serviço Social forjou a partir da década de 1960 na América Latina, quando se desenvolve um processo de “redefinição profissional” (ABREU, 2002, p.151) denominado Movimento de Reconceituação do Serviço Social que pode ser entendido enquanto uma visão crítica do Serviço Social sobre si mesmo e uma preocupação da profissão em questionar a sociabilidade capitalista excludente. O Movimento de Reconceituação, como aponta Netto (2010), “é, sem qualquer dúvida, parte integrante do processo internacional de erosão do Serviço Social ‘tradicional’” (NETTO, 2010, p. 188). No Brasil, com a tomada do poder pelos militares em 1964, o movimento que ocorria na América Latina se desenvolve de forma diferenciada, nos anos 1970 e 1980, denominado Movimento de Renovação do Serviço Social e teve três direções: a modernização conservadora, a reatualização do conservadorismo e a denominada Intenção de Ruptura (NETTO, 2010). Esta última direção, que, de acordo com NETTO, ganha força em meados da década de 1980, faz a crítica das raízes conservadora do Serviço Social, afinando sua inserção profissional com as demandas da classe trabalhadora e afirmando o comprometimento pela redemocratização da sociedade. Esta corrente

confronta-se com a autocracia burguesa: colidia com a ordem autocrática no plano teórico-cultural [...], no plano profissional [...] e no plano político [...]. O fato central é que a perspectiva de intenção de ruptura, em qualquer das suas formulações, possuiu sempre um ineliminável caráter de oposição em face da autocracia burguesa, e este tanto a distinguiu – enquanto vertente do processo de renovação do Serviço Social no Brasil – das outras correntes profissionais quanto respondeu pela referida trajetória (NETTO, 2010, p 249).

A partir de então, acontece um “processo de reconstrução da profissão na perspectiva histórico-crítica, que busca um aprofundamento na tradição marxista”, levando a outras “formas de inserção profissional nos espaços institucionais históricos” além da “conquista de novos.” (ABREU, 2002, p. 151,152).

a luta contra a ditadura e a conquista da democracia possibilitaram o rebatimento, no interior do corpo profissional, da disputa entre projetos societários diferentes, que se confrontavam no movimento das classes sociais. As aspirações democráticas e populares, irradiadas

a partir dos interesses dos trabalhadores, foram incorporadas e até intensificadas pelas vanguardas do Serviço Social. Pela primeira vez, no interior do corpo profissional, repercutiam projetos societários distintos daqueles que respondiam aos interesses das classes e setores dominantes. (NETTO, 2007, p. 151).

São, portanto, as ações de ruptura com o Serviço Social tradicional que colocam para a profissão os horizontes político-ideológicos na expectativa de transformação das relações sociais atuais, leia-se relações capitalistas, visando a superação das formas de exploração e de dominação presentes, em um claro viés que se posiciona a favor da justiça social e da liberdade. (EIRAS, 2006).

Nesta direção, este capítulo trata da concepção de exercício e formação profissional hegemônica na categoria hoje e a cultura profissional por ela expressa a partir do estudo do Projeto Ético Político Profissional. Isso se faz importante uma vez que essa concepção aceita por nós é o que fundamenta nossa perspectiva de análise e compreensão do ensino a distância.

2.1 A Cultura Profissional

Conforme apontam EIRAS, MOLJO e SANTOS, apesar de este debate ainda não ser expressivo no âmbito do Serviço Social, importante se faz debater a dimensão da cultura “na configuração da profissão, já que esta expressa uma forma de conceber o mundo e, portanto, uma forma de intervir na realidade concreta” (EIRAS, MOLJO, SANTOS, 2014, p. 115).

Compreender a dimensão da cultura

implica ter uma concepção dos sujeitos que se manifesta na forma de relacionarmos com estes. Implica, ainda, escolher determinados objetos de estudo e analisar o homem na sua sociabilidade humana. A dimensão da cultura pode ser considerada como chave heurística para a análise de nossa profissão seja para a intervenção do Assistente Social, seja para o reconhecimento dos sujeitos, assim como para a compreensão da realidade concreta. Entretanto, esta dimensão não pode ser isolada de uma totalidade social mais ampla. Ela se inscreve dentro de uma totalidade maior e complexa. A cultura se inscreve dentro do processo de construção histórica, ela faz parte deste complexo histórico, sendo sua autonomia sempre relativa (EIRAS, MOLJO, SANTOS, 2014, p. 115).

Para as autoras, é o sujeito histórico quem produz a cultura no seu fazer. Assim, não é natural, imposta aos sujeitos, mas por eles produzidas. Desta forma a cultura é transformada, criada e produzida pelo “sujeito histórico”, “determinada pelas condições concretas onde este sujeito se insere e se reproduz”. Tais condições concretas, contudo, “não são eternas”,

modificando-se de acordo com a história e na maneira como se “desenvolve a própria luta de classes” (EIRAS, MOLJO, SANTOS, 2014, p. 115).

Ressaltam que a cultura irá expressar uma forma de pensar e agir em relação à sociedade e, neste sentido, o Serviço Social vem erguendo os seus projetos de profissão dentro das distintas visões de mundo que o parametrizam no seu decurso histórico sendo que, na sua origem, esteve orientada por uma cultura profissional conservadora e, com o processo de renovação da profissão, que através da vertente de intenção de ruptura, conforme acima sinalizado, traz elementos críticos a profissão e que, dentre diversos elementos, a faz assumir uma cultura “profissional hegemônica que privilegia direitos sociais afirmados no nosso projeto ético-político” (EIRAS, MOLJO, SANTOS, 2014, p. 116).

é importante salientar que a cultura nos auxilia na compreensão da própria profissão: nos permite decifrar o seu modo de ser e de pensar, de refletir sobre os objetos de estudo, de construir conhecimento sobre esses, e da mesma forma intervir sobre a realidade. Mas também nos permite compreender as classes com as quais trabalhamos, o modo de ser das classes, a sua reprodução na vida cotidiana; a satisfação ou não das necessidades sociais. Permite analisar os processos de alienação, e também as possibilidades de superação (EIRAS, MOLJO, SANTOS, 2014, p. 116).

De acordo com ABREU – em seu estudo sobre a função pedagógica do/da assistente social - a ação profissional será determinada através dos vínculos que a profissão assume com as classes sociais e irá se materializar, “fundamentalmente, por meio dos efeitos da ação profissional na maneira de pensar e agir dos sujeitos envolvidos no processo da prática” (ABREU, 2002, p. 17). O Serviço Social estará inserido nas políticas sociais públicas e privadas – principalmente nas políticas de assistência social – e ainda “nos processos de luta e resistência das classes subalternas.” (ABREU, 2002, p.17). As ações profissionais estabelecem mediações que

concretizam-se sob a forma de ação material e ideológica, nos espaços cotidianos de vida e de trabalho de segmentos das classes subalternas diretamente envolvidos nos processos da prática profissional, interferindo na reprodução física e subjetiva desses segmentos e na própria constituição do Serviço Social como profissão. Por meio do exercício desta função, *a prática do assistente social insere-se no campo das atividades que incidem sobre a organização da cultura, constituindo-se como elemento integrante da dimensão político-ideológica das relações de hegemonia.* (ABREU, 2002, p.17,18, grifo nosso).

Diferentemente das autoras Eiras, Moljo e Santos, que buscaram ressaltar a cultura profissional esta que está no cerne da profissão e se expressa nas ações de seus protagonistas, ABREU, ao estudar a ação pedagógica do assistente social, visou explicitar que “por meio do exercício dessa função, a prática do assistente social insere-se no campo das atividades que incidem sobre a organização da cultura, constituindo-se elemento integrante da dimensão político ideológica das relações de hegemonia.” (ABREU, 2002, p. 22).

Assim, a inserção profissional, pode ter o viés de reforçar a cultura dominante, de exploração de uma classe pela outra ou, bem diferente, elaborar junto às classes subalternas as formas de superação de sua situação de subalternidade com vias a emancipação humana. Neste sentido, o projeto profissional hegemônico no Serviço Social – presente na segunda parte deste capítulo-, compromete-se com a democracia e com a justiça social. buscando a “construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe [...]”.(CFESS, 1993, p. 10).

A compreensão da forma como a atuação profissional do/da Assistente Social, e, por conseguinte, como a cultura da profissão, pode influir na sociedade, reforçando então a cultura dominante de exploração ou auxiliando na elaboração das bases justiça social, precisa estar presente ao estudarmos o início da profissão no Brasil como faremos a seguir, visto que conforme muda o pensamento hegemônico no interior da categoria, mudam também seus compromissos e princípios.

Ressaltamos que, desde sua gênese, o Serviço Social está inserido no interior dos serviços sócio-assistenciais existentes, atuando no atendimento das demandas e imperativos sociais de seus usuários, o que o permite produzir mudanças nas condições materiais, sociais, políticas e culturais da população com a qual atua. Também teve o papel de

realizar uma ação sócio-educativa junto às classes subalternas, interferindo nos seus valores, modos de vida, modos de pensar, etc. Esta ação é realizada na vida cotidiana, espaço insuprimível de reprodução do ser social, espaço marcado pela alienação, pelas atividades repetitivas, mas também espaço onde é possível ‘suspender-se’ e realizar uma análise crítica do real. (YAZBEK, 2009, p. 135).

O Serviço Social no Brasil surge nas décadas de 1930, 1940 a partir de um processo histórico de acirramento da exploração da classe trabalhadora, influência da fase monopólica do capital que ocorria nos países centrais e, por conseguinte, do alargamento da questão social. Segundo Carvalho e Iamamoto (2004), a implementação da profissão não se baseará ‘em medidas coercitivas emanadas do Estado’, tendo seu surgimento a partir da

iniciativa particular por intermédio da Igreja Católica” (CARVALHO, IAMAMOTO; 2004, p. 127). A ‘questão social’⁴⁴ não é resultante da fase monopólica do capitalismo, mas, foi neste, que suas expressões se transformaram em objeto de intervenção do Estado. A fase monopólica do capitalismo⁴⁵ ocorre de uma forma nos países centrais do capitalismo e de outra forma nos países periféricos que passam da fase concorrencial capitalista para a fase monopólica sentindo, posteriormente, os rebatimentos da organização monopólica do capital advinda dos países centrais. Nos EUA e Europa, no capitalismo monopólico, o crescimento da classe operária em condições precárias instaurou reivindicações por melhores condições de vida e de trabalho, dessa forma obtendo considerável importância social. Ainda se fazia necessário a reprodução da força de trabalho seja pela organização dos espaços de vida dos trabalhadores de forma moralizante, higienista e disciplinadora seja para a oferecer os mínimos sociais que diminuíssem as consequências da exploração capitalista e fortalecessem a reprodução desta força de trabalho.

Fez-se necessário atender a estas demandas - com intervenções para além da filantropia e da caridade - o que levou o Estado a intervir de maneira sistematizada – porém, ainda, pontual - organizando um conjunto de políticas sociais que minimamente atenderiam as demandas postas com intuito primeiro de reprodução da classe trabalhadora para o capital dando continuidade no processo de exploração da mesma. Havia, aqui, uma demanda para o profissional assistente social que levou a organização da profissão. Para o desenvolvimento do capitalismo, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo e o estabelecimento das

⁴⁴ Cabe ressaltar que questão social é compreendida, aqui, enquanto um conjunto de expressões resultantes da contradição da relação capital e trabalho, expressões estas das mais diversas que colocam para as classes subalternas limites à sua sobrevivência. Conforme assinala IAMAMOTO, a ‘questão social’ é “inerente ao processo de acumulação capitalista” (IAMAMOTO, 2008, p. 207) estando presente, portanto, dentro desta sociabilidade. A ‘questão social’ igualmente se expressa no “processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, [...] da contradição entre o proletariado e a burguesia, que passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e da repressão”. (IAMAMOTO, CARVALHO, 2005, p. 77).

⁴⁵ORTIZ, ao analisar a obra de Mandel aponta que a análise da ordem capitalista feita por este, principalmente na sua fase tardia, não se apoia na perspectiva do equilíbrio; ao contrário, defende a existência da contradição, como mediação central para o entendimento crítico acerca do movimento e da própria constituição da história. Isto significa pensar o capitalismo em si não como um sistema naturalmente equilibrado, mas constituído de tensões, rupturas e continuidades, nas quais a crise é um de seus elementos centrais. Expansão e estagnação, embora momentos de natureza diferente, fazem parte dialeticamente da mesma unidade – o modo de produção capitalista – que para garantir sua auto-reprodução, desenvolve-se de forma desigual em termos mundiais, e ao mesmo tempo, combinada, isto é, não se apresenta uniformemente em todas as partes do globo porque exige para sua manutenção, por motivos que serão mais à frente explorados, que alguns países se mantenham sempre em níveis inferiores de produtividade e inovação face aos países considerados centrais, assumindo, assim, o papel de produtores de matérias-primas, por um lado, e, consumidores de tecnologia e produtos acabados, por outro. (ORTIZ, 2007, p. 42,43)

novas demandas postas para a classe trabalhadora nesta transição se fez necessária uma série de “medidas de caráter político-ideológico para além da substituição do modelo econômico” (ORTIZ, 2007, p. 122). Os efeitos objetivos e subjetivos da produção industrial sobre a classe trabalhadora, assim como a necessidade do consumo dos resultados desta produção, requisitaram “uma nova postura política e ideológica por parte do Estado brasileiro e suas elites” (ORTIZ, 2007, p. 122).

Neste sentido foi organizado um conjunto de serviços e de políticas sociais que requisitaram um aparato institucional sócio-assistencial para operacionalizá-los, sobretudo na década de 1940. O Estado brasileiro, aliando à tradição conservadora nacional - oriunda do período colonial e imperial - passou a enfrentar as expressões da “questão social” a partir das referências de um projeto de cunho reformista-conservador. (ORTIZ, 2007, p. 122). Conforme ressalta ORTIZ, a emergência do Serviço Social brasileiro se dá a partir de dois processos que “quando auto-implicados, geraram as condições necessárias para a constituição de uma profissão particular como o Serviço Social.” O primeiro processo referente à organização da sociabilidade capitalista em sua fase monopólica, leva a um redimensionamento do Estado e o seguinte que tem por base o fortalecimento da denominada Ação Católica. De acordo com IAMAMOTO, “o Serviço Social surge como parte de um movimento social mais amplo, de bases confessionais, articulado à necessidade de formação doutrinária e social do laicato, para uma presença mais ativa da Igreja Católica no ‘mundo temporal’, nos inícios da década de 30” (IAMAMOTO, 1992, p.18 APUD ORTIZ, 2007, p.159).

Devido a sua origem relacionada ao movimento católico, o Serviço Social teve como bases em seus processos formativos, conforme elucida Yazbek (2009, p. 145,146), na “[...] Doutrina Social da Igreja, no ideário franco-belga de ação social e no pensamento de São Tomas de Aquino (Sec. XII): o tomismo e o neotomismo [...]”, referenciais que estão presentes na ação emergente do Serviço Social (YAZBEK, 2009, p. 145,146).

Assim, no Brasil, a emergência do Serviço Social localiza-se historicamente na década de 1930, no processo de consolidação do capitalismo no país (ORTIZ, 2007). A consolidação do modo de sociabilidade capitalista se dá a partir “da substituição gradual do modelo agroexportador – pautado na monocultura cafeeira - pelo industrial” que não tinha direção de colocar o país no âmbito do desenvolvimento central do capitalismo, antes respondendo a uma demanda de desenvolvimento dos países periféricos para sua própria passagem para o capitalismo industrial. Como apontado acima, ressaltamos que a passagem do Brasil para a fase monopólica do capital se deu de forma tardia.

O processo de institucionalização do Serviço Social, ocorrido no Brasil na década de 1940, nos marcos da organização do americanismo,⁴⁶ sendo os EUA um dos pólos⁴⁷ da irradiação mundial da profissão que se consolida e se expande, no referido país, nas três primeiras décadas do século XX, “consubstanciada na organização e difusão do conjunto de inovações organizacionais na produção e no trabalho, introduzidas com a linha de montagem nos moldes fordistas/tayloristas” (ABREU, 2002, p. 39,40).

Na institucionalização do Serviço Social, a formação do profissional estava intimamente ligada à doutrina social da Igreja aliada ao Estado. Segundo SANTOS,

tinha-se o cuidado de não deixar que a preocupação com a ‘técnica’ profissional fosse maior do que com a ‘moral doutrinária’. A técnica deveria estar a serviço da doutrina; [...]. Nesse momento, o currículo dos cursos de Serviço Social estava direcionado para a formação moral, principalmente de base doutrinária e técnica (SANTOS, 2006, p. 32,33).

O Serviço Social se constituiu, então, enquanto profissão, aliada a este projeto social capitalista, que, a partir de uma concepção conservadora, passa a influir sobre as expressões da ‘questão social’. Os pilares desse projeto possibilitaram “as condições objetivas para a emergência e institucionalização da profissão, que por sua vez estabeleceu e apresentou suas respostas sócio-profissionais também balizadas por ele” (ORTIZ, 2006, p. 122).

No processo de institucionalização da profissão, portanto, a cultura profissional estava baseada em parâmetros do “conservadorismo⁴⁸” ocorrendo a moralização no trato da

⁴⁶ A influência norte-americana, diferentemente da influencia franco-belga, tem um marco positivista.

⁴⁷ Conforme ressalta ABREU (2002, p. 39), outro pólo de constituição e difusão do Serviço Social enquanto profissão em termos mundiais é a Europa Ocidental, principalmente no que se refere à Inglaterra, França e Bélgica que teve alcance na emergência da profissão nos continentes americanos e estava marcada pela influência da igreja católica

⁴⁸ Segundo Machado (1997), há muita dificuldade em precisar o significado conceitual do termo conservadorismo, embora praticamente todos os analistas [com raríssimas exceções], que o tomam como objeto de preocupação, relacionam seu surgimento aos desdobramentos da Revolução Francesa e de ascensão da burguesia. Para Machado: O pensamento conservador [...] não é um ‘estilo de pensamento’ intemporal, a-histórico, encontrável em qualquer tempo e em qualquer sociedade. Nem se confunde com quaisquer formas intelectuais e comportamentais que valorizam, sancionam e defendem o existente - formas a que cabe a denominação de tradicionalismo. Antes, o pensamento conservador é uma expressão cultural [...] particular de um tempo e um espaço sócio-históricos muito precisos: o tempo e o espaço da configuração e da consolidação da sociedade burguesa – configuração que deve ser tomada como ‘uma rica totalidade de determinações e relações diversas’ [...] e em que operaram movimentos e tensões em todas as esferas e instâncias sociais. (1997, p. 42) (MACHADO, 1997 APUD ORTIZ, 2007, p. 124). A autora ainda recorre a IAMAMOTO para o debate do conservadorismo. “Segundo lamamoto (1992, p. 24) caracteriza o pensamento conservador como aquele que possui uma ampla “vocação para o passado”, para o qual a tradição e os costumes devem balizar a vida em sociedade. A autora também afirma que o

questão social, “individualizando os ‘problemas sociais’ e culpabilizando os indivíduos pelas situações de pobreza” (EIRAS, MOLJO, SANTOS, 2014, p. 118), inserida em uma sociedade organizada pelos padrões de produção industrial fordista/keynesiano se inseriam no cotidiano da vida do/a trabalhador/a.

Nas décadas de 1940, é organizada, no Brasil,

a refuncionalização do Estado e, por conseguinte, o enfrentamento da “questão social” mediante a criação de um conjunto de leis sociais (vide a criação da CLT em 1942) e de instituições sócio-assistenciais capazes de ocultar as contradições do capitalismo, com o máximo de adesão e o mínimo de coerção. Para tanto, era necessária a criação de um Estado forte, capaz de conduzir o desenvolvimento e consolidação do capitalismo no Brasil, bem como de afastar qualquer ameaça política e ideológica de caráter socialista. (ORTIZ, 2007, p. 141).

Neste período marcado pela industrialização, o Estado brasileiro com intuito de responder às reivindicações da classe trabalhadora, criou instituições assistenciais no âmbito estatal, paraestatal e autarquias que desenvolveram as políticas socioassistenciais. Tais instituições requisitavam a atuação do profissional assistente social que, neste momento, tinha no Serviço Social de Caso a forma predominante de sua intervenção.

Segundo SANTOS, a profissão começa a ter um caráter mais técnico-científico no final da década de 1940 - mesmo mantendo seus aspectos doutrinários - visto o fortalecimento, no período de 1950 - 1960 da influência do Serviço Social norte-americano de comunidade, onde

o Serviço Social passa a ter presença significativa no projeto de desenvolvimento nacional em 1950, com a divulgação e sistematização, pela ONU, do Desenvolvimento de Comunidade (DC) [...] na formação profissional percebe-se que a Doutrina Social da Igreja cede lugar a correntes psicológicas – principalmente a psicanálise – e sociológicas – destacando-se o positivismo de Durkheim e o funcionalismo – passando a buscar o avanço técnico na perspectiva do ajustamento do indivíduo em uma sociedade harmônica (SANTOS, 2006, p. 38,39).

Já no final da década de 1960 e início da década de 1970, a reorganização dos Estados Nacionais, em âmbito internacional e o fortalecimento da classe trabalhadora começava a desenhar a organização da classe trabalhadora no interior das fábricas, o que exigiu do capital a organização, através dos Estados Nacionais, do Estado de Bem Estar Social.

conservadorismo carrega elementos irracionais e que para o conservador: ‘O pensamento tende a aderir aos contornos imediatos da situação com que se defronta, valorizando os detalhes, os dados qualitativos, os casos particulares, em detrimento da estrutura da sociedade.’” (ORTIZ, 2007, p.127).

O padrão fordista/keynesiano, ao mesmo tempo em que intensifica e amplia a formação do operário-massa, referência primeira de uma sociabilidade centrada na relação homem/máquina, afirma o trabalhador como produtor-coletivo, impondo-lhe a privatização do modo de vida, caracterizada na garantia da sua subsistência a partir da relação salarial. Contraditoriamente, essa situação cria as condições tanto para o aprofundamento da alienação do trabalhador em relação ao processo e ao produto de seu trabalho, quanto favorece o desenvolvimento de uma consciência de consumidor individual, mola propulsora de uma nova conflitualidade proletária (BIHR, 1998), que coloca novas necessidades sociais e novas formas de enfrentamento, base do movimento contraditório de superação das relações vigentes (ABREU, 2002, p. 66).

A ação do/a profissional assistente social, a partir do cenário acima apontado, é tensionada por dois movimentos distintos. Um relativo ao “movimento de formação do trabalhador fordiano no processo de organização do americanismo” (ABREU, 2002, p. 66) e outro relativo ao “movimento da classe trabalhadora na perspectiva de sua emancipação, que supõe a construção de uma nova cultura, a partir de um novo conformismo social” (ABREU, 2002, p. 66).

O padrão de produção, trabalho e acumulação fordista/keynesiano “inspirado em uma filosofia prática, o taylorismo, constitui a base material e ideológica de uma racionalização produtiva” do qual aparecem códigos morais que norteiam a reorganização “de uma nova ordem intelectual e moral.” É estabelecida portanto, uma nova ligação entre um modelo de produção e trabalho e “uma ordem intelectual e moral em que o conformismo mecanicista é redefinido e corporificado como princípio educativo” que passa a formar a nova sociabilidade que se coloca a partir de então. Esta consolida-se entre o final da década de 1940 até a primeira metade da década de 1970 “quando entra em crise”, a nível mundial e perde a capacidade política, econômica e social de “conter as contradições inerentes ao capitalismo e esgotam-se as bases materiais do compromisso fordista/keynesiano” que permitiu a conquista de direitos sociais pelas classes subalternas com vias de sua reprodução enquanto classe trabalhadora. (ABREU, 2002, p. 81).

No que diz respeito ao Brasil, quando o país experimentava suas primeiras conquistas democráticas, os rebatimentos da crise capitalista que ocorria mundialmente implicam na instauração da contrarreforma do Estado o que reflete diretamente na conquista de direitos sociais e políticos, visto que

a referência sócio-histórica dessa cultura em relação ao Serviço Social brasileiro e latino-americano, de um modo geral, é mediatizada, por

um lado, pelas relações imperialistas norte americanas no continente, bem como pelo próprio grau de desenvolvimento do capitalismo, da organização política dos trabalhadores e dos estados nacionais, configurando uma situação em que é possível afirmar que a experiência do chamado Welfare State sequer chegou a ser implementada no país. (ABREU, 2002, p. 81,82).

Neste sentido, na intervenção profissional no que diz respeito ao enfrentamento da questão social “prevalecem estratégias de controle social sobre as classes subalternas a partir de modalidades interventivas centradas no indivíduo, direcionadas para integração e reformas morais” (ABREU, 2002, p. 82).

Em 1964, instaura-se no Brasil, a partir do Golpe Militar, um regime ditatorial. A ditadura requisitou o chamado Serviço Social Tradicional possibilitando o exercício profissional dos assistentes sociais considerados “funcionais ao sistema” e, ao mesmo tempo, buscou “neutralizar qualquer segmento profissional de caráter mais combativo” (ORTIZ, 2007, p. 211).

A ditadura fez ampliar o mercado empregador dos assistentes sociais por parte do Estado visto que o mesmo se refuncionalizava para estar apto a servir o capital em sua fase monopólica - ao mesmo tempo em que consolidou a formação profissional “através da incorporação do curso de Serviço Social no nível universitário”(ORTIZ, 2007, p. 212).

Além do Estado, que abarcou um grande número de profissionais, diversas entidades atuantes nas políticas sociais setoriais também ampliaram o número de profissionais. O Assistente Social foi requisitado, ainda, nas empresas privadas, visto a multiplicação de empresas dentro do quadro do “milagre econômico” e a “crescente necessidade de controle e vigilância da força-de-trabalho” (ORTIZ, 2007, p. 213). Neste sentido, “à medida que se afirmou e redimensionou o mercado de trabalho para os assistentes sociais, tal processo impôs à profissão e seus sujeitos um “novo padrão de exigência” para o exercício da profissão” (Idem). Há a exigência de um novo perfil profissional que se coloque capaz de responder com competência as demandas postas no cotidiano do trabalho. Naquele momento,

ser competente significava conhecer os princípios da administração burocrática e sua racionalidade subjacente [como a neutralidade, por exemplo], sem que com isso se alterasse os fundamentos éticopolíticos e filosóficos, pautados [como visto no capítulo anterior], em larga medida, no Positivismo, no ideário neotomista e nos valores da Doutrina Social da Igreja. Ao contrário, tratava-se de reatualizar a herança conservadora presente na profissão, tornando-a ainda mais funcional às exigências da fase do capitalismo monopolista. (ORTIZ, 2007, p.214).

A requisição de um novo perfil profissional colocava necessidades de reorganização da formação deste em dois níveis, o primeiro relativo a ampliação do número de escolas e outro relativo à revisão da formação curricular. A criação de novos cursos de Serviço Social fez necessária a inclusão de novos docentes de outras inserções sociais, de outros saberes além de profissionais com “trajetórias acadêmicas distintas, ou seja, desde profissionais formados há mais tempo até os recém formados” (ORTIZ, 2007, p. 201). A relação deste novo corpo docente com o meio acadêmico que se dedicava ao aperfeiçoamento intelectual possibilitou,

num lapso de tempo consideravelmente curto, o acúmulo de determinada massa crítica capaz de dinamizar o debate profissional, bem como sua própria Renovação em direções diferentes – majoritariamente, na manutenção da herança conservadora, travestindo-a de nova roupagem, entretanto para além do confessionalismo; e em princípio, minoritariamente, na intenção de ruptura efetiva com o histórico conservadorismo” (ORTIZ, 2007, p. 201).

A gênese do Serviço Social na divisão social e técnica do trabalho não se deu com divergências mas sim em um ambiente de “relativa homogeneidade do ponto de vista político e doutrinário” (Idem). É, porém, no pós-64, no momento denominado por NETTO (1991) de Renovação do Serviço Social, que esse quadro de “convergência e homogeneidade terminantemente, se desfaz com a entrada desse novo corpo docente e com a perspectiva pioneira no Serviço Social brasileiro de superação do histórico conservadorismo”. (ORTIZ, 2007, p. 216). NETTO explica a renovação enquanto

um conjunto de características novas que, no marco das restrições da autocracia burguesa, o Serviço Social articulou, à base do rearranjo de suas tradições e da assunção do contributo de tendência do pensamento social contemporâneo, procurando investir-se como instituição de natureza profissional dotada de legitimação prática através de respostas a demandas sociais e da sua sistematização, e de validação teórica, mediante a remissão às teorias e disciplinas sociais (NETTO, 2007, p. 131).

A renovação do Serviço Social brasileiro constituiu um avanço para a profissão com

a identificação do estatuto teórico como reconhecimento do assistente social como intelectual. Tal aspecto consiste em um salto se o compararmos ao constricto teórico e político-ideológico, que legitimava a profissão anteriormente, [...]. Observa-se, dessa forma, um esforço, mesmo daqueles segmentos profissionais mais conservadores, na direção da validação teórica da profissão. Ou seja, se nas protoformas da profissão, mais do que conhecimento teórico,

era necessário um perfil moral adequado à prática profissional, a Renovação prioriza o investimento teórico [...]. (ORTIZ, 2007, p. 215).

NETTO ressalta quatro aspectos que, segundo o autor, apontam os “nós” mais determinantes deste processo de Renovação do Serviço Social Brasileiro

a instauração do pluralismo teórico, ideológico e político no marco profissional, deslocando uma sólida tradição de monolitismo ideal; a crescente diferenciação das concepções profissionais [...], derivada do recurso diversificado a matrizes teórico-metodológicas alternativas, rompendo com o viés de que a profissionalidade implicaria uma homogeneidade (identidade) de visões e de práticas; a sintonia da polêmica teórico-metodológica profissional com as discussões em curso no conjunto das ciências sociais, inserindo o Serviço Social na interlocução acadêmica e cultural contemporânea com protagonista que tenta cortar com a subalternidade (intelectual) posta por funções meramente executivas; a constituição de segmentos de vanguarda, sobretudo, mas não exclusivamente inseridos na vida acadêmica, voltados pra a investigação e a pesquisa (NETTO, 2007, p. 135,136)

Na renovação do Serviço Social brasileiro há um amadurecimento profissional colocado por, dentre outras questões, uma interlocução com as ciências sociais. O Serviço Social vai buscar as teorias que irão explicar a realidade sócio histórica brasileira, que possibilitariam a mediação para a prática profissional.

Segundo ORTIZ, “os espaços de organização da categoria deixam de ser sumamente consensuais e passam a expressar as modificações que ocorriam no interior da profissão”. A profissão não estava assim calcada em um único direcionamento teórico-metodológico como se imaginava que ocorreria a partir da institucionalização da mesma. NETTO deixa claro que a profissão busca a sua concretude acadêmica através desta necessidade de cortar com a subalternidade intelectual acima apontada o que se dá também pela organização das práticas de pesquisa e investigação.

NETTO (1991) indica três direções diferentes do Movimento de Renovação do Serviço Social Brasileiro: a Modernização Conservadora, a Reatualização do Conservadorismo e a Intenção de Ruptura, conforme já indicado neste capítulo.

De acordo com NETTO, a perspectiva modernizadora centra-se em uma direção no sentido de

adequar o Serviço Social, enquanto instrumento de intervenção inserido no arsenal de técnicas sociais a ser operacionalizado no marco de estratégias de desenvolvimento capitalista, às exigências postas pelos processos sociopolíticos emergentes no pós-64. [...] o núcleo central dessa perspectiva é a tematização do Serviço Social como interveniente, dinamizador e integrador, no processo de desenvolvimento [...] mantém uma direta relação de continuidade com o acúmulo profissional realizado na transição dos anos cinquenta aos anos sessenta (NETTO, 2007, p.154).

Na perspectiva modernizadora, o exercício profissional está centrado nas técnicas onde a profissão busca o aprimoramento teórico-metodológico com vistas a qualificar a intervenção ainda centrada nos indivíduos. Não questionava a sociabilidade vigente, pelo contrário, como apontado acima, o Serviço Social servia ao processo de desenvolvimento operacionalizado nos anos de 1950, 1960 no Brasil.

A direção de reatualização do conservadorismo faz com que a profissão retorne à herança conservadora, centrada em intervenções individuais e com o regresso aos valores cristãos, buscando apoio filosófico na fenomenologia⁴⁹. NETTO vai ressaltar que “essencial e estruturalmente, esta perspectiva faz-se legatária das características que conferiram à profissão o traço microscópico da sua intervenção e a subordinaram a uma visão de mundo derivada do pensamento católico tradicional” (NETTO, 2007, p.207). SANTOS irá apontar que as ações profissionais no período se centram “nos sujeitos, com forte tendência à subjetivação e a psicologização”. (SANTOS, 2006, p. 48).

A terceira direção que acontece na profissão com o processo de Renovação do Serviço Social no Brasil é a expressa pela corrente de Intenção de Ruptura.

NETTO ressalta que esta vertente experimentou um desenvolvimento diverso das outras duas anteriormente apontadas. Ela emerge na estrutura universitária brasileira mas permanecerá marginal até o final da década de 1970. Ganha, contudo, visibilidade na década de 1980, para fora dos muros da universidade e pode, conforme afirma o autor “oferecer ao observador desavisado a impressão (falsa) de desempenhar na representação profissional um papel hegemônico. Compunha o projeto de Intenção de ruptura “romper com o tradicionalismo e suas implicações teórico-metodológicas e prático-profissionais” (NETTO, 2007, p. 250). Traz para o debate profissional a tradição marxista, insere a profissão nos

⁴⁹ SANTOS (2006, p. 46) aponta que ganha destaque enquanto expoente desta vertente, a professora Ana Augusta da PUC/RJ, que apresenta uma proposta sistematizada, a ‘metodologia dialógica’, seguindo os princípios fenomenológicos e buscando a sua inspiração de apoio na teoria do conhecimento personalista e em uma ‘ética cristã motivante’.

projetos de esquerda, comprometida com a superação da situação de exploração da classe trabalhadora. Ressalta NETTO que as “bases sociopolíticas da perspectiva de Intenção de Ruptura estavam contidas e postas na democratização e no movimento das classes exploradas, subalternas” (NETTO, 2007, p. 257).

A perspectiva de Intenção de ruptura, desta forma, vem protagonizando a construção de uma nova hegemonia para o Serviço Social desde o final da década de 1970

a emergência e a expressão desse projeto constituem uma nova configuração *na cultura profissional*, próxima – e até mesmo inserida – nos projetos da esquerda brasileira, nas ações progressistas de afirmação e ampliação da cidadania.[...] Convencionou-se denominar este projeto de ‘projeto ético-político’. Consequentemente, o projeto profissional vincula-se a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem dominação ou exploração de classe [...] (EIRAS, MOLJO, SANTOS, 2014, p. 118, 119, grifo nosso).

Ressalta ORTIZ que é incontestável que a profissão entra na década de 1980 de uma maneira “radicalmente diferente, se comparada a toda sua trajetória sócio-histórica.” Tanto a crise da ditadura quanto a “consequente oxigenação política permitida pelos ‘ventos democráticos’”, permitiu o fortalecimento do Serviço Social brasileiro na perspectiva do “compromisso social” vinculado aos interesses da classe trabalhadora.

O campo construído a partir da década de 1980 no Brasil se elucida enquanto estrutura que possibilitava a expansão deste projeto de intenção de ruptura no que diz respeito ao acirramento das lutas pela democratização da sociedade contra a ditadura militar e na conquista de direitos sociais e políticos consubstanciados na carta magna de 1988.

No que diz respeito à formação em Serviço Social, BRAZ e RODRIGUES apontam que os “contornos críticos” do debate, na referida década de 1980, assinalavam alguns princípios norteadores onde a formação se coloca

[...] voltada para a vida, no sentido de compreendê-la em sua dinâmica real, que exige a construção de conhecimentos decifreadores de seu movimento como forma de propor alternativas profissionais que se formem para a emancipação dos indivíduos; natureza generalista da formação profissional como meio de apreender a realidade social em sua totalidade concreta [...]; necessidade de se projetar no processo formativo o horizonte da investigação que forneça insumos para o conhecimento transformador da realidade, tornando-a para além de sua aparência fenomênica. Tal postura investigativa exige a necessária conexão do ensino com a pesquisa; o elo com os segmentos explorados e oprimidos da sociedade que deve se desdobrar tanto numa formação que resulte em profissionais

comprometidos com esses setores sociais quanto na busca de prestar serviços à sociedade através, prioritariamente, da extensão. (BRAZ, RODRIGUES, 2013, p. 257)

A reforma curricular de 1982 e a reformulação do Código de Ética Profissional, de 1986, foram os objetos através dos quais as vanguardas profissionais procuraram consolidar as conquistas do período e referendadas com as revisões ocorridas em em 1996 e 1993, respectivamente, e onde está expresso essa nova concepção de profissão e os elementos cruciais do projeto ético-político hegemônico do Serviço Social no Brasil.

Na década de 1990, ocorre o desgaste dos padrões de acumulação capitalista que levaram à crise do modelo fordista/taylorista, que colocaram de volta as bases liberais através do neoliberalismo e, impunham a “redução de gastos públicos no âmbito das políticas sociais direcionadas ao atendimento das necessidades de reprodução das classes subalternas, sem prejuízo, é claro, do financiamento público da reprodução do capital” (ABREU, 2002, p. 151).

Entre o final da década de 1970 e o começo da década 1980, em âmbito internacional, ocorre a “emergência de um novo padrão produtivo, tecnológico e organizacional caracterizado pelo caráter global de uma ‘modernização conservadora’ verificada nos países centrais” e que acaba por ter repercussões ao redor do globo.

esse novo padrão tem sua base material no processo de reestruturação do capital, mediante ajustes macroeconômicos, sob a orientação neoliberal, acompanhados de grandes inovações técnico-organizacionais dos processos de produção e trabalho, em que se sobressaem as experiências japonesas na fábrica Toyota (toyotismo), consubstanciadas nas técnicas organizacionais da produção e gestão da força de trabalho, entre as quais os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ’s), os programas de Controle de Qualidade Total (TQC), o sistema just-in-time/kanban, a partir das formulações de Ohno (ohnismo) – engedrando-se com uma ampla reestruturação produtiva, tecnológica e política. (ABREU, 2002, p. 168).

O que este novo padrão busca, com o acirramento da perspectiva neoliberal, introduzindo novamente as ideias de estado mínimo – para o social, pelo menos, visto que se verifica máximo para o capital - é a retomada das taxas de lucro tendo por base a concorrência internacional, a elevação da competitividade e da produtividade, a reorganização da regulação saindo da esfera estatal e se colocando para o mercado e a neutralização da oposição que vinha das lutas sindicais.

No Brasil, como já colocamos, é observado a partir da década de 1980 a construção de uma luta pela redemocratização do país que se vê consubstanciada na CF/88. A década de

1990, entretanto, é responsável pela implementação do projeto neoliberal no país que busca o desmonte da articulação política, das organizações da classe trabalhadora e dos ganhos na perspectiva dos direitos sociais.

No que diz respeito ao projeto profissional, este se direciona para as lutas da classe trabalhadora. Explicita-se, primordialmente, que

nos debates do processo de revisão curricular que culmina com as diretrizes curriculares de 1996, essas diretrizes contribuem para o aprofundamento da construção do projeto de formação profissional com base no currículo mínimo de 1982, uma das grandes referências desse processo desde os anos 1980. Além dessa referência, os avanços desta construção concretizam-se também a partir das reformulações do código de ética (1986 e 1993) e da lei que regulamenta a profissão (1993); assim como dos fundamentos ético-políticos profissionais e manifestações da prática profissional, traduzidos nas conquistas no âmbito da produção intelectual, da organização política, da formação profissional e da prática profissional interventiva [...] apontando a construção de um novo perfil pedagógico” (ABREU, 2002, p. 154,155).

O Serviço Social, assim, assume uma posição que coaduna com o projeto societário das classes subalternas. Neste sentido, de acordo com ABREU, duas tendências podem ser observadas relativas ao “redimensionamento da função pedagógica” do/a Assistente Social na perspectiva de emancipação das referidas classes a partir da década de 1980 nos marcos da ofensiva neoliberal que se intensificam no Brasil na década seguinte. Tais tendências são reflexos de processos que ocorrem na sociedade “traduzindo compromissos e horizontes diferenciados da prática profissional” do assistente social. A primeira tendência “circunscreve os compromissos profissionais com as lutas da classe subalterna no âmbito da defesa dos direitos civis, sociais e políticos, da democracia e justiça social”, firmados, então, dentro dos limites que circunscrevem as conquistas do denominado Estado de Bem Estar Social, apresentadas diversas vezes como “o fim último da intervenção profissional”. A segunda tendência está referida ao “compromisso profissional” com a luta das camadas mais pobres da sociedade “no sentido da superação da ordem burguesa e construção de uma nova sociedade – a socialista” – supondo a superação das lutas apenas no campo dos direitos dentro dos limites da sociabilidade e democracia burguesas (ABREU, 2002, p. 205,206).

A autora aponta que há aí um desafio fundamental para o profissional que visa, então, ao avanço das classes subalternas numa perspectiva emancipatória, relativo “à contribuição profissional para o fortalecimento e o avanço das classes subalternas nos limites históricos do Estado de Bem-Estar Social, no sentido da construção de uma nova sociabilidade – a

socialista” (ABREU, 2002, p. 206). Ressalta que a intervenção profissional irá vincular-se, assim,

à capacitação, mobilização e participação populares, mediante, fundamentalmente, processo de reflexão, identificação de necessidades, formulação de demandas, controle das ações do Estado de forma qualificada, organizada e crítica [...]. Fundamentalmente, a intervenção do assistente social, numa perspectiva emancipatória, volta-se para o rompimento de práticas identificadas com a cultura tuteladora/clientelista da relação entre Estado e sociedade, contribuindo para o surgimento de uma nova e superior prática social (ABREU, 2002, p. 216).

ABREU não deixa de apontar os grandes desafios para a construção da perspectiva de superação da condição subalterna visto que se faz necessária a “destruição de valores culturais e códigos de sociabilidade inerentes à ordem burguesa” (ABREU, 2002, p. 220) que se encontram enraizados nas próprias classes subalternas, o que vai exigir desse profissional um extenso e competente processo “político-pedagógico na constituição de novas bases político-ideológicas fundantes de uma nova ordem intelectual e moral” (ABREU, 2002, p. 220).

A profissão busca “responder aos compromissos com os interesses e necessidades das classes subalternas na destruição da cultura dominante e construção de uma nova cultura mediante atuação profissional qualificada teórica, técnica e, principalmente, ético-política” (ABREU, 2002, p. 220). Para tanto há a exigência de que o profissional busque uma educação permanente – adequando-se às demandas de um trabalho crítico, coerente - em uma dupla dimensão

a de construir para a mobilização, capacitação e fortalecimento da participação de segmentos da referida classe na construção de alternativas de lutas, face a seus interesses e necessidades de subsistência e sua constituição como sujeito político [...] e a de produzir e socializar conhecimentos sobre manifestações da questão social em torno das quais se articulam e se dinamizam formas de lutas, contribuindo para o desvendamento das contradições e tendências do movimento social, a estas se antecipando com propostas alternativas de intervenção (ABREU, 2002, p. 220).

Para GUERRA, as determinações históricas e as transformações da sociedade capitalista, apontadas aqui, levam a diferentes respostas profissionais e diferentes aspectos culturais da profissão. A autora aponta, que, na gênese do Serviço Social, a profissão buscava somente responder a uma demanda colocada pela ordem burguesa, de controle social, onde “a profissão desenvolve um conjunto de ações direcionadas à administração de conflitos sociais”

e nesta lógica é percebida enquanto “tecnologia social” utilizada para administrar a pobreza, controlando ‘conflitos sociais’ (GUERRA, 2014a, p. 2).

Há ainda uma cultura da vocação “prática de ajuda e/ou militância” onde o exercício profissional está intimamente ligado ao compromisso individual do assistente social, à sua boa vontade. Tal cultura de vocação leva a posturas “messiânicas” e “voluntaristas” que “tem levado a incorporação gradativa de funções genéricas, demandas inespecíficas, meras atividades que não cabem a nenhuma profissão” (GUERRA, 2014a, p. 3).

Além das perspectivas acima, a autora ressalta a perspectiva do voluntarismo de um lado e o militantismo de outro, onde “uma espécie de marxismo idealista toma conta da profissão” onde ocorre a tendência de um “anti-neoliberalismo e de uma visão possibilista que não avança na crítica das estruturas, ou seja, diante do avanço dos ajustes neoliberais, ‘fazemos o que é possível’ (GUERRA, 2014a, p.3).

Soma-se a isso a cultura da ‘neutralidade política e do consenso’ onde se compreende a categoria profissional dos assistentes sociais enquanto uma categoria homogênea que nega “tanto as diferenças quanto o diferente”. A profissão não é um campo de consenso e mesmo que a categoria tenha um projeto ético político hegemônico, não é, por conseguinte, homogênea. A autora ainda ressalta que a profissão “nutre um profundo anti-intelectualismo: descaso pela formação teórico-metodológica rigorosa, como resultado da formação doutrinária de influência católica que marca a gênese da profissão” (GUERRA, 2014a, p.3).

aqui, os pressupostos são dogmas que não podem ser questionados. Tem-se, muitas vezes, a busca de uma verdade apriori e inquestionável [...]. Disso resulta uma relação ambígua com a teoria: de um lado, a teoria concebida como dogma; de outro, a teoria que visa a uma mudança imediata, ou teoria de resultados. [...] Dada a ausência de cultura de pesquisa e sistematização da prática que possibilite acompanhar a dinâmica da realidade e de refletir sobre ela, a apreensão imediata de uma realidade inusitada, se converte em verdade absoluta. (GUERRA, 2014a, p. 4)

Muito diferente desta lógica, faz-se extremamente necessário que o assistente social conheça a área particular em que se insere – uma vez que possuiu uma formação generalista – e torna-se indispensável ao serviço social, à produção de pesquisas tanto para manutenção do seu “estatuto acadêmico” quanto para nutrir a dimensão investigativa da profissão.

Outro elemento da cultura profissional que a autora apresenta é a “visão de profissão desespecializada” que “atua com demandas diversas, de modo que a profissão parece resultar do casual, do aleatório, [...], do improvisado” (GUERRA, 2014a, 5). E ressalta que tal tendência

se insere “no caldo cultural” da qual a política de assistência social – maior empregadora de assistentes sociais hoje – se alimenta.

A tendência presente nos espaços sócio-ocupacionais dos/das assistentes sociais é o crescente aumento de profissionais que possuem mais de um vínculo de trabalho, o que caracteriza o pluriemprego, muita das vezes em diferentes políticas sociais, vínculos instáveis de trabalho, baixos salários, extensão de carga horária, falta de investimento na capacitação continuada e na pesquisa e menor tempo de lazer e descanso, o que leva ao adoecimento.

Há que se observar ainda, segundo a autora, que a intervenção profissional se dá nas expressões “da chamada ‘questão social’ [...] tendo em vista os interesses presentes, o Estado, através de políticas sociais, prioriza o tratamento da ‘questão social’ como questão moral ou problema de administração técnica. [...] a política social é utilizada como técnica de administração da pobreza” (GUERRA, 2014c, p. 6). A esta lógica focalizada da política de assistência social a autora soma a lógica também excludente da política de educação onde “surtem as pobres políticas de educação para pobres e para os que deverão operar as pobres políticas sociais”(GUERRA, 2014a, p. 6).

Faz assim uma conexão entre o mercado de trabalho do assistente social que trabalha prioritariamente com a classe trabalhadora, empobrecida, recebendo uma educação precarizada que compra no mercado.

De acordo com NETO,

as possibilidades objetivas de manutenção da demanda social da profissão não se mostram ameaçadas, mas impõem ao Serviço Social a necessidade de elaborar respostas mais qualificadas (do ponto de vista operativo) e mais legitimadas (do ponto de vista sociopolítico) para as questões que caem no seu âmbito de intervenção institucional; as possibilidades objetivas de ampliação e enriquecimento do espaço profissional, com a incorporação de novas questões ao seu âmbito de intervenção institucional, só serão convertidas em ganhos profissionais (ou seja: convertidas em realidade) se o Serviço Social puder antecipá-las, com a análise teórica de tendências sociais que extrapolam as requisições imediatamente dadas no mercado de trabalho; as possibilidades mencionadas no item anterior configurarão tensões e conflitos na definição de papéis e atribuições com outras categorias sócio-profissionais. [...] então o que se pode afirmar é que *os segmentos da categoria profissional que melhor responderem a elas tenderão a polarizar a cultura profissional e a aprofundar ou reverter à direção social estratégica já formulada* (NETTO, 1996, p.124, grifo nosso).

Tendo, assim, compreendido a cultura profissional desde a inserção da profissão na divisão sóciotécnica do trabalho e o processo de Renovação do Serviço Social brasileiro que colocou para o Serviço Social no país um projeto ético político aliado às demandas da classe

trabalhadora e na perspectiva da emancipação humana, é que passaremos, então, a estudar melhor o projeto ético político profissional trazendo os documentos fundamentais do Serviço Social que expressam princípios pelos quais deve se pautar o exercício profissional. Conforme aponta IAMAMOTO, o “Serviço Social brasileiro construiu um projeto profissional radicalmente inovador e crítico, com fundamentos históricos e teórico-metodológicos hauridos na tradição marxista”, pautado em valores e princípios éticos radicalmente humanistas e nas especialidades da formação sócio histórica do país (IAMAMOTO, 2009, p. 18). O PEP, e, por pressuposto, os documentos e elementos que o expressam, são nosso ponto de partida e referência para compreendermos a concepção de educação inerente ao Serviço Social hoje, assim como o perfil profissional que se almeja. Os elementos do PEP que levantaremos são pressupostos para a análise, no terceiro capítulo, da formação a distância em Serviço Social.

2.2 O Projeto Ético Político Profissional hegemônico e o Projeto de Formação Profissional.

Com base nos apontamentos feitos acima compreendemos a cultura profissional do Serviço Social e sua prática pedagógica que, a partir do movimento de Renovação do Serviço Social brasileiro, na perspectiva de Intenção de Ruptura com o Serviço Social Tradicional, recoloca as bases para a intervenção profissional e passa a se posicionar a favor da equidade e justiça social e vinculado a superação da exploração de classe. Neste cenário temos a formulação de um projeto ético político (PEP) da profissão, expresso no interior da mesma, através da absorção de novas bases teóricas de cunho crítica. O PEP aponta a atividade profissional a partir de princípios e diretrizes presentes nos documentos constitutivos da profissão servindo de referência para os assistentes na luta por uma sociedade sem exploração de classes.

Conforme apontam BRAZ e TEIXEIRA (2009), o projeto ético político profissional possui elementos constitutivos que perpassam “a explicitação de princípios e valores ético-políticos”; “a matriz teórico-metodológica em que se ancora”; a crítica radical feita à ordem social vigente “que produz e reproduz a miséria ao mesmo tempo em que exhibe uma produção monumental de riquezas” e ainda um quarto elemento que “se manifesta nas lutas e posicionamentos políticos acumulados pela categoria” (BRAZ; TEIXEIRAS, 2009, p. 190,191).

Os autores ressaltam que o projeto tem sua materialidade nos elementos construídos pelos próprios assistentes sociais, dentre os quais, apontam “a produção de conhecimento no

interior do serviço social; as instâncias político-organizativas da profissão, a dimensão jurídico-política da profissão” (BRAZ; TEIXEIRAS, 2009, p. 191).

O PEP está expresso no conjunto das produções da categoria e das entidades da categoria: na sistematização e pesquisa das práticas profissionais, nos posicionamentos e materiais construídos pelo Conselho Profissional nas instâncias estaduais e na federal (CRESS e CFESS); pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), pela Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) e por todas as instâncias deliberativas que estes organizam. Está expresso ainda em todo arcabouço jurídico da profissão: o código de ética, a lei que regulamenta a profissão, assim como as legislações referentes aos espaços sócio-ocupacionais onde se inserem os assistentes sociais.

Explicitam que esse projeto vem se construindo enquanto um projeto comprometido com a democracia, a equidade e a justiça social contra todas as formas de preconceito desde a década de 1970, tendo aí seu marco e sendo consolidado na década de 1990, tensionado, contudo, “pelos rumos neoliberais da sociedade e por uma nova reação conservadora no seio da profissão”⁵⁰ (BRAZ; TEIXEIRAS, 2009, p. 195).

O PEP pode ser compreendido na estrutura organizativa da profissão, no material constitutivo da mesma, nas Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social⁵¹, e demais legislações referentes à formação e, principalmente, nos princípios do Código de Ética profissional que o expressam.

Ressalta NETTO (2007) que

os projetos profissionais apresentam a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas

⁵⁰ “A década que se inicia (anos 2000) nos mostra dois processos inter relacionados: a continuidade do processo de consolidação do projeto ético-político e as ameaças que sofre diante das políticas neoliberais que repercutem no seio da categoria sob forma de um neoconservadorismo profissional. Mas não apenas o neoliberalismo repercute negativamente na profissão. No campo ideocultural, há a prevalência de modos de pensar que têm firmado a impossibilidade de superação da ordem do capital e, mais do que isso, vêm difundindo o triunfo do capitalismo sobre qualquer outra alternativa a ele. Isso traz desdobramentos políticos, ideológicos e também teóricos” (BRAZ; TEIXEIRAS, 2009, p. 195, 196).

⁵¹ O documento que estamos denominando aqui de Diretrizes Curriculares da ABESS de 1996, é aquele apresentado no caderno ABESS n. 7, pgs 58- 76, que em seu primeiro parágrafo explica que o mesmo contém a “Proposta de diretrizes gerais para o Curso de Serviço Social.

(inclusive o Estado, a quem cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais). (NETTO, 2007, p. 144).

Explica NETTO que estes projetos são construídos coletivamente pela categoria profissional, não cabendo apenas aos profissionais da ‘prática’ mas a todos que dão ‘efetividade à profissão’ e que são ‘estruturas dinâmicas’ que irão acompanhar “às alterações no sistema de necessidades sociais sobre o qual a profissão se opera”, e, por conseguinte, ‘se renovam, se modificam’ (NETTO, 2007).

Ressaltamos ainda que esse projeto profissional está expresso igualmente em um projeto de formação profissional o qual está registrado em diversos documentos como as Diretrizes Curriculares já citadas, a Política Nacional de Estágio, dentre outros, que usaremos aqui também como referência.

No que diz respeito ao Serviço Social, IAMAMOTO ressalta o caráter político do projeto o que obviamente o difere de tantas outras carreiras e que, sem tal entendimento, não poderá o assistente social compreender sua inserção profissional. Para a autora,

o que merece destaque é que o projeto profissional não foi construído numa perspectiva meramente corporativa, voltada à autodefesa dos interesses específicos imediatos desse grupo profissional centrado em si mesmo. Ainda que abarque a defesa das prerrogativas profissionais e desses trabalhadores especializados, o projeto os ultrapassa porque é dotado de ‘caráter ético-político’. Ele permite elevar esse projeto a uma dimensão de universalidade, a qual subordina, ainda que não elimina a dimensão técnico-profissional, porque estabelece um norte quanto à forma de operar o trabalho cotidiano, impregnando-o de interesses da coletividade ou da ‘grande política’. [...] o caráter ético-político do projeto em questão tem consequências: supõe uma visão de mundo, articulada a uma ética correspondente e se liga à ação no sentido de interferir no comportamento dos homens, no enfrentamento dos conflitos sociais. Por meio da luta hegemônica, os assistentes sociais enquanto cidadãos e trabalhadores tornam-se parte de um ‘sujeito coletivo’, que partilha concepções e realizam, em comum, atos teleológicos articulados a uma mesma finalidade, como parte da comunidade política. (IAMAMOTO, 2009, p. 35-37).

O Projeto Ético Político hegemônico hoje na profissão pressupõe que a categoria profissional deverá ter compromisso com a defesa de suas condições técnicas e éticas de trabalho e, para além, aponta o compromisso do/a profissional com a democracia e justiça social na direção da emancipação humana.

SANTOS expõe que o projeto de formação é bastante elucidativo no que diz respeito a estes três elementos fundamentais onde é desejado formar um profissional “capaz de privilegiar a defesa dos direitos sociais, a ampliação da cidadania e a consolidação da democracia, com uma competência técnica”(SANTOS, 2006, p. 60). Visa “formar

profissionais não apenas com perfil técnico, mas, sobretudo, com perfil intelectual”, capazes de ir além de corresponder às necessidades do mercado, elaborando projetos de intervenção profissional e colocando-se “necessários em áreas que ainda não dispõe de atuação do Assistente Social ampliando o mercado de trabalho”, alinhados na perspectiva de construção de uma nova sociabilidade que não a capitalista com vistas a emancipação das camadas subalternas da sociedade. (SANTOS, 2006, p. 61).

A autora localiza, a partir dessa concepção, as agências e os agentes responsáveis pela formação ressaltando que não se restringem ao espaço da academia, ou seja, das universidades, mas igualmente ressalta a responsabilidade dos órgãos de organização da categoria como o Conjunto CFESS/CRESS, a ABEPSS, a ENESSO, os sindicatos por ramos de organização socioinstitucional; os campos que oferecem estágio, dentre outros. Ressalta, contudo, que a universidade tem papel diferenciado nesta formação visto ser esta a sua função principal e que tem, ainda, na sua constituição a afirmação da necessidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão o que fortalece essa perspectiva para a formação profissional. (SANTOS, 2006, p. 61).

Assim, o projeto de formação do Serviço Social é construído coletivamente através de toda categoria de assistentes sociais. “Trata-se de um processo constituído por referenciais teóricos e influenciados pela conjuntura social, econômica, política e cultural do país, refletindo a correlação de forças sociais que ocorre na sociedade e na universidade”, resultado ainda da atuação da categoria. (SANTOS, 2006, p. 62).

Ressaltamos que o fato do PEP apresentar-se como hegemônico não significa que seja único no interior da categoria, ou seja, é considerado hegemônico porém não é homogêneo. Há uma luta constante seja nos processos de formação seja na atuação profissional que questiona o PEP e aponta para o ressurgimento de práticas conservadoras.

EIRAS, MOLJO e SANTOS explicitam que é a partir da década de 1990 que o referido projeto é divulgado de maneira expressiva no interior da profissão principalmente após a formulação do Código de Ética de 1993 no qual estão presentes os princípios do projeto profissional (EIRAS, MOLJO, SANTOS, 2014, p. 121) que são: reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais; defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo; ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras; defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida;

posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas e compromisso com o constante aprimoramento intelectual; opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero; articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos/as trabalhadores/as; compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional; exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física. (CFESS, 1993, p. 23-25).

De acordo com EIRAS, estes princípios fundamentais do Código de Ética de 1993 são a “apresentação básica” do PEP enquanto uma síntese dos pressupostos que norteiam a intervenção profissional na perspectiva da Intenção de Ruptura. Para a autora, os princípios são a forma mais “acessível do Projeto, principalmente, se considerarmos os profissionais formados no período anterior às reformulações curriculares introduzidas na década de 1980” (EIRAS, 2006, p. 36, 37) e as inseridas na década de 1990.

Segundo as autoras supra referidas, os princípios serviram como referenciais que fortaleceram a hegemonia do projeto ético-político profissional primordialmente no que diz respeito às suas expressões “político organizativas; na formação, na pesquisa e na produção acadêmica; no plano jurídico normativo” este referente ao próprio Código de Ética de 1993, a Lei de Regulamentação da Profissão, Lei n. 8662 de 1993, das resoluções do conjunto CFESS/CRESS dentre as quais destacamos a Resolução 533/2010 e ainda as *Diretrizes Curriculares de 1996* produzida pela então ABESS (Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social), hoje ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social) assim como a *Política Nacional de Estágio*, a *Política de Educação Permanente do conjunto CFESS/CRESS* publicado no ano de 2012, o documento *Padrões de Qualidade para Autorização e Reconhecimento de Cursos de Graduação em Serviço Social*, as produções dos *Grupos de Trabalho e Pesquisa da ABEPSS*, dentre outros. O fortalecimento se deu ainda no “âmbito da intervenção – para os profissionais que assumiram um posicionamento de

resistência e de insistência na implementação dos direitos sociais garantidos juridicamente” (EIRAS, MOLJO, SANTOS, 2014, p. 122).

O Código de Ética profissional, para além dos princípios acima apresentados, organiza um conjunto de “deveres, direitos e proibições que orientam o comportamento ético profissional” colocando parâmetros para a ação profissional cotidiana e deliberando sobre os escopos ético-políticos, “circunscrevendo a ética profissional no interior do projeto ético-político e em sua relação com a sociedade e a história” (CFESS, 2012, p. 53). É um documento que aponta a direção política da ação profissional com fulcro nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa do Serviço Social, ressaltado os direitos e as responsabilidades profissionais.

O documento que contém as diretrizes curriculares da ABESS/1996, hoje ABEPSS, ressaltam que os “esforços de superação de traços tecnicistas [...] apontaram caminhos para ultrapassar o distanciamento entre o labor teórico-intelectual e o exercício profissional cotidiano” sendo este caminho construído sem abrir mão do rigor no trato “teórico-metodológico e acompanhamento da dinâmica societária” (ABESS, 1996, p. 16,17).

As diretrizes curriculares foram formuladas, durante os anos 1994 e 1996, junto a 67 Unidades Acadêmicas a ela vinculadas e lançado em 1996. Este apontou os parâmetros básicos para a formação dos currículos dos cursos de Serviço Social no interior de cada IES. Mesmo referendadas pela ABEPSS, as diretrizes curriculares precisavam ser aprovadas junto ao Ministério da Educação. Neste processo, “a associação acompanhou de forma sistemática a tramitação das Diretrizes Curriculares junto à Secretaria de Ensino Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC) [...]” (WERNER, 2011, p. 3). Para tanto, indicou duas comissões que acompanharam este processo. A primeira tinha por “tarefa analisar os pedidos de autorização de cursos de Serviço Social e elaborar os ‘Padrões de Qualidade para Autorização e Reconhecimento de Cursos de Graduação em Serviço Social⁵²’”. (WERNER, 2011, p.4). A segunda comissão teve por finalidade

⁵² Este documento foi dividido em 5 grandes eixos: caracterização da Instituição de Ensino Superior e do Curso de Serviço Social, Projeto Pedagógico, Corpo Docente, Corpo Discente e Infraestrutura. Cada um desses eixos apontam os dados que as instituições devem apresentar e a forma como os mesmos serão avaliados. A partir da avaliação dos critérios – podendo ser satisfatório, insatisfatório e inexistente - é concluído o padrão de qualidade institucional e o conceito da instituição. Ele é formulado pela comissão de especialistas em Serviço Social e divulgado pelo MEC em 1997. A comissão era composta pelos seguintes professores: Maria Marieta dos Santos Koike (UFPE - ABESS) Maria Rachel Tolosa Jorge (UNESP) Mariangela Belfiore Wanderley (PUCSP) Marilda Villela lamamoto (UFRJ) Marina Maciel Abreu (UFMA). Voltaremos a esse documento mais a frente no trabalho.

propor as diretrizes curriculares para o Serviço Social, que de acordo com o Plano de Educação de 2001, deveria assegurar a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, para que possa atender as necessidades diferenciadas da clientela e as peculiaridades regionais. [...] A Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social referenda a proposta do currículo mínimo aprovado na Assembleia da ABESS/1996. A proposta encaminhada é apreciada, mas não aprovada na íntegra pelo MEC/SESU, sofrendo modificações (WERNER, 2011, p. 5,6)

Assim, as diretrizes curriculares aprovadas pelo MEC em 04.07.2001, na época denominado Ministério de Educação e Desporto, que são as diretrizes que tem força de lei, modificaram de maneira grave as diretrizes aprovadas pela categoria profissional através da ABESS (Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social) em 1996. A proposta da categoria representada pela Associação sofre “uma forte descaracterização no que se refere a direção social da formação profissional, os conhecimentos e habilidades preconizados e considerados essenciais ao desempenho do assistente social” (IAMAMOTO, 2008, p. 445). A autora exemplifica através de mudanças no texto e supressão de conteúdos inteiros tanto no que diz respeito ao perfil profissional que se deve formar na graduação como também na definição das habilidades e competências assim como no detalhamento dos conteúdos curriculares mantendo apenas os núcleos que organizam a grade curricular, dentre outros. De acordo com IAMAMOTO, com as diretrizes do MEC,

o conteúdo da formação passa a ser submetido à livre iniciativa das unidades de ensino, públicas e privadas, desde que preservados os referidos núcleos. Essa total flexibilização da formação acadêmico-profissional que se expressa no estatuto legal, é condizente com os princípios liberais que vêm presidindo a orientação para o ensino superior, estimulando a sua privatização e submetendo-o aos ditames da lógica do mercado (IAMAMOTO, 2008, p. 446).

Contudo as diretrizes curriculares aprovadas pela ABESS e que servem de direção para cursos comprometidos com os princípios do projeto profissional do Serviço Social, expressam uma proposta de formação profissional⁵³ onde a mesma não é considerada

⁵³ SANTOS, fazendo referência a FALEIROS (2000) sintetiza a formação profissional a partir de seis momentos de reforma curricular em 6 diferentes período da conjuntura profissional: “1º Anos 30 –

enquanto uma “mera reprodução de quadros profissionais nem uma mera formação de mão-de-obra qualificada”⁵⁴, ou seja, não intende unicamente preparar o profissional para o mercado nem reduzir a formação às Diretrizes Curriculares sendo estas integrantes de um projeto de formação indicando uma forma de pensar a formação. “É um projeto articulado que envolve comprometimento com uma direção que tenha definido o tipo de profissional que se pretende formar; para que formar; para quem formar”. (SANTOS, 2006, p. 59,60).

De acordo com as Diretrizes Curriculares da ABESS de 1996 são pressupostos da formação profissional,

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

currículo fragmentado, centrado no disciplinamento da forma de trabalho através dos valores cristãos e controle paramédico e parajurídico; 2º Pós-guerra – currículo centrado na integração com o meio, na adaptação social. Em 1952 é elaborado um currículo estruturado nos enfoques de “Caso”, “Grupo” e “Comunidade”, sendo inseridas as disciplinas de pesquisa, administração e campos de ação; 3º Anos 60 – currículo centrado na solução de problemas individuais, no desenvolvimento e planejamento social. Valores cristãos em contraposição à influência dos setores progressistas cristãos socialmente engajados. Predomínio da visão desenvolvimentista; 4º Anos 70 – currículos centrados no planejamento social com ênfase numa visão tecnocrática/integradora; com o contraponto do trabalho comunitário e pesquisa crítica; 5º Anos 80 – reforma curricular centrada na crítica do sistema capitalista, nas políticas sociais e nos movimentos sociais com visão de integração social e contraponto da visão de participação social, de cidadania e de luta de classes; 6º Anos 90 – reforma curricular centrada na análise da ‘questão social’ e nos fundamentos teóricos e históricos da profissão enquanto ‘processo de trabalho’ – em implementação. Teoria marxista da reprodução social” (SANTOS, 2006, p. 58,59).

⁵⁴ De acordo com SANTOS, “historicamente o Serviço Social vem se deparando com três tendências quanto à relação entre mercado de trabalho e formação profissional. A primeira subordina a formação profissional às exigências do mercado de trabalho, tendendo as agências de formação ficarem na dependência dos interesses do empregador, ou seja, busca-se conhecer demandas, vinculando a formação estritamente a essas demandas. Essa posição dificulta a projeção de novos requisitos, tendo como objetivo único a preparação do profissional para o emprego. A segunda tende ao extremo oposto. Negligenciando tais exigências, a formação não privilegia o mercado de trabalho, o que pode acarretar a formação de técnicos qualificados mas sem condições de empregabilidade. Por fim, existe a tendência de a formação considerar as requisições impostas pelo mercado de trabalho, buscando, contudo, transcendê-las. Em outros termos prioriza-se, nesta tendência, a formação de um profissional qualificado que apreenda as condições reais de existência da profissão na sociedade brasileira sem se restringir apenas à demanda do mercado, mas também antecipando reivindicações de grupos e classes sociais, prospectando demandas (SANTOS, 2006, p. 27).

processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais. (ABEPSS/CEDEPSS, 1997, p. 60,61).

Estes pressupostos culminam em 11 princípios que devem fundamentar a formação, onde constam: oficinas, seminários temáticos e outras atividades e componentes curriculares que permitam flexibilidade de organização dos currículos plenos; “rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão de problemas com que o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social”; a utilização de uma teoria social crítica com vias à apreensão da totalidade social “em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade”; a não fragmentação dos conteúdos na organização curricular; a constituição das “dimensões investigativa e interventiva” enquanto princípios de formação e condição central “da formação profissional e da relação teoria e realidade; “padrões de desempenho e qualidade idênticos para cursos diurnos e noturnos”; manter, nas várias dimensões do projeto de formação um caráter interdisciplinar; indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão; “exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional”; ética como elemento central formativo e, por fim, a indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 61, 62).

As diretrizes curriculares objetivam, com fulcro nos princípios acima referidos, a “capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa” profissional possibilitando que este apreenda criticamente o processo histórico como totalidade; investigue a formação histórica e os processos contemporâneos que constroem a sociedade brasileira; compreenda o significado social da profissão “desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade”; apreenda as demandas colocadas ao serviço social através do mercado de trabalho conseguindo dar respostas que possibilitem o enfrentamento da questão social, “considerando as novas articulações entre público e privado” e ainda exerça a profissão cumprindo as competências e obrigações da lei que regulamenta a profissão (ABESS, CEDEPSS, 1997, p. 62).

De acordo com SANTOS, as diretrizes e metas que o documento aponta para a formação do profissional assistente social podem ser resumidas em uma excelente capacitação tendo como referência cinco aspectos, sendo um o teórico metodológico que possibilita “uma apreensão crítica do processo histórico como totalidade” ressaltando a importância de tratar o campo das mediações visando caminhar de níveis mais abstratos para as singularidades da

prática profissional compreendendo a mesma enquanto trabalho socialmente determinado; um segundo aspecto ético-político que busca a consolidação de “valores e princípios legitimados no atual Código de Ética e possibilite apreender a prática profissional em sua dimensão teleológica”; outro, técnico-político, com direção para a gestão de serviços sociais nos diversos espaços socio ocupacionais; o quarto relativo à dimensão investigativa “como base para um ensino na busca da formação histórica da sociedade brasileira e articulada à intervenção profissional”; além de um último aspecto que direciona para “uma capacitação apta para apreender as demandas postas no mercado de trabalho” tanto as tradicionais como as novas. (SANTOS, 2006, p. 71,72).

Esses princípios, diretrizes e metas implicam um projeto que apontou a organização dos currículos em núcleos, sendo: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

O primeiro núcleo, responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, analisa os componentes fundamentais da vida social, que serão particularizados nos dois outros núcleos de fundamentação, o da formação sócio histórica da sociedade brasileira e o do trabalho profissional. [...] a formação profissional se constitui de uma totalidade de conhecimentos que estão expressos nestes três núcleos, contextualizados historicamente e manifestos em suas particularidades (ABESS;CEDEPSS, 1997, p. 63).

As diretrizes propõem ainda matérias básicas e atividades indispensáveis integradoras do currículo. Entre as primeiras temos: disciplinas, seminários temáticos, oficinas e laboratórios e atividades complementares como atividades de pesquisa e extensão, produção científica, visitas monitoradas, monitoria, participação em encontros, seminários e congressos com apresentações de trabalho. As disciplinas básicas são: sociologia, ciência política, economia política, filosofia, psicologia, antropologia, formação sócio-histórica do Brasil, direito, política social, acumulação capitalista e desigualdades sociais, fundamentos históricos e teóricos metodológicos do Serviço Social, processos de trabalho do Serviço Social, administração e planejamento em Serviço Social, pesquisa em Serviço Social e ética profissional. Já as atividades indispensáveis são: estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso. Essa proposta de formação enfatiza a transversalidade da ética e dos fundamentos teóricos metodológicos do Serviço Social por toda a formação assim como dá lugar de destaque à postura investigativa que precisa ser formada no futuro profissional assistente social.

Segundo a Resolução n. 2 de 12 de junho de 2007, do MEC, que busca integrar os currículos mínimos dos cursos de graduação, bacharelado, presencial o curso deverá ter duração média de 4 anos e carga horária mínima de 3000 horas. Os pareceres CNE/CSE n. 492/2001; 1.363/2001 e 15/2002, que dizem das diretrizes curriculares do MEC para os cursos de Serviço Social focam em orientar as instituições com diretrizes básicas do que deve conter em seus Projetos Pedagógico, não especificando o que deve ocorrer de maneira presencial ou a carga horária mínima para as atividades, como por exemplo, o estágio supervisionado. A proposta do Ministério da Educação, em menos de 3 páginas, modifica de forma brutal as diretrizes curriculares da ABEPSS e flexibiliza o currículo apontando os elementos que devem nele conter de maneira ampla e focando em 6 tópicos: perfil do formando, competência e habilidades, organização do curso, conteúdos curriculares, estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso e, por último, atividades complementares.

Nosso projeto de formação profissional, este que integra o PEP, está, contudo, contido nas diretrizes curriculares da ABEPSS acima exposta. Está também presente no Código de Ética de 1993, na Política Nacional de Estágio da ABEPSS (PNE) , na resolução 533 do CFESS que também trata sobre estágio, no documento Política de Educação Permanente do conjunto CFESS/CRESS, dentre outros, sendo que nos deteremos nos citados⁵⁵. Tais documentos não apenas contém o projeto de formação mas o efetivam.

A Política Nacional de Estágio (PNE), de 2010, teve como prerrogativa “balizar os processos de mediação teórico-prática na integralidade da formação profissional do assistente social” visando, dentre outros, à defesa do projeto profissional. (ABEPSS, 2010, p. 1). O documento apresenta uma série de princípios assim como concepção de estágio supervisionado curricular obrigatório e não obrigatório - em detrimento do uso dos termos estágio curricular e extra-curricular tendo em vista que ambos são parte integrante do processo de formação, devendo cumprir os mesmos pré-requisitos que garantam a qualidade

⁵⁵ Há uma grande produção no serviço social através de seus órgãos representativos de onde se extraem elementos que compõem o projeto de formação profissional. Ressaltamos ainda na área de pós graduação o documento: Relatório da Reunião de Coordenadores dos Programas de Pós Graduação da área de Serviço Social de 2011. Disponível em: http://www.abepss.org.br/files/Relatori_o_Reuniao_Coordenadores_ServicoSocial.pdf. Em 2013, foi constituído também um grupo de trabalho, que apresentou estudo sobre as “Perspectivas da formação na Pós-graduação em Serviço Social: desafios para a ABEPSS”. Este GT está trabalhando num documento que visa a fortalecer a área e contribuir no enfrentamento coletivo dos desafios da atual política de pós-graduação e seu produtivismo, em um contexto de precarização das condições de trabalho docente. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1044>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2015.

do estágio – apontando o que cabe a cada um dos sujeitos envolvidos neste processo: supervisor acadêmico, supervisor de campo, estagiário e coordenação de estágio.

Ressalta o documento que,

além dos valores ético-políticos profissionais, outros princípios devem nortear a realização do estágio no Serviço Social, na perspectiva de preservar importantes dimensões do processo formativo. Um desses princípios refere-se à indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, [...]; a articulação entre Formação e Exercício Profissional, expressa e potencializada por meio da interlocução entre estudantes, professores(as) e assistentes sociais dos campos de estágio. [...], a indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo, em que o estágio, enquanto atividade didático-pedagógica, pressupõe a supervisão acadêmica e de campo, numa ação conjunta, integrando planejamento, acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem e do desempenho do(a) estudante, na perspectiva de desenvolvimento de sua capacidade de investigar, apreender criticamente, estabelecer proposições e intervir na realidade social.; a articulação entre universidade e sociedade, uma vez que o estágio se constitui como um elemento potencializador desta relação [...]; a unidade teoria-prática, na medida em que o estágio, como atividade acadêmica, a evidencia como processo dialético entre dimensões que não se equalizam, mas são indissociáveis; [...] a interdisciplinaridade, tendo em vista que o estágio supervisionado se efetiva por meio da interrelação das diversas áreas de conhecimento trabalhadas ao longo da formação profissional; [...] a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que, ao se efetivar, nos diversos espaços de intervenção profissional, o estágio possibilita a articulação entre ensino, pesquisa e extensão numa perspectiva de totalidade. (ABEPSS, 2010, p. 12,13).

Refere ainda que o estágio curricular supervisionado, seja ele obrigatório ou não obrigatório, se constitui enquanto um processo didático-pedagógico que deverá pautar-se na indissociabilidade entre a supervisão de campo e a supervisão acadêmica, em que tal premissa se constitui ainda “um dos princípios das diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social”. O estágio supervisionado caracteriza-se, portanto, “pela atividade teórico-prática, efetivada por meio da inserção do(a) estudante nos espaços sócio-institucionais nos quais trabalham os(as) assistentes sociais”, onde este estudante é capacitado “nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para o exercício profissional” (ABEPSS, 2010, p. 15).

GUERRA E BRAGA, ao analisarem a supervisão em Serviço Social ressaltam que a concebem enquanto uma atribuição profissional que está presente na formação profissional dentro da graduação e ainda enquanto formação permanente na perspectiva da “qualificação dos serviços prestados à sociedade” tendo por direção a “realização dos objetivos, valores,

princípios e direção social estratégica do projeto ético-político profissional com vistas à emancipação social” (GUERRA; BRAGA, 2009, p. 533).

No texto, discutem tanto supervisão técnica de serviços e a orientação ou supervisão profissional enquanto supervisão de estágio.

Destacam que suas reflexões têm por pressupostos e premissas, no que diz respeito à supervisão, onde

a) a supervisão é a expressão da indissociabilidade entre trabalho e formação profissional; b) é uma unidade entre teoria e prática [...]; c) [...] não pode ser compreendida desvinculada dos seus componentes teórico, ético, político, da compreensão do significado social do Serviço Social [...] de um projeto profissional que se conecta a um projeto de sociedade [...]; d) [...] não pode ser realizada independentemente do caráter e modelo de políticas sociais seja público ou privado e das formas particulares de enfrentamento da chamada ‘questão social’ [...]; e) na supervisão se realiza a unidade entre ensino e aprendizagem – ensinar e aprender são experiências indissociáveis do processo de Supervisão, que se materializam na relação intrínseca entre estágio, supervisão acadêmica, supervisão de campo e supervisão profissional [...]. (GUERRA; BRAGA; 2009, p. 533, 534).

A supervisão no âmbito do estágio é processo integrante do projeto de formação profissional e deve estar pautada nas diretrizes deste projeto e, por conseguinte, em outros componentes do projeto ético político profissional. A supervisão se insere na formação enquanto um processo de ensino/aprendizagem, que abarca dois sujeitos profissionais: o supervisor acadêmico e o supervisor de campo; além do sujeito aluno. É realizada através de “encontros sistemáticos nos quais se constrói, se acompanha e se avalia o plano de estágio tendo por base os objetivos a serem alcançados” (GUERRA, 2009, p. 543). Tal processo de avaliação deve ser contínuo e “contemplar duas dimensões”, a) a avaliação do processo de estágio; b) a avaliação do desempenho discente. Sendo entendida enquanto uma atividade indissociável do estágio e articulada ao projeto de profissão, “a supervisão é configurada como lugar que permite uma reflexão sistemática que busca apreender os processos sociais para além da sua aparência imediata”. (GUERRA; BRAGA; 2009, p. 543,544).

A organização da Política Nacional de Estágio reforça o comprometimento da ABEPSS com a qualidade da formação profissional do Assistente Social tendo neste documento mais um “instrumento de luta contra a precarização do ensino superior” (ABEPSS, 2010, p. 2), tratada no capítulo 1 desta dissertação.

A PNE vem aglutinar-se à Resolução 533 do Conselho Federal de Serviço Social, resolução esta expedida em 2009 que regulamentou a supervisão direta de estágio no

âmbito da profissão e colocou parâmetros para tal. Dentre as principais questões trazidas pela resolução temos que esta coloca para a Unidade Formadora a responsabilidade de alocar seus alunos em estágio e verificar a condição do campo de estágio informando aos CRESS de sua região quais são os campos credenciados pela instituição assim como o profissional supervisor de campo com o respectivo número de CRESS. Apontou ainda ser prerrogativa do profissional aceitar ou não ser supervisor de estágio além de limitar o número de estagiários por profissional assistente social, sendo este número de um estagiário para cada dez horas de trabalho semanal do profissional. Pretende, assim, garantir qualidade na formação do aluno através do estágio reforçando os princípios colocados pelas diretrizes curriculares da ABEPSS em 1996.

Expressa, igualmente, nossa concepção de formação, o documento Política de Educação Permanente do conjunto CFESS/CRESS publicado no ano de 2012. Este contou com contribuições da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e da Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO), tendo em vista garantir a competência teórica, ético-política e técnico-operativa.

Segundo o Conselho profissional,

pensar a educação permanente no Serviço Social pressupõe [...] afirmar o projeto profissional, articulando uma dupla dimensão: de um lado, as condições macrosociais que estabelecem o terreno sócio-histórico em que se exerce a profissão, seus limites e possibilidades; e, de outro, as respostas de caráter ético-político e técnico-operativo dos/as agentes profissionais a esse contexto, apoiadas nos fundamentos históricos, teóricos e metodológicos do Serviço Social.

O termo utilizado “educação permanente” é justificado no documento visto que tem por significado uma educação que deverá compreender o “contexto histórico, político e econômico, considerando as transformações sociais e os interesses vigentes das classes sociais”, compreendendo a maneira pela qual tais transformações influenciam o trabalho, a educação e a formação profissional no século XXI (CFESS, 2012, p. 18). Afirma ainda que a educação permanente se faz necessária a “todas as profissões e áreas do conhecimento. pois no contexto atual, a dinâmica e complexa realidade em transformação produz aceleradamente questões que precisam ser desveladas e analisadas” (CFESS, 2012, p. 13).

O documento em questão ainda ressalta que

nunca foi tão necessário questionar: educar para que e em qual direção? Concordamos com Mészáros (2008) na defesa da existência de práticas educacionais que permitam trabalhar as mudanças

necessárias para a construção de uma sociedade que liberte o ser humano da dominação do capital, *e onde a função da Educação seja a de contribuir para transformar o/a trabalhador/a em um sujeito político capaz de modificar a realidade*. É nesta perspectiva que nos somamos à luta de *que a educação não deve servir aos interesses do mercado, mas ao atendimento das necessidades humanas, na medida em que pode contribuir, no âmbito da disputa hegemônica, com a superação da lógica desumanizadora do capital, que se fundamenta na desigualdade, na exploração, no individualismo, no lucro e na competição*. Aqui sinalizamos um dos principais pressupostos desta Política de Educação Permanente. Por isso, é necessário ter claro *qual o perfil que mais se adequa aos valores que a profissão defende e à perspectiva emancipatória e libertária que a profissão vem construindo, dentre eles o do/a profissional que conhece suas competências e imprime qualidade técnica às suas ações com uma direção crítica clara e consciente, de modo a superar a histórica vinculação da profissão com o conservadorismo*. (CFESS, 2012, p. 15,16, grifo nosso).

O texto apresenta diretrizes dentre as quais apontamos: *afirmar o compromisso com o aprimoramento intelectual e qualidade dos serviços prestados à população*, na perspectiva de assegurar a competência profissional; (Princípios Fundamentais - Código de Ética Profissional); *constituir espaço de aprimoramento profissional de forma contínua*, colocando-o a serviço dos princípios ético-políticos; *evidenciar a dimensão política da Política de Educação Permanente como instrumento de reflexão sobre a realidade social e aprimoramento da intervenção profissional*; *Potencializar as análises teóricas substanciais acerca da realidade para qualificar o exercício profissional*; contribuir para a consolidação da direção política do Conjunto CFESS-CRESS na defesa da profissão e dos interesses dos/as usuários/as do Serviço Social; *constituir-se como instrumento de fortalecimento do Projeto Ético-político Profissional*; *contribuir para a sistematização e análise das expressões da “questão social” em âmbito nacional e local*; afirmar-se como instrumento de sustentação e defesa dos posicionamentos do Conjunto CFESS-CRESS; contribuir para a consolidação da direção do Conjunto CFESS-CRESS na defesa das Políticas Públicas e da Democracia; valorizar a imagem do/a assistente social em sintonia com o Projeto Ético-Político; socializar reflexões teóricas na direção ética e política do Conjunto CFESS-CRESS.

Tais diretrizes, em conjunto com os princípios do código de ética profissional assim como com os referentes às diretrizes curriculares da ABESS de 1996, constituem a estrutura e o direcionamento do projeto ético político profissional.

A educação permanente se torna assim condição necessária para a real concretização de um exercício profissional condizente com os pressupostos do projeto ético político possibilitando ao assistente social “oferecer respostas concretas, mas não quaisquer respostas

e sim as [...] de cunho democrático que vise à democratização da vida social, do poder político e econômico e indicar os meios de realizá-las” (GUERRA, 2014b, p. 26).

A proposta de formação atual, da categoria profissional, requer um sólido referencial teórico-metodológico que possibilita um “rigoroso tratamento crítico analítico” assim como um “conjunto de valores e princípios sociocêntricos adequados ao ethos do trabalho e um acervo técnico instrumental que sirva de referência estratégica para a ação profissional.” A partir disto, então, há a necessidade da formação de profissionais que tenham a capacidade de “desvendar as dimensões constitutivas da chamada ‘questão social’”, capacidade esta que irá ser moldada na formação que dimensiona corretamente a pesquisa visto que esta possibilitará “identificar e construir estratégias que venham orientar e instrumentalizar a ação profissional” possibilitando para além do atendimento das demandas imediatas, caminhando para a sua “reconstrução crítica” (GUERRA, 2009, p. 702).

A pesquisa é, assim, elemento decisivo neste projeto de formação profissional, tanto que se ressalta sua relevância para o Serviço Social, tanto para capacitar a intervenção quanto para a ampliação do acervo intelectual e bibliográfico da profissão. A pesquisa é, de acordo com a lei de regulamentação da profissão “elemento constitutivo “ do trabalho do assistente social enquanto “precondição do exercício profissional competente e qualificado. A pesquisa não apenas reconhece como enfatiza e viabiliza a “natureza investigativa da profissão” Vai além de uma postura individual de um profissional mas é “constitutivo de grande parte das competências/atribuições profissionais” (GUERRA, 2009, p. 703).

GUERRA ressalta que é na pesquisa que está um dos desafios da formação profissional qual seja, “*criar uma cultura profissional que valorize a dimensão investigativa*” (GUERRA, 2009, p. 714). Tal dimensão se apresenta enquanto

a dimensão do novo – questiona, problematiza, testa as hipóteses, permite revê-las, mexe com os preconceitos, estereótipos, crenças, superstições, supera a mera aparência [...]. Permite construir novas posturas visando à instrumentalidade do novo tipo: mais qualificada, o que equivale dizer: eficiente e eficaz, competente e compromissada com os princípios da profissão (GUERRA, 2009, p. 714).

E neste contexto se faz possível, através da pesquisa, desenvolver competências profissionais em três níveis: a) no âmbito das competências teórico-metodológicas; b) das competências políticas e c) das competências técnico-operativas. O primeiro possibilita que o/a assistente social “compreenda seu papel profissional no contexto das relações sociais [...], numa perspectiva de totalidade”; o segundo “permite que se apreenda a sociedade como um

espaço de contradições [...], indica os protagonistas da cena política, suas articulações e alianças e possibilita identificar aliados” além de ensinar o conhecimento do significado social e político das demandas e das respostas profissionais. O terceiro permite compreender os espaços socio ocupacionais, dentre outros, favorecendo “respostas qualificadas às demandas institucionais, organizacionais ou dos movimentos sociais, vislumbradas no projeto de intervenção profissional” (GUERRA, 2009, p. 714,715).

Complementa a autora que a pesquisa possibilita, assim, a apresentação de respostas que não apenas dêem conta das demandas colocadas para a categoria profissional mas que, para além, as compreenda politicamente e, a partir disto, reconstrua tais demandas com um olhar crítico. “O resultado é a sua legitimidade junto às classes subalternas” condizendo com o PEP da categoria profissional que se coloca enquanto vinculado à construção de uma nova ordem societária onde não haja exploração de uma classe por outra como preconiza o Código de Ética de 1993. Para além,

não se compreende os novos cenários, não se enfrenta a barbárie social, não se combate a ofensiva neoliberal, não se estabelece alianças com a sociedade civil organizada, não se alcança novas legitimidades profissionais, *não se efetiva o princípios e valores do projeto profissional, não se forma profissionais críticos competentes, sem pesquisa científica* (GUERRA, 2009, p. 715).

Observa SANTOS que a pesquisa, neste sentido, não é atividade eventual do exercício e da formação profissional; outrossim deve estar associada à atividade de extensão e ambas “não podem ter um caráter apenas mercantilizante de ofertas de serviços, de venda de produtos e sim objetivar o ensino e a aproximação da universidade à sociedade, do conhecimento à realidade” (SANTOS, 2006, p. 67).

A pesquisa e a extensão para a formação em Serviço Social se destoam assim da concepção destas na reforma do ensino superior no Brasil, acima situada, visto que além de serem constitutivas desta formação, necessárias para a atuação profissional qualificada, não devem servir às expectativas mercadológicas – seja no âmbito da academia, seja no âmbito dos espaços socioocupacionais e sim para o conhecimento da realidade para além do fenômeno, para além da aparência.

Para além, esse projeto de formação, ainda requisita uma vivência com os movimentos de participação social como os movimentos estudantis; em projetos de extensão diversos que preparem o aluno para a participação nas lutas sociais, instigando seu compromisso com as demandas sociais das camadas subalternas, defendendo uma política pública, universal e

gratuita – seja educacional seja no campo da seguridade social. Inserções que possibilitem sua aproximação com as entidades representativas da profissão que, enquanto estudante, prioritariamente começa com a inserção nas camadas de base da Executiva Nacional de Estudantes em Serviço Social e que caminhe para a inserção no conjunto CFESS/CRESS e ABEPSS; além da participação em Fóruns de trabalhadores, Conselhos de Direitos e nos diversos movimentos sociais.

IAMAMOTO ressalta que são inúmeros os desafios colocados para os profissionais e igualmente no âmbito acadêmico na atualidade, dentre os quais, destaca

1) a exigência de rigorosa formação teórico-metodológica que permita explicar o atual processo de desenvolvimento capitalista sob a hegemonia das finanças e o reconhecimento das formas particulares pelas quais ele vem se realizando no Brasil, assim como suas implicações na órbita das políticas públicas e consequentes refrações no exercício profissional; 2) rigoroso acompanhamento da qualidade acadêmica da formação universitária ante a vertiginosa expansão do ensino superior privado e da graduação a distância no país; 3) a articulação com entidades, forças políticas e movimentos dos trabalhadores no campo e na cidade em defesa do trabalho e dos direitos civis, políticos e sociais; 4) a afirmação do horizonte social e ético-político do projeto profissional no trabalho cotidiano, adensando as lutas pela preservação e ampliação dos direitos mediante participação qualificada nos espaços de representação e fortalecimento das formas de democracia direta; 5) o cultivo de uma atitude crítica e ofensiva na defesa das condições de trabalho e da qualidade dos atendimentos, potenciando a nossa autonomia profissional.

Aponta também que o desafio está em afirmar nossa profissão enquanto voltada para a “defesa dos direitos e das conquistas acumuladas ao longo da história da luta dos trabalhadores no país” e afirmá-la ainda enquanto uma profissão comprometida com a “radical democratização da vida social no horizonte da emancipação humana” (IAMAMOTO, 2008, p. 470).

Se buscarmos aglutinar minimamente as informações acima há de se compreender que a formação que deseja o projeto de formação do Serviço Social é de um profissional competente, pronto para entender os rebatimentos da sociabilidade capitalista contemporânea não apenas para a classe trabalhadora como também para sua inserção enquanto estudante, estagiário e depois, enquanto profissional, inserido na divisão sociotécnica do trabalho, sendo, ele, também, classe trabalhadora. Um profissional que precisa manter permanentemente um processo de estudo para compreender as transformações que ocorrem no bojo da sociedade capitalista e que, assim, seja capaz de fazer as mediações necessárias para sua atuação profissional crítica e competente. Essa concepção exige uma formação que contenha os

padrões de qualidade formulados por uma comissão de especialistas em Serviço Social representantes da ABESS (ver nota de rodapé 45), em 1997, e expostas no documento intitulado Padrões de Qualidade para Autorização e Reconhecimento de Cursos de Graduação em Serviço Social⁵⁶ e divulgado no Caderno ABESS n. 7 assim como publicado pelo MEC em 1997, e que buscar ser um

instrumento de trabalho norteador dos processos de planejamento e avaliação das unidades de ensino, bem como de especialistas, assessores e agentes envolvidos no ensino de Serviço Social. Objetiva apoiar e impulsionar a consolidação de mudanças necessárias à formação universitária comprometida com a produção e difusão do conhecimento crítico e inovador a serviço da coletividade. (ABESS, 1997, p. 93-94).

Entre os critérios de avaliação apontados no documento em seus tópicos sobre caracterização da instituição e do curso de Serviço Social e projeto pedagógico, temos

adequação do número de vagas às condições materiais, à quantidade de docentes e à estrutura de apoio; Adequação entre a duração do curso, turnos e perfil da demanda; Adequação de carga horária das disciplinas e seus fluxos no tempo previsto para integralização do curso; Adequação do número de alunos por disciplina, até no máximo de 50, consideradas as exigências didático-pedagógicas; Adequação do projeto de curso às tendências do mercado de trabalho e desenvolvimento regional e demanda para o curso, Explicitação dos objetivos no contexto da discussão atualizada do Serviço Social, Adequação do perfil profissional às tendências contemporâneas da profissão e do mercado, Adequação e atualização do ementário à bibliografia e ao perfil profissional, Adequação dos conteúdos das disciplinas e práticas pedagógicas aos objetivos dos cursos e perfil profissional, Coerência da estrutura curricular aos objetivos do curso e perfil profissional, Flexibilidade da organização curricular, Carga horária das disciplinas e do curso compatível com os objetivos do projeto pedagógico e perfil profissional, Distribuição da carga horária das disciplinas e atividades curriculares obrigatórias (estágio e TCC) com ênfase na formação profissional k) Adequação da duração do curso ao turno e demanda l) Adequação do número de alunos por disciplina (máximo de 50), consideradas as exigências didático-pedagógicas, Adequação da política de estágio aos objetivos do curso, perfil profissional e tendências do mercado de trabalho, (ABESS, 1997, p. 95; 97-98).

O documento ainda expõe questões relativas à infra-estrutura, exigindo biblioteca com títulos com títulos que compõe as referencias bibliográficas das disciplinas, por exemplo;

⁵⁶ Anexo 5

laboratórios, instalações físicas e equipamentos com toda a estrutura necessária para o funcionamento com qualidade dos cursos. (ABESS, 1997).

A partir da avaliação, os cursos terão nota A, B, C ou D – que é o cálculo da média ponderada de todos os tópicos presentes no documento – que aponta a qualidade do curso .

Todos os elementos acima apontados – e outros mais presentes no documento em questão – foram utilizados no momento da organização das entrevistas realizadas com os sujeitos dos cursos de EaD entrevistados, entrevistas a serem analisadas no próximo capítulo. O documento Padrões de Qualidade, se utilizado com seriedade pelos avaliadores do MEC que visitam as instituições de ensino superior e dão nota à qualidade do ensino nas mesmas, pode ser instrumento de real melhoria na relação ensino-aprendizagem tanto em instituições de ensino superior presenciais ou na modalidade a distância, foco do presente trabalho.

Fato é que a formação em Serviço Social está na contramão do que pretende a educação superior no Brasil nos marcos da sociedade capitalista, como é percebido a partir do estudo do projeto de formação profissional. Esta concepção de educação pode ser percebida através das políticas para a educação superior, apontadas pelo Estado brasileiro, através da reforma do ensino superior, conforme estudado no capítulo 1 desta dissertação. Analisando NETTO, SANTOS coloca cinco traços da política de ensino superior na atualidade brasileira: 1) favorecimento à expansão do privatismo; 2) liquidação da relação ensino/pesquisa/extensão; 3) supressão do caráter universalista da universidade; 4) subordinação dos objetivos universitários às demandas do mercado; 5) concepção da autonomia que passa a ser considerada enquanto autonomia financeira. Para SANTOS,

tais traços determinam o perfil profissional que se pretende formar, qual seja, um profissional eficaz e eficiente para atender, unicamente, às necessidades do mercado [...] a universidade é instituída, exclusivamente, para transmitir conhecimentos que atendam à formação de mão de obra especializada para o mercado[...] submetendo-a aos interesses empresariais (SANTOS, 2006, p. 64)

No próximo capítulo, a análise da pesquisa de campo e documental de dois pólos de ensino a distância de duas instituições de ensino superior diferentes nos permitirá avaliar como esta modalidade de formação se coloca frente ao projeto de formação profissional e se têm as competências e qualidade necessárias para formar o profissional assistente social de acordo com as diretrizes curriculares de 1996, de acordo com o projeto ético político da profissão e com os pressupostos das entidades de representação da categoria.

Capítulo 3: Os Cursos de Serviço Social na modalidade a distância.

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos nos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro. (SADER, Emir. Prefácio. In: Mészáros; István. A educação para além do capital. 2008, p. 16).

Este capítulo tem por objetivo apresentar o resultado da pesquisa sobre o Ensino a Distância. Essa pesquisa contou com dois momentos: um primeiro relativo à pesquisa de campo onde foram realizadas entrevistas com dois coordenadores de pólo avançado, dois tutores presenciais e três discentes de duas IES⁵⁷ que têm pólo avançado de EAD na cidade de Juiz de Fora e outro momento relativo à pesquisa documental sobre estes dois cursos, o qual explicaremos mais a frente. Ressaltamos que a pesquisa teve início em 2014⁵⁸ com as entrevistas dos/das tutores a distância e dos/das discentes e, em 2017, com a entrevista dos coordenadores de pólo avançado. A pesquisa documental também foi iniciada em 2014 e continuada em 2017, o que possibilitou complementar os dados.

As análises apontadas aqui são resultado da compreensão destes momentos de pesquisa, tendo por referência toda a discussão realizada nos dois primeiros capítulos desta dissertação. Cabe ressaltar, contudo, que todo processo de pesquisa que propõe uma entrevista, principalmente uma entrevista qualitativa semi-estruturada como é o caso neste trabalho, tem limites visto que apresenta as opiniões dos sujeitos que estão permeadas pelas suas convicções e visões de mundo e, compreendendo os limites dessa abordagem, trabalhamos igualmente com a pesquisa documental.

No município de Juiz de Fora, no início da pesquisa, três instituições ofereciam o curso de Serviço Social, com 1 polo cada uma. Hoje, pelo menos quatro instituições oferecem

⁵⁷ Ressaltamos que as instituições pesquisadas tem status de Universidade.

⁵⁸ Cabe explicar aqui que o os estudos para esta pesquisa são iniciados em 2012 quando da minha primeira inserção no Programa de Mestrado em Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da UFJF o qual, não conseguindo terminar, foi continuado na minha segunda inserção no mesmo programa de mestrado a partir do ano de 2016.

o curso de Serviço Social na modalidade a distância, sendo que uma destas instituições possuiu dois pólos na cidade o que totalizaria 5 pólos. Para a pesquisa, porém, escolhemos duas visto serem representativas para o universo total de instituições no município – principalmente se considerarmos o início da pesquisa em 2014 e, também representativo considerando o Brasil em sua totalidade, pois os pólos de EAD tem a mesma matriz que é reproduzida para todo o país onde um único curso acaba por se ramificar em diversos pólos. Isto indica que o pólo de Juiz de Fora da instituição x tem a mesma metodologia que, digamos, o pólo de Recife-PE da mesma instituição. No Brasil, atualmente, pelo menos 20 instituições oferecem cursos de graduação a distância em Serviço Social sendo: UNOPAR; UNINTER; UNIP; UNIVERSO; Estácio de Sá; UNISUL; UNIASSELVI; Faculdade Anhanguera⁵⁹; Faculdade Cruzeiro do Sul Virtual (e suas instituições vinculadas UNICID e UNIFRAN); UNICESUMAR, Universidade Veiga de Almeida; Universidade Potiguar, UNIFACS e UNINORTE, as três da rede internacional de ensino Laureate; Universidade Braz Cubas; UNIT; UNINOVAFAPI, UNIGRAN.

Para garantir o sigilo sobre os entrevistados, denominaremos as IES de Universidade 1 e de Universidade 2. Uma das tutoras entrevistadas trabalha desde a época das entrevistas até hoje nas duas instituições, Universidade 1 e Universidade 2, a ela daremos o nome fictício de Letícia. A outra, trabalhou de maio de 2013 a março de 2014 na instituição que estamos denominando de Universidade 1 e, a ela, apontaremos o nome Vanessa, igualmente fictício.

Em relação aos discentes, o universo entrevistado compreendeu um aluno da Universidade 1, que denominaremos ficticiamente André e dois discentes da Universidade 2 que denominaremos Elaine e Susana. Na época das entrevistas, André estava no 6º período do curso. Elaine trancou o curso no 4º período e Susana estava no sexto período ambas na Universidade 2, como apontado.

Em relação aos coordenadores de pólo, entrevistas estas realizadas em agosto de 2017, denominaremos a profissional da Universidade 1 de Renata e da Universidade 2 de Rebeca.

Além das entrevistas (ANEXO 1, ANEXO 2 e ANEXO 3), também realizamos pesquisa documental sobre os cursos. A perspectiva da pesquisa documental foi conseguir elementos que apontassem o PPP dos cursos, sua estrutura organizacional e elementos que complementassem as entrevistas realizadas oferecendo meios para aprofundar a análise.

-
- ⁵⁹ Cabe ressaltar que a Anhanguera Educacional Participações S.A. é uma sociedade com diversas instituições comandada pelo grupo Kroton. Contudo, existe a instituição denominada Faculdade Anhanguera e todas as instituições do grupo que contam com cursos de Serviço Social a distância foram especificadas acima. Fazem parte do grupo: Anhanguera-Uniderp; Faculdade de Macapá; LFG; Grupo Uniasselvi; UNIASSELVI/FUCAP; Pitágoras; Pitágoras Colégios; Unime; Unopar.

Apesar da tentativa de acessar um número maior de documentos, foi possível obter, da Universidade 1, em 2014 o documento “Diretrizes de Estágio Supervisionado em Serviço Social EaD”, o “Termo de Compromisso de Estágio”, a “grade curricular” e as apostilas das disciplinas “Administração e Planejamento em Serviço Social”, “Legislação Social II”, “Tópicos Especiais em Serviço Social”; já em 2017, levantamos a “nova estrutura curricular”. Da Universidade 2 temos a “grade curricular”, o “planejamento das atividades do 3º trimestre” de 2013, e um exemplo de “plano de ensino” no caso da disciplina “Fundamentos da Economia” além de 3 DVD’s das disciplinas “História do Serviço Social”, “Introdução ao Serviço Social” e “Psicologia Social”, todos de 2014 e do ano de 2017, temos a “grade curricular”, o “corpo docente” e a “estrutura de avaliações”.

A apreciação da pesquisa caminhou na direção de destacar os principais elementos do nosso projeto de Formação Profissional. Desta forma, aprofundamos aqui: proposta didático-pedagógica do curso; a grade curricular; a qualificação do corpo docente; a relação ensino-pesquisa-extensão; o estágio obrigatório e não obrigatório; as supervisões de campo e acadêmica; a relação entre as disciplinas; a apreensão do projeto de formação do Serviço Social; as questões referentes à estrutura do curso como a carga horária presencial, a carga horária total, a estrutura de coordenação dos cursos; assim como as questões referentes à infraestrutura dos cursos como salas, biblioteca, secretaria além das condições do trabalho docente, dentre outros.

A análise teve por base o projeto de formação profissional do Serviço Social discutido no segundo capítulo desta pesquisa, especificamente, as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 e os Parâmetros de Qualidade para Autorização e Reconhecimento de Cursos de Graduação em Serviço Social de 1997, apontados no Capítulo 2 do presente trabalho. Utilizamos também o documento Referências de Qualidade para Educação a Distância/MEC analisado no primeiro capítulo desta dissertação.

Para organizar melhor este capítulo, inicialmente, apresentamos a estrutura dos cursos a distância de forma geral, ou seja, buscamos explicar para o leitor como estão estruturados os cursos nesta modalidade de ensino. Após, em um segundo momento, apresentamos a análise do material levantado. Esta análise seguiu a estrutura das entrevistas com intuito de organizar o capítulo e facilitar a leitura. Assim, será apresentado através dos tópicos: dados pessoais dos entrevistados, dados iniciais sobre o curso, concepção de Educação e Formação, Projeto Pedagógico, infraestrutura e questões diversas que propuseram expor a concepção dos entrevistados sobre os cursos nos quais estão inseridos e sobre a modalidade de ensino a distância. Em cada um dos elementos acima apresentados traremos a análise dos documentos

de acordo com a relevância deste para o tópico em questão. Cabe ainda destacar que os dados levantados das entrevistas realizadas com os coordenadores de pólo que, por terem estrutura diferenciada, visto que os profissionais não são – e nem precisam ser – assistentes sociais, foram alocadas nos tópicos acima destacados, de acordo com o que foi possível absorver durante as entrevistas.

3.1 – Estrutura dos Cursos a Distância no Brasil

Os cursos na modalidade EAD são desenvolvidos de maneira a permitir que o aluno realize a maioria das atividades relativas a uma graduação sem sair de casa. “Prezam pela mobilidade e o acesso ao conteúdo de maneira a otimizar tempo e recursos” (ABED, 2017, p. 26).

As instituições de ensino ressaltam a praticidade da metodologia apontando que os alunos poderão realizar o seu estudo da maneira que eles identifiquem como sendo o melhor meio, “seja através dos seus tablets, computadores, notebooks, smartphones ou imprimindo os conteúdos” (ABED, 2017, p. 30).

Grande parte dos cursos conta com uma plataforma⁶⁰ em ambiente virtual de aprendizagem onde o aluno pode acompanhar as aulas, encontrar a grade das disciplinas, ementas e conhecer seus professores assim como acessar todo o conteúdo relativo a sua vida acadêmica como também bibliotecas virtuais, livros-textos, videoaulas, participar de fóruns e bate-papos com alunos de outros pólos, dentre outros elementos, de acordo com o que disponibiliza cada instituição.

Conforme a ABED, Associação Brasileira de Educação a Distância, em seu censo da educação a distância de 2016, os tipos de conteúdo mais utilizados no EaD são as teleaulas e os textos digitais que não se caracterizam como livros, sendo que 75 % das instituições os utilizam e, do número total, 64% produzem seus próprios textos e teleaulas, 35% encomendam teleaulas e textos de aprendizagem de outras instituições. O censo da ABED aponta ainda que 91% das instituições utilizam ambiente virtual de aprendizagem e que os vídeos são o material mais significativo utilizado pelas instituições chegando a 88% do total. (ABED, 2017, p. 38).

⁶⁰ Estas plataformas são sistemas de gerenciamento de como o **TeLEduc**, **Moodle** e **e-Proinfo**, todos **gratuitos**. ABED. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/institucional/estatisticas_de_acesso/. Acesso em: 10 de fevereiro de 2015.

O mesmo documento aponta que 34% dos cursos são oferecidos por IES privadas com fins lucrativos, seguido por 21% de instituições privadas sem fins lucrativos e 17% de instituições públicas federais. Do total, 37% das instituições têm sua sede na região Sudeste, seguida por 27% na região SUL, 18% na região Nordeste, 11% no Centro-Oeste, e 7% na região Norte, sendo que a grande maioria das sedes está em capitais, num total de 65% (ABED, 2017, p. 55).

Em 2016, a ABED contabilizou mais de 516.000 alunos matriculados em cursos totalmente à distância e em sua imensa maioria, os alunos do ensino a distância têm entre 20 e 35 anos (ABED, 2017).

Os cursos de ensino a distância se organizam a partir de um curso matriz localizado na sede da instituição. Esse curso, além de oferecido na sede, passa a ser oferecido em pólos de ensino a distância avançados – que estão fora de estruturas de faculdade ou universidade, mas que representam a instituição em outra localidade tendo estrutura administrativa própria; ou em pólos convencionais, que são aqueles que estão fora da matriz porém inseridos em uma faculdade ou universidade em outro município e assim contam com a estrutura administrativa da instituição. Um único curso matriz pode ser reproduzido em diversos pólos distribuídos em diferentes municípios e utilizando uma única base – teleaulas, ambiente virtual, biblioteca virtual, livros e, também, uma única estrutura de coordenadores e professores virtuais. Os pólos avançados costumam contar apenas com os tutores específicos de cada curso que o pólo ofereça e com o coordenador do pólo capacitado para conhecer do ambiente virtual e da estrutura administrativa além de profissionais administrativos ou outros que se fizerem necessários. Desta forma, um único curso é multiplicado para diversos alunos em diferentes localidades. Cabe ressaltar ainda que, na matriz da instituição, pode ser ofertado originalmente o curso na modalidade presencial e a estrutura de professores e de disciplinas ser minimamente aproveitada para organizar o curso a distância. Assim, os professores presenciais também gravam as aulas que irão para as plataformas virtuais dos cursos e serem aportados como tutores online. Por vezes, não necessária ou obrigatoriamente – principalmente após a promulgação do Decreto 9057, de 25 de maio de 2017 – a matriz dispõe de dois cursos de Serviço Social – ou de qualquer outra área de conhecimento – um presencial e outro à distância, o que também pode ocorrer nas universidades ou faculdades – da mesma rede mas em outro município que não o da matriz – que possuam pólo da modalidade Ead.

De maneira geral, estes alunos vão aos pólos avançados para encontros com a tutora presencial que podem ou não serem obrigatórios e para realização de atividades de avaliação,

que são realizadas online, porém dentro das instituições. Recorrem às instituições também para fazer as matrículas e para tirar dúvidas com os coordenadores de pólo relativas a metodologia de ensino a distância.

3.2. Análise dos Cursos de Serviço Social EAD

Neste momento do trabalho, apresentaremos os resultados das entrevistas com tutores, discentes e coordenadores de pólo, iniciando com a apresentação e análise das entrevistas com os coordenadores, visto que as mesmas são diferenciadas uma vez que tais profissionais não são assistentes sociais e não têm vinculação direta com a formulação do curso ou conhecimentos específicos, focando em questões administrativas e relativas à metodologia de ensino à distância e, em seguida, faremos a análise das demais entrevistas.

Os objetivos desta pesquisa são compreender a estrutura do ensino à distância e sua capacidade de formar profissionais assistentes sociais de acordo com as Diretrizes Curriculares da ABESS e com o projeto ético político profissional.

As entrevistas com os discentes e com os tutores presenciais tiveram por base para a formulação das questões, o documento Padrões de Qualidade para Autorização e Reconhecimento de Cursos de Graduação em Serviço Social divulgado pela então ABESS nos Cadernos ABESS n. 7 / MEC, 1997 (ANEXO 5). Tal documento, analisado no capítulo anterior, foi elaborado pela Comissão de Especialistas de Ensino Superior em Serviço Social e apresenta os padrões de qualidade que deveriam ser exigidos pelos avaliadores dos cursos de Serviço Social na modalidade presencial, para que ocorra o progressivo aperfeiçoamento profissional conforme discutido no capítulo anterior. Conforme a apresentação do referido documento, este foi escolhido por ter como objetivo “apoiar e impulsionar a consolidação de mudanças necessárias à formação universitária comprometida com a difusão do conhecimento crítico e inovador a serviço da coletividade”. (ABESS, 1996, p. 94). Nesta parte de análise utilizamos a estrutura do documento para organizar a exposição e para apontar os elementos de qualidade mínimos para um curso de Serviço Social.

Igualmente, ao estruturarmos as entrevistas, nos referenciamos também no documento Referências de Qualidade para a Educação a Distância/MEC, analisado no primeiro capítulo desta dissertação, para compreendermos se a qualidade requerida pelo Ministério da Educação está sendo executada nestes cursos.

No mais, todo o material trabalhado nos dois primeiros capítulos desta dissertação serve de referência para a análise das entrevistas e documentos, e todo o presente capítulo tem

por diretriz as análises realizadas sobre o PEP, destacando aqui o projeto de formação profissional em vigor.

Em alguns momentos, para facilitar a exposição e compreensão dos conteúdos dos dados trabalhamos com tabelas que expressam as informações coletadas.

3.2.1 Entrevista com os Coordenadores de Pólo a Distância.

Nestas duas instituições de ensino onde ocorreu a pesquisa, entrevistamos também as coordenadoras de pólo a distância na perspectiva de preencher algumas questões sobre a estrutura administrativa dos cursos e compreender mais um sujeito presente nesta modalidade de formação. Para este cargo não há obrigatoriedade que o profissional seja assistente social uma vez que este é muito mais um cargo administrativo, tendo pouca relação com os processos formativos em Serviço Social. De acordo com as informações provenientes das entrevistas, os/as coordenadores de pólo precisam conhecer a metodologia de ensino a distância e compreender as ferramentas virtuais, mantendo os alunos atualizados e aptos a utilizarem com clareza da metodologia. Além disso, são responsáveis em acompanhar as matrículas, direcionar os tutores presenciais e realizar eventos como a aula inaugural do pólo que ocorre, nas duas instituições, uma vez por semestre, com todos os alunos de todos os cursos da modalidade a distância inseridos na instituição.

Dividimos esse momento de acordo com a estrutura das entrevistas que se difere das entrevistas apresentadas anteriormente exatamente por levantar os dados que são compatíveis com a área de atuação destes profissionais. Neste sentido, trabalhamos em dois momentos, um primeiro relativo aos dados da profissional e questões de cunho administrativos sobre o pólo e curso de Serviço Social a distância; no segundo momento foram apontadas as questões relativas a estrutura do curso e do pólo. A critério de sigilo, chamaremos a profissional da Universidade 1 de Rebeca e da Universidade 2 de Diana.

Antes de iniciar, cabe ressaltar que no que diz respeito à Universidade 1, os dados em números não foram repassados visto que não houve autorização institucional e que a profissional entrevistada, de forma geral, foi mais concisa durante o processo de entrevista do que a profissional da Universidade 2, talvez pela diferença de tempo na coordenação onde a primeira tem menos de 1 ano e a segunda já está neste papel há, pelo menos 6, seja pela própria limitação institucional no que diz respeito à divulgação de dados.

A coordenadora da Universidade 1 estava na função desde outubro de 2016, sendo que a entrevista ocorreu em agosto de 2017, ou seja, a profissional ocupava a função há menos de 1 ano na época da entrevista. Formada em administração e gestão de pessoas, Rebeca já era funcionária da IES quando foi promovida ao cargo de coordenadora de pólo avançado. Passamos aos apontamentos sobre a organização do pólo e dos cursos para compreender melhor como são estruturados. A profissional explicou que ‘todos os cursos a distância têm que ter um polo e que um mesmo polo dá apoio a vários cursos’; ‘é como se o curso fosse o do Rio de Janeiro, distribuído em vários pólos’. Informou que outra função do pólo é dar apoio a alunos de cursos presenciais que fazem disciplinas a distância. Ela ocupa a função de coordenadora de polo que é local e que cada curso tem seu coordenador específico, que fica na sede, no caso, Rio de Janeiro, cuja comunicação é feita online.

A profissional não soube informar há quanto tempo o curso de Serviço Social a distância existia na instituição, disse que essa informação poderia ser encontrada no site, mas, durante a pesquisa, não foi possível encontrá-la.

A profissional da Universidade 2, Diana, está na coordenação desde 2011 e a entrevista ocorreu em novembro de 2017, ou seja, quando a profissional já ocupava o cargo há pelo menos 6 anos. Formada em pedagogia, a profissional iniciou nossa entrevista levantando espontaneamente várias questões relativas ao ensino a distância e ao Conselho Profissional. Disse que gostaria de ver o Conselho mais perto do curso de Serviço Social a distância na instituição. Explicou que por volta de 2013, houve uma palestra na UFJF onde o CRESS fazia parte da composição da mesa e que os/as alunos/as foram incentivados a ir e que quando chegaram lá, ‘os palestrantes começaram a criticar o Serviço Social a distância’; ‘os alunos sabem que existem dificuldades, mas, se o curso existe, a gente não tá fazendo nada errado’. Levantou que cumpre todas as exigências do Conselho como enviar a lista de campos de estágio e supervisores de campo que a instituição tem convênio assim como a lista dos alunos em campo de estágio, a declaração de horas de estágio ao final do curso e que sente um distanciamento do Conselho com o ensino a distância de forma geral.

A coordenadora informou que a modalidade EaD na Universidade 2 existe desde que há disciplinas online na instituição, ou seja, desde 1990 sendo que em 2003 foi criado na matriz da instituição o departamento de EAD. Não soube, contudo, informar quando o Serviço Social na modalidade foi inserido no referido departamento, mas, no pólo em Juiz de Fora, os primeiros alunos ingressaram em 2011, não sabendo precisar quando o curso começou a ser ofertado. Segundo a coordenadora, o curso conta com 14 alunos no total, ou seja, em diferentes períodos e que em todo o Brasil a instituição tem mais de 300 alunos em Serviço

Social num total de 68 pólos sendo que 30 foram criados nos últimos 6 meses – na época da entrevista. Ressaltou que o Serviço Social é um curso que exige muito para a formação e que prefere ter poucos alunos ‘eu sei que a gente vai conseguir controlar e ter uma formação adequada para eles’, explicou. ‘Eu não sei se você tiver muitos alunos, consegue dar conta como de estágio, um professor – tutor – dar conta de estágio é muito difícil, ainda mais virtual e a gente sabe que existem problemas de acompanhamento’. Segundo a coordenadora, “Não é só saber que o aluno tem estágio, mas saber como ele está no estágio, então a tutora – presencial – entra em contato com os campos de estágio, faz visita, o aluno está no campo de estágio, mas ele tem que fazer um estágio bem feito porque é o nome da insituição que está ali, porque se ele não faz um estágio legal ele fecha o campo de estágio.”

Até aqui podemos ressaltar, nas falas da coordenadora, que a presença forte do Conselho profissional nas questões relativas à formação profissional tem exigido maior controle e qualidade para o cursol. A profissional, contudo, tem a necessidade de um retorno e de uma aproximação do Conselho com seus alunos/as e profissionais e não explicitou se existe alguma ação do curso para estreitar esta relação.

Outro destaque é o grande peso colocado para o/a aluno/a. Deixa de ser responsabilidade da instituição manter o vínculo com os campos de estágio que passa a ser do próprio aluno, da forma como este se relaciona e como ele/ela atua no campo de estágio. Diz a coordenadora ‘se ele não faz um estágio legal, ele fecha o campo de estágio’. Há que ressaltar aqui que o estágio não deve ser observado como algo que o aluno faz sozinho, isolado dos demais sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Além de pressupor uma supervisão acadêmica – e não apenas supervisão profissional no próprio espaço socioocupacional onde o aluno realiza a atividade, o estágio, segundo a PNE – e já explicitado no capítulo anterior – é entendido

enquanto atividade didático-pedagógica, pressupõe a supervisão acadêmica e de campo, numa ação conjunta, integrando planejamento, acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem e do desempenho do(a) estudante, na perspectiva de desenvolvimento de sua capacidade de investigar, apreender criticamente, estabelecer proposições e intervir na realidade social.; a articulação entre universidade e sociedade, uma vez que o estágio se constitui como um elemento potencializador desta relação. (ABEPSS, 2010, p. 12).

Assim, não é o aluno quem tem a capacidade de fechar um campo de estágio visto que esta ação não é exclusiva do mesmo, mas uma organização que se dá entre universidade e instituição onde ocorre o estágio, onde coordenador de curso, supervisor acadêmico e

coordenador de estágio – se houver – fazem, junto ao supervisor acadêmico e o campo sócio-ocupacional e, igualmente, junto ao aluno, o planejamento, acompanhamento e avaliação de todo o processo. Aqui não podemos falar de autonomia do/a estudante visto que a legislação coloca uma série de demandas que fortalecerão o vínculo e a manutenção do campo de estágio e que envolve, portanto, diversos fatores e agentes.

Ao apresentarmos a questão sobre a organização entre pólo e curso EaD, a profissional explicou que existe a mantenedora, onde fica a sede do EaD e que é nesta onde disponibilizam o curso para os pólos. “Temos pólos de EaD que estão dentro de campus como aqui em Juiz de Fora e pólos onde não tem campus e que chamamos de pólos avançados, [...] pólo é a estrutura física onde se ofertam os cursos; na mantenedora tem uma sede da educação a distância onde tem assessoria pedagógica, secretaria, gestor acadêmico geral, onde ficam os tutores virtuais, que são os professores virtuais, e os gestores de curso e a parte financeira’. Explicou que, quando o curso está num polo avançado, ele conta com os coordenadores de polo e os auxiliares administrativos que realizam todas as atividades como inscrição e organização da formatura; quando o curso está em um pólo inserido em campus, existem os setores financeiros, secretaria e outros que realizam estas atividades que deixam de ser obrigatórias do pólo. Que a coordenadora de pólo tem a função de ensinar o/a aluno/a a lidar com o ambiente virtual, a parte de acompanhamento da matrícula, de vestibular. Problemas relativos ao curso em si ou as disciplinas é o/a tutor virtual quem vai cuidar, o/a professor/a da disciplina. ‘Se o tutor virtual não resolve, o aluno deve recorrer ao gestor do curso que está na mantenedora e tem os horários quando o aluno pode ligar ou mandar uma mensagem’.

Novamente fica claro como é a ação do/a aluno/a que influencia na sua formação. É dele/a o dever de buscar o/a gestor/a do curso fora da localização do pólo. A autonomia que é exigida do/a aluno/a pode se tornar um limite para a sua formação ao invés de se dar como uma evolução do seu processo de capacitação teórico profissional.

Outra questão importante que podemos analisar a partir do documento do MEC de 2007 que coloca as referências de qualidade para os cursos na modalidade EaD, e já analisado no capítulo 1, é o fato de que as questões administrativas são realizadas presencialmente possuindo, o pólo presencial, uma natureza administrativa e não formativa uma vez que esta é realizada em plataformas virtuais. Conforme aponta o documento em questão, a gestão acadêmica-administrativa deve oferecer ao estudante de um curso EaD

as mesmas condições e suporte que o presencial, e o sistema acadêmico deve priorizar isso, no sentido de oferecer ao estudante,

geograficamente distante, o acesso aos mesmos serviços disponíveis para o ensino tradicional, como: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria, etc. Em particular, a logística que envolve um projeto de educação a distância - [...] precisam ser rigorosamente gerenciados e supervisionados, sob pena de desestimular o estudante levando-o ao abandono do curso, ou de não permitir devidamente os registros necessários para a convalidação do processo de aprendizagem.[...]. A Instituição deve explicitar seu referencial de qualidade em seu processo de gestão, apresentando em seu projeto de sistema de educação a distância, o atendimento, em particular, a serviços básicos [...] (SEED 2007, p. 30).

Assim, para as questões administrativas, os estudantes tem que ter condições iguais, porém, tudo o que diz respeito ao processo de formação pode ser feito a distância e isso não impõe para às instituições o receio de que o aluno abandone o curso, mesmo que as pesquisas demonstrem que a evasão no EaD ainda é muito alta, conforme apontado no primeiro capítulo.

A partir daqui apontamos os elementos das entrevistas sobre a estrutura dos cursos e pólos, tanto física, quando estrutura de comunicação e mídias digitais, as atividades do tutor presencial, além de formas de avaliação do curso por parte do/a aluno/a, como o curso se desenvolveu na modalidade EAD desde o seu começo nas instituições 1 e 2.

O que diz respeito à carga horária, estrutura curricular e docente, atividades de extensão e pesquisa e estágio curricular será apresentada no próximo tópico deste mesmo capítulo. Levantamos aqui apenas as questões específicas trazidas pelas coordenadoras dentro de suas funções, e os limites institucionais apontados por elas.

Na Universidade 1, a tutora explicou que as grades curriculares são atualizadas de acordo com as exigências do MEC, uma vez que o curso já foi trimestral e hoje é semestral com a duração total de 4 anos; ressaltou que não tem acesso direto à bibliografia do curso uma vez que isso não faz parte de suas atribuições e, sim, da tutora presencial e dos tutores das disciplinas. No quesito estágio explicou que os/as alunos/as podem acessar um site institucional onde pesquisa as vagas de estágio e, se não houver suficientes, o próprio/a aluno/a pode indicar um local para cumprir o estágio ou a tutora presencial pode também indicar, se for o caso de saber de algum campo. Questionamos a possibilidade de um/a aluno/a, em nenhuma das formas expostas, conseguir um campo de estágio. A coordenadora explicou que, se o/a aluno/a não fizer estágio, ele é reprovado, ‘nunca aconteceu, somente alunos que demoraram mais para concluir o curso’. Sobre a estrutura de comunicação, reforçou a centralidade na plataforma virtual onde o/a discente tem acesso a todos os conteúdos necessários e que já há 2 anos a instituição não trabalha com nenhum tipo de

material impresso. Explicou que o pólo tem uma biblioteca com livros atualizados do SS e que os/as alunos/as podem utilizar da estrutura de salas da biblioteca para estudar ou dos laboratórios de informática através de agendamento prévio, reforçando que não há uma sala de aula específica para a tutoria presencial. Sobre atividades presenciais com os/as discentes, a tutora explicou que as únicas obrigatórias são a aula inaugural que explica sobre o sistema online e esclarece como ele funciona e como se faz uso do mesmo e também as oficinas semestrais que atualizam em relação ao sistema. “O pólo funciona para resolver questões relativas ao sistema; o conteúdo programático fica para o tutor da disciplina.”

Na Universidade 2, a profissional explicou que o ambiente virtual é dividido em dois, um relativo às informações acadêmicas, pessoais do/a aluno/a, com notas, matrículas, dentre outros e um segundo espaço de estudo onde acessa o material das disciplinas. Ressaltou a diferença de estrutura física entre a mantenedora e pólo, informando que na primeira existe um departamento de educação a distância, que é onde estão os/as professores e gestores/as dos cursos como também a parte administrativa. “Lá tem a coordenadoria geral que é a coordenação acadêmica da educação a distância, a coordenação pedagógica, o marketing, o responsável pelo setor financeiro, o setor de ouvidoria e a secretaria”. “É um andar todo para o departamento de EAD dentro do campus da mantenedora. Já aqui, em Juiz de Fora, são utilizadas a sala da coordenação de EAD, os laboratórios de informática e a biblioteca que são espaços do campus onde os alunos têm mais acesso assim como os tutores presenciais de todos os cursos.”

Buscamos saber ainda sobre a visão da coordenadora sobre as atividades do tutor presencial. Diana esclareceu que na instituição 1, o/a tutor/a presencial tem carga horária de 3h/aula semanais, mas que ela está presente de acordo com a necessidade do aluno e “como a maioria dos/as alunos/as mora em outras cidades o contato acaba sendo muito por email, pelo grupo de whatsapp e telefone pessoal.” A tutora também conversou com a coordenação sobre a necessidade da supervisão de estágio presencial que é realizada, portanto, a partir da iniciativa da tutora presencial e pela mesma. Sobre a Universidade 2 a profissional explicou que a tutora presencial tem o papel de produzir eventos e os momentos de estágio e que não existem aulas dadas pela tutora visto que este não é o seu papel e os momentos presenciais, a não ser a supervisão de estágio, não são obrigatórios. Ressaltou que a tutora também pode auxiliar na elaboração de artigos científicos, sendo que a instituição 2 possui uma revista científica onde os alunos podem publicar seus trabalhos, que não é apenas para a educação a distância e sim para todos os cursos em todas as modalidades.

Indagamos sobre os processos que foram modificados nos cursos desde o início da sua oferta nos pólos. A coordenadora da Universidade 1 explicou que uma vez que está na função há menos de um ano, não sabe dizer de evoluções ou ferramentas implementadas principalmente no que diz respeito ao curso visto que suas funções são exclusivas com o pólo e com a tecnologia a distância. Já a da Universidade 2, por seu maior tempo inserida na função de coordenadora de pólo, a profissional exemplificou; participação na revista científica, a implementação da supervisão de estágio obrigatória e presencial; e ressaltou a continuidade dos eventos semestrais.

Por último, questionamos sobre o número de cursos a distância que a instituição possui e se há um vice coordenador de pólo, e qual o conhecimento pessoal sobre o Projeto Ético Político profissional e além dos instrumentos internos de avaliação dos cursos EaD. Explicou que não há vice coordenador, apenas o coordenador e profissionais da área administrativa. Que no pólo existem 28 cursos, contando com os cursos denominados flex, ou seja, semipresenciais, e os 100% a distância. Ressaltou que a instituição 1 oferece um curso de capacitação sobre EaD e que as questões específicas do Serviço Social ficam a cargo da tutora presencial e dos tutores a distância e coordenador do curso. “Para avaliações os alunos utilizam o próprio sistema online que possui o ISA, que é o índice de satisfação do aluno onde preenchem uma pesquisa”. A coordenadora da Universidade 2 explicou que possui 13 cursos na modalidade a distância, que não há vice coordenador no pólo, apenas profissionais administrativos além dela mesma. Não informou sobre instrumentos internos de avaliação que os/as alunos/as possam utilizar. Ressaltou não conhecer questões específicas do Serviço Social a não ser as de seu cotidiano sobre as regras e documentação necessária para o estágio que são devidamente encaminhados ao Conselho da profissão.

A coordenadora da instituição 2 ainda ressaltou que há o incentivo para os/as alunos/as publicarem seus trabalhos visto que, como dito acima, a própria instituição possui uma revista. Percebe, porém, que os/as discentes não são incentivados pelos tutores a distância nem os presenciais visto que estes também pouco produzem. Reproduz sempre a ideia de que o EaD por muitas vezes não é melhor e não tem maiores resultados pela própria falta de incentivo por parte dos/as tutores ou por pouco envolvimento dos/as discentes. Disse reconhecer que há alunos/as que tem muita dificuldade com a metodologia a distância e que acabam migrando para os cursos presenciais, como no caso do Serviço Social, visto que a instituição possui graduação presencial em Serviço Social na unidade de Juiz de Fora. Em alguns casos, contudo, os/as alunos/as do presencial já chegaram a migrar para o EaD, sendo, assim, mais uma questão de adaptação, no seu entendimento. Apontou que por vezes os/as

professores/tutores a distância não estão capacitados ou não têm aptidão para trabalhar nesta modalidade afirmando que chega a acontecer de professores que são destaque na modalidade presencial, quando vão para o EAD, não tem sucesso visto que não conseguem se adaptar à metodologia.

Aqui retornamos nos princípios que encontramos nas diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social da ABESS, citadas na página 117 deste trabalho. Expõe que não deve ocorrer a fragmentação dos conteúdos na organização curricular; além da constituição das “dimensões investigativa e interventiva” enquanto princípios de formação e condição central “da formação profissional e da relação teoria e realidade; manter, nas várias dimensões do projeto de formação um caráter interdisciplinar; indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão; “exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional”; a indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo. (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 61, 62). O que vemos, contudo, é a prevalência do processo de ensino e pouco cuidado com a pesquisa e a extensão, já não existindo mais um tripé indissolúvel. Os elementos formativos são fragmentados e o estágio é uma burocracia a ser concluída para se alcançar o diploma. A formação aponta seus primeiros grandes limites, que iremos trabalhar ainda no decorrer deste capítulo.

3.2.2 – Perfil e Dados Pessoais dos Entrevistados

- Tutores Presenciais.

A tutora da universidade 1, denominada aqui de Vanessa, à época das entrevistas tinha 32 anos, é assistente social com residência em Serviço Social hospitalar. A primeira experiência com o EaD foi enquanto tutora visto que nunca realizou curso nesta modalidade de ensino. Trabalhou na Universidade 1 entre maio de 2013 a março de 2014. Desde 2014 é discente de curso de pós graduação em instituição pública presencial. A tutora Letícia, que a época das entrevistas tinha 31 anos, é assistente social, com residência em Serviço Social Hospitalar estudante de curso de pós graduação stricto sensu. A sua experiência com EaD se resumiu a cursos que fez quando estava na residência mas não chegou a concluir nenhum. Atualmente é a tutora dos cursos de EaD das Universidade 1 e 2, sendo da primeira desde 2014 e da segunda desde 2012.

O/a tutor presencial⁶¹ a que nos referimos é aquele profissional que deve, de acordo com o Documento Referências de Qualidade para a Educação Superior a Distância do MEC, atender os/as estudantes nos pólos, em horários pré-estabelecidos, conhecendo o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos elementos sob sua responsabilidade, com intuito de auxiliar os/as estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. Segundo o documento, o/a tutor/a presencial deve estar em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso.

O/a tutor/a presencial difere-se do tutor a distância visto que este último deve atuar a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes e referenciados nos pólos avançados de apoio presencial. A principal função desse profissional é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico de cada curso. O/a tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem junto com os docentes. Não foi possível, contudo, por questões geográficas, entrevistar um tutor a distância.

Os/as tutores presenciais entrevistados ressaltaram o fato de serem contratados/as na carteira de trabalho enquanto professores e não enquanto tutores. Ambos/as esperavam que em algum momento pudessem ser alocados/as nos cursos presenciais no caso, da Universidade 2, no próprio curso de Serviço Social presencial – que não mantém nenhuma relação com o curso a distância - e da Universidade 1, em cursos com disciplinas referentes à política públicas ou outros já que esta instituição não possui o curso de Serviço Social presencial em Juiz de Fora.

É importante observar que ambos/as os/as tutores têm interesse na formação permanente visto a inserção em programas de pós graduação stricto sensu em Serviço Social.

⁶¹ De acordo com regulamento da Universidade 2, o 'tutor presencial é o professor que acompanha e orienta presencialmente a turma de alunos nas salas dos pólos, e interage, juntamente com o professor a distância, com os estudantes no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ao longo do desenvolvimento das atividades das disciplinas do curso. (email de 12 de junho de 2012, recebido por mim, enquanto tutora presencial da universidade 2).

Estão, assim, se capacitando para a inserção enquanto professoras e, supostamente, acompanham os debates da categoria.

Ambos/as não sabiam se as instituições são filiadas à ABEPSS. No caso, a ABEPSS não aceita filiação de instituições a distância. Contudo as tutoras não souberam precisar se os cursos presenciais referência dos pólos a distância de suas instituições estavam filiados à Associação. A tutora Letícia informou que, uma vez que a Universidade 2, tem um curso presencial de Serviço Social, está filiada a partir deste curso e não na modalidade EaD e que, portanto, acredita que o curso do Rio de Janeiro também esteja filiado.

As duas tutoras tem mais de cinco anos de formadas, tendo cursado o mesmo curso de Serviço Social de uma universidade pública de âmbito Federal.

No universo pesquisado, portanto, os/as tutores/as são formados/as em universidades presenciais públicas e para além da graduação, se especializaram através da inserção na residência profissional e no mestrado também em instituição pública. Essa continuidade no processo de formação pode significar que tenham acesso às discussões da categoria profissional relativas à garantia da educação de qualidade, pública, presencial e socialmente referenciada. Os/as profissionais ressaltaram ainda que estar em um curso a distância não era o desejo, mas sim a necessidade de estar inserido/a no mercado de trabalho, ou seja, o EaD vem ampliando o mercado de trabalho para Assistentes Sociais com vocação para a docência, vislumbrado aqui na presente pesquisa.

Levando em consideração que os documentos analisados no segundo capítulo, referentes ao projeto de formação, principalmente as diretrizes curriculares e o documento Padrão de Qualidade para os cursos de Serviço Social são elaborados antes do crescimento exponencial da modalidade a distância, eles não trazem questões específicas desta modalidade, mas, ao analisarem os/as docentes, apontam a necessidade de qualificação desses o que já aparece presente nessa exposição inicial, principalmente, no que diz respeito a tutora que se mantém nos dois cursos uma vez que está curso doutorado.

- Discentes

Discentes	Instituição	Estado Civil	Onde fez o ensino fundamental?	Já estudou na modalidade EAD antes?	Qual período está?	Trabalha? Onde?

André 43 anos	Universidade e 1	Solteiro	Em escola pública	Não, primeira vez	6º período	Sim, é Secretário de Escola Estadual desde março de 2014.
Susana, 29 anos	Universidade e 2, curso trimestral	Solteiro	Escola pública, menos nos últimos dois anos quando fez em escola privada para tentar vestibular	Não, primeira vez	11º trimestre, ou seja, 6º período. Formou-se em 2017.	Há 4 anos no Conselho Tutelar no município onde reside e desde os 12 anos como manicure
Elaine 30 anos	Universidade e 2, curso trimestral	Casada	Em escola pública	Não, primeira vez	Trancou o curso no 4º período por excesso de atividades. Retornou em 2015,	Sim, é educadora social na AABB Comunidade, programa socioeducativo da Associação Municipal de Apoio Comunitário/A MAC, no mercado de trabalho já por 9 anos

No que diz respeito à escolha pela modalidade a distância, Susana ressaltou que o fez pois, além de trabalhar em dois locais e não ter como estar na sala de aula todos os dias, ainda *reside em outro município diverso do qual estuda e em seu município não há cursos de*

Serviço Social. Apontou ainda que não teria como, financeiramente, largar um dos trabalhos para poder estudar. Sobre a escolha do Serviço Social aponta que o fez visto a experiência no Conselho Tutelar.

A discente Elaine explica ter escolhido o EaD por ser mais barato e por ser casada e ter filhos, o que diminui o tempo para dedicar aos estudos. Mesmo sendo a distância ficou difícil conciliar suas atividades e trancou a faculdade. Escolheu Serviço Social por ter sido um curso com o qual se identificou. Iniciou a inserção na faculdade fazendo pedagogia mas logo trancou pois não queria atuar em escola, queria fazer mais, garantir o direito das pessoas. O Serviço Social possibilitou conhecimento mais próximo com a sua área de atuação e conhecimento sobre a intervenção profissional do assistente social o que lhe parece importante visto que este sujeito está presente no dia a dia do seu trabalho.

O discente André explicou que escolheu a modalidade a distância pois estava inserido no PROUNI e, quando foi verificar as vagas possíveis, o programa indicou cursos a distância a partir de sua nota do ENEM. A escolha pelo Serviço Social se deu na mesma lógica, era o curso que o sistema estava disponibilizando. Ressaltou que esta não é sua primeira tentativa de formação superior. A primeira, em teologia, o discente não conseguiu concluir visto que começou estudando, presencialmente, com bolsa, mas no terceiro semestre, a bolsa foi cortada e ele não teve como pagar as mensalidades.

Aqui, a análise dos dados nos permite entender que o EaD foi a estratégia encontrada por estes discentes, dos quais apenas um é casado, para terem acesso à educação superior. Todos apontaram a questão financeira como um determinante na escolha, inclusive André, visto que sua inserção é através do programa de bolsas estudantis.

Poderíamos concluir que a educação a distância se apresenta como democratização do ensino superior uma vez que permite a inserção de alunos que trabalham ou que moram longe dos lugares com cursos presenciais⁶², contudo, temos que ressaltar que entrar num curso superior não significa se graduar, como vimos a partir da análise dos Censos da Educação Superior apresentados pelo Inep, estudados no primeiro capítulo deste trabalho. Uma das alunas entrevistadas, Elaine, afirmou ter trancado o curso por excesso de atividades. Por mais que exista vontade da discente em retomar os estudos, o que até o fim da nossa pesquisa não

⁶² Conforme aponta LIMA, a educação a distância aparece hoje, enquanto democratização do acesso à educação que advém do fato de que garantiria o acesso de segmentos populacionais mais pobres, pelo seu custo moderado (LIMA, 2005, p. 131). De acordo com os documentos dos organismos internacionais, LIMA esclarece que a educação a distância é tida como uma modalidade mais barata que possibilitaria o acesso a “alunos que por razões financeiras não puderam ter acesso aos cursos ‘tradicionais.’” (LIMA, 2005, p. 138).

havia ocorrido, e, mesmo que aconteça, o período de formação torna-se extenso – muito mais do que os 4 anos propostos dentro da carga horária dos cursos apontada pelas Diretrizes Curriculares, o que limita o processo formativo. A necessidade de expandir o acesso a formação universitária, discutida no primeiro capítulo do presente trabalho, com vias a disponibilizar para o mercado de trabalho maior quantidade de mão de obra qualificada e, igualmente, melhorar a qualidade de vida da população a partir da formação superior e da inserção no mercado, não está aí concretizada visto que ou os alunos demoram muito para se formar ou, mesmo com a proposta de democratização do ensino pela via do EaD, não chegam a se formar.

Já no que diz respeito à idade dos/as alunos/as, esta variava entre os 29 e os 43 anos. Nenhum deles possuía formação superior presencial anterior, ou a distância e todos trabalhavam o que se enquadra bem no perfil dos alunos de EaD e, igualmente, em seu público alvo, visando a democratização do acesso ao ensino superior àqueles que estão há muito tempo fora da inserção estudantil ou que tem pouco tempo para dedicar aos estudos⁶³.

Além de estarem fora da idade convencional de início de um curso de formação superior, o que coaduna com a proposta do EaD, de inserir aqueles que de outra maneira não estariam presentes na formação superior, e, igualmente o fato de estarem há tanto tempo ausentes em processos formativos e a presença de outras exigências e responsabilidades no dia a dia – como é o caso de serem todos trabalhadores/as – levam estes/as alunos/as a buscar alternativas mais simples para voltarem a estudar, agora, no ensino superior, contudo, a necessidade de retomar um processo de aprendizagem interrompido faz com que o/a discente precise reviver a forma de estudar, adapte-se novamente a este processo; entretanto, vindo de processos presenciais, o/a aluno/a precisa ainda compreender e se inserir numa realidade totalmente diferente e que o afasta da figura do/a professor/a, até então central na sua estrutura de formação. Tais questões exigem do/a aluno/a e como observaremos mais a frente, quase exclusivamente do/a aluno/a, uma reorganização para se adequar a este novo momento e garantir a continuidade de seus estudos. O que se observa, conforme apontado anteriormente, é a grande evasão dos cursos nesta modalidade e baixa taxa de conclusão. O

⁶³ Gaudêncio Frigotto (2014), em seu texto “Educação básica no Brasil: entre o direito social e subjetivo e o negócio”, explicita que a falta de investimento na educação infantil e a educação de nível médio, no Brasil, acarreta a uma negação do mínimo de qualidade no acesso destes estudantes à educação e, ressalta que o a expansão do ensino superior, a partir da ditadura militar, não se viu acompanhada de consistentes políticas públicas de educação para a educação básica. Neste sentido, só podemos questionar qual o perfil do aluno que chega ao ensino superior e, sendo negado as condições de mínimo de qualidade para sua formação inicial, só podemos concluir que o mesmo não possui os elementos necessários para acessar o ensino superior com qualidade.

Censo da Educação Superior, de 2016, divulgados em 31 de agosto de 2017 aponta que somente 18% das vagas desta modalidade são preenchidas e a taxa de evasão, destas poucas vagas preenchidas chega a quase 40%. Assim, novamente apontamos, que o EaD pode até alcançar a democratização da oferta e da inserção em um curso superior, principalmente pelos seus baixos valores, onde instituições tem ofertado cursos a partir de R\$ 49,90 ao mês⁶⁴ – mas não democratiza a formação superior. Isto pode levar a sujeitos frustrados visto que nem na modalidade de ensino que se apresenta mais acessível eles conseguiram concluir uma formação superior.

3.2.3. Dados Iniciais do Cursos Pesquisados

- Tutores

Dos dados levantados temos que, na Universidade 1, no período entre 2013-2014, o curso contava com 98 alunos/as cadastrados. Era um curso 100% a distância e tinha duração de 4 anos dividido em 8 semestres.

A Universidade 2, contava com dois tipos de curso EAD. Um primeiro, trimestral onde a tutoria presencial é obrigatória, ou seja, o aluno é obrigado a comparecer nos encontros presenciais que acontecem a cada 15 dias. É trimestral pois as matrículas são feitas de três em três meses. O segundo curso, semestral, é 100% a distância e, desta forma, a tutoria presencial não é obrigatória. O discente escolhe ir ou não, de acordo com a sua necessidade. O primeiro passou a ser ofertado em 2011 e manterá a estrutura trimestral até formar a primeira turma e o segundo, semestral, abarca todos os alunos que entraram na instituição a partir de 2013. A Universidade 2 contava, em média, com 13 alunos, sendo em torno de 4 no formato trimestral e 9 no formato semestral. A tutora Letícia ressaltou que já chegou a ter, no curso trimestral, 13 alunos, muitos deles mais velhos e que muitos pararam o curso. “Cada trimestre eram alguns a menos”, ressaltou.

A afirmativa da tutora resalta nosso apontamento acima de que a democratização do ensino superior via EAD não vem concretizando aos alunos o objetivo esperado: conseguir qualificação através da formação superior.

⁶⁴ “Seu sonho por 49,90 no meses de janeiro, fevereiro e março/2018” é o slogan de uma das campanhas de instituições de EaD, mostrando seus baixos custos para os alunos. www.estacio.edu.br/ead, acesso em 04 de março de 2018.

É interessante observar que os cursos não têm limitação de alunos/as. Esta deverá constar no projeto pedagógico do curso, uma vez que o documento Referências de Qualidade para a educação a distância aponta que

em atendimento às exigências legais, os cursos superiores a distância devem *quantificar o número de professores/hora disponíveis para os atendimentos requeridos pelos estudantes e quantificar a relação tutor/estudantes* (MEC, 2007, p. 116).

Levando em consideração - e fazendo uma analogia para o EaD - o documento Padrões de Qualidade⁶⁵ para ensino presencial, que, em seu segundo tópico, referente ao projeto pedagógico, aponta que o número de alunos/as por disciplina deve ser de, no máximo, 50, entendemos que, na Universidade 1, pesquisada, onde há um universo de 98 discentes, seria necessário mais uma tutora para atender a todo este universo de maneira satisfatória, dentro dos padrões de qualidade da ABESS. No mais, no que diz respeito às disciplinas, as tutoras não souberam apontar quantos alunos podem se matricular em cada uma mas entendem ser um universo muito grande visto que o curso atende a vários pólos, inclusive o de Juiz de Fora.

A citação acima ainda levanta uma segunda questão. Segundo o documento “Referências de Qualidade para a Educação a Distância” do MEC, de 2007, estudado no primeiro capítulo deste trabalho, os momentos presenciais, de acordo com exigências legais, deve ser previsto pelos cursos. Inicialmente poderíamos entender que, portanto, o curso não poderia deixar facultativo ao discente a participação ou não na tutoria, contudo, ao apontar que a frequência será determinada pela natureza do curso e pela metodologia de ensino utilizada, o documento permite que a instituição coloque as prerrogativas da tutoria presencial, podendo, portanto, não ser obrigatória.

- Discentes

No que diz respeito aos dados iniciais do curso, os alunos responderam uma maior quantidade de questões que as tutoras e, por isso, apresentaremos os dados utilizando uma tabela, como segue:

⁶⁵ O documento em questão não é, contudo, exigência para a autorização e reconhecimento de instituições de ensino porém uma indicação da ABEPSS para levantar os padrões de qualidade de um curso de Serviço Social.

Discente	Recebeu Guia Geral com orientações básicas do curso?	Existe disciplina para discutir a utilização das mídias
André Universidade 1	O aluno apontou que existe um manual do aluno online que fica na plataforma moodle do curso	Colocou que não há disciplina, a referência é o manual do aluno conforme resposta anterior
Susana Universidade 2	A aluna respondeu que isto ocorre toda vez que renova a matrícula e na aula inaugural.	Informou que não é um formato de disciplina, que isto ocorre na aula inaugural.
Elaine Universidade 2	Segundo a discente, não era em formato de guia mas havia um contrato assinado todo início de semestre que colocava a forma das aulas, de como fazer as provas e questões afins. Afirmou ainda que isto também acontecia na aula inaugural.	Segundo a aluna não há uma disciplina. A utilização das mídias também é discutida na aula inaugural.

O documento “Referências de Qualidade para a Educação a Distância” aponta ser importante que a proposta de materiais didáticos para os cursos inclua um Guia Geral do Curso que pode ser impresso ou em formato digital – conforme ressaltamos no primeiro capítulo deste trabalho, ao apresentar o referido documento. Tal guia deve conter informações que

orientem o estudante quanto às características da educação a distância e quanto aos direitos, deveres e normas de estudo a serem adotadas, durante o curso; • contenha informações gerais sobre o curso (grade curricular, ementas, etc.); • Informe, de maneira clara e precisa, que materiais serão colocados à disposição do estudante (livros-texto, cadernos de atividades, leituras complementares, roteiros, obras de referência, CD Rom, Web-sites, vídeos, ou seja, um conjunto - impresso e/ou disponível na rede - que se articula com outras tecnologias de comunicação e informação para garantir flexibilidade e diversidade); • defina as formas de interação com professores, tutores e colegas; • apresente o sistema de acompanhamento, avaliação e

todas as demais orientações que darão segurança durante o processo educacional.

Não foi possível ter acesso ao material – tanto o Guia online da Universidade 1 quanto o \contrato da Universidade 2, visto que não temos acesso às plataformas virtuais e nenhum dos alunos disponibilizou o conteúdo. Ressaltamos, contudo, que as duas instituições, de maneiras diferentes, apresentavam ao aluno um documento que atuaria enquanto orientações básicas necessárias para a compreensão do curso na modalidade de ensino a distância. As instituições demonstram cumprir esta prerrogativa que deve direcionar o aluno e, no mais, facilitar sua compreensão da modalidade de ensino/ modelo pedagógico a distância. Cumprir procedimentos burocráticos, portanto, é necessário para estas instituições devido à necessidade de vincular o/a aluno/a e evitar a desistência.

O uso da tecnologia, tão celebrado pelas instituições de EaD, pode trazer consigo limitações para o dia a dia do estudante que compreendem: falta de acesso à internet no dia a dia, falta de acesso a equipamentos de informática e telefonia de qualidade, a não ser na instituição, falta de conhecimento para gerir tais tecnologias. Assim, se o/a aluno/a somente consegue acessar a tecnologia a distância, com qualidade, dentro da instituição, que é obrigada a oferecer material tecnológico para seus discentes, o curso já não se torna a distância, e sim online, visto que a premissa de que o/a aluno/a pode fazer as coisas na sua casa e diminuir as distâncias percorridas para estudar, já não se sustentaria. No mais, se não houver contínuo direcionamento e ensino de como acessar a tecnologia – que está em constante mudança e aperfeiçoamento – o/a discente se sentirá desmotivado a continuar seus estudos visto que não consegue compreender nem a modalidade de ensino, que dirá o conteúdo a ser apreendido.

3.1.4 Concepção de Educação do Curso e Perfil Profissional desejado

Aqui, tanto para tutores quanto para discentes, a questão colocada era a mesma: Conhece qual a concepção de educação que a instituição possui e qual perfil profissional que deseja formar, no caso, do assistente social? Portanto, a análise será feita sem separar discentes de tutores.

A tutora Letícia que atua nas duas instituições, explicou que não encontra estas informações de maneira clara, em nenhuma delas. Por ter alunas no curso trimestral, onde a tutoria é obrigatória, informou que conversa muito com as/os alunas/os sobre o perfil profissional necessário ao assistente social. Acredita que a instituição não coloca o perfil

profissional e que, se acontece, não é em uma instância que participa visto que é muito diferente do curso presencial onde os professores atuam ativamente no curso, da formação da grade curricular, das ementas de cada disciplina. No caso da modalidade a distância isto vem pronto dos cursos de referência localizados na matriz das instituições.

Segundo Leticia, a tutora presencial não tem participação na gestão do curso mesmo na Universidade 2 onde tem mais autonomia para realizar os encontros com os alunos. Ressaltou isto visto que, para os encontros presenciais obrigatórios do curso na periodicidade trimestral a tutora recebe material pronto para executar nestes encontros que, na realidade, a tutora consegue substituir por material que qualifique estes momentos, mesmo, conforme aponta, sem nenhum perfil pré-estabelecido pela instituição. “Eles formam aluno para ganhar dinheiro. Essa é a função principal”. Ela explicou sua afirmação através de suas percepções dos trabalhos dos alunos, na demora dos tutores à distância para responder as questões colocadas pelos alunos nos fóruns da plataforma online (explicaremos tal estrutura mais a frente) e na avaliação destes que, segundo Leticia, são extremamente vagas, sem fundamentação teórica e sem refletir com os alunos sobre suas respostas. Ressaltou que o aluno não sabe a matéria da prova, que não sabe a disciplina em que está inserido e que, nos encontros presenciais, quando os alunos fazem algum trabalho, vê muito plágio, muito erro de português e faltam conteúdos básicos do segundo grau.

A tutora Vanessa que atualmente está na Universidade 1, ressaltou que a concepção de educação que a instituição possui ou ainda o perfil profissional pretendido na formação, não aparecia e que possuía acesso às poucas informações sobre o curso. Explicou ainda que era possível perceber que existia uma dificuldade enorme para conseguir mão de obra para ser tutor/a e que já sabia de vários profissionais que haviam trabalhado na instituição e que não permaneciam visto as condições de trabalho, com pouco acesso às informações, somando a isso, o fato de conhecerem as críticas do Conjunto CFESS/CRESS à esta modalidade de ensino.

O discente André explicou que na plataforma online do curso existe uma página que explica tudo sobre a instituição e sobre a profissão; a discente Elaine disse não se recordar da instituição ter colocado tal informação em algum momento do curso e que é na tutoria presencial que conversam sobre este perfil profissional mas que não foi a instituição que apontou sendo, portanto, a compreensão que absorveu a partir das disciplinas online e da tutoria presencial. Já a discente Susana apontou que quem dá esse tipo de explicação para os/as alunos/as é a tutora presencial, mas não o curso. Que a tutora ressalta que o curso deve procurar formar um profissional com senso crítico apurado, propositivo, de fibra, que não

somente execute as ações colocadas institucionalmente mas que seja propositivo, dentre outras coisas afins.

A falta de conhecimento sobre a concepção de educação e do perfil profissional que as instituições desejam formar fica evidente na fala de todos os entrevistados. Até mesmo André, que aponta ter esta informação no documento disponibilizado pela instituição não soube, no momento da entrevista, expressar nem a concepção de educação, nem o perfil do profissional que se intenciona formar. Como analisamos no capítulo anterior, com base nos apontamentos de SANTOS (2006), as diretrizes curriculares aprovadas pela ABEPSS – sem as modificações do MEC – são a direção para cursos que estão comprometidos com os princípios do projeto profissional do Serviço Social. As diretrizes expressam uma proposta de formação profissional considerada para além da reprodução de mão-de-obra qualificada que servirá ao mercado. As Diretrizes Curriculares são integrantes de um projeto de formação que indica comprometimento com uma direção que tenha definido o “tipo de profissional que se pretende formar; para que formar; para quem formar”. (SANTOS, 2006, p. 59,60). O projeto de formação profissional tem por prerrogativa formar profissionais capazes “de privilegiar a defesa dos direitos sociais, a ampliação da cidadania e a consolidação da democracia, com uma competência técnica a ser adquirida” nas dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa; constituintes do agir profissional. (SANTOS, 2006, p. 60), não apenas com perfil técnico como também perfil intelectual, capazes de ultrapassar as necessidades requisitadas pelo mercado, atingindo as necessidades da população atendida tendo como perspectiva o PEP profissional.

Cabe ressaltar, porém, que a análise do material levantado sobre a Universidade 1, deixa claro que existe um perfil profissional pensado e apontado no documento⁶⁶ que expressa o projeto pedagógico do curso, que coloca a necessidade de

de se configurar um perfil do profissional que se pretende formar, a partir da competência teórica e ético-política, como requisito básico para o exercício de atividades técnico-operativas. O conceito de responsabilidade social, relacionado ao impacto das ações do profissional de Serviço Social na sociedade e nas organizações de trabalho, as quais ele se encontra vinculado, prevê, nas diretrizes do Curso, a assertiva de que as discussões a serem contempladas em sua trajetória acadêmica abarquem e ultrapassem a noção de ser ético, ou seja, torna-se prioridade a necessidade de sensibilizar este profissional

⁶⁶ Não foi possível precisar exatamente de quando é o documento em questão, mas, pela leitura, sabemos que ele foi divulgado pelo menos a partir de 2011. AS referências bibliográficas não constarão o nome da instituição para manter o cuidado com o sigilo na presente dissertação.

à consciência de como as suas ações podem influenciar o ambiente. A necessidade de um perfil profissional propositivo exige novos parâmetros de qualificação, que envolvem a capacidade de atuar em equipes interdisciplinares, consolidando uma nova tendência do mundo do trabalho que visa formar parcerias e alianças entre os indivíduos da própria organização e entre organizações. Ao se procurar atender questões complexas, a perspectiva interdisciplinar surge como inovação significativa no campo de atuação do assistente social. No século XXI, o profissional deve ter em mente o pensar global e o agir local. Destaca-se também a importância de elaborar e realizar pesquisas, bem como planejar e gerenciar programas e projetos na área social. Constrói-se, portanto, um perfil do egresso mais amplo, pois o aluno do Curso de Serviço Social da Universidade 1 deverá, depois de sua formação, apresentar capacidade para ações efetivas que contemplem o empreendedorismo, a interdisciplinaridade, a intervenção socialmente responsável na questão social e a educação continuada (UNIVERSIDADE 1, p. 18, 19).

Sobre a Universidade 2 ressaltamos que o curso pretende, a partir de seus critérios de avaliação, formar um profissional com

compromisso e valores humanísticos e com a cidadania [...] este processo de avaliação privilegia o manejo dos diversos saberes necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional em suas múltiplas dimensões: conceitual (resolução de conflitos ou problemas a partir do uso de teorias, informações e conceitos), procedimental (o saber fazer, a capacidade de atuação em diferentes cenários de prática) e atitudinal (valores e atitudes inerentes à atuação profissional (UNIVERSIDADE 2, 2011, P. 5).

Mesmo não expressando diretamente o perfil profissional que deseja formar, a Universidade 2 aponta algumas competências que acredita que o egresso precisa ter ao completar o momento de graduação.

O PPP é exigência do MEC e compreendemos ser um documento indispensável para o funcionamento do curso. Resta saber se o mesmo é trabalhado apenas na matriz da instituição ou se os pólos de EaD tem acesso ao material.

Ressaltamos que a falta dos apontamentos do profissional que se deseja formar, para que e para quem e ainda um direcionamento da concepção de educação que a instituição carrega, acarreta uma desorientação dos cursos. Mesmo existindo, se não for apreendido pelos sujeitos que compõem a relação ensino/aprendizado, estão todos suscetíveis a orientações diversas.

Compreendemos também que os perfis apontados acima, pelas universidades pesquisadas, apresentam limites frente ao PEP hegemônico na categoria profissional e do projeto de formação ambos estudados no capítulo 2 deste trabalho.

Ressaltamos, primeiramente, que o projeto da instituição 1 não explica o que entende por empreendedorismo ou o que significa uma intervenção socialmente responsável com a ‘questão social’. A intervenção profissional precisa ter por suporte uma teoria crítica que possibilite a compreensão da realidade e o desvelar da mesma para atuar sobre as contradições da sociedade capitalista observadas a partir das refrações da ‘questão social’, conhecidamente o elemento sobre qual atua o/a Assistente Social. O conceito de empreendedorismo que observamos na sociedade atual diz respeito àquele indivíduo criativo que a partir de uma necessidade pessoal e social cria uma intervenção que o permita produzir. Na sociabilidade atual a partir da crise que vivencia,os, o termo empreendedorismo se coloca em voga na ideia de que o fato de empreender pode retirar o indivíduo, por exemplo, de uma situação de desemprego, fazendo-o produzir de maneira autônoma. Assim, a nosso ver, o termo utilizado pela instituição 1, influenciado pelos ditames capitalistas, onde o sujeito deve ser responsável unicamente pela sua empregabilidade e sobrevivência, foi mal utilizado visto que o/a profissional deve sim ser criativo/a propositivo/a, capaz de criar propostas de intervenção na perspectiva da democracia e liberdade dos sujeitos, não na perspectiva de empreender mas sim de atuar com competência teórica e técnico-operativa, dentre outros. Para além, a ideia de pensar global e agir local nos parece equivocada. Novamente, é a apreensão de uma teoria crítica que o permita desvelar a realidade que possibilita ao profissional a intervenção na realidade; é a compreensão do todo e não do global; é o entendimento que a ‘questão social’ é em si um complexo, que faz parte de outros complexos e que todos precisam ser compreendidos com vias a atuação profissional comprometida com o projeto ético político profissional, o PEP hegemônico no Serviço Social.

Na mesma direção, o apontamento de competências profissionais que deve possuir o/a Assistente Social formado na Universidade 2, é, no mínimo, simplista e limitador das reais competências e capacidades profissionais que o/a Assistente Social deve possuir para sua atuação; a formação generalista dos cursos de serviço social visam atribuir ao profissional habilidades teórico metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas para atuar em diversos espaços socioocupacionais e criar formas de intervenção frente as mais diversas expressões da ‘questão social’. A situação de conflito – e aí a necessidade de resolver conflitos, como apontado na proposta da universidade em questão – pode aparecer apenas como uma das diversas expressões da ‘questão social’ na sociabilidade capitalista, por exemplo. O perfil

dado é limitador das competências profissionais e não vislumbra o perfil apontado pelo projeto de formação que compõe o PEP hegemônico na profissão.

Para além, o próprio Documento do MEC – Referências de Qualidade para a Educação a Distância – aponta que os PPP dos cursos devem apresentar a concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem assim como apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar. Obviamente tais elementos não devem apenas constar em um projeto educacional. Eles irão direcionar a escolha das disciplinas, das atividades complementares, de todos os elementos formativos além do compromisso da instituição formadora.

Percebe-se que nos cursos a distância das instituições pesquisadas as informações ou não chegam, ou não são apreendidas pelos/as tutores e estudantes e há o esforço do/a tutor/a em levar até o/a aluno/a as informações sobre o PPP do Serviço Social e o que prepondera é a própria perspectiva e concepção do/a tutor/a sobre como se dá e o que deve ser a formação em Serviço Social.

Estes elementos devem ser claros para os/as discentes e docentes, para supervisores acadêmicos e de campo dos estágios, para a coordenação do curso, ou seja, todos os sujeitos que compõe esta relação. Conforme ressalta SANTOS (2006), o processo de formação não é obrigação apenas da instituição formadora mas, sim, das instituições campo de estágio, das entidades representativas da categoria, dentre outros.

3.2.5 Projeto Pedagógico dos Cursos Pesquisados

- Disciplinas

Neste tópico nos atemos às questões referentes à grade curricular dos cursos, os componentes curriculares, o Estágio e a Supervisão de Estágio, processos de avaliação, trabalho de conclusão de curso, atividades pedagógicas complementares e política de pesquisa e de extensão. Para a análise deste tópico, faremos a apresentação na ordem apontada utilizando os documentos de referência presentes nos capítulos anteriores e os dados coletados no universo pesquisado. Alguns elementos referentes ao PPP dos cursos já apareceram anteriormente e aqui faremos a complementação dos dados.

Este tópico foi organizado sempre tendo por referência os dois períodos da pesquisa, um realizado em 2014 e outro realizado em 2017. Levantaremos as diferenças que ocorreram neste período no que diz respeito à estrutura curricular dos cursos.

As diretrizes curriculares da ABEPSS – apresentadas no capítulo 2 dessa dissertação – apresentam as disciplinas que devem compor de alguma maneira a grade curricular de um curso. As disciplinas fazem parte de um grupo mais as matérias básicas - que são a base do conhecimento necessário para a formação profissional do Assistente Social – desdobrando não somente em disciplinas como também em seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares.

A grade curricular da Universidade 1 apontava em 2014 as disciplinas: Fundamentos das Ciências Sociais, Análise Textual, Serviço Social e Questão Social, Formação sócio-econômica e política da sociedade brasileira, Filosofia e Ética, Fundamentos de Economia, Introdução ao Serviço Social, Filosofia do Serviço Social, Acumulação Capitalista e QS, Ciência Política, Metodologia Científica, Antropologia Cultural, Ética Profissional e Intervenção Social, Orientações para a Prática Profissional, Psicologia Social, Fundamentos Histórico Teórico e Metodológico do Serviço Social I, II, III, Política Social I, II, Fundamentos da Administração, Comunicação e Expressão Escrita, Estatística Social, Processo de Trabalho em Serviço Social I, Legislação Social II, Fundamentos da Saúde Coletiva, Empreendedorismo, Pesquisa em Serviço Social I, II, III, Prática Supervisionada I, II, III, Psicologia na Saúde, Administração e planejamento em Serviço Social, Tópicos em Libras, Tópicos Especiais em Serviço Social e Monografia.

Foram levantadas ainda em 2014 as apostilas de quatro disciplinas deste curso: Administração e Planejamento em Serviço Social, Tópicos Especiais em Serviço Social, Legislação Social II. Estas se resumem a fragmentos de livros. Da primeira disciplina, foram apresentadas 2 apostilas sendo uma referente ao Capítulo 1 do livro Gestão Pública e Democracia: a burocracia em questão do professor Rodrigo de Souza Filho e a segunda referente aos capítulos 1, 3 e 4 do livro Teoria Geral da Administração, de Djalma de Pinho R. de Oliveira. Da segunda disciplina o material se resume aos capítulos 8, 9 e 10 do livro Serviço Social: temas, textos e contextos organizado pelas professoras Valéria Forti e Yolanda Guerra. E, da última disciplina, na apostila constam os capítulos 3 e 4 do livro Direito do Trabalho de Maria Inês da Cunha.

Neste universo de disciplinas apresentado, o curso apontava as matérias básicas requisitadas pelas diretrizes curriculares como ciência política, economia, ética, filosofia, psicologia, dentre outras apontadas no capítulo 2. Não apresenta, contudo, oficinas temáticas que se caracterizam por ser espaços de vivência que permitem o tratamento operativo de temáticas, instrumentos e técnicas, posturas e atitudes, conforme preconizam as diretrizes da ABEPSS. Somente aparece um momento relativo ao trabalho de conclusão de curso, a

monografia. Contudo há que se ponderar que a mesma pode ser formatada nas disciplinas de Pesquisa Social I, II, III.

Já, em 2017, a estrutura curricular, reorganizada em julho de 2017, apresenta uma carga horária mínima de 3278 horas sendo 1716 horas teóricas e 1562 horas de campo⁶⁷, sendo o curso dividido em 8 períodos. Durante as entrevistas, contudo, não foi possível acessar novos materiais das disciplinas uma vez que deixaram de ter o formato impresso ou de CD-ROM e passaram a ser disponibilizados 100% nas plataformas digitais às quais não tivemos acesso.

Disciplinas como Empreendedorismo e Estatística Social são retiradas do currículo e são inseridas disciplinas relativas ao meio ambiente, por exemplo. Uma das características que se preza na formação a distância é a atualização constante dos cursos com temáticas inseridas na sociedade. É como se os cursos acompanhassem as mudanças da sociedade e mantivessem sempre presentes os temas em voga na mesma. Assim, se tem a ideia de atualização profissional, perdendo, contudo, uma estrutura curricular básica fundamental para a formação generalista do profissional assistente social como propõe a orientações da ABEPSS.

Sobre a Universidade 1, a partir do documento Projeto Pedagógico acima referido, temos que o curso está dividido em 8 períodos,

constituído por 44 (quarenta e quatro) disciplinas que estão inter-relacionadas, integrando-se a partir de núcleos ou eixos temáticos, conforme as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, com vistas a promover uma formação sólida, de base teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política indispensável à formação profissional do futuro assistente social. O Curso conta com quatro eixos ou núcleos temáticos, a saber: (a) Núcleo de Comunicação e Produção Científica; (b) Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social; (c) Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira; (d) Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional. [...] Essa flexibilização é assegurada pela oferta de um conjunto de atividades acadêmicas articuladas à formação, planejadas pela Coordenação de Curso, que cria as condições para a realização de atividades como: seminários, congressos, colóquios, oficinas, encontros, festivais, palestras, exposições, cursos de curta duração, cursos *on line*, iniciação à pesquisa, monitoria, vivência profissional complementar e outras dentre outras (UNIVERSIDADE 1, p. 23,24).

⁶⁷ Para a grade curricular completa, ver anexo 4.

Por mais que o curso aponte em sua estrutura curricular as formas de aprendizagem que vão para além do ensino de disciplinas e apont ainda a estrutura do estágio curricular, podemos ressaltar, a partir das entrevistas com as coordenadoras de pólo, que efetivamente estes elementos não estão ocorrendo ou são muito incipientes.

Na Universidade 2, a grade curricular de 2014 apresentava as disciplinas: Filosofia e lógica, metodologia de pesquisa, língua portuguesa, introdução ao Serviço Social, Psicologia Social, História do Serviço Social, Estatística, Antropologia Cultural, Fundamentos de Economia, Cultura Brasileira, Direito e Legislação Social, Constituição das Identidades Sociais: material teórico da Psicologia Social, Seminário Temático I, II, III, IV, Fundamentos históricos, teóricos e metodológicos do Serviço Social, Formação Socio-histórica do Brasil, Organização Econômica do Espaço Mundial, Conflitos étnicos, culturais e territoriais, Instrumentalidade e Serviço Social, Ética Profissional em Serviço Social, Fundamentos da Vida Social, Questão Social, Estudos sobre políticas sociais brasileiras, Intervenção pedagógica do Serviço Social I, II, Redes Sociais, Seminário Temático IV, Estado e Classes Sociais; Relação de Gênero, grupos sociais e relação de convívio; Violência, direitos humanos e Serviço Social; Planejamento e administração em Serviço Social I, II, Oficina temática I, II, III, Gestão de Programas Internacional e Multilaterais, Serviço Social contemporâneo, Fundamentos da Neurociência para o Serviço Social, Orientação e treinamento profissional; Gestão em Políticas Sociais em Empresas, Captação de Recursos para Projetos, Linguagem Brasileira de Danças, Estágio Supervisionado I, II, III, IV, Gestão de políticas sociais, Projeto de Procedimentos científicos em Serviço Social, TCC. O curso aponta que o aluno deverá ter 3090 horas enquanto carga horária mínima para conclusão do Curso no período mínimo de 4 anos e sendo 2370 horas de carga horária teórica, 180 horas de carga horária prática, 450 horas de estágio, 90 horas de atividades extencionistas, científicas e culturais.

Em 2017, o curso disponibilizava mais material no seu site indicando não apenas a estrutura curricular como também a ementa das disciplinas e o seu corpo docente. Não há alterações, contudo, nas disciplinas do curso, mantendo-se as mesmas desde o início da pesquisa em 2014⁶⁸.

O curso totaliza 3000 horas, menos que da instituição 1, sendo 350 horas de estágio. O corpo docente da instituição, como apontado acima, conta com 21 docentes sendo 1 especialista, 15 mestres e 5 doutores a grande maioria em regime integral.

⁶⁸ Para grade curricular completa, ver anexo 4.

Sobre as formas de avaliação que ficaram ausentes no primeiro momento da entrevista temos que no material disponibilizado no site, já no segundo momento desta pesquisa, o curso mantém para as disciplinas teóricas três momentos/notas avaliativos. Um primeiro diz respeito ao fórum desenvolvido no ambiente virtual que soma 3 pontos e uma atividade presencial desenvolvida no próprio pólo que soma 7 pontos totalizando 10 pontos da primeira avaliação. A segunda nota é construída exatamente da mesma maneira que a primeira e a terceira nota consiste em uma única avaliação presencial no pólo com valor total de 10 pontos e somente as duas maiores notas são consideradas para a média final onde o/a aluno/a deve alcançar 60 por cento para ser aprovado. Já nas disciplinas de estágio o aluno é avaliado pelo tutor presencial do polo e o tutor a distância da disciplina de estágio sendo que a nota do/a tutor/a presencial tem peso maior que do/a professor/a da disciplina a distância. Novamente o aluno deve ter média 60% para ser aprovado.

As tutoras, nas pesquisas realizadas em 2014, explicam cada qual relativo à instituição que se inserem – lembrando que Letícia encontra-se trabalhando nas duas – que não conheciam a grade curricular do curso. Não tiveram acesso principalmente por que a grade é disponibilizada na plataforma online do curso e as tutoras não tem acesso pessoal para este. A tutora Letícia ressalta que entende que algumas disciplinas não fazem muito sentido como a disciplina Empreendedorismo. Ressaltamos a observação que a tutora fez neste momento, a partir de uma palestra de que participou da professora Ana Elisabete Mota em que esta colocava que as faculdades, principalmente o EaD estão formando para o mercado e que, portanto, para se adequar ao mesmo, incluem disciplinas como empreendedorismo, sustentabilidade, assessoria e consultoria, todos temas da “moda” e que, por conseguinte, as questões fundamentais se perdem.

Ressaltou ainda que, de acordo com a palestra, existe o marxismo sem Marx. Para Letícia, “eles (a instituição) não deixam de citar Marx, mas todos os pilares da formação marxista não aparecem e acaba não sendo nada”. Entende que não há interesse por parte das IES em formar profissionais competentes que estarão atuando de acordo com o que preconiza o PEP hegemônico na profissão e o Código de Ética profissional. Ressalta que estes/as alunos/as irão formar e que muito provavelmente terão, enquanto perspectiva a lógica de “pena do usuário”, do “ser bom” e que entende que estes buscam o EaD por ser mais barato e que você pode fazer na sua casa, o que faz toda a diferença. Ressaltou que dentre os alunos existem aqueles que não sabem mexer no computador o que considera quase absurdo, por se tratar de um curso a distância que preconiza a utilização da tecnologia.

Aqui estão presentes alguns elementos que merecem melhor análise.

A primeira relativa à tutoria presencial visto que, de acordo com as Referências de Qualidade para a Educação a Distância, este sujeito deveria “conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo” (MEC, 2007, p.21). Contudo, na fala das tutoras, fica claro que não há esta inteiração. As instituições não disponibilizam o mínimo necessário para a compreensão do papel do/a tutor/a nem da estrutura do curso ou do projeto pedagógico. As tutoras não têm acesso à grade curricular e deverão ser as responsáveis por tirar dúvidas dos alunos, atuando, ainda, como sujeitos integradores das várias dimensões pedagógicas do curso: disciplinas, estágio, pesquisa, avaliações, dentre outros. Para isso, há a necessidade de conhecerem minimamente todo o projeto pedagógico do curso, porém, como visto acima, não conhecem nem a concepção de formação que o curso propõe e o perfil profissional que deseja formar mesmo estando presente no documento PPP dos cursos. Capacitar as tutoras é prerrogativa do curso assim como oferecer os instrumentos necessários para uma ação qualificada mas, buscar os instrumentos de trabalho e organizar sua inserção na instituição fica a cargo das profissionais.

Sobre a Universidade 2 a tutora Letícia apontou conhecer a grade curricular uma vez que tem acesso à plataforma virtual deste curso. No seu entendimento, algumas disciplinas destoam muito da proposta das diretrizes curriculares como Captação de Recursos, Redes Sociais, Empreendedorismo, dentre outras. Ressalta novamente a formação para o mercado e que somente assim é possível compreender a inserção de tais disciplinas.

No que diz respeito aos componentes curriculares, a tutora Letícia ressaltou não saber se a Universidade 1 conta com oficinas, seminários temáticos ou outros. Respondeu que na Universidade 2 os seminários ocorrem dentro das plataformas virtuais e que tem acesso, podendo responder as perguntas dos alunos, mas que não é responsável por isso. Que, por diversas vezes, já tentou responder as perguntas que os/as alunos/as têm mas que considera essa atividade impossível visto serem muitos alunos e que a plataforma virtual é para todos os pólos que o curso possui, não apenas Juiz de Fora. O responsável é o/a tutor/a a distância, de acordo com a temática de cada seminário e percebe que as respostas deste para os comentários dos/das discentes muitas vezes é “reflita mais sobre isso” sem, contudo, indicar o caminho para esta reflexão. A Universidade 2 conta ainda com a Semana de Extensão que fica mais no âmbito do curso presencial. Ressalta que já procurou a coordenação do curso presencial para que o EaD pudesse fazer parte mais ativa da Semana do Serviço Social porém continuam somente como convidados. Ressalta que a separação entre os cursos é clara. Disse não ser, ela mesma, a favor do ensino a distância mas que depois que começou a trabalhar

como tutora pensa: ‘sou contra, mas o curso esta aí e que, enquanto profissional inserido nesta modalidade, acredita que faça mais diferença em termos de luta e resistência.’ Como exemplo apontou que nos momentos presenciais com os/as alunos/as ressalta as críticas que são feitas ao EaD e que já teve alunos que passaram para o ensino presencial.

O EaD, ao diminuir o custo, aplicando tecnologia e diminuindo a presença dos/as docentes e ampliando a dos/as discentes, coloca ao professor uma carga horária de trabalho muitas vezes impraticável e os resultados aparecem em exemplos como os apontados acima, pouco espaço e tempo de troca entre alunos/as e professores/as e, por consequência, faltam momentos de reflexão e construção coletiva.

A separação que existe entre os cursos de Serviço Social a distância e presencial – e, conseqüentemente, a divisão que ocorre quando os profissionais já estão formados – foi um dos elementos que inicialmente me instigou para esse trabalho. É interessante observar que as críticas feitas ao EaD, pelas entidades da categoria, inicialmente, foram interpretadas como críticas aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância e há que se fazer sempre um esforço para a compreensão de que a crítica recai, sim, na política de educação, principalmente a educação superior, que, ao precarizar a educação, desqualifica o profissional que será inserido no mercado de trabalho.

Passamos a outro componente curricular, o Estágio e a supervisão de estágio. Os dados ora apresentados advêm das entrevistas realizadas e de materiais didáticos do curso da Universidade 1.

- Estágio

O estágio é compreendido, no projeto de formação profissional do/da Assistente social, conforme estudado no capítulo 2 do presente trabalho, enquanto um processo didático-pedagógico que deverá pautar-se na indissociabilidade entre a supervisão de campo e a supervisão acadêmica, em que tal premissa se constitui ainda “um dos princípios das diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social” (ABEPSS, 2010, p.15). O estágio supervisionado caracteriza-se, portanto, “pela atividade teórico-prática, efetivada por meio da inserção do(a) estudante nos espaços sócio-institucionais nos quais trabalham os(as) assistentes sociais” onde este estudante é capacitado “nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para o exercício profissional” (ABEPSS, 2010, p.15).

Foi possível recolher dados sobre o estágio através, também, do documento ‘Diretrizes de Estágio Supervisionado em Serviço Social EaD’. Este aponta estar baseado nas diretrizes

curriculares do curso de Serviço Social do MEC, ou seja, aquelas referidas no capítulo 2 que têm força de lei e que modificaram gravissimamente as diretrizes aprovadas pela categoria profissional através da ABESS em 1996 e na Política Nacional de Estágio da ABEPSS, também discutido no capítulo anterior. Apresenta que o estágio tem como princípio básico a ideia de que tornar-se assistente social é fazer-se assistente social e que, portanto, só se aprende a tarefa no exercício da mesma. “O estágio supervisionado tem não só o objetivo de treinar o aluno para o exercício da sua futura profissão, mas também promover o necessário intercâmbio Universidade- Comunidade [...]” (Universidade 1, 2014, p. 1). A ideia presente difere da proposta de formação teórico prática do/a discente e caminha para o treinamento visando executar uma função. É a robotização da formação em Serviço Social e a negação da formação ampla, que leva o discente a se tornar um profissional criativo, crítico e capaz de atuar em diversas áreas, pois, se é ‘treinado’ em um campo de estágio estará apto somente para repetir as funções condizentes com este ambiente. Ressaltamos ainda que a carga horária do estágio é extensiva, chegando até as 30h semanais.

Aqui cabe ressaltar o que apontaram GUERRA e BRAGA, em texto já trabalhado no capítulo anterior. Ao discutirem a supervisão de estágio, as autoras analisam a concepção de estágio e de supervisão que têm os sujeitos envolvidos – docentes, discentes e profissional supervisor de campo. Explicam que muitas vezes “prevalece uma concepção instrumentaç de estágio, onde este é entendido como a realização de ações, de operacionalização, espaço para aquisição de comportamentos e treinamento de habilidades” (BRAGA, GUERRA, 2009, p. 546). O estágio se reduz, então, enquanto uma prestação de serviço quando deveria ser entendido como um momento privilegiado da formação profissional. As autoras destacam que

As práticas de estágio acabam sendo reduzidas a: 1) execuções de tarefas conferidas institucionalmente ao alunio, prestação de serviços, execução de atividades meio para solucionar problemas institucionais; 2) locus de articulação, ou pior, de aplicação de teoria na prática; 3) espaço de repetição das ações realizadas pelos assistentes sociais; 4) ações voltadas para secretariar o assistente social ((BRAGA, GUERRA, 2009, p. 547).

Ainda explicam que há grande disputa pelos/as estudantes para os campos de estágio visto que podem possibilitar uma remuneração, principalmente, tendo em vista o desemprego e o processo de pauperização que sofrem enquanto classe trabalhadora. Na instituição privada, essa disputa se acirra um vez que a demanda por capos de estágio é sempre menor que a oferta já que o estágio se apresenta como uma das disciplinas mais caras para o curso e que,

em muitos casos, os/as alunos/as têm que encontrar o espaço aonde realizará o estágio e a devida supervisão.

A tutora da Universidade 1, Vanessa, apontou que uma vez que o curso era 100% a distância, o encontro presencial previsto servia para o aluno quando fosse do interesse dele, procurar para tirar dúvidas e que normalmente eles apareciam no período de estágio pois precisavam de orientação quanto à documentação necessária para esta fase da graduação. Que ela era a supervisora acadêmica mas, que tinha, ela mesma, se colocado nesta posição e não a instituição. “O meu trabalho era totalmente técnico, de organizar a vida do aluno na instituição se ele me procurasse”.

Dentro das possibilidades, a tutora presencial fazia contato com os supervisores de campo na tentativa de acompanhar o estágio, mas era iniciativa da tutora e não algo requisitado pela instituição. “Em relação ao estágio, o que eu fazia era por uma posição ética minha e não requisito da instituição”. Quando o aluno adería, a tutora explicava para ele a importância de um diário de campo, explicava como preencher o boletim estatístico, dentre outras questões. O aluno, na Universidade 1, de acordo com a tutora, deveria cumprir em torno de 150h de estágio por semestre.

Na questão relativa a quem escolhia o campo de estágio, se era o aluno ou a instituição, apontou que, na época da entrevista, em 2014, ocorriam os dois movimentos. A instituição mantinha convênios, inclusive com a Prefeitura de Juiz de Fora. Na medida em que aparecia um aluno para estágio, a Universidade 1 apontava as vagas para o/a aluno/a e ele/ela procurava, mas também era possibilitado que o aluno, a partir de uma relação pessoal com alguma assistente social ou serviço trouxesse a uma nova vaga de estágio para a instituição com a qual iria então realizar o convênio. A tutora propôs a supervisão acadêmica uma vez ao mês e, em média 7 alunos/as participavam, mas não sabia informar se todos os/as alunos/as inseridos no estágio estavam acompanhando a supervisão acadêmica. “Era aí que faltava o controle”. Era um processo de convencimento onde participavam os alunos que a tutora conseguia vincular na supervisão. Porém, já que o momento de estágio requirava do/a aluno/a diversos documentos apresentados na disciplina de estágio, como acima apontado, a tutora acredita que muitos senão todos, participavam pois tinham muita dificuldade com este momento. Informou ainda que não tinha acesso a esta disciplina online de estágio e que poderia até ser uma tentativa de supervisão.

Perguntamos se existia alguma relação com a disciplina de estágio, a supervisão acadêmica e a supervisão de campo respondeu que chegou a fazer uma proposta de oficina integrada de estágio e que convidou os/as alunos/as e os/as supervisores de campo mas que

poucos apareceram e que não houve continuidade até por que saiu da instituição logo após, mas que não existia uma vinculação apontada pela instituição e que quem tinha mais incursão neste processo era ela enquanto tutora presencial. Informou ser ela quem assinava a documentação o que acreditava ser contraditório pois existia a disciplina online de estágio. E que foi a partir do momento que viu que teria que assinar a documentação que precisava estabelecer a supervisão acadêmica para não incorrer em uma falta ética e ficar assinando documentos dos quais não conhecia a realidade e assim discutir o estágio com os discentes e ver como estava ocorrendo este momento da formação. Ressaltou que os alunos levavam a sério a assiduidade nos campos de estágio e que acreditava que isso ocorria por serem mais velhos, na faixa entre 40 e 50 anos. Novamente o esforço pessoal se faz presente na formação a distância. Não é a organização institucional que provoca ou possibilita a presença do/a aluno/a no momento presencial de estágio porém a organização da tutora presencial e interesse dos/das discentes.

Na Universidade 2, a tutora Letícia apontou que será prerrogativa da tutora fazer o acompanhamento e a supervisão acadêmica. Nesta instituição, informou que existe a tutora online responsável pela disciplina de estágio online, onde os/as alunos/as têm acesso aos textos e à documentação necessária para o estágio e que esta disciplina ocorre, concomitantemente, com a tutoria presencial, complementando o papel de supervisão acadêmica e que sente mais preparada para atuar enquanto tutora nesta instituição do que na Universidade 1 onde vem atuando desde agosto do ano passado. Nesta, ela orienta os alunos em relação aos documentos necessários para o ingresso no estágio mas não há acompanhamento sistemático ou supervisão acadêmica. Há a disciplina de estágio onde os alunos tem acesso ao material necessário, porém, a instituição requisitou, recentemente, que ela assinasse documentos de estágio como se tivesse sido orientadora de estágio. Ela já informou à instituição que somente assinará os documentos de alunos que tiver realmente acompanhado e que entende que, se uma tutora a distância da disciplina para a qual o/a aluno/a manda mensalmente o material como o plano de atividades e os boletins estatísticos, então é esta quem deverá assinar documentos comprobatórios. E sabe que a recusa em assinar os documentos será um problema quando o universo de alunos neste momento do curso for maior e que acredita que será muito difícil sua permanência na instituição.

Dentre os discentes entrevistados apenas André já está em momento de estágio. Susana começará o estágio no primeiro trimestre de 2015 e Elaine trancou o curso, não tendo muitas informações sobre este momento da formação. André ressaltou que na instituição 1 quem realiza a supervisão acadêmica é o tutor presencial e também quem tira dúvidas

relativas à documentação necessária. Disse ainda que teve alguns problemas por não ter conseguido um campo antes e que ele mesmo teve que conseguir a instituição para ser inserido enquanto estagiário. A aluna Susana aponta que será a primeira a fazer estágio na instituição e que será a tutora presencial que irá acompanhá-la. Que foi ela quem buscou o campo de estágio na cidade onde mora com uma profissional assistente social com quem tem uma relação pessoal.

No que diz respeito ao estágio, que “envolve a necessidade de supervisão direta, acadêmica e de campo, com envolvimento pedagógico da instituição de ensino e da instituição campo de estágio”, percebe-se que na modalidade a distância as instituições de ensino não vêm garantindo as condições reais para a supervisão direta de estágio o que está diretamente ligado à “própria natureza dessa modalidade”⁶⁹ (DAHMER, 2012, p. 59).

Ocorre que a estrutura online do curso propõe igualmente uma supervisão de estágio online com o/a professor/a/tutor/a online da disciplina. Assim, para garantir os momentos presenciais exigidos para o momento de estágio, o/a tutor/a presencial assume uma responsabilidade extra para a qual não necessariamente está capacitado, principalmente no que diz respeito à parte burocrática, documental, que exige este processo ou pela quantidade de alunos que precisa atender. Segundo a autora, a Política Nacional de Estágio, acima marcada, indica que o momento de supervisão seja de relação pedagógica direta, com poucos alunos e contato direto com o supervisor acadêmico o que, devido à própria natureza institucional, não pode ser atendido e acaba por atingir essencialmente “a formação com qualidade dos assistentes sociais”, vez que o estágio se apresenta como “a espinha dorsal da formação, um momento em que o discente, com essencial contribuição do docente, realiza o enorme esforço de síntese, de conteúdo apreendidos em disciplinas anteriores.” (DAHMER, 2012, p. 60).

Ainda no que se refere ao estágio, DAHMER relaciona outro problema relativo aos Pólos de EaD, uma vez que parte

⁶⁹ Cabe ressaltar que diversos fatores aqui apontados em relação ao ensino à distância, não são prerrogativas apenas desta modalidade. Existem diversas denúncias relativas a instituições presenciais que também não tem garantida a supervisão direta de estágio, como diversas outras questões. Ressaltamos que o foco do presente trabalho é o ensino à distância o que não quer dizer que a precarização do ensino superior não está presente no presencial, seja público ou privado. A precarização do ensino superior advém da política de educação em voga que afeta em larga escala as instituições. Dentre os diversos fatores, ressaltamos o as formas de financiamento do ensino público e privado, a não necessidade de articulação do tripé ensino-pesquisa- extensão pela grande maioria das IES, a precariedade na avaliação das instituições, dentre outras.

se encontra distribuída em municípios de pequeno e médio porte, há enorme dificuldade de abertura de campos de estágio, visto que em cidades menores há um menor número de assistentes sociais, o que dificulta a realização do estágio ou o mesmo acaba sendo realizado em condições adversas e contraditórias aos parâmetros da Política Nacional de Estágio (ABEPSS, 2010) e da Resolução CFESS 533/2008 (CFESS, 2008), com poucos assistentes sociais supervisionando um excesso de discentes. (DAHMER, 2012, p. 60).

O que percebemos é que o processo presencial apenas ocorre, como apontado acima, visto um esforço pessoal de alunos e tutores presenciais.

- Avaliação

Sobre os critérios e formas de avaliação do processo de ensino/aprendizagem, a tutora Vanessa, da Instituição 1 apontou que existia a prova que era ofertada presencialmente e que era agendada pelo/a aluno/a e realizada no laboratório de informática com um monitor na sala que auxiliava no funcionamento do computador e para pegar a assinatura do/a aluno/a com intuito de verificar a presença. Existiam ainda os fóruns, das disciplinas online que valiam ponto mas a tutora presencial não tinha acesso. Já a tutora Letícia apontou que nos dois cursos da instituição 2, – trimestral e semestral – e no curso da Universidade 2, existe a prova online, por disciplina, que os/as alunos/as fazem no laboratório de informática da instituição e ainda os fóruns que acontecem na plataforma virtual dos cursos. No curso trimestral da Universidade 2 há ainda a nota da tutoria presencial esta responsabilidade da tutora entrevistada. Nos outros, a tutoria presencial não entra como critério de avaliação.

A pouca participação das tutoras no momento de avaliação expõe que as mesmas têm importância em conectar o aluno ao curso, facilitando e incentivando a permanência dos/das mesmos/as, diminuindo a evasão, mas no que diz respeito às avaliações do processo de ensino-aprendizagem, suas opiniões já são colocadas em segundo plano.

No mais, a avaliação se dá com a presença do/a aluno/a na instituição mas não presencialmente visto que é online e sem a presença do/a tutor/a que elaborou a avaliação o que, em caso de dúvidas do/a aluno/a, é um dificultador do do processo.

- Trabalho de Conclusão de Curso

Neste momento buscamos compreender se existe apresentação oral Trabalho de Conclusão de Curso/TCC, além das informações de quem orienta os alunos e de quando começa a elaboração do mesmo e como são escolhidas as temáticas – se possuem relação com os campos de estágio conforme aponta as Diretrizes Curriculares. A tutora da das instituições 1 e 2, Letícia, apontou, na época da entrevista em 2014, conhecia apenas um aluno na universidade 1 que estava na fase de elaboração de TCC mas que não era ela quem orientava. Pode, contudo, ser co-orientadora mas que não tinha autonomia para modificar a linha que o orientador estava implementando o que fazia com a orientação ficasse a cargo do tutor a distância. Na havia apresentação, o/a aluno/a enviava o trabalho para a banca e, em dia marcado, ele/ela recebia a avaliação do trabalho virtualmente, ou seja, como se fosse uma banca por vídeo conferência porém o aluno não precisa apresentar o trabalho, apenas ouvir a avaliação. Na Universidade 2, segundo a tutora, ainda não havia, em 2014, alunos/as nesta fase mas sabe que irá acompanhar tanto por que lá tem mais autonomia para trabalhar e uma relação mais próxima com os/as alunos/as, principalmente no trimestral onde a tutoria é obrigatória.

A antiga tutora presencial da universidade 1, Vanessa, respondeu que o TCC não era sua função e que ela mesma colocava para a instituição que esta não seria sua função. Havia um tutor online para orientar mas, por diversas vezes, os/as aluno/ass perguntavam para ela como era feito um TCC, como era a escolha do tema e ela buscava orientar no sentido de sanar a ansiedade dos/as discentes e ressaltou que as questões procedimentais do curso não passavam por ela.

Em relação aos discentes, Elaine apontou que não tinha essas informações pois trancou o curso muito antes de chegar no momento de elaboração de TCC. A discente Susana explicou que, na Universidade 2, ela também será a primeira a fazer TCC, além de ser a primeira a fazer estágio, conforme apontado acima. Sabe, porém, que a orientadora será a tutora presencial e que elas tem discutido o tema para o trabalho. Acredita que irá escrever sobre as questões relativas a sua atual inserção profissional, no Conselho Tutelar. O discente André, que também não está no momento de construir sua monografia ressaltou que havia apresentação e que acreditava que quem orientava era a tutora presencial.

A primeira questão que apontamos aqui é a divergência de informações relativas a Universidade 1. Fica claro que as tutoras presenciais não são os profissionais que orientam a

elaboração do TCC o que também é feito na modalidade à distância. O/a aluno/a, contudo, acreditava que se daria de maneira presencial.

Realmente, compreendendo o trabalho final do curso enquanto um “um momento de síntese e expressão da totalidade da formação profissional” (ABEPSS, 1996, p. 72), fica muito difícil compreendê-lo na modalidade a distância visto que exige a orientação sistemática de um orientador.

Como nenhum dos alunos em questão estava no momento de elaborar este trabalho e que, na Universidade 1 o tutor não será responsável e na Universidade 2, seria o responsável porém ainda não iniciou tal atividade não sendo, portanto, possível analisar como se daria a atividade. Há que se ressaltar, contudo, que, conforme apontado no tópico 3.1 deste trabalho, a ABED aponta que em média, um profissional discente de um curso à distância, sem o apoio de profissionais de outras áreas, trabalha com 140 aluno. Isso significaria dizer que, cada orientador de TCC orientaria uma quantidade irreal de trabalhos de monografia.

O processo de elaboração do TCC, nos cursos a distância pesquisados podem levar a maior precarização e sobrecarga de trabalho docente uma vez que deverá recair para o/a tutor/a presencial a orientação da monografia. Para além, é um momento que deve ser enxergado com muita seriedade pelas instituições formadoras não apenas por ser uma exigência do MEC como também ser um momento crucial da formação visto que “deve ser entendido como um momento de síntese e expressão da totalidade da formação profissional.” (ABESS, 1996, p. 72).

- Atividades Pedagógicas Complementares

A partir daqui, trabalhamos as questões relativas a atividades pedagógicas complementares como monitoria, iniciação científica ou atividade de pesquisa e de extensão.

A tutora Vanessa, Universidade 1, respondeu que não existiam atividades complementares na instituição 1 e que os projetos de extensão estão ligados à área da saúde sendo que chegou a sugerir a participação do Serviço Social nestes projetos mas que não foi possível construir uma proposta com os coordenadores dos outros cursos visto que saiu antes da instituição. A tutora Leticia afirmou que na Universidade 2, ela apresentou um projeto há quase um ano e ainda está aguardando resposta e que apresentou um projeto inclusive com vagas para os alunos do curso presencial da instituição. Informou que em termos de iniciação científica e pesquisa não há nada e que a instituição não tem interesse principalmente para

áreas de humanas. Ressaltou que a Universidade 1, na qual também trabalha, não tem nenhuma atividade complementar.

No que diz respeito aos discentes, a primeira questão percebida é que todos tiveram muita dificuldade de entender o que estava sendo perguntado. A não ser Susana, que apontou ter feito uma prova para monitoria no início do curso mas que nunca havia obtido retorno sobre o mesmo, nem sobre reprovação ou se a vaga chegou a existir ou foi logo extinta. Susana apontou ainda que a Semana Acadêmica do curso é entendida enquanto atividade complementar, realizada pelas professoras do curso presencial, e não soube apontar outras atividades. André, da Universidade 1, ressaltou que há uma atividade que reúne todos os alunos de todos os pólos uma vez ao ano, na matriz, e que eles estão se organizando para ir pelo menos uma vez durante o curso visto que, segundo ele, o aluno tem que se esforçar para participar de questões assim.

A falta de atividades de extensão ou ainda o não conhecimento sobre o que são demonstra mais uma vez a falta de compromisso institucional que busca uma formação profissional condizente com o projeto de formação do Serviço Social visto que não possibilita vivências dos/das alunos/as junto a movimentos sociais, a projetos de iniciação científica, dentre outros. A formação do perfil profissional desejado pelo Serviço Social implica a inserção do aluno, com qualidade, em diversas atividades que permitam um conhecimento melhor da realidade, dos movimentos sociais – como o próprio movimento estudantil –, em vivências que possibilitem a continuidade de uma formação crítica, comprometida com as demandas das classes subalternizadas com vias de sua emancipação. Isso não se dará apenas com as disciplinas mas com a aglutinação dos diversos elementos pedagógicos.

DAHMER faz a análise da “ausência da vivência acadêmica dos estudantes formados por esta modalidade de ensino”, haja vista não frequentarem uma Universidade, porém um “Pólo de Apoio Presencial a Distância”. De acordo com a autora tal ausência remonta num empobrecimento da formação, visto que “vai muito além da sala de aula e da leitura de textos”, envolvendo contato com o movimento estudantil, com professores de matrizes teóricas e políticas diferentes, com estudantes de outros cursos e com o todo da comunidade acadêmica (DAHMER, 2012, p. 61).

Para além das atividades de extensão, questionamos sobre o papel da pesquisa científica na instituição. A tutora Letícia ressaltou não existir nenhum tipo de pesquisa em nenhuma das instituições assim como ressaltou Vanessa. Os discentes da instituição 2 chegaram a afirmar que uma vez foram a instituições de acolhimento de idosos e aplicaram

questionários, mas que isso ocorreu apenas uma vez e que não houve continuidade ou retorno sobre as informações obtidas.

DAHMER pondera sobre a produção de pesquisa enquanto transversal ao processo de formação profissional do assistente social, conforme apontam as Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Questiona que na modalidade em voga, o acesso aos professores mais qualificados, “produtores do material pedagógico e das aulas virtuais” ocorre no âmbito virtual e que, somando-se a isso, existe o fato de que a dedicação para pesquisa e projetos de Iniciação Científica por parte do docente requer carga horária e dedicação deste professor a um pequeno grupo de alunos. Novamente retorna a questão precípua da natureza da modalidade de ensino – a distância – que não proporciona os elementos básicos para o desenvolvimento de pesquisa qualificada (DAHMER, 2012, p. 61).

Somando as duas informações acima, fica claro que o ambiente presencial, os pólos, dos cursos a distância não oferece os elementos necessários para a execução de atividades de pesquisa e que esta, por sua vez, também não ocorre no âmbito virtual. Retomando o colocado relativo as atividades pedagógicas complementares fica claro que a instituição não oferece ao aluno os elementos indispensáveis a sua formação na perspectiva do projeto apontado pelas categorias profissionais do Serviço Social.

Para além, necessário retomar a discussão realizada no capítulo 2 da presente dissertação apontando a necessidade de , através da pesquisa, desenvolver competências profissionais necessárias para a atuação profissional em qualquer campo socioinstitucional no qual este se inserir, em três níveis: a) no âmbito das competências teórico-metodológicas; b) das competências políticas e c) das competências técnico-operativas. Conforme ressaltado no capítulo anterior, o primeiro possibilita que o assistente social “compreenda seu papel profissional no contexto das relações sociais [...], numa perspectiva de totalidade”; o segundo “permite que se apreenda a sociedade como um espaço de contradições [...], indica os protagonistas da cena política, suas articulações e alianças e possibilita identificar aliados” além de ensejar o conhecimento do significado social e político das demandas e das respostas profissionais. O terceiro permite compreender os espaços socioocupacionais, dentre outros, favorecendo “respostas qualificadas às demandas institucionais, organizacionais ou dos movimentos sociais, vislumbradas no projeto de intervenção profissional” (GUERRA, 2009, p. 714,715).

DAHMER resume que, diferente do profissional que se pretende com o projeto de formação que se tem hoje para o serviço social e promulgado principalmente pela ABEPSS,

o perfil do profissional formado na modalidade EAD será marcado pela realização de estágios precários, pela ausência de transversalidade da pesquisa ao longo da formação, bem como da ausência de rica vivência junto a comunidade acadêmica e a um corpo docente com perfil e trajetórias teóricas distintas. Trata-se, logo, de um perfil empobrecido de formação profissional (DAHMER, 2012, p. 62).

Expõe, portanto, a autora e concordamos que o processo de formação se traduz enquanto diplomação destes alunos e não de efetiva formação como preconiza o projeto profissional. Coloca que, diferente do discurso dominante - que defende o ensino a distância enquanto democratização do ensino superior - “tal modalidade fortalece não uma formação qualificada [...], mas possibilita o acesso a diplomação”, o que na realidade vem enriquecer as Instituições de Ensino Superior que vendem a modalidade a distância e acaba por “empobrecer” a formação profissional na área social. (DAHMER, 2012, p. 62).

- Bibliografia

Sobre a bibliografia utilizada Letícia informou que a Universidade 2 tem bibliográficas que ela avalia como boas para algumas disciplinas, mas que não são variadas, são poucas. Que ela complementa muita coisa nos encontros presenciais principalmente com os alunos do trimestral. Na Universidade 1, as tutoras desconheciam as bibliografias das disciplinas. Não percebemos, contudo, qual parâmetro utilizado pela pesquisada para definir as bibliografias qualitativamente.

As alunas da instituição 2 afirmaram que somente perceberam o quanto a bibliografia utilizada era fraca, quanto a tutora passou a apontar outros materiais. Que sempre buscaram textos em páginas da web. O aluno da instituição 1 informou que acredita que a bibliografia é boa e que busca mais coisas pois acredita ser este o papel do discente e que na plataforma virtual existe a biblioteca virtual onde acessa o material necessário. Não há, contudo, um parâmetro para esses/as alunos/as poderem avaliar a qualidade da bibliografia utilizada a não ser que busquem individualmente as bibliografias de outros cursos, materiais relativos a biblioteca básica do SS, dentre outros.

Os tutores que deveriam tirar dúvidas e orientar os alunos desconhecem a bibliografia utilizada pelo curso e os discentes, por sua vez, não têm clareza da bibliografia e, por conseguinte, dificilmente terão clareza da teoria social que fundamenta seu curso ressaltando aqui a preocupação com a formação teórica crítica preconizada pelo projeto de formação e necessário à efetivação do PEP.

No mais, ressaltamos que já nos cursos presenciais o momento de leitura e conhecimento bibliográfico é parte essencial para a formação do aluno, juntamente com os processos de reflexão crítica em sala de aula, processos de pesquisa e extensão, estágio, dentre outros. Num curso a distância, onde os momentos presenciais são limitados, onde há dificuldade em realizar momentos de reflexão junto ao professor da disciplina, onde os momentos de pesquisa e extensão são praticamente inexistentes, o estudo bibliográfico não é apenas essencial mas primordial e, sem medo de exagerarmos, único, para o processo de formação destes dicentes. Se os mesmos não tem clareza, acesso e informação necessários para acessar e compreender a bibliografia, há formação não apenas está aquém, mas não permite os processos necessários para que o/a aluno/a forme uma consciência crítica capaz de processar as mediações necessárias que o farão compreender e atuar sobre a realidade que encontrará nos espaços sócio-ocupacionais. A formação em Serviço Social pressupõe extensa leitura assim como espaços dedebate e diálogo, para formar o requisitado profissional competente teórico e tecnicamente, crítico e criativo e que oferece respostas às demandas apresentadas no dia a dia da intervenção profissional.

3.2.6. Infraestrutura dos Cursos EaD Pesquisados

Neste tópico analisaremos a infraestrutura dos cursos pesquisados, o que irá englobar salas para tutoria, biblioteca, estrutura de comunicação, secretaria, mídias utilizadas, corpo administrativo, dentre outros.

-----	Sala para tutoria	Biblioteca	Estrutura de comunicação	Secretaria específica
Universidade 1	Não há sala específica, tutor pode reservar laboratório de informática ou sala na biblioteca	Virtual e física, dentro da instituição, sendo que possui poucos títulos específicos do Serviço Social	Email, plataforma virtual, fóruns online, grupo de whatsapp com a tutora presencial, telefone.	A própria sala da coordenação serve como secretaria para questões específicas do EaD. Para questões de matrícula e/ou administrativas,

				devem procurar a secretaria da instituição que atende todos os cursos presenciais e a distância
Universidade 2	Salas de aula a ser reservada pelo/a tutor/a	Virtual e física com vários títulos específicos do Serviço Social	Email, plataforma virtual, fóruns online, telefone.	A própria sala de coordenação serve como secretaria para questões específicas do EaD. Para questões de matrícula e/ou administrativas, devem procurar a secretaria da instituição que atende todos os cursos presenciais e a distância
-----	Número de tutores presenciais	Coordenador	Mídias utilizadas	Outros equipamentos de estrutura física
Universidade 1	1	Sim, coordenador do pólo está presente no pólo avançado com atividades administrativas e relativas a metodologia a distância atendendo a todos os cursos a	Material didático virtual, livros virtuais, videoaulas, plataforma web, fóruns, chats. No início da pesquisa, em 2014, utilizavam também material didático impresso.	Laboratório de informática

		distância do polo; coordenador do curso de serviço social fica na sede.		
Universidade 2	1	Sim, coordenador do pólo está presente no pólo avançado com atividades administrativas e relativas à metodologia a distância, atendendo a todos os cursos a distância do polo; coordenador do curso de serviço social fica na sede.	Material didático virtual, livros virtuais, videoaulas, plataforma web, fóruns, chats. No início da pesquisa, em 2014, utilizavam também material didático impresso e CDROM.	Laboratório de informática

- Pesquisa realizada com coordenadores de pólo (2017), tutores a distância e discentes (2014) para o levantamento dos dados acima expostos.

A tutora Vanessa, da instituição 1, ressaltou que contava com sala para tutoria e que era, porém, dividida com outros/as tutores/as, cada um com seu horário para utilizá-la, que não existia laboratório de informática específico para o Serviço Social e sim os laboratórios da instituição e que a biblioteca é no âmbito virtual sendo que na biblioteca física da instituição não existem livros do Serviço Social. Ressaltou que a instituição tem secretaria específica para o EaD, onde fica a coordenação. Informou que acessava as salas reservadas da biblioteca para as supervisões acadêmicas de estágio, atividade proposta por ela, como visto anteriormente.

No quesito comunicação, disse que com os alunos esta ocorria via email e via telefone mas que até para telefonar era difícil uma vez que precisava ir até a coordenação para usar o telefone e que uma vez chegou a ser questionada do porque estava entrando em contato com

os alunos, mas que continuava a fazer pois não utilizaria telefone pessoal para este fim. Ressaltou que o contato era realizado em média, com 12 alunos/as de um total de 98, sendo que com os demais nunca manteve contato algum. Os/as alunos/as com os quais conseguiu estabelecer um vínculo, o contato era presencial uma vez por semana e por email ou telefone quando necessário. Com os/as tutores/as a distância/docentes das disciplinas não havia contato algum a não ser com o tutor da disciplina de estágio. Este contato acontecia por email e foi necessário pois a entrevistada assumiu um compromisso com a supervisão de estágio. Com a coordenação do curso – que era coordenador de todos os cursos a distância da instituição – o contato era constante e quando a coordenadora tinha alguma informação para passar o fazia, principalmente, por email. Com o coordenador do curso de Serviço Social que seria, então, o coordenador do curso na matriz, nunca fez contato algum.

No que diz respeito às mídias utilizadas, o curso contava com material impresso/apostilas, videoaulas a que os alunos assistiam nas plataformas e as próprias plataformas virtuais⁷⁰ além de CD-Rom com aulas, página WEB e fóruns na internet. Sobre o corpo docente informou não conhecer os professores das disciplinas visto que a instituição era só um pólo e que a estrutura organizativa do curso estava no Rio de Janeiro; que não teve nenhuma capacitação para conhecer a estrutura de um curso na modalidade a distância e que, à medida que tinha alguma dúvida ou dificuldade, perguntava. Que era a única tutora presencial do curso e que tutores de outros cursos não eram utilizados no Serviço Social. Sobre o corpo administrativo, há o coordenador do curso no Rio de Janeiro além do coordenador do pólo, mas que não sabe a formação profissional destes. Ressaltou que há secretaria específica para o EaD mas não para o curso de Serviço Social e sim para todos os cursos desta modalidade e que contavam ainda com suporte de técnicos de informática.

A tutora Leticia apontou que na Universidade 2 utilizava, para a tutoria presencial, salas de aulas e que não havia um espaço específico e que na unviersidade 1, normalmente, fica no laboratório de informática e que, dificilmente, é procurada por algum/a aluno/a. Ressaltou ainda que já chegou a receber um aluno no corredor pois o laboratório de informática estava lotado e não havia um espaço específico disponível para a tutoria e explicou que a lógica é a de que o/a aluno/a a distância não deve estar na instituição. Sobre a

⁷⁰ Plataformas virtuais dizem respeito a tecnologia utilizada para a criação e desenvolvimento de cursos ou módulos de formação na Web. São compostas por ferramentas como fóruns, chats, e-mail, ferramentas para os alunos, tais como auto-avaliação, áreas de trabalho, perfis de grupo, produtividade, calendário, ferramentas de suporte e de gestão e ainda ferramentas de avaliações e boletins.

estrutura de comunicação apontou que na Universidade 2 a comunicação ocorre muito bem via email, telefone, facebook e pela plataforma virtual e que somente tem acesso a esta plataforma no curso da Universidade 2 e não no curso da Universidade 1 onde a comunicação é mais difícil e ocorre mais por email e as vezes por telefone quando está na instituição mas que pode contar nos dedos quantos alunos/as a procuram pois são pouquíssimos. Que na primeira instituição referida acima os alunos utilizam de material impresso, CD-Rom, plataforma web, fóruns, vídeos que ficam disponíveis na plataforma e links para acesso a bibliotecas virtuais. Na Universidade 1, sabe que os alunos possuem a plataforma virtual para acessar tais elementos mas que não têm acesso a esta.

Sobre os/as professores das disciplinas, as tutoras presenciais informaram que não têm contato com nenhum com os tutores online nem da Universidade 1 ou 2.

No que diz respeito a capacitação para o tutor presencial que apresentaria conhecimentos básicos da metodologia de ensino a distância, nenhuma das tutoras chegou a fazer, sendo que, a Universidade 2 indicou uma capacitação on line que não foi finalizada pela tutora Letícia.

Em relação ao corpo administrativo, Letícia explicou que as duas instituições têm coordenador do pólo a distância - na Universidade 2 ela é pedagoga e na universidade 1 é administradora – mas não é específico para um curso e que os coordenadores de curso ficam nas unidades chamadas de matriz, como já explicamos anteriormente no trabalho. Disse ainda que no que diz respeito à Universidade 2, sabe que a coordenadora do curso é assistente social e sobre à Universidade 1, não tem acesso à coordenadora mas acredita que seja assistente social.

Há secretaria específica para o curso, que também é o espaço do coordenador do pólo. A secretaria, nas duas instituições, é o local onde os alunos fazem suas matrículas e outras questões burocráticas. Na Universidade 2 ela possuiu, quando necessário, o suporte de técnicos de informática e na Universidade 1 isso não ocorre visto que não tem acesso a nada que requisitasse o profissional e que não sabe do suporte de profissionais de outras áreas.

Ressaltou também que a Instituição 1 somente possuiu biblioteca virtual para a área de Serviço Social apesar de possuir biblioteca na instituição e que na biblioteca da Universidade 2 existe um ótimo acervo de livros do Serviço Social, mas acredita que isso ocorra uma vez que a instituição possuiu o curso presencial.

Ao que parece, na estrutura dos pólos, o tutor presencial acaba por exercer uma função próxima do coordenador de curso, ao lidar com os/as alunos/as uma vez que este último está presente apenas na sede das instituições e não nos pólos. Apesar da grande maioria das

atividades serem feitas em plataformas virtuais, as matrículas são feitas de maneira presencial. Conforme relatamos no capítulo 1, o documento ‘Referências para a Qualidade da Educação a Distância’, do MEC, ressalta a importância de existir uma gestão presencial que consiga vincular o aluno à instituição e que, para isso, o fato de o/a aluno/a realizar matrículas e outras questões administrativas diretamente no pólo facilita o seu vínculo institucional. Há que se questionar a estranheza de uma lógica que aponta que as questões secundárias relativas à formação superior sejam realizadas de maneira presencial e que questões essenciais são realizadas a distância – a formação em si.

O documento supracitado ressalta ainda que os sistemas de comunicação devem possibilitar a relação entre aluno/tutor de maneira rápida, evitando o isolamento e motivando a aprendizagem, devendo o curso estabelecer como se dará a interação entre estudantes, tutores/as, professores/as; estabelecer o número de professores/hora disponíveis para atendimentos dos alunos; informar sobre os momentos presenciais – se houver -; informar o contato dos professores/as, tutores/as e pessoal de apoio; informar locais e datas de provas; garantir monitoramento dos estudantes através de um sistema de acompanhamento e orientação; assegurar a flexibilidade no atendimento aos estudantes; dispor de diferentes modalidades para a comunicação; facilitar a interação dos estudantes; planejar a formação, supervisão e avaliação dos tutores e de outros profissionais que atuem nos pólos e abrir espaço para representação dos estudantes em órgãos colegiados. (SEED, 2007, p.12).

Claramente, as instituições pesquisadas não têm cumprido o papel de possibilitar interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem necessários à modalidade a distância. Há que se perceber que não está garantida estrutura de comunicação que garanta a inteiração dos sujeitos envolvidos uma vez que os tutores presenciais relatam ter acesso a 15/20% dos/as alunos/as matriculados. O acesso a coordenadores/as de curso e tutores/as a distância é limitado e o aluno/a só busca estes sujeitos em caso de necessidade. Não há um canal aberto de troca de informações onde naturalmente os sujeitos envolvidos passem a se reconhecer. Em uma modalidade de ensino em que a comunicação deve fluir com facilidade, isso não é tão claramente observado.

- Questões gerais

Na última parte das entrevistas trabalhamos questões diversas. De início perguntamos se as tutoras acreditavam que os cursos em que atuavam estavam em conformidade com as Diretrizes curriculares da ABEPSS. Vanessa apontou que acreditava que não, pelo menos não

totalmente, primeiro, por causa das disciplinas do curso visto que muitas não tem relação com o Serviço Social como, por exemplo, disciplinas relativas à cultura indígena. „Não que um aluno de Serviço Social não possa ou não deve compreender mais sobre esta temática, porém, numa formação generalista em um grande centro, não faz muito sentido.” As questões relativas ao estágio também não estão de acordo principalmente no que apontei anteriormente sobre a supervisão. Não há pesquisa ou extensão que possibilitem a formação calcada no tripé ensino-pesquisa-extensão. “Dá a ideia de um curso totalmente técnico, quase nada reflexivo, nem investigativo. Nas poucas discussões que fiz com os discentes percebia que não havia este caráter.”

A tutora Letícia disse não acreditar que o/a coordenador/a do pólo em Juiz de Fora, seja na Universidade 1, seja na Universidade 2 tenha conhecimento das diretrizes curriculares e que provavelmente somente são levadas em consideração nos cursos presenciais que servem de referências para estas duas instituições. “A infraestrutura é muito ruim, principalmente na primeira instituição e as disciplinas fogem da proposta de formação como apontei anteriormente onde estão voltadas para o mercado – mas sobre as disciplinas eu conheço bem pouco, como conversamos”.

Em seguida perguntamos se conheciam o material do CFESS relativo à campanha “Educação não é fast food, diga não à graduação a distância em Serviço Social”, a antiga tutora da Universidade 1 afirmou já ter lido o material, mas que nenhum aluno a questionou sobre. A tutora apontou que, quando procurava ir a algum evento, ouvia falas como “lá vem o pessoal do ensino a distância”. Que sabe que há um preconceito então procurou o material para saber de onde partia a crítica visto que a inserção no ensino a distância era algo novo para ela. Ressaltou que “era uma possibilidade de trabalho” e que encarou pensando na experiência profissional que oferecia, a princípio, outras oportunidades dentro da instituição e que, portanto, a ideia da profissional não era permanecer no EaD e sim que este seria o primeiro ‘degrau’ para tentar outras coisas na instituição na modalidade presencial de ensino. A tutora da Universidade 2 explicou que conhece o material e que entende que tem muita gente que não compreende onde se situa a discussão da precarização da educação e do EaD mas que, por manter uma capacitação continuada, compreendia a discussão e, como colocou anteriormente, não concorda com esta modalidade de ensino. Que imagina que em cidades pequenas, mais distantes onde não há abertura a uma universidade pública, por exemplo, a discussão seja incipiente e que a expansão do EaD seja mais tranquila.

Perguntamos ainda se, da experiência com a educação presencial, sentiam falta de algo em particular. E ainda se havia algo do qual não sentiam falta. A tutora Vanessa apontou que

sente muita falta do contato com o aluno, da troca, da reflexão e discussão em sala de aula. A necessidade por momentos assim fez com que a tutora, assim que teve a oportunidade, começasse os encontros com os alunos no formato de supervisão acadêmica – como explicou acima – visto que compreendia ser impossível trabalhar com um aluno que somente sabia o nome dele mais nada. “Precisava conhecer as perspectivas deste aluno, que tipo de formação ele estava recebendo e onde que eu tinha que entrar para dar o suporte.” Para a tutora, é impossível não ter o contato. Em relação ao que menos sentia falta, disse que nunca tinha analisado esta questão e respondeu que é muita tecnologia e que esta não funciona visto que não proporciona a interação necessária entre os tutores/as a distância e presencial e entre os alunos/as, para a formação deste.

A tutora Letícia apontou que sente falta de tudo: do contato com o aluno, de ter disciplinas específicas para ministrar ao invés de ficar mediando situações que, segundo ela, muitas vezes são irremediáveis e ressaltou que fica indignada com a falta de compromisso da instituição e dos/das tutores a distância com os/as alunos/as e com o compromisso com a formação. Que por vezes a indignação faz com que ser tutora seja muito difícil, explicou Letícia.

Por último, perguntamos se consideram que o EAD tem um lado positivo e se pode ser uma possibilidade. A tutora Vanessa apontou que sim se visualizarmos pelo lado do/a aluno/a e não pela formação que oferece. Nos momentos presenciais com os/as alunos/as muitos explicavam para a tutora que no município onde residiam, a única forma de acessar o ensino superior foi pelo EaD visto que não conseguiriam pagar o curso e conciliar com o trabalho, se o mesmo fosse presencial. “A condição de vida desses alunos determina a escolha deles.” “A discussão das vagas em universidades públicas é muito presente no Serviço Social”, ressaltou a tutora, mas mesmo com a expansão do público, ela acredita que muitos desses/as alunos/as não chegariam na formação superior mesmo com o sistema de cotas pois não conseguem manter-se na universidade. “É xerox, alimentação, transporte, abrir mão de trabalhar e muitas vezes com o apoio estudantil muito limitado e é aí que o EaD dá a possibilidade mínima do acesso.” Ainda perguntamos para esta tutora, se ela acreditava que o EaD poderia ser uma possibilidade em que respondeu que sim uma vez que fosse reformulada a estrutura de currículo, de curso, com professores mais capacitados, outro tipo de orientação para TCC e supervisão. “Não tem como ser 100% a distância”.

Letícia ressaltou que os limites são imensos ligados à falta de compromisso da instituição com a formação e que não enxerga possibilidades. Preocupa-se em como será daqui a alguns anos visto que como o Serviço Social acabou “engolindo o boom” das

faculdades presenciais e que hoje existem ótimas faculdades presenciais ponderando se o mesmo processo ocorrerá com o EaD daqui a 10 anos, por exemplo. Para a tutora existe a necessidade de “fortalecer os espaços, os profissionais que estão trabalhando com EaD pois eles têm condição de fazer resistência”. Disse ainda que quando começou a atuar como tutora de EAD, tinha vergonha de dizer isso para as pessoas e que morria de medo de alguém descobrir mas que hoje compreende com naturalidade.

Aqui ressaltamos que diversos elementos da formação profissional, de acordo com a pesquisa apresentada, estão muito aquém do que indicam o projeto de formação profissional do Serviço Social e o próprio documento do MEC acima referido - o que foi trabalhado no decorrer deste capítulo.

O continuo reforço das aptidões pessoais de tutores/as e alunos/as e das demais questões apresentadas até aqui neste trabalho, expõem que, no que diz respeito ao projeto político pedagógico dos cursos, em sua concepção de educação e o perfil profissional que se deseja formar, estão muito longe dos requisitados para a formação principalmente no que diz respeito a estágio, pesquisa e atividades pedagógicas complementares. A infraestrutura dos cursos não atende as exigências do MEC, principalmente, no que se refere à facilidade de acesso e comunicação entre os agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Toda a relação está baseada nas competências dos profissionais tutores/as e seu compromisso ético além de o esforço pessoal dos/as estudantes que devem buscar seu próprio sucesso estudantil.

DAHMER questiona se os/as profissionais formados nesta modalidade atuarão em sua área de formação ou se tal diplomação somente será utilizada para acesso a emprego e a adicionais salariais mesmo que fora da área estudada. Aponta preocupantes perspectivas, ressaltando

[...] que parte dessa massa de profissionais diplomados em Serviço Social exercerá a profissão, geralmente em cargos de confiança, indicados por conhecimentos políticos, principalmente em municípios de pequeno e médio porte. Com uma formação extremamente fragilizada, que passa ao largo das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, o exercício cotidiano de tais profissionais tente a apontar para um reforço do conservadorismo profissional, pautado em um direcionamento tecnicista e/ou mesclado com a histórica marca da profissão em relação ao assistencialismo. (DAHMER, 2012, p. 64).

Esta não é a formação requerida pelas entidades da categoria, pelo projeto de formação profissional visto que não possibilita a formação de profissionais críticos, com espírito

investigativo, capazes de conhecer as demandas colocadas para a profissional e atuar nelas com competência teórico metodológica, ético política e técnico operativa.

Considerações Finais

Este trabalho procurou analisar o EAD e suas repercussões para a formação em Serviço Social compreendendo qual perfil profissional será formado por esta modalidade de ensino.

Neste momento final, gostaríamos de ressaltar alguns dos elementos mais marcantes e presentes durante a análise da pesquisa realizado no último capítulo, sendo eles: o estágio curricular e o tripé ensino-pesquisa-extensão onde inserimos ainda a questão da ‘autonomia do/a estudante’ e a falta de diálogo dos alunos entre si.

Comprendemos que o ensino a distância tem ampliado a inserção no ensino superior de uma camada da população que, por falta de tempo, de condições financeiras ou por já ter avançado na idade convencional de ingressar na graduação, não o fazia. A democratização do ensino é peça central no discurso e na ampliação do EaD e, vem cumprindo o papel de levar a formação superior para quem antes não tinha condições objetivas. Compreende também a perspectiva do/a aluno/a se automatizar, o que se faz necessário na formação universitária, devendo, contudo, oferecer os meios para que isso ocorra.

A despeito dessas potencialidades do EaD o que buscamos discutir durante este trabalho, no que diz respeito a formação em Serviço Social, é quais as condições desta formação e qual a qualidade que se oferece.

Sem dúvida, a questão relativa ao estágio curricular obrigatório aparece como extremamente conflitante nas duas instituições pesquisadas onde nenhuma assume sua responsabilidade em oferecer aos alunos campos de estágio suficientes afim de inserir todos, deixando a cargo do/a aluno/a buscar uma instituição que o aceite enquanto estagiário/a. As exigências curriculares que dizem respeito ao estágio como a supervisão acadêmica ocorria, inicialmente, nas instituições, de maneira online pois a disciplina de estágio possuía seu tutor online. Isso só mudou nas instituições por iniciativa das tutoras presenciais que, ao deixarem claro a exigência desse momento ocorrer presencialmente, fomentaram e organizaram nas instituições o momento de supervisão acadêmica presencial. Assim, não somente à cargo do/a aluno/a, mas de acordo com o profissional que ocupar o cargo de tutor/a presencial, as exigências acadêmicas vão se concretizando. Cabe ressaltar ainda que apenas um profissional – o tutor presencial – fica responsável por acompanhar os/as alunos/as nos campos de estágio; conferir documentações e planos de estágio; manter atualizada a lista dos campos e conhecê-los assim como conhecer de perto os/as profissionais que são supervisores de campo. A carga de trabalho aumenta conforme aumenta o número de alunos/as que atingem o momento de

estágio. O/A tutor/a presencial, além de estar disponível para sanar dúvidas de todos os/as alunos/as do curso, no pólo em que está inserido, precisa ocupar ainda o papel de coordenador de estágio, de supervisor acadêmico e outros. É a precarização profissional por meio do ensino a distância que coloca uma extensiva carga de trabalho aos tutores, no caso, presenciais. Apesar de existir o tutor online da disciplina, os/as alunos/as nas instituições pesquisadas, ao enfrentarem dificuldades em preencher documentação ou compreender como estruturar um plano de estágio, recorrem à tutora presencial sendo, contudo, o/a tutor/a online da disciplina quem dá a nota final do aluno junto com o supervisor de campo. O momento de estágio, tão importante para aglutinar os conhecimentos que o/a aluno/a acumulou até então na formação, o momento que o estudante deveria compreender os limites e demandas apontados para os profissionais assistentes sociais, que o faz compreender o porquê da formação generalista e como reconhecê-la no processo de intervenção profissional e o auxilia no entendimento de como usar os instrumentos e as técnicas aprendidas em sala de aula enquanto assistente social, se torna um processo meramente burocrático necessário na obtenção de um diploma de formação superior.

Os elementos constitutivos do tripé - base da formação da educação superior – ensino, pesquisa e extensão – alocados na Constituição Federal de 1988 como elementos indissociáveis e que precisam estar presentes na universidade brasileira (art. 207/CF), são necessários para uma formação de qualidade que ultrapasse os limites da sala de aula e leve a aprendizagem para além da relação professor-aluno. No ensino à distância o foco voltá-se para o ensino destituído da pesquisa e da extensão. E não podemos nem falar da relação aluno-professor no processo de ensino visto que, ao ser realizada a distância, o que observamos é, na realidade, uma ausência desse professor no dia a dia dos alunos e uma prevalência da autonomia do aluno num processo que poderíamos denominar de autoensino. O/a aluno/a fica como único/a responsável pelo aprendizado a partir do seu esforço pessoal e através da organização individual de seus horários de estudo, com compromisso de buscar além daquilo que é ofertado pelo curso e pelo cumprimento das atividades propostas pelas instituições como participação em fóruns de debate, grupos de discussão online, dentre outros. Parte também do/a aluno/a, de acordo com sua necessidade, buscar o/ professor/a para sanar suas dúvidas.

O/A discente aparece como o responsável pelo seu próprio sucesso durante o curso e para a sua formação o que pressupõe um bom nível de maturidade o que não responde à realidade dos/das estudantes de EaD brasileiros/as. Suas boas notas são resultado do seu esforço pessoal e capacidade organizativa para momentos de estudo e para buscar mais

informações do que aquelas disponibilizadas institucionalmente. O único momento em que as instituições, através de seus pólos de ensino a distância, parecem mostrar que são responsáveis pelo processo de aprendizagem é no momento de ensinar as formas de acessar as plataformas digitais e oferecer capacitação suficiente para que os alunos consigam transitar com facilidade por esses ambientes virtuais. A instituição tende a se responsabilizar por facilitar o aluno ao acesso à metodologia a distância, mas, em via de regra, a responsabilidade pela formação com qualidade recai nas mãos do estudante já que o que a instituição faz é possibilitar acessos ao material bibliográfico e vídeo aulas, dentre outros materiais.

Assim, a prevalência do ensino apareceu em todo momento na nossa pesquisa – ressaltando o fato de que, mesmo sendo o foco do ensino a distância, tem limitações muito grandes para o processo de aprendizagem visto que nem alunos nem tutores apontaram formas sistematizadas de processos de pesquisa e extensão. Apenas em uma das instituições pesquisadas os alunos são incentivados a publicar artigos na revista científica da própria instituição, aproveitando, de acordo com a tutora do pólo, os trabalhos produzidos para as disciplinas. Nos elementos de extensão, não houve nenhum aluno ou nenhum tutor entrevistado que apontasse algum projeto para os cursos a distância. O tripé se faz essencial para a construção de uma formação com qualidade, que possibilite a organização de um pensamento crítico por parte dos/as alunos/as. A formação focada apenas no processo de ensino de disciplinas, limita a educação superior e, afasta o/a estudante das realidades sociais e do trabalho profissional e vai, por consequência, formar profissionais que vão reproduzir tais limites. A formação em Serviço Social pretende uma vivência universitária ampla com condições do aluno estar inserido em diversas atividades e projetos. Mesmo que o foco no processo de ensino seja necessário e a possibilidade de permitir ao aluno tempo de leitura e estudo ao diminuir o gasto de tempo com outras questões como o traslado entre casa-instituição de ensino, o EaD limita a inserção universitária ao oferecer – ou não oferecer – formas pontuais de inserção em atividades de extensão e pesquisa, pouco espaço de diálogo entre alunos e entre aluno e professor e, conseqüentemente, pouco debate. A falta destes processos de interação e de espaços que propiciem debates densos limita muita a formação do/a assistente social uma vez que o que se busca é formar um/a profissional crítico o que não se faz sem leitura e debate de ideias.

Parece-nos que, por mais que todas as metodologias e formas de educação estejam passando por um processo de desmonte, pauperização, dentre outras questões que têm rebatido na qualidade da educação e dos profissionais formados, o ensino a distância está pautado em possibilitar acesso à informação e não propriamente educar. O processo de ensino

não garante, nessa metodologia, uma formação condizente com os elementos do Projeto Ético Político profissional.

IAMAMOTO já em 2007 apontava que

A intensa e recente expansão dos cursos de graduação no circuito do ensino privado tem sérias implicações para a política de formação acadêmica e para o exercício profissional, visto que os novos cursos não acompanharam historicamente o processo coletivo de elaboração e implementação das diretrizes curriculares [...] (IAMAMOTO, 2007, p. 443)

Ou ainda

Compromete-se assim, no ensino graduado, a formação de quadros acadêmicos e profissionais dotados de competência crítica e compromisso público com os impasses do desenvolvimento da sociedade nacional em suas implicações para a maioria dos trabalhadores brasileiros. [...] essa tendência é compatível com premissa de que o mercado – leia-se o capital – portador da racionalidade sociopolítica é o agente principal do bem-estar da República. Ela tende a deslocar direitos sociais, entre os quais a educação superior, para o setor de prestação de serviços definidos pelo mercado, segundo os critérios de produtividade, competição e eficiência, desfigurando-a e mutilando-a, ao tempo em que comprimem o espaço público e amplia o espaço privado (IAMAMOTO, 2007, pgs. 437, 438).

A formação a distância aparece assim não apenas distante das diretrizes curriculares da ABESS de 1996, ou distante do PEP profissional, mas, de maneira nada discreta, como a mais precarizada forma de educação superior no que diz respeito à formação em Serviço Social, e com menores custos para o mercado, o que a coloca como central na proposta de formação visando ao máximo lucro e menores perdas para o capital.

Resta saber ainda onde irão atuar os profissionais formados nesta modalidade de ensino, assim como expõe DAHMER quando questiona se tais profissionais atuarão em sua área de formação ou se tal diplomação somente será verificação enquanto acesso a emprego e a adicionais salariais sem serem necessariamente na área de formação apontando preocupantes perspectivas e indagações como

[...] que parte dessa massa de profissionais diplomados em Serviço Social exercerá a profissão, geralmente em cargos de confiança, indicados por conhecimentos políticos, principalmente em municípios de pequeno e médio porte. Com uma formação extremamente fragilizada, que passa ao largo das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, o exercício cotidiano de tais profissionais tende a apontar para um reforço do conservadorismo profissional, pautado em um

direcionamento tecnicista e/ou mesclado com a história marca da profissão em relação com o assistencialismo (DAHMER, 2012, p. 64).

Como poderá o/a profissional que, formado sem as premissas básicas percorridas no segundo capítulo deste trabalho, alcançar o que se pretende dele no sentido da emancipação humana, da defesa intransigente dos direitos humanos, da relação com a classe trabalhadora ou ainda da defesa da democracia e de uma nova sociabilidade? Cheio de desafios, os quais IAMAMOTO sempre nos faz recordar, como a relativização da autonomia necessária diante principalmente da realidade de trabalhador assalariado ou como as dificuldades em ultrapassar visões fatalistas ou messiânicas do fazer profissional (IAMAMOTO, 2007, ps. 417, 418), para levantar apenas alguns, como superar ainda os desafios de uma formação que não se aproxima daquilo que está colocados pelas entidades da categoria para a formação com qualidade do profissional assistente social?

Nas palavras da professora Marilda Villela Iamamoto, “o desafio é afirmar uma profissão voltada à defesa dos direitos e das conquistas acumuladas ao longo da história da luta dos trabalhadores no País, e comprometida com a radical democratização da vida social no horizonte da emancipação humana”. IAMAMOTO, 2007, p. 470). Parece-nos que a complexidade desse desafio necessita de bases sólidas dadas em uma formação crítica, comprometida sobretudo com a qualidade do ensino que deverá ser pautada na educação pública, socialmente referenciada, firmada na indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, praticados no âmbito acadêmico. Este tipo de formação não segue simplesmente os princípios das legislações apontadas pelo Ministério da Educação, pela CAPES ou outros organismos ou instituições que hoje têm se comprometido com a formação voltada para o mercado de trabalho e para a retomada do crescimento do capital no País, mas antes, os questiona e, comprometida que é, traz, para aqueles que pretende formar, à crítica da estrutura educacional na qual estamos todos inseridos, sendo instituições públicas ou privadas, presenciais ou a distância. Certo é que a via de precarização da educação está inserida em todos os âmbitos e tem por base a manutenção da ordem vigente, a qual, enquanto assistentes sociais devemos sempre, buscar superar.

Parafraseando Iamamoto, a formação deste profissional “culto, crítico e capaz de formular, recriar e avaliar propostas que apontem para a progressiva democratização das relações sociais” demanda uma formação baseada nas dimensões ético-política, técnico-operativa e teórico-metodológica, o que, por sua vez, necessita da aglutinação de processos de

ensino, pesquisa, extensão e pressupõe compromisso com a qualidade do ensino como um todo.

Referências Bibliográficas

ABED. **A Visão da ABED sobre a extinção da SEED**. 2007. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/noticias_ead/460/2011/02/a_visao_da_abed_sobre_a_extincao_da_seed_mec. Acesso em 30 de outubro de 2014

ABEPSS. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social**. 1996. Disponível em: http://abepss.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2012/07/Lei_de_Diretrizes_Curriculares_1996.pdf. Acesso em 16 de junho de 2014.

_____. **Política Nacional de Estágio**. 2010. Disponível em: http://abepss.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2012/07/politica_nacional_estagio.pdf. Acesso em: 22 de agosto de 2014.

ABESS. **Padrões de Qualidade para a Autorização e Reconhecimento de Cursos de Graduação em Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1996.

ABREU. M. M. **Serviço Social e a Organização da Cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES. João Roberto Moreira Alves. **A História do EAD no Brasil**. In: FREDRIC, M. Litto; FORMIGA, Marcos. Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BRAZ, Marelo; RODRIGUES, Mavi. **O Ensino em Serviço Social da Era Neoliberal (1990-2010): avanços, retrocessos e enormes desafios**. In: SILVA, José Fernando Siqueira da; SANT'ANA, Raquel Santos; LOURENÇO, Edvânia Ângela de Souza. (orgs.). Sociabilidade Burguesa e Serviço Social. 1 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

_____; TEIXEIRA, J. B. **O Projeto Ético-político do Serviço Social**. In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

BRASIL DE FATO. **O Lucrativo Mercado da Educação Superior**. ano 11. n. 544, p. 04, 05.

CARDOSO, I. C. da C; GRANERMANN, S. BEHRING, E. R; ALMEIDA, N. L de. **Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional – novos subsídios para o debate.** In: ABESS. Cadernos ABESS. São Paulo: Cortez, 1996

CFESS. **Código de Ética Profissional.** 10 ed. rev. e atualizada. Brasília: CFESS, 2012.

CFESS. **Política de Educação Permanente.** Brasília: CFESS, 2012.

_____. (org.). **Código de Ética do/a Assistente Social Comentado.** Brasília: CFESS, 2012.

DAHMER, Larissa. **Mercantilização do Ensino Superior, Educação à Distância e Serviço Social.** In: Revista Katalysis, v. 1, 2009, p. 268-277.

_____. **Expansão dos Cursos de Serviço Social na Modalidade EAD no Brasil:** análise de tendência à desqualificação profissional. In: _____; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Serviço Social e Educação.** Coletânea Nova do Serviço Social. 3ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

DRUCK, Graça; FILGUEIRAS, Luiz. **Política Social Focalizada e Ajuste Fiscal:** as duas faces do governo Lula. Revista Katalysis vol.10 no.1 Florianópolis Jan./June 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000100004&lang=pt. Acesso em: 25 de outubro de 2014.

EIRAS, A. A. E. T. S. **Grupos e Serviço Social – explorações teórico-operativas.** Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

EIRAS, A. A. E. T. S.; MOLJO, C. B.; RODRIGUES, F.; CORREA, J.A.M. **Transformações Societárias e Serviço Social:** análise das respostas profissionais na esfera da seguridade social expostas nos trabalhos apresentados no XIII CBAS/2010. In: Libertas, v.14, n.1, Juiz de Fora: UFJF, 2014. Disponível em: <http://libertas.ufjf.emnuvens.com.br/libertas/article/view/2863/2157>. Acesso em: 14 de janeiro de 2015.

_____; _____. SANTOS, C. M. **O Exercício Profissional na Implementação do SUAS: projeto ético político, cultura profissional e intervenção profissional.** In: MOLJO, C. B.; DURIGUETO, M. L. **Sistema Único de Assistência Social, Organizações da Sociedade Civil e Serviço Social: uma análise da realidade de Juiz de Fora.** 2 ed. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2014.

FERREIRA. Débora Spotorno Moreira Machado. **A Contrarreforma da Educação Superior do Governo LULA e a Formação Profissional em Serviço Social: uma análise dos impactos do REUNI nos cursos de Serviço Social das Universidades Federais dos estados do Espírito Santo, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro.** Dissertação de Mestrado, 2011.

FORMIGA. Marcos. **A Terminologia da EAD.** In: FREDRIC, M. Litto; FORMIGA, Marcos. **Educação a Distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação básica no Brasil: entre o direito social e subjetivo e o negócio.** 2014. Disponível em: <http://ibase.br/pt/midiateca/publicacoes/trincheiras-6-no-ar/> . Acesso em: 05 de março de 2018.

GUERRA. Y. **A Dimensão Investigativa no Exercício Profissional.** In: In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

_____; BRAGA; M. E. **Supervisão em Serviço Social.** In: In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

GUERRA. Y. **A Formação Profissional Frente aos Desafios da Intervenção e das Atuais Configurações do Ensino Público, Privado e a Distância.** In: **Revista Serviço Social e Sociedade** n. 104. São Paulo. out/dez 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282010000400008&lng=pt&nrm=is&tlng=pt. Acesso em: 18 de julho de 2013.

_____. **Formação Profissional em Serviço Social: polêmicas e desafios.** In: SILVA, José Fernando Siqueira da; SANT´ANA, Raquel Santos; LOURENÇO, Edvânia Ângela de Souza. (orgs.). **Sociabilidade Burguesa e Serviço Social.** 1 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

_____. **Transformações Societárias e Serviço Social: repercussões na cultura profissional.** Retirado de apostila apresentada pela professora Yolanda Guerra em capacitação oferecida ao CRESS/MG em agosto de 2014a.

_____. **O Projeto Profissional Crítico: estratégia de enfrentamento das condições contemporâneas da prática profissional.** Retirado de apostila apresentada pela professora Yolanda Guerra em capacitação oferecida ao CRESS/MG em agosto de 2014b.

_____. **10º Princípio: Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional: significado, limites e possibilidades.** Retirado de apostila apresentada pela professora Yolanda Guerra em capacitação oferecida ao CRESS/MG em agosto de 2014c.

IAMAMOTO, M. V; CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Serviço Social em Tempos de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **O Serviço Social na cena contemporânea.** In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

_____. **A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro.** In: Serviço Social e Sociedade, n. 120, p. 118-142, Cortez, 2014.

IBGE. **Acesso a Internet e Posse de Telefone Celular para uso pessoal.** 2005. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acessoainternet/internet.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2014.

INEP. **Censo da Educação Superior. 2010.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2009/coletiva_censo_superior_2010.pdf

_____. **Censo da Educação Superior 2012.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2011/coletiva_censo_superior_2012.pdf

_____. **Censo da Educação Superior 2013**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf

_____. **Censo da Educação Superior 2016**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2016.pdf

KOSIK, K. **O Mundo da Pseudoconcreticidade e a sua Destruição**. In: KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro, 1976, p. 9-20.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reforma da Educação Superior nos Anos de Contra-Revolução Neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva**. Tese de Doutorado, 2005.

_____. **O Banco Mundial e a Educação Superior Brasileira na Primeira Década do Novo Século**. Revista *Katálysis* v.14. n.1. Florianópolis Jan./Jun. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802011000100010&script=sci_arttext. Acesso em: 30 de maio de 2014.

MAIA, Carmem. **Educação pelo Trabalho- work based learning**. In: FREDRIC, M. Litto; FORMIGA, Marcos. *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MEC. **Relatório de Gestão, 2002**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivo/pdf/seed2002.pdf>. Acesso em 14 de outubro de 2014.

MÉSZÁROS, I. **A Crise Estrutural do Capital**. 2 ed. rev. e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOLJO, C. B.; MENDES, D. L. de P.; VIANA, L. M.; RODRIGUES, C. R. S.; PIMENTA, F. de O. **Serviço Social e Assistência Social: uma análise a partir dos parâmetros de atuação do assistente social na política de assistência social**. In: MOLJO, C. B.; SANTOS, C. M. *Serviço Social e Questão Social: implicações no mundo do trabalho e no exercício profissional do assistente social em Juiz de Fora*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2014.

NEGRÃO, J.J. **Para Conhecer o Neoliberalismo**. São Paulo: Publisher Brasil, 1998.

NEVES. Lúcia Maria Wanderley; PRONKO. Marcela Alejandra. **O Mercado de Conhecimento e o Conhecimento para o Mercado**. Rio de Janeiro, EPSJV, 2008.

NETTO, J. P. **Reforma do Estado e Impactos no Ensino Superior**. In: ABEPSS. Revista Temporalis I. Reforma do Ensino Superior e Serviço Social. Brasília: Valci, 2000.

_____. A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: Mota; A. E... [et al.], (orgs). Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional. 2 ed. – São Paulo: Ed. Cortez.

_____. **Ditadura e Serviço Social. Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Reforma do Estado e Impactos no Ensino Superior**. In: ABEPSS. Revista Temporalis I. Reforma do Ensino Superior e Serviço Social. Brasília: Valci, 2000.

NUNES. Ivônio Barros. **A História da EAD no Mundo**. In: FREDRIC, M. Litto; FORMIGA, Marcos. Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ORTIZ; F. S. G. O Serviço Social e sua Imagem: avanços e continuidades de um processo em construção. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

ROSENVERG, Marc J. **Beyond E-Learning: approaches ant thecnologies to enhance organizational knowledge, learning and performance**. USA: Pfeiffer, 2006

SADER, Emir. **Prefácio**. In: Mészáros, Istévan. A Educação para Além do Capital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTOS, Cláudia Mônica dos. **Os Instrumentos e Técnicas: mitos e dilemas na formação profissional do Assistente Social no Brasil**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

_____ ; ABREU, Maria Helena Elpídio. **Desafios do Estágio Supervisionado na Atualidade**. In: _____; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Serviço Social e Educação. Coletânea Nova do Serviço Social. 3ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

SEED-MEC. **Relatório de Gestão**. 2009. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D16182%26Itemid%3D&ei=46dsVL6FBMOoNub0gIAK&usg=AFQjCNHsNzc9NjffAf6XUjShUsopXDnmYQ&sig2=13yV8kWOYrfuB4T5dwXOzA&bvm=bv.80120444,d.eXY. Acesso em: 17 de novembro de 2014.

TONET, Ivo. **Educação Contra o Capital**. 2 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Paris: UNESCO, 1996.

WERNER, R. C. **Análise das diretrizes curriculares para o Serviço Social a partir da resolução CNE/CES 15/2002**. In: Anais do 3º Congresso Internacional de Educação. Paraná: UEPG, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/artigo_184.pdf. Acesso em 10 de fevereiro de 2015.

YAZBEC, Maria Carmelita. **Classes Subalternas e Assistência Social**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1

Roteiro de Entrevista com Tutores de EAD

Dados Pessoais do Entrevistado

Nome:

Cargo:

Formação completa:

Formação a distância?

Já foi professor na modalidade presencial? Onde?

Contato:

Empresa em que trabalha:

Sabe se a instituição é Filiada a ABEPSS: não sei / sim, é filiada / não, não é filiada

Dados iniciais sobre o curso

Quantos alunos estão no curso no pólo em que você atua?

Qual a duração do curso?

A entrevista se refere a estrutura dos cursos de serviço social a distância dos pólos das faculdades Estácio de Sá, Universo do Município de Juiz de Fora

Está baseada em 3 grandes áreas: A concepção de educação e de formação superior do curso nesta modalidade, o projeto pedagógico do curso e a estrutura/organização dos pólos.

1. Concepção de Educação e Formação

Conhece qual a concepção de educação que a instituição possui e qual perfil profissional que deseja formar, no caso, do assistente social? Se sim, pode apontar qual?

2. Projeto Pedagógico

Qual a Grade curricular: disciplinas por semestre/ano; carga horária das disciplinas e relação dos professores responsáveis pelas disciplinas; numero de disciplinas, estrutura das disciplinas?

Quais os Componentes curriculares? Ocorrem oficinas, seminários temáticos ou outras atividades e o que é feito de forma presencial e o que é feito na modalidade à distância?

Qual a Política e condições do Estágio Supervisionado: supervisão acadêmica, supervisão direta, carga horária, relação das instituições de estágio com a instituição de ensino? Há estágio obrigatório e não obrigatório? Há supervisão acadêmica para o estágio obrigatório? Quem realiza? Quantos alunos por professor? Qual a periodicidade? Há relação entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio?

Quais os Critérios e as Formas de Avaliação do Ensino/aprendizagem: Quais os tipos de avaliações? Quais avaliações são presenciais e quais são a distância?

Quais as Normas de Elaboração, orientação e avaliação do TCC. Quem orienta? Existe apresentação do TCC? Quando começa a elaboração do trabalho? Há relação das temáticas escolhidas pelos alunos com as dúvidas suscitadas em seus campos de estágio?

Existem Atividades Pedagógicas complementares: monitoria, iniciação científica, extensão ou outras. Ocorrem? De que maneira?

Quais as Políticas de Pesquisa e extensão: vínculos com o ensino. Existem projetos de pesquisa e extensão para estes cursos? Se sim, qual a dimensão interdisciplinar dos projetos, âmbito de abrangência e relação com as demandas da sociedade?

3. Infraestrutura

Estrutura física para o curso: existe Sala para tutoria, dividida com outros tutores, cada um com seu horário, Laboratório de Informática, Laboratório de ensino, Biblioteca, Mídia-teca não -, e Secretaria do pólo para todos os cursos ead coordenação geral? Já acessou algum destes e quais?

Estrutura de Comunicação: Como ocorre a comunicação com os alunos. Quantas vezes os alunos buscam o tutor? Como ocorre a comunicação com os docentes. Quantas vezes os alunos buscam os docentes? Como ocorre a comunicação com o coordenador do curso?

Mídias utilizadas no curso: marque as que já utilizou ou que sabe que o curso oferece:

material impresso, programas televisivos, radiofônicos, videoconferências, CD-ROM, páginas WEB, objetos de aprendizagem, Plataformas WEB, salas virtuais, fóruns na internet. Outras? Quais?

Corpo docente/tutores:

Conhece os professores das disciplinas? Capacitação para utilização de mídias necessárias à modalidade a distância? Qual o número de Tutores para o Curso no polo em que está inserido? Tutores de outros cursos são utilizados no curso de SS? Há capacitação para o tutor?

Corpo administrativo:

Há coordenador do curso? Qual a formação?

Há coordenador do polo. Qual a formação?

Há secretaria específica para o ead?

Há secretaria específica para o curso?

Há suporte de técnicos de informática?

Há suporte de outras áreas? Quais?

Diversas:

- Diante do exposto, você diria que o curso de SS oferecido está em conformidade com as Diretrizes curriculares da ABEPSS de 1996? Não totalmente, disciplinas: ênfase em disciplinas mais importantes. Dá a ideia de um curso totalmente técnico.

-Você conhece o material do CFESS relativo à campanha Educação não é Fast Food, diga não à graduação à distância em SS? E o documento Sobre a incompatibilidade da educação à distância e o SS? Sim, alunos desconheciam, nunca questionaram. A tutora que trouxe.

-Da sua experiência com a educação presencial, do que mais sente falta? Do que menos sente falta?

-Tem um lado positivo?

ANEXO 2

Roteiro para entrevista de Discente do ensino à distância

Dados Pessoais do Entrevistado

Nome:

Idade:

Estado civil:

Trabalha? _____ Se sim, onde?

Qual seu vínculo empregatício?

Há quanto tempo está no mercado de trabalho?

Por que escolheu estudar à distância?

Por que escolheu Serviço Social?

Estava sem estudar a muito tempo antes de começar este curso?

Já estudou na modalidade à distância antes?

É a sua primeira formação superior?

Está em qual período?

Está desperiodizado?

Dados iniciais sobre o curso:

Quantos alunos estão no curso no pólo em que você estuda?

Qual a duração do curso?

Recebeu Guia Geral - impresso ou em formato digital – que contivesse: orientações aos quanto as características da educação na modalidade a distância – os direitos, deveres e normas de estudo a serem adotadas durante o curso; informações como grade curricular, ementas, dentre outras; informações claras sobre quais elementos de mídia serão colocados à disposição no decorrer do curso; a definição de como se dará a interação entre professor/aluno/tutor e demais colegas; demonstre como será o acompanhamento e como serão as avaliações no início do curso?

Existe disciplina para discutir a utilização das mídias? Para capacitar o aluno à esta modalidade de ensino?

1. Concepção de Educação e Formação

Conheceu a concepção de educação que a instituição possui e qual perfil profissional que deseja formar, no caso, do assistente social?

2. Projeto Pedagógico

Conhece a Grade curricular do curso? As disciplinas por semestre/ano; a carga horária das disciplinas e a relação dos professores responsáveis pelas disciplinas; o número de disciplinas e a estrutura das disciplinas?

Componentes curriculares: ocorrem oficinas, seminários temáticos ou outras atividades e o que é feito de forma presencial e o que é feito na modalidade à distância?

Como são a política e as condições do Estágio Supervisionado: supervisão acadêmica, supervisão direta, carga horária, relação das instituições de estágio com a instituição de ensino, Há estágio obrigatório e não obrigatório? Há supervisão acadêmica para o estágio obrigatório? Quem realiza? Quantos alunos por professor? Qual a periodicidade? Há relação entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio?

Quais os Critérios e Formas de Avaliação do Ensino/aprendizagem? Quais os tipos de avaliações? Quais avaliações são presenciais e quais são a distância?

Quais as Normas de Elaboração, orientação e avaliação do TCC? Quem orienta? Existe apresentação do TCC? Quando começa a elaboração do trabalho? Há relação das temáticas escolhidas pelos alunos com as dúvidas suscitadas em seus campos de estágio?

Existem Atividades Pedagógicas complementares? Como: monitoria, iniciação científica, extensão ou outras. Se sim, de que maneira ocorrem?

Há política de Pesquisa e extensão?: vínculos com o ensino. Existem projetos de pesquisa e extensão para estes cursos? Se sim, qual a dimensão interdisciplinar dos projetos, âmbito de abrangência e relação com as demandas da sociedade?

3. Sobre a Infraestrutura

Qual a Estrutura física para o curso: Existe sala específica para a tutoria?

Laboratório de Informática? Laboratório de ensino? Biblioteca? Como é o acesso? Conseguiu encontrar todo o material que precisou no decorrer do curso?

Midioteca? Secretaria do pólo? Para que você procura a secretaria do poló? A? matricula, rematrícula podem ser feitas presencialmente?

Estrutura de Comunicação:

Como ocorre a comunicação com os alunos. Quantas vezes os alunos buscam o tutor?

Como ocorre a comunicação com os docentes. Quantas vezes os alunos buscam os docentes?

Como ocorre a comunicação com o coordenador do curso.

Mídias utilizadas: marque as mídias que já utilizou ou que sabe que o curso oferece.

material impresso, programas televisivos, radiofônicos, videoconferências, CD-ROM, páginas WEB, objetos de aprendizagem, Plataformas WEB, salas virtuais, fóruns na internet. Outras, Quais? _____

Corpo docente/tutores:

Conhece os professores das disciplinas?

Capacitação para utilização de mídias necessárias à modalidade a distância e a utilização da plataforma web.

Número de Tutores para o Curso no polo

Tutores de outros cursos são utilizados no curso de SS?

Corpo administrativo:

Há coordenador do curso? Qual a formação?

Há coordenador do polo. Qual a formação?

Há secretaria especifica para o ead?

Há secretaria especifica para o curso?

Há suporte de técnicos de informática

Há suporte de outras áreas? Quais?

Diversos:

Você conhece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em SS? - Diante do exposto, você diria que o curso de SS oferecido está em conformidade com as Diretrizes curriculares da ABEPSS de 1996?

Você conhece o material do CFESS relativo à campanha Educação não é Fast Food, diga não à graduação à distância em SS? E o documento Sobre a incompatibilidade da educação à distância e o SS?

Se sente, neste estágio do curso, preparado para aprender utilizando as mídias oferecidas pelo curso?

Da sua experiência com a educação presencial, do que mais sente falta? Do que menos sente falta?

ANEXO 3

Instrumento para entrevista semi estruturada com os Coordenadores de Pólo de EAD

Dados Pessoais do Entrevistado

Nome:

Cargo:

Formação completa:

Formação a distância?

Contato:

Empresa em que trabalha:

Apontamentos e questões:

01 - Desde quando o curso em Serviço social a distância existe na instituição _____

(mantenedora) e na instituição no município de Juiz de Fora (pólo) ?

02 – O que são pólos de ead?

03 – Detalhe a estrutura do Curso de Serviço Social EAD e a estrutura do pólo.

04 – Detalhe a estrutura de comunicação e mídias ofertadas aos alunos

05 – Quais as funções do Tutor presencial?

06 – Quais atividades novas foram implementadas a partir do momento que o curso foi oferecido no pólo de Juiz de Fora?

07- Quantos cursos a distância a instituição possuiu?

08 – Qual o conhecimento da coordenação do pólo sobre o Serviço Social ?

09 - Como os alunos são recebidos na instituição?

ANEXO 4

Universidade1

GRADE E CORPO DOCENTE CURSO DE BACHARELADO EM SERVIÇO SOCIAL – 2017.1

1. Grade do Curso

SEM	CÓDIGO	Disciplina	C.H. Teórica	Prática	Estágio	Créd.	C.H. Total
1º	4852	Introdução ao Serviço Social	60	0	0	4	60
	5941	Seminário Temático I	0	15	0	1	15
	6186	História do Serviço Social	60	0	0	4	60
	4010	Filosofia e Lógica	60	0	0	4	60
	6144	Metodologia da Pesquisa	60	0	0	4	60
	6168	Psicologia Social	60	0	0	4	60
	7002	Língua Portuguesa	60	0	0	4	60
		Total	360	15	0	25	375
SEM	CÓDIGO	Disciplina	C.H. Teórica	Prática	Estágio	Créd.	C.H. Total
2º	5429	Antropologia Cultural	60	0	0	4	60
	5939	Direito e Legislação Social	60	0	0	4	60
	5610	Estatística	60	0	0	4	60
	6177	Construção das Identidades	60	0	0	4	60
	5942	Seminário Temático II	0	15	0	1	15
	6199	Fundamentos da Economia	60	0	0	4	60
	6214	Cultura Brasileira	60	0	0	4	60
		Total	360	15	0	25	375
SEM	CÓDIGO	Disciplina	C.H. Teórica	Prática	Estágio	Créd.	C.H. Total
3º	5940	O Imaginário: linguagem e construção textual	45	0	0	3	45
	6135	Formação Sócio-Histórica do Brasil	45	0	0	3	45
	5943	Seminário Temático III	0	15	0	1	15
	6136	Instrumentalidade e Serviço Social	60	0	0	4	60
	2189	Conflitos Étnicos, Culturais e Territoriais	60	0	0	4	60
	5950	Fund. Hist. Teóricos e Met. Do Serv. Social	60	0	0	4	60
	5988	Organização Econômica do Espaço Mundial	45	0	0	3	60
	6137	Ética Profissional e Serviço Social	45	0	0	3	45
		Total	360	15	0	25	375
SEM	CÓDIGO	Disciplina	C.H. Teórica	Prática	Estágio	Créd.	C.H. Total
4º	5953	Estudos sobre Políticas Sociais Brasileiras	60	0	0	4	60
	6138	Fundamentos da Vida Social	60	0	0	4	60
	6139	Questão Social	60	0	0	4	60
	5954	Intervenções Pedagógicas do Serviço Social	60	0	0	4	60

	5959	Redes Sociais	60	0	0	4	60
	5986	Seminário Temático IV	0	15	0	1	15
	6140	Proteção Social e Seguridade	60	0	0	4	60
		Total	360	15	0	25	375
SEM	6137	Disciplina	C.H. Teórica	Prática	Estágio	Créd.	C.H. Total
5°	5960	Estado e Classes Sociais	45	0	0	3	45
	7296	Intervenções Profissionais Contemporâneas	45	0	0	3	75
	5964	Relações de Gênero, Grupos Sociais e Relações de Convívio	45	0	0	3	45
	5962	Planejamento e Administração em Serviço Social I	60	0	0	4	60
	5963	Violência, Direitos Humanos e Serviço Social	45	0	0	3	45
	5966	Oficina Temática I	0	15	0	1	15
	5972	Estágio Supervisionado I	0	0	120	8	120
		Total	240	15	120	25	375
SEM	CÓDIGO	Disciplina	C.H. Teórica	Prática	Estágio	Créd.	C.H. Total
6°	5965	Serviço Social Contemporâneo	60	0	0	4	60
	5971	Planejamento e Administração em Serviço Social II	60	0	0	4	60
	5973	Gestão de Programas Internacional e Multilateral	60	0	0	4	60
	5969	Orientação e Treinamento Profissional	60	0	0	4	60
	5970	Fundamentos da Neurociência para o Serviço Social	45	15	0	4	60
	5975	Oficina Temática II	0	15	0	1	15
	5535	Estágio Supervisionado II	0	0	120	8	120
		Total	285	30	120	29	435
SEM	CÓDIGO	Disciplina	C.H. Teórica	Prática	Estágio	Créd.	C.H. Total
7°	5974	Gestão de Políticas Sociais em Empresas	60	0	0	4	60
	6742	Gestão de Políticas Sociais	90	0	0	6	90
	5980	Captação de Recursos para Projetos	75	0	0	5	75
	5982	Proj. de Prod. Científica em Serviço Social	60	30	0	6	90
	5356	Estágio Supervisionado III	0	0	105	7	105
		Total	285	30	105	28	420
SEM	CÓDIGO	Disciplina	C.H. Teórica	Prática	Estágio	Créd.	C.H. Total
8°	5984	Trabalho de Conclusão de	60	30	0	6	90

Estrutura Curricular

31/8/2017

15:50:27

Curso: 289 - SERVIÇO SOCIAL

Currículo: 20163

Vigência: 01/07/2016 Até a presente data.

Autorização:

Reconhecimento:

Renovação:

Período: 1

Código	Disciplina	Tipo	Gr.	Carga Horária			Créditos			ED	Matur.	Pré-Req.	Co-Req.
				T	P	C	T	P	C				
CCJ0160	FUNDAMENTOS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS	MÍNIMA		44	0	0	2	0	0	0	0	0	0
CEL0465	LÍNGUA PORTUGUESA	MÍNIMA		44	0	0	2	0	0	0	0	0	0
CEL0495	HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS E AFRO-DESCENDENTES	MÍNIMA		44	0	0	2	0	0	0	0	0	0
GST0918	PLANEJAMENTO DE CARREIRA E SUCESSO PROFISSIONAL	MÍNIMA		44	0	0	2	0	0	0	0	0	0
SDE0666	FILOSOFIA E ÉTICA	MÍNIMA		44	0	0	2	0	0	0	0	0	0

Período: 2

Código	Disciplina	Tipo	Gr.	Carga Horária			Créditos			ED	Matur.	Pré-Req.	Co-Req.
				T	P	C	T	P	C				
SDE0633	INTRODUÇÃO A QUESTÃO SOCIAL	MÍNIMA		44	0	44	2	0	2	0	0	0	0
SDE0634	INTRODUÇÃO AO SERVIÇO SOCIAL	MÍNIMA		44	0	0	2	0	0	0	0	0	0
SDE0636	ANTROPOLOGIA CULTURAL	MÍNIMA		44	0	0	2	0	0	0	0	0	0
SDE0637	ECONOMIA POLÍTICA	MÍNIMA		44	0	0	2	0	0	0	0	0	0
SDE0640	FILOSOFIA DA CIÊNCIA	MÍNIMA		44	0	0	2	0	0	0	0	0	0
SDE0643	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO DA ESCRITA	MÍNIMA		44	0	0	2	0	0	0	0	0	0
SDE0644	PSICOLOGIA GERAL I	MÍNIMA		44	0	0	2	0	0	0	0	0	0

Período: 3

Código	Disciplina	Tipo	Gr.	Carga Horária			Créditos			ED	Matur.	Pré-Req.	Co-Req.
				T	P	C	T	P	C				
SDE0638	ACUMULAÇÃO CAPITALISTA E QUESTÃO SOCIAL	MÍNIMA		44	0	0	2	0	0	0	0	0	0
SDE0639	FUNDAMENTOS HIST. TEÓ. MET. DO SERVIÇO SOCIAL I	MÍNIMA		44	0	44	2	0	2	0	0	0	0
SDE0642	POLÍTICA SOCIAL I	MÍNIMA		44	0	0	2	0	0	0	0	0	0
SDE0651	ÉTICA PROFISSIONAL	MÍNIMA		44	0	44	2	0	2	0	0	0	0
SDE0655	PSICOLOGIA GERAL II	MÍNIMA		44	0	44	2	0	2	0	0	0	0 SDE0644

Período: 4

Código	Disciplina	Tipo	Gr.	Carga Horária			Créditos			ED	Matur.	Pré-Req.	Co-Req.
				T	P	C	T	P	C				
CEL0476	METODOLOGIA CIENTÍFICA	MÍNIMA		44	0	0	2	0	0	0	0	0	0
SDE0645	FUND. HIST. TEOR. METOD. DO SERVIÇO SOCIAL II	MÍNIMA		44	0	44	2	0	2	0	0	0 SDE0639	0
SDE0646	POLÍTICA SOCIAL II	MÍNIMA		44	0	0	2	0	0	0	0	0	0
SDE0647	ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL	MÍNIMA		44	0	44	2	0	2	0	0	0 SDE0642	0
SDE0649	LEGISLAÇÃO SOCIAL I	MÍNIMA		44	0	0	2	0	0	0	0	0	0

Período: 5

Código	Disciplina	Tipo	Gr.	Carga Horária			Créditos			ED	Matur.	Pré-Req.	Co-Req.
				T	P	C	T	P	C				
SDE0653	PROCESSO DE TRABALHO EM SERVIÇO SOCIAL I	MÍNIMA		44	0	88	2	0	4	0	0	0	0
SDE0656	FUND. HIST. TEÓRICO MET. DO SERVIÇO SOCIAL II	MÍNIMA		44	0	44	2	0	2	0	0	0	0

Estrutura Curricular

31/8/20

15:50:

SDE0652	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO SERVIÇO SOCIAL I	MÍNIMA		44	0	198	2	0	9	0	0	SDE0651 SDE0647
SDE0653	LEGISLAÇÃO SOCIAL II	MÍNIMA		44	0	0	2	0	0	0	0	
SDE0663	PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL I	MÍNIMA		44	0	88	2	0	4	0	0	

Período: 6

Código	Disciplina	Tipo	Gr.	Carga Horária			Créditos			Matur.	Pré-Req.	Co-Req.
				T	P	C	T	P	C			
SDE0635	FORMAÇÃO SOCIO-ECONÔMICA E POLIT. DA SOCIEDADE BRA	MÍNIMA		44	0	0	2	0	0	0	0	
SDE0641	PENSAMENTO POLÍTICO	MÍNIMA		44	0	0	2	0	0	0	0	
SDE0654	PROCESSO DE TRABALHO EM SERVIÇO SOCIAL II	MÍNIMA		44	0	44	2	0	2	0	0	SDE0553
SDE0656	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO SERV. SOCIAL II	MÍNIMA		44	0	154	2	0	7	0	0	SDE0652
SDE0657	PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL II	MÍNIMA		44	0	88	2	0	4	0	0	SDE0663

Período: 7

Código	Disciplina	Tipo	Gr.	Carga Horária			Créditos			Matur.	Pré-Req.	Co-Req.
				T	P	C	T	P	C			
CCE0487	SUSTENTABILIDADE	ELETIVA	G1	44	0	0	2	0	0	0	0	
CCJ0087	DIREITO AMBIENTAL	ELETIVA	G1	44	0	0	2	0	0	0	0	
CEL0028	HISTÓRIA DA CULTURA E DA SOC. NO MUNDO CONTEMP.	ELETIVA	G1	44	0	0	2	0	0	0	0	
CEL0359	FUND. DA EDUC. DE JOVENS E ADULTOS E EDUC. POPULAR	ELETIVA	G1	44	0	0	2	0	0	0	0	
CEL0391	EDUCAÇÃO E SAÚDE AMBIENTAL	ELETIVA	G1	22	0	0	1	0	0	0	0	
GST0206	POLÍTICA AMBIENTAL GLOBAL	ELETIVA	G1	44	0	0	2	0	0	0	0	
SDE0563	SEMINÁRIO EM SERVIÇO SOCIAL	ELETIVA	G1	44	0	0	2	0	0	0	0	
SDE0658	FUNDAMENTOS DA ESTATÍSTICA	MÍNIMA		44	0	0	2	0	0	0	0	
SDE0660	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO SERVIÇO SOCIAL III	MÍNIMA		44	0	198	2	0	9	0	0	SDE0656
SDE0661	PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL III	MÍNIMA		44	0	88	2	0	4	0	0	
SDE0844	SEMINÁRIOS INTEGRADOS EM SERVIÇO SOCIAL	MÍNIMA		44	0	44	2	0	2	0	0	

ANEXO 5 – Padrões de Qualidade