



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS - CCJS  
UNIDADE ACADÊMICA DE DIREITO  
CURSO DE BACHARELADO EM SERVIÇO SOCIAL

LILIANE GOMES DE ABRANTES ANDRADE

**GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NA MODALIDADE À DISTÂNCIA: impactos**  
na formação profissional dos/as assistentes sociais do município de Sousa/PB

SOUSA – PB  
2017

LILIANE GOMES DE ABRANTES ANDRADE

**GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NA MODALIDADE À DISTÂNCIA: impactos na formação profissional dos/as assistentes sociais do município de Sousa/PB**

Trabalho de conclusão do curso apresentado à Coordenação do curso de bacharelado em Serviço Social da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Gláucia Maria de Oliveira Carvalho.

LILIANE GOMES DE ABRANTES ANDRADE

**GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NA MODALIDADE À DISTÂNCIA: impactos na formação profissional dos/as assistentes sociais do município de Sousa/PB**

Data de aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Glaucia Maria de Oliveira Carvalho

Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Cibelly Michalane Oliveira dos Santos Costa

Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Maria Clariça Ribeiro Guimarães

Examinadora

Dedico este trabalho a Deus pela presença constante em minha vida, aos meus pais, Luiz e Lenilda, como gratidão pelo apoio e incentivo, ao meu esposo Francisco pelo amor e dedicação perante a realização do meu sonho e as minhas irmãs Francisca Marta e Lidijane, bem como ao meu irmão Lideilson pela força e confiança creditada a mim durante essa caminhada.

Aos que lutam pela educação pública, gratuita, presencial e de qualidade!

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por ter me dado saúde e força para superar as labutas diárias inerentes ao processo de formação acadêmica e por entender que sem sua presença em minha vida a concretização desse sonho não seria possível.

A minha mãe Lenilda, pelos conselhos, pelas orações que fizestes em prol de meus estudos e, sobretudo pelo amor incondicional.

Ao meu pai Luiz, que me incentivou a nunca desistir, a buscar sempre alcançar meus objetivos e metas.

Ao meu esposo Francisco que vem acompanhando a minha caminhada desde o início, isto é, desde o meu primeiro vestibular até os dias que transcorrem, me dando suporte em todos os quesitos, seja ele amoroso, psíquico ou financeiro.

Aos meus irmãos Lidijane, Lideilson e Francisca Marta, pelo incentivo, em especial a última que me escutou nos momentos mais difíceis e me deu força para seguir em frente quando mim vi frágil.

A meu sogro Francisco de Assis e a minha sogra Maria pelo apoio e estímulo.

Agradeço a minha família em sua totalidade, por compreender as minhas ausências durante todo o processo formativo.

A minha amada orientadora, Glaucia Oliveira, por ser essa pessoa doce, amável, responsável, comprometida e acima de tudo humana, que pacientemente acolheu as minhas aflições e meus anseios, dando-me além do suporte teórico-metodológico, crítico-analítico e ético-político, suporte psíquico para a construção deste trabalho, com vistas a enriquecer minha formação. Obrigada por tudo!

A minha supervisora de campo de estágio, Leyly Osvania, com quem tive o prazer de vivenciar o meu primeiro contato com o trabalho profissional do/a assistente social.

As minhas amigas Vannessa, Nayanne e Rafaela, com quem trabalhei em equipe e compartilhei minhas angústias e alegrias, durante todo processo de graduação.

A minha amiga Daniely que se prontificou a ajudar diversas vezes, esclarecendo determinadas atividades e sanando minhas dúvidas.

A minha amiga Ana Karoline pelo carinho e incentivo.

Ao corpo docente do curso de Serviço Social que agregou valores a minha formação, como: Marcelo Cavalcanti; Cibelly Costa; Glaucia Oliveira; Eliane Mamede; Helmara

Wanderley; Clariça Ribeiro; Luan Gomes; Juliana Oliveira; Alisson Harley; Maria Aparecida; Larissa Sousa; Cecília; Mara Jales; Wesley Rodrigues; Conceição Félix; Tatiana Raulino; Reginaldo França; André Menezes; Orlando Júnior; Palloma Jácome e Vorster. Ressalto o quanto importante vocês foram para minha formação.

Agradecer mais uma vez, a Cibelly Costa enquanto amiga, pelos conselhos e, sobretudo, pela força que me deu nos momentos que mais precisei durante essa caminhada.

A coordenação do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Campina Grande campus Sousa, pelo empenho e dedicação na prestação de seus serviços, o que contribuiu fundamentalmente para uma formação de qualidade.

Aos sujeitos da pesquisa de campo que também colaboraram para a construção deste trabalho.

A categoria profissional do Serviço Social e suas entidades representativas que luta por uma educação de qualidade.

Em suma, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a materialização desse sonho, muito obrigada!

O objetivo último da educação escolarizada não está em fazer “a cabeça do estudante”. Mas em inventar e reinventar a civilização sem barbárie.

Florestan Fernandes

O momento que vivemos é um momento pleno de desafios. Mais do que nunca é preciso ter coragem, é preciso ter esperanças para enfrentar o presente. É preciso resistir e sonhar. É necessário alimentar os sonhos e concretizá-los dia-dia no horizonte de novos tempos mais humanos, mais justos, mais solidários.

Marilda Yamamoto

## RESUMO

O presente trabalho tem como propósito discutir o processo de graduação em Serviço Social na modalidade à distância e seus impactos na formação profissional dos/as assistentes sociais do município de Sousa/PB. A pesquisa em questão fundamentalmente de caráter qualitativo, calcada no materialismo histórico dialético, disponibilizou de revisão bibliográfica dos autores que discutem a temática, bem como de análise documental dos instrumentos que materializam a educação superior brasileira à distância e as produções das entidades representativas da categoria de assistentes sociais que abordam criticamente a problemática estudada. Realizamos produção de dados empíricos junto a uma tutora e a 08 (oito) profissionais formadas na modalidade à distância, tendo como instrumento de coleta o questionário. Os resultados permitiram identificar a inoperância das Diretrizes curriculares de 1996 nos cursos de Serviço Social ofertados nos polos de ensino à distância da UNOPAR e UNITINS, localizados na Cidade de Sousa/PB, tendo em vista a ausência de aspectos fundamentais à formação profissional dos/as assistentes sociais como: atividades relativas à pesquisa e extensão, movimentos estudantis, representação em órgãos colegiados, estágio obrigatório em consonância com a PNE, fragilidade dos conteúdos ministrados etc. Dessa forma, a pesquisa revelou a fragilidade da formação profissional das assistentes sociais graduadas nos polos de ensino supracitados, em decorrência do caráter paliativo, precarizado e aligeirado que assume o ensino não presencial. Em suma, verifica-se a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social.

**Palavras-chave:** Educação superior. Ensino à distância. Serviço Social.

## ABSTRACT

The present work has the purpose of discussing the graduation process in Social Work in the distance modality and its impacts on the professional formation of the social workers of the municipality of Sousa / PB. The research in question of a qualitative nature, based on dialectical historical materialism, provided a bibliographical review of the authors who discuss the subject, as well as a documentary analysis of the instruments that materialize Brazilian higher education at a distance and the productions of the entities representative of the category of Social assistants who critically approach the problem studied. We produced empirical data with a tutor and 08 (eight) professionals trained in the distance modality, with the questionnaire as the instrument of collection. The results allowed the identification of the non-functioning of the 1996 Curricular Guidelines in the Social Service courses offered at the distance learning centers of UNOPAR and UNITINS, located in the city of Sousa / PB, in view of the absence of fundamental aspects to the professional training of social workers Such as: activities related to research and extension, student movements, representation in collegiate bodies, compulsory internship in accordance with PNE, fragility of the content taught, etc. In this way, the research revealed the fragility of the professional training of social workers graduated in the aforementioned poles of education, due to the palliative, precarious and lightening nature of non-face-to-face teaching. In short, there is the incompatibility between distance graduation and Social Work.

**Keywords:** Higher education. Distance learning. Social Service.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Alunos/as matriculados/as em cursos de graduação à distância em Serviço Social no Brasil, segundo a SEED/MEC, em janeiro de 2011 .....	61
Tabela 2 - Idade dos sujeitos da pesquisa.....	85
Tabela 3 - Quanto à moradia .....	87
Tabela 4 - Renda Mensal .....	88
Tabela 5 - Motivações para escolha do curso de Serviço Social.....	90

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social  
ABESS - Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social  
AR - Aviso de Recebimento  
BID – Banco Interamericano para Desenvolvimento  
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento  
BM – Banco Mundial  
BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social  
CA – Centro Acadêmico  
CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEDEPSS - Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social  
CEDERJ - Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Rio de Janeiro  
CeT – Ciência e tecnologia  
CF – Constituição Federal  
CFE – Conselho Federal de Educação  
CFESS – Conselho Federal de Serviço Social  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CORETUR – Conselhos de Representantes de Turma  
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social  
CREAS – Centro Especializado de Assistência Social  
CRESS - Conselho Regional de Serviço Social  
DA – Diretório Acadêmico  
EAD – Ensino à Distância  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
ENESSO - Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social  
FASSO – Formação e Assessoria em Serviço Social  
FGTS - Fundo de Garantia do Tempo de Serviço  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
GT – Grupo de Trabalho  
HRS – Hospital Regional de Sousa  
IES – Instituições de Ensino Superior  
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MESS – Movimento Estudantil de Serviço Social  
MPC – Modo de Produção Capitalista  
MPOG - Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão  
OMC - Organização Mundial do Comercio  
PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras  
PB – Paraíba  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PEC – Proposta de Emenda à Constituição  
PEPSS - Projeto ético-Político do Serviço Social  
PL – Projeto de Lei  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNE – Política Nacional de Estágio  
PPP – Parcerias Públicas/Privadas  
PROUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades  
SEEC – Secretaria Estadual de Educação e Cultura  
SEED - Secretaria de Educação a Distância  
SESU – Secretaria da Educação Superior  
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
SINAPES - Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior  
SUS – Sistema Único de Saúde  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
TV - Televisão  
UAB - Universidade Aberta do Brasil  
UFMG – Universidade Federal de Campina Grande  
UNIDERP - Universidade Anhanguera  
UNIP – Universidade Paulista  
UNITINS - Universidade do Tocantins  
UNOPAR - Universidade Norte do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2. AS TRANSFORMAÇÕES SOCIETÁRIAS E SEUS REBATIMENTOS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....</b>	<b>17</b>
2.1 A RESPOSTA DO CAPITAL À CRISE E SEUS REFLEXOS NAS POLÍTICAS SOCIAIS.....	17
2.2 A PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA EM TEMPOS DE CONTRARREFORMA: explosão do setor privado .....	28
2.3 O SURGIMENTO DO ENSINO À DISTÂNCIA NO BRASIL .....	39
<b>3. PRECARIZAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: impactos na formação profissional em Serviço Social.....</b>	<b>47</b>
3.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: os indicativos da ABEPSS e a proposta do MEC.....	47
3.2 A EXPANSÃO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NA MODALIDADE DE ENSINO À DISTÂNCIA .....	56
3.3 AS CONDIÇÕES CONCRETAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NA MODALIDADE À DISTÂNCIA .....	64
3.3.1 Percurso metodológico do estudo.....	65
3.3.2 Peculiaridades da formação profissional em Serviço Social na modalidade à distância: tecendo algumas análises.....	71
<b>4 OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL À DISTÂNCIA NO MUNICÍPIO DE SOUSA/PB: aproximação à realidade do local de estudo .....</b>	<b>84</b>
4.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	84
4.2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS NOS POLOS DE ENSINO À DISTÂNCIA UNOPAR E UNITINS NO MUNICÍPIO DE SOUSA/PB.....	88
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>124</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende analisar o processo de graduação em Serviço Social na modalidade de ensino à distância, enfatizando seus impactos na formação profissional dos/as assistentes sociais do município de Sousa-PB. Considerando que tal modalidade de ensino reforça as tendências contemporâneas de desqualificação profissional no âmbito do Serviço Social, na medida em que oferta uma formação fragilizada, em um contexto político e econômico cada vez mais complexo.

A educação superior brasileira se encontra submersa em uma profunda crise, tal qual vem se delineando desde a década de 1990, em decorrência do processo de reestruturação da educação implementado pelos governos Itamar, Cardoso, Lula, Dilma e, atualmente, Temer. As medidas adotadas direcionam-se para a privatização das IES públicas, a abertura de IES privadas e o surgimento das IES à distância. Assim, a educação superior sob a égide do ideário neoliberal transcende a dimensão do direito e atinge a condição de mercadoria.

Nesses rumos o ensino à distância constitui um dos principais nichos de valorização do capital, posto que, além de fomentar a ampliação da lucratividade dos grandes empresários da educação, certifica profissionais acríticos e, conseqüentemente, funcionais à reprodução do capital, comprometendo a direção social estratégica da profissão, determinada pelo e no Projeto Ético-Político do Serviço Social (PEPSS). Daí reside à necessidade de problematizarmos tal paradigma de educação.

A aproximação à temática abordada surgiu a partir de inquietações pessoais e acadêmicas, emergidas durante o processo formativo em Serviço Social, no qual verificamos as inúmeras denúncias e problematizações acerca das irregularidades do ensino à distância abordadas nos escritos das entidades representativas da categoria profissional dos assistentes sociais. Somada a aproximação com a formação em Serviço Social na modalidade à distância, uma vez que cursamos um período em uma Instituição de Ensino Superior à distância – UNOPAR, na qual pudemos identificar algumas particularidades presentes nos argumentos levantados pela ABEPSS e CFESS ao indicar que há uma incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social.

Além disso, cotidianamente deparamo-nos com discentes e/ou profissionais graduandos/as e graduados/as em unidades de EaDs, com um arcabouço teórico fragmentado, já que em seus posicionamentos demonstram certa defasagem no que se refere ao entendimento/apropriação das dimensões teórico-metodológica, ético-política, técnico-

operativa e crítico-analítica defendidas pelo PEPSS. Problemática esta que se configura como um dado preocupante, posto que, um/a profissional com defasagem teórica expressa dificuldades em apreender o real de forma concreta, e, portanto, de ultrapassar o plano do aparente/imediato e alcançar a essência das coisas.

É válido salientar que a proposta do trabalho, não objetiva culpabilizar os/as discentes inseridos/as no processo de formação à distância ou profissionais graduados/as via tal modalidade, nem tampouco realizar analogias com o processo formativo presencial público, que por sua vez, também apresenta fragilidades, mas sim, problematizar a emersão dos cursos de Serviço Social à distância, por entender a fragilidade de sua dinâmica de ensino, e seus impactos no perfil profissional dos/as assistentes sociais na cena contemporânea.

Além de analisar centralmente como se concebe a formação profissional dos/as assistentes sociais no município em questão, pela via da educação superior à distância, tivemos como objetivos específicos: compreender a formação profissional dos/as assistentes sociais no contexto de contrarreforma do ensino superior; identificar os aparatos legais que autorizam a modalidade de ensino à distância no Brasil; e averiguar junto aos discentes egressos da modalidade à distância como se constitui o processo formativo em Serviço Social nestas instituições de ensino superior.

O estudo realizado é fundamentalmente de caráter qualitativo, dispôs de revisão bibliográfica da produção teórica inerente a temática, dando destaque às abordagens de autores/as renomados/as, como: Behring (2009), Pereira (2009) Yamamoto (2008), Chauí (2003), Lima (2009) e tantos/as outros/as que apresentam em suas discussões, rigor teórico.

Em um segundo momento da pesquisa, realizamos a análise de alguns documentos, como as normativas que estabelecem a educação à distância como modalidade de ensino, as Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social de 1996, bem como as aprovadas pelo MEC em 2002. Na expectativa de identificar, os marcos regulatórios que dão base legal e apoio jurídico ao surgimento do ensino à distância no país, bem como as alterações realizadas nas Diretrizes Curriculares de 1996 pelo CNE no curso de sua aprovação e, portanto, seus impactos no Serviço Social.

Realizamos ainda produção de dados empíricos, utilizando como instrumento de pesquisa o questionário, voltado para uma das tutoras do curso de Serviço Social da UNOPAR<sup>1</sup> e para os/as assistentes sociais graduadas/os em instituições de ensino superior à distância do município de Sousa (PB). Para tanto, o método de investigação e exposição dos

---

<sup>1</sup> O questionário não foi aplicado com outras tutoras do ensino à distância, em decorrência da resistência das mesmas em participar da pesquisa.

dados é o crítico dialético, por entendermos que este propicia uma apreensão concreta do real, por meio da ultrapassagem do plano do aparente, permitindo alcançar a essência das coisas, e, portanto evadir-se de apreensões imediatistas ou restrições analíticas e generalizadas.

Na perspectiva de viabilizar ao leitor uma aproximação inicial as abordagens aqui traçadas, apresentamos a estrutura do trabalho monográfico, sendo este estruturado em 5 seções, a primeira é intitulada introdução, na qual apresentamos o trabalho de uma forma geral.

A segunda seção é o primeiro capítulo, nele discutimos a conjuntura social, econômica e histórica que se insere o capital pós-segunda guerra mundial, sinalizando os aspectos mais excêntricos desse processo - a resposta do capital a crise emergida em 1970. Analisamos o processo de precarização da educação superior brasileira, expresso na contrarreforma universitária operada sob as orientações dos organismos multilaterais. E, problematizamos o surgimento das instituições de ensino superior à distância, legalmente regulamentado.

A terceira seção deste trabalho é segundo capítulo, o qual aborda a descaracterização das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, operada pelo MEC no curso de sua aprovação. Discutimos a expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade à distância e, por último, analisamos as condições objetivas do curso de Serviço Social nas EaDs, dando enfoque as particularidades do curso de Serviço Social ofertado no polo de ensino da UNOPAR na cidade de Sousa (PB), apreendidas por meio da produção de dados empíricos realizada com uma das tutoras do polo já citado, sinalizamos ainda o percurso metodológico adotado para a efetivação de ambos os estudos empíricos.

A quarta seção é o terceiro e último capítulo do trabalho, nele expomos as análises desenvolvidas a partir dos dados adquiridos via pesquisa empírica realizada com assistentes sociais formadas via EaD na cidade supracitada, na qual buscamos identificar os impactos do ensino não presencial na formação profissional dessas profissionais. Assim, constatamos que o perfil das profissionais pesquisadas comunga com o perfil dos/as discentes inscritos/as no ensino à distância, além disso, identificamos a inoperância do tripé universitário, dos movimentos estudantis e das representações em órgãos colegiados, bem como a ausência da supervisão acadêmica no exercício do estágio supervisionado entre outras questões.

Com a clareza de que nenhuma conclusão ou realidade é fixa/imutável, mas provisória e está em constante processo de modificação, apresentamos as considerações finais, trata-se da quinta seção do trabalho, na qual demonstramos que o nosso pressuposto – formação profissional dos/as assistentes sociais na modalidade à distância radicalmente diferente da formação profissional proposta pelas Diretrizes Curriculares – foi confirmado.

Portanto, é de extrema importância problematizar o processo formativo dos/as assistentes sociais na modalidade à distância, em decorrência de seu caráter aligeirado, precarizado, fragmentado, paliativo e acima de tudo descomprometido com a efetivação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996. Ademais, o estudo em tela reitera a luta da categoria profissional do Serviço Social junto as suas entidades representativas pela educação pública, gratuita, presencial e de qualidade.

Dessa forma, o trabalho ora apresentado tem uma relevância substancial, para a categoria de assistentes sociais em sua totalidade, contribuindo para a compreensão das implicações da formação à distância no âmbito do Serviço Social e, principalmente, para a apreensão de como tal problemática se particulariza no Município de Sousa-PB.

## **2. AS TRANSFORMAÇÕES SOCIETÁRIAS E SEUS REBATIMENTOS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

A presente seção analisa as transformações sociais e econômicas emergidas a partir da segunda Guerra Mundial, e seus efeitos na política de educação brasileira, sobretudo na educação superior, principal alvo de contrarreformas.

Inicialmente, sinalizamos o contexto sócio-histórico marcado pelo segundo pós-guerra, dando enfoque aos chamados “anos dourados” vivenciados pelo capital, sob a égide do pacto fordista-keynesiano. Em seguida abordamos a crise estrutural do capital, destacando a ofensiva neoliberal como saída para a crise econômica, situando seus diversos desdobramentos para o mundo do trabalho e para as políticas públicas.

Na sequência, discutimos o processo de precarização da educação brasileira, dando ênfase à contrarreforma operacionalizada no âmbito da educação superior, destacando alguns elementos: a privatização das IES públicas, bem como a explosão do setor privado na oferta de cursos de nível superior.

No terceiro e último tópico problematizamos o surgimento das unidades de ensino à distância como elemento constitutivo da contrarreforma universitária, apontando suas especificidades e fragilidades enquanto instituições formadoras de profissionais.

### **2.1 A RESPOSTA DO CAPITAL À CRISE E SEUS REFLEXOS NAS POLÍTICAS SOCIAIS**

O desenvolvimento da educação superior brasileira está intrinsecamente relacionado às relações de cunho econômico-político e ideo-culturais estabelecidas historicamente em nossa formação econômico-social (LIMA; PEREIRA, 2009). Daí reside à necessidade de compreendermos as transformações econômicas, políticas e sociais desencadeadas a partir da Segunda Guerra Mundial como fios condutores e essenciais para apreensão do processo de contrarreforma da política de educação superior no Brasil.

Para tanto, partiremos do século XX, mais precisamente do período pós-45, lapso temporal em que se vivenciou a efetivação do estágio monopolista<sup>2</sup> do capital, marcado pela acirrada luta de classes e pela passagem de um Estado estrito para um Estado ampliado (PEREIRA, 2009).

Trata-se de um Estado de bem-estar social ou *Welfare State*<sup>3</sup>, aos modos da economia norte-americana que, segundo Antunes (2009, p. 40) “oferece a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser efetiva, duradoura e definitivamente controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo Estado”.

[...] esse compromisso era resultado de vários elementos imediatamente posteriores à crise de 30 e da gestação da política keynesiana que sucedeu. Resultado, por um lado, da “própria ‘lógica’ do desenvolvimento anterior do capitalismo” e, por outro, do “equilíbrio relativo na relação de força entre burguesia e proletariado, que se instaurou ao fim de decênios de luta” (ANTUNES, 2009, p. 40).

Sob esse prisma, entendemos que o modelo de Estado de bem-estar social emerge polarizado pelos interesses de classe, atuando na condição de ente regulador, tanto na esfera social, quanto na esfera econômica, atendendo aos interesses antagônicos impressos na luta de classes – capital x trabalho –, embora seu interesse maior estivesse concentrado na defesa dos interesses da classe hegemonicamente dominante.

Segundo Behring (2009), é característico do modelo de Estado de bem-estar social a intervenção da esfera estatal em vários âmbitos sociais, isto é, na promoção de políticas expansivas, na garantia de serviços públicos, na redistribuição de renda por meio das prestações sociais na forma de direitos, entre outros, na tentativa de assegurar a rentabilidade do capital, calcado no padrão de acumulação taylorista-fordista<sup>4</sup>.

<sup>2</sup>A transição do século XIX para XX é marcada pela substituição do estágio concorrencial do capitalismo, em que existe um equilíbrio no patrimônio, na tecnologia e na capacidade de produção e comercialização entre as indústrias concorrentes, para o estágio monopolista do capital, este por sua vez exerce o controle de certas indústrias que passam a comandar a produção e comercialização, excluindo ou monitorando a concorrência (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 149).

<sup>3</sup>O termo *Welfare State* e Estado de bem-estar social assumem o mesmo sentido, sendo utilizados para designar a experiência do ciclo expansionista do capital nos países capitalistas centrais, uma vez que, no Brasil não houve um Estado de Bem-Estar Social e/ou *Welfare State*.

<sup>4</sup>Trata-se de linha de produção rígida que articulava os diferentes trabalhos, interligando as ações individuais, através da esteira, com fins de acelerar o processo de trabalho, dando ritmo e tempo necessário para a execução das tarefas. Esse modelo de produção caracterizou-se pela junção da produção em série e/ou em massa de Ford com o cronometro de Taylor, associado a segregação entre elaboração e execução (ANTUNES, 2009, p. 39).

Segundo Antunes (2009), o binômio fordismo/taylorismo se expressa na produção em massa de mercadorias, na fragmentação e decomposição de tarefas, o que reduzia a atividade laboral do operário a um conjunto de atividades repetitivas, tornando o homem um apêndice da máquina. Ademais, as atividades laborais eram racionalizadas, com fins de combater o desperdício de tempo e, conseqüentemente, aumentar o ritmo de trabalho, intensificando o processo de exploração do trabalhador.

O capital tem na linha de produção e no modelo de Estado supracitados a causa dos “anos dourados”<sup>5</sup>, trata-se de uma onda longa de expansão econômica<sup>6</sup>, na qual a taxa de lucro e, portanto, o crescimento econômico se mostrou em níveis favoráveis à acumulação do capital (NETTO; BRAZ, 2012).

Nesse sentido, o Estado de bem-estar social somado ao padrão de produção fordista/taylorista se configura como uma estratégia do capital frente à crise de 1930. Assim, primou-se por um Estado de caráter interventivo e regulatório com fins de incluir a classe trabalhadora na e pela via do consumo e, corroborar para o arrefecimento das taxas de lucro do capital, na tentativa de reverter o quadro de crise instaurado em 1929.

Antunes (2009), afirma que a proposta de um Estado de bem-estar social calcado em um compromisso entre as classes fundamentais tem como objetivo primordial amortecer a luta dos trabalhadores no cenário político e, principalmente, destruir a ideia do socialismo, em troca da implementação de ganhos sociais para a classe trabalhadora. Dessa forma, forjou-se um compromisso entre as classes sociais - capitalistas e trabalhadores.

Todavia, o *Welfare State*, designado estado de bem-estar social, prima por atender principalmente às demandas do capital. O que se verifica de ganhos para a classe trabalhadora são reflexos que se expressam basicamente em estratégias de manipulação e contenção de revoltas, o que não exclui eminentemente as conquistas adquiridas nesse contexto.

O Estado de bem-estar social e, portanto, a onda longa expansiva do capital iniciada no final da década de 1940 apresentou sinais de exaustão no final da década de 1960 e início dos anos de 1970 (ANTUNES, 2009), culminando na eclosão da crise do capital, cujos traços foram: o ressurgimento das ofensivas capitalistas para o mundo do trabalho, a queda da taxa de lucro dada pelo aumento do preço da força de trabalho conquistado no período pós-45, a saturação do regime de produção taylorista/fordista em detrimento da queda do consumo, bem

---

<sup>5</sup>A expressão “Anos dourados” foi atribuída ao período de ascensão do capital pelo autor Hobsbawm em sua obra “Era dos extremos” e passou a ser utilizada por outros autores que se propõem a discutir a temática em tela, a exemplo de Netto e Braz.

<sup>6</sup>Essa expressão foi utilizada pioneiramente por Mandel em sua obra “capitalismo tardio”, passando a ser usada por vários autores, como Netto e Braz em sua obra economia política (2012).

como a hipertrofia da esfera financeira que adquiria relativa autonomia frente aos capitais produtivos e, por fim, a crise do *Welfare State*, esse conjunto de fatores acarretaram a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de conter os gastos públicos abrindo as portas para inserção do setor privado.

A crise capitalista não é outra coisa senão a ruptura de um padrão de dominação de classe relativamente estável. Aparece como uma crise econômica, que se expressa na queda da taxa de lucro. Seu núcleo, entretanto, é marcado pelo fracasso de um padrão de dominação estabelecido [...]. Para o capital, a crise somente pode encontrar sua resolução pela luta, mediante o estabelecimento da autoridade e por meio de uma difícil busca de novos padrões de dominação (HOLLOWAY, 1987 *apud* ANTUNES, 2009, p. 33).

Na medida em que o Estado de bem-estar social dá sinais de crise, interrompe-se o ciclo de escoamento de mercadorias para o mercado de consumo, indo ao desencontro com o padrão de produção vigente, desencadeando na crise do fordismo/taylorismo. Ademais, se vivencia a intensificação das lutas e movimentos da classe trabalhadora, reivindicando por seus direitos no cenário político, o que acarreta a queda da taxa de lucro do capital e, portanto, sua crise estrutural.

Submerso em uma crise mundial de caráter estrutural, o capital associado ao Estado tentam driblar o colapso, operando um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, com fins de reestruturar-se a partir da retomada das taxas de lucro. Tal movimento, requeria o rompimento com o modelo fordista-keynesiano e a adoção de novas formas de acumulação flexibilizada, isto é, o toyotismo<sup>7</sup>, este emerge associado ao projeto neoliberal e se mantêm em vigência até os dias que decorrem (ANTUNES, 2009).

O que chamamos de neoliberalismo nasceu de um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos, entre os quais Popper e Lippman, que, em 1947, reuniu-se em Mont Saint Pélerin, na Suíça, à volta do austríaco Hayek e do norte-americano Milton Friedman. Esse grupo opunha-se encarniçadamente contra o surgimento do Estado de Bem-estar de estilo

---

<sup>7</sup>O sistema toyotista é um modelo japonês de produção, mais enxuto, mais flexível, de menor investimento e riscos e, portanto, mais adequado para a concorrência mundial no contexto de crise (MONTAÑO, DURIGUETTO, 2011, p. 183).

Keynesiano e social-democrata e contra a política norte-americana do New Deal. Navegando contra corrente das décadas de 50 e 60, esse grupo elaborou um detalhado projeto econômico e político no qual atacava o chamado Estado-Providência com seus encargos sociais e com a função de regulador das atividades do mercado, afirmando que esse tipo de Estado destruía a liberdade dos cidadãos e a competição, sem as quais não há prosperidade (CHAUÍ, 1997, s/p).

Na intenção de propor soluções para a crise do capital, o grupo do Mont Saint Pélerin sugeriu um Estado forte capaz de quebrar o poder dos sindicatos e movimentos operários, com o objetivo de controlar o dinheiro público e cortar os encargos sociais e investimentos na economia.

Estado este, cujo objetivo centra-se na capacidade de prover a estabilidade monetária, através da contenção de gastos sociais, gerando um desemprego massivo e instaurando um exército industrial de reserva<sup>8</sup> em grande escala, a fim de desarticular os sindicatos operários. Almejava um Estado que promovesse uma reforma fiscal, com a finalidade de estimular os investimentos provenientes da esfera privada e com isso reduzir os impostos sobre o capital, aumentando em contrapartida os impostos sobre a renda individual, trabalho, consumo e comércio. Em suma, um Estado que não operasse intervenção na esfera econômica – embebido pela ideologia neoliberal (CHAUÍ, 1997).

O neoliberalismo possui um acervo de propostas de caráter político e econômico, cujo maior interesse se pauta na não intervenção da esfera estatal pública nos assuntos econômicos e mercantilistas. A ideologia neoliberal prima pela liberalização dos mercados, pela privatização das políticas públicas, pela anulação do Estado enquanto regulador social frente às diversas esferas da vida, posto que, sua ausência em face da promoção de políticas públicas sob o argumento da incapacidade de provê-las implica na inserção do setor privado para oferta destes serviços.

De acordo com Behring (2009), o projeto neoliberal defende a implementação de um Estado mini-max, mínimo para o social e máximo para o Capital<sup>9</sup>, corroborando com a ordem social vigente, seja diretamente, através da distribuição de verbas, ou indiretamente por meio

---

<sup>8</sup>Engels e Marx inspirados pelos cartistas ingleses, caracterizou um grande contingente de trabalhadores desempregados, que não encontram compradores para sua força de trabalho como exército industrial de reserva, ou seja, a mão de obra sobrando que está fora do mercado de trabalho. Este se configura enquanto um elemento fundamental na dinâmica do capital (NETTO; BRAZ, 2012, p. 145).

<sup>9</sup>Termo atribuído por Netto ao modelo de Estado implantado a partir do advento neoliberal, em sua obra intitulada “Crise do socialismo e ofensiva neoliberal”.

do sucateamento dos serviços públicos, levando a população a se dirigir à esfera privada para acessar os serviços com relativa qualidade.

Além disso, ainda conforme a autora, este tipo de projeto busca anular as conquistas e avanços obtidos pelos trabalhadores durante a ascensão do Estado de bem-estar social e permite a superexploração dos mesmos, na tentativa de reerguer-se para atender as demandas do mercado. Nesse contexto as correlações de forças sociais tornam-se mais intensas e os direitos da classe trabalhadora são cada vez mais usurpados e espoliados.

Verifica-se a materialização da colocação do revolucionário e filósofo Karl Marx junto a Engels (1996, p.06) “O Estado não passa de um comitê organizativo da burguesia” demonstrando que sua teoria nada tem de ultrapassada como argumenta alguns pensadores (neo) liberais e entre outros. Nos termos de Petras:

[...] o neoliberalismo “representa uma tentativa de abolir 50 anos de avanços sociais e reestabelecer as condições socioeconômicas vigentes antes do advento de governos populistas, social-democratas e outros regimes de esquerda”; dessa forma conclui, “o Neoliberalismo representa uma profunda contrarrevolução” (PETRAS, 1999 *apud* MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 193).

É imprescindível sinalizar que, o neoliberalismo e o *Welfare State* formam dois projetos distintos, todavia, ambos constituem estratégias e/ou mecanismos para que o capital possa ampliar sua acumulação. A diferença é que no Estado de bem-estar social a classe trabalhadora era minimamente atendida pela via pública e adquiriu uma série de conquistas sociais, diferentemente do neoliberalismo, que usurpou e vem usurpando fervorosamente os direitos obtidos pelo proletariado no período pós-guerra, e os transformou em mercadorias.

Segundo Montañó e Duriguetto (2011, p. 192-193) “o neoliberalismo sustenta-se em três pilares fundamentais: a ofensiva contra o trabalho e suas formas de organização e luta<sup>10</sup>, a reestruturação produtiva e a contrarreforma do Estado”. Por um lado, trata-se de um conjunto

---

<sup>10</sup> Para discutir a crise no mundo do trabalho, faz-se necessário situar um conjunto de questões, em detrimento da complexidade dos elementos primordiais para sua compreensão. Nesse sentido podemos pontuar como aspectos decisivos da eclosão da crise dos movimentos operários e sindicais, a crise de caráter estrutural do capital, os rumos e/ou direcionamentos tomados pelo projeto neoliberal a exemplo da reestruturação produtiva e a contra reforma estatal e o desmoronamento do Leste Europeu, no pós-89, com suas conseqüências nos partidos e sindicatos, além da crise do social-democrata e suas repercussões no interior da classe trabalhadora. Vale salientar que a crise do movimento operário assume suas particularidades de acordo com as peculiaridades de caráter econômico, social e político de cada país (ANTUNES, 2009, p.37).

de soluções articuladas como resposta à crise do capital, por outro, uma ofensiva ao mundo do trabalho agora sob o comando do capital financeiro.

No que se refere ao primeiro pilar, uma das medidas iniciais adotadas pelo capital contra o trabalho se refere ao enfraquecimento das organizações sindicais e trabalhistas, seja negando-se a negociar com os operários em estado de greve, seja reprimindo as diversas formas de luta dos trabalhadores, o segundo tipo de medida refere-se ao desprestígio das lutas e organizações da classe subalterna (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Nesse contexto, os defensores neoliberais contam com a colaboração das empresas de jornalismo para operar a descaracterização das lutas dos trabalhadores, já que são apresentados como sujeitos “baderneiros” e/ou “vândalos” perante a sociedade. Além disso, os direitos dos trabalhadores também são atacados pelo projeto em tela, a partir da desregulamentação do mercado de trabalho e da precarização do emprego.

Os arautos do neoliberalismo desencadearam inúmeras estratégias ideológicas e culturais, tendo a mídia, especialmente a TV, como instrumento decisivo de constituição de hegemonia. Tais estratégias, combinadas aos processos anteriormente sinalizados, têm sido bastante eficazes para garantir o consentimento e a legitimação dessas políticas por parte de amplos segmentos e evitar uma radicalização da luta de classes (BEHRING, 2009, p. 78).

É notável que, neste quesito o capital conta com o forte apoio da mídia, a qual exerce sobre os corpos e mentes um poder surreal de manipulação, na medida em que descaracteriza as lutas e os movimentos sociais, através das redes de comunicações, principalmente por meio da TV, que consegue atingir um maior número de pessoas, inclusive aquelas carentes de criticidade, logo, incapazes de compreender que a criminalização dos movimentos não passa de uma estratégia do capital para desarticular a classe trabalhadora, fazendo com que os movimentos reivindicatórios percam adeptos, força e resistência.

O segundo pilar que dá base ao neoliberalismo é a reestruturação produtiva, a qual se expressa na redução dos custos empresariais, na flexibilização do trabalho e na eliminação da rigidez das regulações trabalhistas, o que se materializa sobre a vigência do modelo japonês – toyotista (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

As relações de trabalho e as fábricas propriamente ditas são reconfiguradas, já que as firmas, nos termos de Montaño e Duriguetto (2009) são “enxugadas” via internacionalização

de áreas em articulação com empresas subcontratadas, terceirizando o trabalho e, conseqüentemente, alterando a relação salarial, permitindo ao capital dispor de mão de obra em consonância com seus interesses e necessidades.

O trabalhador assalariado fica relegado à instabilidade no mercado de trabalho, tornando-o presa fácil da precarização, do sucateamento e da flexibilização das leis trabalhistas, comprimindo a partir dessa articulação devoradora de direitos o poder de luta e articulação dos movimentos da classe trabalhadora, tendo em vista que, fora do mercado formal de trabalho há um exército de desempregados, almejando uma vaga nesse universo superexplorador, a fim de vender sua força de trabalho, pois se configura como seu único meio de sobrevivência.

O terceiro e último pilar, a contrarreforma do Estado operacionalizada nos marcos do regime neoliberal, emerge da necessidade do sistema capitalista liberalizar os mercados. Nesse sentido, a reforma imposta à esfera estatal não é um ajuste administrativo/institucional positivo, nem tampouco se trata de uma crise fiscal, a reforma<sup>11</sup>, sobre a qual discutimos está intrinsecamente ligada à política neoliberal que objetiva reformular o papel do Estado, com fins de retomar o padrão de acumulação do capital em todas as suas faces e impor à sociedade o projeto neoliberal, garantindo, dentre outros aspectos, o Superávit primário<sup>12</sup> (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Portanto, ao invés de um processo de reforma estatal, vivencia-se um processo de contrarreforma<sup>13</sup> do Estado, já que a sonegação dos direitos trabalhistas e o esvaziamento das conquistas sociais adquiridas no Estado de bem-estar social aparecem como uma das principais pautas.

A contrarreforma do Estado imprime um viés político, ideológico e econômico que visa alterar as bases do chamado Estado de bem-estar social, alicerçadas sob a vigência do segundo pós-guerra, marcado pelo regime de acumulação capitalista fordista-keynesiano.

---

<sup>11</sup> Embora o termo reforma tenha sido largamente utilizado pelo projeto em curso no país nos anos 1990 para se autodesignar, partimos da perspectiva de que se esteve diante de uma apropriação indébita e fortemente ideológica da ideia reformista, a qual é destituída de seu conteúdo redistributivo de viés social-democrata, sendo submetida ao uso pragmático, como se qualquer mudança significasse uma reforma, não importando seu sentido, suas conseqüências sociais e sua direção sócio-histórica. O termo reforma ganhou sentido no debate do movimento operário socialista, ou melhor, de suas estratégias revolucionárias, sempre tendo em perspectiva melhores condições de vida e trabalho para as maiorias. Portanto, o reformismo, mesmo que não concordemos com suas estratégias e que se possa e se deva criticá-lo, como o fizeram revolucionários de períodos diferentes, a exemplo de Rosa Luxemburgo e Ernest Mandel, dentre outros, é um patrimônio de esquerda (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 149).

<sup>12</sup> Superávit primário é o resultado positivo de todas as receitas e despesas do governo, excetuando gastos com pagamento de juros. Disponível em (<http://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/superavit>). Acesso em 01 de Dez de 2016.

<sup>13</sup> Expressão usada por Behring (2011).

Nessa conjuntura o Estado anula-se enquanto “regulador”, flexibilizando as leis de maneira a cercear os direitos da classe trabalhadora, ampliando as desigualdades na relação entre trabalhadores e empregadores e abrindo espaço para a inserção do setor privado nas políticas sociais, sob a falácia de uma pseudo crise fiscal para justificar suas medidas pautadas na contenção de gastos públicos (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Segundo Behring (2009), a falaciosa crise do Estado centra-se na necessidade de imprimir ideologicamente na consciência dos trabalhadores que na medida em que o Estado atende as necessidades sociais, enfraquece economicamente, inviabilizando sua ação interventiva junto à sociedade. Por outro lado, o Estado passa a assegurar condições para investimentos estrangeiros que envolvem a segurança das instituições, a infraestrutura, a privatização, a desnacionalização de empresas públicas, a redução dos gastos públicos, a desregulamentação das relações de trabalho e a desregulação do capital financeiro.

O que se percebe é que não existe uma crise fiscal do Estado como disseminam socialmente através da mídia na tentativa de buscar apoio da população para saídas de uma falaciosa crise, conforme aponta Mota (2008), o que se observa é o afastamento da esfera estatal na promoção social, com fins de tirar do trabalhador suprimentos na forma de impostos para responder às demandas do capital que lhes são colocadas.

Para orientar esse processo de contrarreforma nos países latino-americanos, no ano de 1989, realizou-se uma reunião em Washington “entre os organismos de financiamento internacional (FMI, BIRD, Banco Mundial, funcionários do governo americano e economistas e governantes latino-americanos), para avaliar reformas econômicas da América Latina, que ficou conhecido como Consenso de Washington<sup>14</sup>” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Para Montañó e Duriguetto (2011), o processo de contrarreforma estatal se expressa nos ajustes estruturais de orientação monetarista e neoliberal, nos planos econômico, social e burocrático-institucional, em decorrência das exigências das instituições financeiras internacionais de Bretton Woods (FMI, BM e Bird), pois, a operacionalização desses ajustes se coloca como condição para o recebimento de empréstimos, bem como de investimentos produtivos dos capitais financeiros e multinacionais.

---

<sup>14</sup>O Consenso de Washington, em 1989, foi uma reunião em que se adotou um conjunto de medidas para os países de economia periférica/dependente para promover o desenvolvimento do modo de produção capitalista. Este, por sua vez, baseia-se em dez premissas: disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, reforma tributária, juros de mercado, regime cambial de mercado, abertura comercial, eliminação de controle sobre o investimento estrangeiro, privatização, desregulamentação de leis trabalhistas e institucionalização da propriedade intelectual (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p.211).

Nessa perspectiva, nota-se que as políticas públicas e sociais e seus direcionamentos se encontram nas mãos dos organismos internacionais, logo, sobre o comando da política econômica macro que, por sua vez, não vislumbra melhorias para além daquelas destinadas à ampliação de seu domínio sobre os países de economia periférica.

Para Pereira (2009) as políticas sociais, sejam do âmbito da saúde, previdência, assistência social e educação sofreram fortes impactos, em decorrência das ações focalistas do Estado e da inserção do setor privado. Segundo Behring e Boschetti (2011), estas apresentam como característica peculiar o trinômio do ideário neoliberal, isto é, a privatização, a focalização e a descentralização entre as esferas pública e privada.

Mota (2008), afirma que o cidadão enquanto sujeitos de direitos instituídos constitucionalmente é transgredido para a condição de cidadão consumidor, já que para acessar tais serviços deve, necessariamente, dispôr de recursos financeiros, enquanto o cidadão que não dispõe de renda para tanto, fica relegado às políticas focalistas, paliativas e fragmentadas ofertadas pelo setor público ou “beneficiário” de projetos sociais oferecidos pelo terceiro setor<sup>15</sup>. Desde então, e sobre os trilhos da política econômica neoliberal, as políticas públicas, passaram a assumir um caráter compensatório, fragmentado, sucateado, paliativo e hospitalocêntrico.

É válido atentar que o processo de reestruturação do capitalismo e o conjunto de metamorfoses que lhe são conexas discutidas acima no plano macro estrutural-internacional é instaurado na sociedade brasileira, devido à inserção do país no sistema capitalista mundial, bem como pelas particularidades de sua formação social e econômica (NETTO, 1996).

A partir da década de 1990, o Brasil incorpora o projeto funcional aos interesses burgueses - neoliberalismo - que promete impulsionar a estrutura econômica no âmbito mundial, no afã de atender às requisições dos organismos internacionais.

---

<sup>15</sup> O termo “terceiro setor” é de procedência norte-americana, contexto onde associativismo e voluntariado fazem parte de uma cultura política e cívica baseada no individualismo liberal (LANDIM, 1999, apud MONTAÑO, 2008, p. 53). [...] Ao Brasil chega por intermédio de um funcionário da fundação Roberto Marinho.[...] Seu conceito foi cunhado por intelectuais orgânicos do capital, e isso sinaliza clara ligação com os interesses de classe, nas transformações necessárias à alta burguesia. Assim o termo é construído a partir de um recorte do social em esferas: o Estado (primeiro setor), o mercado (segundo setor) e a sociedade civil (terceiro setor). Recorte este, [...] claramente neopositivista, estruturalista, funcionalista ou liberal, que isola e autonomiza a dinâmica de cada um deles, que, portanto, desistoriciza a realidade social. (MONTAÑO, 2008, p.53). Trata-se de um novo padrão – nova modalidade, fundamento e responsabilidade- para a função social de resposta à questão social, seguindo os valores da solidariedade local, da autoajuda e da ajuda mútua (MONTAÑO, 2008, p. 186).

Nos países do capitalismo periférico a reestruturação produtiva, a financeirização do capital e as mudanças no papel do Estado como estratégias neoliberais de amortecimento dos efeitos da crise, ocorreram em níveis, formas ritmos e épocas diferentes, de acordo com as características de cada país. Mas, em todos eles, em decorrência de suas dívidas externas essas estratégias de ajustes neoliberais desenvolveram-se sob o comando dos países do capitalismo avançado, e, em geral, com a mediação do Fundo Monetário Internacional-FMI, do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento-BIRD e do Banco Interamericano para o Desenvolvimento-BID (SILVA, 2011, p.25).

Se em países considerados potências econômicas os efeitos desse processo são desastrosos para os trabalhadores, imaginemos em países de economia periférica, como o Brasil, com altos índices de desigualdade social. Há um dismantelamento no âmbito dos direitos sociais, superior ao operado nos países centrais, sobretudo porque o nascimento destes no Brasil é prematuro.

Conforme Netto (1996), por se configurar enquanto um país de economia periférica, surgem certas particularidades, posto que não havia um *Welfare State* para onerar ou destruir. Assim como não existiam excessos nos gastos sociais, já que a promoção dos direitos era residual e/ou parca. Além disto, no Brasil a adoção do projeto neoliberal se dá de forma velada, escamoteando suas reais intenções, diferentemente dos países centrais que adotaram a política de forma escancarada.

Aqui, um projeto burguês de hegemonia não pode, com a rude franqueza da Sra. Thatcher, incorporar abertamente a programática compatível com a “desregulação” e a “flexibilização” – ele deve travestir-se, mascarar-se com uma retórica não de “individualismo”, mas de “solidariedade”, não de rentabilidade, mas de “competência”, não de redução de coberturas, mas “justiça”. E por mais que suas práticas estejam dirigidas à “desregulamentação” e à “flexibilização”, seu escamoteado neoliberalismo também deve ser matizado – ao contrário da desfaçatez de um Felipe Gonzalez e da truculência de um Salinas de Gortari e um Carlos Saul Menem, o sociólogo-presidente social democrata vem exercitando um “neoliberalismo light” (NETTO, 1996, p. 104).

Sob esse prisma, pode-se dizer que os governos brasileiros em parceria com o capital camuflam a materialização do projeto neoliberal no país, e para isso contam com o apoio da mídia, com a finalidade de alcançar o objetivo central que é o convencimento da classe

trabalhadora, na perspectiva de manipulá-la e conter revoltas ou resistências na aceitação das propostas neoliberais.

Para Netto (1996), a sintonia brasileira com a política econômica neoliberal é impressa na internalização de traços específicos da ordem-tardo-burguesa, sendo estes:

A internalização das grandes corporações transnacionais no espaço socioeconômico brasileiro; as reestruturações dos conglomerados nacionais; o intercâmbio econômico e científico-tecnológico com o mundo globalizado; as diferenciações na polarizada estrutura de classes; uma indústria cultural muito bem estruturada e monopolizada, dotada de mídia eletrônica com cobertura (espacial e social) inclusiva (NETTO, 1996, p.105).

Esses são traços que comprovam a efetivação do projeto societário-hegemônico neoliberal na sociedade brasileira, o que se configura como uma ameaça aos direitos sociais pertencentes à classe trabalhadora, já que a promoção destes se encontra condicionada à economia mundial e à ampliação da última, requer a mercantilização dos direitos dos trabalhadores, inclusive aqueles relativos à educação, o que problematizaremos a seguir.

## 2.2 A PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA EM TEMPOS DE CONTRARREFORMA: explosão do setor privado

O desenvolvimento do sistema capitalista no Brasil incidiu no crescimento e/ou alargamento da política de educação. A educação passou a ser uma requisição do próprio capital com o intuito de obter mão de obra qualificada, bem como para disseminar a ideia de uma burguesia comprometida com a democratização do ensino superior<sup>16</sup> (LIMA; PEREIRA, 2009).

Neste cenário marcado pelas reivindicações dos setores subalternizados pela socialização do conhecimento vai se constatar que o capital se apropria desta bandeira de luta não na perspectiva de democratizar o ensino e possibilitar o acesso à classe trabalhadora, mas porque vê na educação um ponto de partida para ampliar o processo de acumulação

---

<sup>16</sup>A democratização do ensino superior era motivo de lutas de professores e estudantes, na busca pelo rompimento da monopolização do conhecimento (LIMA, PEREIRA, 2009).

capitalista. Para o capital, o conhecimento pode qualificar a mercadoria mais valiosa do modo de produção capitalista (MPC), isto é, a força de trabalho. Além disso, dissemina socialmente a pseudo ideia de um acesso inclusivo, com fins de mascarar o verdadeiro objetivo do ensino privado, que é o lucro.

De acordo com Fernandes (1975), diversas frações da burguesia reivindicavam a “modernização” do ensino superior para atender aos requisitos do capital. Na década de 60, trava-se o debate em torno da área educacional, momento em que a reforma universitária entrou na pauta política como uma importante “reforma de base” ou reforma de estrutura, reivindicada pelos movimentos sociais, em especial pelo movimento estudantil.

Diante deste embate acerca do acesso à educação, a burguesia assumiu a tarefa de reformar o ensino superior, que por sua vez, é denominado por Fernandes (1975) como “reforma universitária consentida<sup>17</sup>”. Segundo Kowalski (2012, p. 49) “A contrarreforma universitária entrou na agenda política em 1968, através da aprovação da Lei nº 5.540/68, denominada Lei da Reforma Universitária”. A fração burguesa ao desenvolver tal processo de ampliação do acesso e modernização da educação, desenvolvia também o crescimento da esfera econômica, numa conjuntura marcada pelo chamado “milagre econômico”.

A expansão do acesso pela via privada, apesar de atender em primazia aos interesses próprios do capital, para muitos, respondeu minimamente às lutas da classe trabalhadora pela socialização da riqueza intelectual construída socialmente. Logo, efetuou-se um processo de contrarreforma de maneira velada, já que tais propostas não corresponderam às aspirações da sociedade.

O processo de reforma do ensino superior que se expressa na expansão do acesso à educação realizado pelo regime burguês-militar também é vislumbrado por Fernandes (1989) como um “milagre educacional”, posto que, dissemina a falsa ideia de democratização do acesso à educação e, do acesso ao conhecimento, que por sua vez, era monopolizado pela classe burguesa, que agora incute os diversos interesses econômicos e ideológicos por traz da lógica de expansão do ensino.

Até a década de 1950 apenas 2% dos jovens entre 18 e 24 anos no continente estavam matriculados em universidades, o que demonstra a elitização do ensino nesse período. O primeiro boom na massificação se dá na década de

---

<sup>17</sup>Consentida porque teve o apoio dos movimentos sociais, inclusive do movimento estudantil, porém o que se operou nesse contexto foi um processo de (contra) reforma, já que precarizou, flexibilizou e sucateou os serviços educacionais, não correspondendo às verdadeiras bandeiras de luta dos movimentos (LIMA; PEREIRA, 2009).

1960, quando esse percentual triplica, chegando a 6%. Na década de 1980 chega a 13,5%, ampliando em 1990 para 16,6% (CISLAGHI, 2011, p. 245).

Segundo Fernandes (1989) a reforma universitária proposta pela burguesia militar desdobrou-se em três aspectos, primeiro, trata-se de uma anti-reforma, na qual estudantes, jovens, professores críticos e militantes entre outros segmentos foram demasiadamente atacados; em segundo lugar e na tentativa de simular a democratização da educação, ampliou as vagas do ensino superior, visando amortecer os movimentos sociais, sobretudo os movimentos estudantis, e em terceiro, colocou o ensino na condição de mercadoria, com a oferta de cursos no setor privado, alegando que o estudante não saberia o valor do ensino se não pagasse pelo mesmo.

A partir da década de 1990, a antirreforma da educação como designa Fernandes (1989) adquire um novo sentido, no passo que torna a educação uma mercadoria, seja através do alargamento do setor privado na oferta de serviços educacionais, seja por meio da privatização das IES públicas.

Nesse contexto, a oferta dos direitos relativos à educação, dispostos nos artigos 205 a 214 instituídos na Constituição Federal de 1988, tal qual foi promulgada em um contexto marcado pela efervescência das lutas e dos movimentos advindos da classe trabalhadora reivindicando por melhores condições de vida, se vê ameaçada, sobretudo porque surgem em 1990 os primeiros indícios neoliberais no Brasil. Entretanto, e embora a CF de 1988 tenha emergido em um momento crítico, polarizado pelas lutas de classes, representa umas das maiores conquistas da classe trabalhadora brasileira.

Ainda durante a década de 1990 assiste-se a transição do governo Collor (1990-1992), que por sua vez governou o país por apenas dois anos, em decorrência de um processo de impeachment, já que o mesmo cometeu vários crimes de corrupção. Somado aos escândalos de corrupção tem-se um cenário marcado pela crise econômica, o que fez emergir o sentimento de revolta na população, tal qual se organizou através dos movimentos sociais e sindicais e passou a lutar pelo impedimento do governo Collor. Nesse contexto foi atribuído aos estudantes que foram até as ruas de caras pintadas reivindicarem pelo impeachment de Collor a nomenclatura de caras-pintadas, culminando na renúncia de Collor no final do ano de 1992, cujo sucessor foi Itamar Franco (1993-1994).

Em 1991 o Presidente Collor inaugura um conjunto de ações<sup>18</sup> voltadas para a redefinição da educação (LIMA, 2007), tais medidas após seu impeachment, foram conservadas pelo sucessor Itamar Franco que deu continuidade ao processo de modernização da política educacional a partir de um conjunto de medidas e ações.

Uma das mais importantes ações do governo Itamar Franco de reformulação da educação superior foi à criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). [...]. Uma terceira ação política do governo Itamar Franco que indica o caráter privatizante da reformulação da educação superior em curso no país refere-se à Lei nº 8.959/94, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as funções de apoio. [...]. Esta lei viabiliza [...] a possibilidade de captação de verbas privadas para o financiamento das atividades acadêmicas das ifes, desresponsabilizando o Estado de seu financiamento. [...]. Outra ação significativa [...] refere-se ao fim da reserva de mercado da informática, causando profundo impacto na configuração da política de ciência e tecnologia (CeT) brasileira, [...] eliminou as restrições ao capital estrangeiro; definiu uma nova política para o setor privado.[...] foi assumido em 1993 um protocolo de intenções entre MEC e o Ministério das Comunicações. Tal protocolo visava à criação e ao desenvolvimento de um sistema nacional de educação à distância (EAD). [...] foi realizada uma política que traria grandes repercussões para a reformulação da educação superior brasileira: a extinção do CFE. O governo quando extinguiu o CFE e criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), alterou profundamente as funções desse órgão (LIMA, 2007, p. 133-134).

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso assume a presidência. No seu governo as universidades públicas, sofreram um intenso reordenamento interno, por meio da venda de “serviços educacionais” e da expansão do acesso à graduação (LIMA, 2007), sendo que a

---

<sup>18</sup>A primeira ação do governo Collor foi a PEC Nº 56/91, intitulada “Abertura da Economia brasileira e Modernização da Universidade, esta propunha a destinação de um percentual fixo do orçamento geral da união para as universidades federais, para que estas assumissem o pagamento dos salários e das despesas de custeio, acarretando uma série de alterações nos artigos 206 e 207 da CF de 88, bem como à autonomia das Universidades. A segunda proposta trata-se de um projeto de emenda constitucional, com fins de transformar as universidades em uma organização específica, retirando a condição de servidor público dos trabalhadores e trabalhadoras em educação, trata-se da desregulamentação dos direitos dos servidores públicos. A desnacionalização de setores estratégicos do país indica a terceira ação. A quarta ação se expressa na proposta de extinção da CAPES e do INEP, além do estímulo para adequação da formação profissional ao mercado, centrada no ensino e desvinculada da pesquisa e da pós-graduação. A quinta ação se refere ao financiamento público da educação superior. O sexto aspecto, trata-se do favorecimento da expansão do ensino privado, o que gerou conflitos entre o governo supracitado e o CFE, tal qual é responsável pelo reconhecimento e credenciamento destes cursos privados (LIMA, 2007, p. 131-132).

relação entre estes aparece concretizada na mercantilização da educação operada via um novo conjunto de medidas e/ou ações<sup>19</sup>.

De acordo com Lima (2007), ainda na década de 1990 tem-se um debate em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em 13 de maio de 1993, foi aprovado o projeto da câmara de nº 1.258/88 coordenado por Florestan Fernandes. Emergiram uma série de contestações no parlamento, bem como nas atividades organizadas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, culminando na versão elaborada pelo Senador Cid Sabóia, recebendo o número 101/93 em 1994.

Destarte, o senado elaborou junto a membros do Ministério da Educação, outro projeto de LDB, operando um conjunto de alterações no PL nº 101/93, cuja aprovação se deu em 1996, na forma da Lei nº 9.394/96. Os projetos em tela expressam concepções de educação antagônicas<sup>20</sup>, afirma Lima (2007). A LDB constitui a lei mais importante no âmbito da educação, cujo objetivo é estabelecer os direitos e os aspectos gerais do ensino, desde o nível de educação infantil até a educação superior.

É notório que a expansão da educação pela via mercantil não busca propiciar à sociedade a garantia de um direito fundamental assegurado legalmente na Carta Magna de 1988, mas sim, responder às demandas do mercado de trabalho e, assim, o aumento da lucratividade dos organismos financiadores. De fato, não há um comprometimento com uma formação de qualidade, o único compromisso que os grandes empresários e investidores na área educacional assumem é com a política econômica internacional.

Pode-se afirmar que a universidade brasileira estava e está imersa numa densa crise e que esta tem uma fiel relação com a crise do capital – em busca de reestruturar-se a partir do desmonte de direitos, da reconfiguração da intervenção estatal e, das metamorfoses realizadas nas políticas sociais, sobretudo, na política educacional.

---

<sup>19</sup>As principais ações do governo Cardoso na área da educação foram: O programa de governo Mãos à Obra Brasil que trata da modernização da educação e da ciência e tecnologia convivem com a drástica redução das verbas públicas para estas áreas; Planejamento Político-Estratégico MEC, com fins de estimular às parcerias entre o setor público e o setor privado para financiamento, oferta e gestão da educação; Criação do Conselho Nacional de Educação – Lei 9.131/95, que extingue o CFE, que passa a caracterizar-se como órgão consultor do MEC, e institui o Exame Nacional de Cursos; Proposta de emenda constitucional nº 233-A, de 1995 que propõe acrescentar, ao final do artigo 207 da CF a expressão “na forma da lei; Criação do Exame Nacional de cursos de Graduação ENC- Lei nº 9.131/95 funciona como sistema de avaliação dos cursos, subsidiando ranking da IES; Lei nº 9.257/96- criação do conselho Nacional de Ciência e Tecnologia , estabelece cofinanciamento público e privado para a política de CeT, estimulando a parceria das universidades públicas e centros de pesquisa com o setor privado ( LIMA, 2007, p.141).

<sup>20</sup>O projeto de lei 1.258/88 de Darcy Ribeiro estabelecia a concepção de educação vinculada ao mundo do trabalho e á pratica social, produtora de conhecimentos, já o PL nº 101/93 – Lei nº 9394/96 estabelece a concepção de ensino limitada à aquisição de conhecimentos. O primeiro defendia a educação como direito fundamental de todos, reafirmando o dever do Estado na garantia de acesso e permanência em todos os níveis, enquanto o segundo defende a educação como direito público subjetivo. Aqui o dever do Estado fica reduzido ao ensino fundamental, com progressivo atendimento ao ensino médio (LIMA, 2007, p.137).

Assim, a educação superior passa a ser vista como um amplo e lucrativo campo de exploração para os grandes empresários, estando o crescimento do acesso ao ensino superior intimamente relacionado à inserção do setor privado na oferta de serviços educacionais (PEREIRA, 2009).

O acesso ao ensino superior pela via privada pode ser observado desde os anos de 1960 e segue expandindo-se até os dias atuais. Segundo Cislighi (2011), até 1970 30% das matrículas advinham de instituições privadas, chegando a 45% em 1990. No que se refere ao número de instituições de direito privado, verifica-se que entre 1981 e 1995, o número de instituições privadas representa o quádruplo do número de instituições públicas, o que confere à América Latina o maior percentual de estudantes em IES privadas.

Se os números apresentados anteriormente são motivos de preocupação, o Brasil merece atenção especial, pois, em 1960, 40% das matrículas estavam concentradas em IES privadas, em 1995 chegou a representar 65% e no final do governo Cardoso o número de matrículas no setor privado atingiu 70%, chegando a 75% durante o governo Lula (CISLAGHI, 2011).

Lima e Pereira (2009) afirmam que o crescente processo de expansão do acesso ao ensino superior nos marcos do regime neoliberal, se dá via dois mecanismos básicos: a explosão do setor privado e a privatização interna das IES públicas. De acordo com o Censo da educação superior (2002, *apud* Lima; Pereira, 2009), no final do governo Cardoso o ingresso em instituições públicas somavam 320.354, enquanto nas IES privadas somava 1.090.854 ingressos. Este crescimento via IES privadas é vislumbrado por Oliveira, Dourado e Amaral (2006, p. 16):

Dados do MEC-Inep-Seec, do Censo das Instituições de Ensino Superior de 2002, mostram que o sistema possui 1.637 instituições; dessas 162 (9,9%) são universidades, 77 (4,7%) são centros universitários, 105 (6,4%) são faculdades integradas, 1.240 (75,7%) são faculdades, escolas e institutos e 53 (3,2) são centros de educação tecnológica (Inep, 2003). Predomina, portanto nesse cenário, um conjunto de instituições que prioritariamente desenvolvem atividades relacionadas ao ensino de graduação.

O processo de contrarreforma universitária operacionalizado de forma efetiva nos governos citados anteriormente, teve seu aprofundamento em meados do segundo governo do presidente Lula, tal qual demonstrou, através da implementação de um conjunto de medidas

provisórias<sup>21</sup>, projetos de lei, leis e decretos, que a reconfiguração do ensino superior era de fato uma de suas pautas de ação política (LIMA; PEREIRA, 2009).

No início do governo Lula esperava-se a interrupção do processo de privatização que vinha sendo operado desde o governo Cardoso, tendo em vista que este se estruturava sob o argumento de um governo neodesenvolvimentista, ou seja, voltado para o crescimento econômico, bem como para o desenvolvimento social.

Entretanto, ao analisar tal gestão, verifica-se a composição de um governo social-liberal, já que sua governabilidade atendia principalmente aos anseios e demandas do capital, dirigindo ao social, políticas sociais focalizadas, seletistas e parcas, instaurando o processo de seletividade da miserabilidade, que se efetiva na prática de selecionar dentre os pobres os mais pobres.

Conforme Lima e Pereira (2009), uma análise apurada das ações políticas constitutivas da contrarreforma universitária desenvolvida no governo Lula indica quatro aspectos básicos, sendo o primeiro deles, o fortalecimento do empresariamento da educação superior que se materializa através do Decreto que legitima as parcerias entre as universidades federais e as instituições privadas, a Lei de Inovação Tecnológica que possibilita a atuação de docentes nas empresas privadas e a ação destas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, bem como através do crescimento abrupto das IES privadas.

Dessa forma, constata-se certa aproximação entre IES de natureza privada e as IES públicas, uma vez que a educação ao ser delineada pelas propostas neoliberais passa a constituir-se enquanto serviço não exclusivo do poder público, podendo a esfera privada ofertar tais serviços.

O segundo aspecto, trata-se da implementação de parcerias públicas/privadas (PPP's) no âmbito da educação superior, que por sua vez são firmadas via PROUNI, já que assegura

---

<sup>21</sup>Dentre as ações do governo Lula frente à educação brasileira, cabe sinalizar a formação do GT Interministerial que elaborou o documento Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira em 2003; a Medida Provisória 147/03 que institui o SINAPES; a instalação em 2004 do Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior que elaborou o documento reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior; a promulgação da Lei nº 10.861/2004, instituindo o SINAES; a divulgação do Decreto Presidencial 5.205/2004 que regulamenta as parcerias entre universidades federais e as fundações de direito privado; a instituição do ProUni, através da Medida Provisória n. 213 de 10 de setembro de 2004; o Projeto de Lei 3627/2004, que trata do sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior. A divulgação da Lei de Inovação Tecnológica (10.973/04); a reformulação da educação profissional e tecnológica em curso; as alterações na carreira docente e na política salarial das IFES; a Lei de Parceria Público-Privada nº 11.079; vários projetos de leis de reforma da educação superior e o encaminhamento ao Congresso Nacional do PL 7.200/06; a criação da UAB em 2006; a criação do REUNI e as portarias Interministeriais (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/MPOG e Ministério da Educação/MEC que tratam da criação de um Banco de professor – equivalente, inscritos no Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE divulgado em 2007 (LIMA; PEREIRA, 2009, p.37).

isenção fiscal para o setor privado em troca da oferta de vagas públicas nas IES particulares, evidenciando a mercantilização da educação. A expressão concreta das PPP's se apresenta na Lei de Incentivo Fiscal à pesquisa, divulgada pela CAPES no ano de 2007. Para o Estado é muito mais vantajoso estabelecer parcerias com o setor privado para promover o acesso dos estudantes nessas IES particulares, do que construir novas universidades públicas, pois, o dispêndio em termos financeiros é bem superior ao investido nas IES privadas (LIMA; PEREIRA, 2009).

O terceiro aspecto, ainda conforme as autoras supramencionadas, está impresso na efetivação de contratos de gestão<sup>22</sup>, operacionalizados por meio do Programa REUNI, que prima pelo aumento de egressos na graduação nas universidades federais, bem como pelo aumento de estudantes por professor no ambiente acadêmico. O REUNI além de diversificar os modelos de ensino, por meio da maleabilidade dos currículos, da inauguração da educação à distância e da criação de cursos de curta duração, precariza o trabalho docente e transforma as universidades em escolões de “terceiro grau” (LIMA; PEREIRA, 2009).

É notório que o programa REUNI não está de fato preocupado com a qualidade da formação, pois, propõe uma formação profissional aligeirada e não presencial, além da superexploração do docente sobrecarregado de alunos e atividades, resultando na dissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão no âmbito universitário.

O quarto dos aspectos trata da garantia da coesão social no que concerne às reformas estruturais realizadas pelo governo Lula em conformidade com as políticas dos organismos internacionais do capital. Aqui a educação exerce um papel fundamental na formação de profissionais disseminadores da ideologia burguesa, constituindo uma massa acrítica na sociedade que corrobora para a manutenção da ordem social capitalista, sendo um deles, o profissional de Serviço Social (LIMA; PEREIRA, 2009).

Neste sentido, é atribuído à educação superior o papel de formar profissionais para atuar na sociedade, isto é, tais profissionais devem formar-se na universidade tardia do capital - a “universidade operacional” como analisa Chauí (2003) que propicia um processo formativo esvaziado, anulando a possibilidade de crítica à ordem vigente.

O ensino superior é reconfigurado no contexto de crise do sistema capitalista, passando a constituir um espaço de mercantilização, atendendo às próprias necessidades do

---

<sup>22</sup>Trata-se de um contrato de gestão com o MEC que funciona da seguinte maneira: para cada Universidade Federal que aderir ao termo de pactuação de metas, o governo promete um aumento de recursos com limite de 20% das despesas de custeio e pessoal. Todavia no terceiro parágrafo do artigo 3º e do artigo 7º do Decreto Referente ao REUNI, fica perceptível em que condições ocorrerá esse aumento, ou seja, o atendimento aos planos depende da capacidade orçamentária e operacional do MEC e os custos deste processo devem estar circunscritos às dotações orçamentárias consignadas anualmente ao MEC (LIMA; PEREIRA, 2009, p. 40).

capital, tendo em vista a formação profissional de intelectuais acríticos e, portanto, colaboradores da ordem social vigente.

Dados do Censo da Educação Superior (2007, *apud* PEREIRA, 2009, p. 271) afirmam que:

A presença do setor privado na educação superior mantém-se predominante: o Censo da Educação Superior de 2007 informa a existência de 2.281 IES, sendo 89% de natureza privada. Há uma predominância, quanto à organização acadêmica, de instituições não universitárias, isto é, instituições que não precisam realizar pesquisa, somente transferir conhecimento: 86,7% das IES encontram-se registradas como faculdades, enquanto as universidades e centros universitários respondem por 8% e 5,3%. Cabe salientar que os centros universitários também não são obrigados à realização de pesquisa, o que faz as IES não universitárias representarem mais de 90% do total das IES existentes no país.

Fica evidente que a expansão do acesso ao ensino de nível superior emerge na perspectiva de atender ao mercado quando analisamos os dados referentes à expansão do acesso pela via pública e privada, demonstrando que, até 2008, cerca de 75% das matrículas foram realizadas em IES privadas.

Para as autoras, a expansão do acesso à educação superior via instituições privadas, em primeiro lugar, consiste em um acesso via diversificação das instituições de ensino superior, mais precisamente as IES não universitárias pertencentes à esfera privada que, por sua vez, não precisam necessariamente efetivar políticas de pesquisa e extensão, posto que somente as universidades são categorizadas enquanto instituições em que há a indissociabilidade do tripé universitário estabelecido constitucionalmente.

Compreende-se que, o processo de graduação em tais IES se apresenta de forma limitada ao ensino, em detrimento da dissociabilidade do tripé universitário, o que compromete o processo de graduação profissional, já que se entende que o ensino por si só não possibilita uma formação crítica e competente.

Em segundo lugar, e ainda sob a ótica das autoras citadas, a referida expansão do acesso ao ensino superior encontra-se direcionada em primazia, aos cursos de curta duração, cursos sequenciais e à distância, firmando o processo de aligeiramento da formação profissional, bem como de certificação em ampla escala.

O censo da Educação Superior (2007 *apud* PEREIRA, 2009, p. 271) demonstra que é clara a preferência do setor privado por atividades menos custosas e, logo, mais lucrativas,

evidenciando que “[...] o maior número de faculdades (92,5%) e de centros universitários (96,7%) está vinculado ao setor privado, enquanto as universidades estão distribuídas em proporção aproximada entre o setor público e o privado, 52,5% e 47,5%, respectivamente”.

Obviamente, é muito mais interessante para o capital investir na oferta de cursos na modalidade à distância e de curta duração, por se tratar de um ensino precarizado e aligeirado, que não demanda tanto investimento, uma vez que se realiza via computador, geralmente com encontros semanais, quinzenais ou mensais no polo de apoio com um/a tutor/a nem sempre graduado/a na área específica e com um salário bastante precarizado.

De acordo com Lima (2008), os direcionamentos operados na educação brasileira, sobretudo no ensino de nível superior estão intimamente vinculados às orientações dos organismos internacionais<sup>23</sup> aos países de economia periférica, com fins de reduzir gastos públicos na esfera educacional, a partir da inserção do setor privado na oferta de tais serviços e do processo de privatização de instituições públicas de ensino.

Esse processo torna-se expresso na educação superior, visto que a política dos organismos internacionais ressalta que, nos países periféricos, a esse nível de ensino é destinado um montante de verbas públicas maior do que o destinado à educação básica. Para reverter essa política, deveriam ser garantidos o repasse de verbas públicas à educação fundamental e a diversificação das fontes de financiamento de educação superior (LIMA, 2008, p. 20).

O capital, imerso numa conjuntura de crise, busca se reinventar, através da abertura de novos campos para investimento, com fins de ampliar o processo de acumulação capitalista, já que esta constitui sua real lógica. Pautando-se nas orientações da política internacional vislumbra na educação uma espécie de mercadoria, capaz de lhe beneficiar financeiramente e ideologicamente na medida em que faz da educação um mercado, certificando um enorme contingente de indivíduos embebidos pela razão instrumental<sup>24</sup>, corroborando para a manutenção do capital, sob o argumento de democratização do ensino superior.

---

<sup>23</sup>Em 1994 o Banco mundial lança um documento, tendo como objetivo base orientar suas ações de apoio e financiamento nos países de economia periférica, estabelecendo um modelo ideal para o ensino superior, o diagnóstico apresentado é de que, as universidades sendo financiadas pelo orçamento do Estado são também responsáveis pelas crises fiscais, além disso, o Banco mundial afirma que é uma grande injustiça que a sociedade financie a universidade pública, já que a maioria dos estudantes dessas instituições é proveniente da classe alta (CISLAGHI, 2011, p. 246).

<sup>24</sup>A razão Instrumental é uma racionalidade subordinada e funcional, subordinada ao alcance dos fins particulares, dos resultados imediatos, e funcional às estruturas. Trata-se de um conjunto de atividades e/ou

Prioriza-se a formação que atenda as orientações do Banco Mundial, sendo que democratizar passa a ser sinônimo de uma inserção, ainda que precarizada, em instituições de ensino, seja pública ou privada, daí ser a expansão de vagas a meta cobrada pelos organismos financiadores (GUERRA, 2010, p. 724).

Para Rocha (2015), a formação profissional vem sofrendo alterações impostas não apenas pelo contexto socioeconômico e pelos organismos internacionais, mas também pela esfera legal, restando ao sistema educacional brasileiro se adequar às necessidades e interesses do capital, tornando-se progressivamente um negócio muito rentável para o governo, bem como para os empresários e organismos financiadores.

No Brasil, a atual configuração pedagógica e socio-institucional da formação profissional toma forma na reestruturação do sistema nacional de educação, cujos contornos são dados pela constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 20/12/1996, ao estabelecerem os dispositivos jurídico-institucionais das alterações que viriam a ocorrer no quadro geral da educação e, em particular, na de nível superior (KOIKE, 2009, p. 6).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em sua promulgação estabelece em seu artigo 7<sup>25</sup> que o ensino é livre à iniciativa privada, legitimando na forma da Lei o processo de mercantilização da educação. Ademais, e como agravante, estabelece a criação de instituições para oferta de cursos ou programas, na modalidade à distância, para educação básica de jovens e adultos, educação profissional de nível médio e educação superior (CFESS, 2015). O que por sua vez, problematizaremos em seguida, tendo em vista suas implicações destrutivas no que concerne à qualidade da formação profissional, sobretudo do profissional de Serviço Social.

---

funções que não se importam nem com a correção dos meios, nem tampouco com a legitimidade dos fins. Por isso funcional a reprodução do capital (GUERRA, 2000, p.16).

<sup>25</sup>A lei de diretrizes e bases da educação de numero 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 em seu Artigo 7º assegura; o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III – capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em 10 de Dez de 2016.

### 2.3 O SURGIMENTO DO ENSINO À DISTÂNCIA NO BRASIL

Como parte e/ou elemento constitutivo do processo de contrarreforma estatal, sob a vigência da política econômica de cunho neoliberal comandada pelos organismos internacionais, têm-se o surgimento do ensino na modalidade à distância. Este, até meados da década de 1990, somente era empregado em cursos de caráter profissionalizante ou como forma de complementar os estudos (CFESS, 2015).

Contudo, a partir da evolução da internet, assistiu-se a eclosão de um modelo de educação superior à distância, tendo como marco principal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB<sup>26</sup>), que instigou o surgimento de tal modalidade de ensino, regulamentada em 10 de fevereiro de 1998, através dos decretos 2494/98<sup>27</sup> e 2561/98<sup>28</sup> (CFESS, 2015).

O primeiro decreto estabelece em seu conteúdo o ensino à distância como um modelo de ensino capaz de possibilitar a autoaprendizagem por meio de materiais didáticos transmitidos via meios de comunicação diversificados. O segundo decreto traz a questão do credenciamento dos cursos de EaD, sendo concluído por outras Portarias e documentos do MEC que trata da temática.

O modelo de ensino não presencial longe de constituir uma modalidade de ensino de qualidade surge na perspectiva de ampliar a lucratividade do capital, sob a falácia da democratização do ensino face às classes subalternas, na tentativa de obscurecer seu caráter aligeirado e esvaziado de conteúdo crítico. Ademais, pode ser comparada a uma fábrica de diplomas, posto que certifica a população em larga escala, estabelecendo como principal critério de acesso ao ensino o pagamento de mensalidades que variam de acordo com a instituição.

---

<sup>26</sup>A LDB em seu Artigo 80 dispõe: 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. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em 10 de Dez de 2016.

<sup>27</sup>O Decreto 2494/98, é constituído por 13 artigos e legitima o artigo 80 da LDB, este vem autorizar o poder público a estimular o emprego de programas e políticas de ensino a distância e de educação de caráter continuado em todos os níveis de educação. O conteúdo supracitado diz que tal modelo de ensino seria uma nova e revolucionaria forma de ensinar no Brasil, pois se configura enquanto uma inovação que se utiliza de um leque de tecnologias para o ensino, o que permite um resultado positivo no processo de ensino-aprendizagem. Nesse modelo de educação o discente só solicita a presença do docente quando achar necessário, o que demonstra a ausência da relação entre professor e aluno na sala de aula, ademais tem-se certa flexibilidade de horários, baixo custo, havendo uma suposta democratização da educação brasileira (MONTE; AMORIN; COSTA, et al, 2015, p.248).

<sup>28</sup> Ver decreto 2561/98 em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>.

Conforme o CFESS (2015), em 2001, o MEC divulgou a portaria de número 2.253, autorizando as instituições de ensino de nível superior a cumprirem cerca de 20% da carga horária obrigatória para conclusão de seus cursos presenciais via EaD. Por conseguinte, a Resolução CES/CNE de número 01 (um) autorizou a abertura de cursos de pós-graduação *stricto sensu* não presencial, sendo estes regulados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O que se percebe é que o MEC ao autorizar 20% da carga horária obrigatória para conclusão da graduação através da modalidade EaD, abre portas para inserção de tal modalidade de ensino na educação superior brasileira.

Segundo Pereira (2009), os cursos na modalidade à distância foram autorizados de forma efetiva a partir de 2004. No ano subsequente, o governo federal passa a estimular a abertura de mais vagas no âmbito da educação superior por meio da regulamentação específica para o ensino não presencial na graduação, seja bacharelado ou licenciatura, sendo estes ofertados a partir da utilização de teleconferências, computadores e em alguns casos com apoio de tutores, trata-se de um ensino semipresencial – à distância e presencial nos polos, principalmente para os cursos das áreas de ciências humanas e sociais (MONTE; AMORIM et al, 2015).

Para o capital os cursos das áreas das ciências humanas e ciências sociais são os mais adequados e lucrativos, visto que, não demandam um alto investimento dos empreendedores do mercado educacional, pois não necessitam de laboratórios, consultórios, e/ou equipamentos de última geração. Logo, “[...] os cursos na área de humanas são os “preferidos” pelos empresários do ensino, pois não exigem grande investimento – como, por exemplo, em laboratórios e insumos tecnológicos – e possibilitam um lucrativo e rápido retorno” (PEREIRA, 2009, p.273).

Ainda em 2005 é divulgado o Decreto de número 5.622<sup>29</sup> que estabelece que o diploma adquirido na graduação à distância tem a mesma validade que o diploma obtido na graduação presencial (BRASIL, 2005). Assim, fica perceptível que o próprio Ministério da Educação reconhece a fragilidade da modalidade EaD, na medida em que permite que as instituições ofertem os cursos na modalidade de ensino não presencial e emita os diplomas sem especificar a modalidade de ensino.

Os cursos na forma de EaD foram operacionalizados de forma efetiva a partir do ano de 2006, demonstrando um intenso processo de expansão, seja no âmbito público ou privado

---

<sup>29</sup>O decreto 5622 de 19 de dezembro de 2005 estabelece em seu Art. 5º Os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm). Acesso em 11 de Dez de 2016.

se observarmos o aumento entre os anos de 2006 e 2007. Conforme o Censo da educação superior (2007, *apud* PEREIRA, 2009), em 2006 representou 4,2% do número de matrículas no ensino superior, tendo um aumento significativo no ano subsequente, subindo 2,8% em um ano, atingindo 7% do número de matrículas, mais especificamente 369.766 matrículas em 2007. Sendo 0,35 a média de candidatos/as por vaga no EaD, o que demonstra uma baixa relação de competitividade, e, portanto, a facilidade de acessar a educação por meio de tal sistema, enquanto no ensino público presencial a média de candidatos/as por vaga chega a 07 (sete).

O setor público oferece cursos de graduação na modalidade EaD, principalmente com o enfoque na formação de professores (licenciaturas). Através da Universidade Aberta do Brasil (UAB) – criada em 2005, no governo Lula, e voltada para a formação de professores através de cursos à distância, oferecidos por instituições públicas (municipais, estaduais e federais) – são ofertadas as vagas públicas. Há diversas modalidades de cursos oferecidos – extensão, sequencial, licenciatura, bacharelado, tecnólogo, especialização e mestrado –, sendo a maioria de licenciatura (94), seguindo-se os cursos de especialização (44) e bacharelado (23) (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2007, *apud* PEREIRA, 2009, p. 272).

Apesar da participação do setor público na oferta de cursos não presenciais fica perceptível que a participação do setor privado se sobressai frente ao público e gratuito se observarmos os dados do Censo da Educação Superior (2007 *apud* PEREIRA, 2009), pois das 97 instituições que ofertaram 408 cursos de graduação à distância, 260 dos cursos estavam vinculados ao setor privado, o que corresponde a 63,7% do total.

No que se refere à totalidade de vagas, o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), demonstra que, no ano de 2007 a modalidade de ensino não presencial contava com 291 polos educacionais, com possibilidade de abertura de 46 mil vagas para estudantes de nível superior (PEREIRA, 2009).

Um dos aspectos que merece atenção nesse processo de ampliação do acesso a cursos de nível superior de Ead é a certificação em massa e, conseqüentemente, a constituição de um exército industrial de reserva detentor de um arcabouço teórico fragmentado, que não dispõe de condições subjetivas para concorrer no mercado de trabalho com profissionais graduados/as em universidades públicas e presenciais que imprimem relativa qualidade, embora existam exceções em ambos os casos.

É válido salientar que, não há dados sistematizados que demonstrem o número de estudantes que terminam a graduação nas unidades de EaD. Contudo, os poucos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) 2007, mostram que há certa tendência à evasão, chegando a aproximadamente 70%. Isso acontece porque a maioria dos/as estudantes matriculados/as no EaD são de classe baixa, isto é, são estudantes pobres que na maioria dos casos não conseguem pagar mensalmente as parcelas dos cursos e acabam desistindo por questões financeiras (CFESS, 2015).

Em muitas situações, o EAD possui um papel complementar à escola presencial e, por vezes, é a única oportunidade de estudos para os adultos engajados no mercado de trabalho ou nos afazeres domésticos, que não possuem o tempo necessário às atividades de frequência obrigatória em um curso presencial, ou, mesmo, residem em localidades de difícil acesso para que possam, com razoável eficiência, se deslocar para o local da escola (TONEGUTTI, 2010, p.61).

Comungando das ideias expressas pelo autor citado, Chagas (2016) admite que o EaD é capaz de possibilitar certos conhecimentos e que por esse motivo é possível defendê-lo em nível complementar, negando-o em nível de formação profissional, tendo em vista que a educação têm um sentido mais amplo que requer maior debruçamento no que se refere à qualidade do ensino que vai além e/ou ultrapassa a lógica da transmissão de saberes, prescindindo desse modo a interação entre os sujeitos em pleno processo formativo.

Dessa forma, não se nega o ensino à distância a nível complementar, pois, somar à formação acadêmica presencial, cursos de curta duração na modalidade não presencial enriquece o arcabouço intelectual do profissional, o que não se admite é a substituição de uma formação presencial por uma formação à distância, precarizada e aligeirada.

Para Tonegutti (2010), o EaD também não deveria ser utilizado como sistema de “democratização” do acesso ao ensino superior, como defende o governo, que tinha como fins cumprir a meta de 30% de jovens inseridos/as no ensino superior até o ano de 2011<sup>30</sup>, como prevê o PNE, evidenciando desse modo, as orientações dos acordos internacionais, de modo

---

<sup>30</sup>Não foram encontradas informações no site do INEP/MEC sobre o cumprimento da meta estabelecida pelo Plano Nacional da Educação – PNE. Entretanto com base em informações adquiridas no site Estadão ciência, o país registrou alguns avanços na área educacional no período 2001-2011, segundo a Síntese dos Indicadores Sociais de 2012 aumentou de 27% para 51% a proporção de jovens de 18 a 24 anos frequentando curso superior (inclusive mestrado e doutorado) e houve queda de 21% para 8% na taxa de brasileiros nessa faixa etária que estavam no ensino fundamental. Disponível em: <http://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-numero-de-jovens-no-ensino-superior,966016>.

mais preciso da Organização Mundial do Comércio (OMC). Para além dessas colocações o autor ressalta que o sucateamento do trabalho docente<sup>31</sup> é maior no Ead, tendo em vista que a maioria dos/as docentes são pagos/as através de bolsas e contratos precários.

Monte, et al (2015, p. 250) esclarecem em que circunstâncias se dá tal democratização:

[...] ocorre uma expansão da acessibilidade de forma superficial e enganosa, que mascara o baixo nível de escolarização de nosso país e a precarização do acesso a uma educação de qualidade, escancarando os interesses mercantis e não educacionais. Assim podemos identificar que tem havido uma fragilização da educação como direito social, o que acaba cerceando a oportunidade e o direito do cidadão de ter uma educação de qualidade, em que todos deveriam ter acesso gratuitamente (Monte, et al 2015, p. 250).

Diante do exposto, até o presente momento podemos indicar que a política de educação brasileira assiste o nascimento de uma política de ensino superior parca, medíocre e aligeirada destinada exclusivamente para os segmentos pobres, enquanto a universidade pública e presencial fica ao dispor da elite, já que esta estudou nos melhores colégios pela via privada e, portanto, tem maiores chances de se inserir nas universidades públicas, através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), enquanto o/a estudante pobre fica relegado/a as IES privadas não presenciais. No entanto, é válido salientar que a universidade pública e presencial também vem sendo ocupada pelos segmentos mais pobres da sociedade. De acordo com o CFESS (2015, p. 09) o EaD constitui:

Uma política de ensino superior pobre para os pobres, já que declaradamente a EaD está associada à oferta de ensino para segmentos mais pauperizados, conforme consta no Plano Nacional de Educação-PNE aprovado no governo Cardoso. [...] acesso de segmentos mais empobrecidos ao ensino superior, continuaram sendo o horizonte da implementação do EaD durante o governo Lula.

---

<sup>31</sup>O trabalho docente em instituições de direito privado tem como características os contratos temporários, a insegurança, a instabilidade, a rotatividade, o assédio moral por parte dos patrões e até de alunos, a redução dos encargos trabalhistas, a desresponsabilização dos empregadores pelo pagamento dos direitos trabalhistas, a exemplo do fundo de garantia do tempo de serviço (FGTS), a ausência da contribuição previdenciária, décimo terceiro salário, férias (GUERRA, 2010, p. 728).

Conforme defende as gestões dos governos federais, bem como as instituições de ensino à distância, tal modelo de educação está democratizando o acesso ao ensino superior, com o intuito de possibilitar aos segmentos mais pobres o acesso ao mesmo tendo em vista que estes não podem ou não tem condições financeiras de cursá-lo se não por essa via ou via universidade pública (MONTE, et al, 2015).

Todavia, é questionável a qualidade do processo formativo nessa modalidade de ensino, no qual se verifica a inoperância do tripé universitário, pois como já dito anteriormente não são obrigadas a operacionalizar atividades de extensão, nem tampouco pesquisa – o que nega a dimensão investigativa –, efetivando apenas o ensino de forma precarizada, pois, seus conteúdos fragmentados e medíocres são apresentados em livros e apostilas produzidos pela própria intuição, ao invés de utilizarem livros de autores/as renomados/as na área de formação dos/as discentes.

Trata-se de discussões vazias e superficiais resumidas em um pequeno livro<sup>32</sup>, que irá subsidiar a discussão de uma determinada disciplina, a qual é “ministrada” via tele-aula. O/a tutor/a funciona apenas como agente mediador/a que atende toda a turma, o que imprime uma relação de exploração à figura do/a tutor/a, apesar deste/a não ministrar conteúdos.

Silva (2008, *apud* LOPES, 2010, p. 20) estabelece algumas das fragilidades da EaD:

A ausência de formação de professores para as especificidades da modalidade à distância, de modo a evitar transposições mecânicas do presencial petrificado na pedagogia da transmissão e na avaliação da aprendizagem baseada em exames pontuais e em quantificação. Uma segunda precariedade é o modelo baseado no impresso e na TV, ou seja, distribuição em massa de pacotes de informação com pouquíssimo investimento em ambientes virtuais de aprendizagem. A terceira precariedade são os polos excluídos digitais, pobres em infraestrutura tecnológica. E a quarta é a figura do tutor, um profissional forjado na lógica da autoinstrução, que rechaça a presença do professor, em nome do mero administrador da burocracia do feedback do aluno (SILVA, 2008 *apud* LOPES, 2010 p. 20).

---

<sup>32</sup> Para a disciplina de Fundamentos históricos, teóricos e metodológicos do Serviço Social I, os professores que ministram a disciplina na UNOPAR, elaboraram um livro de 174 páginas, neste foram utilizadas bibliografias como: Linhagem do Estado absolutista do autor Anderson (1988), A condição humana de Arendt (2001), História da Igreja no Brasil de Besen (2006), História do Serviço Social na América Latina do autor Castro (1993), alguns documentos do CRESS- SP “Linha do tempo: a história do Serviço Social no Brasil”, A fabricação do Rei do autor Burke, Dicionário do pensamento marxista de Bottomore (1988), Relações Sociais e Serviço Social no Brasil da autora Yamamoto (1988), entre outras, que por sua vez são inusuais no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Vale salientar que essas informações foram adquiridas a partir de experiência, ao cursar um período na Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, mais precisamente no pólo de apoio da cidade de Sousa-PB.

Somada a tal problemática têm-se a ausência da inserção dos/as discentes nos movimentos sociais e acadêmicos, sobretudo no movimento estudantil, o que compromete a compreensão política do/a estudante frente às transformações societárias. Há, também, a inexistência da relação cotidiana entre professor/a e discente<sup>33</sup> num constante processo de transferência de conhecimento, além da fragilidade no desenvolvimento dos estágios supervisionados e da produção dos TCCs.

A fragilidade do ensino não presencial é tão notória que as próprias instituições de EaD, divulgam para a sociedade a oferta de seus cursos à distância, como cursos semipresenciais, sistema de ensino interativo, sistema presencial conectado ou presencial-interativo. Estas são estratégias de adquirir adeptos, o que vai contra a lei, já que essas modalidades disseminadas por tais instituições não estão previstas no ordenamento jurídico brasileiro (CFESS, 2015).

O crescimento exponencial dos cursos na modalidade de ensino à distância tem uma fiel relação com a estratégia de privatização da educação brasileira, tendo como principal base de sustentação a desresponsabilização do Estado frente à garantia de uma educação pública presencial e gratuita, desencadeando na precarização da graduação, já que tornou a diplomação<sup>34</sup> um nicho de valorização do capital.

Mészáros (2008, p. 16), estabelece que “uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro”. Trata-se da substituição de forma velada dos direitos sociais em mercadorias, cujo cidadão só terá acesso se dispôr de condições financeiras para pagar por tais serviços.

A expansão do ensino superior privado ligeiro presencial ou à distância, com o suporte na LDB e forte apoio institucional do Ministério da Educação ao longo de seguidos governos, ocorre para configurar nichos de valorização do capital médio, num período em que o capitalismo promove uma intensa oligopolização do capital, com tendências de concentração e fusão de capitais, bem como dificuldades de investimento produtivo e de valorização.

---

<sup>33</sup> Obviamente o/a aluno/a que se forma via computador não usufruirá das mesmas experiências coletivas, a exemplo dos movimentos acadêmicos, da própria relação com a categoria – docente e discente, já que sua formação ocorre através de um computador ou no pólo de apoio presencial, com auxílio de um/a tutor/a graduado/a, junto a um pequeno grupo de alunos/as, o que por sua vez muito se difere da realidade da instituição universitária pública e presencial (LIMA; PEREIRA, 2009).

<sup>34</sup> As instituições de ensino superior tornaram-se “fábricas de diplomas” e se há fábricas de diplomas é porque existem compradores (GUERRA, 2010, p. 728).

Constitui ainda uma via de acesso ao fundo público e ao crédito, a exemplo da discussão acerca do apoio do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) a essas instituições, na perspectiva da valorização e do suporte ao lucro privado fácil e rápido, tendência esta que vem crescendo no contexto da recente crise. Trata-se da introdução de tecnologia capital intensiva para o treinamento em grande escala e baixo custo – nesse caso os tutores e congêneres são super-explorados - em curto espaço de tempo, com alta lucratividade (CFESS, 2015, p.15).

Nesse sentido, apreende-se que o ensino na modalidade à distância traz sérios rebatimentos para a formação profissional como um todo. Entretanto, nos interessa sinalizar na seção posterior, os rebatimentos na formação profissional dos/as assistentes sociais, por acreditar que esta, conforme Pereira (2009) é veemente precarizada e radicalmente diferente do processo formativo defendido pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, bem como pelo Projeto Ético-Político da Profissão.

### **3. PRECARIZAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA:**

impactos na formação profissional em Serviço Social

Nessa seção analisamos as implicações do processo de precarização operado na política de educação superior brasileira no curso de Serviço Social, dando enfoque à descaracterização operacionalizada pelo MEC nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, quando aprovada pelo referido Ministério em 2001, apontando as alterações e seus reflexos destrutivos no processo formativo dos/as assistentes sociais.

Problematizamos ainda o crescimento desenfreado dos cursos de Serviço Social na modalidade de ensino à distância, por compreendermos que a formação profissional em Serviço Social pela via não presencial, põe em xeque o perfil profissional dos/as assistentes sociais defendido pelas Diretrizes Curriculares de 1996, uma vez que os empresários da educação requisitam um/a profissional colaborador/a da ordem social vigente.

Por último, procuramos abordar as condições da formação dos/as assistentes sociais na modalidade de EaD, com destaque ao curso de Serviço Social ofertado no polo de ensino à distância - UNOPAR do município de Sousa-PB, local de realização do estudo. Nesse sentido, nos orientamos pelo documento do CFESS volume 1 e 2 que tratam da incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social para identificar os elementos e/ou irregularidades apontados como tendências no texto em questão e que estão presentes no cotidiano das instituições estudadas.

#### **3.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: os indicativos da ABEPSS e a proposta do MEC**

A construção das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Serviço Social é fruto de sucessivas reuniões, encontros e oficinas coordenadas pela Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS) – hoje Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS<sup>35</sup>) – junto às demais entidades representativas da

---

<sup>35</sup>A Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS) foi criada em 1946, mais precisamente uma década depois da instalação do primeiro curso de Serviço Social no Brasil. Um marco na história da ABESS, hoje ABEPSS, foi a convenção de 1979, após o congresso da virada, momento em que assume a tarefa de

profissão, como o Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS), Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO).

De acordo com Werner (2011), entre 1994 e 1996, aproximadamente 200 oficinas locais, 25 regionais e 2 nacionais foram realizadas nas 67 instituições acadêmicas vinculadas a ABEPSS, com o intuito de discutir e adequar a proposta curricular às necessidades impostas pela conjuntura sócio-histórica, marcada pelo advento neoliberal e alterar o currículo mínimo vigente desde 1982.

Este Currículo, por sua vez, também aprovado pela ABEPSS junto à categoria profissional e suas entidades representativas, delineou, nos termos de Ramos (2005), “uma nova direção social hegemônica no seio acadêmico-profissional”, consolidada com a aprovação das Diretrizes Curriculares na Assembléia Geral Extraordinária da ABEPSS em 08 de Novembro de 1996. A proposta das Diretrizes Curriculares da ABEPSS aponta para a formação de um perfil profissional com:

[...] capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para apreensão teórico-crítica do processo histórico como totalidade. Considerando a apreensão das particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social na realidade brasileira. Além da percepção das demandas e da compreensão do significado social da profissão; e o desvelamento das possibilidades de ações contidas na realidade e no exercício profissional que cumpram as competências e atribuições legais (ABEPSS, 2014, s/p).

Segundo Iamamoto (2015), as Diretrizes Curriculares com base no Currículo Mínimo aprovado no ano de 1996 são constituídas por um trio de núcleos de fundamentos, os quais articulam um conjunto de conhecimentos necessários à formação profissional dos/as assistentes sociais, tendo em vista a complexidade do real e suas multifaces.

Ainda conforme a autora citada, o primeiro núcleo temático refere-se aos fundamentos teórico-metodológicos da vida social por entender a necessidade de apropriação e domínio por parte do/a assistente social sobre os fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para

---

coordenar e articular o projeto de formação profissional, transformando-se em Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social. Outro marco na trajetória da entidade supracitada ocorreu na segunda metade da década de 90 com a alteração em sua nomenclatura, passando a denominar-se Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), sob o argumento de defesa da indissociabilidade do tripé universitário – ensino, pesquisa e extensão. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/historia-7>. Acesso em: 05 de janeiro de 2017.

conhecer o ser e a vida social. De modo que, somente a partir da apropriação da dimensão teórico-metodológica é possível pensarmos numa intervenção profissional crítica e competente capaz de apreender os processos sociais da sociedade burguesa e seus fios condutores para além do que está posto.

O segundo núcleo, dos fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, diz respeito à apreensão da sociedade, considerando suas características históricas, isto é, sua formação sócio-histórica, a relação Estado e sociedade, os projetos políticos, as políticas sociais, as classes sociais e suas manifestações culturais, bem como os movimentos sociais, afirma a autora. É a partir da leitura e análise desses aspectos que o/a profissional de Serviço Social passa a compreender o processo de produção e reprodução da matéria prima de seu trabalho – a questão social<sup>36</sup> e suas diversas expressões, como produto das desigualdades pertencentes ao modelo de sociedade vigente.

O terceiro e último núcleo esclarecido por Iamamoto (2015) trata-se dos fundamentos do trabalho profissional, tal qual estabelece todos os aspectos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho, ou seja, sua trajetória histórica, teórica, metodológica, técnica, ética, etc. Implica compreender a construção social e histórica dos elementos constitutivos da profissão, seus limites e possibilidades frente às transformações societárias desencadeadas desde a década de 30 até os dias atuais, bem como as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa que são de extrema importância e demasiadamente necessárias para a atuação dos/as assistentes sociais nos espaços sócio-ocupacionais.

Para a ABEPSS (2016), outra característica da lógica curricular de 1996 é que as matérias<sup>37</sup> podem desdobrar-se em diversos componentes curriculares, por exemplo, podem ser ministradas na forma: de disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares como monitorias, projetos de extensão etc., além do estágio

---

<sup>36</sup>A questão social é caracterizada pelas expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e seu ingresso no cenário político da sociedade, reivindicando pelo seu reconhecimento enquanto classe por parte do empresariado, bem como da esfera estatal. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, ao invés da caridade e da repressão. Assim o Estado passa a intervir diretamente nas relações entre o empresariado e a classe trabalhadora, estabelecendo uma regulamentação jurídica do mercado de trabalho por meio das legislações sociais e trabalhistas, bem como gerindo a organização e prestação de serviços sociais, como um novo tipo de enfrentamento da questão social (IAMAMOTO, 2015, p. 168).

<sup>37</sup>As matérias propostas para o curso de Serviço Social nas diretrizes curriculares organizadas pela comissão de especialistas de ensino em Serviço Social em 1999, são: Sociologia, Teoria Política, Economia Política, filosofia, antropologia, psicologia, formação sócio-histórica do Brasil, Direito e legislação social, Política social, Desenvolvimento Capitalista e Questão Social, Classes e Movimentos Sociais, Fundamentos Históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social, trabalho e sociabilidade, Serviço Social e Processo de trabalho, Administração e Planejamento em Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social, ética profissional (ABEPSS, 2017b, s/p).

supervisionado e o trabalho de conclusão de curso (TCC), consideradas atividades necessárias para a composição do currículo.

Diante disso, é perceptível que a categoria profissional de assistentes sociais, junto aos órgãos representativos da profissão, ao estabelecer tal dinâmica na proposta curricular, fortalece a implementação do tripé universitário ensino, pesquisa e extensão nas unidades acadêmicas, e inova o processo formativo ao agregar um conjunto de recursos para ministrar os conteúdos pertinentes à graduação.

Simultaneamente a esse processo, tem-se a aprovação em 20 de dezembro de 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual surge na perspectiva de seguir os direcionamentos neoliberais que se expressa sobremaneira na precarização da educação brasileira, em especial da educação superior (ABEPSS, 2016). Dessa forma, a implementação da proposta das Diretrizes de 1996 se vê ameaçada.

Conforme Yamamoto (2014), a ABEPSS, sob a direção da professora Marieta Koike, conseguiu espaço no MEC-SESU para criação de uma comissão constituída por especialistas de ensino em Serviço Social responsável por avaliar as diretrizes curriculares da área e enviar ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Nessa perspectiva, o currículo mínimo aprovado em 1996 foi colocado no formato de Diretrizes Curriculares em 1999 pela Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social e encaminhada ao CNE para aprovação.

Entretanto, a proposta apresentada pela ABEPSS ao CNE sofreu, no curso de sua aprovação, um intenso processo de descaracterização pautado num conjunto de alterações e exclusões.

[...] foram feitas mudanças substantivas no documento final, descaracterizando o conteúdo das Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social elaboradas pela ABEPSS. As supressões incidiram tanto no perfil do profissional como no elenco das competências e na total exclusão das matérias e ementas elaboradas pela comissão de especialistas, em 1999 (MOTA, 2007, p. 60).

Yamamoto (2008, p. 445) afirma que “a proposta original sofreu uma forte descaracterização no que se refere à direção social da formação profissional, aos conhecimentos e habilidades preconizados e considerados essenciais ao desempenho do assistente social”.

Ainda conforme a autora supracitada (2008, p. 445), tais transformações comprometem a originalidade do projeto proposto, como por exemplo, “o perfil de bacharel em Serviço Social apresentava ‘profissional comprometido com os princípios e valores norteadores do Código de Ética do Assistente Social’, foi retirado e substituído por utilização de recursos da informática”.

Desse modo, faz-se pertinente apontar algumas modificações com base nas análises das propostas das Diretrizes Curriculares elaboradas pela comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social face às Diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Inicialmente verificamos a substituição da nomenclatura do primeiro tópico, isto é, nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS consta “Perfil do bacharel em Serviço Social” sendo este substituído por Perfil dos formandos. Tal substituição não implica no sentido, porém em sua redação foi excluído o parágrafo “Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social” (IAMAMOTO, 2008, p.445).

Segundo Werner (2011), a exclusão do parágrafo antedito, conforme um dos membros da comissão de Especialistas interfere no entendimento da ética como transversal na formação profissional:

[...] se pensava aqui no perfil do bacharel a ética como transversal, se teve uma discussão muito clara, a ética não é uma disciplina é muito mais que uma disciplina, tem uma perspectiva ético-metodológica e política, ela atravessa a totalidade da formação profissional, então é uma preocupação que a ética não está na sociedade civil, nas relações sociais, não é só a ética tal como estava em 1982, reduzida a uma disciplina que iria dar conta daquela questão. É muito mais que a ética profissional, é uma perspectiva ético-política (WERNER, 2011, s/p).

O código de ética do/a assistente social é um instrumento legal da profissão, o qual deve nortear toda a formação profissional, bem como, a atuação profissional nos diversos espaços sócio institucionais, este por sua vez exprime valores e princípios que apontam para uma possível emancipação humana, tal qual só é viável através da derrocada do sistema capitalista. Neste argumento reside o motivo da exclusão do parágrafo que remete ao compromisso dos/as futuros/as profissionais com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social.

No que se refere às competências e habilidades, verifica-se que as mesmas foram divididas em gerais e específicas<sup>38</sup> pelo CNE. Além disso, e de acordo com Iamamoto (2008), foram suprimidas as definições concernentes ao direcionamento teórico-metodológico e histórico para análise dos processos sociais, isto é, no projeto proposto pela ABEPSS havia estabelecido:

A formação profissional deve viabilizar a capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas com vistas à: apreensão crítica dos processos sociais na sua totalidade; análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país (IAMAMOTO, 2008, p. 446).

Além disso, foram eliminadas algumas das competências e habilidades técnico-operativas, como: formular e executar políticas sociais em órgãos de administração pública, empresas e organizações da sociedade civil; realizar estudos socioeconômicos para identificação de demandas e necessidades sociais; exercer funções de direção em organizações públicas e privadas na área de Serviço Social; assumir o magistério de Serviço Social e coordenar cursos e unidades de ensino; e supervisionar diretamente estagiários/as de Serviço Social.

Iamamoto (2008) destaca que os objetivos anteriormente mencionados foram eliminados pelo CNE, assim como foram os tópicos de estudos<sup>39</sup> que tratavam dos conteúdos curriculares expressos nos três núcleos de fundamentação, isto é, núcleo de fundamentos teóricos metodológicos da vida social; núcleo de formação sócio-histórica da sociedade

---

<sup>38</sup>As Competências e habilidades foram subdivididas em gerais e específicas, na primeira consta que a formação profissional deve viabilizar a capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas com vistas à: compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; identificação das demandas presentes na sociedade, visando a formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social; utilização de recursos da informática. Na segunda temos a seguinte redação: a formação Profissional deverá desenvolver a capacidade de: elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social; contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais; planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais; realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais; prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade; orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos; realizar visitas periciais técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social (BRASIL, Resolução Nº 15/2002).

<sup>39</sup>Os tópicos de estudos dispostos nas Diretrizes Curriculares de 1996 estabeleciam em sua redação os conteúdos necessários à formação profissional dos assistentes sociais, com fins de garantir a qualidade do ensino por meio da oferta de conteúdos que norteiam a formação de bacharéis em Serviço Social.

brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional que compõem a organização curricular, inviabilizando a possibilidade de garantia de conteúdos comuns no processo formativo dos assistentes sociais do país.

Assim, a escolha do conteúdo da formação profissional em Serviço Social fica a critério das unidades acadêmicas, seja ela pública ou privada, desde que considerem os três núcleos temáticos supracitados (IAMAMOTO, 2008). Fica perceptível que a flexibilização da estrutura curricular da formação profissional constitui uma estratégia do próprio Ministério da Educação sob o comando dos organismos multilaterais para submeter o processo formativo aos interesses do mercado.

A resolução de nº 15, de 13 de Março de 2002, tal qual estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, exprime em seu artigo 2:

O projeto pedagógico de formação profissional a ser oferecida pelo curso de Serviço Social deverá explicitar: a) o perfil dos formandos; b) as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas; c) a organização do curso; d) os conteúdos curriculares; e) o formato do estágio supervisionado e do Trabalho de Conclusão do Curso; f) as atividades complementares previstas (WERNER, 2011, s/p).

Para a autora, tal orientação abriu a possibilidade para construção de projetos pedagógicos de cursos maleáveis e diversificados. Relegando sua construção aos profissionais e às instituições formadoras. Ademais os conteúdos disciplinares também não são regulados, o que implica muitas vezes na oferta de disciplinas incoerentes com aquelas propostas pelo projeto original da ABEPSS.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) também eliminou os itens que tratavam das recomendações<sup>40</sup> voltadas para o incentivo à qualificação profissional do corpo discente e da duração do Curso contidos nas Diretrizes Curriculares de 1996, não estabelecendo a carga horária necessária para o estágio supervisionado. O tópico que trata das atividades

---

<sup>40</sup>As Diretrizes Curriculares de 1996, organizadas em 1999, dispõe do item denominado recomendações, este aponta para os seguintes aspectos: incentivar o aluno, através de procedimentos pedagógicos, ao aperfeiçoamento cultural e domínio da língua portuguesa; estimular o conhecimento de língua estrangeira, destacando o inglês e o espanhol; propiciar ao aluno o acesso aos recursos de informática, como instrumento de trabalho acadêmico e profissional; estimular a incorporação de práticas permanentes de avaliação do desenvolvimento e dos resultados da formação profissional, apesar da importância que estes expressam frente a formação profissional, seu conteúdo foi banido pelo CNE (ABEPSS, 2017b, s/p).

complementares permaneceu, porém o trecho que estabelece a carga horária para as mesmas foi eximido da redação.

Segundo a comissão relatora para a aprovação das Diretrizes Curriculares fez-se necessário operar algumas alterações, entre elas suprimir o item relativo à duração do curso, tal qual só foi definido seis anos depois, via resolução CNE/CES n. 2, de 18 de junho de 2007, que dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados e na modalidade de ensino presencial, estabelecendo a carga horária mínima de 3000 horas para o curso de Serviço Social em um tempo mínimo de quatro anos para sua totalização (WERNER, 2011).

A proposta original das diretrizes curriculares elaboradas pela ABEPSS aborda um item denominado “Princípios da Formação Profissional”, alvo de alterações, sendo substituído por “Organização do Curso”, tal qual aborda os seguintes aspectos:

Flexibilidade dos currículos plenos, integrando o ensino das disciplinas com outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares; Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta; Estabelecimento das dimensões investigativa e interpretativa como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade; Presença da interdisciplinaridade no projeto de formação profissional; Exercício do pluralismo teórico-metodológico como elemento próprio da vida acadêmica e profissional; Respeito à ética profissional; Indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio (BRASIL, RESOLUÇÃO, Nº 15, 2002, s/p).

Foram excluídos durante o processo de aprovação das diretrizes curriculares os seguintes itens: “adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; e a indissociabilidade das dimensões de ensino, pesquisa e extensão” (ABEPSS, 2017b, s/p) que compõem o tripé universitário.

A categoria profissional junto às entidades representativas da profissão tem criticado ferrenhamente a supressão destes itens, por apreender que o pluralismo teórico deve ser garantido e assegurado nos documentos da profissão (WERNER, 2011). Contudo, a formação profissional deve se manter calcada na teoria social crítica de Marx, pois tal perspectiva para Boschetti (2004) orienta os profissionais à compreensão de forma crítica da sociedade

capitalista e considera as expressões da questão social objeto de intervenção do/a assistente social.

O CNE ao operar tais transformações no documento em tela, suprimiu a teoria social crítica de Marx, evidenciando o interesse em propiciar uma graduação vazia e acrítica, com fins de escoar para o mercado de trabalho um montante de profissionais embebidos pela tão falada razão instrumental<sup>41</sup>. Afinal, a perspectiva marxiana se apresenta como uma afronta à ordem social vigente, já que desvela/descortina suas multifacetadas.

Ademais, ao excluir o aspecto que trata da indissociabilidade da tríade ensino-pesquisa-extensão autoriza as unidades acadêmicas a ofertar cursos baseados apenas no ensino, eximindo-as da execução de atividades voltadas para a pesquisa, bem como para a extensão, ficando a pesquisa relegada à pós-graduação.

Sob esse prisma, fica perceptível que o Ministério da Educação não está preocupado com a qualidade da formação profissional, mas em responder aos interesses da esfera mercantil uma vez que exclui elementos de extrema importância à formação de bacharéis em Serviço Social sob argumentos infundados. O que se percebe é a incoerência desse processo, visto que a direção social estratégica da profissão deve ser definida pela própria categoria profissional e seus órgãos de representação.

O item “Estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso (TCC) <sup>42</sup>”, não ficou imune diante do processo de alteração, ao finalizar a leitura das Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social aprovadas pelo Ministério da Educação, verifica-se que o parágrafo que trata do trabalho de conclusão de curso e/ou trabalho monográfico foi suprimido permanecendo apenas a redação referente ao estágio supervisionado.

Iamamoto (2008), afirma que tal legislação imprime a agenda neoliberal e seus desdobramentos no âmbito educacional que se expressa no desmonte e na flexibilização da educação brasileira, sobretudo, do ensino superior, em consonância com a contrarreforma estatal, desencadeando em privatizações e, portanto, na emergência de novos desafios postos pela conjuntura à implantação da proposta curricular de 1996 pela ABEPSS.

---

<sup>41</sup>Ver significado no capítulo um (1).

<sup>42</sup>O item Estágio supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ficou da seguinte maneira: O estágio Supervisionado e TCC devem ser desenvolvidos durante o processo de formação a partir do desdobramento dos componentes curriculares, concomitantemente ao período letivo escolar. O estágio Supervisionado é uma atividade Curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio- institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita conjuntamente por professor supervisor e por profissional do campo, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio. (BRASIL, RESOLUÇÃO, Nº. 15/2002).

Portanto, defender as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 é defender a materialização do Projeto ético político profissional, assim sendo, as entidades representativas da profissão devem comprometer-se a denunciar qualquer tipo de negligência na implementação das Diretrizes nas unidades que ofertam cursos de Serviço social, principalmente aquelas pertencentes ao setor privado de natureza não presencial, que vem se expandindo consideravelmente nos últimos anos, sobretudo nos marcos do governo Lula, como se constatou no capítulo anterior.

Pode-se dizer que o Serviço Social nos marcos da contrarreforma do ensino superior vem sofrendo significativos rebatimentos que se expressam na descaracterização das Diretrizes Curriculares com base no currículo mínimo de 1996, na expansão dos cursos de Serviço Social de natureza privada, e principalmente na expansão dos cursos de Serviço Social pela via do ensino à distância, tal qual trataremos de analisar a seguir.

### 3.2 A EXPANSÃO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NA MODALIDADE DE ENSINO À DISTÂNCIA

A partir dos anos de 1990 e face aos delineamentos da contrarreforma da educação superior brasileira, têm-se o crescimento desenfreado dos cursos de Serviço Social via instituições de natureza privada, tendo em vista a forte presença do empresariado na oferta de serviços educacionais.

Segundo Pereira (2009), após a aprovação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS pelo MEC, e sob a vigência do governo Lula o número de cursos de Serviço Social tiveram um crescimento exponencial, em decorrência do surgimento das instituições de ensino à distância.

No governo Lula, outra “novidade” emergiu para a profissão: a criação de cursos de Serviço Social na modalidade de Educação à Distância (EAD), com 11 IES ofertantes de cursos de Serviço Social na modalidade EAD. Se elas representam 5, 2% do total de cursos criados no período, o percentual se inverte quando analisamos o quantitativo de vagas de Serviço Social oferecidos por IES anualmente: as 11 IES ofertam 46.620 vagas de Serviço Social na modalidade EAD, enquanto as demais 199 IES ofertam 24.824 vagas na modalidade presencial, anualmente (LIMA; PEREIRA, 2009, p. 45).

A oferta de cursos de Serviço Social na modalidade à distância vem sendo maior em relação à oferta de cursos presenciais, o que se configura enquanto um dado preocupante se pensarmos o aumento de instituições de EaD e, portanto, de alunos inscritos em tal modalidade de ensino nos próximos anos, já que 11 instituições de EaD ofertam anualmente o dobro de vagas ofertadas em 199 instituições de ensino superior presencial.

A priori o número de IES não presenciais parece insignificante, porém, quando analisamos o número de vagas ofertadas por estas, constatamos a complexidade do problema vivenciado pela categoria profissional de assistentes sociais e suas entidades representativas.

De acordo com Lima e Pereira (2009), o crescimento abrupto dos cursos de Serviço Social pode ser compreendido com base em dois núcleos constituintes da nova fase do “milagre educacional” denominado por Fernandes, cuja operacionalização se deu no governo Lula.

O primeiro diz respeito ao fortalecimento do empresariamento da educação de nível superior que prima por ofertar cursos nas áreas de humanas e ciências sociais aplicadas, devido os baixos custos para oferta e garantia das altas taxas de lucro. O segundo núcleo se refere à necessidade de manutenção do consenso social, isto é, de manter o controle das massas em torno das antirreformas realizadas pelo Estado sob o comando dos organismos internacionais (LIMA; PEREIRA, 2009).

Em face do quadro delineado, é possível afirmar que o Serviço Social sofreu um verdadeiro processo ‘explosivo’ de crescimento de suas unidades de ensino, esmagadoramente privadas e inseridas em instituições não universitárias. Assim, o empresariado do ensino passou a identificar o curso de Serviço Social como mais um curso explorável na área de Humanas. Isto significou a efetiva laicização e o puro empresariamento do ensino em Serviço Social, especialmente após 1995, articulando-se tal movimento do empresariado com o movimento mais amplo do Estado brasileiro de incentivo à expansão do ensino superior via setor privado e não confessional. Assim, a criação de ESSs no Brasil relaciona-se com o movimento mais amplo de necessidade de realização do capital, mas também de formação de intelectuais difusores de uma ideologia colaboracionista, consensual, sob a ótica e as necessidades do capital (PEREIRA, 2008, p.194).

Dito isto, nota-se que a expansão dos cursos de graduação em Serviço Social beneficia o capital tanto na esfera econômica, quanto na esfera ideológica, dado que propicia um

retorno financeiro rápido, não requerendo altos investimentos para sua oferta, e funciona como instrumento de reprodução do capital em razão do caráter colaboracionista que a formação assume nesses rumos. Nesse sentido, o/a profissional de Serviço Social corre um grande risco de resgatar o caráter histórico de colaborador/a<sup>43</sup> da ordem social vigente e perpetuá-lo em sua prática profissional, retomando ao conservadorismo presente nas protoformas da profissão.

Barroco (2011, p. 212-213), esclarece que “a reatualização do conservadorismo é favorecida pela precarização das condições de trabalho e da formação profissional, pela falta de preparo técnico e teórico, pela fragilização de uma consciência crítica e política”. O que conforme a autora pode motivar a busca por respostas pragmáticas e irracionais, assim como a incorporação de técnicas aparentemente úteis em um contexto imediatista. De tal modo, a conjuntura pode favorecer a reatualização do conservadorismo sob novas roupagens e demandas.

Os investimentos do empresariado da educação à distância voltados para o curso de Serviço Social similarmente tem uma estreita relação com a necessidade de esvaziar o processo formativo do/a assistente social. Um/a profissional com uma formação fragilizada não dispõe de subsídios teórico-metodológicos, ético-políticos, técnico-operativos e crítico-analíticos para enxergar com criticidade os processos sociais, os determinantes de seu objeto de trabalho e nem tampouco intervir em tais dilemas sociais em conformidade com o projeto profissional.

Estes impasses levam os/as profissionais a desenvolverem uma postura tecnicista e burocrática, em consonância com o caráter focalista e seletistas que assume as políticas sociais, atendendo às requisições<sup>44</sup> do capital, conforme aponta o CFESS (2015):

Nesse contexto, não se requisita o perfil das diretrizes curriculares, crítico, articulador político profissional dos sujeitos, preocupado com os direitos e a cidadania, pesquisador que vai além das aparências dos fenômenos,

---

<sup>43</sup>O Serviço Social assumiu em suas protoformas um caráter eminentemente funcionalista/colaboracionista para com a ordem burguesa, já que surge nos anos 1930 arraigado a igreja católica e com influência franco-belga, sendo institucionalizada como profissão na segunda metade da década de 40 e na década de 50 com o surgimento das instituições assistenciais e sob influência norte-americana. Porém somente no pós-64 nos marcos do Golpe Militar o mercado de trabalho torna-se relevante para os assistentes sociais, isto é, há uma relativa ampliação dos cursos de Serviço Social, entretanto ainda arraigados no conservadorismo, que por sua vez, permanece até a década de 1970 de forma efêmera - período em que se inicia o processo de renovação da profissão que se expressa na busca em romper com o conservadorismo (PEREIRA, 2009).

<sup>44</sup>É uma requisição estrutural de uma tecnocracia limitada ao preenchimento de cadastros e a realização de metas quantitativas em detrimento da qualidade do atendimento aos usuários. Tal requisição é elevada à enésima potência e respondida por uma universidade operacional nos termos de Chauí (CFESS, 2015, p.18).

profissional preocupado com a coletivização das demandas, com a mobilização Social e a educação popular. Ao contrário, o que se requisita é um profissional à imagem e semelhança da política social focalizada e minimalista de gestão da pobreza e não do seu combate, politização e erradicação (CFESS, 2015, p. 16).

Monte, et al (2015) corroboram que, entre os dez maiores cursos de graduação em número de matrículas na modalidade de ensino à distância no Brasil, o curso de Serviço Social ocupa o terceiro lugar<sup>45</sup> tanto no ano de 2010, quanto no ano de 2013, isto é, em 2010 o número de matrículas em Serviço Social somava 74.474, o que corresponde a 8% das matrículas dos cursos superiores em EaD, já em 2013 o número de matrículas no curso supracitado totalizava 94.595, correspondente a 8,2% do total de matrículas em EaDs. Tais dados demonstram o ritmo de crescimento do curso de Serviço Social no modelo de ensino não presencial.

Segundo a autora mencionada, o ensino presencial no ano de 2010 ofertou 36.098 vagas para os cursos de Serviço Social, a fim de ingressar no curso se inscreveram 87.192, inserindo-se apenas 19.459. No mesmo ano o EaD ofertou 102.160 vagas para o referido curso, se inscreveram 49.478, ingressando 21.410.

Em 2011, foram ofertadas 39.290 vagas para os cursos de Serviço Social na modalidade presencial, se inscreveram 111.253, porém somente ingressaram 21.663. O ensino à distância no curso do ano de 2011 ofertou 68.742 vagas, se inscreveram 47.644, ingressando 25.762. No ano de 2012 a oferta de vagas para o curso em tela pela via do ensino presencial correspondeu a 44.137, se inscreveram 137.087, ingressando apenas 25.221, enquanto o EaD ofertava 76.652, se inscrevendo 52.806 e ingressando 33.206.

Verifica-se que a oferta de vagas no EaD é sempre e significativamente superior às vagas ofertadas no ensino presencial como constatado anteriormente. Ademais, fica notório que houve uma queda na oferta de vagas pela modalidade não presencial no ano de 2011.

Evidencia-se ainda, que na modalidade de ensino presencial a oferta é reduzida e a demanda é elevada, ou seja, a quantidade de inscritos é superior ao número de vagas ofertadas, chegando a corresponder ao seu dobro. No ensino não presencial essa dinâmica se inverte, a oferta de vagas é ampla, enquanto a procura é inferior.

---

<sup>45</sup>O curso de pedagogia ocupa o primeiro lugar em número de matrículas na modalidade de ensino à distância no Brasil nos anos de 2010 com 29,37%, o que corresponde a 273.248 matrículas e em 2013 com 25,6, correspondente a 295.264 matrículas. Em segundo lugar está o curso de administração com 13,8% ou 128.186 matriculados/as no ano de 2010 e em 2013 com 13,6%, correspondente a 157.066 estudantes matriculados no ensino à distância (MONTE, et al, 2015, p. 251).

O setor privado – tanto na modalidade presencial quanto na de EaD – amarga brutalmente a ociosidade de suas vagas. Traduzindo: nem todas as vagas oferecidas e aprovadas pelo Ministério da Educação são preenchidas, devido á dificuldade da população não de pagar as mensalidades, mas também de manter-se durante quatro anos em uma instituição de ensino (PEREIRA, 2010, p. 329).

Segundo a base de dados do MEC/INEP, de abril de 2007 *apud* Iamamoto (2008), existem no Brasil 253 cursos de Serviço Social inscritos em instituições de ensino superior, das quais 207 que corresponde 82% são de natureza privada, enquanto 46 são públicas, isto é, 18%.

Monte, et al (2015) esclarece que a incidência do ensino privado em ambas as modalidades de ensino – presencial e à distância – é maior em detrimento do ensino público, sendo mais significativa no ensino não presencial. De acordo com dados do INEP/MEC, de 2010 e 2013 na modalidade de ensino presencial de natureza pública as matrículas nos cursos de Serviço Social atingiram 24,1% que corresponde a 71.196 estudantes matriculados/as, já nas instituições privadas esse número cresce chegando a 224.261, o que corresponde a 75,9% das matrículas nos cursos de Serviço Social concentradas nas IES privadas.

A partir da reflexão sobre esses dados observa-se o crescente processo de privatização da educação superior e principalmente a privatização dos cursos de Serviço Social, o que se apresenta como uma ameaça à consolidação do projeto profissional, haja vista a precarização<sup>46</sup> do ensino nas IES privadas, sobretudo de ensino à distância.

De acordo com informações adquiridas pelo CFESS através da Secretaria de Educação à distância (SEED-MEC), em 2011 haviam matriculados/as<sup>47</sup> em cursos de Serviço Social na modalidade à distância no Brasil, cerca de 65.913 estudantes, distribuídos/as em 14 instituições de EaD. Conforme demonstra a tabela abaixo a Universidade do Tocantins (UNITINS) lidera o ranking das IES à distância com maior número de estudantes de Serviço

---

<sup>46</sup>A precarização do ensino superior não é um aspecto exclusivo das IES de natureza privada, ela também está presente nas IES públicas. O ensino público no curso do processo de contra-reforma do ensino superior é sucateado e precarizado, sofrendo um forte reordenamento de suas configurações, o que implica numa série de implicações a formação profissional. Entretanto estamos discutindo sobre uma modalidade de ensino capaz de imprimir qualidade no processo formativo, o que não é caso do ensino à distância.

<sup>47</sup>Segundo o diretor de Regulação e Supervisão em Ead da SEED/MEC, o número de estudantes inseridos no sistema de ensino á distância é ainda menor que a quantidade de matriculados, visto que os dados explícitos acima não computam os desistentes (CFESS, 2015).

Social, seguida da Universidade da Anhanguera (UNIDERP), ficando em terceiro lugar a Universidade Norte do Paraná-UNOPAR (CFESS, 2015).

Tabela 1 - Alunos/as matriculados/as em cursos de graduação à distância em Serviço Social no Brasil, segundo a SEED/MEC, em janeiro de 2011

<b>Instituições</b>	<b>Total de alunos/as</b>
Centro Universitário da Grande Dourados (UN IGRAN)	580
Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASELVI)	3.290
Centro Universitário Newton Paiva (NEWTON PAIVA)	1.135
Universidade Anhanguera (UNIDERP)	14.647
Universidade de Santo Amaro (UNISA)	1.605
Universidade de Uberaba (UNIUBE)	3.007
Universidade do Tocantins (UNITINS)	18.427
Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)	387
Universidade Estácio de Sá (UNESA)	840
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)	6.879
Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)	11.306
Universidade Paulista (UNIP)	2.480
Universidade Salvador (UNIFACS)	487
Universidade Tiradentes (UNIT)	843
<b>Total</b>	<b>65.913</b>

Fonte Secundária: CFESS (2015, p. 13).

Para Iamamoto (2008), nesse ritmo de crescimento há estimativas de que a quantidade de profissionais poderá dobrar em 10 anos. Este dado merece atenção demasiada, visto que, o empresariado da educação à distância está produzindo um “exército assistencial de reserva” como nomeia a autora, pois, as vagas para assistentes sociais no mercado de trabalho não acompanham esse movimento frenético que assume as IES à distância na formação destes/as profissionais. Este processo implicará no agravamento das condições de trabalho do/a profissional de Serviço Social.

A autora citada acima afirma que em julho de 2007, havia cerca de 70.500 assistentes sociais ativos/as no Brasil, distribuídos em vinte e quatro (24) Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), três (3) delegacias de base estadual e vinte e uma (21) subdelegacias ligadas aos CRESS, congregados no CFESS<sup>48</sup>.

Conforme previu a autora, em 10 anos o número de assistentes sociais duplicou atualmente o Brasil conta com aproximadamente 160 mil profissionais com registro nos 26

<sup>48</sup> Fonte secundária: Informações do CFESS em 2007.

Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) e uma Seccional de Base Estadual. É o segundo país no mundo em quantitativo de assistentes sociais, ficando atrás apenas dos Estados Unidos (CFESS, 2017).

É válido ressaltar que o aumento do número de formandos/as em Serviço Social nos últimos anos não implica necessariamente sua inserção no mercado de trabalho, tal como nos registros do CRESS<sup>49</sup>, isso porque o número de inscrições de formandos/as advindos/as do ensino à distância nos CRESS é relativamente baixo frente ao número de matrículas em Serviço Social no EaD.

Um levantamento realizado junto aos CRESS de todo território brasileiro, aponta que se inscreveram nos CRESS 4.049 assistentes sociais graduados/as no EaD em março de 2011, demonstrando um número ínfimo de procura por registro profissional (CFESS, 2015). Atestate-se a fragilidade do modelo de ensino à distância, que certifica profissionais em larga escala incapazes de sobreviver no campo de disputas que se constitui o mercado de trabalho na cena contemporânea.

Conforme Lima e Pereira (2009), o impacto na formação é claro, ao invés de uma formação que prima pela qualidade e a preocupação em formar profissionais com sólida base teórico-metodológica e capacidade ético-política e técnico-operativa, tem-se a intenção de certificar, desqualificando a formação em Serviço Social e, por conseguinte, o projeto ético-político do Serviço Social<sup>50</sup>, tal qual teve sua gênese na segunda metade da década de 1970, mais especificamente em 1979, sob a égide do processo de renovação, cujo avanço se deu na década de 1990, devido à aproximação a teorias críticas capazes de comportar as novas demandas sociais.

O PEPSS materializa-se no Código de Ética do/a Assistente Social, na Lei de Regulamentação da Profissão de Serviço Social (Lei 8662/93), e na proposta de Diretrizes

---

<sup>49</sup>Uma pesquisa realizada junto ao CRESS de Alagoas sobre a natureza das instituições formadoras dos profissionais inscritos a partir do ano de 2010 – ano que os primeiros profissionais egressos dos novos cursos se inserem no mercado de trabalho demonstram que de 2010 a 2013 efetuaram inscrições no CRESS de Alagoas 665 profissionais graduados via EaD e 648 profissionais formados em IES presenciais, totalizando um número de 1.313 profissionais inscritos no órgão antedito durante o percurso de quatro anos. No que se refere ao cancelamento de inscrições, em 2012 houveram duas inscrições canceladas, em 2013 foram canceladas 109 inscrições, totalizando o número de 111 inscrições canceladas. Assim, podemos atestar que a quantidade de profissionais formados via Ead inscritos no CRESS - Alagoas durante o período de 2010 - 2013 é superior ao número de registros de profissionais formados no ensino presencial no mesmo período, no que concerne as inscrições canceladas, verifica-se que nos anos de 2010 a 2012 são quase inexistentes os cancelamentos de inscrições, havendo em 2013 uma taxa elevada de cancelamentos, assim supõe-se que estes profissionais tenham saído do mercado de trabalho e/ou não tenha conseguido ao menos se inserir no mesmo (MONTE et al, 2005).

<sup>50</sup>O Projeto Ético-Político do Serviço Social compreende um conjunto de elementos que constituem “uma imagem ideal da profissão, os valores que a legitimam, sua função social e seus objetivos, conhecimentos teóricos, saberes interventivos, normas, práticas, etc.” (NETTO, 2008, p.07).

para o Curso de Serviço Social de 1996 (NETTO, 2008). Portanto, a inoperância de um desses três pilares trai o Projeto ético-político do Serviço Social. Daí reside às ameaças a implementação do projeto e uma série de desafios a profissão.

A hipótese é, portanto, que a formação profissional dos novos assistentes sociais, formados via EaD, será radicalmente diferente da propugnada pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (ABESS/CEDEPSS, 1997), o que reconfigurará completamente o mercado de trabalho em Serviço Social e trará complexos desafios para as entidades da categoria (PEREIRA, 2009, p.274).

A realidade destacada implica na possibilidade de reiteração da cisão entre teoria e prática, pois, trata-se de profissionais detentores/as de um arcabouço teórico pobre que os/as impossibilita de transcender a aparência dos fatos recorrentes ao exercício profissional do/a assistente social, contribuindo significativamente para a repetição do cotidiano, cuja dimensão prática se sobressai frente à dimensão teórica.

Maués (2006) defende que o ensino não presencial é parte da tendência dominante da política educacional contemporânea que tem dado ênfase à prática em detrimento da teoria, colocando as questões técnicas e práticas como o eixo central da formação profissional. Nesses rumos, e utilizando os termos de Guerra (2000) os/as profissionais tendem a assumir uma racionalidade subordinada e funcional a burguesia.

É possível inferir que tal modalidade de ensino implica sérias transformações na formação profissional em Serviço Social por se tratar de um/a profissional que atua diretamente nas expressões da questão social, tais quais adquirem complexidade conforme o movimento do real, confirmando a necessidade de profissionais qualificados/as, críticos/as e competentes para atuarem no atual mercado de trabalho. A ABEPSS estabelece:

Para a formação deste perfil profissional, as Diretrizes elegem como princípios da formação, entre outros: a) Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social; b) Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; c) Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade; d) Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e

extensão; e) Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional (ABEPSS, 1996, p. 06- 07).

Diante do exposto, entende-se que a materialização do perfil profissional do/a assistente social proposto pela ABEPSS no atual contexto está posto em xeque. Acredita-se que a continuidade desse processo desencadeará num novo perfil profissional, agora colaborador da ordem social vigente (PEREIRA, 2009). Ratificando o posicionamento contrário das entidades representativas da profissão frente à abertura e funcionamento de unidades de Ead, e a defesa intransigente de uma formação profissional de qualidade, pública, gratuita e presencial.

Um dos cursos ofertados no sistema à distância com maior índice de irregularidade e de nível grave é o curso de Serviço Social, conforme divulgado por avaliadores do MEC. As denúncias junto aos CRESS revelam diversos aspectos de uma formação fragmentada e paliativa (CFESS, 2015). Tais aspectos serão discutidos posteriormente, no intuito de analisar criticamente as configurações da formação profissional em Serviço Social na modalidade à distância.

### 3.3 AS CONDIÇÕES CONCRETAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NA MODALIDADE À DISTÂNCIA

A formação profissional dos/as assistentes sociais na modalidade de ensino à distância vem sendo bastante questionada e investigada pelas entidades representativas da profissão<sup>51</sup>, em virtude de seu caráter precarizado, aligeirado e, deste modo, incompatível com a formação profissional em Serviço Social.

---

<sup>51</sup> Ao identificar a expansão dos cursos de Serviço Social à distância no país, os órgãos que representam a categoria profissional de assistentes sociais se propuseram a defender a educação de qualidade, pública e presencial, na expectativa de garantir a materialização das Diretrizes Curriculares de 1996 no processo formativo dos/as profissionais de Serviço Social. Os CRESS enquanto órgãos responsáveis por receberem as denúncias referentes à suposta violação ao código de ética do assistente social junto ao CFESS, cuja atribuição (CFESS, 2014) é orientar, fiscalizar e defender o exercício profissional do/a assistente social, desenvolveram uma série de estudos e pesquisas voltados para a compreensão do EaD como sistema de graduação, dando enfoque a formação em Serviço Social, visto que, foram apresentadas aos Conselhos supracitados um significativo número de denúncias relacionadas a formação profissional em Serviço Social à distância, os quais embasaram o documento “sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social” (CFESS, 2015).

Na tentativa de compreender como se materializa o curso de Serviço Social na modalidade não presencial, sobretudo suas condições objetivas/concretas realizamos uma pesquisa de campo, tal qual foi dividida em duas etapas e direcionadas a sujeitos diferentes, sendo estes: uma tutora lotada no polo de ensino da UNOPAR, localizado no município de Sousa (PB), e as assistentes sociais egressas dos cursos de Serviço Social à distância da cidade supracitada. O percurso metodológico adotado em ambos os estudos será discutido na sequência.

### 3.3.1 Percurso metodológico do estudo

Na expectativa de tornar mais compreensível o processo investigativo e de exposição dos dados apresentados neste trabalho, acreditamos que se faz necessário explicitar como foi composto o percurso metodológico adotado na construção do mesmo, desde a delimitação do objeto de estudo até a reflexão sobre os dados coletados empiricamente.

A pesquisa realizada para a construção do presente trabalho é de natureza qualitativa, por considerarmos que este tipo de pesquisa possibilita uma apreensão concreta do universo da produção humana, isto é, das relações e representações humanas, que não podem ser compreendidas somente a partir de números e indicadores quantitativos. De acordo com Minayo, Deslandes e Gomes, (2010) a pesquisa qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, DESLANDES, GOMES, 2010, p. 21).

Tendo em vista a complexidade dos processos sociais, na atual conjuntura, o método de análise utilizado para apreensão do objeto de estudo proposto neste trabalho foi o crítico dialético, por compreender que este proporciona ao pesquisador uma apreensão concreta da

realidade em suas múltiplas determinações. Além disso, possibilita a ultrapassagem de análises superficiais e imediatas do real, permitindo compreender suas multifacetadas, eximindo o/a pesquisador/a de análises reducionistas e/ou minimalistas, que não dão conta do real concreto.

A realidade é concreta exatamente por isto, por ser “a síntese de muitas determinações”, a “unidade do diverso” que é própria de toda totalidade. O conhecimento teórico é, nesta medida, para Marx, o conhecimento do concreto, que constitui a realidade, mas que não se oferece imediatamente ao pensamento: deve ser reproduzido por este e só “a viagem de modo inverso” permite esta reprodução. [...] em Marx, há uma contínua preocupação em distinguir a esfera do ser da esfera do pensamento; o concreto a que chega o pensamento pelo método que Marx considera “cientificamente exato” (o “concreto pensado”) é um produto do pensamento que realiza “a viagem de modo inverso”. Marx não hesita em qualificar este método como aquele “que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto”, “único modo” pelo qual “o cérebro pensante” “se apropria do mundo” (NETTO, 2009, p. 20-21).

Dessa forma, a proposta do método de Marx é fazer aproximações sucessivas ao objeto de estudo, com a finalidade de capturar as múltiplas determinações desse objeto. Para conseguir essa façanha é necessário realizar a “viagem de modo inverso” ou a “viagem de volta”, pois, feitas as abstrações o sujeito consegue minimamente deter o movimento do real, momento este, em que ele se torna concreto pensado. Assim, somente a partir desse movimento é possível apreender os traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade.

Conforme Netto (2009, p. 25), “o método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações”.

Conquanto, o próprio Marx em seus escritos reconhece a dificuldade de tal exercício, isto é, apreender o real em sua concreticidade, pois, trata-se de um emaranhado de processos sociais e fenômenos, cujas relações são conflitantes e contraditórias, o que indica a necessidade de enxergarmos o mesmo na perspectiva da totalidade, eliminando análises vazias calcadas na leitura do aparente, as quais podem levar o sujeito a capturar a chamada pseudoconcreticidade atribuída pelo autor Kosik (1976 *apud* LIMA, 2011, p.37) à “falsa ou invertida compreensão acerca da realidade e dos seus fenômenos” em decorrência da lógica alienante do capital que atinge as diversas esferas da vida social.

A pseudoconcreticidade não é, pois, senão a ilusória percepção de que os fenômenos sociais existem por si mesmos, desvinculados de qualquer essência, isto é, de qualquer coisa que seria o fundamento e objeto de sua manifestação. Ora, a realidade fenomênica é aquela que percebemos imediatamente. [...] essência é aquilo que está sob o fenômeno, é sua estrutura interna, é o que se manifesta pelo e no fenômeno, do qual é causa. Logo segundo Kosik, “a realidade é a unidade do fenômeno e da essência” (LIMA, 2011, p. 38-39).

Diante disso, utilizamos o método histórico crítico dialético, considerando-o indispensável para analisar a realidade em que se insere os sujeitos da pesquisa, já que somente a partir deste é possível superar a falsa concreticidade<sup>52</sup> e assim, alcançar a essência dos fenômenos.

Além da revisão bibliográfica de autores/as críticos/as e renomados/as do Serviço Social como: Netto (2009), Behring (2008), Iamamoto (2008), Lima (2007), Pereira (2009), Guerra (2010) entre outros/as, fizemos pesquisa/análise documental em alguns aparatos legais que autorizam a modalidade de ensino à distância no país, como: a LDB e alguns decretos. Somadas as reflexões realizadas acerca dos documentos do Serviço Social que materializam o projeto de formação profissional dos assistentes sociais, como as Diretrizes Curriculares de 1996, bem como as aprovadas pelo MEC e as publicações do CFESS e da ABEPSS que problematizam os desafios do ensino a distância para a formação dos profissionais em questão, a exemplo dos documentos que tratam da incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social.

O segundo momento do estudo foi composto através da realização da produção de dados empíricos, realizada entre os meses de dezembro de 2016 a fevereiro de 2017. Foram realizadas duas pesquisas de campo. A primeira contituiu um processo de investigação das condições concretas da formação profissional em Serviço Social na modalidade à distância, sendo o sujeito da pesquisa uma das tutoras do curso de Serviço Social do polo de ensino da UNOPAR localizado na cidade de Sousa. Portanto, o local da pesquisa foi o núcleo de ensino antedito. A população é composta por duas tutoras presenciais do curso de Serviço Social do

---

<sup>52</sup>[...] a destruição da pseudoconcreticidade se efetua como: 1) crítica revolucionária da práxis da humanidade, que coincide com o devenir humano do homem, com o processo de “humanização do homem”, do qual as revoluções sociais constituem as etapas-chave; 2) pensamento dialético, que dissolve o mundo fetichizado da aparência para atingir a realidade e a “coisa em si”; 3) realizações da verdade e criação da realidade humana em um processo ontogenético, visto que para cada indivíduo humano o mundo da verdade é, ao mesmo tempo, uma sua criação própria, espiritual, como indivíduo social-histórico ( KOSIK, 1976 apud LIMA, 2011, p. 84).

polo de ensino da UNOPAR da cidade de Sousa/PB, sendo a amostragem composta por uma das tutoras que se dispôs a participar do estudo.

A segunda etapa do estudo empírico consistiu em analisar as fragilidades da formação profissional em Serviço Social na modalidade à distância. Os sujeitos da pesquisa foram os profissionais egressos do curso de Serviço Social à distância que residem no município de Sousa/PB e que se dispuseram a participar da pesquisa. O local definido para o desenvolvimento deste estudo foi à cidade de Sousa/PB, em virtude da possibilidade de acesso aos profissionais.

A população foi à totalidade de assistentes sociais egressos do ensino à distância ofertado na cidade de Sousa/PB, todavia, não se sabe exatamente o número de profissionais graduados nas IES de ensino à distância da cidade supracitada, em decorrência da resistência das instituições de EaD<sup>53</sup> para transmissão de informações e dados sobre sua respectiva dinâmica de ensino. A amostra foi composta por uma quantidade significativa de profissionais que se prontificaram a participar da pesquisa, mais precisamente 08 (oito) assistentes sociais.

Cabe ressaltar que, para a realização deste estudo tivemos que ultrapassar muitos obstáculos para alcançar os objetivos propostos, em razão de o ensino à distância ser uma temática muito complexa e desafiante, porque há uma grande resistência<sup>54</sup> por parte dos/as profissionais graduados/as via EaD, dos/as estudantes inseridos/as em tal modalidade, bem como dos/as profissionais que administram os polos de ensino associados as universidades não presenciais.

As denúncias que envolvem a operacionalidade do ensino à distância na realidade brasileira acabam inviabilizando o acesso a informações essenciais como, por exemplo: aos

---

<sup>53</sup>O polo de ensino à distância da UNITINS foi implantado na cidade de Sousa/PB em 2007 sobre a gestão do Colégio e Curso Monteiro Lobato, entretanto em 2010 o colégio rompeu a associação com a Universidade do Tocantins e implantou um pólo de ensino da UNOPAR, este por sua vez se mantém em funcionamento até os dias que transcorrem.

<sup>54</sup>Na tentativa de compreender a estrutura e/ou as configurações do curso de Serviço Social ofertado na modalidade de EaD, buscou-se o polo de ensino à distância da UNOPAR localizado na cidade de Sousa/PB, no intuito de acessar o projeto pedagógico do curso supracitado, e verificar se este está em consonância com as Diretrizes Curriculares de 1996. Entretanto, o acesso a tal documento foi negado pela coordenadora do polo de ensino, tal qual disponibilizou apenas um documento da instituição designado “Guia de percurso do curso de graduação em Serviço Social”, já que a entrega deste é permitida a interessados. Posteriormente propusemos a diretora do polo à concessão de contatos de e-mails da última turma egressa do curso de Serviço Social do polo de ensino da UNOPAR, porém os mesmos também foram negados. Diante disso, buscamos entrar em contato com as assistentes sociais graduadas no ensino à distância na cidade de Sousa (PB), a partir dos contatos de emails obtidos através de um mapeamento dos/as assistentes sociais inseridos/as nos espaços sócio ocupacionais da cidade de Sousa/PB, realizado para divulgação do projeto de extensão do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG-Campus de Sousa) intitulado “Formação e Assessoria em Serviço Social (FASSO)”.

Projetos Pedagógicos dos cursos. Tal fato é uma tendência em meio as unidades de EaD e, portanto, não particular a cidade de Sousa/PB, como comprova os documentos do CFESS.

Ainda assim, e a partir de muitos esforços encontrou-se a disponibilidade das assistentes sociais graduadas nos polos já citados e de uma das tutoras do curso de Serviço Social da UNOPAR, tais quais contribuíram efetivamente na construção deste trabalho, o qual se materializa enquanto uma forma de resistência face ao processo de mercantilização da educação superior operado no país.

Por conseguinte, a produção de dados empíricos se deu a partir da utilização do instrumento de coleta designado como questionário, tal qual foi estruturado com perguntas abertas e fechadas, enviado por e-mail as profissionais - tutora e assistentes sociais. De acordo com Marconi e Lakatos (2013, p. 86) o questionário:

É uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o de mesmo modo.

Optamos por utilizar o questionário, no intuito de viabilizar o acesso tanto a tutora do polo de ensino da UNOPAR, quanto as profissionais graduadas em Serviço Social pela UNOPAR e UNITINS na cidade de Sousa/PB, dado que, as profissionais pesquisadas são dispersas por todo o município, o que impossibilitou o contato presencial com cada uma delas.

O questionário voltado para a tutora foi estruturado com o intuito de compreender as reais condições do curso de Serviço Social ofertado na modalidade à distância pela UNOPAR. Assim, abarcava questões relativas à formação da profissional, as condições de trabalho da mesma na instituição, a dinâmica pedagógica do curso de Serviço Social, ao sistema de avaliação adotado no curso, ao exercício do estágio curricular, ao local e às condições de funcionamento do polo, às atividades de pesquisa e extensão, à carga horária mínima para cumprimento das atividades obrigatórias complementares, às disciplinas que compõem a grade curricular etc.

Já o questionário dirigido as assistentes sociais, foi elaborado na perspectiva de colher informações das profissionais acerca da graduação em Serviço Social na modalidade à distância. Este abordava questões referentes ao perfil social e econômico, ao processo

formativo em Serviço Social não presencial, a área de atuação profissional das assistentes sociais, a percepção acerca da relação entre teoria e prática, a visão acerca do crescimento dos cursos de Serviço Social na cidade de Sousa, as motivações para escolha do curso de Serviço Social, bem como para a escolha de suas IES, a avaliação da formação acadêmica entre outras.

Os dados coletados empiricamente foram sistematizados e analisados através da técnica de análise de conteúdo<sup>55</sup> que segundo a autora Bardin (1979, p. 42), consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos, sistematizados e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Sob esse prisma, a técnica de análise de dados supracitada permite desvelar as relações que se estabelecem para além do conteúdo textual propriamente dito, possibilitando ao pesquisador enxergar com os olhos do sujeito pesquisado e compreender nas entrelinhas o que o mesmo objetiva expressar.

Em suma, o referido processo de investigação e exposição proposto neste estudo objetivou compreender a graduação em Serviço Social nas unidades de ensino à distância já mencionadas e suas inflexões na formação profissional dos/as assistentes sociais do município de Sousa/PB, por considerar tal metodologia adequada para a apreensão da realidade, a qual tais profissionais estão inseridas.

Vale salientar, que o percurso metodológico exposto acima foi igualmente utilizado na realização de toda pesquisa empírica, seja ela direcionada a tutora, cujos resultados serão discutidos na sequência, seja ela direcionada as assistentes sociais e que durante todo o

---

<sup>55</sup>De acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2010, p. 83) “Após a primeira metade do século passado, observamos muitas controvérsias sobre a técnica propriamente dita, seu grau de cientificidade e sobre sua eficácia. As discussões dividiram teóricos e pesquisadores que defendiam a perspectiva quantitativa da técnica e os que defendiam a perspectiva qualitativa. Outros autores buscavam a conciliação dos termos a exemplo de Bardin (1979)”. Dessa forma, há autores que afirmam que a análise de conteúdo não é uma perspectiva crítica, entretanto “o próprio Marx recorreu à utilização de distintas técnicas de pesquisa, (hoje caracterizadas como análise bibliográfica e documental, análise textual, análise de conteúdo, observação sistemática e participante, entrevistas, instrumentos quantitativos etc.)” (NETTO, 2009, p. 10).

percurso levamos em consideração as premissas estabelecidas na Resolução de número 510 de 07 de abril de 2016, que trata das questões éticas na pesquisa em ciências humanas e sociais.

### 3.3.2 Peculiaridades da formação profissional em Serviço Social na modalidade à distância: tecendo algumas análises

De acordo com dados adquiridos a partir do estudo empírico realizado com a tutora do polo de ensino da UNOPAR, foi possível identificar que a profissional é formada na área, possui especialização e atua na condição de tutora presencial de uma das turmas do polo de ensino já mencionado, o que está de acordo com os instrumentos que regulam o exercício profissional e o processo formativo em Serviço Social.

Entretanto, essa não é a realidade encontrada nas demais instituições ou “escolões de terceiro grau” como denomina Lima e Pereira (2009), posto que os documentos do CFESS (2015) demonstram irregularidades no que concerne à formação dos tutores para monitorar turmas de Serviço Social nas EaDs, “majoritariamente, foram identificadas situações de tutores não assistentes sociais acompanhando as aulas, muitas vezes com um papel meramente técnico e administrativo, como denunciam situações em Santa Catarina e Alagoas” (CFESS, 2015, p. 22).

Tais dados cancelam a falta de comprometimento das instituições com a efetivação das determinações da Lei n. 8662, de 7 de junho de 1993 que regulamenta a profissão, na oferta dos cursos de Serviço Social, visto que o documento deixa claro que somente poderá assumir magistério em Serviço Social e coordenar cursos e unidades de ensino assistentes sociais devidamente registrados nos CRESS.

No que se refere às condições de trabalho a tutora afirma que possui contrato de trabalho formal com a instituição de ensino, isto é, sua carteira de trabalho é assinada pela instituição empregadora, com renda mensal inferior a um salário mínimo. Sobre a carga horária de trabalho, a mesma explana:

A carga horária de trabalho semanal se estabelece mediante turmas administradas pelo tutor de sala. Cada turma tem 1 encontro presencial, dos quais, é estabelecida a carga horária de 2 horas para a tele-aula, ministrada

pelo docente de cada disciplina, e 1 hora para aula-atividade, ministrada pelo tutor de Sala. Um total de 3 horas aulas semanais para cada turma (TUTORA).

De imediato a carga horária de trabalho explicitada pela tutora parece irrelevante, porém quando analisamos a renda mensal paga a profissional e as atividades que lhes são atribuídas além do monitoramento dos discentes durante a aula presencial, nos deparamos com uma situação de exploração, pois, além de desempenhar seu papel de tutora durante o encontro presencial, ela ainda é responsável por orientar a turma em sua totalidade no exercício do estágio obrigatório, bem como na elaboração do trabalho monográfico, o que por sua vez, demanda um significativo tempo, para a correção e avaliação de tais trabalhos, e para o planejamento de atividades. Trata-se de um valor irrisório frente às diversas atividades colocadas à profissional, acarretando em uma superexploração do trabalho.

Segundo o documento do CFESS (2015), a precarização e superexploração do trabalho dos tutores são comuns nessas unidades de ensino, isso porque estes em sua maioria não possuem contratos de trabalho formais, e trabalham cerca de 40 e 60 horas semanais. Ademais atua como profissional polivalente visto que assume o papel administrativo, além de atuar como orientador, seja no estágio, seja durante o processo de construção de TCC.

No que se refere aos profissionais envolvidos na modalidade de ensino à distância ofertada pela UNOPAR, a tutora destaca a participação de vários profissionais, como: os/as professores/as especialistas, os/as tutores/as a distância e os/as tutores/as presenciais. Os/as professores/as são responsáveis por ministrar as teleaulas, bem como elaborar seu conteúdo e orientar o discente nas atividades relativas ao estágio e ao trabalho de conclusão de curso. Os/as tutores/as à distância são responsáveis por orientar os/as discentes pela via do ambiente virtual, esclarecendo dúvidas e prestando orientações. Já os/as tutores/as presenciais atuam como agentes mediadores, uma vez que encaminham a sede da instituição: sugestões, dúvidas e discussões traçadas pelo/a discente no ambiente presencial, além de acompanhar o desenvolvimento das atividades – estágio e construção da monografia. Tanto o/a tutor/a à distância quanto o/a presencial precisam ter formação na área do curso segundo a profissional pesquisada.

No intuito de entender a dinâmica pedagógica do curso de Serviço Social em tal modalidade, perguntamos à profissional pesquisada como se operacionaliza o processo formativo de assistentes sociais na modalidade de ensino à distância. Segundo esta, o curso de Serviço social é concluído em um período mínimo de 8 semestres, com um total de 3.490

horas e está calcado no “Sistema de Ensino Presencial Conectado” já que ocorre na modalidade presencial e à distância via recursos multimidiáticos. Os encontros presenciais ocorrem uma vez por semana, nestes são reproduzidas as chamadas tele-aulas transmitidas via satélite em tempo real, podendo o/a discente interagir com os/as professores/as.

Todavia, a possibilidade de interagir com os/as professores/as em tempo real se dá apenas através do chat, este por sua vez, aberto somente para o/a tutor/a que envia à sede institucional discussões superficiais ou dúvidas tratadas durante a aula, sendo estas selecionadas pelos/as professores/as, pois, é inviável aos mesmos responderem uma série de perguntas advindas de vários polos de ensino em um único momento. Ademais, freqüentemente o sistema falha<sup>56</sup>, inviabilizando a reprodução da aula e, desta forma, o encontro presencial.

Ainda de acordo com a tutora, durante os demais dias da semana, são operacionalizadas as atividades não presenciais, sua realização se dá através do ambiente virtual do aluno, trata-se de um site com acesso restrito aos estudantes matriculados. As atividades desenvolvidas à distância são: webaulas, avaliações virtuais, produções textuais, leitura de livros digitais e fóruns de discussão.

Os aspectos apontados pela profissional são ordinários aos explícitos nos documentos do CRESS<sup>57</sup>, e se apresentam como tendência nas demais UFA's, embora os documentos revelem que há certa diversidade de formatação pedagógica dos cursos de Serviço Social à distância. Em São Paulo, assim como no Espírito Santo, foram identificadas situações em que os encontros presenciais se davam a cada 30 e 60 dias. No último constatou-se que apenas 30% da carga horária total do curso corresponde a encontros presenciais (CFESS, 2015), quer dizer 70% do curso é realizado virtualmente. A tutora finaliza suas colocações, defendendo que:

O processo formativo do/a estudante que se insere na modalidade a distância está dentro de um padrão acadêmico de ensino-aprendizagem e avaliação, dos quais, são fornecidos os meios e os caminhos para se alcançar o conhecimento. Contudo, com mais liberdade e autonomia para seus estudos, são amplas as direções, pois, toda formação acadêmica, seja ela presencial ou à distância, requer muito mais do/a aluno/a do que mesmo da própria modalidade de ensino (TUTORA).

---

<sup>56</sup>Quando o sistema falha é recomendado ao aluno assistir a aula em casa através do ambiente virtual.

<sup>57</sup>Segundo o documento do CFESS que trata da incompatibilidade entre graduação não presencial e Serviço Social, as aulas são transmitidas através de satélite com duração de 45 minutos. Ademais os momentos presenciais ocorrem uma ou duas vezes por semana no polo de ensino sob o acompanhamento de um/a tutor/a, sendo as demais atividades desenvolvidas nos portais das instituições (CFESS, 2015, p. 21).

Nesse sentido, a profissional atribui o fracasso do/a estudante ou do/a profissional não à precária formação ofertada pelas unidades de ensino à distância, mas ao próprio discente/profissional. Alega que, para haver qualidade na formação o empenho do/a discente é mais substancial. Eximindo, a responsabilidade da IES na qualificação do processo formativo, uma vez que, tais instituições se colocam apenas como “fábricas de diplomas<sup>58</sup>”.

A profissional se utiliza dos argumentos mais comuns entre aqueles que defendem o ensino não presencial, isto é, autonomia e liberdade do/a estudante em seu processo formativo, porém não atenta para as desvantagens da modalidade de ensino, que como já relatado durante a elaboração deste estudo, não são poucas. Conforme Ferreira, et al (2007, p. 03)

A educação à distância possui algumas vantagens em relação a outro tipo de ensino, pois a pessoa pode escolher tanto à hora de estudar quanto quando iniciar seus estudos. Como se sabe, cada aluno tem um ritmo de estudo próprio e a educação a distância permite que o aluno imponha seu ritmo individual e essa é uma grande vantagem da EAD.

Percebemos que a tutora dispõe de uma leitura rasa e ausente de criticidade, pois desconsidera uma série de aspectos fundamentais à formação dos/as assistentes sociais, quando afirma haver certa eficácia na formação à distância tanto quanto na graduação presencial.

No que diz respeito às avaliações, a tutora afirma que o sistema de avaliação adotado no curso de Serviço Social pela UNOPAR compreende:

Prova por disciplina, aplicada presencialmente, para avaliar o conjunto de competências e habilidades com peso 7 na média final; avaliação do estágio e práticas pedagógicas, quando houver, composta de atividades resultantes do acompanhamento das mesmas, realizadas no decorrer do curso, cujas produções textuais são disponibilizadas no ambiente virtual, de acordo com regulamento próprio; trabalho de conclusão de curso, quando houver, desenvolvido no final do curso; apresentação presencial do TCC, quando houver, é requisito obrigatório para a aprovação do aluno, e segue as orientações da coordenação de curso. As provas presenciais, realizadas

---

<sup>58</sup> Termo utilizado por Guerra (2010).

individualmente, são compostas por 2 questões dissertativas que correspondem a 50% do valor da prova e por 10 questões objetivas que completam os outros 50%. [...] já as atividades web são compostas por quatro avaliações virtuais por disciplina, duas produções textuais interdisciplinares no semestre, sendo uma individual e outra em grupo, e participação no ambiente virtual de aprendizagem, como os fóruns das disciplinas (TUTORA).

A profissional ainda explicita que os/as estudantes são avaliados/as a partir de critérios/conceitos:

A avaliação é um processo estabelecido por meio de conceitos, como: excelente que corresponde a 90%-100% de acertos, muito bom, correspondente a 80% - 89%, bom, equivalente a 70%-79%, suficiente, que equivale a 60%-69% e insuficiente que corresponde a até 59% de aproveitamento. Assim o aluno deve atingir um percentual mínimo de suficiente, para ser aprovado em cada disciplina. Além disso, deve ter uma presença de no mínimo 50% nas aulas presenciais participar de atividades como seminários, realizar leituras e textos, como também atividades virtuais, provas, produções de Portfólios<sup>59</sup> em cada disciplina (TUTORA).

Segundo o CFESS (2015) os discentes inscritos na modalidade à distância são majoritariamente avaliados a partir de testes compostos por questões objetivas submetidas ao discente através do portal de acesso do estudante, bem como por meio de provas aplicadas presencialmente em cada módulo, sendo estas compostas por questões objetivas e subjetivas. Os/as alunos/as também são avaliados/as de acordo com sua presença na área virtual, isto é, o tempo de permanência dos/as mesmos/as no portal, assim como o cumprimento aos prazos estabelecidos pela instituição para o envio de atividades, são alguns dos critérios de avaliação.

Diante do exposto, é visível a fragilidade do sistema avaliativo de tais IES, tendo em vista que as avaliações disponibilizadas ao estudante no portal de acesso podem ser respondidas pelo mecanismo da internet, ou seja, podem ser pesquisadas. Destarte, não requer do aluno uma leitura prévia acerca da temática. Dessa forma, supõe-se que o/a aluno/a do ensino à distância não tem o hábito de ler, o que compromete a qualidade da graduação. Além disto, o/a aluno/a para obter o conceito suficiente basta acertar 50% da atividade/prova,

---

<sup>59</sup> Entende-se por portfólio o conjunto das produções textuais inseridas no ambiente virtual de aprendizagem, das práticas pedagógicas, dos trabalhos interdisciplinares e das diversas atividades do curso.

diferentemente das IES presenciais, nestas o/a discente deve necessariamente atingir um percentual de 70% de acertos para ser aprovado.

No que se refere à avaliação presencial escrita, é aplicada apenas uma prova em cada disciplina, sendo composta por questões relativamente fáceis que não requerem contextualização. As disciplinas ofertadas durante o semestre não são ministradas simultaneamente, ou seja, o/a discente cursa uma disciplina por vez, não favorecendo a relação entre as discussões propostas em cada componente curricular.

O sistema de avaliação adotado no curso de graduação em Serviço Social também compreende o trabalho de conclusão de curso (TCC), desenvolvido ao final do curso e o exercício do estágio obrigatório, afirma a tutora.

O trabalho de conclusão de curso é condição necessária para que o aluno receba o diploma de conclusão. O trabalho monográfico elaborado pelo aluno é avaliado por um tutor à distância que corrige e sugere mudanças durante a construção do trabalho, além disso, o tutor eletrônico é orientado por um professor especializado (TUTORA).

De acordo com o CFESS (2015), são débeis as informações acerca do processo de construção dos trabalhos de conclusão de curso (TCCs) e sobre a função do/a tutor/a. Contudo, e com base na exposição da tutora é possível identificar a precariedade das orientações para construção do trabalho, já que as mesmas acontecem através de um computador, não assegurando que tais orientações sejam feitas por um/a assistente social. Portanto, a qualidade dessas orientações é um tanto suspeita e digna de investigação.

Sobre o estágio supervisionado algumas questões foram direcionadas à profissional, haja vista ser o estágio um dos maiores alvos de denúncias do curso de Serviço Social à distância. Inicialmente, questionamos quantos/as estagiários/as a UNOPAR costuma encaminhar para cada supervisor/a de campo inserido nos diversos espaços ocupacionais com os quais possui convênio. Segundo a profissional:

Um supervisor de Campo pode receber até 3 estagiários, contudo, devemos considerar a carga horária de 30 horas semanais estabelecidas pela categoria de profissionais de Serviço Social, dos quais, nos é proposto segundo a resolução CFESS N° 533/2008, um estagiário para cada 10 horas semanais trabalho (TUTORA).

Diferentemente do que aponta a tutora, o Conselho Federal de Serviço Social estabelece que uma das principais irregularidades no âmbito do estágio supervisionado em Serviço Social nas IES à distância é o número excessivo de estagiários/as por supervisor/a de campo, o que fere a resolução do CFESS 533/2008, explicitada pela tutora.

O relato da tutora é basicamente o que estabelece a resolução do CFESS 533/2008, no entanto não se sabe se a realidade do estágio supervisionado de Serviço Social dos/as estudantes da UNOPAR - polo Sousa (PB) atende aos requisitos da resolução.

Ao indagarmos se a instituição de ensino possui convênio com os campos de estágio e quem é o responsável por esta função de inserção do/a discente nas instituições, obtivemos a seguinte resposta:

A instituição possui convênio com vários campos de estágio na região. O curso disponibiliza de uma coordenação de estágio composta por três pessoas que são responsáveis pela abertura do campo de estágio obrigatório em Serviço Social, como também, encaminhar os alunos a uma supervisão direta com os profissionais vinculados as respectivas instituições (TUTORA).

Não obstante, os documentos do CFESS (2015) apontam que outra problemática referente ao estágio reside no fato da responsabilização da inserção em campos de estágios/instituições, submetida somente aos discentes, sem o intermédio da unidade de ensino, havendo, desse modo, a ausência de convênios dos espaços sócioocupacionais com as IES ofertantes do curso de Serviço Social na modalidade à distância.

A tutora embora defenda a existência de convênio com campos de estágios, da mesma maneira que defende a existência de uma coordenação de estágio composta por três pessoas responsáveis pela inserção dos estudantes nos espaços sócio-ocupacionais, não deixa claro se tais coordenadores/as são assistentes sociais<sup>60</sup>.

Em termos de carga horária mínima para a conclusão do estágio supervisionado, enquanto componente curricular, a tutora afirma que a instituição estabelece 150 horas para cada estágio – respectivamente estágio I, II e III – totalizando 450 horas. Ressalta ainda que a instituição alerta aos estagiários/as para que não ultrapassem às 30 horas semanais. A carga

---

<sup>60</sup>Aí reside, as desvantagens do instrumento de pesquisa – questionário -, que impossibilita que o sujeito pesquisador identifique mais questões consideradas importantes. Entretanto, foi o único instrumento capaz de tornar o acesso a profissional viável.

horária mínima de 450 horas de estágio proposta pela Universidade Norte do Paraná sobre as 3.490 horas do curso corresponde aproximadamente a 12,89% do total de horas do curso, o que está em desacordo com as Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social que estabelece para o estágio supervisionado uma duração mínima de 15% sobre a totalidade de horas/aula do curso.

De acordo com o CFESS (2015), é comum a realização de estágio com carga horária inferior à proposta nos projetos pedagógicos do curso de Serviço Social, ferindo flagrantemente as Diretrizes Curriculares de 1996, bem como as aprovadas pelo MEC.<sup>61</sup>

Outra questão a ser problematizada reside no exercício da supervisão acadêmica, uma vez que é proposta pela Política Nacional de Estágio da ABEPSS (PNE) como um dos componentes fundamentais ao estágio obrigatório supervisionado, por perceber que a supervisão de campo por si só não é capaz de propiciar uma reflexão precisa da unidade teoria e prática, devendo haver um constante diálogo entre ambos os/as supervisores/as – o/a acadêmico/a e o/a de campo. Esta foi uma das questões direcionadas à tutora, com a finalidade de compreender como a instituição atende a tal aspecto. Segundo a mesma

Os supervisores acadêmicos são os tutores presenciais, um profissional com graduação e Pós-graduação em Serviço Social. O “tutor de sala” exerce uma função de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem do aluno que cursa uma graduação *Semipresencial* (TUTORA, grifos da profissional).

De início é possível identificar na exposição da profissional que a mesma reforça a idéia de ensino semipresencial, colocando-a em destaque, o que demonstra o reconhecimento da deficiência de uma formação à distância por parte dos/as próprios/as profissionais empregados/as pela instituição<sup>62</sup>.

Para além deste aspecto, é de extrema importância atentar para o fato de que apenas um/a tutor/a assume a tarefa de supervisionar academicamente uma turma com aproximadamente 30 discentes, ratificando por um lado a relação de superexploração do/a tutor/a, que assume um leque de funções em troca de um salário que não possibilita atender

---

<sup>61</sup>Na Bahia, em uma instituição, os alunos realizam apenas 30 horas de estágio e os supervisores recebem, ao longo do semestre, vários grupos de estagiários, burlando a legislação sobre a realização deste componente curricular, conforme as diretrizes do MEC e da ABEPSS. Em Pilar do Sul e Piacatu, o estágio é desenvolvido com carga horária distribuída por dois meses, o que não assegura a carga horária declarada pelas instituições (CFESS, 2015, p.25).

<sup>62</sup>Ver discussão no terceiro tópico do primeiro capítulo.

suas necessidades materiais imediatas, por outro lado atesta a infração à Política Nacional de Estágio (PNE<sup>63</sup>), que determina o número máximo de quinze (15) alunos/as estagiários/as para um/a (1) supervisor/a acadêmico/a, que por sua vez já constitui uma exorbe quantidade.

Se o polo de ensino da UNOPAR atribui ao profissional (tutor/a) o papel de supervisor/a acadêmico/a, outras IES à distância nem se dão a esse trabalho. Há casos em que a supervisão acadêmica é inexistente. De acordo com o CFESS (2015), na Bahia, cerca de 55% dos polos não contam com este/a profissional, ferindo a Política Nacional de Estágio, bem como a resolução do CFESS 533/2008. Também se verifica a ausência da supervisão de campo, ou seja, 15% das instituições não contam com supervisores/as e, em muitos dos casos, é operada na modalidade à distância, o que vai contra as determinações da PNE.

Tais situações fragilizam a formação, visto que o estágio supervisionado exige a atuação de três sujeitos: discente (estagiário/a), supervisor/a de campo (assistente social) e supervisor /a acadêmico (docente), proporcionando a reflexão crítica e qualificada quanto à experiência de estágio e aproximação com o exercício profissional (CFESS, 2014, p. 30).

Outra irregularidade diz respeito à mercantilização da atividade de supervisão de campo, isto é, assistentes sociais estão cobrando para receber estagiários/as nos espaços sócio-ocupacionais, tornando a supervisão de estágio uma mercadoria vendável e lucrativa (CFESS, 2015). Considerando-se esta problemática, questionamos a tutora se os estudantes ou a instituição pagam aos assistentes sociais que exercem a função de supervisores/as de campo para receberem os/as alunos/as nos espaços de trabalho. A profissional respondeu:

De forma nenhuma... Apesar que, já nos deparamos com profissionais que não se utilizaram da ética profissional e que proporam este tipo de acordo a instituição, mas nunca foi utilizado pela instituição de ensino UNOPAR - polo Sousa/PB (TUTORA).

---

<sup>63</sup>A supervisão acadêmica não deve ultrapassar o limite de 15 estudantes por turma, tendo em vista as especificidades da disciplina de estágio, bem como critérios de avaliação institucional previstos pelo INEP, em relação às disciplinas que articulam teoria e prática (ABEPSS. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/pneabepss\\_maio2010\\_corrigeida.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/pneabepss_maio2010_corrigeida.pdf). Acesso em: 06. de. Mar de 2017).

Esse é um dado preocupante, pois, há uma tentativa de transformar a supervisão de estágio em uma mercadoria, o que se configura como uma conduta antiética por parte dos/as assistentes sociais, considerando que a supervisão de estágio em Serviço Social é uma atribuição privativa do mesmo, sendo vedada a supervisão realizada por outro/a profissional conforme estabelece a lei nº 8.662/93.

Em suma, são inúmeras as irregularidades<sup>64</sup> encontradas pelo conjunto CFESS/CRESS e pela ABEPSS acerca do estágio curricular inserido na dinâmica de ensino não presencial, não havendo possibilidade de esgotar tal discussão, por causa de sua complexidade.

Quanto ao local e às condições de funcionamento do polo de ensino UNOPAR da cidade de Sousa (PB)<sup>65</sup>, a tutora relata que o mesmo oferece biblioteca presencial, além da biblioteca virtual disponível na área de acesso do/a estudante, laboratório de informática e equipamentos multimídia.

Entretanto, a boa estrutura do polo de ensino da UNOPAR relatada pela tutora parece não ser predominante em outras instituições, visto que o levantamento realizado pelos CRESS (CFESS, 2015) destaca uma forte instabilidade institucional e fragilidade administrativa dos polos, apontando as seguintes fragilidades:

[...] em Alagoas, constatou-se fragilidade de infraestrutura de informática (SIC!); em Goiás, perceberam-se condições inadequadas e precárias do ponto de vista técnico e ético; no Mato Grosso, foram entregues apostilas no meio do semestre; [...] há inúmeras dificuldades relatadas pelos estudantes sobre a solução de problemas burocráticos nas instituições, devido à distância entre a sala de tele-aula e o polo presencial. Em Presidente Kennedy (ES), os alunos denunciaram ao CRESS que teriam que se deslocar até Cachoeiro do Itapemirim para acessar suas provas corrigidas e também que as notas do ano anterior não haviam sido divulgadas; [...] em Itanhaém, foram encontrados poucos livros de Serviço Social. Em Alagoas, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Goiás, constatou-se a inexistência de bibliotecas (CFESS, 2015, p.26).

Obviamente, a tutora não apontou as fragilidades do curso ofertado no polo supracitado – sua instituição empregadora – talvez por receio de retaliação ou até mesmo por

---

<sup>64</sup>Ver mais no documento do CFESS “Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social”.

<sup>65</sup>Durante o breve período que estivemos na UNOPAR, os equipamentos utilizados para transmissão das web aulas falhavam freqüentemente, os livros disponibilizados no ambiente presencial eram elaborados pela própria instituição, sendo oferecido apenas um livro para cada disciplina, estes condensavam todo o conteúdo da disciplina em menos de 200 paginas. No que se refere aos insumos de informática, o pólo oferecia um laboratório com cerca de 20 computadores, sendo estes insuficientes para a quantidade de discentes.

estar embebida pelos argumentos das empresas educacionais, ou seja, pela falácia da democratização do acesso ao ensino superior para segmentos mais pobres.

No que diz respeito às atividades de pesquisa e extensão, a profissional afirma não existir, o que está em discordância com o princípio da indissociabilidade entre as dimensões de ensino, pesquisa e extensão que norteiam a formação profissional dos assistentes sociais, estabelecido nas Diretrizes Curriculares de 1996.

De acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária (2012), a relação entre extensão e pesquisa possibilita a articulação entre universidade e sociedade, visando à produção de conhecimento, já que a extensão universitária está calcada em metodologias participativas através de pesquisas e ações que priorizam a participação de atores sociais e o diálogo entre os sujeitos envolvidos nestas atividades. Por isso, as atividades de pesquisa e extensão constituem aportes essenciais à formação do/a estudante, em razão da aproximação e/ou contato direto com as questões contemporâneas do universo em que atuarão.

Portanto, é de extrema relevância a participação dos/as estudantes em atividades dessa natureza, sobretudo estudantes do curso de Serviço Social, cujo objeto de trabalho é a questão social que embora tenha cheiro e cor, tem sua essência oculta pelo modo de sociabilidade vigente. Assim, a vivência dos/as assistentes sociais em seu processo formativo em atividades dessa natureza somada ao ensino possibilita uma apreensão concreta das expressões da questão social.

Sobre a carga horária mínima para cumprimento das atividades obrigatórias complementares, a tutora afirma que o/a discente ao final do curso de graduação em Serviço Social terá que cumprir o total de 100 horas, por meio de iniciação científica, encontros, seminários, entre outros eventos pertinentes à categoria profissional em tela.

De acordo com as Diretrizes Curriculares de 1996 as atividades complementares devem corresponder a até 5% da carga horária total do currículo pleno. Assim, das 3.490 horas totais do curso de Serviço Social ofertado pela UNOPAR, 100 são destinadas às atividades complementares, o equivalente a 2,8% da carga horária total do curso, estando dentro do limite estabelecido pelas Diretrizes.

Por conseguinte, inserimos no instrumento de pesquisa, uma questão referente à proposta de componentes curriculares do curso de Serviço Social ofertado pela instituição, com o escopo de compreender se as disciplinas que compõem a grade curricular estão em consonância com as Diretrizes Curriculares de 1996. Segundo a tutora as disciplinas ofertadas são:

No 1º semestre são ofertadas as seguintes disciplinas: educação à distância, metodologia científica, antropologia, formação social, histórica e política do Brasil, acumulação capitalista e desigualdade social e seminários da prática I. No 2º são ofertadas: fundamentos históricos, teóricos e metodológicos do Serviço Social, filosofia, sociologia, ciência política e S. da prática II. No 3º os fundamentos do Serviço Social II, economia política, psicologia social, estatísticas e indicadores sociais, S. da prática III. No 4º os fundamentos do Serviço Social III, fundamentos das políticas sociais, administração e planejamento em Serviço Social, ética profissional e seminários da prática IV. No 5º inicia-se o estágio em Serviço Social I, além das disciplinas de pesquisa social e oficina de formação, políticas setoriais, instrumentalidade em Serviço Social, movimentos sociais, seminários da prática V. Quanto ao 6º tem-se o segundo estágio e as disciplinas Serviço Social nas áreas de saúde, previdência e assistência, Serviço Social e processo de trabalho, direito e legislação e seminário VI. Já no 7º têm-se a última etapa do estágio, o projeto de tcc, além das disciplinas de gestão social e análise de políticas sociais, comunicação na prática do assistente social e seminário da prática VII tópicos especiais I. E por fim no 8º semestre são ofertadas as disciplinas; terceiro setor, meio ambiente e sustentabilidade, Serviço Social na educação, Libras ou educação inclusiva como optativa, seminários da prática VI tópicos especiais II e o tcc (TUTORA).

Diante do exposto, podemos dizer que no plano ideal a instituição comporta em sua proposta curricular as disciplinas necessárias à formação de bacharéis em Serviço Social definidos pelas Diretrizes Curriculares de 1996, exceto a disciplina de trabalho e sociabilidade<sup>66</sup>, o que se configura como uma grande perda para o processo formativo dos/as assistentes sociais inseridos em tal curso, já que os/as estudantes se formam sem a discussão do trabalho enquanto categoria fundante do ser social. Contudo, não se sabe se os conteúdos ministrados em tais disciplinas estão de acordo com as Diretrizes Curriculares da profissão.

Um levantamento realizado pelo CFESS e ABEPSS junto aos CRESS, demonstra que as diferenças entre o ideal e o real são gritantes e que uma das irregularidades encontradas no ensino à distância se refere à oferta de conteúdos não definidos pelas Diretrizes Curriculares da profissão de 1996 e incompatíveis com o curso de Serviço Social a exemplo de: processo negociável, nutrição e higiene, mediação e arbitragem, demonstrando a banalização face aos conteúdos definidos nas Diretrizes Curriculares da profissão (CFESS, 2015).

---

<sup>66</sup>A disciplina trata da discussão do trabalho e relações sociais na sociedade contemporânea, da divisão social do trabalho, da produção social e valor, do trabalho assalariado, da propriedade e capital, dos processos de trabalho e produção da riqueza social, do trabalho e cooperação - trabalhador coletivo e do trabalho produtivo e improdutivo (Diretrizes Curriculares de 1996, organizadas pela comissão de especialistas de ensino em serviço social em 1999).

Ademais fica visível que as disciplinas de Saúde, Previdência Social e Assistência Social, constituem uma única disciplina, em outras palavras, seus conteúdos são condensados e ministrados em uma única disciplina, comprovando o caráter precarizado e paliativo da graduação, posto que, Previdência Social, Saúde e Assistência Social são as três principais áreas de atuação do/a assistente social, o que requer maior aprofundamento dos/as estudantes em seus respectivos conteúdos, para que estes possam conhecer minimamente suas áreas de atuação profissional.

Outra questão que merece atenção é a “disciplina” de seminário da prática<sup>67</sup> oferecida em todos os semestres do curso, o que acaba substituindo a oferta de uma disciplina essencial e/ou mais significativa à formação dos/as assistentes sociais, a exemplo de trabalho e sociabilidade, Previdência Social no Brasil, Política de Saúde no Brasil, bem como Política de Assistência Social, questão social, entre outras.

Com base nos dados adquiridos a partir da pesquisa empírica realizada com a tutora, nota-se que a profissional defende o máximo possível o ensino à distância, sobretudo sua instituição empregadora. Daí incide a necessidade de investigar as condições da formação profissional em Serviço Social na modalidade não presencial a partir de relatos de profissionais - assistentes sociais – formados/as nas IES à distância da cidade de Sousa (PB), o que trataremos de abordar na seção seguinte.

---

<sup>67</sup>De acordo com a tutora, trata-se de discussões sobre temas atuais, complementares à formação dos/as assistentes sociais.

#### **4 OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL À DISTÂNCIA NO MUNICÍPIO DE SOUSA/PB: aproximação à realidade do local de estudo**

Na seção em tela, analisamos o processo formativo das assistentes sociais formadas nas unidades de ensino à distância: UNOPAR e UNITINS localizadas na cidade de Sousa/PB, situando as fragilidades do curso de Serviço Social ofertados nas IES supracitadas e seus rebatimentos na formação profissional dos/as assistentes sociais.

De início, analisamos os resultados do estudo empírico realizado com as assistentes sociais egressas do curso de Serviço Social não presencial da cidade de Sousa (PB), sinalizando inicialmente o perfil social e econômico das profissionais, trata-se de questões mais particulares das profissionais como: sexo, idade, moradia, renda mensal, participação no mercado de trabalho formal e suas áreas de atuação.

Posteriormente, discutimos os resultados dos dados referentes ao objeto de estudo propriamente dito, isto é, problematizamos o curso de Serviço Social ofertado nos polos de ensino associados à UNOPAR e a UNITINS, situando as fragilidades da formação profissional das assistentes sociais evidenciadas a partir das falas das mesmas no que concerne aos componentes fundamentais à graduação de assistentes sociais.

##### **4.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

Os sujeitos da pesquisa em sua totalidade são do sexo feminino, isto é, as oito (8) profissionais de Serviço Social que participaram da pesquisa em tela, são mulheres, demonstrando que essa tendência, historicamente presente no curso de Serviço Social em suas protoformas vem se perpetuando até os dias que transcorrem.

Aceitando a idealização de sua classe sobre a vocação natural da mulher para as tarefas educativas e caridosas, essa intervenção assumia, aos olhos dessas ativistas, a consciência do posto que cabe à mulher na preservação da ordem moral e social e o dever de tornarem-se aptas para agir de acordo com suas convicções e suas responsabilidades. Incapazes de romper com essas representações, apostolado social permite àquelas mulheres, a partir da reificação daquelas qualidades, uma participação ativa no empreendimento

político e ideológico de sua classe, e da defesa faculta um sentimento de superioridade e tutela em relação ao proletariado, que legitima a intervenção (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 182).

Assim, a predominância de mulheres no curso de Serviço Social tem uma fiel relação com a idealização da figura da fêmea como um ser delicado, cuja função era cuidar e ajudar os mais necessitados, o que a levou em direção à tutela da classe trabalhadora, num contexto marcado pelo agudizamento das expressões da questão social. De acordo com Iamamoto (2009, p. 08), “O perfil desse trabalhador é de uma categoria fundamentalmente feminina (97%) com a presença de apenas 3% de homens”.

No que diz respeito à idade das profissionais, uma tem 21 anos, 02 (duas) têm entre 26 e 31 anos, 04 (quatro) têm de 32 a 37 anos de idade e apenas uma possui 53 anos.

Tabela 2 - Idade dos sujeitos da pesquisa

<b>Faixa etária de idade</b>	<b>Quantidade de pessoas</b>
20 – 25	01
26 – 31	02
32 – 37	04
Mais de 38	01
<b>Total</b>	<b>08</b>

Fonte Primária: Pesquisa realizada entre dezembro de 2016 a fevereiro de 2017.

A metade das assistentes sociais pesquisadas têm entre 32 e 37 anos de idade, coincidindo de certa forma com o perfil dos/as assistentes sociais traçado por Iamamoto (2009, p. 08) “as idades prevalentes encontram-se nas faixas entre 35 a 44 (38%) e 25 a 34 anos (30%), ainda que 25% estejam na faixa entre 45 e 59 anos”. Trata-se de uma categoria de profissionais extremamente jovens.

No que se refere ao perfil social e econômico das assistentes sociais, 04 (quatro) declararam estarem trabalhando como assistente social na área da saúde e 04 (quatro) estão desempregadas, portanto, não exercem a profissão de assistente social. As profissionais que não atuam na profissão esclarecem as causas, exceto uma delas que não justificou a questão:

Não exerci por falta de oportunidade (Assistente social 04).

Ainda exerci um mês como assistente social na UPA em Sousa, porém não pude ficar mais tempo, pois houve a troca de gestor. E agora aguardo concursos (Assistente social 06).

Devido à falta de vagas na área onde resido, a falta de desenvolvimento no município, onde só se consegue uma vaga através de um político ou conhecimento para uma indicação, onde nos lembra o período feudal ou até mesmo o coronelismo (Assistente social 07).

Embora reconheçamos a questão do clientelismo<sup>68</sup> presente principalmente em cidades pequenas como é o caso da cidade de Sousa, supõe-se que o desemprego e a falta de oportunidade de trabalho para os/as assistentes sociais na cidade supra mencionada, tem conexão com o crescimento exponencial do contingente profissional de Serviço Social, acentuando um alto nível de competitividade no mercado de trabalho.

Ademais, na cidade de Sousa três instituições<sup>69</sup> ofertam o curso de Serviço Social – UFCG, UNOPAR e UNIP –, ambas vem escoando uma massa de profissionais no mercado de trabalho que, por sua vez, não acompanha o ritmo de diplomação desempenhado pelas IES. Como se trata de uma cidade relativamente pequena a tendência é o desenvolvimento do exército assistencial de reserva.

O crescimento exponencial do contingente profissional, a curto prazo, traz sérias implicações para o exercício profissional e para as relações de trabalho e condições salariais por meio das quais ele se realiza. Pode-se antever um crescimento acelerado do desemprego nessa área, pois dificilmente a oferta de postos de trabalho poderá acompanhar, no mesmo ritmo, o crescimento do contingente de trabalho e aumentando a insegurança do trabalho. A hipótese que se pode aventar é que o crescimento do contingente profissional, ao tempo em que eleva a lucratividade nos negócios educacionais - poderá desdobrar-se na criação de um exército assistencial de reserva (IAMAMOTO, 2008, p. 440).

Além disso, o desemprego na área do Serviço Social também pode ser justificado pela fragilidade da formação na modalidade à distância, já que trata-se de uma formação precária, aligeirada e incapaz de por si só formar profissionais preparados para competir no mercado de

---

<sup>68</sup>Clientelismo é uma prática eleitoral desempenhada por certos políticos que consiste em privilegiar uma parcela de indivíduos com cargos durante sua gestão em troca de votos, a qual pode ser observada na fala da profissional 06 (seis).

<sup>69</sup>Além da UNITINS, que embora tenha tido seu polo de ensino extinto da cidade de Sousa/PB, deixou grande parcela de profissionais de Serviço Social diplomados na região.

trabalho, como comprova os resultados dos concursos públicos, cujos selecionados advêm das universidades públicas e presenciais conforme aponta o CFESS (2015).

No que se refere a moradia, 04 (quatro) das profissionais moram em casa própria, 03 (três) moram de aluguel e 01 (uma) reside em imóvel financiado, sendo que 03 (três) moram com os pais, 02 (duas) moram sozinhas, 03 (três) moram com os cônjuges.

Ainda sobre o item moradia, 04 (quatro) profissionais afirmam morar no domicílio três pessoas, incluindo ela, 01 (uma) afirma residir no domicílio quatro pessoas ao todo e 02 (duas) declaram morar cinco pessoas, outra não respondeu.

Tabela 3 - Quanto à moradia

Tipo de moradia		Membros com quem dividem o domicílio		Número de membros que residem no domicílio	
Própria	04	Pais	03	01 a 03 pessoas	04
Alugada	03	Conjuge	03	04 a 06 pessoas	03
Financiada	01	Sozinha	02	Mais de 07 pessoas	00
<b>Total</b>	<b>08</b>	<b>Total</b>	<b>08</b>	<b>Total</b>	<b>08</b>

Fonte Primária: Pesquisa realizada entre dezembro de 2016 a fevereiro de 2017.

Observamos que das 03 (três) profissionais que moram com os pais, 02 (duas) estão desempregadas e ambas moram em casa própria. Quanto as 03 (três) que moram com os cônjuges, 02 (duas) estão desempregadas e no que se refere ao tipo de moradia, 01 (uma) das profissionais mora de aluguel, outra possui imóvel financiado e a outra mora em casa própria, o que demonstra a relação de dependência das profissionais frente aos seus pais e aos seus/suas cônjuges. Quanto às 02 (duas) que moram sozinhas, ambas trabalham e moram em casas alugadas.

Diante de tais dados, é possível inferir que a formação profissional em tempos de contrarreforma da educação brasileira, traçada no ideário neoliberal, não garante a possibilidade de estabilidade financeira aos sujeitos diplomados, nem tampouco sua independência. O que se observa é uma certificação aos moldes fordistas, longe de significar inserção no mercado de trabalho.

Quanto a renda mensal da família, das 08 (oito) profissionais pesquisadas, 02 (duas) afirmam ter uma renda de 1 salário mínimo ao mês, outras 02 (duas) afirmam possuir renda

mensal de 3 salários mínimos, das 04 (quatro) restantes, 03 (três) declaram receber mais de 3 salários mínimos mensais, e 01 (uma) não respondeu ao quesito.

Tabela 4 - Renda Mensal

<b>Renda Mensal</b>	<b>Quantidade de profissionais</b>
Um salário mínimo	02
Três salários mínimos	02
Mais de três salários mínimos	03
Não respondeu	01
<b>Total</b>	<b>08</b>

Fonte Primária: Pesquisa realizada entre dezembro de 2016 a fevereiro de 2017.

Identificamos que, a maioria das profissionais não possuem uma situação econômica favorável, que as possibilitem sanar suas necessidades materiais imediatas, tendo em vista que a profissão do Serviço Social ainda é extremamente desvalorizada, levando os/as assistentes sociais a venderem sua força de trabalho por um salário ínfimo, submetendo-se a condições precárias de trabalho.

Em síntese, identifica-se que o perfil das profissionais condiz com o perfil de estudantes inseridos/as na modalidade de ensino à distância, ou seja, trata-se de um/a estudante pobre, trabalhador/a com idade superior a 25 anos, que vê no ensino à distância uma oportunidade de acesso ao ensino superior, este por sua vez precarizado e aligeirado conforme demonstra a exposição seguinte.

#### 4.2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS NOS POLOS DE ENSINO À DISTÂNCIA UNOPAR E UNITINS NO MUNICÍPIO DE SOUSA/PB

A educação à distância constitui uma modalidade de ensino relativamente jovem no Brasil, entretanto vem se espalhando de forma intensa nos últimos oito anos, rebatendo negativamente na formação profissional, sobretudo dos/as assistentes sociais, tendo em vista este ser um dos cursos preferidos das instituições de ensino superior. Este modelo de

educação emergente tem desencadeado uma mudança de paradigma educacional conforme afirma Lopes (2010).

Nesse interim, buscamos elucidar a partir deste estudo pontos-chaves acerca da formação profissional dos/as assistentes sociais na modalidade à distância, abordando questões relativas à participação das profissionais em atividades de pesquisa e extensão, em movimentos sociais, bem como em representação de órgãos colegiados e participação em eventos da categoria. Além de questões concernentes ao estágio curricular e a atuação profissional.

Ao questionarmos sobre a instituição de ensino em que são formadas as profissionais pesquisadas, 06 (seis) são formadas no polo de ensino da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), enquanto as 02 (duas) restantes são graduadas no polo de ensino da Universidade do Tocantins (UNITINS).

Tais instituições constituem as líderes no mercado da educação na modalidade à distância. Segundo o CFESS (2015) a Universidade do Tocantins (UNITINS) liderou o ranking das IES à distância com maior número de estudantes de Serviço Social, assumindo o primeiro lugar, já a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) aparece em terceiro lugar<sup>70</sup>.

Pequenas cidades, como Sousa, situada no interior da região nordeste, são vistas por grandes empresas de educação à distância a exemplo da UNITINS e a UNOPAR como nichos de valorização do capital, que caem no canto da sereia do acesso ao ensino superior e/ou da democratização da educação superior conforme indica o CFESS (2015).

Quanto as razões que levaram as profissionais a escolherem as instituições de ensino superior acima citadas, obtivemos o seguinte resultado: 06 (seis) afirmam ter escolhido a instituição de ensino em que se formou por causa da facilidade de ingresso na mesma, 01 (uma) devido a proximidade ao trabalho e a outra em decurso do preço acessível da mensalidade.

Como já dito, o ensino à distância constitui uma política de ensino pobre voltada para os segmentos mais pobres da sociedade. Assim, os/as discente que entram na modalidade à distância muitas das vezes são discentes pertencentes às classes menos favorecidas, que não dispõem de condições suficientes para concorrer a uma vaga em universidades presenciais, públicas e gratuitas, com um/a discente que teve acesso a uma educação de qualidade pela via privada durante toda a sua vida. Embora, reconheçamos que há uma significativa parcela de estudantes pobres inseridos nas universidades públicas e presenciais.

---

<sup>70</sup> Em segundo lugar está a universidade Anhanguera – UNIDERP, ver capítulo 2 (dois).

Neste sentido, a facilidade do acesso, seja no que se refere ao processo seletivo<sup>71</sup>, seja no que diz respeito ao valor das mensalidades<sup>72</sup>, configura-se como grandes atrativos que motivam a inserção dos/as estudantes nessas instituições.

As profissionais em sua totalidade afirmam que o curso de Serviço Social das instituições em que se formaram correspondeu às suas expectativas. Quanto à motivação para escolha do curso de Serviço Social, a maioria 04 (quatro) afirmaram ter escolhido o curso por vocação, 02 (duas) declararam ter escolhido o curso por todas as alternativas propostas no questionário, sendo estas: inserção no mercado de trabalho, valorização profissional, vocação, por ser oferecido na modalidade à distância, bem como pelo preço da mensalidade. Das 02 (duas) restantes, 01 (uma) afirma ter escolhido o curso por ser ofertado na modalidade a distância e outra, “Por entender a importância dos direitos inerentes ao ser humano, que por sua vez, não são respeitados, e por causa da falta de informação por parte de alguns gestores”.

Tabela 5 - Motivações para escolha do curso de Serviço Social

Motivações para escolha do curso	Quantidade de profissionais
Inserção no mercado de trabalho	00
Valorização profissional	00
Vocação	4
Oferecido na modalidade à distância	1
Preço acessível da mensalidade	00
Todas as alternativas anteriores	2
Nenhuma das anteriores	1

Fonte Primária: Pesquisa realizada entre dezembro de 2016 a fevereiro de 2017.

Com base nas informações expostas, podemos estabelecer que 06 (seis) profissionais optaram pelo curso de Serviço Social por vocação. Tal constatação se apresenta como um dado preocupante, uma vez que remonta o caráter histórico e conservador atribuído a profissão em suas protoformas – sob influência da base de pensamento católico franco-belga.

<sup>71</sup>O/a aluno/a é submetido a uma prova de redação sobre um determinado tema, geralmente todos/as são aprovados/as, pois não se exige rigor teórico na discussão.

<sup>72</sup>Atualmente o preço da mensalidade do curso de Serviço Social na UNOPAR custa 372,90. (Segundo informações adquiridas no polo de ensino da UNOPAR).

Ainda remetem a ideia que, para ser assistente social<sup>73</sup> as moças deveriam ser boazinhas, pacientes e caridosas, aquelas que contemplassem tais características tinham vocação para exercer a profissão.

O modelo franco-belga limitou-se, portanto, a uma formação essencialmente pessoal e moral sendo, nesse período, o Serviço Social assumido como uma vocação, e a formação moral e doutrinária, enquanto cerne da formação profissional, visou, sobretudo, formar o assistente social para enfrentar, com subjetividade, a realidade social (SILVA, 1995, p.40).

O que mais impressiona é o fato destas profissionais ainda perpetuarem essa ideia de vocação, especialmente, porque há uma forte presença de debates em torno dessa problemática, desde a emergência do processo de renovação<sup>74</sup>. Diante do exposto fica perceptível a forte presença de traços conservadores no Serviço Social, que segundo Netto (2007) seria o neoconservadorismo tanto teórico, quanto prático, ambos trazendo preocupantes abordagens para o Serviço Social crítico.

Ao questionarmos as profissionais em qual dos três níveis – pouco, regular e muito bom o curso de Serviço Social exigiu organização e dedicação frequente aos estudos -, 05 (cinco) delas afirmaram que se exigiu em nível regular e 03 (três) afirmaram que o curso exigiu em nível muito bom.

Todavia, quando questionamos quantas horas por semana, aproximadamente, as mesmas em seu processo formativo dedicaram aos estudos, excetuando as horas de aula presencial, praticamente a totalidade das profissionais pesquisadas 07 (sete), declararam ter dedicado de uma a três horas semanais aos estudos, apenas 01 (uma) afirmou ter dedicado 12 horas.

---

<sup>73</sup>De acordo com os parâmetros normativos da profissão para exercermos a profissão de assistente social, é necessário ser graduado/a em Serviço Social, e possuir registro no Conselho Regional de Serviço Social – CRESS.

<sup>74</sup>O processo de renovação se desdobra em três momentos: vertente modernizadora caracterizada pela incorporação de abordagens funcionalistas, estruturalistas e mais tarde sistêmicas (matriz positivista), voltadas a uma modernização conservadora. Vertente reatualização do conservadorismo inspirada na fenomenologia que coloca ao Serviço Social a tarefa de “auxiliar na abertura desse sujeito existente, singular, em relação aos outros, ao mundo de pessoas. Essa tendência que no Serviço Social brasileiro vai priorizar as concepções de pessoa, diálogo e transformação social (dos sujeitos) é analisada por Netto (1994) como uma reatualização do conservadorismo presente no pensamento inicial da profissão. E por fim, intenção de ruptura caracterizada pela utilização da vertente marxista que remete a profissão à consciência de sua inserção na sociedade de classes, que no Brasil vai configurar-se, em um primeiro momento, como uma aproximação ao marxismo sem recurso ao pensamento de Marx (YAZBEK, 2009, p. 08).

É notório que o nível de exigência do curso de Serviço Social nas unidades de ensino à distância é parco, pois, três horas semanais de estudo é um percentual insignificante para um/a discente da educação superior. Daí, a necessidade de denunciar amplamente essa modalidade de ensino, que diploma uma massa de estudantes que – em oito semestres – dedicam aos estudos aproximadamente 576 horas, o correspondente a apenas 24 (vinte e quatro) dias de estudo. Os/as alunos/as praticamente não lêem, corroborando para uma formação limitada e, conseqüentemente, para a desvalorização e reconfiguração do perfil profissional,

[...] na medida em que um graduado em Serviço Social, formado com frágil embasamento teórico-metodológico, técnico-interventivo e ético-político, não tem possibilidades efetivas de se contrapor, por meio de estratégias profissionais cotidianas, ao perfil contemporâneo da política social brasileira: focalista, minimalista, residual, não concebida como direito universal, mas de ação focal nos/as mais empobrecidos/as, sem a garantia de um padrão civilizatório digno para toda a população, mas claramente concebida para aliviar a pobreza (CFESS, 2014, p. 34).

A propensão é que os/as profissionais formados/as nestas instituições de ensino apresentem um arcabouço teórico limitado e desempenhe uma postura profissional acrítica, conivente com os interesses institucionais e, dessa maneira, funcionais ao sistema capitalista. Tal tendência possibilita a emersão de um novo perfil profissional.

Vale salientar que, apesar da formação de profissionais medíocres ser preponderante nas IES à distância, há excessões, isto é, existem profissionais formados/as através da modalidade de EaD extremamente competentes, conforme demonstra alguns poucos concursos.

Ainda sobre a graduação das profissionais na modalidade de ensino à distância, perguntamos se durante o processo formativo foram oferecidas, pelas instituições de ensino supramencionadas, oportunidades para que as mesmas participassem de programas, projetos ou atividades de extensão e pesquisa. O resultado, apesar de já ser esperado, é preocupante, constatamos que as instituições – assim como apontam os documentos do CFESS que tratam da incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social –, não promovem atividades de extensão e pesquisa. Portanto, não desempenham o tripé universitário, já que os profissionais em sua totalidade afirmaram não existirem atividades dessa natureza.

Outro aspecto que fazia parte de nossos questionamentos referia-se ao fato de identificar se as IES ofereceram oportunidades para os/as estudantes atuarem como

representantes de órgãos de colegiados e em movimentos estudantis<sup>75</sup>. Assim, a totalidade das profissionais pesquisadas afirmaram não ter participado de nenhuma destas atividades.

Nesse sentido, a formação profissional na modalidade à distância não oferece aos estudantes programas, projetos ou atividades de pesquisa e extensão, ferindo o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão proposto nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996.

A formação via EaD ocorre fundamentalmente, como é sua proposta, através do uso de computadores, com teleconferências e o apoio de tutores – geralmente graduados em Serviço Social – nos polos de apoio presencial. A pesquisa e extensão, obviamente, passa ao largo da formação. Já a dimensão do ensino – de um ensino crítico e qualificado – torna-se extremamente fragilizada, pois um aluno que se forma via computador, independente de sua vontade, não terá as mesmas experiências coletivas, de possível inserção em movimentos sociais, pois toda a formação ocorre em casa, na frente de um computador ou, no máximo, no polo de apoio presencial, com um pequeno grupo de alunos e o tutor, longe da vivência rica e viva da instituição universitária (LIMA; PEREIRA, 2009, p.46).

De acordo com Bravo e Matos (2004), as dimensões da pesquisa e extensão devem ocupar um papel fundamental no processo de formação profissional do/a assistente social, por entender que o Serviço Social é uma profissão inscrita no centro das relações sociais e tem uma dimensão interventiva frente às problemáticas sociais. Fator este que demanda do profissional certa bagagem teórico-metodológica como recurso para a explicação da vida social, tal qual só será possível a partir da vivência em atividades desse caráter no âmbito da academia.

Em suma, as instituições de formação das profissionais que participaram do estudo também não dispuseram de oportunidades para inserção das mesmas no movimento estudantil do Serviço Social (MESS<sup>76</sup>), o que dificulta o processo de apropriação da dimensão político-

---

<sup>75</sup>O Movimento Estudantil é um movimento social que luta, historicamente, na defesa dos interesses da classe subalterna e com caráter questionador da ordem social vigente. Constituído majoritariamente por jovens, considerando que a maior parcela dos estudantes é formada por jovens, como também, é transitório, visto que somente permanece no movimento durante o processo formativo (RODRIGUES, 2008, p.33).

<sup>76</sup>O Movimento estudantil em Serviço Social (MESS) é composto pelos Centros e Diretórios Acadêmicos (CAs) e DAs, os Conselhos de Representantes de Turma - CORETUR, os Secretários de Escola, a Representação Estudantil Regional e/ou Nacional em ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social), a Representação Estudantil Nacional e/ou Regional da ENESSO. O Movimento Estudantil é um movimento social e se caracteriza por ser policlassista, compreendendo os anos necessários para concretização do curso. O processo de organização tem importância fundamental na Formação Profissional e Política dos estudantes e no fortalecimento das lutas e resistência contra o desmonte do Ensino Superior. Trata-se de um

investigativa respaldada nos aparatos normativos da profissão, bem como a formação de uma consciência crítica no que cerne a profissão (RODRIGUES, 2008).

Obviamente os escolões de terceiro grau, comprometidos em formar profissionais funcionais a ordem social burguesa não tem o objetivo de propiciar oportunidades para inserção dos/as discentes em ações de caráter político-investigativo, como o Movimento Estudantil de Serviço Social (MESS), cuja finalidade é a defesa dos direitos da classe subalterna e a superação do capital. Além do mais, uma das pautas de luta dos/as estudantes que compõem o MESS é a defesa de uma educação pública de qualidade (RODRIGUES, 2008).

A abertura dos cursos sequenciais e a distância, tem sido uma estratégia do Estado para atender as demandas do mercado de trabalho a curto prazo, de forma que a qualidade do ensino não tem sido uma preocupação constante. O MESS juntamente as demais entidades representativas do Serviço Social, contestam a abertura e ampliação destes espaços (BARROS, 2011, p.64).

Sobre a participação em eventos acadêmicos internos e/ou externos à instituição de ensino, 04 (quatro) profissionais responderam que participaram de eventos na área de Serviço Social, enquanto os 04 (quatro) restantes não participaram. Dentre as que afirmaram ter participado, os tipos de eventos citados foram: conferências municipais, simpósios, palestras, minicursos, apresentação de trabalhos e seminários.

Dessa forma, apenas metade das profissionais participaram, durante sua graduação, de eventos da categoria profissional. Realidade que pode ser explicada pelo próprio perfil do/a discente do ensino à distância, ou seja, um/a aluno/a-trabalhador/a que precisa vender sua força de trabalho para sobreviver, o que não lhe permite participar ativamente de eventos da categoria profissional, já que se encontra sobrecarregado/a de atividades para fazer.

Zago (2006), afirma que o tempo investido no trabalho, por questões de sobrevivência, impõe limites no âmbito da formação acadêmica, seja na participação em encontros organizados no interior ou fora da universidade, seja nos trabalhos coletivos com os colegas de classe, por isso, vários/as estudantes durante a graduação ficam à margem de muitas

---

Movimento Social com caráter questionador da ordem vigente, a ordem capitalista. Compõe o Movimento de Educação na luta por uma Universidade Pública, Laica, Gratuita, de Qualidade e Socialmente referenciada, ou seja, uma Universidade para a classe trabalhadora. O MESS luta pela democratização das Universidades com garantia não só ao acesso, mas também a permanência, através da Assistência Estudantil. Disponível em: <http://www.cress-mg.org.br/Menu/ENESSO>. Acesso em: 02 de março de 2017.

atividades, mais diretamente relacionadas ao que se poderia chamar investimentos na formação (congressos, conferências, material de apoio), por não dispôr de tempo no seu dia-dia.

Em relação ao estágio supervisionado curricular obrigatório, 05 (cinco) das profissionais estagiaram na área da Saúde e 03 (três) na Assistência Social. Ao perguntarmos se o estágio supervisionado proporcionou experiências diversificadas para a formação acadêmica, as profissionais como um todo responderam que sim. Os depoimentos mais comuns foram:

Foram muitas, grandes experiências de ver de perto a dificuldade que têm aqueles que precisam e principalmente diante da saúde, como é precário muitas das vezes o atendimento nos hospitais, a necessidade que cada um tem de ser atendido com urgência e não obter respostas por falta de profissionais, atenção e muitas das vezes falta de humanidade (Assistente social 05).

O estágio supervisionado foi importante, pois foi lá que comecei a ter uma experiência com profissionais da área e foi muito bom para minha formação (Assistente social 06).

Porque foi o momento de colocar em prática os fundamentos teóricos (Assistente social 07).

Verificamos que a maioria das profissionais estagiou na área da saúde, o que pode ser explicado pelo número de assistentes sociais empregados/as no Hospital Regional de Sousa/PB (HRS), que chega a 12 (doze) profissionais, se configurando como amplo campo de estágio, podendo receber cerca de 36 (trinta e seis) estagiários/as, sendo estes distribuídos entre o quadro profissional de assistentes sociais.

Segundo Iamamoto (2015) a área da saúde é uma das áreas que mais absorvem assistentes sociais e lidera a absorção de assistentes sociais, em decorrência dos processos de implantação do Sistema Único de Saúde (SUS), ficando atrás apenas da assistência social, devido a necessidade de implantação dos CRAS e CREAS em todos os municípios.

No que se refere a análise do estágio obrigatório, a maioria das assistentes sociais 05 (cinco), afirmaram que vivenciaram muitas experiências relevantes para a profissão, tanto na área da saúde, quanto na área da assistência social, pois, acompanharam as demandas e a luta dos/as usuários/as em busca de seus direitos nos espaços sócio-institucionais extremamente

precarizados. As profissionais definiram também o estágio como momento de identificar a prática<sup>77</sup>, diferentemente do que defende a ABEPSS.

[...] a atividade de supervisão direta do estágio em Serviço Social constitui momento ímpar no processo ensino-aprendizagem, pois se configura como elemento síntese na relação teoria-prática, na articulação entre pesquisa e intervenção profissional e que se consubstancia como exercício teórico-prático, mediante a inserção do aluno nos diferentes espaços ocupacionais das esferas públicas e privadas, com vistas à formação profissional, conhecimento da realidade institucional, problematização teórico-metodológica (CFESS, Resolução nº 533/2008).

Ainda sobre o estágio supervisionado, pedimos para que as profissionais fizessem uma auto-avaliação do seu primeiro estágio obrigatório, justificando o porque da escolha de determinado conceito, assim, 03 (três) avaliaram seu primeiro estágio como excelente, 02 (duas) como bom e 03 (três) como desafiante.

Entre as profissionais que avaliaram seu estágio como excelente, os argumentos predominantes apontam que as mesmas tenham se identificado com o curso durante o exercício do estágio obrigatório, por se depararem nos espaços sócio-ocupacionais com assistentes sociais competentes e engajados/as na luta pelos direitos dos/as usuários/as. Ao analisar as falas das profissionais que descreveram seu estágio como bom, pode-se identificar que os motivos estão relacionados ao papel participativo desempenhado pelas mesmas junto os/as supervisores/as de campo durante o estágio.

Quanto as falas das profissionais que definiram o seu primeiro estágio como desafiante, verificamos que os motivos estão relacionados a incompreensão acerca da atuação dos/as assistentes sociais, comprovando a fragilidade da formação acadêmica não presencial, tal qual não permite ao discente vislumbrar no movimento do real as expressões da questão social e, por conseguinte, formular respostas às demandas postas no cotidiano profissional dos/as assistente sociais, uma vez que não dispõe de um arboúço teórico rico, no qual possa fazer mediações.

Conforme a Política Nacional de Estágio (PNE<sup>78</sup>), o estágio supervisionado constitui um componente curricular obrigatório que requer o acompanhamento sistemático do/a supervisor/a de campo junto ao supervisor/a acadêmico/a, trata-se de :

---

<sup>77</sup>A unidade teoria-prática constitui um dos princípios que devem nortear a realização do estágio no Serviço Social, na perspectiva de preservar importantes dimensões do processo formativo (ABEPSS, 2017).

[...] uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização com base em planos de estágio, elaborados em conjunto entre unidade de ensino e unidade campo de estágio, tendo como referência a Lei 8662/93 (Lei de Regulamentação da Profissão) e o Código de Ética do Profissional (1993). O estágio supervisionado é concomitante ao período letivo escolar (ABEPSS, 2017, p. 16).

Neste sentido, as profissionais que avaliaram o estágio como bom ou excelente, desconsideraram o princípio da indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo que supõe o diálogo entre supervisor/a de campo e supervisor/a acadêmico/a. Este por sua vez inexistente no ensino à distância, já que sua função é desempenhada pela figura do/a tutor/a que “orienta” a totalidade de discentes que compõem a turma.

Elemento que exprime a fragilidade da operacionalidade do estágio supervisionado dos/as estudantes inscritos/as na modalidade não presencial, bem como a infração à política de estágio do curso de Serviço Social que estabelece um número máximo de 15 (quinze) estagiários/as por supervisor/a acadêmico/a<sup>79</sup>.

Além disso, não se sabe ao certo se tais profissionais, quando estudantes, em seu exercício de estágio cumpriram efetivamente com as demais premissas do estágio supervisionado obrigatório, estabelecidas pela Política Nacional de Estágio (PNE), como:

[...] à indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, que deve ser garantida na experiência de estágio, evitando a tendência de autonomização da dimensão operativa em detrimento das demais, [...] à articulação entre Formação e Exercício Profissional, expressa e potencializada por meio da interlocução entre estudantes, professores (as) e assistentes sociais dos campos de estágio. [...]. Articulação entre universidade e sociedade, uma vez que o estágio se constitui como um elemento potencializador desta relação, fomentando o conhecimento acerca da realidade e contribuindo na identificação e

<sup>78</sup>Buscando fazer frente às requisições impostas na contemporaneidade, a ABEPSS formulou a Política Nacional de Estágio (2010) – garantido amplo debate com a categoria profissional, o conjunto CFESS/CRESS, a ENESSO e instituições de Ensino Superior (IES) – como forma de enfrentamento da precarização na formação, e principalmente na execução do estágio, buscando consolidar uma formação crítica e comprometida com o Projeto ético-Político Profissional (FERREIRA, 2012, p.05).

<sup>79</sup> Ver capítulo dois (2).

construção de respostas às demandas e desafios contemporâneos. Destacamos, também, o princípio da unidade teoria-prática, na medida em que o estágio, como atividade acadêmica, a evidencia como processo dialético entre dimensões que não se equalizam, mas são indissociáveis. Outro princípio é o da interdisciplinaridade, [...] o estágio supervisionado se efetiva por meio da inter-relação das diversas áreas de conhecimento trabalhadas ao longo da formação profissional, bem como com a vivência, no espaço sócio-institucional, compartilhada com diferentes categorias profissionais, num mesmo processo coletivo de trabalho. E, por fim, o da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que ao se efetivar, nos diversos espaços de intervenção profissional, o estágio possibilita a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, numa perspectiva de totalidade (ABEPSS, 2017, p.13-14).

De acordo com o CFESS (2015, p. 23), “O estágio supervisionado é, sem dúvida, e em que pese os demais problemas, o nó gordio desta modalidade de oferta. O maior número de denúncias nos CRESS e ABEPSS tem relação com este componente curricular fundamental”.

Sob essa lógica, acreditamos que tais princípios abordados acima tenham sido desconsiderados no estágio supervisionado de tais profissionais, assim como as demais orientações da PNE, a exemplo da carga horária obrigatória do estágio de 15% da carga horária total do curso, a supervisão direta do/a supervisor/a de campo, o número máximo de três estagiários/as por profissional com carga horária de 30 horas semanais, o número máximo de 15 estagiários/as por supervisor/a acadêmico/a, a existência de convênio da instituição de ensino com o campo de estágio, o credenciamento dos campos de estágio junto ao CRESS, entre outras.

No tocante a avaliação da formação acadêmica como um todo, praticamente todas as assistentes sociais a classifica como boa 06 (seis) ou excelente 02 (duas). Os depoimentos seguintes expressam tais afirmações:

Acho que poderia ter dedicado um tempo a mais nos estudos, porém o dia a dia não me permitia, trabalho, família...(Assistente social 02).

No contexto geral tive experiências que me fizeram ter a certeza que fiz a escolha certa em minha formação acadêmica (Assistente social 03).

As profissionais não estabelecem nenhuma crítica acerca da fragilidade da formação na modalidade à distância. Ademais, elas não estabeleceram como critérios de avaliação os

componentes/dimensões preconizados/as pelo projeto profissional, visto que, todas afirmaram a inexistência do desempenho do tripé ensino, pesquisa e extensão, dos movimentos estudantis, da participação em órgãos colegiados e em eventos da categoria profissional externos a instituição formadora.

As profissionais não conseguem compreender que o/a assistente social enquanto profissional de luta precisa, necessariamente, participar desses espaços, nos quais acontecem a partilha dos conhecimentos produzidos pelos/as profissionais que compõem a categoria, os debates em torno da construção de pautas políticas para superação das desigualdades sociais, a organização de movimentos de luta e o engajamento nos movimentos sociais.

Em suma, os/as profissionais de Serviço Social, não podem limitar a formação profissional à dimensão do ensino, principalmente, quando este se dá preponderantemente através de um ambiente virtual que anula a troca de saberes entre os/as discentes e professores/as mestres/as e doutores/as.

Sobre os desafios encontrados no cotidiano profissional dos/as assistentes sociais, as profissionais destacaram a necessidade de aperfeiçoamento contínuo dos/as profissionais, devido a complexidade que assumem as demandas colocadas ao trabalho profissional na atual conjuntura, e a falta de recursos que interferem na viabilização dos direitos dos/as usuários/as de seus serviços.

O Serviço Social tem demonstrado novas habilidades e competências levando a categoria profissional a desempenhar uma atuação diferenciada. Atualmente exige-se muito do assistente social, a competência de acompanhar a realidade que atua buscando as respostas e diferenças dessa sociedade (Assistente social 01).

A falta de recursos, pois, por esse motivo muitos direitos acabam não sendo resolvidos e também a politicagem que existe dentro das instituições (Assistente social 02).

A necessidade do aperfeiçoamento e/ou qualificação constante para elucidar os processos e fenômenos sociais emergidos nos últimos anos para a gestação de novas formas de intervenção na realidade, não se coloca exclusivamente aos profissionais formados na modalidade à distância, mas a categoria profissional do Serviço Social como um todo. Assim como a falta de recursos nos espaços socio-ocupacionais, se configura enquanto uma

problemática presente não só no trabalho destes mas em todos os demais, por se tratar de um aspecto de origem macroeconômica.

Assim sendo, o grande desafio posto ao profissional é viabilizar os direitos dos/as usuários/as em um espaço escasso de recursos<sup>80</sup>. Daí reside a necessidade de aperfeiçoamento contínuo dos/as profissionais. Nesses rumos, os/as assistentes sociais precisam estar acompanhando as transformações societárias, com vistas a definir estratégias para responder as novas e complexas demandas surgidas num cenário adverso, não permitindo que a falta de recursos nos espaços socio-ocupacionais os/as impeça de desempenhar suas funções em consonância com o projeto profissional e de lutar pela viabilização dos direitos da classe trabalhadora. Iamamoto (2015) esclarece:

O Serviço Social na contemporaneidade – é muito mais do que um título formal, sintetiza o desafio de decifrar os novos tempos para que deles se possa ser contemporâneo. Exige-se um profissional qualificado, que reforce e amplie a sua competência crítica; não só executivo, mas que pensa, analisa, pesquisa e decifra a realidade. Alimentando por um atitude investigativa, o exercício profissional cotidiano tem ampliadas as possibilidades de vislumbrar novas alternativas de trabalho nesse momento de profundas alterações na vida em sociedade. O novo perfil que se busca construir é de um profissional afinado com a análise dos processos sociais, tanto em suas dimensões macroscópicas quanto em suas manifestações quotidianas; um profissional criativo e inventivo, capaz de entender o “tempo presente, os homens presentes, a vida presente” e nela atuar, contribuindo, também, para moldar os rumos de sua história (IAMAMOTO, 2015, p. 49).

Além disso, é possível identificar nas falas de algumas profissionais outros desafios postos ao trabalho profissional dos/as assistentes sociais como: a não participação do quadro efetivo de profissionais, o que leva na maioria das vezes o profissional a desenvolver um trabalho técnico e burocrático, para garantir a manutenção de seu emprego, e a seletividade dos programas sociais, que afetam significativamente a prática profissional dos/as assistentes sociais.

Como defende Iamamoto (2015, p.161) o/a profissional é cada vez mais compelido a desenvolver o papel de “um juiz rigoroso da pobreza, técnica e burocraticamente conduzida,

---

<sup>80</sup>Temos por um lado, o crescimento da pressão na demanda por serviços, cada vez maior, por parte da população usuária mediante o aumento de sua pauperização. Esta se choca com a já crônica – e agora agravada – falta de verbas e recursos das instituições prestadoras de serviços sociais públicos, expressão da redução e gastos sociais recomendada pela política econômica governamental, que erige o mercado como a “mão invisível” que guia a economia. Verifica-se a inviabilização de programas de trabalho, a falência dos serviços públicos nos campos da saúde, educação, habitação etc (IAMAMOTO, 2015, p.160).

como uma aparente alternativa à cultura do arbítrio e do favor”, desconsiderando as necessidades e particularidades dos/as usuários/as, que por vezes tem seus direitos negados.

Embora estes sejam desafios colocados para a categoria profissional de assistentes sociais como um todo, se apresenta como uma tarefa árdua, principalmente ao profissional que se formou na modalidade à distância, pois, demanda muito mais debruçamento e empenho para decifrar a realidade para além do que está posto, em razão de sua formação prematura e incapaz de acompanhar esse movimento.

Com relação ao entendimento das profissionais acerca da relação teoria e prática, a maioria das profissionais, 06 (seis), conseguem estabelecer uma compreensão acerca da relação entre as dimensões e, portanto, consideram haver relação entre o conteúdo teórico trabalhado durante o processo de formação acadêmica com o trabalho profissional do assistente social. Assim, selecionamos as falas mais predominantes:

O conteúdo teórico serve como base, como um embasamento do que devemos fazer, de como fazer, de como agir diante de qualquer situação, mas com certeza a experiência profissional irá contar muito. Na prática é onde aprendemos muito mais, com tudo que vamos vivenciar. Como afirma Santos (2010, p.5): teoria e prática mantêm uma relação de unidade, formam uma relação intrínseca, sendo o âmbito da primeira o da possibilidade e o da segunda o da efetividade (Assistente social 06).

Porque é de acordo com a teoria que desenvolvemos a prática, pois, não tem como desenvolver a prática sem embasamento teórico (Assistente social 02).

Embora a maioria consiga estabelecer a relação entre teoria e prática, é possível identificar na fala de algumas profissionais a hierarquização da prática em face da teoria, desconsiderando que o exercício profissional do/a assistente social requer ações e/ou intervenções intelectualmente responsáveis e eficazes, críticas e analíticas. Pressupõe, assim, a compreensão de forma concreta da realidade social e das mudanças societárias, a qual só é possível através de teorias macroscópicas, sobre a sociedade, permitindo ao profissional a apreensão dos elementos estruturais e conjunturais, das relações entre os vários elementos que compõem a sociedade, ou seja, faz-se necessário uma teoria que nos permita vislumbrar os dilemas contemporâneos como campo de intervenção profissional (GUERRA; FORTI, 2010).

As profissionais que afirmaram não haver relação entre as categorias, expressaram que a teoria é completamente diferente da prática e que o conteúdo formativo não possibilita um adequado desenvolvimento do exercício profissional. Conforme aponta o argumento seguinte:

Quando saímos da faculdade e chegamos na prática ficamos perdidas, tendo que aprender tudo sobre a prática profissional do assistente social, usamos poucas coisas da teoria (Assistente social 07).

De acordo com Guerra e Forti (2010) a concepção de que “na prática a teoria é outra” fundamenta-se na suposta ideia de que a teoria poderia dar respostas imediatas à realidade social, assim, a teoria atrelada às teorias sociais possibilitaria a aplicação de regras, modelos, instrumentais e procedimentos à prática profissional do Serviço Social, que resultaria no produto ou resultado final desejável.

Em outras palavras, a falácia em que se sustenta a cisão entre teoria e prática no seio da profissão de Serviço Social baseia-se no entendimento de que a teoria pode e deve ser aplicada a prática como uma “receita de bolo” ou um receituário qualquer e que pudesse responder de forma imediata e prática as problemáticas apreendidas e expressas no cotidiano profissional, tendo em vista as correlações de forças sociais que perpassam a sociedade marcada pelo modo de produção capitalista.

Por conseguinte, procuramos verificar a percepção das profissionais a respeito do crescimento da oferta de cursos de Serviço Social na cidade de Sousa/PB. Identificamos que as assistentes sociais conferem a esta expansão uma oportunidade de profissionalização, e de crescimento do mercado de trabalho, conforme aponta as falas:

O curso de Serviço Social vem crescendo bastante e a demanda por profissionais também. E espero que cresça muito mais, que venha oportunidades de ofertas também para pós-graduação e quem sabe uma turma de mestrado (Assistente social 06).

Por ser um curso que possui um leque profissional, onde podemos trabalhar em redes privadas, não governamentais e governamentais, existe uma ampla e complexa área de atuação (Assistente social 07).

Apreendemos que algumas das profissionais vislumbram o crescimento dos cursos de Serviço Social na cidade como algo vinculado a expansão do mercado de trabalho para assistentes sociais. Além disso, fica perceptível que as profissionais visualizam o crescimento

da oferta deste curso, na modalidade à distância, como uma oportunidade de democratização do acesso ao ensino superior aos sujeitos menos assistidos.

A educação superior à distância é apresentada como elemento significativo para a criação do fetiche da ampliação do acesso e do aumento no índice de escolarização, mascarando dois fenômenos que vêm ocorrendo nos países periféricos: o aligeiramento da formação profissional e o processo de certificação em larga escala. Nesse mesmo sentido, esse projeto omite que essa “expansão/democratização” deverá ser efetivada por meio da ampliação da participação dos setores privados no financiamento e na execução da política educacional, ou seja, trata-se da busca incessantemente do empresariado internacional e brasileiro por lucratividade. (LIMA, 2008, p. 19).

Deste modo, percebemos que as assistentes sociais formadas na modalidade à distância, não dispõem de criticidade suficiente para apreender os reais interesses da política de educação vigente no país, bem como, seu caráter precarizado e paliativo.

De modo particular, não conseguem decifrar os interesses omissos na instauração dessas instituições de ensino à distância na cidade de Sousa, ou seja, não compreendem que os empresários da educação estão investindo na cidade antedita, por esta, se constituir um campo prolífero para a lucratividade, já que é escasso de IES públicas, o que leva a população que habita a região a se inserir nos escolões de terceiro grau.

Além de tudo, estudantes e profissionais graduandos/as e graduados/as na modalidade à distância não se propõem a fortalecer junto a categoria profissional e suas entidades de representação a luta por uma educação pública, presencial, gratuita de qualidade. Pelo contrário, interiorizam a crítica que a categoria faz à modalidade de ensino à distância idealizando e personificando esta crítica, classificando-a como discriminação.

De acordo com o exposto, consideramos que as Diretrizes Curriculares de 1996 que norteiam a formação profissional dos/as assistentes sociais não vêm sendo operacionalizadas nos cursos de Serviço Social dos polos de ensino à distância da UNOPAR e da UNITINS, acarretando uma série de impactos à profissão, inclusive a emersão de um novo perfil profissional, comprometido com os interesses do mercado, em detrimento da defesa dos interesses da classe trabalhadora respaldada pelo PEPSS.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das ponderações apresentadas neste trabalho, podemos identificar que os reflexos macroestruturais que afetam a política de educação superior rebatem negativamente no âmbito do Serviço Social, cuja maior inflexão se expressa no surgimento das instituições de ensino superior à distância, as quais assumem um caráter aligeirado, precarizado e paliativo, impactando significativamente a formação profissional dos/as assistentes sociais.

O estudo revela questões fulcrais que nos levam a constatar a fragilidade da modalidade de ensino e como consequência a fragilidade do processo de graduação das profissionais pesquisadas – assistentes sociais. Notamos que tais profissionais não dispuseram em sua formação de duas das dimensões que compõem o tripé universitário, isto é, pesquisa e extensão, uma vez que os polos de ensino da UNOPAR e UNITINS não oferecem atividades dessa natureza, descumprindo flagrantemente o princípio da indissociabilidade definido nas Diretrizes Curriculares de 1996.

Verificamos também a inexistência de movimentos estudantis, bem como de representação em órgãos colegiados, demonstrando a carência da apropriação da dimensão política preconizada pelo projeto profissional, por parte das estudantes dos cursos de Serviço Social dos polos acima citados.

Identificamos também que a carga horária mínima do exercício do estágio obrigatório proposta pela instituição é inferior a carga horária mínima estabelecida pelas Diretrizes Curriculares de 1996. Além disso, o estágio obrigatório é operacionalizado sem a orientação do supervisor acadêmico, sendo tal função desempenhada pela tutora presencial, a qual orienta toda a turma que varia entre 20 e 30 estudantes, descumprindo as determinações estabelecidas na Política Nacional de Estágio.

No que se refere à grade curricular do curso de Serviço Social do polo à distância UNOPAR, é perceptível que a instituição engloba as disciplinas de saúde, previdência e assistência, em uma única matéria, o que se configura enquanto uma grande perda para os/as estudantes, pois, os/as mesmos/as não aprofundam a discussão acerca de suas principais áreas de atuação.

Cabe ainda ressaltar que, o nível de exigência do curso de Serviço Social em ambas as unidades de ensino à distância é irrisório, já que, quase a totalidade das profissionais afirmou terem dedicado semanalmente três horas de estudo, exceto horário de aulas presenciais, o que se configura como um percentual insignificante quando se trata de um/a aluno/a de graduação.

Identificamos que a maioria das profissionais escolheu o curso de Serviço Social por vocação, resgatando uma característica conservadora atribuída à profissão em suas protormas, nos levando a estabelecer que o conservadorismo ainda não foi superado, tendo a categoria profissional que luta contra o mesmo um grande desafio, devido o crescimento avassalador das IES não presenciais.

Outra questão plausível de atenção é que a principal causa/razão do direcionamento das profissionais pesquisadas enquanto estudantes para o ensino superior à distância reside na facilidade de acesso ao mesmo por meio de tal modalidade, isso porque constitui uma política de educação pobre, cujo acesso pode se dá por qualquer indivíduo, desde que este se disponha a pagar uma taxa mensal de valor relativamente acessível à parcela da sociedade.

A pesquisa também revelou que parte das profissionais se encontram desempregadas, demonstrando por um lado a impotência da formação profissional das mesmas em face da seleção em concursos públicos, além do descompasso entre o crescimento do mercado de trabalho na cidade de Sousa (PB) e o crescimento da oferta de cursos de Serviço Social.

Outro aspecto que merece destaque reside na percepção das assistentes sociais acerca da relação entre teoria e prática, é visível que embora a maioria das profissionais afirme estar à prática ligada à teoria, não dispõem de argumentos que justifiquem tal afirmação e acabam hierarquizando a prática frente à teoria, evidenciando a defasagem de seu arcabouço teórico.

O estudo ainda revelou que as profissionais vislumbram o crescimento da oferta do curso de Serviço Social na cidade como algo benéfico à população e, sobretudo, como forma de democratização do acesso a educação superior, disseminando um argumento utilizado pelos governos sob o comando dos órgãos multilaterais para a manutenção de seu projeto neoliberal.

Diante do exposto, podemos dizer que as determinações das Diretrizes Curriculares de 1996 foram desconsideradas nos cursos de Serviço Social ofertados pelas IES à distância supracitadas, e que cotinuum inoperantes no curso de Serviço Social ofertado pelo polo de ensino da UNOPAR, conforme demonstra o estudo empírico realizado com a tutora.

Esse descompromisso das IES com os aparatos normativos da profissão acarreta um conjunto de impactos para o Serviço Social, dado que lança no mercado de trabalho um verdadeiro exército de profissionais, que em sua grande maioria não dispõem de condições subjetivas para atuar na perspectiva de viabilização dos direitos da classe trabalhadora, com quem o projeto profissional firma compromisso, desencadeando na descaracterização do perfil profissional, na desvalorização da profissão e conseqüentemente na precarização das relações de trabalho.

Desta forma, podemos afirmar que o estudo, trará contribuições significativas, para a categoria profissional como um todo, pois, traz tendências do ensino não presencial, da formação profissional em Serviço Social na modalidade à distância, contribuindo fundamentalmente para a fomentação de debates acerca da temática, logo, para o fortalecimento da luta por uma educação pública, presencial, gratuita e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- ABEPSS. **Diretrizes Curriculares da ABEPSS**. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/diretrizes-curriculares-da-abepss-10>>. Acesso em 28 de Dez. de 2016.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares do curso de Serviço social, organizadas pela comissão de especialistas de ensino em Serviço Social em 1999**. Disponível em: <[http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento\\_201603311140412406970.pdf](http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311140412406970.pdf)>. Acesso em 15 de jan. de 2017<sub>b</sub>.
- \_\_\_\_\_. **História da ABEPSS**. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/historia-7>>. Acesso em 05 de Jan. de 2017<sub>A</sub>.
- \_\_\_\_\_. **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](http://www.cfess.org.br/arquivos/pneabepss_maio2010_corrigida.pdf)>. Acesso em: 22 de Fev. 2017.
- \_\_\_\_\_. Projeto ABEPSS Itinerante. In: **Estágio Supervisionado em Serviço Social: desfazendo nós e construindo alternativas**. Mimeo, 2014.
- ANTUNES, Ricardo L.C. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. 2.ed. São Paulo:Boitempo, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1979.
- BARROCO, Maria Lucia S. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 106, p. 205-218, abr/jun.2011. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ssoc/n106/n106a02.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n106/n106a02.pdf)>. Acesso em: 15 de jan. de 2017.
- BARROS, Jaqueline de Melo et al. O movimento estudantil em serviço social: raízes históricas e questões para o debate sobre o Projeto Ético-Político Profissional. In. **Revista Debate & Sociedade**. Uberlândia, - V. 1, N.º 2, p. 1-20, 2011.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- \_\_\_\_\_. Expressões políticas da crise e as novas configurações do estado e da sociedade civil no contexto da crise do capital. In: CFESS, ABEPSS. (Org). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. P.69-86.
- \_\_\_\_\_; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: Fundamentos e história**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOSCHETTI, Ivanete Salete. O desenho das diretrizes curriculares e dificuldades na sua implementação. In: **Revista Temporals**. São Paulo, jul./dez., p. 9-30. 2004.

BRASIL. Decreto n. 2.561 de 27 de Abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>>. Acesso em: 10 de Dez de 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2002006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2002006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em 11 de Dez de 2016.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social:** resolução n.º 15, de Março de 2002. Disponível em: <[http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento\\_201603311141012990370.pdf](http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311141012990370.pdf)>. Acesso em 15 de jan. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal MEC.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 01 de Dez. de 2016.

BRAVO, Maria Inês Souza, MATOS, Maurílio Castro de. As dimensões ético-políticas na formação acadêmica do assistente social: a articulação ensino-pesquisa-extensão. In: **2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, 2004 Belo Horizonte, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2004. P. 1- 7.

CADERNO MARCHA INTERNACIONAL DAS MULHERES. In: **9º encontro Internacional da Marcha mundial das mulheres**. 2013. Disponível em: <<http://sof2.tempsite.ws/wp-content/uploads/2013/07/Caderno-Marcha-Mulheres-Alta.pdf>>. Acesso em: 03. De. Mar. 2017.

CFESS- CRESS, ABEPSS, ENESSO (Org). **Sobre a incompatibilidade entre Graduação à distância e Serviço Social**. Brasília: CFESS, v. 2, 2014. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS\\_incompatibilidadevolume2\\_2014.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS_incompatibilidadevolume2_2014.pdf)>. Acesso em 20 de ago.2016.

\_\_\_\_\_. **Sobre a incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social**. Brasília: CFESS, v. 1, 2015. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidadevolume1\\_2015-Site.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidadevolume1_2015-Site.pdf)>. Acesso em: 20 de ago. 2016.

CFESS. **Perguntas Frequentes**. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/visualizar/menu/local/perguntas-frequentes>>. Acesso em 20 de. Fev. de 2017.

CHAGAS, Bárbara da Rocha Figueiredo. Ensino à distância e Serviço Social: desqualificação profissional e ameaças contemporâneas. **Textos e contextos**, Porto Alegre, v.15, n. 1, p.43-58, jan/jul. 2016.

CHAUI, Marilena. A Universidade Pública sob nova Perspectiva. In: **Revista brasileira de educação**. Minas Gerais, n. 24, p. 5-15, Out /Nov /Dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo e Universidade. **A construção democrática em questão**, São Paulo, 1997.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior. In: **Revista Serviço Social e sociedade**. São Paulo, n. 105, p. 241-266, abr./jun. 2011.

CRESS. **Movimento Estudantil de Serviço Social- MESS**. Disponível em: <<http://www.cress-mg.org.br/Menu/ENESSO>>. Acesso em: 02 de. Mar de 2017.

ESTADÃO, Ciência. **Cresce número de jovens no ensino superior**. 2012. Disponível em: <<http://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-numero-de-jovens-no-ensino-superior,966016>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books/about/O\\_desafio\\_educacional.html?hl=pt-BR&id=xuoQAAAAYAAJ](https://books.google.com.br/books/about/O_desafio_educacional.html?hl=pt-BR&id=xuoQAAAAYAAJ)>. Acesso em: 15 de Dez. de. 2016.

\_\_\_\_\_. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FERREIRA, Ana Maria. O estágio no processo de formação profissional em Serviço Social: Questões contemporâneas. In: **XX Seminário Latinoamericano de Escuela de Trabajo Social**, 2012.

FERREIRA, Zuleica Nunes. MENDONÇA, Gilda Aquino de a, MENDONÇA, Alzino Furtado de. **O perfil do aluno de educação a distância no Ambiente teleduc**. 2007. Disponível em: <[www.abed.org.br/congresso2007/tc/417200794130AM.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/417200794130AM.pdf)>. Acesso em: 25. de .fev. 2017.

FORTI, Valéria; GUERRA, Yolanda. “Na prática a teoria é outra?”. In: FORTI, Valéria. GUERRA, Yolnda (Org). **Serviço Social: temas, textos e contextos: coletânea nova de Serviço Social**. Rio de Janeiro: Lumen júris, 2010. P. 03-21.

GUERRA, Yolanda. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. **Revista Serviço Social e sociedade**. São Paulo, n.104, p. 715-736, out./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Instrumentalidade do processo de trabalho e Serviço Social. **Revista Serviço Social e sociedade**. São Paulo, n.62, p. 5-34, mar.2000.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 26. Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. Os espaços sócio-ocupacionais do Assistente social. In: CFESS, ABEPSS. **Serviço social: Direitos e competências profissionais**. CEAD/UnB. Brasília. 2009.

\_\_\_\_\_. **Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro**. São Paulo. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-66282014000400002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282014000400002)>. Acesso em 20 de jan. de 2017.

\_\_\_\_\_. CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação historico-metodológica**. 41.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

KOIKE, Maria Marieta. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des) caminhos da política de assistência Estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 180 f. Tese de Doutorado - Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5137/1/000438212-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 14 de. Dez.2016.

LIMA, Rafael Lucas de. **Sobre o conceito de pseudoconcreticidade em Karel Kosik**. 2011. 104 f. Dissertação de Mestrado do curso de (Filosofia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2011.

LIMA, Kátia. Contrarreforma da educação superior e formação profissional em Serviço Social. In: **Temporalis**. Nº 15, Ano VIII. Brasília: ABEPSS, 2008.

\_\_\_\_\_. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: xamã, 2007.

\_\_\_\_\_. PEREIRA, Larissa D. Contra-reforma na Educação Superior brasileira: Impactos na formação profissional em Serviço Social. In: **Revista Sociedade em debate**. Pelotas, n.15, p. 31-50, jan/jun. 2009.

LOPES, Daisy Dias. **Graduação à distância em serviço social: limites e possibilidades de uma formação superior com qualidade**. 2010. 177 f. Dissertação de Mestrado - em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento - Centro Universitário UMA. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://www.mestradoemgsedl.com.br/wpcontent/uploads/2010/06/DISSERTA%C3%87%C3%83O-Daisy.pdf>>. Acesso em 07 de Fev. de. 2017.

MARCONI, Maria de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

Marx, Karl; Engels, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 6ª ed. Petrópolis: vozes 1996, p.66.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de S, DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: Crítica ao padrão emergente de Intervenção social**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lucia. **Estado, Classe e Movimento Social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MONTE, Alana Mayara Ferreira do, et al. Ensino Superior no Brasil e a expansão dos cursos de Serviço Social nos anos 2010 a 2013. **O social em questão**, Alagoas, n.34, p. 245-258, jul./set. 2015.

MOTA, A. E. **Cultura da Crise e Seguridade social: Um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90**. 5. ed. São Paulo: cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Serviço Social: Considerações sobre o conteúdo dos componentes curriculares. In: **Revista Temporals**. Brasília: ABEPSS, v. II, n.14, p. 55-88, jul/dez. 2007.

NETTO, José Paulo. Das Ameaças à Crise. In: Revista **INSCRITA**. CFESS. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. In: **Serviço Social e sociedade**. São Paulo, n. 50, abr.1996.

\_\_\_\_\_. Introdução ao método na teoria social. In: CFESS/ ABEPSS. (Org). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. P. 667-700.

\_\_\_\_\_. A construção do Projeto Ético político do Serviço Social. IN: **Serviço Social e Saúde**. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília/Distrito Federal: OPAS,OMS. Ministério da Saúde, 2008.

\_\_\_\_\_. BRAZ, Marcelo. **Economia política: Uma introdução crítica**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, João F., DOURADO, Luiz F. e AMARAL, Nelson Cardoso. Desafios e perspectivas de uma política para as Instituições Federais de Ensino Superior (ifes). In: OLIVEIRA, et al. **Políticas de Acesso e Expansão da Educação Superior: concepções e desafios**. Brasília: MEC/INEP, 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/427>>. Acesso em: 15 de Dez. de 2016.

PALLOFF, Rena M; PRATT, Keith. **O Aluno Virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEREIRA, Larissa Dahmer. A Expansão dos cursos de Serviço Social em tempos de contrarreforma do ensino superior brasileiro: impactos na formação profissional em Serviço Social. In: **Revista de políticas públicas**, número especial. São Luiz do Maranhão. P.323-331.2010.

\_\_\_\_\_. **Educação e Serviço Social:** do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo: Xamã. 2008. Disponível em: <<http://thisbook.ru/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-servi%C3%A7o-social--do-confessionalismo-ao-empresariamento-da-forma%C3%A7%C3%A3o-profissional--or-/2/dicbeba>>. Acesso em: 15 de jan. de 2017.

\_\_\_\_\_. Mercantilização do Ensino Superior, educação a Distância e Serviço Social. **Revista Katál.** Florianópolis, v. 12, n.2, p.268-277, jul/dez.2009.

PRÓ-REITORES, de extensão das universidades públicas brasileiras. **Política Nacional de extensão universitária.** Manaus – AM, 2012. Disponível em: proex.ufsc.br/files/2016/04/Política-Nacional-de-Extensão-Universitária-e-book.pdf. Acesso em: 20 de abr. de 2017.

RAMOS, Sâmia Rodrigues. **A mediação da organização política na (re) construção do projeto profissional:** o protagonismo do Conselho Federal de Serviço Social. 2005. 332 f. Tese de Doutorado em Serviço Social. Universidade Federal de Pernambuco, Recife- PE, 2005. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9640>>. Acesso em: 12 de fev. de 2017.

RESOLUÇÃO CFESS Nº 533, de 29 de setembro de 2008 que regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao533.pdf>>. Acesso em: 06 de Mar. De. 2017.

ROCHA, Islânia Lima da. Privatização do ensino superior no Brasil: Impactos no Serviço Social. **VII jornada Internacional políticas públicas,** Maranhão, 2015.

RODRIGUES, Larisse de Oliveira. **O movimento estudantil e a formação política do (a) estudante de serviço social:** contribuições e desafios. 2008. 100 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Serviço Social). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/ RN, 2008.

SILVA, M. O. S. (Org.). **O Serviço Social e o popular:** resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Maria Lúcia Lopes. **(Des) estruturação do trabalho e condições para a universalização da previdência social no Brasil.** 2011. 359 f. Tese de Doutorado – Universidade de Brasília – UNB. Brasília – DF. 2011. Disponível em: <<http://pct.capes.gov.br/teses/2011/53001010035P1/TES.PDF>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

Superávit primário. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/superavit>. Acesso em 29 de Nov. de 2016.

TONEGUTTI, Claudio Antonio. Ensino à distância no Brasil: aspectos da realidade para estudantes e docentes. In: **Universidade e Sociedade.** Brasília: ANDES, n.45, p. 67-71, 2010. Disponível em: <<http://www.apufpr.org.br/files/personalizado/1587.pdf>>. Acesso em: 12 de dez. de 2016.

WERNER, Rosiléa Clara. Análise das diretrizes curriculares para o Serviço Social a partir da resolução CNE/CES 15/2002. In: **Congresso Internacional de Educação**, 2011. Disponível em: <[www.isapg.com.br/2011/ciepg/download.php?id=184](http://www.isapg.com.br/2011/ciepg/download.php?id=184)>. Acesso em 15 de Set. 2016.

YAZBEK, Maria Carmelita. Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social. In: CFESS, ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. CEAD/UnB. Brasília. 2009.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. IN: **Revista Brasileira de Educação**. V.11, nº 32, Rio de Janeiro: ANPED, 2006. Disponível em:<[www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf)>. Acesso em 03 mar. 2017.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO

### 1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

1.1. Qual sua Idade?

---

1.2. Qual o sexo?

A) Feminino ( )

B) Masculino ( )

C) Outros ( ) \_\_\_\_\_

1.3. Qual seu estado civil?

A) Solteira ( )

B) Casado/a ( )

C) Viúvo/a ( )

D) Divorciado/a ( )

E) Outros ( ) \_\_\_\_\_

### 2 DADOS REFERENTES AO OBJETO DE ESTUDO

2.1 Você é formado/a em Serviço Social

Sim ( ) Não ( )

2.2 Em qual instituição de ensino trabalha?

A) UNOPAR ( )

B) UFCG ( )

C) UNIP ( )

2.3 Qual a renda mensal de um/a tutor/a

A) Menos de um salário mínimo ( )

B) Um salário mínimo ( )

C) Mais de um salário mínimo ( )

2.4 Qual a carga horária de trabalho semanal de um/a tutor/a?

2.5 Você possui contrato de trabalho formal com a instituição de ensino?

Sim ( ) Não ( )

2.6 Como se dá o processo formativo dos/as assistentes sociais na modalidade de ensino a distância?

2.7 Como os/as estudantes são avaliados?

2.8 O polo de ensino oferece biblioteca?

Sim ( ) Não ( )

2.9 Existe laboratório de informática?

Sim ( ) Não ( )

2.10 Os equipamentos multimidiáticos são suficientes?

Sim ( ) Não ( )

2.11 São ofertadas no polo de ensino atividades de pesquisa e extensão? Se sim especifique.

Sim ( ) Não ( )

2.12 Sobre o estágio supervisionado

A) Quantos estagiários recebe aproximadamente um/a supervisor/a de campo?

B) A instituição de ensino possui convênio com os campos de estágio?

C) Quem é o responsável por encontrar campos de estágio para a inserção do/a aluno/a a instituição ou o/a discente?

D) Existe supervisor/a acadêmico/a, se sim especifique que tipo de profissional exerce tal função nessa modalidade?

E) Qual a carga horária mínima do estágio exigida pela instituição?

F) Os/as estudantes pagam aos assistentes sociais para os/as receberem nos espaços de trabalho dos/as mesmos/as?

2.13 Quais os/as profissionais envolvidos/as na oferta do curso de Serviço Social na modalidade à distância no polo de ensino da UNOPAR?

2.14 Qual a carga horária mínima estabelecida para o cumprimento das atividades obrigatórias complementares?

2.15 Quais as disciplinas ofertadas no curso de Serviço Social da UNOPAR/Sousa?

## APÉNDICE II - QUESTIONÁRIO

### 1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

1.1 Qual sua Idade?

---

1.2 Qual o sexo?

A) Feminino ( )

B) Masculino ( )

C) Outros ( ) \_\_\_\_\_

1.3. Qual seu estado civil?

A) Solteira ( )

B) Casado/a ( )

C) Viúvo/a ( )

D) Divorciado/a ( )

E) Outros ( ) \_\_\_\_\_

### 2 PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

2.1 Você trabalha?

A) Sim ( )

B) Não ( )

2.2 Você mora com?

A) Pais ( )

B) Conjugue ( )

C) Amigas/os ( )

D) Sozinha/o

E) Outros membros ( )

2.3 Quantas pessoas moram no domicílio?

---

2.4 A moradia é?

- A) Própria ( )
- B) Alugada ( )
- C) Cedida ( )
- D) Financiada ( )
- E) Outros ( )

2.5 Qual a renda mensal da família?

- A) 1 salário mínimo ( )
- B) 2 salários mínimos ( )
- C) 3 salários mínimos ( )
- D) Mais de 3 salários mínimos ( )

### 3 DADOS REFERENTES AO OBJETO DE ESTUDO

3.1 Você exerce a profissão de assistente social?

( ) Sim. Especifique a área de atuação. \_\_\_\_\_

( ) Não. Por quê?

---

---

---

3.2 Você acha que o conteúdo teórico trabalhado durante o processo de formação acadêmica tem relação com a prática profissional do/a assistente social? ( ) Sim ( ) Não

Por quê?

3.3 O curso correspondeu suas expectativas?

Sim ( )

Não ( ) Por quê?

---

---

3.4 Quais os principais desafios encontrados no cotidiano profissional do/a assistente social?

---

---

3.5 Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedicou aos estudos, excetuando as horas de aula presencial?

- A) Nenhuma, apenas assistia às aulas ( )
- B) De uma a três ( )
- C) De quatro a sete ( )
- D) De oito a doze.
- E) Mais de doze ( )

3.6 Qual o principal motivo para você ter escolhido este curso?

- A) Inserção no mercado de trabalho ( )
- B) Valorização profissional ( )
- C) Vocação ( )
- D) Oferecido na modalidade a distância ( )
- E) Preço acessível da mensalidade ( )
- F) Todas as alternativas
- G) Nenhuma destas ( )

Se nenhuma destas qual o real motivo?

---

---

3.7 Qual a principal razão para você ter escolhido a sua instituição de educação superior?

- A) Preço da mensalidade ( )
- B) Por ser a distância ( )
- C) Proximidade da sua casa ( )
- D) Proximidade ao trabalho ( )
- E) Facilidade de acesso ( )
- F) Foi a única onde obteve aprovação ( )

3.8 Tendo em vista que na Cidade de Sousa, três instituições de ensino ofertam o curso de Serviço Social, como você vislumbra esse crescimento do curso na cidade?

---

---

3.9 Durante seu processo formativo foram oferecidas oportunidades para os/as estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão e pesquisa, se sim quais?

A) Sim ( )

B) Não ( )

---

---

3.10 Durante seu processo de formação você participou de movimento estudantil?

A) Sim ( )

B) Não ( )

3.11 O curso exigiu de você organização e dedicação frequente aos estudos, em que nível?

A) ( ) pouco

B) ( ) regular

C) ( ) muito bom

3.12 Você participou de eventos internos e/ou externos à instituição? Se sim, quais?

A) Sim ( )

---

B) Não ( )

3.13 A instituição ofereceu oportunidades para os/as estudantes atuarem como representantes em órgãos colegiados?

A) Sim ( )

B) Não ( )

3.14 Em que área você estagiou?

A) Saúde ( )

- B) Educação ( )
- C) Assistência Social ( )
- D) Previdência Social

Outra. Qual? \_\_\_\_\_

3.15 O estágio supervisionado proporcionou experiências diversificadas para a sua formação?

- A) Sim ( )
- B) Não ( )

Por quê? \_\_\_\_\_

3.16 Como você descreve seu primeiro estágio supervisionado?

- A) Ruim ( )
- B) Desafiante ( )
- C) Bom ( )
- D) Excelente ( )

Por quê?

\_\_\_\_\_

3.17 Em que nível você avalia sua formação acadêmica como um todo?

- A) Ruim ( )
- B) Regular ( )
- C) Bom ( )
- D) Excelente ( )

Por quê?

\_\_\_\_\_

3.18 Qual instituição de ensino você é formada?

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, portador/a do RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, fui informado/a que a pesquisa **GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NA MODALIDADE À DISTÂNCIA:** impactos na formação profissional dos/as assistentes sociais do município de Sousa/PB é desenvolvida com base na Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 que trata das questões éticas nas pesquisas em ciências humanas e sociais, a ser realizada sob responsabilidade da pesquisadora: \_\_\_\_\_, e com orientação do Professor (a): \_\_\_\_\_. Em face ao exposto, concordo em participar da mesma, com a garantia de anonicidade e sigilo com relação a todo o conteúdo e que as informações coletadas sejam utilizadas para efeito de análise e divulgação científica. Estou ciente de que posso retirar o meu consentimento a qualquer tempo, informando minha decisão as pesquisadoras, sem que isso acarrete nenhum tipo de prejuízo a minha vida pessoal.

**Pesquisadora:** \_\_\_\_\_

**Endereço:** \_\_\_\_\_

**Celular:** \_\_\_\_\_

**E-mail:** \_\_\_\_\_

**Orientadora:** \_\_\_\_\_

**E-mail:** \_\_\_\_\_

**ANEXOS**

**ANEXO 1 - DECRETO N. 2.494 DE 10 DE FEVEREIRO DE 1998**

Alterado por - Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998; os arts. 11 e 12.

Regulamenta - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; o art. 80

**DECRETO N.º 2.494, DE 10 DE FEVEREIRO DE 1998.**

Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96)

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV da Constituição, e de acordo com o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

**DECRETA:**

Art. 1º Educação a distância é 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.

Parágrafo Único – Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.

Art. 2º Os cursos a 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, nos termos deste Decreto e conforme exigências pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 1º A oferta de programas de mestrado e de doutorado na modalidade a distância será objeto de regulamentação específica.

§ 2º O Credenciamento de Instituição do sistema federal de ensino, a autorização e o reconhecimento de programas a distância de educação profissional e de graduação de qualquer sistema de ensino, deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica e as regulamentação a serem fixadas pelo Ministro de Educação e do Desporto.

§ 3º A autorização, o reconhecimento de cursos e o credenciamento de Instituições do sistema federal de ensino que ofereçam cursos de educação profissional a distância deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica.

§ 4º O credenciamento das Instituições e a autorização dos cursos serão limitados a cinco anos, podendo ser renovados após a avaliação.

§ 5º A avaliação de que trata o parágrafo anterior, obedecerá a procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em ato próprio, a ser expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 6º A falta de atendimento aos padrões de qualidade e a ocorrência de irregularidade de qualquer ordem serão objeto de diligências, sindicância, e, se for o caso, de processo administrativo que vise a apurá-los, sustentando-se, de imediato, a tramitação de pleitos de interesse da instituição, podendo ainda acarretar-lhe o descredenciamento.

Art. 3º A matrícula nos cursos a distância do ensino fundamental para jovens e adultos, médio e educação profissional será feita independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação que define o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

Parágrafo Único – A matrícula nos cursos de graduação e pós - graduação será efetivada mediante comprovação dos requisitos estabelecidos na legislação que regula esses níveis.

Art. 4º Os cursos a distância poderão aceitar transferência e aproveitar créditos obtidos pelos alunos em cursos presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas em cursos a distância poderão ser aceitas em cursos presenciais.

Art. 5º Os certificados e diplomas de cursos a distância autorizados pelos sistemas de ensino, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validades nacional.

Art. 6º Os certificados e diplomas de cursos a distância emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais, de acordo com as normas vigentes para o ensino presencial.

Art. 7º A avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação, realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais, de responsabilidade da Instituição credenciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado.

Parágrafo Único: Os exames deverão avaliar competência descritas nas diretrizes curriculares nacionais, quando for o caso, bem como conteúdos e habilidades que cada curso se propõe a desenvolver.

Art. 8º Nos níveis fundamental para jovens e adultos, médio e educação profissional, os sistemas de ensino poderão credenciar instituições exclusivamente para a realização de exames finais, atendidas às normas gerais da educação nacional.

§ 1º Será exigência para credenciamento dessas Instituições a construção e manutenção de banco de itens que será objeto de avaliação periódica.

§ 2º Os exames dos cursos de educação profissional devem contemplar conhecimentos práticos, avaliados em ambientes apropriados.

§ 3º Para exame dos conhecimentos práticos a que refere o parágrafo anterior, as Instituições credenciadas poderão estabelecer parcerias, convênios ou consórcios com

Instituições especializadas no preparo profissional, escolas técnicas, empresas e outras adequadamente aparelhadas.

Art. 9º O Poder Público divulgará, periodicamente, a relação das Instituições credenciadas, recredenciadas e os cursos ou programas autorizados.

Art. 10º As Instituições de ensino que já oferecem cursos a distância deverão, no prazo de um ano da vigência deste Decreto, atender às exigências nele estabelecidas.

Art. 11º Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecimento nos art. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200 de 25 de Fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o § 1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das Instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das Instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das Instituições de educação profissional e de ensino superior demais sistemas.

Art. 12º Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 80 da Lei 9.394, para promover os atos de credenciamento de Instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos e ensino médio.

Art. 13º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de fevereiro de 1998, 117º dia da Independência e 110º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO – Presidente da República.

PAULO RENATO SOUZA – Ministro de Estado da Educação e Cultura.

**ANEXO II - DECRETO N.º 2.561, DE 27 DE ABRIL DE 1998**

Altera - Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998; os arts. 11 e 12.

**DECRETO N.º 2.561, DE 27 DE ABRIL DE 1998**

*Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.*

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e de acordo com o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

**DECRETA :**

Art. 1º Os arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 11. Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecido nos arts. 11 e 12 do Decreto-Lei n.º 200, de 25 de fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o §1º do art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional em nível tecnológico e de ensino superior dos demais sistemas.” (NR)

“Art. 12. Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 8º da Lei n.º 9.394, de 1996, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico.” (NR)

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de abril de 1998; 177º da Independência e 110º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

*Paulo Renato Souza*