

**ASSOCIAÇÃO CARUARUENSE DE ENSINO SUPERIOR – ASCES
CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

TATIANNE AMANDA BEZERRA DA SILVA

**MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E SUAS
IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS ASSISTENTES
SOCIAIS: UMA REFLEXÃO DOS CURSOS DE EAD EM SERVIÇO
SOCIAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO**

**CARUARU
2014**

**ASSOCIAÇÃO CARUARUENSE DE ENSINO SUPERIOR – ASCES
CURSO DE GRADUAÇÃO SERVIÇO SOCIAL**

TATIANNE AMANDA BEZERRA DA SILVA

**MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E SUAS
IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS ASSISTENTES
SOCIAIS: UMA REFLEXÃO DOS CURSOS DE EAD EM SERVIÇO
SOCIAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO**

Monografia apresentada ao Curso de Serviço Social da ASCES, como requisito parcial para a obtenção do título de graduada em Serviço Social, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Josinês Barbosa Rabelo.

**CARUARU
2014**

BANCA EXAMINADORA

Aprovada em: 03/12/2014.

Presidente: Prof.^a Dr^a Josinês Barbosa Rabelo

Primeira Avaliadora: Prof.^a Dr^a Juliene Tenório de Albuquerque

Segunda Avaliadora: Prof.^a MSc Ana Paula Cavalcanti Luna de Andrade

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu amado avô, Zenildo José da Silva, hoje não mais presente materialmente, mas para sempre em minha lembrança.

AGRADECIMENTOS

Reservo este espaço para agradecer publicamente a todas as pessoas que estiveram envolvidas em minha trajetória de vida e acadêmica, sem as quais esse processo não lograria com êxito. Este trabalho representa a superação de diversos obstáculos e empenho de anos, por este motivo agradeço especialmente aos meus pais, pelos esforços empreendidos nesta jornada, por acreditarem em mim, apoiarem meu sonho e me possibilitarem este momento. Qualquer esforço para agradecer suficientemente tudo o que fizeram por mim será em vão.

Agradeço também a querida professora e amiga Ana Paula Cavalcanti Luna de Andrade, pelos ensinamentos, conselhos, paciência, carinho, por ter me apresentado e me dado a oportunidade de fazer pesquisa, por ter acreditado que sou capaz e, especialmente, por me levar a crer cada vez mais nas pessoas e na possibilidade de construção de um mundo melhor. Muitíssimo Obrigada!

Agradeço a professora Sheilla Nadéria, que, embora não tenha estado presente durante toda a trajetória acadêmica, transmitiu ensinamentos que foram e serão levados por toda a vida.

Agradeço a professora Juliene Tenório pelos incentivos, ensinamentos e confiança empreendida.

Agradeço a minha irmã, meus amigos, amigas e familiares por entenderem minha ausência em alguns momentos, me apoiarem no decorrer da minha trajetória e torcerem por mim.

Agradeço a todos meus professores e colegas de turma, pela paciência e apoio oferecido. Vocês também fazem parte deste trabalho, pois, mediante o convívio diário me transmitiram muito conhecimento.

Por fim, agradeço a minha orientadora, Josinês Rabelo, pelas contribuições, concessões e advertências realizadas, tornando possível, mediante sua competência, a concretização deste trabalho.

Muito Obrigada!

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

(Paulo Freire)

RESUMO

A partir da década de 1990 e início dos anos 2000, registra-se um expressivo processo de ampliação e de mercantilização do ensino superior, validado pelos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva. Como consequência, presencia-se um ataque privatista à educação brasileira, assinalada por uma expansão desmesurada e sem critérios da modalidade de Ensino à Distância (EaD). Procedimento que acaba por ferir a formação nas diversas áreas e níveis, mas que se tratando do curso de Serviço Social ganha maiores proporções, tendo em vista o grande número de vagas do curso ofertadas nesta modalidade, o descumprimento das instituições de ensino à distância às Diretrizes Curriculares estabelecidas pela ABEPSS, a contradição referente ao seu direcionamento político acerca da educação enquanto direito universal, aos prejuízos referentes às condições de trabalho e salariais dos assistentes sociais e, principalmente, às possíveis implicações de uma formação precarizada para os usuários de seus serviços. Diante disto, a presente pesquisa objetiva compreender o significado do processo de mercantilização do ensino superior e crescimento do EaD em Serviço Social para a qualidade da formação dos assistentes sociais. Para tanto, a investigação foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa e pesquisa de campo com assistentes sociais membros do CRESS- 4ª Região. Vale ressaltar que foi utilizada a técnica de entrevista com objetivo de complementar, enriquecer e aprofundar a pesquisa, tendo em vista que são compostas de narrativas das situações vividas que produziram importantes documentos sobre o fenômeno em estudo. É através dela que é possível compreender como se dá as implicações da modalidade de ensino à distância para uma formação qualificada em Serviço Social, isto é, por meio da coleta, mediante entrevista, dos dados revelados ao CRESS- 4ª Região a partir dos procedimentos de fiscalização do exercício profissional e denúncias realizadas junto à entidade torna-se visível a dinâmica acima evidenciada, apresentando, portanto, a incompatibilidade da educação a distância com a formação profissional em Serviço Social. Nesse sentido, o corpus da pesquisa será constituído dos textos das falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, do estudo de documentos e bibliografias elaboradas acerca do tema. Assim sendo, mediante os desafios apresentados à profissão em seu projeto de formação profissional, implementação das Diretrizes Curriculares estabelecidas pela ABEPSS, para seu exercício profissional qualificado e condições de trabalho, pretende-se, através do estudo, examinar o processo de mercantilização neoliberal dos dispositivos de formação profissional, considerando, fundamentalmente, as implicações do crescimento de instituições na modalidade à distância para o desenvolvimento de uma formação qualificada dos assistentes sociais, assim como contribuir para construção de um arsenal teórico crítico profissional acerca da temática.

PALAVRAS-CHAVE: Neoliberalismo; Mercantilização do Ensino Superior; Educação à distância; Formação Profissional em Serviço Social.

ABSTRACT

Starting from the 1990s and early 2000s, a significant process of expansion and marketing of higher education is recorded, validated by Fernando Henrique Cardoso and Lula da Silva. As a result, a privatizing attack on the Brazilian education is witnessed, marked by a disproportionate and indiscriminate mode of Distance Learning (DL) expansion. Procedure that ends up hurting the formation in different areas and levels, but when it comes to the Social Service course earns major proportions, in view of the large number of course vacancies offered in this mode, the failure of the learning distance institutions, the curriculum guidelines established by ABEPSS, the contradiction referring to its political direction regarding education as a universal right, losses relating to working conditions, social workers salary and mainly the possible implications of a precarious formation for users of its services. Given this, This research aims to understand the meaning of the commodification of higher education and growth of distance education in social work to the quality of training of social workers process. The research was developed through a qualitative approach and field research with social workers, members of CRESS- 4th District. It is noteworthy that the interview technique with the objective of complementing was used to enrich and deepen the research, considering that consist of narratives of lived situations that have produced important papers on the phenomenon under study. It is through her that it is possible to understand how the implications of distance learning mode for a qualified formation in Social Work, by collecting, through interview, data revealed to the CRESS- 4th Region, by the procedures of professional inspection and complaints made with the entity becomes visible the dynamics evidenced above, thus showing the incompatibility of distance education with professional formation in social work. In this sense, the research corpus will consist by the texts of the speeches and the subjects involved in the research, the study of documents and bibliographies produced about the topic. Thus, the challenges presented by the profession in its design formation, implementing the curriculum guidelines established by ABEPSS, for their skilled professional practice and working conditions, it is intended, through the study, examine the process of neoliberal marketing of formation devices, considering primarily the implications of the growth in distance mode institutions for the development of a qualified training of social workers, and contribute to building a professional critic theoretical arsenal on the theme.

KEYWORDS: Neoliberalism; Commodification of Higher Education; Distance education; formation in Social Work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Desenho metodológico da pesquisa	70
Ilustração 2	Localização das instituições de ensino que ofertam cursos de Serviço Social no estado de Pernambuco	85
Ilustração 3	Ano de início dos cursos de Serviço Social à distância no estado de Pernambuco	86
Ilustração 4	Número de pólos e localização das unidades de ensino que desenvolvem o curso de Serviço Social à distância em Pernambuco	87
Ilustração 5	Distribuição geográfica dos municípios que possuem ao menos um pólo com turma de Serviço Social à distância em Pernambuco	89
Ilustração 6	Distribuição geográfica dos municípios que possuem turmas de Serviço Social presenciais em Pernambuco	89
Ilustração 7	Número de vagas do curso de Serviço Social autorizadas pelo MEC a serem oferecidas pelas unidades de ensino anualmente	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ASCES	Faculdade ASCES
BM	Banco Mundial
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CFAS	Conselho Federal de Assistentes Sociais
CRAS	Conselhos Regionais de Assistentes Sociais
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
COFI	Comissão de Orientação e Fiscalização
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CSS	Cursos de Serviço Social
EaD	Ensino à Distância
ENAD	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
ESTÁCIO	Faculdade Estácio do Recife
FIR	
FACAPE	Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina
FACHUSST	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Serra Talhada
FAINTVISA	Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão
FAREC	Faculdade do Recife
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FJN	Faculdade Joaquim Nabuco Recife
FMI	Fundo Monetário Internacional
FMN	Faculdade Maurício de Nassau de Caruaru
FSM	Faculdade São Miguel
GERES	Grupo Executivo de Reforma do Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PDRE	Plano Diretor da Reforma do Estado
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SIMAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil

UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UNIDERP	Universidade Anhanguera
UNINASSAU	Centro Universitário Maurício de Nassau
UNIP	Universidade Paulista
UNISA	Universidade de Santo Amaro
UNIVERSO	Universidade Salgado de Oliveira
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE E A AFIRMAÇÃO DO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO	17
1.1 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA NA DINÂMICA DO CAPITALISMO MONOPOLISTA	17
1.2 O PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	25
2 MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA EM SERVIÇO SOCIAL	33
2.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA PÓS-CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A ORIENTAÇÃO NEOLIBERAL: BREVE HISTÓRICO ACERCA DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO FHC	33
2.2 A LÓGICA EXPANSIONISTA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO NO GOVERNO LULA: EXPANSÃO PRIVADA, DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E JUSTIÇA SOCIAL	38
2.3 EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL	49
2.3.1 Dispositivos Legais do EaD no Brasil	49
2.3.2 Expansão do EaD em Serviço Social no Brasil	53
2.3.3 Considerações sobre a formação acadêmico-profissional à distância em Serviço Social: dilemas profissionais	57
3 PERCURSO METODOLÓGICO	64
3.1 ENFOQUE CRÍTICO DIALÉTICO	64
3.2 PROBLEMA DE PESQUISA	67
3.3 OBJETIVOS DA PESQUISA	67
3.4 EIXOS DA PESQUISA	68
3.5 ETAPAS DA PESQUISA	69
3.6 PESQUISA DOCUMENTAL	70
3.7 ANÁLISE DE DADOS	70
3.8 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO	72
3.9 PERÍODO DE ESTUDO	72
3.10 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	73
4 SERVIÇO SOCIAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM PERNAMBUCO: EXPANSÃO DA MODALIDADE DE ENSINO À DISTÂNCIA NO ESTADO	74
4.1 AS ENTIDADES DA CATEGORIA E SEU PAPEL DISCIPLINADOR E DEFENSOR DO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOS ASSISTENTES SOCIAIS: CONSELHO FEDERAL E REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL	74
4.2 CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL – 4ª REGIÃO	79
4.3 A REALIDADE DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA EM PERNAMBUCO	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105

INTRODUÇÃO

A monografia apresentada é resultado de um estudo acerca do Ensino à Distância (EaD) em Serviço Social no Estado de Pernambuco, desenvolvida no curso de Serviço Social da Faculdade ASCES. O interesse para realizar o presente estudo surgiu a partir do estágio vivenciado na Gerência Regional de Educação de Caruaru-PE, quando algumas questões sobre a atual Política Educacional emergiram, instigando-me a pensar criticamente o tema.

Deste modo, entre tantos aspectos vivenciados e estudados em minha experiência de estágio, um elemento da educação brasileira em particular, por tratar-se de um fenômeno de grande envergadura para a profissão, ganhou destaque, qual seja: o crescimento desordenado da oferta de vagas na modalidade de ensino à distância em Serviço Social.

Uma vez verificada a acelerada implantação e expansão dos cursos EaD no interior do estado de Pernambuco, a temática conformou-se como campo fértil para o desenvolvimento de diversos questionamentos acerca do fenômeno, levando-me a problematização da formação profissional em Serviço Social no contexto da implantação dos cursos à distância.

Tal problemática foi direcionada pela seguinte questão: Como a mercantilização do ensino superior e crescimento das instituições de ensino com a modalidade à distância interferem na qualidade da formação dos assistentes sociais? A partir desse questionamento, a investigação teve como objetivo geral compreender o significado do processo de mercantilização do ensino superior e crescimento da modalidade de ensino à distância em Serviço Social para qualidade da formação dos assistentes sociais, e específicos: investigar o processo de contrarreforma do ensino superior no Brasil e expansão do EaD; levantar as principais problemáticas identificadas pelo CRESS – 4ª Região presentes nos cursos da modalidade de ensino à distância que interferem na formação qualificada em Serviço Social; e mapear as instituições na modalidade à distância que ofertam o curso de Serviço Social em Pernambuco.

Como orientação teórica, a investigação invoca discussão de categorias como: Neoliberalismo, Mercantilização do Ensino Superior, Formação profissional em Serviço Social e EaD em Serviço Social. Para tanto, foram fundamentais as contribuições advindas de autores como Anderson, Soares, Pereira, Lima, Trindade, Netto, Guerra, Corbucci, Gomes e CFESS, tanto para apreensão dos processos históricos que envolvem o fenômeno, quanto para interpretação dos impactos deste na formação em Serviço Social.

No Brasil, o EaD surgiu em meio ao expressivo processo de ampliação e mercantilização do ensino superior, iniciado no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998 e 1999-2002) e ampliado no decorrer da gestão petista de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010). Trata-se, pois, de uma resposta à grande crise capitalista e reordenamento estatal, comandado pelos organismos internacionais e refletido na periferia do capitalismo em uma forte desresponsabilização do estado e, conseqüentemente, intenso processo privatização das políticas sociais, com destaque para educação, em especial a educação superior, realizado a partir de dois eixos norteadores, quais sejam: diversificação das fontes de financiamento do ensino superior e diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES).

Conforme destaca Lima (2007), as políticas neoliberais vêm orientando um conjunto de reformas políticas e econômicas nos países periféricos, que incluem desde reestruturação da esfera produtiva, reordenamento do papel do Estado, até a formação de uma nova sociabilidade. Em meio a estas mudanças relativas à sociabilidade encontra-se a educação, especialmente a superior, adequada aos interesses do capital.

Cumprir um papel fundamental no contexto acima delineado a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), enquanto mecanismos de mercantilização, ainda que esta utilização, por meio do EaD, apareça com o discurso de *internacionalização* e *democratização* do ensino. Portanto, neste contexto de reação burguesa à crise capitalista, o ensino superior torna-se um espaço estratégico de valorização do capital e de reprodução da sociabilidade burguesa, especialmente por meio da expansão desmedida e sem critérios do EaD.

Procedimento que acaba por ferir a formação nas diversas áreas e níveis, mas se tratando do curso de Serviço Social, conforme destaca o CFESS (2011), ganha maiores proporções, tendo em vista o grande número de vagas do curso ofertadas nesta modalidade, o descumprimento das instituições de ensino à distância às Diretrizes Curriculares estabelecidas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), a contradição referente ao seu direcionamento político acerca da educação enquanto direito universal, aos prejuízos referentes às condições de trabalho e salariais dos assistentes sociais e, principalmente, às possíveis implicações de uma formação precarizada para os usuários de seus serviços. Além disto, ganha destaque a notícia publicada em um jornal do estado do Mato Grosso no ano de 2009, afirmando ser o Serviço Social um dos cursos à distância com irregularidades mais graves.

Nesse contexto, torna-se imprescindível àqueles que lutam por um movimento contra-hegemônico compreender tais mudanças, de modo a projetar estratégias de resistência. Em presença disto, pretendeu-se através desta monografia, examinar o processo de mercantilização neoliberal dos dispositivos de formação profissional, considerando, fundamentalmente, as implicações do crescimento de instituições na modalidade à distância para o desenvolvimento de uma formação qualificada dos assistentes sociais, assim como contribuir para construção de um arsenal teórico crítico profissional acerca da temática.

Para tanto, a investigação foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa e pesquisa de campo com 2 (duas) assistentes sociais membros do CRESS- 4ª Região. Vale ressaltar que foi utilizada a técnica de entrevista com objetivo de complementar, enriquecer e aprofundar a pesquisa, tendo em vista que são compostas de narrativas das situações vividas que produziram importantes documentos sobre o fenômeno em estudo. É através dela que é possível compreender como se dá as implicações da modalidade de ensino à distância para uma formação qualificada em Serviço Social, isto é, por meio da coleta, mediante entrevista, dos dados revelados ao CRESS- 4ª Região a partir dos procedimentos de fiscalização do exercício profissional e denúncias realizadas junto à entidade se torna visível a dinâmica acima analisada, apresentando, portanto, a incompatibilidade da educação a distância com a formação profissional em Serviço Social. Nesse sentido, o corpus da pesquisa será constituído dos textos das falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, do estudo de documentos e bibliografias elaboradas acerca do tema.

Como essa problemática da educação superior brasileira não pode ser abordada sem fundamentá-la no processo de consolidação do projeto societário capitalista neoliberal em nosso país, apresentaremos no primeiro capítulo os elementos mais gerais acerca deste projeto, seus respectivos impactos na Política Educacional brasileira e para efetivação do Projeto Ético-político Profissional do Serviço Social.

No segundo capítulo serão apreendidas as particularidades das reformas educacionais neoliberais executadas no Brasil, no decorrer dos anos 1990 e no início do novo século; no terceiro capítulo apresentaremos o caminho metodológico percorrido no desenvolvimento da pesquisa; e, por fim, no quarto capítulo serão apresentados elementos acerca da realidade da modalidade de ensino à distância no estado de Pernambuco.

1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE E A AFIRMAÇÃO DO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO

Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

Paulo Freire

A problemática da educação superior brasileira não pode ser abordada sem fundamentá-la no processo de consolidação do projeto societário capitalista neoliberal em nosso país. Assim, neste capítulo, serão apresentados elementos mais gerais acerca deste projeto e seus respectivos impactos na Política Educacional brasileira. Isto é, o modo como vem se desenvolvendo o acesso da população ao ensino superior em um contexto neoliberal, onde o Estado volta-se ao atendimento dos interesses dos organismos internacionais e cria condições para institucionalização de um padrão educacional compatível ao modelo burguês de sociabilidade.

Abordaremos também o modo como este novo padrão educacional brasileiro contribui para manutenção da desigualdade e reproduz o padrão de sociabilidade burguês, bem como impacta a efetivação do Projeto Ético-político Profissional do Serviço Social.

1.1 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA NA DINÂMICA DO CAPITALISMO MONOPOLISTA

Conforme postula Koike (2009), diante das transformações societárias desencadeadas pelo movimento que as classes sociais realizam para enfrentar a crise contemporânea do capital, refletir sobre o processo formativo dos assistentes sociais requer uma avaliação crítica do atual estágio do capitalismo.

Deste modo, para que se possa compreender devidamente o significado que a profissão adquire hoje na divisão sociotécnica do trabalho, seu posicionamento político, ideológico e sua formação educativa-profissional, faz-se necessário realizar um elo e reflexão entre as saídas adotadas pelo capitalismo para seus limites contemporâneos e a universidade no momento atual da sociedade brasileira.

A conexão entre as transformações societárias e a necessidade de atualização dos processos de formação profissional parece óbvia. No entanto, essa vinculação pode obscurecer mais do que revelar. Mistificadas em suas origens e desdobramentos, as vertiginosas alterações que se verificam na sociedade contemporânea dizem-se, em geral, decorrentes da globalização, da crise do Estado, da crise da modernidade ou dos paradigmas. Não mencionam o capitalismo nem a relação que ele representa e o que é efeito aparece como determinação. (KOIKE, 2009, s/p).

Destarte, a problemática da educação superior brasileira não pode ser abordada sem fundamentá-la no processo de consolidação do projeto societário capitalista neoliberal em nosso país, processo este que reserva ao Brasil um lugar secundário na divisão internacional do trabalho, submetendo-o as ordens dos organismos internacionais e ao desenvolvimento de reformas internas intensas e frequentes, conforme veremos adiante. Entretanto, faz-se necessário realizar de antemão uma análise mais geral desse processo, de modo que se entenda melhor o lugar da América Latina e do Brasil na experiência neoliberal.

Começemos, então, com as origens do que se pode definir do neoliberalismo como fenômeno distinto do liberalismo clássico. Conforme ressalta Anderson (1995, p. 9), trata-se de uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista que, embora tenha suas origens ainda em 1944, no texto *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, só ganha terreno social na chegada dos anos 1973, com o advento da grande crise do modelo econômico pós-guerra. Trata-se, pois, “de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos do mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política”.

Entretanto, apesar do terreno fértil em que se encontrava nos anos 1970, a hegemonia deste programa não se deu do dia para noite. Levaram-se ainda alguns anos para que fosse reconhecida pelos grandes países capitalistas como saída viável para crise, tendo em vista que estes ainda continuavam a aplicar medidas keynesianas como remédio. (ANDERSON, 1995).

Foi o modelo inglês de Margareth Thatcher, pioneiro e mais puro adepto das propostas neoliberais, quem deu início à sua expansão, com sua chamada ‘contra-reforma monetarista’ em oposição à revolução keynesiana, eliminação do Estado como agente econômico, drástica redução do tamanho dos gastos sociais e liberalização econômica. (SOARES, 2009).

Em seguida, apresentou-se a proposta variante dos Estados Unidos, comandada por Reagan, com suas particularidades nacionais e inexistência de um estado de bem estar anterior do tipo europeu. Assim, superdimensionando suas medidas à competição militar com a União Soviética, o país tinha como foco derrubar o regime comunista da Rússia. “Deve-se ressaltar

que, na política interna, Reagan também reduziu os impostos em favor dos ricos, elevou as taxas de juros e aplastou a única greve séria de sua gestão”. (ANDERSON, 1995, p. 12).

Dentre as propostas mais gerais apresentadas pela ideologia neoliberal, destaca-se o apelo ao individualismo, não intervenção Estatal na área social e identificação da economia como ordenador das relações sociais. Contudo, apesar de seu arcabouço político-ideológico mais amplo, o neoliberalismo manifesta-se de maneira variada em cada país ou região, a depender de suas particularidades sociais, culturais, econômicas, etc. Na periferia do capitalismo, por exemplo, no Brasil, este projeto esteve articulado, segundo Lima (2007, p. 54-55), à três elementos principais, quais sejam:

(i) Ao esgotamento do desenvolvimentismo, (ii) à crise da dívida que atravessou a década (perdida) de 1980 (a redução dos gastos sociais já fazia parte da pauta política dos organismos internacionais do capital para a renegociação das dívidas dos países periféricos) e (iii) à nossa histórica inserção subordinada no sistema capitalista mundial.

Este processo desenvolveu-se na região sob comando dos organismos internacionais e países imperialistas, entretanto, contou também com a opção consciente das elites nacionais. Opção esta que, segundo a autora, apresentava a possibilidade de desenvolvimento de um neocolonialismo, caracterizado por um movimento de ruptura e atualizações em relação ao padrão colonial.

Como destaca, a modo como desenvolveu-se o neoliberalismo na América Latina e, neste caso, especificamente no Brasil, aprofunda o padrão dependente do país na economia mundial, tendo em vista que as características centrais da mundialização financeira, em especial seu tripé comércio/privatização/desregulamentação, ampliam a desindustrialização, a desnacionalização e a concentração de renda no país.

A desindustrialização, tanto pela redução da produção industrial na produção total do país como pela redução da produção de setores específicos que utilizam conhecimentos tecnológicos, pode conviver com a expansão de indústrias cujos produtos dependem do tamanho do mercado consumidor ou de indústrias que processam matéria-prima. Já a desnacionalização é resultado das sistemáticas fusões e aquisições de indústrias brasileiras com indústrias estadunidenses e europeias, processo realizado por intermédio da privatização de setores estratégicos do país. Portanto, a entrada de investimentos estrangeiro direto cresce na mesma proporção da desnacionalização de nosso setor produtivo. A concentração de renda ocorre em contrapartida à ampliação das desigualdades e do desemprego. (LIMA, 2007, p. 55).

Neste contexto, enquanto a classe trabalhadora sofre as consequências sociais do ajuste, a burguesia nacional garante sua lucratividade com as políticas neoliberais, ainda que proporcionalmente menor do que a burguesia internacional. Dentre esses campos de lucro, destaca-se a educação, que vê-se atingida pelo projeto educacional neoliberal também privatizado, desregulamentado e desnacionalizado. (LIMA, 2007).

Portanto, nessa conjuntura neoliberal de crítica ao protagonismo do Estado no processo de desenvolvimento no período de bem-estar anterior e a defesa de seu reordenamento, surge o discurso de que o Estado não pode arcar sozinho com o financiamento e execução dos serviços públicos, oferecendo aqueles que lhe fossem exclusivos, como a prestação de serviços básicos de educação e saúde, o ordenamento jurídico, a busca pela estabilidade econômica e a proteção dos grupos sociais mais vulneráveis; e repassando os demais, integralmente ou em parceria, ao setor privado. (LIMA, 2007).

Todas as esferas da vida social, inclusive as políticas sociais, fruto de lutas da classe trabalhadora e traduzidas em direitos sociais, deixaram de ser alvo do fundo público estatal e tornaram-se alvo de um processo de valorização do capital, em uma crescente mercantilização.

Assim, conforme ressaltado, direitos sociais consagrados por meio de muita luta – como saúde, assistência, previdência e educação –, tornam-se lucrativos campos de exploração capitalista, metamorfoseados em serviços. Como postula Anderson (apud PEREIRA, 2008, p. 60), “o mundo tornou-se mais injusto e mais desigual após o e com o consentimento do projeto neoliberal”.

Nesse contexto, o processo de reordenamento estatal comandado pelos organismos internacionais acabou por refletir-se na periferia do capitalismo em um intenso processo de privatização, com destaque para a educação, em especial a educação superior, realizada a partir de dois eixos norteadores: diversificação das instituições de Ensino superior (IES) e dos cursos e a diversificação das fontes de financiamento do ensino superior.

No que se refere ao primeiro, tem-se o desenvolvimento de universidades públicas, privadas e instituições não-universitárias; e a diversificação dos cursos, contando com a existência de cursos politécnicos, até aqueles de curta duração. Defende-se que assim podem-se atender as demandas do capital e satisfazer as demandas de grupos em situação de desvantagem social. (LIMA, 2007).

O EaD é identificado, nesse contexto, como uma eficiente estratégia de diversificação das IES e garantia de acesso ao ensino superior de segmentos populacionais mais pobres. Isto é, na percepção do Banco Mundial (apud LIMA, 2007, p. 66) “a educação à

distância pode ser eficaz para aumentar, a um custo moderado, o acesso dos grupos desfavorecidos, que em geral estão deficientemente representados entre os estudantes universitários”.

Em relação as fontes de financiamento para a universidade pública apresenta-se como estratégia o corte de verbas públicas para atividades que não estejam ligadas diretamente à educação (alojamento, alimentação e segurança) assim como utilização de verbas privadas advindas de empresas, associações, da venda de cursos de curta duração, consultoria, pesquisas por convênio entre universidades e empresas, etc. (LIMA, 2007).

Deste modo, como bem destaca Lima (2007), embora a educação já viesse nos últimos tempos sofrendo os impactos de um processo de abertura ao setor privado, submetida a concepção de educação enquanto instrumento de preparação para o mercado de trabalho, de criação de um exército de reserva e de dominação ideológica burguesa, nos anos mais recentes o que se verifica é seu expansivo empresariamento, reforçado pela entrada da Organização Mundial do Comércio¹ (OMC), em parceria com o Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) em seu debate.

A defesa de uma alocação de educação enquanto serviço foi sendo lentamente defendido pela organização. Em dezembro de 1996, na conferência de Cingapura, por exemplo, foram debatidos aspectos referentes a liberalização do comércio mundial de produtos de tecnologia da informação e da propriedade intelectual, de modo que os países periféricos tenham acesso à compra de pacotes educacionais produzidos nos países centrais, aproximando a educação de questões comerciais. Este posicionamento repetiu-se nas Conferências subsequentes. (LIMA, 2007).

Outro exemplo interessante apontado por Lima (2007), refere-se ao Documento *Serviços de Educação*, elaborado em 1998 pela Secretaria do Conselho de Comércio de Serviços, que apresenta claramente o posicionamento da OMC sobre a educação enquanto promissor campo de investimentos privados. O documento aponta, dentre outras coisas, a importância do mercado de serviços educacionais e caracteriza o comercio internacional deste setor.

Além disto, o documento faz referência a Educação à Distância (EaD) de modo articulado à diversificação das instituições de ensino superior e fontes de financiamento, por

¹Criada em 1995, a OMC atua como fórum de negociações sobre temas ligados ao comércio mundial. Seu objetivo principal é “liberalizar e reduzir as barreiras ao comércio mundial, tanto as tarifárias quanto as não-tarifárias, que procuram limitar as importações pela imposição de cotas e salvaguardas dos mercados locais, garantindo o controle de acordos sobre a liberalização comercial de serviços” (LIMA, 2007, P. 71).

meio de parceria público/privadas; e à internacionalização da educação, dando destaque a importância dos Estados Unidos na exportação de serviços educacionais. Para tanto, precisa realizar-se um processo de liberalização do comércio educacional, assim como a superação das restrições referentes à validação dos diplomas e certificados, elabora-se então uma certificação internacional, com padronização dos currículos e criação de um sistema unificado para o reconhecimento de diplomas e certificados. (LIMA, 2007).

Trata-se de uma política internacional de acordos comerciais, onde os países centrais pressionam os países periféricos por uma abertura de suas fronteiras e redução de suas barreiras do setor de serviços, ao mesmo tempo em que mantém as suas políticas protecionistas. É um momento que, segundo Lima (2007), tem-se um aprofundamento da privatização de setores estratégicos dos países periféricos e desnacionalização de sua educação, tecnologia e ciência.

Este processo de parcerias empresariais além de gerar um aprofundamento do processo de empresariamento do setor, padroniza conhecimentos; uniformiza conteúdos, por meio de cursos flexibilizados; e consolida a base ideológica de sociabilidade burguesa. (LIMA, 2007).

Nesse sentido, o desenvolvimento do modo de produção capitalista e seus fenômenos não se resumem à esfera da produção, mas também a esfera de sua reprodução social. Não se trata apenas de um modo de produção que cria mercadorias, mas que é também reproduzível em nível social, adequando os indivíduos a sua lógica mercantil. Em outras palavras, conforme desenvolve-se as forças produtivas na sociedade capitalista, em cada uma de suas fases, faz-se necessário alterar também as formas ideológicas que os indivíduos se apropriam de modo a adequá-las às mudanças e permita a reprodução do sistema.

É primordial a produção de novas subjetividades compatíveis a nova organização da produção. “Com a transformação da base econômica, toda a enorme superestrutura se transforma com maior ou menor rapidez”². (MARX apud PEREIRA, 2008, p. 29).

Aqui, é fundamental a indicação de Marx quanto à importância crucial da base ideológica – e a educação, a tradição, os costumes são instrumentos primordiais -, das condições subjetivas, para o desenvolvimento de um novo modo de produção, de uma nova organização societária. A hegemonia de uma classe sobre a outra exige fundamentalmente a educação para a

²Na infraestrutura de uma sociedade encontram-se as forças produtivas e as relações sociais de produção, já a superestrutura é composta pelo conjunto de normas, visões de mundo e ideologia que legitimam e dão sentido a primeira. Nesta perspectiva, a superestrutura é determinada pela infraestrutura, isto é, o modo como a economia de uma sociedade é organizada determinará as ideologias presentes na mesma. Há, pois, como destaca Pereira (2008, p. 30-31) uma prioridade ontológica – e não cronológica – de infra-estrutura em relação à superestrutura.

construção de consensos, dado que uma sociedade não se pode sustentar o tempo todo à base da coerção. É preciso “convencer”, conquistar as subjetividades da classe dominada, para que se mantenha a hegemonia: portanto, reitera-se a assertiva de que a ordem burguesa envolve a produção de bens materiais e simbólicos, respaldadas por formas jurídico-políticas de organização social. (PEREIRA, 2008, p. 30).

A educação opera, portanto, uma ação também ideológica e sua reforma passa, como destaca Pereira (2008), a ser fortemente exigida nos anos 1980 pelo Banco Mundial. O BM defendia o investimento público no ensino fundamental³, enfatizando a privatização do ensino secundário e reafirmando o discurso do ensino superior público como *locus* de privilegiados.

Nos anos 1990, entretanto, fundamentado na formulação ideológica da sociedade do conhecimento e diante dos altos custos sociais decorrentes dos ajustes realizados nos países periféricos, o BM, em um contexto de compressão fiscal passou a advogar a tese da educação básica como prioridade de investimentos, ainda com destaque para o ensino fundamental, e a privatização do ensino superior. (PEREIRA, 2008).

Os países desenvolvidos – com uma taxa de natalidade decrescente e cuja maioria da população é escolarizada, além de possuírem, por razões históricas, amplos sistemas educacionais em funcionamento – apresentam-se como um mercado restrito para a atuação de empresas no setor educacional. Já os países em desenvolvimento – nos quais hoje se encontra a maior parte da população em idade escolar com uma grande demanda potencial para a oferta de ensino em vários níveis – transformam-se em alvos privilegiados dessa busca dos grupos empresariais por novos mercados. (PEREIRA, 2008, p. 63).

Contudo, em decorrência dos avanços históricos da educação enquanto direito social ocorridos na maioria dos países – inclusive dos periféricos, apesar de suas limitações-, houveram diversas barreiras regulamentatórias referentes ao novo tratamento da educação enquanto mercadoria, tornando-se necessário elaborações de saídas estratégicas pelo mercado.

Como destaca Pereira (2008), a educação transforma-se em forte campo de exploração capitalista, com sua transmutação em serviço há ainda a intensificação da propagação por parte dos organismos internacionais, da promessa ideológica da educação enquanto meio de alívio da pobreza e desenvolvimento nacional. Desenvolve-se uma forte defesa por estes organismos da universalização do ensino fundamental comandada pelo Estado e diversificação das fontes de financiamento no ensino superior, o que significa uma abertura para o setor privado. Como tratado anteriormente, a abertura do setor educacional

³Desde que estejam submetidos à ética liberal, a burguesia não percebe problema algum na universalização deste nível educacional, tendo em vista ele mesmo constitui-se no pós-1970 como instrumento de adequação ideológica do novo trabalhador requisitado pelo capital.

para exploração privada - especialmente do ensino superior-, insere-se no contexto de expansão dos mercados capitalista.

Portanto, conforme postula a autora, em um contexto de prejuízos para a classe trabalhadora, ou seja, a grande massa da população, além de identificação da educação como campo de lucro e mercantilização, surge a necessidade burguesa de reformas educacionais no sentido de conformação de consensos. Nesse contexto, em um processo dialético, o ensino superior, ao mesmo tempo em que é reconfigurado na nova conjuntura de crise do capitalismo como um espaço mercantilizado, é ele próprio um elemento fundamental para a difusão ideológica burguesa, mediante a formação em massa de intelectuais colaboracionistas à ordem do capital.

As reformas surgem, portanto, como um meio de captação da subjetividade das classes trabalhadoras, com base no discurso da inclusão, acesso à capacitação e passaporte para a empregabilidade, omitindo a emissão de certificados em massa e a incapacidade de absorção do grande número de profissionais pelo mercado de trabalho. Portanto, “podem existir as condições objetivas para a construção de lutas com vistas a uma revolução contra a ordem burguesa, mas a burguesia não pode permitir a existência de condições subjetivas que favoreçam esta construção”. (LIMA, 2007, p. 37).

Deste modo, segundo Lima (2007), as políticas promovidas por estes sujeitos vêm orientando um conjunto de reformas políticas e econômicas nos países periféricos, que incluem desde reestruturação da esfera produtiva, reordenamento do papel do Estado, até a formação de uma nova sociabilidade. Em meio a estas mudanças relativas à sociabilidade encontra-se a educação, especialmente a superior, adequada aos interesses do capital. Cumprem papel fundamental neste contexto a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), enquanto mecanismos de mercantilização, ainda que esta utilização, por meio do EaD, apareça com o discurso de *internacionalização e democratização* do ensino.

Destarte, neste contexto de reação burguesa à crise do capital, o ensino superior torna-se um espaço estratégico de valorização do capital e de reprodução da sociabilidade burguesa, especialmente nos países periféricos. Nesse sentido, torna-se imprescindível àquele que luta por um movimento contra-hegemônico compreender essas mudanças, de modo a projetar estratégias de resistência.

1.2 O PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

De início, para que possamos realizar uma reflexão acerca do Projeto Ético-político Profissional do Serviço Social no contexto de mercantilização do ensino superior, faz-se necessário remetê-lo a uma breve análise histórica, evidenciando os fatores objetivos que levaram a sua constituição.

Em sua trajetória, o Serviço Social apresentou diversos projetos profissionais, assim como diferenciados objetos, objetivos e concepções de profissão. Em seu período inicial no Brasil, por exemplo, o seus elementos ético-político, técnico-operativo e teórico-metodológico eram ainda muito vulgares, baseados nas tradicionais formas de assistência, não se diferenciando muito daqueles próprios às clássicas formas de caridade. E isto não se dá do nada, tendo em vista que naquele momento, disseminava-se o pensamento racionalista-moralizador, incitado pelo desenvolvimento das ciências sociais. (TRINDADE, 2013).

Na década de 50, em decorrência da expansão do campo de trabalho do Serviço Social brasileiro; do desenvolvimento de trabalho com caráter comunitário, resultante das relações entre países latino-americanos e Estados Unidos; e de seu intercâmbio com outras categorias profissionais, ou seja, do desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar, percebe-se diversas expressões na elaboração e uso dos instrumentos e técnicas profissionais. Este intercâmbio acabou por refletir-se em um embasamento técnico muito mais consistente para a ação dos assistentes sociais, com consequente utilização de um instrumental mais elaborado, contudo, sem perder seu caráter conservador, onde “prevalece a centralidade formalista do método, levando o profissional a se preocupar tão somente em definir um instrumental-técnico, com maior precisão e controle”. (TRINDADE, 2013, p. 14).

Nos anos 60 verifica-se mais uma vez aspectos conjunturais incidindo na profissão e, conseqüentemente, em seus instrumentais. Trata-se do projeto modernizador do estado ditatorial, abrindo novos campos de trabalho para o Serviço Social e exigindo da profissão “o domínio de um arsenal técnico mais sofisticado”, percebe-se, portanto, um “novo projeto profissional sintonizado com as novas requisições postas pelo processo de modernização conservadora do Estado: O Serviço Social se moderniza e laiciza-se”. (TRINDADE, 2013, p. 14).

Diante desta conjuntura, novas demandas são colocadas para a profissão, que já não consegue responder com a sua antiga formação e atuação, produzindo-se o que [...] denominou como a erosão do Serviço Social tradicional, abrindo

espaço para a renovação do Serviço Social no Brasil. (MOLJO, 2013, p. 162).

Nesta perspectiva, verifica-se mais uma vez o desenvolvimento de uma renovação do aparato técnico-operacional do Serviço social, sem, no entanto, mudanças de grande envergadura no que se refere aos seus fundamentos ético-político e teórico-metodológico, ou seja, percebe-se mais uma vez transformações de vulto no que se refere aos instrumentos e técnicas do Serviço Social, sem impactos e transformações em sua perspectiva formalista e conservadora de uso destes instrumentais e de análise da sociedade.

Foi somente na passagem dos anos 70 para os 80, em clima de discussão política e luta pela democratização brasileira, que favorece-se a criação de uma cultura crítica assumida pelo setor profissional, alinhado a um *projeto de ruptura*. Embora de início este não represente uma tendência majoritária no interior da profissão, é factual a existência de um movimento mais forte de renovação profissional, cujas premissas põem em xeque toda a base profissional até então construída, tanto nas formulações teóricas quanto na prática. Aos poucos, a categoria profissional reconhece a necessidade de analisar e desvelar as contradições sociais. (TRINDADE, 2013).

Deste modo, é em meio a este processo de recusa e crítica ao conservadorismo profissional que podemos situar o surgimento do Projeto Ético-político Profissional do Serviço Social na década de 1970, e mais propriamente no final desta, quando a primeira condição para elaboração do projeto se firmou. É claro que esta recusa já vinha se desenvolvendo desde a década de 1960 com o movimento de reconceituação profissional na América Latina, no entanto, na passagem dos anos 70 aos 80 a problematização ganha novos contornos, com a reinstituição do movimento popular pelo país no processo de luta pela redemocratização brasileira. (NETTO, 1999).

A luta pela democracia, na sociedade brasileira, fazendo-se ecoar na categoria profissional, criou o quadro necessário para quebrar o quase monopólio do conservadorismo no Serviço Social: no processo da derrota da ditadura inscreve-se a primeira condição, a condição política para constituição de um novo projeto profissional. (NETTO, 1999, p. 100).

Com este processo, a profissão consegue desenvolver no interior de sua categoria polêmicas sobre distintos projetos societários, criando-se, portanto, um pluralismo profissional. Ou seja, comportando-se de maneira diferenciada, os segmentos profissionais vinculam-se a diferentes projetos, uns voltados mais especificamente aos interesses da classe trabalhadora e outros das camadas dominantes. (NETTO, 1999). No entanto, embora seja

essencial, as condições políticas são insuficientes para determinar o processo de desenvolvimento do novo projeto profissional, há ainda mais dois fatores que podem ser tomados como determinantes neste processo.

O primeiro refere-se à reforma e introdução do Serviço Social no espaço universitário, permitindo a interlocução acadêmica da profissão com as ciências sociais e o aumento de sua elaboração teórica, ou seja, crescimento de produções críticas e "incorporação de matrizes teóricas e metodológicas compatíveis com a ruptura do conservadorismo" (NETTO, 1999, p. 102). Deste modo, o autor afirma que "à quebra do monopólio do conservadorismo político na profissão seguiu-se a quebra do quase monopólio do seu conservadorismo teórico e metodológico".

Ganha peso neste contexto o debate acerca da formação profissional, com empenho dirigido à adequação do currículo às novas requisições conjunturais e às exigências intelectuais por profissionais mais críticos, fundamentados na tradição marxista.

Somando-se este movimento de requalificação profissional, está o segundo fator antes evidenciado: as conquistas de direitos cívicos e sociais decorrentes dos movimentos de luta democrática e instituídos na constituição de 1988, que possibilitou, devido a seu respaldo jurídico-legal, a realização de práticas interventivas diferenciadas e voltadas a seguimentos que antes não eram alvo da intervenção profissional. (NETTO, 1999).

Sumariamente, estes foram os principais fatores que auxiliaram no processo de construção do *Projeto Ético-político Profissional do Serviço Social* brasileiro, mas que, no entanto, não o encerra, pois este está em permanente processo de construção. "Trata-se de um projeto que é também um processo, em contínuos desdobramentos". (NETTO, 1999, p. 104-105). Ainda para o autor, o projeto:

[...] tem em seu núcleo o reconhecimento da liberdade como valor ético central - a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolher entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. 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, etnia e gênero.

Diante dos aspectos supracitados, não há dúvida de que o projeto profissional do Serviço Social brasileiro está vinculado a um projeto de transformação social, vinculação esta que é uma exigência para o agir profissional, ou seja, embora a profissão seja caracterizada por um pluralismo de projetos e perspectivas, este Projeto Ético-político brasileiro por ser tomado como hegemônico deve guiar a direção social das mais diversas ações profissionais.

Nesse sentido, construídos pela grande massa da categoria profissional os projetos profissionais

[...] apresentam a auto-imagem de uma profissão, elege os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam os seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, institucionais e práticos) para seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as balizas da sua relação com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais, privadas e públicas (entre estas, também e destacadamente com o Estado, ao qual coube, historicamente, o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais). (NETTO, 1999, p. 95).

Trata-se de uma projeção coletiva que, envolvendo sujeitos individuais e coletivos, depende deles mesmos e de suas escolhas cotidianas para realização, bem como coerência de seus compromissos. No entanto, se o mesmo é operado por meio de modalidades interventivas da profissão, o que lhe dá materialidade? Segundo Reis (2004, p. 412)

[...] os elementos constitutivos que emprestam materialidade ao projeto pode se dar a partir de três dimensões articuladas entre si, quais sejam: a) a dimensão da produção de conhecimento no interior do Serviço Social; b) a dimensão político-organizativa da categoria; c) dimensão jurídico-política da profissão.

Assim, mesmo sem possuir um documento material que lhe dê legitimidade, este projeto possui em sua base elementos que lhe auxiliam cotidianamente, quais sejam: "a dimensão investigativa da profissão que tem como parâmetro a afinidade com as tendências teórico-críticas do pensamento social", "fóruns consultivos e deliberativos destas entidades representativas que são tecidos os traços gerais do projeto" e o "conjunto de leis e resoluções, documentos e textos políticos consagrados no seio profissional". (REIS, 2004, p. 412-414).

Este projeto, contudo, apesar de revelar os avanços adquiridos pela profissão, desde a última década do século XX e início do século XXI, vem se tornando cenário de diversas questões e problemas decorrentes em sua maior parte dos ajustes neoliberais, que refletem no interior da profissão sob a forma de 'neoconservadorismo profissional'.

Em seu texto intitulado "*O Projeto Profissional Crítico: estratégia de enfrentamento das condições contemporâneas da prática profissional*", Guerra (2007) busca realizar uma síntese da atual conjuntura e seus desafios mais complexos postos ao mundo do trabalho, traduzidas nas particularidades históricas do Serviço Social e redimensionando os serviços e políticas sociais. Ou seja, refere-se a incorporação dos serviços à lógica de produção e

consumo capitalista, que passam a operar mediações até então desconhecidas no universo profissional.

Percebe-se o que Mota apud Iamamoto (2009) afirma ser a presença cada vez mais frequente de direitos atinentes à condição de consumidor. Nesse contexto, o significado do trabalho do assistente social muda radicalmente ao ser solicitado por instituições que oferecem esses serviços e ao voltar-se às operações referentes ao processo de compra e venda. Destarte, conforme postula Guerra (2007, p. 8)

A lógica mercadológica que perpassa os serviços sociais, junto com as políticas sociais, passa a se constituir a própria racionalidade que orienta o exercício profissional, configurando concepções de eficácia, eficiência, produtividade, competência, de acordo com as exigências do mundo burguês para acumulação/valorização do capital.

Diante deste contexto a autora evidencia a importância de construir estratégias que visem dar certa homogeneidade aos valores e posturas profissionais por meio da construção de projetos críticos que indique: o que fazer? com que meios e estratégias; quando: para onde e com quem avançar? Além de quais medidas podem ser desenvolvidas no interior da profissão visando uma atuação mais crítica, qualificada.

Para tanto, um dos elementos ressaltados por Guerra (2007) relaciona-se a qualidade da formação e qualificação profissional para realização das atribuições e competências que social e historicamente lhe são delegada. Ora, mesmo tendo diferenças e/ou divergências entre projetos de formação profissional e quanto ao perfil do assistente social que se vai formar, o que é preciso defender é uma prática profissional que se diferencie da prática de leigos, filantropos e voluntários, ou seja, que possua um claro referencial teórico-metodológico e ético-político crítico. Que percebam que na sua condição de assalariado encontram-se as premissas reais que diferenciam o exercício profissional de intervenções assistencialistas, assistemáticas e filantrópicas. Além disto, sem, no entanto distanciar-se dos aspectos supracitados, a autora reivindica e afirma ser imprescindível a construção de projetos profissionais que permita aos assistentes sociais a realização de uma “crítica ontológica do cotidiano”. Segundo a autora,

Faz-se então necessário ao profissional que, pela via do conhecimento teórico, da escolha consciente por valores universais, da direção política que atribui a sua prática, bem como de sua postura renovada e qualificada, transcenda a mera cotidianidade para alcançar o patamar do exercício crítico, competente e comprometido. Para tanto, os projetos profissionais críticos se constituem na mediação privilegiada do exercício profissional competente e comprometido. (GUERRA, 2007, p. 12).

Nesse sentido, “conhecimento cotidiano não supera a mera aparência, a mera imediaticidade” (GUERRA, 2007, p. 17), por este motivo, o assistente social deve estar preparado para examinar, analisar, reconhecer e por fim transcender as problemáticas apresentadas em sua prática profissional. Para tanto, ele necessita exercer uma atividade teleologicamente orientada, que apreenda as mediações e possa intervir no problema enfrentado pelo usuário para além do imediato, do manipulatório e do espontâneo. Destarte

A escolha compromissada dos aportes teóricos e do método como uma relação necessária e constituinte entre sujeito e objeto do conhecimento, é um passo indispensável ao profissional. Este deve permitir ir além da imediaticidade que é própria do cotidiano. (GUERRA, 2007, p. 17).

A autora acrescenta ainda que quanto mais aproximada for sua leitura da realidade, seu domínio do referencial crítico dialético, quanto maior for a clareza de suas finalidades e quanto mais a sua escolha for consciente, mais os profissionais estarão diferenciando sua prática daquelas realizadas por leigos, posto que não a reduz a atividades burocrático-administrativas, já que seu projeto lhe permite ter clareza de sua intencionalidade, decifrando o significado das demandas.

No entanto, conforme ressaltado anteriormente, para alcançar tal fim faz-se necessário uma formação qualificada, com uma postura investigativa, alicerçada em concepções teórico-metodológicas críticas, capazes de realizar uma análise concreta da realidade social. Elementos essenciais, mas que vem sendo comprometidos adiante dos limites atuais de formação profissional mercantilizada, fundamentada na lucratividade e descompromissada com a qualidade do *serviço* oferecido.

Longe de desconsiderar as consequências para formação profissional e legitimação dos direitos sociais decorrentes da propagação de cursos presenciais privados, empresariamento da universidade pública e a financeirização de instituições privadas por meio da elaboração de políticas públicas de financiamento estudantil, ganha destaque no contexto deste trabalho, o desordenado crescimento das instituições e cursos na modalidade de ensino à distância. Desordenado e insuficiente no atendimento das diretrizes curriculares, tornando-se inadequados e incompatíveis com os projetos políticos e pedagógicos do Serviço Social, portanto, ponto fulcral para análise e defesa de uma formação qualificada para os assistentes sociais, assim como, para os demais profissionais. (CFESS, 2011). Segundo documento CFESS Manifesta (2011, p. 282):

Tais cursos, direcionados para os interesses de mercado, não asseguram os compromissos e princípios da educação superior como direito de todos/as e como dever do Estado. Não garantem a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, indispensável à formação na perspectiva de totalidade de um/a profissional. Esses cursos de graduação à distância inviabilizam o processo formativo básico na perspectiva de totalidade e criticidade na apreensão da realidade. Desvirtuam o acesso à bibliografia adequada às exigências curriculares e à realização do estágio supervisionado, de modo presencial e com acompanhamento dos/as supervisores/as acadêmico/a e de campo. Além disso, negam a realização da pesquisa e da investigação como princípio formativo que deve perpassar todo o currículo da graduação.

Tratando-se do Serviço Social este quadro se torna ainda mais preocupante, tendo em vista a complexidade do objeto de trabalho dos assistentes sociais, o grande número de vagas nesta modalidade ofertadas para o curso, a contradição referente ao nosso direcionamento político acerca da educação enquanto direito universal, aos seus prejuízos referentes às condições de trabalho e salariais e, principalmente, as possíveis implicações desta formação para os usuários de seus serviços. Além disto, ganha destaque a notícia publicada em um jornal do estado do Mato Grosso no ano de 2009, divulgada pelo CFESS (2011, p. 16) afirmando ser o Serviço Social um dos cursos à distância com irregularidades mais graves.

Fato preocupante, que mobiliza toda a categoria, com destaque para o Conjunto CFESS/CRESS, direcionando-a numa luta em defesa da educação pública, universal, laica e de qualidade. Uma luta, portanto, firmada e reafirmada pelo Serviço Social, que após asseverar sua direção sociopolítica em seu processo de renovação profissional no Brasil, baseada em um projeto crítico de sociedade, percebe a importância desta vinculação refletir-se nos processos de formação, do exercício e de organização política da profissão.

Nesse sentido, portados de uma direção intelectual, ética e crítica, a categoria profissional volta-se à defesa de uma educação eficaz, em um contexto em que se proliferam cursos com finalidades empresariais, com flexibilidade curricular e simplificação do processo formativo. (KOIKE, 2009). Ou seja, a profissão coloca-se frente a frente com a ofensiva neoliberal de desqualificação e mercantilização educacional.

Esta realidade de massificação do ensino impacta na formação profissional, sobretudo dos/as novos/as assistentes sociais, egressos/as do EaD, pois a graduação nesta modalidade fere princípios e diretrizes defendidos pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, o que trará modificações para o mercado de trabalho em Serviço Social, bem como enormes desafios para os enfrentamentos políticos da categoria na defesa do projeto profissional. Mas acima de tudo, trata-se de retirar da juventude o acesso real à educação e ao conhecimento, e dos/as nossos/as usuários/as, que estão nos mais diferentes espaços sócio-ocupacionais, permeados/as por diversas políticas sociais, nas áreas urbana e rural, a possibilidade concreta de ter um atendimento profissional qualificado. (CFESS Manifesta, 2012, p. 2).

Com uma concepção oposta aos requerimentos do mercado, o Serviço Social reafirma a importância de uma “formação profissional que imprima um perfil crítico, fundado em uma rigorosa capacidade teórica, ético-política e técnico-prática voltada ao conhecimento e transformação da realidade” (KOIKE, 2009, p. 211). Ou seja, uma formação qualificada que dê competência aos seus sujeitos para o fortalecimento do Projeto Ético-político Profissional.

2. MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM SERVIÇO SOCIAL

Os opressores, falsamente generosos, tem necessidade para que a sua "generosidade" continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça.

Paulo Freire

Este capítulo tem como objetivo apresentar o modo como as reformas educacionais neoliberais foram executadas no Brasil no decorrer dos anos 1990 e no início do novo século, levando em consideração o padrão dependente dos países periféricos e os projetos econômico-político implementados no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998 e 1999-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva⁴ (2003-2006 e 2007-2010). Além disto, pretende-se expor elementos acerca do surgimento da Educação à Distância no Brasil, sua expansão no curso de Serviço Social e seus dilemas na formação acadêmica profissional dos assistentes sociais, de modo que o leitor apreenda os aspectos mais gerais do fenômeno em estudo.

2.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA PÓS-CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A ORIENTAÇÃO NEOLIBERAL: BREVE HISTÓRICO ACERCA DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO FHC

Em contrapartida aos avanços políticos e sociais estabelecidos na constituição federal de 1988, sob o contexto do esgotamento do milagre econômico brasileiro, manifesto no início dos anos 80 e desembocado nos anos 90, verifica-se uma mudança na direção estatal brasileira, marcada pela redução de seus investimentos na área social, em especial, na educação, conforme evidenciado anteriormente.

Nesse contexto, em meio a implantação da agenda neoliberal no Brasil, o Estado brasileiro transfere a sua função de executor das políticas sociais públicas para o setor privado e para uma sociedade civil pró-ativa. Deste modo, conforme destaca Pereira (2008), ao invés de reformar a constituição federal de 1988, que se apresenta como ganhos para população desmontam-na no cotidiano da nação, reorganizando, portanto, o Estado e suas relações com a

⁴Castelo (2012) destaca que nos últimos anos, importantes intelectuais brasileiros vem desenvolvendo discussões acerca da superação do neoliberalismo na gestão do presidente Lula. Trata-se, pois, da presença do *novo desenvolvimentismo*, como um projeto político de superação do neoliberalismo, tendo como fundamento a associação de altas taxas de crescimento econômico e equidade social. Para isso, segundo o autor, o projeto propõe a adoção de políticas macroeconômicas associadas a programas sociais de promoção de igualdade de oportunidades e reformas nos sistemas financeiro, educacionais e de inovação tecnológica.

sociedade civil. Para alcançar tal fim, ao assumir a presidência, Fernando Henrique Cardoso criou o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), sob responsabilidade do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. Este último elaborou e enviou ao congresso nacional em 1995 o projeto de reforma do Estado, aprovado pelo executivo em seguida.

Entre os conceitos apresentados pelo Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRAE) está a defesa do excesso de atividades exercido pelo Estado como causador da crise, isto é, despolitiza a crise, que aparece com a crise do Estado – e centraliza as soluções em gestões administrativas. Destarte, seria urgente reformá-lo em bases modernas e racionais, passando de um modelo de administração dito burocrático para uma administração gerencial, traduzida como a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, pela “introdução de uma cultura gerencial, baseada na administração de empresas”. (PEREIRA, 2008, p. 151).

Trata-se, como destaca Pereira (2008), da defesa de uma maior permeabilidade dos agentes privados e de organização da sociedade civil no desenvolvimento de serviços sociais públicos, transferindo responsabilidades e verbas para ambos, especialmente para as empresas privadas. Nesse sentido, o documento parte da premissa de que há uma crise, decorrente da ineficiência do Estado e excesso de suas funções que deveriam ser executadas pelo setor privado e pelo setor público não-estatal. Assim, por meio de uma resignificação dos conceitos de público, privado e estatal no plano ideopolítico, abre-se espaço para a desresponsabilização do Estado para com as instituições públicas, inserindo-as no campo de suas atividades não exclusivas, como é o caso das IESs.

O objetivo principal desta medida educacional foi o de expandir a oferta de vagas sem, entretanto, representar gastos à União. Destarte, foram crescentes os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições do setor privado. Nesse sentido, ampliou-se significativamente a participação da esfera privada no conjunto de matrículas dos cursos de graduação, chegando a corresponder, no ano de 2002, a cerca de 70% do número total de matrículas. (CORBUCCI, 2004).

A demanda por educação superior, medida pelo total de inscrições nos exames vestibulares, cresceu 161,6% entre 1990 e 2002. No mesmo período, a oferta de vagas ampliou-se em 252,6%. Com a expansão da oferta, reduziu-se a proporção de candidatos por vagas, de 3,8 para 2,8. No entanto, distintas tendências podem ser identificadas entre os setores público e privados. Se, para o primeiro, houve aumento significativo dessa relação (de 5,7 candidatos por vaga, em 1990, para 8,9, em 2002), no ensino privado, além de essa proporção ter sido historicamente menor, também se verificou retração no mesmo período (de 2,9, para 1,6). (CORBUCCI, 2004, p. 683).

Conforme supõe o autor, é possível que o maior índice de aproveitamento das vagas das redes públicas e o correspondente decréscimo no âmbito das instituições privadas estejam associados à contração da renda da classe média ao longo do período identificado, mostrando que o modelo de expansão de ensino superior centrado no setor privado encontra limites, combatidos, contudo, por meio de iniciativas estatais no intuito de assegurar o preenchimento de parte das vagas ofertadas pelo setor privado, a exemplo da instituição, em 1999 do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)⁵, destinado a alunos com insuficiência de renda. (CORBUCCI, 2004). Ora, o que pode-se esperar diante de uma desreponsabilização do Estado para com educação, sua transferência para o setor privado e consequente ampliação do ensino particular é uma incapacidade de financiamento e preenchimento destas vagas por parte da população que, como resultado de um mesmo processo de implantação neoliberal já vinha sofrendo as consequências das recorrentes reformas nacionais.

Além do fator renda, deve-se levar em consideração, ao examinar a ociosidade de vagas no setor privado, a sua grande oferta nestas instituições em comparação as IESs públicas. Ao levantar a bandeira da expansão e ampliação da oferta de vagas no ensino superior, o que se verifica desde o início do mandato de FHC é o favorecimento à expansão do ensino privado e, portanto, expansão proporcionalmente maior das vagas em relação ao ensino público e gratuito, o que também exige um maior esforço em seu preenchimento.

Comparando-se aos países que integram a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que contam com 78% de seus gastos com educação em 2002 destinados ao nível superior, mesmo aqueles reconhecidamente pobres, a opção assumida pelo Estado brasileiro foi a de transferência para o setor privado a tarefa de atender a demanda por este tipo de formação. (CORBUCCI, 2004).

O vertiginoso crescimento da participação do setor privado no financiamento da educação superior brasileira, ocorrido nos últimos anos, pode ser interpretado como ausência deliberada do Estado, à medida que este passou a reduzir os investimentos necessários não só à expansão do sistema como também a manutenção dos padrões de qualidade e excelência das IFES. (CORBUCCI, 2004, p. 687).

⁵O FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) – foi criado pela MP nº 1.865-4, de 26 de agosto de 1999 e institucionalizado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. É um fundo, de natureza contábil, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação, de acordo com regulamentação própria.

Ao tratar deste processo de mercantilização e/ou reforma da educação superior desenvolvida no governo FHC, Gomes (2008) caracteriza-o como se tratando a era procrustiana das políticas para educação superior no Brasil. Termo lançado ao autor por uma chefe de departamento de uma universidade federal em entrevista concebida em 1998, quando solicitado que constituísse uma imagem pública que melhor representasse a figura do então ministro da educação, Paulo Renato Sousa. A informante respondeu, conforme destaca o autor, em atitude que lhe parecia infusiva e iluminada que a figura que melhor representava o “Senhor Ministro” tratava-se da mitológica “Procrusto”⁶.

De modo a explicitar as significações presentes na comparação supracitada, Gomes (2008) destaca que mais do que dar sentido à imagem do ministro da educação, buscava associá-la ao tratamento dispensado pelo governo FHC às universidades federais. “Procrustos”, figurando, neste contexto, o governo e seus representantes, simboliza políticas públicas para educação superior que demandava das instituições de ensino superior esforços maiores do que seriam capazes de suportar, levando-as aos seus limites e morte institucional.

Conforme a metáfora mitológica, o governo FHC trabalhava com duas camas (racks) que, muito embora se apresentem paralelas na descrição, estavam de fato dialeticamente articuladas à realidade substantiva das políticas governamentais então em curso e que tinham um grande objetivo: enquadrar e modelar a educação superior ao formato combinado da expansão privada com a dilapidação da universidade público-estatal. (GOMES, 2008, p. 26).

Para efeito de visualização, tratava-se, segundo o autor, de um governo que, ao mesmo tempo em que depreciava a universidade pública, cortando-lhes os investimentos e proibindo a contratação novos professores; cobrava cada vez mais o aumento da produtividade e eficiência destas instituições, levando os seus docentes a adotar uma postura baseada em uma lógica competitiva e individualista, correndo para desenvolver produções acadêmicas; e as instituições a aderirem a uma perspectiva mercadológica, já que, submetidas a mais drástica política de corte e ajuste de sua história, precisavam buscar meios para arrecadação de recursos em instituições privadas.

Seguindo este prisma, as reformas e políticas *procrustianas* foram norteadas por uma lógica neoliberal, segundo o qual as universidades públicas deveriam se enquadrar no modelo,

⁶Citando Schwab, Gomes (2008, p. 25) conta brevemente a história de Procrusto, afirmando que ele “tinha duas camas (racks), uma muito curta e uma muito longa. Se um estranho que fosse pequeno em estatura viesse em sua direção, ele o conduziria para a cama longa dizendo ‘você pode ver muito bem que minha cama é muito grande para você, deixe-me lhe arranjar uma coisa melhor!’. E com isso ele esticaria o visitante sobre a cama até o homem dar seu último suspiro. Mas se lhe chegasse um visitante alto para a noite, ele o levaria para a cama curta, dizendo ‘Eu sinto muito amigo, mas esta cama nunca foi feita par você’. E com isso ele cortaria seus pés e aquelas partes de suas pernas que se projetavam da cama”.

a partir dos cortes e pressões de produtividade realizadas pelo governo. Esse modelo, portanto, desenvolveu-se com base na relação público-privado, tendo o governo FHC procurado garantir, a todo custo e independentemente das consequências para o sistema público de educação superior, a primazia do privado sobre o público. O resultado de tais políticas resultou, segundo Gomes (2008), em uma ampla privatização da oferta da educação superior. Em termos empíricos, provocou uma redução da matrícula nas universidades federais e públicas nunca antes testemunhados na história da educação superior brasileira.

Deste modo, conforme verificado, no decorrer da década de 1990 a educação superior passaria a se constituir como um campo extremamente favorável ao lucro do capital em crise, refletindo-se em um intenso processo de privatização que, segundo Lima (2007), ocorreu por meio de duas estratégias principais, quais sejam: diversificação das IES e dos cursos e diversificação das fontes de financiamento.

Entretanto, este processo não se constitui sem luta, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tornou-se palco de acirrados embates acerca de concepções antagônicas de educação: a do capital e a do trabalho. Deste modo, apesar de ter seu projeto de lei elaborado pelo senador Darcy Ribeiro e aprovado em 1996, suas discussões atravessaram o ano de 1988 e percorreu a década de 1990. (LIMA, 2007).

Outra expressão de luta de projetos antagônicos para educação constitui-se no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 9 de janeiro de 2001, no governo Cardoso. Como destaca Lima (2007), o plano recebeu nove vetos presidenciais antes de ser aprovado, anulando subitens que promoviam ou ampliavam recursos para educação, a maioria deles relacionados à educação superior.

Assim como a LDB, o PNE expressa a desresponsabilização do Estado com a educação. Que tem cada vez mais suas verbas públicas de financiamento reduzidas e, conseqüentemente, um expressivo empresariamento.

O governo Cardoso reformula fortemente a educação, em destaque a educação superior que, além de privatizado tem por base uma política de diversificação das instituições e dos cursos de nível superior, sob argumento de expansão do acesso a este nível de ensino. Nesse processo, tem especial importância, pois traz consigo também a concepção de modernização e adequação da educação escolar à nova ordem mundial, o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação, via educação superior à distância. (LIMA, 2008).

Deste modo, se até a década de 1990 os cursos EaD eram utilizados como complementação aos estudos e cursos profissionalizantes, a partir deste período, com o uso

das TIC, configura-se uma política nacional de educação superior à distância, em consonância com as requisições internacionais para periferia do capitalismo. (LIMA, 2007).

Em 2001, o Ministério de Educação (MEC) publicou a portaria nº 2.253, autorizando as IES a utilizarem 20% da carga horária de seus cursos regulares por meio do EaD. No mês de abril do mesmo ano, foi homologada a resolução da CES/CNE nº1/2001 que admitiu a oferta de pós-graduação *stricto sensu* à distância. Outra referência que, segundo Lima (2007) é fundamental quando se leva em conta a legislação da educação superior à distância aprovada durante o governo Cardoso está presente no Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/01, onde o EaD está associado à oferta de ensino para os segmentos da população mais pauperizados.

De modo geral, no período 1995 a 2002, o Ministério da Educação deu prioridade a três focos do EaD, quais sejam: “atualização de professores em serviço, o acesso das camadas pauperizadas da população ao ensino fundamental e o treinamento dos trabalhadores em serviço”. (LIMA, 2007, p. 147). Contudo, isto não leva a uma desconsideração dos impactos do uso desta modalidade de ensino para formação universitária no governo FHC.

No governo Cardoso, portanto, o uso das TIC encontravam-se diretamente relacionados à EaD e sua consequente formação em massa, especialmente de professores. Destarte, foram elaboradas e alteradas diversas normas de regulamentação da educação superior brasileira compatível aos interesses do capital, reformulação esta que será aprofundada no governo Lula, conforme veremos adiante.

2.2 A LÓGICA EXPANSIONISTA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO NO GOVERNO LULA: EXPANSÃO PRIVADA, DEMOCRATIZAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL

Ao contrário de muitas interpretações simplistas que venham a ser realizadas em relação a ‘realidade’ da educação superior no Brasil, apontando significativas diferenças no direcionamento político das medidas tomadas no governo FHC e Lula, Gomes (2008) afirma que, sob o ponto de vista dos diagnósticos oficiais, não existem diferenciações expressivas entre as gestões supracitadas.

O autor destaca que ambos os governos admitem como problemas da educação superior o baixo volume de matrículas, baixa relação professor/aluno, cursos de graduação de baixa qualidade e a necessidade de estabelecer nova regulamentação para a autonomia universitária. De modo geral, as duas gestões apontam que é necessário realizar uma expansão

do número de matrículas dos cursos de graduação, tendo em vista que o Brasil apresenta um dos piores índices deste nível na América Latina e no mundo.

Contudo, se os diagnósticos governamentais não apresentam significativas diferenças, as políticas e formas de enfrentamento da educação superior diversificam-se alarmantemente. Enquanto na era *procrustiana* a base de suas políticas encontram-se no discurso da expansão do acesso da educação superior, fundamentalmente de caráter privado, na tentativa ‘descarada’ de apagar da memória da população a ideia de educação enquanto direito, no governo Lula a questão ganha novos contornos. (GOMES, 2008).

Não se trata tão somente de ampliar o acesso e expandir o sistema, conforme destaca Gomes (2008), no governo de Luiz Inácio Lula da Silva a questão da expansão do ensino superior tem sido tratada dentro de uma configuração discursiva que enuncia claramente o tema da democratização do acesso e justiça social, com um aumento significativo, em relação ao governo anterior, das vagas nas universidades públicas, especialmente através de sua interiorização, ainda que com estruturas físicas precárias e frágil política de assistência estudantil. Seguindo este prisma, a autora afirma ser este tema da democratização petista

Fundado no conceito de redistribuição de renda, no sentido de que a expansão da educação superior passa necessariamente pela incorporação de setores tradicionalmente excluídos da educação superior: a população estudantil de baixa renda proveniente das escolas públicas, no que se inclui a população negra e grupos étnico-raciais. Esse recorte das políticas de expansão, ausente nas políticas governamentais de nossa história, é constitutivo de uma outra formação discursiva, dirigida ao setor privado, como atesta o PROUNI, quando ao setor público, como testemunham as iniciativas de políticas de cota, de criação de novas universidades, de interiorização da educação superior pública através da criação de campi universitários em cidades de médio porte, e como também está claro no REUNI e no Projeto de Lei sobre a Reforma da Educação Superior. (GOMES, 2008, p. 30).

Nesse sentido, embora quando se inicie o governo Lula crie-se uma expectativa no sentido de reversão do quadro anterior de privatização das IES públicas e estímulo ao setor privado, já ao fim de seu primeiro mandato em 2006 pode-se indicar o lugar do ensino superior na pauta política brasileira. Nesse sentido, embora com uma maneira diferenciada de lidar com o fenômeno da educação, o processo de reformulação do ensino superior permanece intenso na gestão de Lula. Desde 2003 o governo vinha implantando um conjunto de medidas provisórias, Projetos de Leis, Leis e Decretos que comprovam sua direção. (LIMA, 2008).

Em seu mandato o cenário expansionista do setor privado iniciado no período anterior começa a mostrar sinais mais fortes de esgotamento, em função das condições

concretas da população que não dispõe de meios para financiar as mensalidades escolares, resultando em novas formas de intervenção, fundamentadas na adoção, por parte do Estado, de programas de apoio a instituições e alunos carentes como o Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁷. (DOURADO, 2008).

Deste modo, dentre outras iniciativas, surge em sua gestão, conforme citado, a elaboração e execução do PROUNI, vindo complementar o FIES que, embora importante meio de expansão do acesso, não mostra-se suficiente no atendimento das necessidades financeiras da população mais pobre, tendo em vista que ao fim do curso o aluno deverá quitar o valor financiado.

Conforme destaca Gomes (2008), já em suas primeiras aparições públicas, durante a campanha eleitoral de 2002 e baseado em seu discurso de justiça social, Lula apresentava elementos acerca do PROUNI, dizia-se:

Há de se dar resposta às dificuldades financeiras das centenas de milhares de estudantes que se veem obrigados a frequentar o ensino superior e não dispõem de meios para custear seus estudos. Para tanto, é indispensável promover a substituição do Programa de Financiamento ao Estudante (FIES) por um novo Programa de Apoio ao estudante, cujos recursos não estejam vinculados constitucionalmente à educação (Art. 212 da Constituição Federal) e obedeçam, na sua aplicação, a critérios de renda dos candidatos e de qualificação das IES e cursos envolvidos. (UNIVERSIA apud GOMES, 2008, p. 34).

Apesar de não haver a substituição do FIES, mas sim a sua complementação, o PROUNI, com sua importância para o governo Lula, consegue, do ponto de vista dos resultados, participar de 112, 275 matrículas de um total de 275,582 estudantes ingressos nas instituições privadas de ensino do ano de 2005, o que equivale a 40,7% do total dessas matrículas. Nesse contexto, o crescimento da matrícula no setor privado que chegou a 8,4% neste ano, sem as matrículas providas do PROUNI, teria sido apenas de 5,1%, índice abaixo da média anual pré-PROUNI (6,9%). Portanto, o PROUNI aparece como importante ferramenta política para o fortalecimento do processo de privatização da educação superior brasileira. (GOMES, 2008).

Com a adesão ao Programa, as instituições de ensino ficarão isentas do recolhimento de impostos e tributos incidentes sobre os recursos provenientes das atividades desenvolvidas na educação superior, o que tem gerado uma série de críticas, tendo em vista que os recursos

⁷O PROUNI – Programa Universidade para Todos – foi criado pela MP nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Tem como objetivos a concessão de bolsas de estudos a estudantes de baixa renda, em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica.

que deixarão de ser arrecadados com a isenção de impostos poderiam ser aplicados na ampliação da oferta de vagas nas instituições públicas. (CORBUCCI, 2004).

Para alguns críticos da proposta, o Estado estaria comprando vagas já existentes e ociosas, e ao mesmo tempo oferecendo um serviço de qualidade duvidosa. Por sua vez, os dirigentes do MEC argumentam que o grau de evasão fiscal nesse nível de atividade empresarial é tão elevado que aquilo que se deixaria de arrecadar seria irrisório comparado com o benefício que a ampliação do acesso à educação superior poderia oferecer. (CORBUCCI, 2004, p. 695).

Tem-se ainda nesta gestão a difusão do discurso da “justiça social” que defende a distinção de recursos públicos para o ensino fundamental e o custeio dos usuários nos níveis médio (parcialmente) e superior. Cria-se, deste modo, uma dualidade escolar: aos pobres à escola de nível fundamental e médio pública (com todas suas fragilidades), e às camadas médias e abastadas reserva-se um ensino de qualidade em instituição privadas. (PEREIRA, 2008).

Este processo resulta na posterior dualização no nível superior de ensino, agora invertidas: para as camadas pauperizadas (aqueles que conseguem chegar lá...), as IESs particulares, em cursos relativamente baratos e de qualidade duvidosa, na área de Ciências Humanas. Às camadas médias e abastadas, as IESs públicas e as confessionais (as PUCs). (PEREIRA, 2008, p. 156).

Portanto, se em seu discurso o Estado defende a pauta da justiça social, no cotidiano tratou de desmontar a universidade pública e impulsionar a expansão do setor privado. Deste modo, há uma relação de continuidade e ruptura em relação a gestão anterior, demarcadas por um Estado que, ao mesmo tempo em que financia o setor privado e o grande capital, leva a população de baixa renda a sentir-se contemplada por suas medidas “inclusivas”. (GOMES, 2008).

Nesse sentido, associando o financiamento estatal das instituições privadas, com e sem fins lucrativos, por meio da isenção fiscal firmada nestes programas, à incorporação de parcela da população estudantil historicamente excluída do ensino superior, o governo Lula procura re-significar a ampliação do acesso e expansão da educação superior, por meio da tematização da democratização do acesso e da justiça social. (GOMES, 2008).

Vislumbramos, neste contexto, um expressivo e desmesurado movimento de credenciamento de instituições de Educação Superior na modalidade à distância. Embora

autorizado e iniciado ainda no governo FHC⁸, este processo ganha destaque no governo Lula em decorrência do expressivo aumento na oferta de vagas e matrículas nesta modalidade durante sua gestão.

Conforme destaca Dourado (2008), tendo como base os dados do MEC referentes a expansão do EaD em nível superior por organização administrativa (1999-2007), do período de 1999 à 2002 foram credenciadas 15 instituições para oferta de cursos de graduação em EaD no Brasil, das quais 12 tratavam-se de IES públicas e 3 IES privadas. No período de 2003 à 2007, primeiro mandato de Lula, foram credenciadas 89 instituições, das quais 30 seriam públicas e 59 privadas.

É evidente que o processo realizado durante a gestão petista surge como reflexo do momento anterior, contudo, interessa-nos destacar que em seu mandato ela expande-se como veemente mecanismo ‘democrático’ de acesso ao ensino superior. Deste modo, embora iniciado no período anterior, este processo expansivo torna-se muito mais intenso em seu mandato, sob a sua nova configuração discursiva que enuncia o tema da democratização do acesso e justiça social.

Nesse sentido, conforme evidenciado anteriormente, apesar das expectativas direcionadas ao governo Lula da Silva no sentido de reverter o então quadro de desresponsabilização estatal com a educação superior que vinha ocorrendo no Brasil por meio da redução de verbas públicas para seu financiamento e concomitantemente, estímulo à privatização deste nível de ensino, os elementos de reformulação da gestão FHC estiveram presentes na gestão petista.

Lima (2007) ressalta que esta pauta desenvolveu-se também com alocação da educação enquanto serviço não-exclusivo do Estado. Destarte, se a educação é um “bem público” e as instituições públicas e privadas prestam um serviço público (não-estatal), justifica-se o direcionamento de verbas públicas para instituições privadas e o financiamento privado para instituições públicas.

Assim sendo, embora trouxesse em seu discurso governamental uma grande preocupação com a educação, colocando-a como prioridade do novo modelo de desenvolvimento, já em seu primeiro ano de mandato, o governo Lula da Silva mostrava suas fragilidades nesse sentido.

⁸ A educação superior na modalidade à distância tem seu marco fundamental na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de outubro de 1996), que incentivou o surgimento desses programas, posteriormente regulamentados pelos decretos 2494/98 e 2561/98.

O programa de governo não fazia qualquer referência à meta de 10% do PIB fixada pelo PNE, mas, em contrapartida, apontava como elemento da crise da educação superior a ociosidade de vagas neste nível de ensino; propunha a substituição do FIES pelo novo Programa de Apoio ao Estudante em instituições privadas; e propôs a ampliação, em quatro anos, das vagas do ensino superior em taxas compatíveis com o PNE. Estes aspectos indicam que a questão do acesso não estava direcionada exclusivamente para o setor público, pelo contrário, o relaciona a ampliação da isenção fiscal e vagas nas instituições privadas. (LIMA, 2007).

Outro elemento que merece destaque no governo é a supervalorização do EaD no processo de “ampliação das vagas” e “democratização” do acesso à educação superior. Assim como no governo Cardoso, na gestão Lula o uso das TIC estarão quase que exclusivamente direcionado à EaD.

Se estas referências já demonstram o grau de afinidade da política educacional brasileira aos interesses dos organismos internacionais, para Lima (2007), o fato do Ministro da Educação no primeiro ano do governo Lula da Silva, Cristovam Buarque, ter sido presidente da Universidade da Paz da Organização das Nações Unidas de 1987 a 1988 e ter trabalhado entre 1973 e 1979 no Banco Interamericano de Desenvolvimento, em Washington, comprovam a relação existente.

Para o MEC, na gestão Cristovam Buarque a “refundação” da universidade passaria necessariamente por um conjunto de ações, como a determinação de um prazo de validade para os diplomas; a submissão dos professores a concursos periódicos; a flexibilização no tempo de duração dos cursos, com a conseqüente flexibilização curricular; a criação de uma rede mundial de universidades, articulando, inclusive, as universidades corporativas como as da Xerox, do Banco do Brasil, do McDonald’s, todas conectadas pela internet e pautadas pela homogeneização dos currículos; a reestruturação interna das universidades, conjugando os departamentos com núcleos temáticos e núcleos culturais; a organização de universidades abertas com o uso das TIC por meio da educação superior à distância e a configuração de uma universidade sustentável. (LIMA, 2007, p. 156).

Conforme destaca a autora, as universidades deverão ser entendidas como instituições públicas (sejam elas privadas ou estatais), não poderão morrer devido a ausência de recursos públicos, nem recusar recursos privados de quem nela quiser investir. Entretanto, esta participação do setor privado no financiamento e oferta da educação superior não estaria limitada à burguesia brasileira, mas também aos investimentos estrangeiros, em especial estadunidenses, canadenses e europeus.

Dados apresentados por Lima (2007) em sua obra detalham medidas tomadas pela gestão Lula da Silva e comprovam que a reformulação da educação superior em curso se constitui uma importante política de governo, dando continuidade aos eixos centrais da política neoliberal do governo Cardoso: reduz-se os gastos com as universidades públicas; amplia-se as verbas com o crédito educativo, revitalizando as instituições de ensino privadas; e faz-se referência às universidades corporativas, aos cursos não universitários e à educação superior à distância.

A pressão dos organismos internacionais e de empresas estadunidenses e europeias para a abertura do setor educacional brasileiro, no sentido de comercialização da educação superior, foi incentivada pelo MEC, sob condução do ministro Cristovam Buarque. As parcerias com as universidades estrangeiras para venda de pacotes tecnológicos e o fornecimento de cursos de graduação à distância são algumas das propostas que estiveram no centro do debate sobre a reformulação da educação superior e que seriam retomadas e aprofundadas em 2004, sob a condução do social-liberalismo do ministro Tarso Genro. (LIMA, 2007, p. 165).

O projeto petista tem como base a defesa da conciliação dos inconciliáveis conflitos entre classes, tendo em seu Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) o lugar por excelência para construção deste pacto social. Esta perspectiva adentra a política educacional de tal forma que, no dia 23 de janeiro de 2004, o presidente Lula nomeou o até então ministro do CDES, Tarso Genro, como o novo Ministro da Educação. Esta nomeação de Tarso traz para o MEC a aparência de desenvolvimento de um pacto social também em torno da reforma educacional brasileira, ratificada pelo discurso do ministro acerca de sua tentativa de conciliação entre projetos antagônicos de educação, especialmente do ensino superior, conduzidos pelos grupos privatistas e das entidades representantes dos movimentos sociais. (LIMA, 2007).

No dia 6 de fevereiro de 2004, Tarso Genro instalou o Grupo Executivo de Reforma do Ensino Superior (GERES), com o contraditório objetivo de elaborar um pré-projeto de reformulação da universidade, contraditório na medida em que esta reformulação da educação superior está em curso desde a primeira fase da contra-revolução neoliberal no Brasil. (LIMA, 2007).

Em agosto do mesmo ano, GERES divulgou o documento consolidando diretrizes da reforma da educação superior, que partiu da consideração de que a reformulação da educação ocorreria por meio de um processo dito democrático, com diálogos entre projetos educacionais antagônicos. Contudo, segundo Lima (2007), uma análise do formato dos

eventos realizados com vista a reformulação mostram que o diálogo não se efetivou, ficando restrito à grupos que estavam de acordo com a perspectiva educacional em voga.

A base de fundamentação política do documento partiu das seguintes concepções: a) a educação é considerada como um descaracterizado bem público; assim, o projeto advoga que, se todas as instituições – públicas e privadas – prestam este serviço público, poderia ser alocada verba pública para as instituições privadas e viabilizado o financiamento privado para as universidades públicas; b) a justiça social é concebida como igualdade de oportunidades; assim, caberia a cada indivíduo, a partir de suas competências e habilidades, conquistar espaço nos cursos pós-médios ou nas universidades; c) o Estado deve assumir seu papel como regulador das novas relações entre público e privado. (LIMA, 2007, p. 167).

A autora supracitada destaca que entre suas propostas encontravam-se: 1. Diversificação das instituições e cursos; 2. Diversificação das fontes de financiamento da educação superior; 3. Estabelecimento de Lei acerca da autonomia das universidades federais; 4. A manutenção da desoneração tributária e Fies; 5. Novo plano de carreira docente e técnico administrativo, numa perspectiva produtivista. Tratam-se de propostas que, conforme pudemos analisar, possuem eixos norteadores semelhantes aos da ação realizada no governo FHC, ratificadas na gestão Lula.

Assim como as anteriores, estas reformulações vem sendo realizadas por meio de decretos, leis e medidas provisórias desenvolvidas no decorrer do ano de 2004. Para Lima (2007, p. 169) uma importante referência desta nova fase de reformulação da educação superior se refere à aprovação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) “com o objetivo de conduzir a política de avaliação do MEC, articulando a avaliação das instituições de ensino superior, dos cursos de graduação e o desempenho acadêmico dos estudantes”.

O sistema de avaliações está estruturado em avaliações interna e externa às IES e à aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enad), e teria o planejamento e operacionalização realizadas pelo Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão responsável pelo estabelecimento dos procedimentos e das diretrizes do sistema de avaliação. Contando com uma comissão majoritariamente governista, o CONAES demonstra o caráter centralizador do processo, adequado a política conduzida pelo Ministério. (LIMA, 2007).

Os resultados das avaliações das instituições e cursos de graduações seriam expressos publicamente, por meio de conceitos e em *rankings*. Em caso de resultados insatisfatórios, a instituição de ensino assinaria um protocolo de compromisso com o MEC de

que superaria as dificuldades encontradas. Assim como as avaliações institucionais, o Enade também vem dá continuidade ao caráter ranquiador, produtivista e punitivo do governo Cardoso. (LIMA, 2007).

O Enade não apresenta qualquer avanço democrático, apesar das sistemáticas argumentações do ministro Tarso Genro, na medida em que é componente curricular obrigatório, devendo constar no histórico escolar informação sobre se o estudante submeteu-se ou não a tal exame. Os resultados do Enade devem ser expressos numa escala de cinco níveis e encaminhados aos alunos e às instituições. Tal procedimento possibilita que os resultados sejam informados nos casos de seleção de qualquer ordem à qual os ex-alunos venham a se submeter: emprego, cursos de pós-graduação, bolsas de mestrado, etc. Da mesma forma, os estudantes que obtiverem melhor desempenho no Enade receberão distinções e estímulos, demonstrando que a lógica produtivista e meritocrática será aplicada não só para as IES, mas também para os estudantes. (LIMA, 2007, p. 170).

A política de avaliação do MEC, entretanto, não está limitada ao Sinaes, aplica-se também a lógica produtivista e meritocrática do trabalho docente. “O tempo integral ou dedicação exclusiva só serão concebidos aos docentes mediante avaliação de desempenho” (LIMA, 2007, p. 171). Destarte, esta lógica produtivista do trabalho docente, assim como a diluição das fronteiras entre público e privado são eixos norteadores da reforma da educação superior no governo Lula.

Além da importante estratégia referente a diluição das fronteiras entre público e privado representada pelo PROUNI, outro exemplo desta diluição está presente na Lei de Inovações Tecnológicas nº 10.973, promulgada em 2004. Conforme destaca Lima (2007, p. 174), a lei organiza-se em três eixos: “o estabelecimento de parcerias entre as universidades, centros de pesquisa e empresas; o estímulo à participação das universidades e centros de pesquisa no processo de inovação; e o incentivo à inovação tecnológica nas empresas”. É importante destacar o conceito de inovação tecnológica concebida neste processo, que se refere à capacidade de absorção/adaptação de tecnologias, ou seja, não se trata de uma política de estímulo à produção de ciência e tecnologia, mas de uma compra e adaptação de pacotes tecnológicos estrangeiros.

Estas ações encontram na Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, sua maior referência.

Todo este processo de reforma da educação superior seria arrematado em 2004 com a divulgação pelo MEC da primeira versão do anteprojeto de lei da reforma da educação superior que, conforme mencionado anteriormente, não se trata do marco inicial deste

processo. Entretanto, este anteprojeto de lei da reforma da educação superior não se deu sem embates, seja por projetos antagônicos de classe ou entre frações de uma mesma classe: a burguesa. Conforme destaca Lima (2007), frações da própria burguesia brasileira que encontraram no anteprojeto elementos contrários a seus interesses mais imediatos reagiram à ação regulatória do documento.

O centro destas críticas elaboradas por empresários da educação, segundo a autora, diz respeito ao excesso de regulamentação estatal presente no projeto. Como resposta, eles articularam a criação do Fórum Nacional de Livre Iniciativa na Educação, entidade formada por praticamente todas as IES privadas, e elaboraram um documento intitulado *Por um Plano estratégico para educação brasileira*. Conforme salienta Lima (2007, p. 180-181):

Além da crítica ao reduzido tempo de debate sobre o conteúdo do anteprojeto, os empresários afirmam que, no que concerne ao sistema privado, o documento mostra-se intervencionista, inconstitucional e nocivo ao esforço da livre iniciativa em aprimorar seus projetos e programas educacionais, reivindicando seu não-encaminhamento ao Congresso Nacional. A partir desta veemente defesa da educação como mercadoria negociada no mercado pela iniciativa privada, os empresários propõem a formulação de um plano estratégico de desenvolvimento da educação que seja capaz de garantir autonomia, financiamento, diversificação e expansão da educação superior.

Eles pontuam ainda inúmeros princípios defendidos pelo Fórum Nacional de Livre Iniciativa na Educação e que deveriam estar presentes nas ações governamentais brasileiras. Entretanto, conforme destaca a autora, todos os itens listados pelos empresários da educação são identificáveis nas ações governamentais desde sua posse em 2003 e no decorrer de 2004. Não há, portanto, apesar do que afirmam, divergências entre as concepções do empresariado e do governo Lula em relação à educação.

Destarte, a reformulação da educação superior no Brasil, apesar de seu discurso de democratização do acesso e justiça social, processa-se por meio de uma ampliação do setor privado; dos cursos de curta duração; e principalmente, por meio da educação superior à distância.

A partir de uma análise dos principais documentos e políticas elaboradas no período de 1995-2004 referente ao uso das TIC na educação superior à distância, Lima (2007) ressalta como o EaD vem sendo apresentado:

Passaporte da educação para globalização econômica e a sociedade da informação; [...] estratégia de ampliação do acesso à educação, a partir da articulação dos conceitos de espaço, técnica e tempo; [...] estratégia de acesso dos setores mais empobrecidos da sociedade, especialmente para o ensino

fundamental; [...] internacionalização/comercialização da educação superior; [...] massificação da educação ou industrialização do ensino, especialmente para a formação e capacitação de professores em serviço; e [...] uma nova designação para o professor, que passa a ser um facilitador, animador, tutor ou monitor, reconfigurando as condições de trabalho docente. (LIMA, 2007, p. 183).

O uso das TIC aparece reduzido nos países periféricos o EaD, são consideradas porta de entrada dos países e indivíduos à globalização. Neste sentido, a capacitação tecnológica aparece como passaporte do indivíduo para superação do desemprego, pois, dotado de oportunidade de acesso à educação superior e ao uso das TIC, o desemprego é justificado pela incapacidade individualizada do trabalhador em se adequar às exigências do mercado. (LIMA, 2007).

As análises realizadas pela autora supracitada demonstram o papel regulador do estado nos anos de contra-revolução neoliberal da educação/ formação às reestruturações do capital por meio de medidas jurídicas-institucionais. No governo Lula podemos ver de que forma e com que conteúdo esta reformulação não só mantém como aprofunda o padrão dependente da educação superior no Brasil.

A pauta da reformulação da educação superior brasileira permaneceu a mesma de Tarso Dutra e Tarso Genro: o privatismo exaltado que alocava verbas públicas para o setor privado leigo e confessional; a ampliação do número de cursos privados; a privatização interna das universidades públicas; a indicação de que o financiamento da educação superior poderia ser realizado por meio de loterias federais; a integração dos docentes e pesquisadores com o setor privado, brasileiro e internacional; a compra de pacotes tecnológicos produzidos nos países centrais; a concessão de bolsas para os alunos “pobres” estudarem nas instituições privadas; a ampliação da isenção fiscal para os privatistas laicos e confessionais; a diversificação e aligeiramento dos cursos e as alterações na carreira docente imprimindo uma lógica empresarial ao trabalho docente. (LIMA, 2007, p. 190).

Este processo vem sendo apresentado, conforme dito anteriormente, como democratização do acesso, justiça social ou mesmo como adequação à globalização e a sociedade da informação com o uso das TIC. Destarte, torna-se imprescindível uma análise, desmistificação deste discurso e uma luta em defesa de uma educação pública, gratuita, de qualidade e emancipatória.

2.3 EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL

Uma vez examinadas nas noções mais gerais acerca da expansão e mercantilização da educação superior no Brasil no Governo Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva, serão apresentados a seguir, elementos particulares do EaD no país, sua expansão por todo território nacional, crescimento da oferta de seus cursos em Serviço Social e dilemas para formação dos assistentes sociais.

2.3.1 Dispositivos legais do EaD no Brasil

Embora desde 1993 o ministério da Educação e o Ministério das Comunicações tenham assinado um protocolo para criação do consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e à Distância Brasilead, que tinha por objetivo articular as ações na área desenvolvendo o EaD no Brasil, até meados de 1990 o ensino à distância era utilizado no país em cursos profissionalizantes e de complementação aos estudos, o que pode ser considerado como alternativa variável (CFESS, 2011). Contudo, a partir deste período, com a ampliação do uso das TIC, iniciou-se uma política nacional de educação superior à distância, tendo como marco fundamental a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dispõe sobre a educação a distância em oito dispositivos, sendo um artigo, quatro parágrafos e três incisos, regulando a matéria da seguinte forma:

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 registros para a realização de diploma relativo a cursos de educação à distância.

§3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de Educação à Distância e a autorização para a 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;
- II. Concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
- III. Reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996).

Além deste, há, posteriormente, a regulamentação dos decretos 2494/98 e 2561/98. O 2494/98, em seu art. 1º caracteriza a Educação a distância como uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. Em seu artigo 2º o decreto traz que:

Os cursos à distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do Ensino Fundamental para Jovens e Adultos, do Ensino Médio, da Educação Profissional e de Graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim. (BRASIL, 1998).

O segundo decreto, 2561/98, trata do credenciamento dos cursos à distância, complementado por outras portarias e documentos do MEC. A Portaria 301/98, publicada em 07 de abril de 1998, vem complementar o decreto supracitado em relação à normatização do credenciamento de instituições no tocante ao Ensino Superior e à Educação Profissional na modalidade de Educação a Distância. Ela dispõe em seu Art. 1º:

A instituição de ensino interessada em credenciar-se para oferecer cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico a distância deverá apresentar solicitação ao Ministério da Educação e do Desporto, a ser protocolada no Protocolo Geral do MEC ou na DEMEC da unidade da federação respectiva. (BRASIL, 1998).

Ambos os decretos foram revogados pelo Decreto 5.622⁹, em vigência desde sua publicação, em 20 de dezembro de 2005. No referido decreto ficou estabelecida a política de garantia de qualidade referente aos variados aspectos ligados à modalidade de educação à distância, quais sejam: credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, em sintonia com os padrões de qualidade estabelecidos pelo Ministério da Educação. Ele apresenta em seu Art. 1º § 1º:

A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:
I - avaliações de estudantes;

⁹As entidades representativas da categoria dos Assistentes Sociais, no âmbito da formação profissional e organização estudantil, Associação brasileiro de ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS e Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social - ENESSO, e de fiscalização do exercício profissional, Conselho Federal de Serviço Social - CFESS, manifestam em nota sua preocupação com a implementação referido decreto que trata da educação à distância, tendo por base as exigências contidas nas Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social. Informativo disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/07_posicionamentoentidades_2006.pdf>. Acesso em: 29 set. 2014.

- II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
- IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

No que se refere ao pedido de credenciamento da instituição, o decreto ressalta em seu Art. 12 que este deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos:

- I - habilitação jurídica, regularidade fiscal e capacidade econômico-financeira, conforme dispõe a legislação em vigor;
- II - histórico de funcionamento da instituição de ensino, quando for o caso;
- III - plano de desenvolvimento escolar, para as instituições de educação básica, que contemple a oferta, a distância, de cursos profissionais de nível médio e para jovens e adultos;
- IV - plano de desenvolvimento institucional, para as instituições de educação superior, que contemple a oferta de cursos e programas a distância;
- V - estatuto da universidade ou centro universitário, ou regimento da instituição isolada de educação superior;
- VI - projeto pedagógico para os cursos e programas que serão ofertados na modalidade a distância;
- VII - garantia de corpo técnico e administrativo qualificado;
- VIII - apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância;
- IX - apresentar, quando for o caso, os termos de convênios e de acordos de cooperação celebrados entre instituições brasileiras e suas co-signatárias estrangeiras, para oferta de cursos ou programas a distância;
- X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infra-estrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a:
 - a) instalações físicas e infra-estrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores;
 - b) laboratórios científicos, quando for o caso;
 - c) pólo de apoio presencial é a unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância; (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)
 - d) bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação a distância.

Nesse sentido, atendendo aos requisitos supracitados e uma vez credenciadas, estas instituições, sob o discurso de democratização do acesso, seguindo uma lógica mercadológica, de modernização nacional, promotora e indutora da sociedade do futuro, poderão funcionar em todo território nacional.

Essa modalidade pode ser entendida como uma forma de aprendizado na qual as ações do professor e do aluno estão separadas no espaço/e ou no tempo. O EaD pode então englobar aulas e atividades presenciais, semipresenciais (parte presencial/parte virtual ou a distância) e Educação a Distância (ou

virtual). No sistema presencial em cursos regulares, em qualquer nível, professores e alunos se encontram sempre num local físico (a sala de aula), sendo esta modalidade denominada ensino convencional. Já no ensino semipresencial, parte da aula é presencial e parte das atividades é desenvolvida virtualmente. (CRESS, 2009, p. 25).

Conforme mencionado em um momento anterior, em 2001, o MEC havia publicado a portaria nº 2.253, autorizando as IES a utilizarem 20% da carga horária de seus cursos regulares por meio do EaD. Em abril do mesmo ano, foi homologada a resolução da CES/CNE nº1/2001 que admitiu a oferta de pós-graduação *stricto sensu* à distância, e, posteriormente, criada a Lei nº 10.172/01, onde o EaD está associada à oferta de ensino para os segmentos da população mais pauperizados.

Dando sequência ao decreto 5.622 publicação em 2005, tem-se o decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e pela CONAES; e o decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007 que altera dispositivos dos dois decretos anteriormente citados (n^{os} 5.622 e 5.773).

Além destes dispositivos legais mencionados, há ainda portarias disponíveis no sítio eletrônico do MEC¹⁰, que apresentam elementos acerca da educação à distância, mas que no contexto deste trabalho não cabe mencionar.

Segundo o CFESS (2009, p. 28), estes cursos são, em suma, interessantes para as “empresas educacionais”, uma vez possuem uma excelente relação custo x benefício, ao exigirem um dispêndio muito menor de investimento, além de oferecer um retorno financeiro muito mais rápido. “Supera-se o investimento tradicional em instalações físicas (sala de aula), pode-se ter um número muito maior de "clientes" e também negociar o material didático produzido e as novas tecnologias educacionais”. Esta mesma relação financeira é, para eles visualizada e utilizada pelo Estado. Afirma-se que a implantação de pólos de EaD é menos dispendiosa que investir no ensino público "tradicional", servindo de justificativa pra os representantes dos governos em suas consecuições de investimento.

A Lei de Responsabilidade Fiscal foi criada para restringir as despesas públicas dos estados. O impacto dessa lei sobre a prestação dos serviços públicos ocorreu de forma indistinta, afetando os setores de saúde, de educação, de previdência pública, etc. Com a implantação da Lei, o setor de educação foi praticamente impedido de crescer e atender às demandas

¹⁰Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br>>.

sociais. A profissão de educador e pedagogo foi paulatinamente desvalorizada. Sem correção salarial e sem concursos, estes profissionais estão cada vez mais desmotivados a trabalhar, enquanto servidores públicos. Portanto, o problema não é trabalhar com a EaD e as novas tecnologias educacionais, mas a precarização das relações de trabalho característica dos processos de implantação das mesmas nas IES e uso de softwares proprietários nas plataformas que mantêm este ambiente educacional. (CRESS, 2009, p. 36).

Deste modo, faz-se necessário destacar que, apesar das novas tecnologias trazerem importantes avanços e contribuições para o ensino superior, renovando os métodos de ensino, não podem desenvolver-se de tal modo que descaracterize a figura do professor ou ambiente potencial de convívio e de troca de experiências pessoais e coletivas presentes nas salas de aula convencionais, que não podem, de modo algum, reproduzir-se por meio de aulas virtuais.

Nesse sentido, se nos países centrais o uso das TIC e, por conseguinte, do EaD tem o objetivo de agregar novas possibilidades ao processo de aprendizagem, nos países periféricos, entretanto, vem se configurando como estratégias de substituição tecnológica. Destarte, como postula CRESS (2009) se para esses cursos as novas tecnologias apresentam possibilidades de renovação pedagógica e de ampliação do acesso à educação superior, se olhado por outro ângulo, podem também ser instrumentos para a transmissão de sistemas de franquia que “buscam adaptar a educação superior aos princípios dos restaurantes de refeição rápida (“fastfood”), onde verdadeiras caixas negras, fechadas, são transmitidas sem nenhuma relação com a realidade social e cultural”. Nesse contexto, ainda segundo o referido Conselho, “sua função se limita a receber passivamente os pacotes e pagar por eles” (CRESS, 2009, p. 30).

Muitos dos cursos ofertados nessa modalidade têm o que Chauí (2001) chama de “supermercado”, que é a versão capitalista do paraíso terrestre, paraíso que só termina no momento em que se chega à caixa registradora, quando então se retorna à brutalidade do mercado. Se a universidade for um supermercado, então, nela entram os felizes consumidores, ignoram todo o trabalho contido numa aula, num seminário, numa dissertação, numa tese, num artigo, num livro. Recebem os conhecimentos como se estes nascessem dos toques mágicos de varinhas de condão. (CRESS, 2009, p. 30).

2.3.2 Expansão do EaD em Serviço Social no Brasil

A constituição Federal de 1988, em seu artigo 225, e a LDB estabelecem como dever do Estado a garantia da educação como direitos de todos os brasileiros, contudo, mesmo após mais de vinte anos de sua promulgação o que se percebe é uma não efetivação deste direito ou o que é pior, um dismantelamento constante e cada vez mais forte do mesmo, por meio de um

processo expansivo de mercantilização da educação no país, especialmente da educação superior, conforme pudemos vislumbrar em momentos anteriores do presente estudo.

Embora no primeiro período de desertificação neoliberal, no Governo Collor e Itamar, tinham sido criadas apenas três novos cursos de Serviço Social – todos estritamente empresariais, dois inseridos em instituições universitárias-, nos anos seguintes, de 1995 a 2002, houve, entretanto, uma significativa mudança nas relações do Estado com a sociedade civil e um conseqüente processo de expansão do ensino superior majoritariamente privado. (PEREIRA, 2008).

Este processo acabou por atingir fortemente o Serviço Social, que acompanhou o mesmo ritmo de crescimento da oferta de seus cursos, com uma expansão explosiva dos mesmo em todo Brasil. No período criaram-se mais 49 novos cursos de Serviço Social, somando-se 52 escolas criadas entre 1990 e 2002. Essas Instituições de Ensino Superior brasileiras estão organizadas de acordo com a natureza jurídica de suas mantenedoras, que podem ser públicas e privadas (com ou sem fins lucrativos). (PEREIRA, 2008).

É importante ressaltar que as instituições registradas como “públicas municipais” embora em grande parte cobre mensalidades de demais taxas, legalmente são registradas como “fundações públicas do direito privado”¹¹ e serão, portanto, consideradas como IESs públicas. Entretanto, ainda com esta consideração, como destaca Pereira (2008), há uma predominância absoluta de Cursos de Serviço Social (CSS) de natureza privada: 90,4% no período. Destas, a maioria (53,2%) é particular no sentido estrito, o que demonstra o caráter mercantil dos cursos.

A autora evidencia que dos 52 cursos criados no período, 35 constituíram-se em IESs não-universitárias (Faculdades, escolas/ institutos superiores, centros universitários), isto é, instituições não obrigadas à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Dos 17 inseridos em ambiente universitário, 14 eram de natureza privada. O que se percebe é, portanto, um amplo processo de mercantilização do ensino em Serviço Social no período supracitado.

Em face do quadro apresentado, podemos vislumbrar um explosivo crescimento da oferta de cursos privados em Serviço Social, especialmente em ambientes não universitários, conforme delineado anteriormente. Deste modo, percebe-se a identificação do curso de

¹¹O que lhe possibilita receber recursos públicos e ao mesmo tempo isentar-se de normas que regem o direito público, como a cobrança de mensalidades, tendo em vista o princípio da gratuidade presente na legislação da educação superior pública.

Serviço Social, por parte do empresariado, como forte meio de obtenção de lucro na área de humanas.

Cabe ressaltar que o processo de empresariamento dos cursos de Serviço Social não somente perpetuou-se como se acirrou sensivelmente com a criação, entre 2003 e 2006 (primeiro governo Lula), de 129 novos cursos, esmagadoramente (94,6%) de natureza privada. Além do vertiginoso processo de expansão de cursos via setor privado, a novidade do período foi a criação de cursos na modalidade Ensino à Distância. (PEREIRA, 2008, p. 194).

Pouco se conhece sobre as condições concretas destes novos cursos criados nas últimas décadas, especialmente dos mais recentes, diante do crescimento cada vez maior do número de instituições – o que requer também uma fiscalização crescente -, e da expansiva oferta de cursos na atual modalidade de ensino à distância que foram, segundo Pereira (2009), autorizados a partir de 2004, mas que passaram a funcionar a partir do ano de 2006, reforçando o processo de mercantilização do ensino em Serviço Social.

No governo Lula, segundo o Censo da Educação Superior de 2009, o curso de Serviço Social encontra-se entre os dez maiores cursos de graduação em número de matrículas. No que refere à modalidade de ensino, o curso aparece na terceira posição, compreendendo 8,1% do total de matrículas de graduação à distância no Brasil, atrás apenas dos cursos de Pedagogia e Administração.

Se analisados isoladamente, os dados do censo 2009 mostram uma pequena quantidade de cursos de Serviço Social oferecidos na modalidade à distância – apenas 12 (4% do total) - em comparação aos cursos de graduação na modalidade presencial - 307 (96% do total) -, entretanto, esses poucos cursos EaD de Serviço Social abriram turmas em centenas de pólos e telessalas de ensino à distância pelo país, passando a superar o número de vagas oferecidas pelos cursos presenciais, sendo 24% das vagas ofertadas nos presenciais e 76% nos EaD.

Entretanto, apesar do maior número de vagas ofertadas, as IESs presenciais encontram-se muito próximas das EaD no quantitativo de alunos inscritos, 48% nas presenciais e 52% nas à distância. A sinopse estatística destaca ainda a existência de vagas ociosas no curso de Serviço Social no ano de 2009, isto é, a existência de um maior número de vagas em relação à demanda pelas mesmas¹². Ainda de acordo com as sinopses do ano de

¹²Dados das Sinopses Estatísticas do INEP/MEC 2009.

2009, 72% das matrículas em Serviço Social foram em IES privadas e 28% em IES públicas, confirmando o forte processo de mercantilização do ensino do curso de Serviço Social.

As coletas do Censo da Educação Superior de informações sobre os cursos a distância teve início no ano 2000 e desde então o que se verifica é um constante crescimento da participação desta modalidade de ensino na educação superior brasileira.

O Censo 2010 confirma a tendência de crescimento dos cursos na modalidade de ensino à distância, que atingem 14,6% do total do número de matrículas. Os cursos presenciais atingem os totais de 3.958.544 matrículas de bacharelado, 928.748 de licenciatura e 545.844 matrículas de grau tecnológico. A educação a distância, por sua vez, soma 426.241 matrículas de licenciatura, 268.173 de bacharelado e 235.765 matrículas em cursos tecnológicos.

Neste contexto, para Pereira (2008), constitui-se a realidade brutal de mercantilização da formação profissional em Serviço Social que, ao que tudo indica, atende aos interesses expansionistas do capital e a formação de intelectuais colaboracionistas sob a ótica do capital, formadores de consenso entre classes.

No âmbito do Serviço Social, infere-se que, em pouco menos de uma década, o perfil dos assistentes sociais brasileiros estará completamente transformado. A tendência deste perfil não é nada animadora, pois estará baseada em uma formação profissional à distância, aligeirada, mercantilizada e, portanto, com poucas chances de concretizar o perfil de um profissional crítico e competente teórica, técnica, ética e politicamente, delineado pela Abepss em 1996. (PEREIRA, 2008, p. 195).

A oferta de cursos na modalidade EaD vem crescendo cada vez mais no país e se em 2007 correspondiam a 7% do número de matrículas no ensino superior (369.766 matrículas), no período 2011-2012 os cursos a distância já contam com uma participação superior a 15% na matrícula de graduação.

Tratando também dos dados de crescimento dos cursos na área, Ferreira (2011) enriquece a consulta realizada por Pereira (2008), apresentando dados mais recentes. Segundo a autora, se em 1998, havia no país 89 cursos de Serviço Social reconhecidos pelo MEC, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia do referido Ministério – INEP/MEC, em 2002, esse número subiu para 111 cursos; em 2005 alcançou 174; em 2006 já existiam 206; em abril de 2007, esse número chegou a 253 cursos; atingindo 306 em setembro de 2008; 345 em setembro de 2009 e 418 em maio de 2011.

Assim, de 1998 a 2011, houve um explosivo crescimento dos cursos, de 369,7%, sendo que, deste, 276,6% foram do período de 2002 a 2011, referindo-se se especialmente ao período do governo Lula. Dos 418 cursos de Serviço Social, conforme os dados do e-MEC de maio de 2011, 381 estão em atividade e 403 são presenciais (aqueles em atividade e presencial somam 367). Quanto às instituições privadas, são 324 cursos em atividade, 14 delas oferecem o curso de Serviço Social na modalidade EaD e 310 dos cursos são na modalidade presencial. Apenas 66 cursos de Serviço Social estão em instituições públicas; destes, 56 em atividade. Destas instituições, 31 são federais, oferecendo um total de 38 cursos. (FERREIRA, 2011).

Convém lembrar, como bem faz a autora, que dados como esses a todo o momento ficam defasados, pois constantemente novos cursos são abertos pelo país. É importante ressaltar também que ao tratar-se dos números de instituições na modalidade EaD não se leva em conta o número de pólos e telessalas distribuídas em território nacional, o que resultaria em um aumento significativo no número de cursos de Serviço Social existentes no Brasil.

3.2.3 Considerações sobre a formação acadêmico-profissional à distância em Serviço Social: dilemas profissionais

Conforme destaca Iamamoto e Carvalho (2011) e Pereira (2008) em suas respectivas obras, historicamente o assistente social ocupou na divisão socio-técnica do trabalho o lugar de um profissional colaboracionista, em sintonia com os ideais burgueses. Foi somente no final dos anos 1970, em meio ao processo de transição democrática brasileira, que desenvolveram-se profundos questionamentos acerca da direção social da profissão, agora contrária aos ideais burgueses e pautada na divisão da sociedade em classes e por sua condição estratégica na luta por direitos sociais.

O novo direcionamento do Serviço Social constituído na década de 1980 chegou, portanto, aos anos 1990 com saldos positivos, seja no que diz respeito a maturidade intelectual e científica, seja pelo fortalecimento das entidades da categoria ou abertura de novos campos de trabalho para os assistentes sociais decorrente, em grande parte, da elaboração da constituição federal de 1988 e sua respectiva expansão dos direitos sociais. (PEREIRA, 2008).

Entretanto, esta expansão dos direitos sociais e elaboração da constituição cidadã ocorreu lamentavelmente, concomitantemente à implantação neoliberal o que levou a seu

posterior desmantelamento. Em concordância, difunde-se suas prerrogativas de desresponsabilização estatal, com a abertura do campo das políticas sociais para o setor privado, o que também acabou por resultar em um grande empregador para os assistentes sociais. “Na área privada, tanto em empresas quanto em entidades do chamado terceiro setor, o discurso da “responsabilidade social” também passou a demandar profissionais da área social, dentre eles o assistente social”. (PEREIRA, 2008, p. 167).

Desta maneira, apesar do grande esforço realizado pela categoria no sentido de romper com a histórica orientação conservadora da profissão, esta vem sendo fortemente abalada pelas transformações burguesas atuais, no sentido de resgatar práticas conservadoras no interior do Serviço Social.

A direção – de manutenção ou crítica à ordem burguesa – é dada, neste contexto, sobretudo no cotidiano profissional, além do momento de formação de novos profissionais, isto é, no momento de formação em seu nível de graduação. (PEREIRA, 2008). Portanto, quando ambos os momentos veem-se fortemente afetados pela lógica capitalista de manutenção do *status quo*, a profissão também acaba por atingir-se, tornando necessária uma ofensiva profissional no sentido de fortalecimento do Projeto Ético-político do Serviço Social.

Compreendendo-se, portanto, que esta profissão atua nas expressões da questão social, com suas respectivas mediações societárias, é importante destacar que com o processo de implantação neoliberal, reestruturação produtiva e conseqüente agravamento de suas expressões, são produzidas profundas repercussões no exercício profissional do assistente social. (PEREIRA, 2008). Do mesmo modo, são realizadas fortes mudanças na lógica do ensino superior e possíveis impactos nas diretrizes curriculares do curso de serviço social de modo à adequar a profissão as novas requisições burguesas, refletindo-se em prejuízos ao seu projeto crítico.

Sem dúvida, as novas diretrizes apontam para um aperfeiçoamento da formação profissional dos assistentes sociais brasileiros, preocupando-se com a plenitude da competência destes profissionais em suas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Contudo, é crucial ressaltar que a direção social impressa nas diretrizes curriculares da Abepss caminha na contracorrente dos interesses de reprodução do capital, que privilegiam a formação de intelectuais de nível superior contribuintes com a difusão da sociabilidade colaboracionista, necessária ao atual estágio do capitalismo [...]. Fundamentalmente, a direção social das diretrizes curriculares da Abepss é radicalmente contrária à lógica reprodutivista daqueles intelectuais colaboracionistas. (PEREIRA, 2008, p. 177).

Conforme postula a autora, as diretrizes da ABEPSS foram aprovadas no mesmo ano de promulgação da nova LDB, que, juntamente com o parecer nº 776/97 do CNE

desencandearam um processo de transformação dos *currículos mínimos* dos cursos de graduação em *diretrizes gerais*. Segundo o parecer supracitado, em conjunto ao art. 48¹³ da LDB, deve-se levar em consideração que:

[...] os currículos dos cursos superiores, formulados na vigência da legislação revogada pela Lei 9.393, de dezembro de 1996, em geral caracterizam-se por excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concebida às instituições para organizarem suas atividades de ensino. (BRASIL, 1997).

O referido parecer, segundo Pereira (2008), demonstra claramente seu objetivo de flexibilização na organização de cursos e carreiras, destacando, a necessidade das novas diretrizes curriculares contemplarem apenas os elementos fundamentais da área de conhecimento, pautando-se na tendência de redução do tempo de duração dos cursos de graduação e em sintonia com o processo de reforma da educação superior.

Deste modo, embora a categoria profissional tenha construído o *currículo mínimo* para o curso de Serviço Social por meio de muita luta e reflexão, diante das exigências legais, foi necessária a realização de uma flexibilização da proposta inicial e encaminhar ao ministério a proposta final de *diretrizes*. Além desta problemática, a proposta encaminhada pela comissão de especialistas da categoria sofreu mais algumas alterações, contribuindo ainda mais para o processo de flexibilização dos conteúdos curriculares e facilitando a mercantilização da formação dos assistentes sociais brasileiros. (PEREIRA, 2008). Dentre outras coisas, conforme destaca Iamamoto apud Pereira (2008, p. 181-182):

[...] os tópicos de estudos foram totalmente banidos do texto oficial para todos as especialidades. Eles consubstanciavam o detalhamento dos conteúdos curriculares anunciados nos três núcleos de fundamentação, que compõem a organização curricular: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleo de formação sócio-histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Esse corte significa, na prática, a impossibilidade de se garantir um conteúdo

¹³O Artigo 48 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que:

Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior. (BRASIL, 1996).

básico comum à formação profissional no país, mais além dos três núcleos organizadores da estrutura curricular. O conteúdo da formação passa a ser submetido à livre iniciativa das unidades de ensino, públicas e privadas, desde que preservados os referidos núcleos. Essa total flexibilização da formação acadêmico-profissional, que se expressa no estatuto legal, é condizente com os princípios liberais que vem presidindo a orientação para o ensino superior, estimulando a sua privatização e submetendo-o aos dilemas da lógica do mercado. Este é um forte desafio à construção do Projeto Ético-político do Serviço Social.

Destarte, se por um lado constata-se um enorme avanço da categoria no sentido de consolidar um projeto profissional de ruptura com a atual ordem, por outro lado presenciamos uma avalanche neoliberal no país, que reflete-se na formação de um amplo contingente de intelectuais colaboracionistas, dentre eles os assistentes sociais.

Nesse contexto de adequação do ensino aos interesses mercadológicos e de proliferação de cursos com fins lucrativos e a distância, a defesa de uma formação qualificada torna-se uma das principais frentes de luta da categoria que, desde setembro de 2008, mais especificamente a partir do 37º Encontro Nacional CFESS-CRESS, indicou a constituição de um grupo de trabalho nacional envolvendo um Conselho Regional de Serviço Social (CFESS) de cada região, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), a ABEPSS e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), com fim de construir e monitorar a implementação do Plano de Luta em Defesa do Trabalho e da formação e Contra a Precarização do Ensino Superior. (CFESS, 2011).

A partir de abril de 2009, quando finalizado o plano, seus esforços voltaram-se no sentido de levantar informações acerca da precarização do ensino superior e produzir materiais informativos, resultando no documento intitulado “*Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social*”.

Nesse contexto, diante de seus esforços e levantamento de informações, a entidade servirá como referência do presente exame dos dilemas da formação em Serviço Social na modalidade EaD. Ela ressalta que são diversas as dificuldades encontradas para a obtenção de informações sobre esses cursos nos sites do MEC e INEP, dificultando o processo de pesquisa sobre a realidade destas instituições, fato comprovado pela autora durante o presente estudo, que acabou por limitar a disponibilização de informações na pesquisa.

Segundo CFESS (2011), para o acesso ao número de matriculados em cada uma das instituições com oferta de cursos de graduação a distância em Serviço Social no ano de 2011, fez-se necessário uma solicitação junto à Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC). Esse problema de acesso se repete em relação ao MEC, que também não disponibiliza informações necessárias, e às instituições de ensino. No Espírito Santo, as entidades da

categoria tiveram que recorrer ao ministério público para obtenção de informações sobre EaD, diante da recusa das instituições em fornecer as informações.

O envio de dados atrasados também compromete o acesso a informações e eventual fiscalização. Em Hortolândia (SP), por exemplo, foram enviados em 2009 dados da relação de campos de estágio do ano de 2008. Foram detectadas irregularidades naquele município, mas um ano depois a situação já não existia e não era possível identificar efetivamente o que existia. Este exemplo, na verdade é um fato recorrente presente em vários documentos. Há também o envio de informações e listagens com nomes e números de CRESS de profissionais que não correspondem ao banco de dados dos CRESS. Isso significa que as instituições não verificam junto ao CRESS a situação dos profissionais, até porque os documentos revelam que as instituições não possuem Coordenações de Estágio, conforme clara orientação da ABEPSS, e a busca dos estágios se faz por parte dos estudantes. (CFESS, 2011^a, p. 17).

Para além do levantamento de informações, o cumprimento da Lei de Estágio é outro problema desta modalidade, “é, sem dúvida, e em que pese os demais problemas, o nó górdio desta modalidade de oferta”. (CFESS, 2011, p. 20).

O Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório do Curso de Serviço Social pautado pela Lei n. 87.497 de 1982 (alterada pela Lei n. 8.859 de março de 2004), pela Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e pela Política Nacional de Estágio da ABEPSS. Segundo a referida política, o estágio supervisionado obrigatório sempre foi tratado como componente curricular integralizador do curso, sistematizado pelas Diretrizes Curriculares, com carga horária estabelecida a partir de um percentual total de horas do curso de Serviço Social, em conformidade com as exigências à formação profissional do assistente social. Trata-se, pois, de um momento ímpar no processo de aprendizagem do discente, elemento síntese na relação teoria-prática e na articulação entre pesquisa e intervenção profissional, mediante inserção do aluno nos diferentes espaços sócio-ocupacionais da esfera pública e privada, com vista à formação profissional, conhecimento da realidade institucional e problematização teórico-metodológica. (ABEPSS, 2014).

Contudo, apesar de sua importância, trata-se do componente curricular que conta com o maior número de denúncias junto aos CRESS e a ABEPSS na modalidade de ensino à distância. Dentre suas irregularidades, cabe destacar:

Número excessivo de estagiários por supervisor de campo, [...] no município de Rio Branco, há 58 estudantes para um supervisor, ferindo flagrantemente a Lei de Estágio 11788/2008 [...]; [...] a responsabilização da abertura de campo de estágio submetida somente ao estudante, sem intermédio da unidade de ensino [...]; [...] ausência de supervisão acadêmica [...]; [...]

ausência de supervisão de campo [...]; [...] estagiário não matriculado devidamente no semestre correspondente ao estágio curricular [...]; [...] plano de estágio em Serviço Social na Unidade de Ensino elaborado por profissionais de outras áreas e supervisor acadêmico de outras áreas [...]; [...] realização do estágio com carga horária menor que a carga horária declarada nos projetos pedagógicos [...]; [...] mercantilização da atividade de supervisão pelos próprios assistentes sociais que passam a cobrar remuneração pela atividade [...]. (CFESS, 2011^a, p. 21-23).

Além da irregularidades referente aos supervisores de campo que não são assistentes sociais, foram identificados pela entidade diversas instituições que mantêm como tutores outros profissionais que não assistentes sociais. “No Pará, verificou-se uma situação na qual a maioria dos tutores da sala não é assistente social e a coordenação do curso é exercida por um profissional de pedagogia, infringindo a Lei 8662/1993”. (CFESS, 2011, p. 20).

Somando-se a isto, verificam-se problemas referentes à local; condições de funcionamento dos pólos; condições de trabalho dos tutores; assédio aos profissionais em campo pelas instituições de ensino, em relação ao recebimento de estagiários; inexistência de bibliotecas e de atividades de pesquisa nas instituições. (CFESS, 2011).

A análise dos dados reunidos no documento evidenciou o descompromisso das Instituições de Ensino com a formação profissional de qualidade e a falta de controle e acompanhamento sistemático da expansão e prestação de serviços dessas instituições por parte do Ministério da Educação. O processo de credenciamento junto ao MEC tem ocorrido de maneira superficial, não estabelecendo condicionalidades para a avaliação estatal *in loco* com vista à confirmação das informações prestadas pelas instituições proponentes, como nos cursos de graduação presenciais. (CFESS Manifesta, 2011).

Os dados identificados sobre o processo de formação (bibliografias utilizadas, dinâmica pedagógica, avaliações, estágio curricular, perfil dos/as tutores/as e outros componentes relacionados ao projeto pedagógico) não encontram-se compatíveis aos princípios profissionais e colidem também com os conteúdos, habilidades e competências estabelecidas nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, assim como com os instrumentos normativos afetos ao estágio (Lei 11.788/2008, Resolução CFESS 533/2008 e Política Nacional de Estágio/ABEPSS) e com as atribuições e competências dos/as assistentes sociais previstas na Lei 8.662/1993 (CFESS Manifesta, 2011).

É evidente a necessidade de assistentes sociais em um país com tamanha desigualdade, exploração e discriminação como o Brasil, contudo, a questão atual a ser problematizada refere-se a “produção” de profissionais em massa, que não assegura o perfil das Diretrizes Curriculares, nem a qualidade que o país necessita. (CFESS, 2011).

A posição do Conselho, conforme ele veementemente destaca, não significa uma negação ou desqualificação da importância dos avanços tecnológicos e seu uso nos processos pedagógicos, muito menos se trata de posicionamentos fundados no desconhecimento e preconceito relativo aos estudantes e trabalhadores do EaD. Na verdade a entidade volta-se contra a atual política brasileira de ensino superior mercantilizada e discriminatória, que reforça as desigualdades sociais e regionais, reservando aos ricos educação de qualidade e aos que não possuem condições uma educação precarizada e de baixo custo. Neste processo incluem-se também os cursos privados presenciais, entretanto, conforme vem sendo apresentados em dados, o processo de precarização e certificação em massa é muito mais impactante no que se refere ao EaD.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Todo começo é difícil em qualquer ciência.

Karl Marx

Este capítulo apresenta o caminho metodológico percorrido no desenvolvimento da pesquisa. Trata de discutir sobre o método que orienta a leitura da realidade, do problema de pesquisa, objetivos e tipo de estudo, com apresentação da abordagem, instrumentos e técnicas empregadas. Além disto, aborda os componentes mais particulares da pesquisa, tais como amostra, critérios e inclusão e exclusão, período de estudo e considerações éticas.

3.1 MÉTODO CRÍTICO-DIALÉTICO

Antes de tudo, cabe ressaltar que o referencial epistemológico que norteou o estudo em questão foi dado pelo método crítico-dialético, atrelado a corrente de pensamento marxista, acreditando tratar-se do método capaz de permitir à pesquisadora a compreensão dos sujeitos da pesquisa como históricos, integrantes de um contexto mais amplo, de modo que a realidade seja problematizada compreendendo a interligação entre passado-presente-futuro, ou seja, valorizando as influências dos processos anteriores na composição do fenômeno.

Conforme destaca Netto (2011), no pensamento de Marx, a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade; antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Por isto mesmo, a pesquisa da sociedade exclui qualquer pretensão de “neutralidade”, geralmente identificada com “objetividade”.

Em concordância, Setúbal (2009) destaca ser a pesquisa um instrumento mediador da relação entre sujeito e objeto, pois, muito mais do que produzir conhecimento e apreender o objeto, a pesquisa é capaz de mostrar quem é o pesquisador, por mais que ele alegue uma suposta neutralidade. Nesse sentido, partindo também de uma perspectiva marxiana que apreende a mediação a partir de seu significado histórico, social coletivo e de sua natureza, a pesquisa não pode ser apreendida como algo alheio ao pesquisador. Como se ela se tratasse apenas de um reflexo de espelho da realidade, sem influências externas e reproduzindo-a como ela é.

Assim sendo, tendo em vista que ela é um processo vivo e dinâmico imbricada nas diversas relações em que o sujeito que pesquisa está inserido, a autora nega uma suposta

neutralidade da pesquisa, uma vez que, desde a escolha da temática até os instrumentos utilizados na coleta das informações receberam influência do pesquisador. Assim, como é evidenciado, sob o ponto de vista da metodologia desenvolvida por Marx

[...] uma coisa é ser, os diferentes processos que aproximam o pesquisador do real, outra coisa são as representações decorrentes do ato reflexivo-crítico resultantes desse sujeito sobre o objeto de investigação. Metodologicamente, as mediações não só indicam o caminho, mas são o próprio caminho que leva o pesquisador a avançar qualitativamente no desvendamento do objeto, por meio de aproximações conceituais sucessivas e de inferências lógicas. (SETÚBAL, 2009, p. 67).

Nesse sentido, até mesmo o objeto pode apresentar-se de forma diferenciada de acordo com o pesquisador e as mediações que ele faz uso. O objeto, devido às influências do sujeito vai apresentar-se com características deste, por este motivo, ambos não podem ser considerados de formas opostas, mas sim como algo inteiramente ligado. No entanto, como bem enfatiza a autora, o movimento desenvolvido pelo sujeito ao construir o seu objeto não se verifica por meio de mediações valorativas de uma categoria sobre a outra, mas sim influenciado pelas condições internas e externas a ele. Por exemplo, quando um objeto é '(re)construído' por cada sujeito/profissional, ele o é a partir de determinada "perspectiva", que lhe concede especificidade e, portanto, reflete-se, de certa forma, nos resultados colhidos.

O objeto da pesquisa, no pensamento marxiano tem existência objetiva; não depende do sujeito, do pesquisador, para existir. O objetivo do pesquisador, superando a aparência fenomênica, imediata e empírica, por onde necessariamente se inicia o conhecimento, é apreender a essência do objeto, isto é, sua estrutura e dinâmica. Nesse contexto, alcançando a essência do objeto, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento. Isto é, por meio da pesquisa e viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. (NETTO, 2011).

Esta reprodução, conforme ressaltado anteriormente, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si. Se assim fosse, o papel do sujeito que pesquisa, no processo do conhecimento, seria meramente passivo. Para Marx, ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente ativo na apreensão da essência do objeto, contudo, para alcançar tal fim, o pesquisador deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. (NETTO, 2011).

Neste processo, portanto, os instrumentos/técnicas de pesquisa são os mais diversos, vão desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, etc. Esses instrumentos são meios que o pesquisador utiliza para “apoderar-se da matéria”, mas não devem ser identificados com o método, pois, instrumentos similares servem, em escala variada, a concepções metodológicas diferenciadas. (NETTO, 2011).

É só quando está concluída a sua investigação (é relevante ressaltar que, no domínio científico, toda conclusão é sempre provisória) que o pesquisador apresenta os resultados a que chegou. Como ressaltava Setúbal (2009), esses resultados possuem apenas uma validade temporal, pois a pesquisa vive um permanente processo de reformulação. Validade que não deixa o pesquisador parar, pois sempre está a impeli-lo na direção que leva ao aprofundamento dos conhecimentos anteriores e à elaboração de novos conhecimentos a partir de suas necessidades e experiências concretas/cotidianas. Por isso a pesquisa não ocorre no espaço isoladamente, se contextualiza no tempo e no local de seu desenvolvimento. E é por esse motivo também que guarda uma relação íntima com seu produtor, do qual resulta não somente as expressões intelectuais singulares, mas também as características particulares atribuídas a esse sujeito por meio de suas condições externas mais amplas.

Nesse sentido, Netto (2011) ressaltava que o ser social – e a sociabilidade resulta elementarmente do trabalho – é processo, movimento, movido por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade e novas contradições impulsionam a outras superações. Portanto, não se pode conceber o mundo e suas coisas como acabado, mas como um conjunto de processos. Assim, o mundo da natureza, da história e do espírito não pode ser concebido como estanque, mas como processo, sujeito a permanentes mudanças, transformações e desenvolvimentos, desenvolvimento este, promovido pela própria humanidade.

Deste modo, incumbe ao pensamento a tarefa de seguir até conseguir descobrir as leis internas, que regem tudo, isto é, conhecer as suas múltiplas determinações. As “determinações as mais simples”, estão postas no nível da universalidade; na imediatez do real, elas mostram-se como singularidade; contudo, o conhecimento do concreto dá-se somente no envolvimento da universalidade, singularidade e particularidade. (NETTO, 2011).

É nesta conexão, segundo Netto (2011), que encontramos articuladas as três categorias teórico-metodológicas nucleares da concepção teórico-metodológica de Marx. Trata-se das categorias de totalidade, de contradição e de mediação. Para Marx, a sociedade burguesa é uma totalidade concreta. Não é reunião de todos os fatos, de todas as partes, mas

sim como uma unidade dialética articulada e interconectada, de modo que a relação entre as partes altera o sentido de cada parte deste todo. (HOFFMANN, 2011).

É, pois, uma totalidade concreta de máxima complexidade, composta por totalidades de menor complexidade. Cabe, portanto, analisar cada um dos complexos constitutivos das totalidades para esclarecer as tendências que operam especificamente em cada uma delas. (NETTO, 2011).

Mas essa totalidade é também uma totalidade dinâmica, cujo movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade de máxima complexidade. Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes. A natureza dessas contradições, seus ritmos, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade e, como não há fórmulas prontas para determina-las, cabe à pesquisa descobri-las. (NETTO, 2011).

3.2 PROBLEMA DE PESQUISA

O presente trabalho propôs-se a responder a seguinte problemática: Como a mercantilização do ensino superior e crescimento das instituições com a modalidade de ensino à distância interferem na qualidade da formação profissional dos assistentes sociais?

3.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

A pesquisa tem como objetivo central *compreender o significado do processo de mercantilização do ensino superior e crescimento da modalidade de ensino à distância em Serviço Social para qualidade da formação dos assistentes sociais em Pernambuco*

O estudo tem como objetivos específicos os seguintes:

- ✓ Investigar o processo de Contrarreforma do Ensino Superior no Brasil e expansão do EaD no país;
- ✓ Levantar as principais problemáticas identificadas pelo CRESS – 4ª Região presentes nos cursos da modalidade de ensino à distância que interferem na formação qualificada em Serviço Social.
- ✓ Mapear as instituições na modalidade à Distância que oferecem o curso de Serviço Social em Pernambuco.

3.4 EIXOS DA PESQUISA

O trabalho investigativo ora apresentado fundamentou-se em dois eixos, quais sejam: teórico e empírico. No plano teórico-conceitual orienta as formulações relativas ao objeto de estudo, fundamenta a hipótese de trabalho e interpreta o problema de pesquisa. Assim, reflete acerca do processo de mercantilização neoliberal do ensino superior e suas implicações para formação em Serviço Social.

No que se refere ao estudo empírico, este foi consubstanciado a partir da pesquisa de campo com 2 (duas) assistentes sociais membros do CRESS- 4ª Região, além dos documentos cedidos referente à temática. Vale ressaltar que foi utilizada a técnica de entrevista com objetivo de complementar, enriquecer e aprofundar a pesquisa, tendo em vista que são compostas de narrativas das situações vividas que produziram importantes documentos sobre o fenômeno em estudo. Seguindo este prisma, fez-se a opção teórico-metodológica direcionada para o campo das abordagens qualitativas que são

[...] entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão do SIGNIFICADO e da INTENCIONALIDADE como inerentes *aos atos, às relações, e às estruturas sociais*, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas. (MINAYO, 2010, p. 22).
grifos da autora

A abordagem qualitativa permite apreender os significados dos discursos, a dinâmica das relações que se estabelecem entre os sujeitos e as suas contradições, bem como *compreender o significado do processo de mercantilização do ensino superior e crescimento da modalidade de ensino à distância em Serviço Social para qualidade da formação dos assistentes sociais*.

O contexto de análise se constitui em um conjunto de atividades interpretativas acerca do objeto de estudo, empregados múltiplos métodos e estratégias de pesquisa, “[...] é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas matéricas e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17). Partindo do princípio de que a compreensão da realidade está ligada ao ato existencial humano, as abordagens qualitativas não se preocupam em estabelecer leis para generalizações. (GOLDENBERG, 2004).

Destarte, utilizou-se da técnica de recolha de dados, por meio entrevista semiestruturada, obedecendo a um roteiro pré-estabelecido. Esse tipo de entrevista tem relativa flexibilidade em que as questões não precisam necessariamente seguir a ordem

prevista no roteiro e a partir das respostas dos entrevistados poderão ser formuladas novas questões, conforme postula Minayo (2010).

Após a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa foi a de sua análise e interpretação do conteúdo adquirido, contando com a técnica de *análise de conteúdo*, apontada Setúbal (1999) como uma técnica de compreensão, interpretação e explicação das formas de comunicação (escrita, oral ou icônica).

3.5 ETAPAS DA PESQUISA

O trabalho investigativo alicerçou-se em três eixos, quais sejam:

- a) Plano teórico-conceitual – composto por aspectos teóricos referentes ao objeto em estudo, fundamentado, portanto, em pesquisa bibliográfica acerca do processo de mercantilização neoliberal do ensino superior, educação à distância e formação profissional em Serviço Social.
- b) Estudo empírico – consubstanciado a partir de pesquisa de campo. Definição da unidade de análise, breves considerações acerca do campo de pesquisa e coleta os dados empíricos por meio de entrevista semi-estruturada com 2 (duas) assistentes sociais membros do CRESS-4ª Região.
- c) Tratamento e análise dos dados – a partir da técnica de análise de conteúdo foram realizadas a análise e interpretação do conteúdo adquirido, embasando-os nos pressupostos teóricos anteriormente explicitados. A figura 1 apresenta o desenho metodológico da pesquisa.

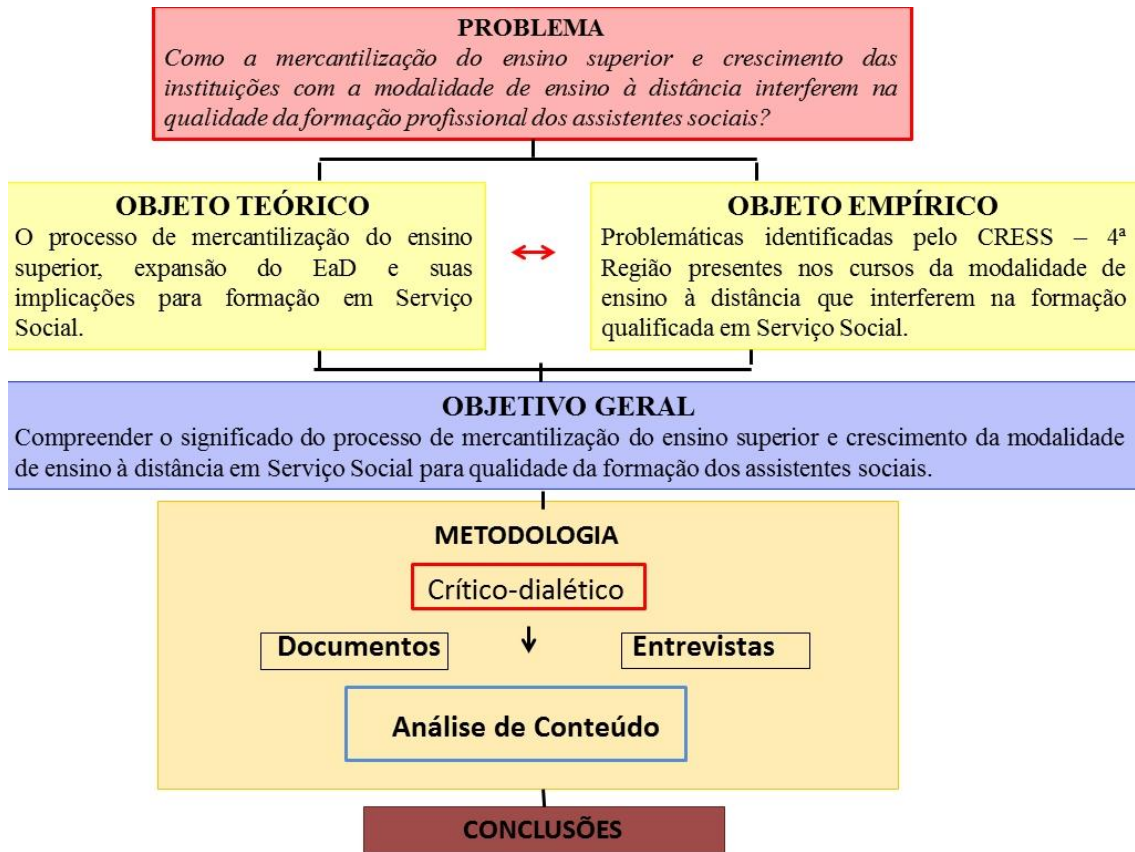


Ilustração 1 – Desenho metodológico da pesquisa

3.6 PESQUISA DOCUMENTAL

Considerou-se para amostra documental documentos oficiais variados – legislação, portarias, documentos oficiais do Ministério de Educação, publicações do Conselho Nacional de Educação e Conselhos Federal e Regionais de Serviço Social referentes ao EaD e publicados a partir do ano de 2011.

3.7 ANÁLISE DOS DADOS

Fez-se a opção pela técnica de recolha de dados, por meio entrevista semiestruturada, obedecendo a um roteiro pré-estabelecido. Esse tipo de entrevista tem relativa flexibilidade em que as questões não precisam necessariamente seguir a ordem prevista no roteiro e a partir das respostas dos entrevistados poderão ser formuladas novas questões, conforme postula Minayo (2010).

Após a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa será a de sua análise e interpretação do conteúdo adquirido, contando com a técnica de *análise de conteúdo*, apontada Setúbal (1999) como uma técnica de compreensão, interpretação e explicação das formas de comunicação (escrita, oral ou icônica), ultrapassando as evidências imediatas e buscando captar a estrutura das mensagens.

Segundo Minayo (2010) a análise de conteúdo é o método mais adotado no tratamento de dados de pesquisas qualitativas, compreendida pelo autor como um conjunto de técnicas de pesquisa que busca os sentidos e compreensão dos conteúdos existentes nos documentos, palavras, imagens, discursos, etc.

O conteúdo de uma comunicação, não obstante a fala humana, é tão rica e apresenta uma visão polissêmica e valiosa, que notadamente permite ao pesquisador qualitativo uma variedade de interpretações. Talvez o maior “nó” em relação à abordagem desses conteúdos está em como visualizá-lo no campo objetivo, a princípio mais palpável; e no campo simbólico, ou seja, naquilo que não está aparente na mensagem. Isto nos remete a uma breve discussão sobre os limites dos “conteúdos manifestos” e dos “conteúdos latentes” de uma mensagem. (CAMPOS, 2004, p. 612)

Segundo o autor supracitado, o pesquisador deve partir dos conteúdos aparentes (explícitos), tal como se manifestam. Entretanto, nem sempre o que está escrito ou ouvimos dizer é o que verdadeiramente o locutor queria dizer, ou mesmo, que existe uma mensagem nas entrelinhas que não está muito clara. Neste momento o pesquisador chega a uma encruzilhada, onde nem sempre os significados são expressos com clareza absoluta, ou onde acaba a objetividade e começa o simbólico.

Para o investigador qualitativo tal momento é suma importância, pois ele deverá realizar suas interpretações acerca do conteúdo adquirido, buscando identificar aspectos não ditos sem a imposição de seus próprios valores e sem negar completamente a subjetividade humana, ou seja, analisar os dados levando-se em consideração os significados atribuídos pelo seu sujeito de pesquisa. Desta forma, a análise de conteúdo não deve ser extremamente vinculada ao texto ou a técnica, num formalismo excessivo, que anule a criatividade e a capacidade intuitiva do pesquisador, por conseguinte, nem tão subjetiva, levando-se a impor as suas próprias ideias ou valores, no qual o texto passe a funcionar simplesmente como confirmador dessas (CAMPOS, 2004).

A técnica é subdividida por Campos (2004) em três fases principais, quais sejam:

- ✓ *Fase de pré-exploração do material ou de leituras flutuantes*: onde são realizadas leituras flutuantes sobre o assunto a ser explorado, como meio de apreensão global das

ideias principais e os seus significados gerais. Nesta fase a utilização de uma leitura global permite uma melhor assimilação do material e elaborações mentais que forneceram indícios iniciais no caminho a uma apresentação mais sistematizada dos dados. “Essas leituras iniciais promovem uma visão “descolada”, a qual permite ao pesquisador transcender a mensagem explícita e conseguir visualizar mesmo que primariamente, pistas e indícios não óbvios” (p. 613).

- ✓ *Seleção das unidades de análise (ou unidades de significados)*: Uma das mais importantes decisões para o pesquisador é a seleção das unidades de análise. Mais frequentemente, as unidades de análises incluem palavras, sentenças, frases, parágrafos ou um texto completo de entrevistas, diários ou livros. Tratam-se dos recortes do texto a serem utilizados para análise dos dados. Na presente pesquisa utiliza-se como unidades de análise *temáticas* expressas pelos sujeitos entrevistados.
- ✓ *O processo de categorização e sub-categorização*: uma operação de classificação de elementos em categorias, podendo ser *apriorísticas*, onde o pesquisador de antemão já possui, segundo experiência prévia ou interesses, categorias pré-definidas; ou *não apriorísticas*, onde as categorias emergem totalmente do contexto das respostas dos sujeitos da pesquisa. O estudo utilizou-se da categorização *não apriorística*, por acreditar que muitas vezes ao partir de categorias pré-definidas pode-se limitar a abrangência de novos conteúdos importantes que por algum motivo não se “encaixem” nas categorias prévias.

3.8 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Para composição da amostra, foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: assistentes sociais que se encontrem neste momento atuando no CRESS - 4ª Região e que aceitem participar da pesquisa.

Serão excluídas as assistentes sociais que não se encontrem neste momento vinculados ao CRESS - 4ª Região ou que se recusem a participar da pesquisa.

3.9 PERÍODO DE ESTUDO

Uma vez que orienta as formulações relativas ao objeto de estudo, fundamenta a hipótese e interpreta o problema de pesquisa, o trabalho investigativo referente ao plano

teórico-conceitual estará presente em todo desenvolvimento do estudo, ou seja, se estendeu do mês abril ao mês de outubro do corrente ano. No que se refere ao levantamento dos dados empíricos, este foi desenvolvido no mês de outubro do mesmo ano.

3.10 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A pesquisa foi realizada com dados primários coletados através de entrevistas, gravadas pela pesquisadora com o consentimento dos sujeitos entrevistados. As falas dos/as entrevistados/as foram utilizadas somente para atingir os objetivos da pesquisa, sendo as informações apresentadas de forma sem a identificação dos entrevistados, utilizando-se nomes fictícios, sem qualquer prejuízo e/ou riscos para as pessoas envolvidas, garantindo a preservação das informações, principalmente no que diz respeito à menção de nomes. Os dados ficaram sob a guarda da pesquisadora, garantindo seu sigilo e confidencialidade, conforme preceituam as Resoluções 466/12 e 196/96 versão 2012. Deste modo, observados os critérios éticos exigidos pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, dentre outros aspectos, foram levados em consideração: a concessão do TCLE, preservando a voluntariedade da participação e o respeito à dignidade e decisão do (a) participante da pesquisa; o equilíbrio entre os riscos e benefícios que a pesquisa possa trazer; a realização da pesquisa somente quando há alguma relevância social para os (as) participantes; a manutenção da confidencialidade e da privacidade, garantindo que as informações não sejam usadas para o prejuízo dos (as) participantes; o respeito aos valores culturais e sociais e aos costumes dos (as) pesquisados (as); o compromisso de que o estudo levará benefícios para as pessoas e populações pesquisadas; e a asseguuração do retorno social.

Os benefícios referentes a esta se dão na medida em que o presente estudo busca desmistificar muitos dos aspectos discriminatórios relativos a esta modalidade de ensino e aos estudantes/ profissionais por ela formados; possibilitar um estudo aprofundado acerca do tema; um questionamento sobre o atual modelo educacional brasileiro e sobre a formação profissional dos assistentes sociais.

4 SERVIÇO SOCIAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM PERNAMBUCO: EXPANSÃO DA MODALIDADE DE ENSINO À DISTÂNCIA NO ESTADO

Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitissem às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica.

Paulo Freire

Neste capítulo serão apresentados elementos acerca da realidade da modalidade de ensino à distância no estado de Pernambuco, utilizando-se de documentos e dados disponibilizados pelo Conselho Regional de Serviço Social – 4ª Região recolhidos em seu processo de fiscalização do exercício profissional de Assistentes Sociais, bem como as entrevistas.

De modo a permitir um melhor entendimento acerca do processo de recolha de dados e sobre o papel disciplinador e fiscalizador dos Conselhos de Serviço Social, pretende-se expor também breves considerações sobre do campo de pesquisa, isto é, acerca do conjunto CFESS/CRESS, sem pretensão de passar de um mero tangenciamento de suas atribuições.

4.1 AS ENTIDADES DA CATEGORIA E SEU PAPEL DISCIPLINADOR E DEFENSOR DO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOS ASSISTENTES SOCIAIS: CONSELHOS FEDERAL E REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL

O Conselho Federal de Serviço Social é uma autarquia pública federal que tem o objetivo básico de disciplinar e defender o exercício da profissão dos assistentes sociais em todo o território nacional. Ele se mantém por contribuições, taxas e emolumentos arrecadados pelos CRESS; por doações e legados; ou por outras rendas, conforme estabelece a Lei de Regulamentação da Profissão de Assistente social (Lei 8.662/1993). Como prevê o artigo 8º da referida lei, compete ao Conselho Federal, na qualidade de órgão normativo de grau superior, o exercício das seguintes atribuições:

- I - orientar, disciplinar, normatizar, fiscalizar e defender o exercício da profissão de Assistente Social, em conjunto com o CRESS;
- II - assessorar os CRESS sempre que se fizer necessário;
- III - aprovar os Regimentos Internos dos CRESS no fórum máximo de deliberação do conjunto CFESS/CRESS;

- IV - aprovar o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais juntamente com os CRESS, no fórum máximo de deliberação do conjunto CFESS/CRESS;
- V - funcionar como Tribunal Superior de Ética Profissional;
- VI - julgar, em última instância, os recursos contra as sanções impostas pelos CRESS;
- VII - estabelecer os sistemas de registro dos profissionais habilitados;
- VIII - prestar assessoria técnico-consultiva aos organismos públicos ou privados, em matéria de Serviço Social;

O referido conselho conta atualmente com a gestão *Tecendo na luta a manhã desejada* (2014-2017), que tomou posse em 15 de maio de 2014, com mandato até 15 de maio de 2017 e cuja Direção é composta por: Maurílio Castro de Matos (Presidente); Esther Luíza de Souza Lemos (Vice-presidente); Tânia Maria Ramos Godoi Diniz (1ª Secretária); Daniela Castilho (2ª Secretária); Sandra Teixeira (1ª Tesoureira); Nazarela Rêgo Guimarães (2ª Tesoureira); Juliana Iglesias Melim (Conselho Fiscal); Daniela Neves (Conselho Fiscal); e Valéria Coelho (Conselho Fiscal).

No que se refere aos Conselhos Regionais de Serviço Social, conforme prevê o art. 10 da Lei de Regulamentação da profissão, a eles competem, em suas respectivas áreas de jurisdição, na qualidade de órgão executivo e de primeira instância, o exercício das seguintes atribuições:

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

Deste modo, conforme estabelece a Lei nº 8662, tendo o Conselho Federal de Serviço Social sede e foro no Distrito Federal, em cada capital de Estado, de Território e no Distrito Federal, deverá ter um Conselho Regional de Serviço Social denominado segundo a sua jurisdição, a qual alcançará, respectivamente, a do Estado, a do Território e a do Distrito Federal. Nos Estados ou Territórios em que os profissionais que neles atuam não tenham possibilidade de instalar um Conselho Regional, deverá ser constituída uma delegacia

subordinada ao Conselho Regional, de modo a oferecer melhores condições de comunicação, fiscalização e orientação da profissão.

Para legal exercício da profissão, é necessária a inscrição do bacharel em Serviço Social nos Conselhos Regionais e, uma vez realizada esta inscrição, os assistentes sociais encontram-se sujeitos ao pagamento das contribuições compulsórias (anuidades), taxas e demais emolumentos que forem estabelecidos em regulamentação baixada pelo Conselho Federal, em deliberação conjunta com os Conselhos Regionais. Somando-se a este vínculo do profissional ao CRESS, como estabelece o art. 14 da Lei de Regulamentação da Profissão, as instituições de ensino também devem manter-se em permanente contato e submetidas à fiscalização do conselho:

Art. 14. Cabe às Unidades de Ensino credenciar e comunicar aos Conselhos Regionais de sua jurisdição os campos de estágio de seus alunos e designar os Assistentes Sociais responsáveis por sua supervisão.

Parágrafo único. Somente os estudantes de Serviço Social, sob supervisão direta de Assistente Social em pleno gozo de seus direitos profissionais, poderão realizar estágio de Serviço Social.

Ou seja, para além dos aspectos referentes ao exercício profissional, cabe aos conselhos fiscalizar alguns elementos ligados ao processo de formação em Serviço Social. Nesse sentido, como ressalta o CFESS (2014), das treze atribuições privativas elencadas pela lei supracitada, cinco, cerca de 40% (38,5%), relacionam-se com a formação profissional. Portanto, a relação formação e exercício profissional foi pensada pelo legislador como um mecanismo jurídico para atribuir, de forma privativa ao assistente social, a responsabilidade no processo formativo de outros profissionais, tanto no nível de graduação, quanto no de pós-graduação. Nesse sentido, é importante destacar que a ação das entidades de serviço social, voltada à formação profissional em sua interface com o exercício profissional, não é uma novidade nem se relaciona diretamente com a emergência dos cursos de Serviço Social na modalidade à distância.

Em caso de infração por parte de profissionais de algum dos dispositivos presentes nas legislações da profissão, cabe também aos Conselhos Regionais de Serviço Social aplicar as seguintes penalidades:

I - multa no valor de uma a cinco vezes a anuidade vigente;

II - suspensão de um a dois anos de exercício da profissão ao Assistente Social que, no âmbito de sua atuação, deixar de cumprir disposições do Código de Ética, tendo em vista a gravidade da falta;

III - cancelamento definitivo do registro, nos casos de extrema gravidade ou de reincidência contumaz.

1º Provada a participação ativa ou conivência de empresas, entidades, instituições ou firmas individuais nas infrações a dispositivos desta lei pelos profissionais delas dependentes, serão estas também passíveis das multas aqui estabelecidas, na proporção de sua responsabilidade, sob pena das medidas judiciais cabíveis.

2º No caso de reincidência na mesma infração no prazo de dois anos, a multa cabível será elevada ao dobro.

Contudo, se hoje estas entidades apresentam-se como críticas e expressivas defensoras dos interesses da profissão, nem sempre foi assim. A criação e funcionamento dos Conselhos de fiscalização das profissões no Brasil têm origem nos anos 1950, quando o Estado regulamenta profissões e ofícios considerados liberais. Nesse momento, os Conselhos têm caráter basicamente corporativo, com função controladora e burocrática. São entidades sem autonomia, criadas para desenvolverem o controle político do Estado sobre os profissionais, num contexto de forte regulação estatal sobre o exercício do trabalho¹⁴.

O Serviço Social foi uma das primeiras profissões da área social a ter aprovada sua lei de regulamentação profissional, a Lei 3252 de 27 de agosto de 1957, posteriormente regulamentada pelo Decreto 994 de 15 de maio de 1962. Foi esse decreto que determinou, em seu artigo 6º, que a disciplina e fiscalização do exercício profissional caberiam ao Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFAS) e aos Conselhos Regionais de Assistentes Sociais (CRAS). Esse instrumento legal marca, assim, a criação do então CFAS e dos CRAS, hoje denominados CFESS e CRESS, respectivamente.

Tratavam-se de entidades fundamentadas em uma concepção extremamente conservadora, reflexo também da perspectiva vigente na profissão, que se orientava por pressupostos a-críticos e despolitizados face às relações econômico-sociais. Foi somente em meio ao processo ao movimento de reconceituação do Serviço Social e um novo posicionamento adquirido pela categoria, que as entidades da profissão passaram a imprimir uma nova direção política, caracterizada por ações comprometidas com a democratização das relações entre o Conselho Federal e os Regionais, bem como articulação política com os movimentos sociais e com as demais entidades da categoria, e destas com os profissionais.

A partir de 1983, na esteira do novo posicionamento da categoria profissional, teve início diversos debates promovidos pelo CFESS, com o objetivo de alterar o Código de Ética

¹⁴As informações a seguir foram retiradas do sítio eletrônico do CFESS e encontram-se disponíveis em: <www.cfess.org.br>. Acesso em: 25 set. 2014.

vigente desde 1975. Desse processo resultou a aprovação do Código de Ética Profissional de 1986, que nega a base filosófica tradicional conservadora e reconhece um novo papel profissional, mas, em que pese esse significativo avanço, já em 1991, mostrava sua necessária revisão. Essa revisão considerou e incorporou os pressupostos históricos, teóricos e políticos da formulação de 1986, e avançou na reformulação do Código de Ética Profissional, concluída em 1993, após diversos debates abertos às demais entidades da categoria em vários eventos ocorridos entre 1991/1993: Seminários Nacionais de Ética, ENESS, VII CBAS e Encontros Nacionais CFESS-CRESS.

A necessidade de revisão da Lei de Regulamentação de 1957 também se fazia notar, porém, somente em 1971 se discute o primeiro anteprojeto de uma nova lei no IV Encontro Nacional CFESS-CRESS e apenas em 7 de junho de 1993 é aprovada. A nova legislação assegurou à fiscalização profissional possibilidades mais concretas de intervenção, pois define com maior precisão as competências e atribuições privativas do assistente social. Inova também ao reconhecer formalmente os Encontros Nacionais CFESS-CRESS como o fórum máximo de deliberação da profissão.

Além desses importantes instrumentos normativos há que se ressaltar a existência de outros que dão suporte às ações do Conjunto para a efetivação da fiscalização do exercício profissional. Portanto, podemos afirmar que todos os instrumentos normativos se articulam e mantêm coerência entre si: a Lei de Regulamentação, o Código de Ética, o Estatuto do Conjunto, os Regimentos Internos, o Código Processual de Ética, o Código Eleitoral, dentre outros, além das resoluções do CFESS que disciplinam variados aspectos.

Esse conjunto de instrumentos legais constitui o fundamento da fiscalização do exercício profissional. Daí a importância de sua atualização para sustentar a Política Nacional de Fiscalização conectada com o novo projeto profissional, sintonizado com os anseios democráticos dos profissionais e seus usuários. A fiscalização passa a ter o caráter de instrumento de luta capaz de politizar, organizar e mobilizar a categoria na defesa do seu espaço de atuação profissional e defesa dos direitos sociais.

Em 21 de fevereiro de 1999, houve a aprovação da Resolução CFESS 382, que dispôs sobre as normas gerais para o exercício profissional e instituiu a Política Nacional de Fiscalização, sistematizada a partir dos seguintes eixos: potencialização da ação fiscalizadora para valorizar e publicizar a profissão; capacitação técnica e política dos agentes fiscais e Comissões de Orientação e Fiscalização (COFI) para o exercício da fiscalização; articulação com as unidades de ensino e representações locais da ABEPSS e ENESSO; inserção do Conjunto CFESS-CRESS nas lutas referentes às políticas públicas. Em 2007 ocorreu sua

atualização, visando incorporar os aperfeiçoamentos necessários decorridos 10 anos da sua aprovação. O processo envolveu as Comissões de Fiscalização e culminou com a aprovação da Resolução CFESS 512 de 29 de setembro de 2007¹⁵, mantendo os pressupostos anteriormente definidos, conservando os eixos e dimensões estruturantes e avançando, por exemplo, na elaboração de um Plano Nacional de Fiscalização que se apresenta como um instrumento político e de gestão.

4.2 CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL – 4ª REGIÃO

O Conselho Regional de Serviço Social 4ª Região é uma entidade dotada de personalidade jurídica de direito público, com jurisdição no Estado de Pernambuco, regulamentado pela Lei 8.662, de 7 de junho de 1993, dotado de autonomia administrativa e financeira. Presentemente o conselho está localizado na rua Dezenove de Novembro, número 154, Madalena, Recife – PE.

O referido conselho conta atualmente com a gestão *Tecendo a manhã* (2014-2017), que iniciou suas atividades junto ao CRESS/PE em 15 de maio de 2014, com mandato até 15 de maio de 2017 e cuja Direção é composta por: Galba Taciana Sarmento Vieira (Presidente); Tanny Frederico dos Reis (Vice-presidente); Gisely Bezerra Couto de Lima (1ª Secretária); Josefa Maria Albuquerque Constantino (2ª Secretária); Emanuelle Chaves Pinto (1ª Tesoureira); Priscilla Cordeiro Cruz Barros (2ª Tesoureira); Sandra Maria dos Santos Silvestre (Conselho Fiscal); Robélia do Nascimento Lopes (Conselho Fiscal); e Manoel Ricardo de Souza (Conselho Fiscal).

Dentre as atribuições do CRESS, destacam-se a de disciplinar, fiscalizar e defender o exercício da profissão de assistente social em seu âmbito de sua jurisdição, conforme ressaltado anteriormente, bem como a obrigação e o poder de arrecadar e fiscalizar tributos (anuidades) sob sua responsabilidade (art. 149, Constituição Federal; art. 7, 119 e 142 Código Tributário Nacional; art. 36, Decreto 31.794/52; art. 2º, Lei 11.000/04), sob pena, de se assim não o fizer, ser penalizado.

Seu serviço de orientação e fiscalização do exercício profissional do Assistente Social é desenvolvido seguindo as normas estabelecidas pela resolução CFESS Nº 512/2007 de 29 de setembro de 2007, que reformula as normas gerais para o exercício da Fiscalização

¹⁵Resolução disponível no site do CFESS: < http://www.cfess.org.br/arquivos/resolucao_512_07.pdf>. Acesso em: 25 set. 2014.

Profissional e atualiza a Política Nacional de Fiscalização. A Resolução estabelece em seu artigo 5º:

Compete aos CRESS fiscalizar o exercício da profissão do Assistente Social, em seu âmbito de jurisdição, assegurando a defesa do espaço profissional e a melhoria da qualidade de atendimento aos usuários do Serviço Social.

Parágrafo Primeiro – A ação fiscalizadora dos CRESS deve ser definida em conformidade com a Política Nacional de Fiscalização do Conjunto CFESS/CRESS, articulando-se as dimensões: afirmativa de princípios e compromissos conquistados; político-pedagógica; normativo e disciplinadora.

Parágrafo Segundo – A execução da fiscalização se faz em relação ao exercício profissional dos assistentes sociais e às pessoas jurídicas que prestam serviços específicos do Serviço Social a terceiros.

E para a realização desta função precípua, conforme definido em seu artigo 6º, os CRESS deverão manter, em caráter permanente, uma Comissão de Orientação e Fiscalização, formada, no mínimo, por três membros, assim constituída: um conselheiro, a quem caberá a coordenação; agentes fiscais concursados; e assistentes sociais inscritos no CRESS, em pleno gozo de seus direitos, a convite da direção do CRESS. Conforme estabelece a resolução supracitada em seu artigo 11, compete à COFI:

I- Executar a Política Nacional de Fiscalização assegurando seus objetivos e diretrizes;

II- Realizar, quando possível, em conjunto com outras comissões, núcleos temáticos, núcleos regionais ou grupos de trabalhos do CRESS, discussões, seminários, reuniões e debates sobre temas específicos do Serviço Social, de forma a subsidiar a atuação dos profissionais e identificar questões e implicações ético-políticas no exercício profissional;

III- Atuar em situações que indiquem a violação da legislação profissional, com adoção de procedimentos administrativos necessários;

IV- Fortalecer a articulação programática com a ABEPSS, ENESSO, Comissão Permanente de Ética, supervisores e professores das Unidades de Ensino para o aprofundamento de debates sobre estágio supervisionado e a ética profissional, visando garantir a qualidade na formação profissional;

V- Orientar, informar e esclarecer a população quanto às atividades do assistente social, suas competências e atribuições profissionais, bem como os direitos dos usuários em relação ao Serviço Social, utilizando-se dos instrumentos de publicização da profissão, produzidos pelo conjunto CFESS/CRESS;

VI- Orientar a categoria e a sociedade em geral sobre questões referentes à fiscalização profissional e exercício ilegal em casos de denúncia e outras atividades político-pedagógica, inclusive por meio de elaboração de Parecer.

VII- Dar encaminhamento às denúncias e queixas que não sejam de natureza ética, às declarações pessoais tomadas a termo, matérias veiculadas na mídia e proceder as devidas averiguações, determinando as providências cabíveis;

VIII- Determinar e orientar a realização de visitas de fiscalização, sejam de rotina, de identificação, de prevenção, de orientação e/ou de constatação de práticas de exercício ilegal ou com indícios de violação da legislação da profissão do assistente social;

IX- Discutir e avaliar os relatórios de visita de fiscalização, com vistas a adoção de providências cabíveis;

X- Convocar assistentes sociais para comparecerem à sede do CRESS, a fim de prestarem esclarecimentos e/ou serem orientados sobre fatos de que tenham conhecimento ou que estejam envolvidos, tomando suas declarações por termo;

XI- Convidar profissionais de outras áreas ou qualquer pessoa a comparecer na sede do CRESS, para prestar esclarecimentos sobre fatos de que tenham conhecimento e que envolvam o exercício da profissão do assistente social;

XII- Propor ao Conselho Pleno do CRESS representar, perante a autoridade policial ou judiciária, a ocorrência de exercício ilegal da profissão, desde que sejam suficientes os elementos de prova fornecidos ou colhidos, necessários à configuração, evidência e comprovação da prática contravençional;

XIII- Acionar todos os meios que visem averiguar a procedência de qualquer comunicado ou notícia que comprometa a imagem da profissão, que cheguem ao seu conhecimento;

XIV- Oferecer elementos sobre o exercício profissional para o encaminhamento de notificação extrajudicial para:

a) Instituições que tenham por objeto a prestação de serviços em assessoria, consultoria, planejamento, capacitação e outros da mesma natureza em Serviço Social, a procederem ao registro de pessoa jurídica perante o CRESS, sob pena da ação judicial competente;

b) Instituições que tenham por objeto os serviços em assessoria, consultoria, planejamento, capacitação e outros da mesma natureza em Serviço Social a regularizarem situações de inadequação física, técnica ou ética, constatadas pela visita da fiscalização, ou por outro meio, ou a fornecerem documentos atinentes ao Serviço Social;

c) O assistente social que recusar-se, sem justa causa, a prestar informações ou se negar a prestar colaboração no âmbito profissional aos Conselheiros e agentes fiscais, ou que deixar de mencionar o respectivo número de inscrição no CRESS, juntamente com sua assinatura ou rubrica aposta em qualquer documento que diga respeito às atividades do assistente social;

d) O órgão ou estabelecimento público, autárquico, de economia mista ou particular que realize atos ou preste serviços específicos ou relativos ao Serviço Social, ou tenha a denominação de Serviço Social e que não disponha de Assistente Social para o desempenho de suas atribuições e competências previstas no artigo 4º. e 5º. da Lei 8662-93.

XV- Sugerir ao Conselho Pleno do CRESS, através de despacho fundamentado: a) A propositura de ações judiciais, que objetivem o registro no CRESS de instituições que prestem os serviços especificados na alínea “a” do inciso XIV do presente artigo, ou a sustação de tais serviços, exibição de documentos, etc; b) A aplicação de penalidades previstas às instituições que, devidamente registradas no CRESS, deixarem de cumprir as determinações emanadas, após notificação.

XVI- Oferecer denúncia “ex-officio” à Comissão Permanente de Ética do CRESS, relatando fatos que possam ser caracterizados, em tese, como violadores do Código de Ética Profissional do Assistente Social, de que teve conhecimento por meio de visitas de fiscalização, da imprensa, de declarações e outros.

Vale ressaltar que, como prevê a legislação supracitada, quando as despesas excederem o orçamento, o CRESS garantirá a prioridade da fiscalização do exercício profissional no conjunto das suas ações, e que as atividades exercidas pelos integrantes da Comissão de Orientação e Fiscalização terão caráter voluntário e não serão remuneradas, exceto quanto aos agentes fiscais, estes, contratados mediante concurso público pelos CRESS através de processo seletivo, devendo ser necessariamente assistentes sociais, em pleno gozo de seus direitos, sendo vedada a contratação daquele que esteja respondendo a processo

disciplinar e/ou ético. Seguindo este prisma, conforme estabelece o art. 13, compete aos agentes fiscais:

- I- Participar como membros integrantes, de todas as reuniões e atividades que forem pertinentes à COFI;
- II- Propor e realizar atividades preventivas de orientação e discussão junto aos profissionais e instituições, em consonância com as diretrizes da PNF e plano de ação da COFI;
- III- Organizar, juntamente com funcionários administrativos, prontuários, documentos e qualquer expediente ou material pertinente ao exercício da fiscalização;
- IV- Dar encaminhamentos às rotinas da comissão, propondo providências, esclarecendo e orientando o Assistente Social, instituições, usuários e outros, sobre procedimentos e dúvidas suscitadas;
- V- Realizar visitas rotineiras de fiscalização em entidades públicas e privadas prestadoras de serviços específicos relativos ao Serviço Social ou que possuam setores denominados “Serviço Social”;
- VI- Realizar visitas de averiguação de irregularidades em entidades públicas e privadas prestadoras de serviços específicos relativos ao Serviço Social ou naquelas que possuam em seus quadros funcionais pessoas exercendo ilegalmente atribuições de Assistente Social;
- VII- Preencher o termo de fiscalização no final da visita, apresentando-o ao entrevistado para leitura e aposição de sua assinatura, deixando cópia na instituição;
- VIII- Caso haja impedimento da ação fiscalizadora, solicitar a identificação da pessoa responsável pela obstrução e, ainda no caso desta se negar, descrever suas características físicas e solicitar a presença de testemunhas que também serão identificadas no termo;
- IX- Verificar, nas visitas de fiscalização, se as atribuições relativas ao Serviço Social estão sendo executadas por Assistente Social regularmente inscrito no CRESS, e, em caso contrário, tomar as medidas cabíveis.

Atualmente o COFI do CRESS-4^a Região conta com a seguinte composição:

Coordenação - Conselheiro Celso Severo; *Membros* - Conselheiro Manoel Ricardo; *Conselheira* - Galba Taciana; *Agente Fiscal* - Joseilma Soares e Márcia Cavalcanti; *Representante da base* - Maria das Graças Rodrigues e Silvia Calcanti; desenvolvendo um importante trabalho de fiscalização.

A fim de enriquecer e aprofundar a pesquisa, utilizamos a técnica de entrevista com as 2 (duas) assistentes sociais que atuam no CRESS - PE, tendo em vista que são compostas de narrativas das situações vividas pelas profissionais nos processos de fiscalização realizados pelo referido conselho, complementando os dados coletados acerca do EaD e seu significado no processo de formação dos assistentes sociais em Pernambuco. As entrevistadas serão identificadas como A.S. 1 e A.S. 2.

Ambas destacam, de antemão, que não é competência do Conselho fiscalizar a formação profissional em Serviço Social, as irregularidades e precarização da formação, esta atribuição pertence ao Ministério da Educação. Isto é, sua competência, como ressaltado

anteriormente, é de fiscalização do *exercício* profissional dos assistentes sociais. Contudo, em meio a este processo de fiscalização do exercício, principalmente em seu contato com o estágio, acabam por recolher informações e denúncias referentes ao processo de formação, que são encaminhadas ao MEC. Ou seja, o ato de fiscalizar o exercício profissional – e a supervisão de campo é uma das dimensões desse exercício – faz com que o Conjunto CFESS-CRESS se depare com uma série de situações que remetem às condições da formação profissional de serviço social na atualidade, mas não só de campo, como também supervisão acadêmica, pois os CRESS têm a “obrigação legal de também verificar, junto às unidades de ensino, como se organiza o processo de supervisão acadêmica, visto que a supervisão de estágio (acadêmica e de campo) é uma atribuição privativa do/a assistentes sociais”. (CFESS, 2014, p. 28). Também existem outras problemáticas ligadas indiretamente à formação em que cabe ao Conselho agir, como é o caso de tutores que não estão regularizados com o CRESS, ou possuem registro em outra jurisdição.

Prestados os devidos esclarecimentos, as entrevistadas iniciam suas considerações confirmando o posicionamento dos Conselhos referente ao ensino à distância. Como afirma a A.S. 1:

Ratificando a posição do conjunto CFESS/CRESS a gente também vai nessa linha de posicionamento contrário ao ensino à distância, pela mercantilização, pela forma como ele vem sendo realizado né? De forma obscura até. Porque assim, a gente não consegue nem mapear quem são esses, aonde estão os pólos, quem são os profissionais que coordenam esses pólos, se são da 4ª Região [...].

Em concordância, a A.S.2 destaca que seu posicionamento não é somente enquanto conjunto CFESS/CRESS, mas também enquanto assistente social que trabalha diretamente com esses profissionais formados em instituições à distância. Segundo ela, enquanto profissionais vinculadas ao CRESS, acompanham diretamente os impactos desta formação para a profissão, tornando a modalidade à distância incompatível com a formação em Serviço Social. Conforme destaca: “a gente está vendo o que vem pela frente e a gente ratifica esta posição do conjunto CFESS/CRESS”.

A posição do Conselho Regional, segundo as entrevistadas, não se refere a um posicionamento fundado no desconhecimento e preconceito relativo aos estudantes e trabalhadores do EaD, mas sim, de uma luta contra a atual política brasileira de ensino superior mercantilizada e discriminatória, que reforça as desigualdades e não oferece condições para uma formação qualificada, oferecendo tão somente uma educação precarizada e de baixo custo, incompatível com o Serviço Social.

A nossa luta é, que é o que a gente tem que deixar bem claro para todos, todo mundo, não é contra a pessoa. É uma luta por ensino público gratuito, de qualidade e agora acrescentou presencial. A nossa luta é por uma universidade pública e de qualidade, como a gente também luta por uma previdência e assim sucessivamente, entende? Não é contra aquelas pessoas. A gente sempre convida as pessoas para entender a bandeira de luta e que assim... A luta é por eles, não é contra eles. Porque a gente vê muitos que quando chegam no período de estágio, eles quem tem que ir buscar o estágio, eles quem tem que buscar a assinatura. Aí é nessa hora que eles conseguem compreender um pouco o que a gente quer dizer. (A.S. 2).

Conforme explicitado pelas profissionais, o ensino à distância possui uma dimensão muito diferenciada da defendida pela categoria, e embora encontrem problemas em instituições presenciais, o EaD é levado para o centro do debate da luta profissional por uma educação em consonância com os princípios do Projeto Ético-político do Serviço Social, em decorrência do modo como é desenvolvido, dificuldades e irregularidades muito mais frequentes nesta modalidade, como veremos adiante.

4.3 A REALIDADE DO ENSINO À DISTÂNCIA EM SERVIÇO SOCIAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO

O estado de Pernambuco está localizado na região nordeste do Brasil, possui 185 municípios e tem uma população de 8.796.448 habitantes, aproximadamente 4,6% da população brasileira, dos quais 80,2% moram em zonas urbanas, segundo a contagem populacional de 2010 realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A densidade demográfica estadual é de 89,5 hab./km²¹⁶.

Ainda segundo dados do Censo 2010 do IBGE, a composição étnica da população pernambucana é constituída por pardos (53,3%), brancos (40,4%), negros (4,9%) e índios (0,5%).

Atualmente o estado conta com quatorze escolas de Serviço Social na modalidade presencial de ensino, quais sejam: Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU), Faculdade ASCES (ASCES), Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina (FACAPE), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Serra Talhada (FACHUSST), Faculdade do Recife (FAREC), Faculdade Estácio do Recife (ESTÁCIO FIR), Faculdade Joaquim Nabuco Recife (FJN), Faculdade Maurício de Nassau de Caruaru (FMN), Faculdade São Miguel (FSM), Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão (FAINTVISA), Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Universidade de Pernambuco (UPE),

¹⁶ Informações disponíveis no sítio eletrônico do IBGE: < <http://ibge.gov.br>>. Acesso em: 26 set. 2014.

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Além das escolas presenciais, o estado de Pernambuco conta com sete escolas de Serviço Social na modalidade de ensino à distância, são elas: Universidade Anhanguera (UNIDERP), Universidade de Santo Amaro (UNISA), Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Universidade Estácio de Sá (UNESA), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Universidade Paulista (UNIP) e Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)¹⁷.

Unidade de Ensino	Localização das Unidades de Ensino que desenvolvem o curso de Serviço Social à distância em Pernambuco
UNIDERP	Campo Grande – MS
UNISA	São Paulo – SP
UNOPAR	Londrina – PR
UNESA	Rio de Janeiro – RJ
ULBRA	Canoas – RS
UNIP	São Paulo – SP
UNIVERSO	São Gonçalo – RJ

Ilustração 2 - Localização das instituições de ensino que ofertam cursos de Serviço Social no estado de Pernambuco

Fonte: Quadro sistematizado pela autora com base nos dados disponibilizadas no sítio eletrônico do E-mec/MEC. Acesso em: 18 out. 2014.

Observa-se na ilustração 2 que todas as unidades de ensino que desenvolvem o curso de Serviço Social à distância em Pernambuco não possuem sede no estado. Também é relevante destacar que todas são de iniciativa privada, sendo assim, Pernambuco conta atualmente com apenas quatro instituições de ensino públicas, destas, duas de natureza municipal, uma pública estadual e uma pública federal¹⁸.

Vale ressaltar que, embora a UNISA, ULBRA, UNIP e UNIVERSO se declarem instituições sem fins lucrativos, funcionam como verdadeiras empresas educacionais, com centenas de pólos distribuídos pelo país e sem um forte compromisso com a qualidade da formação oferecida.

Os cursos de Serviço Social à distância começam a ser ofertados em Pernambuco no ano de 2007, pela UNIDERP, sendo seguida pelas demais unidades, conforme evidencia a ilustração 3.

¹⁷Sobre instituições de ensino que ofertam o curso de Serviço Social em todo o Brasil acessar: < <http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 18 out. 2014.

¹⁸São elas: Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina (FACAPE), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Serra Talhada (FACHUSST), Universidade de Pernambuco (UPE) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), respectivamente.

Unidade de Ensino	Ano de início dos cursos de Serviço Social à distância em Pernambuco
UNIDERP	2007
UNOPAR	2007
UNIP	2008
ULBRA	2008
UNISA	2008
UNESA	2010
UNIVERSO	2010

Ilustração 3 - Ano de início dos cursos de Serviço Social à distância no estado de Pernambuco

Fonte: Quadro sistematizado pela autora com base nos dados disponibilizadas no sítio eletrônico do E-mec/MEC. Acesso em: 18 de outubro de 2014.

De acordo com a pesquisa realizada, a unidade de ensino que desenvolve o curso de Serviço Social há mais tempo é a Universidade Federal de Pernambuco onde o referido curso iniciou em 06 de junho de 1940, seguido pela Universidade Católica de Pernambuco que teve o início de funcionamento do curso no dia 26 de fevereiro de 1973, seguindo a lógica histórica de criação de escolas de Serviço Social brasileiras por instituições religiosas.

Em todas as demais instituições (tanto presenciais, quanto à distância) o curso de Serviço Social passou a ser ofertado a partir dos anos 2000, mais especificamente a partir do ano de 2007, cujo perfil se enquadra na prestação privada da política educacional, isto é, as escolas de Serviço Social passam a ser implementadas no estado de Pernambuco no contexto de contrarreforma da educação, onde o Estado retrai cada vez mais sua intervenção e, em contrapartida, transfere a responsabilidade na prestação de educação superior para o setor privado.

Outro elemento que chamou atenção durante o processo de coleta de dados, refere-se ao fato de todos os cursos EaD de Pernambuco encontrarem-se inseridos em instituições universitárias. Ao levarmos em consideração as denúncias realizadas junto ao conjunto CFESS/CRESS, estas instituições não vêm oferecendo em seus pólos as condições necessárias para que seus alunos desenvolvam atividade de pesquisa e extensão, essenciais para uma formação crítica e de qualidade, como estabelecida nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, muito menos numa perspectiva compatível à lógica de universidade.

Com exceção da UNIVERSO que tem uma carga horária de 2.212 horas e com regime trimestral, todas as unidades de ensino que oferecem o curso de Serviço Social à distância em Pernambuco, de acordo com informações disponibilizadas no site do E-mec/MEC, declaram uma carga horária em torno de 3.000 horas e regime semestral, com duração média de 3 e 4 anos, isto é, sua carga horária estão em conformidade com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS e do MEC.

Outro dado identificado pela pesquisa refere-se ao número de pólos de EaD em Pernambuco e a quantidade de municípios que atualmente contam com ao menos uma turma de Serviço Social.

Unidade de Ensino	Número de pólos em Pernambuco e localização
UNIDERP	1 pólo no município de Cabo de Santo Agostinho, 1 pólo no município de Abreu e Lima, 1 pólo no município de Caruaru, 2 pólos no município de Igarassu, 1 pólo no município de Ipojuca, 1 pólo no município de Jaboatão dos Guararapes, 1 pólo no município de Olinda, 2 pólos no município de Recife – PE, 1 pólo no município de Serra Talhada.
UNISA	1 pólo na ilha de Fernando de Noronha.
UNOPAR	1 pólo no município de Araripina, 1 pólo no município de Arcoverde, 1 pólo no município de Cabo de Santo Agostinho, 1 pólo no município de Carpina, 1 pólo no município de Caruaru, 1 pólo no município de Garanhuns, 1 pólo no município de Gravatá, 1 pólo no município de Palmares, 1 pólo no município de Paulista, 1 pólo no município de Pesqueira, 1 pólo no município de Petrolina, 2 pólos no município de Recife, 1 pólo no município de Salgueiro, 1 pólo no município de Santa Cruz do Capibaribe.
UNESA	1 pólo no município de Recife.
ULBRA	1 pólo no município de Belo Jardim, 1 pólo no município de Garanhuns, 1 pólo no município de Catende, 1 pólo no município de Lagoa Grande, 1 pólo no município de Olinda, 1 pólo no município de Recife, 1 pólo no município de Santa Maria da Boa Vista.
UNIP	1 pólo no município de Cabo de Santo Agostinho, 1 pólo no município de Caruaru, 1 pólo no município de Garanhuns, 1 pólo no município de Goiana, 1 pólo no município de Gravatá, 1 pólo no município de Afogados da Ingazeira, 1 pólo no município de Araripina, 1 pólo no município de Arcoverde, 1 pólo no município de Belém de São Francisco, 1 pólo no município de Jaboatão dos Guararapes, 1 pólo no município de Olinda, 1 pólo no município de Paulista, 1 pólo no município de Petrolina, 3 pólos no município de Recife, 1 pólo no município de Salgueiro, 1 pólo no município de Serra Talhada, 1 pólo no município de Vitória de Santo Antão.
UNIVERSO	1 pólo no município de Caruaru, 1 pólo no município de Recife, 1 pólo no município de São José do Egito.

Ilustração 4 - Número de pólos e localização das unidades de ensino que desenvolvem o curso de Serviço Social à distância em Pernambuco

Fonte: Tabela sistematizada pela autora com base nos dados disponibilizadas no sítio eletrônico do E-mec/MEC. Acesso em: 18 out. 2014.

A análise da ilustração 4 aponta que dos 185 municípios pernambucanos, 29 possuem ao menos um pólo com oferta do curso de Serviço Social, isto é, o estado conta atualmente com 57 pólos de Ensino à distância distribuídos por todo seu território, embora concentrados majoritariamente nas proximidades da capital do estado. Esse dado é extremamente preocupante, principalmente quando se leva em consideração que a maioria destas cidades são de pequeno e médio porte, encontrando dificuldades até mesmo para encontrar campos de estágio para os estudantes.

Segundo a Portaria Normativa nº 02/2007, § 1º, “o pólo de apoio presencial é a unidade operacional para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância”. Trata-se, pois, de uma

unidade operacional cuja estrutura deverá ser compatível para atividades presenciais. Assim, os pólos de apoio presencial devem contar com estruturas essenciais, cuja finalidade é assegurar a qualidade dos conteúdos ofertados por meio da disponibilização aos estudantes de material para pesquisa e recursos didáticos para aulas práticas e de laboratório, em função da área de conhecimento abrangida pelos cursos. Desse modo, estes devem oferecer em suas instalações: biblioteca, laboratório de informática com acesso a Internet de banda larga, sala para secretaria, laboratórios de ensino (quando aplicado), salas para tutorias, salas para exames presenciais. (MEC, 2007).

Entretanto, conforme informações das assistentes sociais membros do CRESS-4ª Região, são frequentes nos processos de fiscalização do conselho, a identificação de pólos EaD que não disponibilizam a estrutura física necessária estabelecida pelo Ministério de Educação.

Vale destacar que, quando refere-se a localização e número de pólos EaD que oferecem o curso de Serviço Social, não considera-se o quantitativo de telessalas distribuídas por suas imediações. Estas possuem uma identificação e quantificação ainda mais difícil do que os primeiros, tendo em vista que não há nenhuma informação disponibilizada no sítio eletrônico do MEC referente as mesmas. Portanto, quando se considera o número exorbitante de unidade de ensino descentralizadas, isto é, dos pólos EaD com turmas de Serviço Social, ainda assim não se tem uma visão real da expansão do ensino nessa modalidade.

Todavia, apesar desta limitação, de modo a permitir um melhor entendimento da distribuição e densidade do número pólos EaD no estado de Pernambuco, apresentamos a seguir a distribuição geográfica dos municípios que possuem turmas de Serviço Social à distância.



Ilustração 5 - Distribuição geográfica dos municípios que possuem ao menos um pólo com turma de Serviço Social a distância em Pernambuco

Fonte: Elaboração da autora.

Como ressaltado anteriormente, apesar de algumas unidades se encontrarem em municípios dispersos, a grande parte concentram-se na mesma região, próximo ao litoral e capital do Estado. Ao compararmos com a distribuição geográfica das localidades que possuem turmas de EaD de Serviço Social com as presenciais a diferença é alarmante. São apenas 5 municípios Pernambucanos que contam com turmas presenciais de Serviço Social: Recife, Petrolina, Serra Talhada, Caruaru e Vitória de Santo Antão. Em todos os 5 municípios mencionados, existem também turmas EaD em Serviço Social.



Ilustração 6 - Distribuição geográfica dos municípios que possuem turmas de Serviço Social presenciais em Pernambuco.

Fonte: Elaboração da autora.

Se levarmos em consideração o alcance e possibilidades de acesso do alunado a essas unidades de ensino presenciais, sem dúvidas percebemos limitações, tendo em vista que encontram-se bastante dispersas e concentram-se em apenas 5 municípios. Contudo, é importante considerarmos o significado do processo de interiorização e expansão das EaD's pelo Estado, haja vista que, para além da noção de oportunidade de acesso ao ensino superior de camadas nunca antes contempladas, necessita-se refletir acerca do modo e qualidade que este acesso vem sendo garantido.

Trata-se de um brutal do processo de mercantilização da formação profissional em Serviço Social que atende aos interesses do capital de expansão dos mercados e produção em massa de profissionais acríticos e consonantes aos ideais burgueses. A EaD, neste contexto, configura-se como via excepcionalmente lucrativa para as empresas educacionais, principalmente aqueles relativos a área de Humanidades, como é o caso do Serviço Social, em decorrência dos baixos custos de investimento e alto retorno financeiro, fundamentado na disponibilização de uma grande número de vagas.

Em levantamento realizado junto ao CRESS-4ª Região, no ano de 2011 foram registrados em Pernambuco 358 novos assistentes sociais, dos quais 156 eram oriundos do EaD e 202 das demais instituições; em 2012 esse número subiu para 485 novos inscritos, sendo 343 oriundos do EaD e 142 das demais instituições; no ano de 2013 o total de bacharéis inscritos no referido conselho elevou-se ainda mais, somando-se um total de 740 novos inscritos, sendo 481 oriundos do EaD e 259 das demais instituições.

As instituições EaD, nesse sentido, apesar de constituírem-se em menor número, como é o caso de Pernambuco, apenas 7 instituições de ensino ofertantes do curso de Serviço Social na modalidade à distância em detrimento à 14 instituições presenciais com oferta do curso, o número de pólos e vagas autorizadas a serem oferecidas anualmente pelas unidades de ensino que desenvolvem o curso de Serviço Social EaD excede às das presenciais, conforme podemos vislumbrar na ilustração 7

Unidade de Ensino	Número de Vagas
Presencial	
UNINASSAU	240
ASCES	100
FACAPE	-
FACHUSST	100
FAREC	100
ESTÁCIO FIR	300
FJN	240
FMN	240
FSM	150
FAINTVISA	100
UNICAP	40
UPE	-
UFPE	120
UNIVERSO	600
Distância	
UNIDERP	16.800
UNISA	2.300
UNOPAR	21.150
UNESA	1.740
ULBRA	4.000
UNIP	60
UNIVERSO	2.000

Ilustração 7 - Número de vagas do curso de Serviço Social autorizadas pelo MEC a serem oferecidas pelas unidades de ensino anualmente

Fonte: Quadro sistematizado pela autora com base nos dados disponibilizadas no sítio eletrônico do E-mec/MEC. Acesso em: 18 de outubro de 2014.

É relevante ressaltar que as vagas autorizadas para as IESs presenciais são utilizadas tão somente em uma instituição, isto é, em sua sede, em contrapartida às IES na modalidade EaD, que contando com este número de vagas, devem utilizá-las em todo território nacional, ou seja, devem subdividi-las por seus mais diversos pólos e telessalas distribuídas pelo país, este é um dos motivos de contarem com altos números de vagas. Contudo, ainda assim ao analisarmos os dados podemos verificar o número exorbitante de novas vagas para cursos de Serviço Social em Pernambuco pelas EaD's, refletindo o processo de mercantilização e massificação de diplomas.

Vale destacar também o contraditório número de vagas autorizadas para UNIP, que apesar de poder oferecer, segundo E-mec/MEC, apenas 60 vagas para o curso de Serviço Social, só em Pernambuco conta com 19 pólos com o curso instalados. Quando se leva em consideração o número de pólos com o curso em todo o território nacional a informação torna-se ainda mais conflituosa, o que nos leva ao entendimento da existência de irregularidades na instituição de ensino supracitada, tendo em vista que a instituição soma 597 pólos com turmas de Serviço Social no país para apenas 60 vagas.

Conforme destaca o documento do MEC intitulado “Referenciais de qualidade para Educação Superior à distância (2007), um projeto de curso superior à 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, isto é, um compromisso da instituição de ensino para com o serviço educacional prestado, de modo que esse seja garantido com qualidade. Entretanto, a análise dos dados colhidos e apresentados pelo CFESS Manifesta (2011), evidenciou o descompromisso das Instituições de Ensino com a formação profissional de qualidade e a falta de controle e acompanhamento sistemático da expansão e prestação de serviços dessas instituições por parte do Ministério da Educação. O processo de credenciamento junto ao MEC tem ocorrido de maneira superficial, não estabelecendo condicionalidades para a avaliação estatal *in loco* com vista à confirmação das informações prestadas pelas instituições proponentes, como nos cursos de graduação presenciais.

Tendo em vista os aspectos supracitados, passemos agora aos elementos trazidos pelo CRESS-4ª Região em entrevista revelados a partir dos procedimentos de fiscalização do exercício profissional, denúncias realizadas junto à entidade, que tornam visível a dinâmica acima analisada, apresentando, portanto, a incompatibilidade da educação a distância com a formação profissional em Serviço Social.

a) Projeto pedagógico em consonância com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS

Essa foi de longe a temática mais apresentada pelas assistentes sociais do CRESS-4ª Região em entrevista. Conforme destacam, o ensino à distância é inegavelmente incompatível com a formação em Serviço Social, justamente pela veemente luta da categoria em prol do cumprimento da proposta curricular aprovada pela ABEPSS, que defende a necessária existência do tripé ensino, pesquisa e extensão para uma formação qualificada dos assistentes sociais, que a EaD não oferece.

Segundo as profissionais, o EaD tem uma dimensão bem diferenciada das Diretrizes Curriculares da área. E, embora se dê maior destaque a esta modalidade, a questão da luta por uma educação de qualidade do conjunto CFESS/CRESS é por todos, não é só EaD, pois também são encontradas algumas dificuldades nas instituições presenciais privadas e nas presenciais públicas, contudo, no EaD as problemáticas são mais flagrantes e frequentes.

Eu tenho uma colega que ela é formada em uma presencial privada, ela passou no mestrado na universidade federal de Pernambuco e eu achei bastante interessante a posição dela. Do que ela precisou pra poder conseguir, em termos de formação mesmo, ela teve que correr atrás de preencher algumas lacunas. E é porque a faculdade presencial, não é de Pernambuco, mas é de renome, já tá bem posicionado

no mercado, na formação e para serviço social também, entendeu? Ela disse que nunca leu nem o capital, não chegou nem perto e que ela teve que ler. A dificuldade que ela teve de entender algumas coisas, de ir e voltar várias vezes. Não que a gente que foi da federal, [...] a gente não tenha nossas dificuldades. Dia desses, eu estava lendo um livro que teve que ler umas três vezes pra poder entender o que a criatura quer me dizer. Mas é por que no EaD a lacuna é densa. (A.S. 2).

A grande diferença é, portanto, que na formação presencial os alunos possuem maior oportunidade de fazer pesquisa, participar de uma monitoria, de participar de uma extensão e de ter contato com outros cursos. Isto é, porque nas instituições presenciais, em grande parte, a proposta curricular encontra-se em consonância com as Diretrizes da ABEPSS. Por tratar-se de um currículo bastante amplo, que perpassa a área da economia, a área da psicologia, da sociologia, etc. é preciso que a instituição de ensino possibilite o acesso do alunado a projetos de pesquisa e compartilhamento de discussões com outros cursos, de modo que o discente desenvolva uma capacidade de análise crítica da realidade social e da própria profissão, que o EaD não oferece. “Ele vai fazer uma análise pelo computador, ele vai discutir com o computador”. (A.S. 2).

Eu fui formada em uma universidade federal né? A federal da Paraíba. Tive oportunidade de trabalhar como aluna bolsista, então tive que trabalhar com a pesquisa, além de ter contato com alunos de outros cursos, que isso contribui bastante para nossa formação e que o aluno a distância ele tem contato com o computador, com exceção de um dia né? Que é a vídeo aula, que é presencial, ele tem contato com os seus colegas de turma e que a pessoa responsável é chamada de tutor de sala, não é uma profissional preparada para dar aula, porque ela não fez mestrado, não fez doutorado. Ela é assistente social graduada né? (A.S. 2).

Ainda segundo a assistente social supracitada, este processo acarreta uma série de fatores, com destaque para imagem construída da profissão, construída historicamente e por meio de muita luta, de modo a romper com o passado conservador tão caro ao Serviço Social. Imagem construída por todos os assistentes sociais que nos antecederam e por todos aqueles que ainda continuam na luta pela valorização e respeito profissional, mas que vem sendo fortemente atacada pela ofensiva neoliberal, refletindo-se na formação de um amplo contingente de intelectuais colaboracionistas, uma formação técnica, adaptada aos interesses capitalistas. “Não é um profissional formado dentro de uma postura crítica e propositiva, é dentro de uma postura técnica, imediatista e pragmática, como o capital quer” (A.S. 2).

Trata-se de um processo flagrante, nítido até mesmo pela própria denominação do curso por parte desses alunos, que, como destacam as assistentes sociais, é chamado de “curso de assistência social”. Refere-se a um problema de precarização do ensino que muitas vezes antecede o nível superior, vem da própria formação básica. “São pessoas que tem dificuldade

até no seu falar, muitas vezes fez um supletivo e fez um EaD” (A.S 2). Deste modo, a dificuldade destas pessoas é enorme e, sem um acompanhamento necessário, vem a refletir na colocação desse indivíduo enquanto profissional, posicionamento enquanto categoria, nas discussões com outras áreas, de atender a demanda que lhe é posta de uma forma considerando a totalidade, de fazer um estudo social no que compete e não meramente atender a política institucional, que é imposto pra se fazer.

Em Pernambuco, as entrevistadas afirmam ter encontrado pessoas que tem formação EaD e conseguem fazer uma análise crítica, que possuem um bom embasamento teórico. Contudo, como destacam, elas possuem uma formação anterior mais firme, seja uma formação básica de qualidade, uma formação superior anterior ou participação em um movimento social, ou seja, possui esse lado crítico já vivenciado. “É diferente quando você tem um embasamento, por exemplo, o conjunto CFESS/CRESS já realizou formações à distância, mas eram cursos de especialização, entende-se que aquela pessoa já tem um embasamento, já tem uma base”. (A.S. 2).

Portanto, o EaD sozinho não dá elementos suficientes para atuação profissional dos assistentes sociais dentro de uma totalidade, de uma formação crítica, propositiva, como deve ser o perfil desse profissional estabelecido pela ABEPSS. “A produção de profissionais parece que se direciona para a prática, não precisa de um embasamento teórico” (A.S. 1).

É por isso que muitos dizem que não se faz mais assistentes sociais como antigamente. E isso a gente encontra de tudo, se a gente for visitar os pólos, as bibliotecas desse pólo, pegar, foliar os TCCs, você vê claramente, sem fazer análise mais profunda da precarização do ensino, no sentido da ortografia, da escrita. Erros gravíssimos, termos, a dificuldade de entendimento, aqui a gente encontra muito no nosso atendimento, na reunião de novos inscritos, no nível da pergunta, no nível de colocações que esses profissionais estão tendo, isso sem nenhum preconceito. (A.S. 2).

A própria lógica da reunião de novos inscritos realizada pelos profissionais do CRESS foi alterada, de modo a apresentar elementos que eles consideram essenciais para aqueles profissionais, mas que vinham mostrando-se flagrantemente ausentes durante as reuniões. São apresentados elementos básicos, que deveriam ser discutidos no início da formação, mas que, em decorrência da lacuna verificada, vem sendo acrescentados nas reuniões, como por exemplo, a diferença entre Serviço Social, Assistente Social, a Política de Assistência Social e Serviços Sociais. Além disto, ao mencionar-se durante estes encontros aspectos referentes a bibliografia básica do curso, sente-se também uma ausência de conhecimento referente ao tema.

Eles não sabem quem é Marilda, não sabem quem é Netto. E quem faz o curso de Serviço Social sem saber quem é Marilda e quem é Netto, não fez Serviço Social. Porque o curso é passado a formação com base na leitura desses dois livros que são básicos da formação. (A.S. 2).

São livros essenciais para formação, considerados livros do próprio curso, mas que não vem sendo disponibilizados para esses alunos, ou melhor, eles não vêm tendo acesso. De acordo com a A.S. 1: “São os pilares? E eles não conhecem, inclusive assim, a gente tem uma parceria com a Cortez¹⁹, a gente nesse dia aproveita pra incentivar a leitura, disponibiliza ai material também, brochuras que são editadas pelo conjunto CFESS”.

Quando você estuda numa universidade ou numa faculdade presencial você tem uma biblioteca, é... você tem contato com os livros, que isso é uma grande... que desde que o Serviço Social surgiu, foi institucionalizado, teve a sua primeira escola de Serviço Social em 1936 né? Vai fazer 80 anos que começamos a ter um primeiro contato com a leitura, que teve todo aquele processo de reformulação do Serviço Social e que veio com a entrada do Marxismo e que a gente fala que foi enviesado porque a gente não foi direto às fontes. É como se a gente tivesse revivendo isso porque eu vejo que essas pessoas não estão tendo acesso diretamente às fontes, porque a formação é feita através de vídeos aulas e de apostilas, apostilas são coisas que as pessoas leram algo e sistematizaram naquele material. Então assim, não tem diretamente à fonte, ao livro, a quem fala determinado assunto. (A.S. 2).

Assim sendo, problemas também são frequentes no que se refere ao material disponibilizado pelo EaD, o conteúdo além de tratarem de sistematizações de obras, muitas vezes não condiz com a perspectiva do curso. “A concepção de Estado é totalmente distante da concepção de Estado que a gente estuda na formação [...]. Não é numa lógica de: a gente luta por uma nova ordem societária, é um Estado bonzinho” (A.S. 2). Trata-se, pois, conforme ressaltado, da formação de um profissional colaboracionista, compatível aos interesses do capital e á atual ordem societária.

Eu acho que iniciante é pelo processo seletivo né? Como é esse processo seletivo no ensino à distância. E os trabalhos né? Não só o processo seletivo. Como é que eles avaliam esse aluno né? Que muitas vezes não é ele que faz o trabalho e encaminha. Eu tive uma experiência bem de perto, eu recebo uma amiga de São Paulo e ela tem uma escola de trânsito e pra ser diretora de uma escola de trânsito, dona, tem que ter formação superior e ela resolveu fazer Serviço Social à distância, só que quem tá fazendo o processo seletivo é a nora dela, que ficou em São Paulo e ela estava na minha casa, de férias, passeando, mas quem ia fazer a prova de seleção era a nora. Os trabalhos ela pagava pra alguém fazer, então assim... que formação é essa? Que exigência é essa? (A.S. 1).

Quanto a dinâmica pedagógica, a A.S. 2 ressalta que ao ter contato e assistir uma vídeo aula não-presencial ficou inquieta, gostaria de perguntar, questionar o conteúdo

¹⁹ Refere-se à Livraria Cortez.

presente no vídeo, mas não havia quem lhe respondesse. Do mesmo modo ela acredita que deve ocorrer com os alunos desta modalidade, sem possibilidades de questionamento, de perguntas, de resposta as suas dúvidas.

Nesse sentido, apesar da importância das novas tecnologias para processos pedagógicos, inclusive em nível superior, estas não podem desenvolver-se ao ponto de desconfigurar a figura do professor ou o ambiente de convívio e troca de experiência coletivas presentes nas salas de aula convencionais. Logo, o uso das TIC deve ter por objetivo agregar possibilidades no processo de aprendizagem, mas não de substituição.

Seguindo este prisma, como ressaltado anteriormente, o CRESS (2009) postula que embora esses cursos apresentem possibilidades e inovação tecnológica e ampliação do acesso á educação superior, se olhado por outro ângulo, podem também se transformar em sistemas de franquias, que buscam adaptar a educação aos princípios de restaurantes *fastfood*, onde verdadeiras caixas negras são transmitidas sem nenhuma relação com a realidade social e cultural, e os alunos pagam e recebem esses pacotes passivamente.

Pactuando do mesmo entendimento, as assistentes sociais concordam entre si e ratificam a ideia de que a formação EaD fere os princípios da profissão, que forma apenas um técnico, e de que, portanto, não é compatível com uma graduação em Serviço Social. Para Pereira (2008), esta realidade brutal de mercantilização da formação profissional em Serviço Social, que ao que tudo indica atende aos interesses capitalistas, em pouco mais de uma década transformará totalmente o perfil profissional dos assistentes sociais. Esse perfil, segundo a autora, não é nada animador, pois, baseado em uma formação à distância, aligeirada e mercantilizada, será incapaz de concretizar o perfil crítico e propositivo delineado pela ABEPSS.

b) O Cumprimento da Lei de estágio 11.788/2008, da Resolução CFESS 533/2008 e da Política Nacional de Estágio da ABEPSS

Apesar de não ter aparecido como o problema mais recorrente na fala das entrevistadas, este é considerado pela categoria, no que pese os demais, a grande dificuldade desta modalidade de ensino. De qualquer modo, por relacionar-se fortemente às Diretrizes Curriculares, ao falar-se do Currículo aprovado pela ABEPSS, fala-se, em parte, do momento do estágio curricular.

Segundo as assistentes sociais, ao verificar nos materiais que são disponibilizados pelas instituições de ensino para o CRESS, é possível perceber que na maioria deles o estágio

acontece em um mês, enquanto que a proposta estabelecida pela ABEPSS é de um estágio dividido em dois semestres. Além disto, verifica-se desrespeito ao espaço do estágio: quanto à garantia do sigilo, se aquele local de estágio é realmente um espaço de atuação do Serviço Social, se tem uma assistente social ligada diretamente. “A gente encontra alguns estágios do tipo assim: é na secretaria de educação, mas o estagiário está na escola e a assistente social, supervisora de campo, está na secretaria. Isso é uma irregularidade” (A.S. 2).

E a gente sempre bate na tecla da responsabilidade que você tem de contribuir na formação desse aluno né? Então essa quantidade, as vezes a pessoa tem dois vínculos, três estagiários em cada vínculo né? E aí a gente questiona, assim... a qualidade desse cumprimento da resolução 533, que trata sobre essa quantidade de alunos, mas que também seja um momento de refletir sobre essa formação, que é tão difícil no ensino à distância. (A.S. 1).

Deste modo, não se trata tão somente do cumprimento das leis e resoluções da profissão, mas considerar as condições éticas e técnicas daquele campo de estágio e do supervisor. Um exemplo apontado pelas profissionais refere-se a uma equipe de assistentes sociais, onde cada um conta com três estagiários. Nesta situação, há um volume muito grande de estagiários na instituição e isso pode vir a prejudicar o atendimento ao usuário.

Outro exemplo mencionado trata-se do caso de supervisores que recebem um estagiário após o outro, sem a existência de um momento de parada avaliação de suas supervisões; além de profissionais que possuem uma demanda muito extensa e por este motivo necessitam realizar frequentes deslocamentos, prejudicando o momento da supervisão de estágio.

Conforme ressaltado anteriormente, o estágio curricular trata-se de um momento ímpar na formação do discente, por este motivo, necessita ser realizado em conformidade com as prerrogativas profissionais e em meio a condições éticas e técnicas. Necessita “ter um momento de você parar, orientar, supervisionar aquele estágio e não meramente assinar um documento”. (A.S. 2).

Outra questão que vem mobilizando o CRESS e que está em estudo, podendo culminar em uma resolução do CFESS, é a questão dos profissionais como supervisores de campo não inscritos no CRESS de jurisdição do campo de estágio. Pois existem aqueles profissionais que, por exemplo, possuem o registro em Alagoas, mas o campo de estágio é em Pernambuco; ou aquela inscrição está cancelada e ele não reinscreveu; ou ele não possui uma secundária em Pernambuco. São situações bastante recorrentes, que vem apresentando desafios ao processo de fiscalização, mas não só ele, pois, como afirma a A.S. 1:

[...] isso não rebate somente na fiscalização, rebate nos outros setores aqui, porque ultimamente a gente tem feito isso [...] de tá enviando para o financeiro e para o setor de inscrição essa relação que vem pra gente, pra saber se esses profissionais eles estão legalmente inscritos, se eles estão regularmente em dia com a anuidade do CRESS. É o mínimo que a gente consegue fazer é identificar a situação desses profissionais que está aí espalhados nos campos de estágio.

Além destes, foram mencionados problemas referentes à ausência de supervisão acadêmica; assédio e pressão sofrida pelos Assistentes Sociais para abertura de campos de estágio; responsabilização da abertura de campo de estágio submetida ao estudante; supervisores de campo e acadêmico em exercício irregular da profissão; número insuficiente de supervisores em detrimento ao de alunos em momento de estágio; supervisor de campo com número excessivo de estagiários em relação a carga horária de trabalho.

Como destaca o CFESS (2014, p. 25-26) na modalidade de EaD, a realização da supervisão direta de estágio qualificada torna-se claramente um ‘entrave’ para a lógica massificada de tal modalidade de ensino, especialmente se considerarmos os pólos de EaD localizados nos municípios de pequeno porte, que contam com poucos assistentes sociais inseridos em possíveis instituições campos de estágio. “Como supervisionar adequadamente, perante a demanda massiva de discentes por campos de estágio? Não à toa, tal situação foi umas das mais indicadas pelos CRESS”.

Este problema é também bastante recorrente na realidade pernambucana, e esteve muito presente na fala das assistentes sociais do CRESS-4^a Região, pois reflete fortemente essa expansão desmesurada do ensino à distância. Trata-se, pois, da corrida pelo lucro e pela obtenção de um grande número de matrículas, sem considerar as condições em que será desenvolvida essa formação e as possibilidades de encontrar campo de estágio para os discentes.

A demanda é tão grande que às vezes naquele município não tem campo de Estágio. Toda vez a gente cita o exemplo de Fernando de Noronha, que implantou o curso de Serviço Social lá à distância e tinha 64 alunos e só tinha 5 profissionais de Serviço Social na ilha, então quando chegou a época de estágio eles convocaram o CRESS, pra gente resolver, indicar alguma saída. Então assim, é um volume muito grande, a gente sabe, alguns boatos, alguns relatos na verdade, [...] que em Garanhuns agora tem 700 alunos esperando campos de estágio. Terminou o curso e ainda ficou faltando o estágio, esperando concluir né? Para colar grau. (A.S. 1).

São problemas, como ressaltado, muito frequentes em municípios localizados em municípios de pequeno e médio porte, onde são implantados pólos com oferta de curso em

Serviço Social sem consideração acerca da possibilidade de campos de estágio para todos os alunos. Em entrevista, a A.S. 2 destaca o caso de um município onde foi realizar um processo de fiscalização. Segundo ela, o município por ser de pequeno porte, deixava clara a dificuldade que aquela unidade de ensino iria encontrar no processo de estágio (já estava encontrando). Nesse sentido, a profissional resolveu conversar com o coordenador do pólo que, embora não fosse assistente social, encontrava-se na companhia da coordenadora do curso que era formada em Serviço Social, contudo, ao tentar mostrar essa dificuldade e ao afirmar que o curso deveria ser pensado no início, meio e fim, a resposta dele foi: “logo serviço social, o número que tem mais matrículas? O curso que tem mais matrícula?” Ou seja, capital. O interesse é realmente isso”.

Deste modo, como pôde ser observado, o momento do estágio supervisionado vem sendo tratado em tais cursos, apesar de sua importância ímpar no processo de aprendizagem do discente, sem condições efetivas de garantia da qualidade na formação e problematização teórico-metodológica dos alunos referente ao espaço sócio-ocupacional do Assistente Social em que está inserido.

c) Perfil da tutoria em consonância com os instrumentos regulatórios do exercício e formação profissional

Muito frequentes também foram os relatos das entrevistadas referentes ao descumprimento do artigo 5º da Lei de Regulamentação da Profissão, que estabelece as atribuições privatistas do assistente social.

São diversas as irregularidades presentes no estado de Pernambuco referente a temática, elas vão desde coordenações do curso exercidas por profissionais de outras áreas; tutores que não possuem formação em Serviço Social; tutores que possuem a formação em Serviço Social, mas não tem o registro no CRESS; tutores que encontram-se com o registro cancelado e; tutores que possuem o registro de outra jurisdição, mas encontram-se atuando em Pernambuco.

Além dos elementos supracitados, segundo as entrevistadas, fato preocupante é grande parte de estes profissionais afirmarem gostar do exercício de tutoria por acreditar que é uma forma de se capacitarem, de rever o conteúdo da formação. Conforme ressaltado anteriormente, para exercer o papel de magistério em Serviço Social é necessário um profissional preparado para dar aula, com mestrado e doutorado, esse profissional não deve

acompanhar e procurar atualizar-se com o conteúdo de sala, como vem acontecendo com a tutoria, mas transcendê-lo.

Vale ressaltar também que essas empresas educacionais, por meio do EaD, garantem muitas matrículas sem, no entanto, necessitar da contratação de tantos docentes, substituídos pela contratação de diversos tutores, que geralmente possuem vínculos trabalhistas precários e baixos salários. Portanto, para além da mudança no papel do professor, é preciso considerar os impactos desta modalidade nas relações de trabalho, pois este novo profissional da educação, em sua imensa maioria, além dos baixos salários, não dispõe dos direitos tradicionais como férias e carteira assinada.

Quando identificado alguns dos problemas que representem infração legal, o CRESS- 4ª Região encaminha a problemática para a assessoria jurídica, para que esta tome as medidas cabíveis. O conselho regional também encaminha as informações para o CFESS, através de relatório e dossiê, para que este recolha todas as irregularidades do Brasil e encaminhe para o Ministério da Educação, este último, enquanto órgão responsável pela fiscalização e controle da educação nacional, tome as medidas necessárias. Foi por meio destas informações e encaminhamentos que algumas instituições foram proibidas de ofertas cursos de Serviço Social, apresentando resultados parciais da luta da categoria contra a precarização do ensino do EaD.

d) Posicionamento dos Conselhos frente ao EaD

Embora o Conjunto CFESS-CRESS realize diversos esforços políticos e acadêmicos no sentido de demonstrar que o questionamento do uso da modalidade de EaD para a formação de graduação em Serviço Social não é discriminatória, mas objetiva alertar para o aprofundamento da precarização do ensino superior no país e a negação do direito a uma educação qualidade e universal, são diversas as afirmativas de que os conselhos se posicionam de modo preconceituoso em relação a estes profissionais e estudantes. Portanto, como não poderia deixar de ser, esta também é uma temática apresentada nas entrevistas.

Conforme ressalta a A.S. 2, no Rio Grande do Sul já existe uma lei estadual que proíbe qualquer tipo de discriminação contra alunos de ensino à distância.

Além disto, existem diversas denúncias em alguns estados de pessoas que se julgam discriminadas. Em Pernambuco, embora não exista nenhuma denúncia voltada ao conselho, existem acusações contra assistentes sociais e contra instituições, pois, como ressalta, são frequentes os casos de instituições que abrem vagas para estágio e declaram não aceitar

estudantes do EaD ou profissionais que também se recusam a supervisionar alunos da modalidade à distância. As entrevistadas destacam que, dentro desta realidade, embora se posicionem contra esta modalidade de ensino, o fazem de modo muito cuidadoso, para que sua postura não seja entendida como alguma forma de discriminação.

Apesar de em uma única vez ter percebido uma interpretação preconceituosa de sua atitude, a A.S 2 acredita que nas reuniões de novos inscritos muitos dos alunos advindos do EaD devem possuir este entendimento relativo aos conselhos, contudo, não há uma denúncia formalizada. A profissional explica que o comentário de ela havia agido de forma preconceituosa surgiu quando foi falar sobre elaboração de laudos e pareceres com uma assistente social. “A gente encontrou uma situação de elaboração de laudos e pareceres em conjunto, a gente foi explicar como é a elaboração de laudos e pareceres, que não é em conjunto, que é terminantemente proibido e a pessoa se sentiu discriminada”. Coincidência ou não, tratava-se de um município onde a grande maioria dos profissionais eram oriundos do ensino à distância e somente dois não eram.

Assim... mas discriminar depende da forma que ela se coloca. Mas não aceitar o que vai de encontro aos seus princípios não é discriminar. Por exemplo, aqui no CRESS a nossa luta, a nossa bandeira de luta é contra o ensino à distância, a gente não aceitar um aluno à distância como estagiário, isso eu não vejo como um preconceito, mas tá dentro da lógica do que a gente prega. Por exemplo, eu respondi um pólo de EaD que veio denunciar a ABEPSS por não ter aceito a inscrição dele. Eu disse: “a ABEPSS é uma instituição brasileira de ensino e pesquisa em serviço social, a sua instituição tem ensino?” “Tem”. “Tem pesquisa?” “Não.” “Então não é preconceito”. São princípios, são lógicas que você defende e se você não está dentro daquela lógica, você não está dentro daquela instituição. Agora a lógica “eu não quero porque você é EaD” aí sim já é diferente entendeu? Já é diferente! (A.S. 2).

O mesmo entendimento é ressaltado pelo CFESS (2014), que explicita o seu posicionamento contra o ensino à distância, sem que isso venha a resultar em uma culpabilização ou discriminação dos diversos sujeitos inseridos no processo de formação à distância. Isto é, a entidade destaca que seu princípio volta-se à defesa de uma educação pública, de qualidade e gratuita, portanto, que sua crítica direciona-se à lógica de mercantilização do ensino superior brasileiro com a precarização da formação e a sua consequente desvalorização profissional, não aos alunos e profissionais envolvidos no EaD.

e) ‘Democratização do acesso’ e aumento do contingente profissional

Como ressaltado anteriormente, embora se refira a um processo iniciado no governo FHC, na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva a questão da expansão do ensino superior foi

tratada dentro de uma configuração discursiva que enuncia claramente o tema da democratização do acesso e justiça social. Portanto, verifica-se na gestão petista uma supervalorização do EaD no processo de “ampliação das vagas” e “democratização” do acesso à educação superior.

É mais que compreensível que as pessoas que não estavam tendo acesso. Elas estão tendo essa oportunidade, mas aí volto a dizer: que oportunidade é essa? A gente não é contra que as pessoas tenham oportunidade do ensino né? A gente é a favor que esse ensino seja de qualidade e que não fira os princípios da nossa profissão, porque o ensino EaD é incompatível com o Serviço Social, porque ele não dá elementos suficientes para a nossa atuação enquanto assistentes sociais, dentro da totalidade, da formação crítica, propositiva, como é o perfil do profissional [...]. (A.S. 2).

Trata-se de um processo expansivo que tem impactado fortemente as intensidades da categoria, com uma demanda cada vez mais extensa de alunos oriundos destas instituições solicitando inscrição no conselho. Como destacam as assistentes sociais entrevistadas, aumenta cada vez mais também o número de profissionais e de campos de estágio para fiscalizar. O estado de Pernambuco conta atualmente com aproximadamente 6.000 assistentes sociais com inscrição aberta no CRESS para apenas duas agentes fiscais. O mais preocupante é que esse número de graduados e demanda de inscrição não para de crescer, tudo sob o discurso democrático e sem qualidade. “Em 2011 era uma reunião mensal com novos inscritos, em torno de trinta novos inscritos mensal. Isso foi aumentando, chegando a ter que ser duas reuniões mensais e ultimamente tem tido recorrência muito de três reuniões mensais”. (A.S. 2). No meio e final do ano esse quadro torna-se ainda mais agravante, pois se formam também alunos das instituições presenciais, contudo, como destaca, o quantitativo do EaD além de mensal, sempre supera o das presenciais.

A A.S. 1 menciona o exemplo de uma visita de fiscalização que ela realizou em um CREAS do município de Olinda e, ao falar com a assistente social do local, ela explicou que havia participado da reunião de novos inscritos a pouco tempo e era a única formada em ensino presencial na reunião. A profissional afirmou se sentir constrangida diante das demais pessoas, com vergonha de dizer que era formada em uma instituição presencial e ser discriminada.

E isso não é uma realidade de Pernambuco não, é de todos os estados. A gente tem uma realidade que está respingando em Pernambuco, é o caso da Bahia. Bahia faz divisa com Pernambuco, Petrolina, Juazeiro. A Bahia, segundo informações das agentes fiscais de lá, é uma média de 100 mensais de novos inscritos, aí o que é que tá acontecendo, atrasa um pouco a inscrição desses profissionais, né? Lá, porque a demanda é muito grande. Aí o que é que os profissionais de Juazeiro estão fazendo... Estão vindo para Pernambuco para se inscrever e isso pode acarretar exercício ilegal

da profissão porque ele se inscreve em Pernambuco e pode vim a utilizar sua inscrição de Pernambuco na Bahia e isso é exercício ilegal, porque você não pode usar seu registro numa jurisdição que você não é vinculado, entendeu? Aí as vezes eles fazem: “ah não, porque o processo de transferência é mais rápido do que o de primeira inscrição”. Porque pra se inscrever você tem que se inscrever, passa o período de análise da Comissão de inscrição do documento, depois agenda uma reunião, que é a reunião de novos inscritos e como a demanda lá é grande, isso chega a demorar aí eles querem logo o registro e vem para Pernambuco se inscrever. (A.S. 2).

Para Iamamoto (2013), o crescimento do contingente profissional, ainda que reflita a expansão do mercado de trabalho especializado, poderá desdobrar-se na criação de um exército assistencial de reserva. Isto é, uma saída para qualificação de um voluntariado no apoio à solidariedade em um ambiente político que estimula a criminalização da questão social e das lutas sociais e o caráter assistencial das políticas públicas. Ainda segundo a autora, a massificação e a perda de qualidade da formação universitária estimulam o reforço de estruturas ideológicas que facilitam a subordinação dos profissionais às “normas do mercado”, resultando em um processo de despolitização da categoria.

Às vezes eu tenho a sensação de que Zé Paulo Netto é o guru do Serviço Social, que ele tem uma bola de cristal e vê além do hoje né? Porque me lembro de um texto que eu li dele, não estou lembrada qual foi especificamente, que ele fala que existe o cadastro de reserva e existe o cadastro assistencial de reserva, e eu vejo essa realidade hoje, porque a partir do momento que tem muitos profissionais aí sendo jogados no mercado de trabalho, isso faz com que o nosso salário também abaixe, porque existe uma demanda extensa, tem assistente social pra quem quiser. Exército assistencial de reserva, porque são muitos assistentes sociais aí lutando por uma vaga no mercado de trabalho né? E quando essa demanda é grande, o salário também baixa, e as condições desse trabalho também [...]. (A.S. 2).

Esse processo afeta a imagem da profissão construída historicamente, em meio a muito esforço e luta, como ressaltado anteriormente. “O ensino era pra ser público, o ensino era pra ser para todos, mas não de qualquer forma. Eu acho que hoje o ensino se resume a emissão de diplomas” (A.S. 2).

Como ressaltado pelo CFESS Manifesta (2012) esta realidade de massificação do ensino impacta na formação profissional, sobretudo dos novos assistentes sociais, egressos do EaD, pois a graduação nesta modalidade fere princípios e diretrizes defendidos pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, o que trará modificações para o mercado de trabalho em Serviço Social, bem como enormes desafios para defesa do projeto profissional. Mas acima de tudo, trata-se de retirar da juventude o acesso real à educação e ao conhecimento, e dos nossos usuários, a possibilidade concreta de ter um atendimento profissional qualificado.

Esse discurso de democratização do acesso no EaD acaba sendo reforçado por meio de do processo de seleção dos alunos, pelo baixo custo das mensalidades e diversos programas de apoio educacional, como FIES e PROUNI. Isso faz com que a população historicamente excluída do ensino superior se sinta contemplada por este nível de ensino, se sinta participando.

É racionalizar o irracionalismo do capitalismo, é essa a lógica que o ensino hoje o coloca né? Pra você não ver que você está sendo explorado né? É uma falsa democracia mesmo de acesso, que você está tendo acesso a educação. Mas que tipo de educação e formação eu estou tendo? A alienação está sendo cada vez mais presente na sociedade como um todo. (A.S. 2).

Nesse contexto, como ressaltado anteriormente por Pereira (2008), em um processo dialético, o ensino superior, ao mesmo tempo em que é configurado na nova conjuntura em crise do capitalismo como espaço mercantilizado, é ele próprio um elemento fundamental para difusão ideológica burguesa, mediante a formação em massa de intelectuais colaboracionistas à ordem do capital. As reformas educacionais surgem, portanto, como meio de captação das subjetividades da população, com base no discurso da inclusão, acesso à capacitação e passaporte para a empregabilidade, desconsiderando a emissão em massa de certificados e a incapacidade do mercado de trabalho em absorver esse grande número de profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou compreender as determinações históricas, ideológicas, políticas e econômicas da contrarreforma da educação superior do Brasil, expansão da modalidade de ensino à distância em Serviço Social e seus impactos na formação dos assistentes sociais. Partimos do pressuposto de que este processo atende aos interesses expansionistas em tempos de crise do capital e desresponsabilização estatal, bem como a difusão ideológica burguesa, mediante a formação em massa de intelectuais colaboracionistas à ordem do capital.

Esse pressuposto foi confirmado no decorrer da investigação teórica, atestando que a expansão dos cursos EaD em Serviço Social se inscreve no contexto mais geral de crise capitalista, ressignificação da intervenção estatal e da função social da educação superior. Nesse sentido, a modalidade EaD compõe a lógica de massificação do ensino, expansão de mercados e da lucratividade, desqualificação do processo formativo, difusão da pedagogia da hegemonia e atendimento dos interesses estatais de ampliação das estatísticas educacionais solicitadas pelos organismos internacionais, sem, no entanto, utilização de grandes aportes.

Ou seja, a partir da análise realizada, apreende-se que os cursos EaD em Serviço Social proliferam-se no mesmo ritmo – ou até mesmo, em um ritmo maior – expansionista e mercantilista do ensino superior brasileiro, com ênfase nos interesses dos grandes grupos empresariais no curso em questão. Em contrapartida, apreende-se que a modalidade de EaD não atende as necessidades reais de acesso a uma educação de qualidade, alicerçada nas dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico operativa, defendidas pela categoria.

O resultado do levantamento de informações identificadas pelo CRESS – 4ª Região em seu processo de fiscalização corrobora essa posição, uma vez que revelam diversos fatores que colidem com a garantia de uma educação superior de qualidade, em consonância com os princípios do Projeto Ético-político Profissional do Serviço Social. Verificamos, portanto, a partir dos dados, a existência de diversas problemáticas presentes nos cursos de Serviço Social desenvolvidos na modalidade à distância no estado de Pernambuco e que podem impactar negativamente a formação profissional dos assistentes sociais.

Verificamos a desqualificação do processo formativo, confirmada pelas condições inadequadas nas quais são realizados os estágios supervisionados; escasso acesso à bibliografia básica do curso; inexistência de bibliotecas nos pólos; ausência de vivência acadêmica dos alunos; ausência convivência com diferentes docentes e discentes; condições

precárias de funcionamento dos pólos; inexistência de atividades de pesquisa e extensão nas unidades de ensino; condições trabalhistas precárias dos tutores; assédio aos profissionais em campo pelas instituições em relação ao recebimento de estagiários; tutores em exercício irregular da profissão etc.

Consideramos que as situações expostas não se configuram como casos, desconhecidos pelas unidades de ensino e pelo Ministério da Educação, mas representam a atual lógica de expansão da educação superior brasileira: massificada, mercantil e sem garantia da devida qualidade. Um processo formativo desqualificado que se reflete em uma desvalorização e reconfiguração do perfil profissional dos assistentes sociais, demonstrando a necessidade de continuidade na luta da categoria por uma educação pública, de qualidade, gratuita e presencial, concomitantemente, de exigência junto ao Estado brasileiro de um efetivo investimento na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS.** Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/pneabepss_maio2010_corrigida.pdf>. Acesso em: 28 out. 2014.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: **Pós-neoliberalismo: As políticas Sociais e o Estado Democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1995.

BAUER, Martin W; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. **Lei No 8.662, de 7 de junho de 1993.** - Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm>. Acesso em 26 set. 2014.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 28 ago. 2014.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 28 ago. 2014.

_____. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm>. Acesso em: 28 ago. 2014.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 28 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação e do desporto. Conselho Nacional de Educação Superior. **Paracer nº 776/97.** Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf>. Acesso em: 13 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm#art12>. Acesso em: 28 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.561, de 27 de Abril de 1998**. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2561.htm>. Acesso em: 28 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 13 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>. Acesso em: 13 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.303**, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm. Acesso em: 13 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n.º 301**, de 7 de abril de 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port301.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 2**, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. 2007. **Referenciais de qualidade para Educação Superior à Distância**. Ministério da Educação: Brasília, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> . Acesso em: 24 out. 2014.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. bras. enferm.** v.57, n.5, Brasília Sept./Oct. 2004.

CASTELO, Rodrigo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. **Serv. Soc. Soc.** São Paulo, n. 112, p. 613-636, out./dez. 2012.

CFESS, CRESS, ABEPSS e ENESSO. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social**. Brasília: CFESS, 2011.

_____. **CFESS Manifesta:** Educação não é fast-food: diga não para a graduação à distância em Serviço Social. Brasília: CFESS, maio de 2011.

_____. CFESS Manifesta. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 11, n.21, p.281-288, jan./jun. 2011.

_____. **CFESS Manifesta:** Dia do/a Assistente social. Brasília: CFESS, Maio de 2012.

_____. **Resolução CFESS N°. 512, de 29 de setembro de 2007.** Reformula as normas gerais para o exercício da Fiscalização Profissional e atualiza a Política Nacional de Fiscalização. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/resolucao_512_07.pdf>. Acesso em: 26 set. 2014.

_____. **Sobre a incompatibilidade de graduação à distância e Serviço Social**. Brasília: CFESS, 2014. v. 2.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado à educação superior no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, Vol. 25, n. 88, p. 677-701, Especial – Out. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 abr. 2014.

CRESS. **Ensino à Distância em Serviço Social no Espírito Santo**. CRESS 17^a Região/ES: Vitória, 2009.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil e a Modalidade EaD. MANCEBO, Deise Et. al. (Org.). **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. São Paulo: Editora Alínea, 2008.

FERREIRA, Débora Spotorno Moreira Machado. 2011. 189 fls. **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 (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação da Escola de Serviço Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de fora: 2011.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

GOMES, Marcelo Alfredo. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCEBO, Dirse et. al. (org.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. São Paulo: Editora Alínea, 2008.

GUERRA, Yolanda. O Projeto Profissional Crítico: estratégia de enfrentamento das condições contemporâneas da prática profissional. **Rev. Serviço Social & Sociedade**, n. 91, ano XXVIII, set. 2007.

HOFFMANN, Edna. **A integralidade e o trabalho do assistente social: limites e possibilidades na estratégia saúde da família**. 2011. 170 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na cena contemporânea**. Disponível em: <http://cressmt.org.br/upload/arquivo/pos_graduacao_cfess_2010.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 341-376.

IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: Esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP/MEC. **Censo da Educação Superior**. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação [2009]. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 14 jan. 2013.

_____. **Censo da Educação Superior**. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação [2010]. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 29 set. 2014.

KOIKE, Mari Marieta. **Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais**. Disponível em: <http://www.prof.joaodantas.nom.br/materialdidatico/material/5_-_Formacao_profissional_em_Servico_Social_exigencias_atuais.pdf>. Acesso em: 01 out. 2014.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Reformas e Políticas de Educação Superior no Brasil. MANCEBO, Deise Et. al. (Org.). **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. São Paulo: Editora Alínea, 2008.

_____. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS; Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOLJO, Carina Berta et. al. Serviço Social, Projeto Ético-político e cultura: as intersecções na intervenção do assistente social que trabalha na implantação da política de assistência social. In: SANTOS, Cláudia Mônica dos et. al. **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos**. 2ª Ed. Juiz de Fora: Editora UFJP, 2013.

NETTO, José Paulo. A construção do Projeto Ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. In: **Capacitação em Serviço Social e política social: Módulo 1: Crise contemporânea, questão social e serviço social**. Brasília: CEAD, 1999.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011 (64p.).

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. São Paulo: Xamã, 2008.

_____. Mercantilização do ensino superior, educação à distância e Serviço Social. **Rev. Katál.** Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 268-277, jul./dez. 2009.

REIS, Marcelo Braz Moraes dos. **Notas sobre o Projeto Ético-político do Serviço Social.** Coletânea de Leis - Cress 6ª Região - MG, 2004.

SETÚBAL, Aglair Alencar. Análise de Conteúdo: suas implicações nos estudos das comunicações. In. MARTINELLI, Maria Lúcia. **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio.** São Paulo: Veras Editora, 1999, p.25 - 73.

_____. **Pesquisa em Serviço Social: utopia e realidade.** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos do ajuste neoliberal na América Latina.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRINDADE, Rosa Lúcia Prédes. **Desvendando as determinações sócio-históricas do instrumental técnico-operativo do Serviço Social na articulação entre demandas sociais e projetos profissionais.** Disponível em: <<http://cress-mg.org.br/arquivos/rosa%20predes%20instrumental.pdf>>. Acesso em: 22.11.2013.