



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

PATRICIA PALMEIRA GONÇALVES

**A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DO
ENSINO À DISTÂNCIA NO SERVIÇO SOCIAL SOBRE A
FORMAÇÃO PROFISSIONAL NESSA MODALIDADE**

PATRICIA PALMEIRA GONÇALVES

**A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DO
ENSINO À DISTÂNCIA NO SERVIÇO SOCIAL SOBRE A
FORMAÇÃO PROFISSIONAL NESSA MODALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Serviço Social e Política Social.

Orientador: Prof. Dr. Cláudia Neves da Silva.

Londrina
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

G635pe Gonçalves, Patricia Palmeira.

A percepção dos sujeitos participantes do ensino à distância no serviço social sobre a formação profissional nessa modalidade / Patricia Palmeira Gonçalves. - Londrina, 2018.
112 f.: il.

Orientador: Cláudia Neves da Silva.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Assistentes sociais - Formação profissional - Teses. 2. Ensino a distância - Teses. 3. Serviço social - Teses. I. Silva, Cláudia Neves da. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social. III. Título.

CDU 36.081

PATRICIA PALMEIRA GONÇALVES

**A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DO ENSINO À
DISTÂNCIA NO SERVIÇO SOCIAL SOBRE A FORMAÇÃO
PROFISSIONAL NESSA MODALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Serviço Social e Política Social.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dra. Cláudia Neves da Silva
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dra. Olegna de Souza Guedes
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dra. Larissa Dahmer Pereira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 04 de abril de 2018.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Política Social e Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina pela oportunidade de continuar minha formação numa Universidade pública que manteve a qualidade e o compromisso com o corpo docente apesar dos desmontes sofridos nesses últimos quatro anos.

À orientadora Claudia Neves pelo apoio e afeto e à professora Olegna de Souza Guedes e Larissa Dahmer Pereira por ter aceitado o convite para participar da banca.

À minha mãe Ednalva e meus irmãos Juliana, Raquel e Rodrigo pelo apoio e compreensão das minhas ausências nesse período e ao meu pai Elias (em memória) por sempre ter me incentivado a me dedicar aos estudos.

Ao meu companheiro Wesley pelo apoio e incentivo.

Aos entrevistados na pesquisa pelo aceite do convite e colaboração.

Às colegas do mestrado Bárbara, Daniela, Nathália, Nayara, Renata, Relly e Thaynara por dividirem as angústias e oferecerem sua amizade nesse processo de mestrado.

Aos professores do Programa de mestrado em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina, especialmente ao professor Wagner Amaral pelo incentivo e amorosidade.

GONÇALVES, Patricia Palmeira. *A percepção dos sujeitos participantes do ensino à distância em serviço social sobre a formação profissional nessa modalidade*. 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, 2018.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a formação profissional no Serviço Social à distância a partir das Diretrizes Curriculares do Serviço Social formuladas pela ABEPSS em 1996, referencial de formação crítica construída coletivamente pela categoria profissional após o movimento de reconceituação, diretrizes que posteriormente foram alteradas na aprovação do MEC em 2001. Para atingir tal finalidade contextualizaremos a Política de Educação Superior Brasileira a partir da Contra - Reforma do Estado de 1990 e a influência dos Organismos Internacionais na Política de Educação Superior que resultou na precarização e mercantilização do ensino superior. A partir disso vamos contextualizar o ensino à distância e seu histórico no Brasil, seu marco jurídico e a característica de sua oferta por oligopólios educacionais. Trataremos também do processo de construção das Diretrizes Curriculares de 1996 e sua estrutura e mostraremos as diferenças entre as Diretrizes construídas pela ABEPSS e as aprovadas pelo MEC. A pesquisa é de caráter qualitativo e contemplou revisão bibliográfica e pesquisa de campo. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com dois ex - tutores, um ex-professor e um ex-aluno de uma Universidade que oferta o curso de Serviço Social à distância com sede na cidade de Londrina, norte do Paraná. A pesquisa demonstrou que o ensino à distância tem se operacionalizado como ensino de massa, ou modelo de educação fordista. A padronização e a tecnologia como mediador principal submete os trabalhadores à alienação no trabalho. Esse é um determinante do processo formativo nessa modalidade. Outras características levantadas foram a superficialidade do material apostilado, que não contempla o rigor teórico-metodológico preconizado pelas diretrizes da ABEPSS, também uma operacionalização da supervisão acadêmica diferente da preconizada pela ABEPSS, ainda a inexistência do tripé pesquisa - ensino e extensão. Foi apontado ainda que nessa modalidade há uma dificuldade grande de atender as especificidades dos alunos, há uma sobrecarga de trabalho dos tutores eletrônicos e uma grande divisão de tarefas.

Palavras-chave: Serviço Social. Ensino à distância. Mercantilização do ensino superior.

GONÇALVES, Patricia Palmeira. *The perception of the participating fellows from the distance learning in social work about the professional formation in this modality*. 2018. 114 p. Dissertation (Master's Degree in Social Service and Social Policy) – Universidade Estadual de Londrina, 2018.

ABSTRACT

The present research has as objective analyse the profesional formation in Social Work distance learning from the curriculars guidelines of Social Work formulated by the ABEPSS in 1996, referential of critique formation constructed collectively by the profesional category after the reconceptualization movement, guidelines that after were changed on the MEC approval in 2001. To reach that purpose we will put into context the Superior Education Policy in Brazil from the Estate counter reformation of 1990 and the influence of the International Systems in the brazilian Superior Education Policy that resulted in it parlous and mercantile. From this we will put in context the distance learning and its historical in Brazil, its juridical mark and the characteristic of its offer by educational oligopolys. We will treat as well about the construction process of the curricular guidelines from 1996 and its structure and will show the difference between the guidelines constructed by ABEPSS and guidelines approved by the MEC. The research has qualitative character and contemplated bibliographic review and field research. The dates pickings were accomplished through half structured interviews with two ex preceptors, one ex profesor and one ex student from a University that offers distance learning in Social Work that has headquarter in Londrina city, North Paraná. The research demonstrated that the distance learning is operationalized as a mass education, or a fordist education model. The standardization and technology as the main mediate submit the workers to alienation at work. This is decisive in the formation process in this education modality. Other characteristics survey were the superficiality of the coursepacks materials wich don't contemplate the theoretical methodological severity preconized by the curricular guideline from ABEPSS, also an operanationalization of the academic direction different of the preconized by ABEPSS, still the nothingness of the tripod teaching, research and extension. Is was pointed still that in this modality there is a big difficulty to attend the students specificitys, there is a overload of work from the eletronic perceptors and a big tasks divisions.

Keywords: Social Work. Distance learning. Mercantile superior teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABED	Associação Brasileira de Ensino à Distância
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BM	Banco Mundial
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BOVESPA	Bolsa de Valores de São Paulo
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
EAD	Ensino à distância
FIES	Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GERES	Grupo de Estudos para Reformulação do Ensino Superior
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição 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
MP	Medida Provisória
ONG	Organização Não Governamental
OMC	Organização Mundial do Comércio
ORUS	Observatório Internacional das Reformas Universitárias
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEDI	Pacto de Educação para o Desenvolvimento Inclusivo
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PL	Projeto de Lei
PPP	Parcerias público - privadas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRONTEL	Programa Nacional de Teleeducação

PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEAT	Secretaria de Aplicação Tecnológica
SEED	Secretaria Especial de Educação à Distância
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	14
2.1	Ensino Superior Brasileiro e a influência dos organismos internacionais na década de 1990	14
2.2	Contra-reforma da Educação Superior nos Governos Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio da Silva	20
2.3	Novo Relatório do Banco Mundial	30
2.4	Utilização do Fundo Público nas Instituições de Ensino Superior Privado	32
3	ENSINO À DISTÂNCIA NO BRASIL E O SERVIÇO SOCIAL.....	38
3.1	Histórico do Ensino à distância	38
3.2	Algumas características do ensino à distância	40
3.3	Política de Ensino à Distância no Brasil.....	43
3.4	Ensino à distância e Serviço Social	49
3.5	A supervisão de estágio no ensino à distância	53
4	DIRETRIZES CURRICULARES DA ABEPSS	56
4.1	A pesquisa no Serviço Social.....	62
4.2	Dimensão técnico operativa e estágio curricular	64
4.3	Dimensão ética e diretrizes curriculares	66
4.4	Diretrizes curriculares ABESS X Diretrizes curriculares MEC	68
5	ANÁLISE DOS DADOS LEVANTADOS NAS ENTREVISTAS	71
5.1	Sobre condições de trabalho no ensino à distância	71
5.2	A relação entre ensino à distância e Diretrizes Curriculares.....	74
5.2.1	CONDIÇÕES DE TRABALHO NO ENSINO À DISTÂNCIA	75
5.2.2	SOBRE SUPERVIÇÃO DE ESTÁGIO.....	80
5.2.3	POJETO DE PESQUISA E EXTENSÃO	84
5.2.4	TCC - PROCESSO DE ORIENTAÇÃO.....	86
5.2.5	SOBRE A TRANSMISSÃO DE CONTEÚDOS.....	89

5.2.6	RIGOR TEÓRICO METODOLÓGICO.....	92
5.2.7	RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO À DISTÂNCIA COM AS DIRETRIZES CURRICULARES DA ABEPSS.....	95
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS.....	102
	APÊNDICES	107
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista.....	108
	APÊNDICE B – Tabela sobre alterações nas Diretrizes Curriculares.....	109

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo ensino à distância no Serviço Social surgiu após minha vivência no conjunto CFESS/CRESS na Seccional de Londrina, na gestão de 2014 a 2017. O tema me chamou atenção por ser um assunto sobre o qual o conjunto tem tratado com frequência atualmente e também pelo fato de residir em uma região onde funciona a instituição que oferece o maior número de vagas em Serviço Social à distância no País.

O fato de residir e estudar na cidade onde há, hoje, a coordenação do maior grupo educacional em ensino à distância, de certa forma, funcionou como um facilitador, em relação a acessar os sujeitos que trabalham nessa modalidade de ensino, e um dificultador, por ter um grande número de assistentes sociais da região que são trabalhadores do ensino à distância, como tutores ou professores, e que por vezes não se sentiam à vontade para tratar do assunto, por receio de sofrer algum preconceito ou represália. Por isso, esclareço que o que me dispus a analisar é a política educacional, a partir do referencial que adotei, que situa o ensino à distância na política educacional de ensino superior no Brasil, política que se caracteriza pela mercantilização excessiva e por um discurso de democratização que escamoteia a precarização do ensino, e não expor ou fazer crítica aos trabalhadores ou alunos que trabalham e estudam nessa modalidade, até porque, sabemos que, o que muitas vezes, "motiva" os sujeitos a atuarem nessa modalidade é a reprodução material da vida cotidiana.

Nessa trajetória de aproximação do objeto que defini como: A relação entre as diretrizes curriculares da ABEPSS de 1996 no ensino à distância em Serviço Social, fui interpelada por diversos assistentes sociais que questionavam: mas por que estudar o ensino à distância se o ensino presencial está tão precarizado? Por que não tratar de outro assunto mais relevante referente à formação? Para que falar dessa modalidade, se ela já está consolidada? A razão principal é uma preocupação com o exercício e formação profissional do assistente social, já que, pelas pesquisas realizadas por Pereira (2008, 2010) essa é uma modalidade de ensino que tem crescido bastante na última década, o que deve mudar o perfil dos assistentes sociais nos próximos anos, e essa afirmação não é fruto de mera abstração, mas do acúmulo de informações que demonstram que o ensino a distância é a expressão máxima da mercantilização e precarização do ensino superior no Brasil.

O acúmulo de produção na área do Serviço Social demonstra que o ensino à distância é incompatível ao ensino de graduação em serviço social. A esse respeito o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) já se pronunciaram posicionando-se contra essa modalidade de ensino na graduação em serviço social.

A partir disso fui compreendendo que meu caminho enquanto pesquisadora é o de trazer mais elementos concretos a essa discussão, já que teoria e realidade se retroalimentam num movimento dialético. Acredito que, à medida que ampliarmos esse debate trazendo cada vez mais para a concretude do cotidiano, poderemos avançar no sentido da formação que a categoria profissional deseja através do projeto profissional que foi construído no decorrer desses oitenta anos no Brasil. Daí reside a relevância do tema, que não se esgota nesse estudo, e que, acredito, deva ser objeto de mais investigações, pela sua complexidade e relevância ético-política.

À princípio acreditei que a melhor forma de trazer elementos sobre a modalidade à distância seria através da pesquisa com os sujeitos que se formaram através desta modalidade, o que não se mostrou o melhor caminho, primeiro pela dificuldade de acessar esses sujeitos. Recorri à sede do Conselho Regional de Serviço Social do Paraná para saber a respeito dos assistentes sociais registrados que se formaram na modalidade à distância e não obtive resposta¹.

O caminho mais adequado, descoberto no processo da pesquisa, foi então o de fazer contato com os trabalhadores dessa modalidade de ensino, por ser muito mais fácil o acesso a esses sujeitos devido ao grande número de assistentes sociais da cidade de Londrina que trabalham como tutores virtuais, pelo fato de aqui funcionar a sede do maior grupo educacional de ensino à distância do país.

Resolvida a dificuldade de acessar os sujeitos que participam da formação à distância e poderiam participar da pesquisa, restava identificar qual seria o parâmetro de análise. E o que elegemos como parâmetro foram as diretrizes curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social de 1996. Afinal as diretrizes de 1996 são frutos de um processo histórico de amplo debate entre as instituições de ensino de Serviço Social, que definem qual o perfil de profissional se deseja formar, a partir de todo acúmulo teórico-metodológico, técnico-

¹ O CRESS Paraná informou que iria encaminhar a questão para a Comissão de Formação Profissional, contudo não deram retorno.

operativo e ético-político realizado na profissão. Pretendendo formar um profissional com o seguinte perfil:

(...) capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para a 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, p. 02-03)

Desta forma, foi definido como objetivo geral deste trabalho: analisar em que medida a formação em serviço social à distância se relaciona aos princípios das diretrizes curriculares da ABEPSS de 1996 e como objetivos específicos: verificar como as dimensões de ensino, pesquisa e extensão se dão no ensino à distância em serviço social; identificar como as dimensões teórico-metodológicas, ético-política e técnico-operativa se articulam nessa modalidade de ensino e verificar como se operacionaliza a transmissão dos fundamentos teórico-metodológicos da profissão.

Os capítulos estão estruturados da seguinte forma: no primeiro capítulo trato da política educacional de ensino superior no Brasil, da inserção tardia, elitizada e dependente do ensino superior no País até sua tecnificação, mercantilização e massificação que alcança nos dias atuais. Tratando também da subordinação dessa política aos organismos internacionais. Para tanto utilizaremos autores que tem se debruçado ao estudo da política de ensino superior no Brasil, como Cunha, Chauí, Lima e Pereira². Esse resgate histórico é fundamental para entender em que contexto e com que intenção o governo brasileiro reconhece e fomenta o ensino à distância.

No segundo capítulo trago um breve histórico e caracterização do ensino à distância no Brasil, não nos debruçaremos em especificações técnicas pois foge ao objetivo do trabalho, também não haverá aprofundamento sobre a questão histórica dessa modalidade, por não ser o foco do trabalho, tendo como questão central a ampliação e fomento dessa modalidade de ensino e o discurso da democratização.

² Cunha(2007) , Chauí (2001), Lima (2007,2009 e2013) e Pereira(2007, 2009, 2012 e 2013)

Nesse capítulo trarei também alguns elementos da produção teórica da área do Serviço Social a respeito do ensino à distância na área.

No terceiro capítulo, o assunto é a construção das diretrizes curriculares da ABEPSS de 1996, como foi o processo de elaboração, de que se trata e quais são seus princípios. Esse referencial será fundamental para a análise das pesquisas que realizaremos com os trabalhadores do ensino à distância.

No quarto capítulo analiso os dados colhidos na pesquisa. A pesquisa é qualitativa, exploratória. Nosso público-alvo se constitui de professores, tutores e aluno de ensino à distância que trabalharam ou estudaram nas Instituições de ensino superior à distância em Londrina. Para evitar alguma represália da instituição de ensino aos sujeitos da pesquisa, decidimos fazê-la com sujeitos que já se desligaram da instituição. Ainda para preservar os entrevistados não iremos identificá-los pelo nome, e optamos por não identificar o período que trabalharam na instituição. Realizamos entrevistas semi - estruturadas que versarão sobre o processo de ensino no serviço social à distância e sua relação com as diretrizes curriculares da ABEPSS. Para análise iremos comparar o material das entrevistas com os princípios das diretrizes curriculares da ABEPSS.

2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

2.1 Ensino superior brasileiro e influência dos organismos internacionais na década de 1990

Behring e Boschetti (2011) afirmam que nos chamados "anos de ouro" pós 1945 o capitalismo apresenta uma expansão, que dá sinais de esgotamento na década de 1960, anunciando um longo período de estagnação.

As autoras, baseadas na obra de Mandel, retratam que a economia de guerra e ascensão do fascismo esteve na base do processo de acumulação que antecedeu e possibilitou os anos de ouro. Nesse período é implementado o *Welfare State* na Europa, que preconizava, segundo as autoras, a responsabilidade estatal na manutenção de vida dos cidadãos, através da regulação da economia de mercado a fim de manter elevado nível de emprego, prestação pública de serviços sociais universais e implantação de uma "rede de segurança" dos serviços de assistência social.

Na década de 1970 ocorre o que as autoras apontam como uma crise de superprodução:

O já presente agravamento do problema do desemprego (não nas proporções atuais) pela introdução de técnicas capital - intensivas e poupadoras de mão - de - obra, a alta dos preços de matérias - primas importantes, a queda do volume do comércio mundial, e um poder de barganha razoável dos empregados, advindo do recente período de pleno emprego no capitalismo central: todos esses são elementos que estão na base da queda da demanda global (de um ponto de vista keynesiano) e da erosão inexorável da taxa média de lucros, de uma óptica marxista, no início dos anos 1970. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 116)

Lima (2007) afirma que a crise capitalista da década de 1970 impulsionou a burguesia internacional à elaboração de estratégias de enfrentamento. Uma dessas estratégias foi o reordenamento do papel dos Estados nacionais e a difusão de um novo projeto burguês de sociabilidade. A ideia de globalização e de sociedade da informação foram fundamentais para implementação desse projeto.

Segundo Lima (2007), os sujeitos políticos coletivos do capital - Grupo Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e, mais recentemente, Organização Mundial do Comércio (OMC) - vem

orientando um conjunto de reformas econômicas e políticas para os países da periferia do capitalismo. Nesse conjunto de reformas estão inseridas as reformas educacionais.

As políticas destes organismos são elaboradas a partir do binômio pobreza-segurança. Elas têm como função criar uma imagem de que existe a possibilidade de integração dos países periféricos na nova (des)ordem mundial, condicionada a sua adequação à políticas de ajuste estrutural elaboradas pelos países que compõem o Grupo dos Sete (G7), principalmente pelo imperialismo estadunidense. Desta forma, a política destes organismos internacionais cria uma aparência de enfrentamento da pobreza. Entretanto, esse enfrentamento não significa a superação, mas o alívio da pobreza com um caráter meramente instrumental, e objetiva de fato a legitimidade e a segurança que garantem a reprodução global do capital. (LIMA, 2007, p. 51-52).

Com relação à educação, as políticas desses organismos reafirmam sua promessa inclusiva. Lima relata que este projeto apresenta a noção de que o acesso à capacitação será o passaporte do indivíduo para a empregabilidade. Neste sentido a reforma educacional retoma a teoria do capital humano³ associada à teoria do capital social (a ação de grupos voluntários, de organismos não governamentais e da responsabilidade social do empresariado para viabilizar a execução e o financiamento compartilhados da política educacional).

A educação, nesse projeto, torna-se um descaracterizado "bem-público", a partir do qual se justifica a alocação de verba pública para instituições privadas e verbas privadas para financiamento de atividades acadêmicas realizadas nas instituições públicas, diluindo os conceitos de público e privado e apresentando a noção de público não estatal.

³ Sobre capital cultural, Gaudêncio Frigotto define:(...) como explica o economista Theodoro Schultz (1962), a noção ou conceito de capital humano por ele elaborado surgiu nos anos de 1956-57 no Centro de Estudos Avançados das Ciências do Comportamento face a sua perplexidade ante os fatos de que os conceitos por ele utilizados para avaliar capital e trabalho estavam se revelando inadequados para explicar os acréscimos que vinham ocorrendo na produção. Em contrapartida, sinaliza Schultz, percebia que muitas pessoas nos Estados Unidos estavam investindo fortemente em si mesmas, que estes investimentos tinham significativa influência sobre o crescimento econômico, que o investimento básico em si mesmas era um capital humano e que aquilo que constituía basicamente este capital era o investimento na educação.(Frigotto,2008,p. 67 e 68). Sobre essa concepção Frigotto contrapõe: Trata-se de uma noção que os intelectuais da burguesia mundial produziram para explicar o fenômeno da desigualdade entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais, sem desvendar os fundamentos reais que produzem esta desigualdade: a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pela burguesia ou classe capitalista e a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem para proverem os meios de vida seus e de seus filhos - a venda de sua força de trabalho. (Frigotto, 2008, p.67). Para maior aprofundamento nesse conceito sugerimos a leitura das obras do autor Gaudêncio Frigotto.

Neste sentido, tanto a perspectiva claramente comprometida com a transformação da educação em serviço (BM e OMC) como a perspectiva que critica essa lógica, defendendo a educação como um descaracterizado bem público (Unesco), criam as bases para que a educação, especialmente a educação superior, torne - se um promissor campo de exploração. (LIMA, 2007, p. 53).

Lima (2007) retrata que um marco nos debates sobre a educação no início dos anos 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela Unesco, pelo Programa Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e pelo Banco Mundial (BM), em Jomtien, Tailândia. A autora afirma que essa Conferência se organizava a partir de uma conjuntura política e econômica que marcava o início da década. De um lado os organismos internacionais desejavam desenvolver políticas de alívio das tensões sociais causadas pela crise do endividamento dos países periféricos e também pela necessidade de lucratividade para os investidores internacionais.

O foco dessa Conferência foi a garantia de acesso à educação básica, sob as justificativas de que esse acesso estaria circunscrito às necessidades básicas de aprendizagem como vias de integração dos povos na sociedade da informação. O acesso à educação também seria identificado como igualdade de oportunidades e a conferência também preconizava o estímulo à diversificação das fontes de financiamento da educação e a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Segundo a autora, o discurso difundido nessa Conferência:

(...) omite um processo de focalização dos investimentos educativos nos níveis mais baixos, especialmente no ensino fundamental; uma concepção etapista do processo educativo; primeiro a educação fundamental, depois a secundária e daí a expansão do nível superior; e uma concepção de que a expansão - democratização deverá ser efetivada por meio da ampliação da participação dos setores privados no financiamento e execução da política educacional, especialmente da educação superior. (LIMA, 2007, p. 57).

Lima relata que no início da década de 1990, as políticas elaboradas pelos organismos internacionais estavam fundamentadas no Consenso de Whashington⁴,

⁴ Segundo definição de Bresser Pereira: "O consenso de Washington formou-se a partir da crise do consenso keynesiano [Hicks (1974) e Bleaney (1985)] e da correspondente crise da teoria do desenvolvimento econômico elaborada nos anos 40 e 50 [Hirschman (1979)]. Por outro lado, essa perspectiva é influenciada pelo surgimento, e afirmação como tendência dominante, de uma nova direita, neoliberal, a partir das contribuições da escola

e a partir da segunda metade da década os intelectuais orgânicos da burguesia elaboraram novas estratégias de legitimação do projeto burguês de educação e de sociabilidade por meio de críticas ao que identificaram como "neoliberalismo radical". Essa nova fase seria identificada como uma "terceira via", apresentada como suposta alternativa ao neoliberalismo e ao socialismo, fundamentada na obra de Anthony Giddens, em seus aspectos teóricos e de ação política.

Esse projeto foi uma resposta construída diante do quadro de estagnação econômica e ampliação das desigualdades diante do neoliberalismo, apresentando uma possibilidade de capitalismo humanizado ou reformado. "Um projeto político identificado ora como Terceira Via, ora como nova social-democracia, nova esquerda, centro-esquerda, social-democracia modernizadora ou governança progressista." (LIMA, 2007, p. 58).

Este projeto ganha visibilidade nos governos de Tony Blair (Reino Unido), Gerhard Schroeder (Alemanha), Bill Clinton (Estados Unidos), Lionel Jospin (França) e Massimo D'Alema (Itália) e nas reuniões, realizadas sistematicamente, intituladas Cúpula da Governança Progressista. Desde 1999, já aconteceram quatro reuniões da cúpula - Florença, 1999; Berlim, 2000; Estocolmo, 2002; e Londres 2003 - todas pautadas na defesa de um projeto para além da esquerda e da direita. O presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002) participou das três primeiras reuniões; em 2003, o atual presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, esteve presente. (LIMA, 2007, p. 59)

A terceira via é considerada pela autora como um social - liberalismo, pois, de um lado mantém as premissas básicas do liberalismo, e de outro, recupera elementos centrais do reformismo social - democrata. Apesar de advogar uma visão "social", segundo Lima, a Terceira Via

(...) afirma que o Estado de bem-estar social gera uma dependência previdencial, uma passividade nos indivíduos, tende a se burocratizar; e desconsidera os limites fiscais para seu financiamento, gerados pelas mudanças demográficas e pelo aumento das aposentadorias. (LIMA, 2007, p. 60).

austríaca (Hayek, Von Mises), dos monetaristas (Friedman, Phelps, Johnson), dos novos clássicos relacionados com as expectativas racionais (Lucas e Sargent) e da escola da escolha pública (Buchanan, Olson, Tullock, Niskanen). Essas visões teóricas, temperadas por um certo grau de pragmatismo, próprio dos economistas que trabalham nas grandes burocracias internacionais, é partilhada pelas agências multilaterais em Washington, o Tesouro, o FED e o Departamento de Estado dos Estados Unidos, os ministérios das finanças dos demais países do G-7 e os presidentes dos 20 maiores bancos internacionais constantemente ouvidos em Washington. Esta abordagem dominante em Washington exerce poderosa influência sobre os governos e as elites da América Latina". (Pereira, 1990, pgs.05 e 06)

Nas palavras de Giddens:

Na atualidade, é fundamental a construção de uma agenda que busque a reforma das funções e do tamanho do Estado e a sociedade civil para garantir a governança. Uma reforma que tenha como centralidade a ampliação da esfera denominada pública não - estatal, ou seja, a ampliação dos mecanismos de parceria para que o Estado possa dividir responsabilidades e ações com o setor privado (GIDDENS, 1996, p. 140).

Nesta linha, em 1997 o Banco Mundial elaborou um relatório sobre o desenvolvimento mundial intitulado "Estado em um mundo em transformação", o núcleo central do relatório:

referia-se à crítica ao protagonismo do Estado no processo de desenvolvimento e à defesa da imperiosa necessidade de seu reordenamento, apresentando como argumentações principais: a hipertrofia de suas funções, causado pelo Estado de bem-estar social e pelas estratégias de desenvolvimento alicerçadas na direção estatal; um intenso processo de burocratização, de ineficiência e de corrupção na periferia do capitalismo, reafirmando que o Estado não poderia arcar sozinho com o financiamento e execução de todos os serviços públicos. (LIMA, 2007, p. 65).

A privatização dos serviços públicos, incluindo a política de educação, principalmente a educação superior, nos países da periferia do capitalismo se daria, segundo Lima, através de dois processos norteadores: a diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos cursos e a diversificação das fontes de financiamento da educação superior. Esses eixos estão presentes no documento "O ensino superior: as lições derivadas da experiência" (BANCO MUNDIAL, 1994). Nesse documento, estão expressas as estratégias para a reforma da educação superior na América Latina, Ásia e Caribe.

A estratégia de diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos, sob o pressuposto do desenvolvimento de universidades públicas, privadas e de instituições não-universitárias, se concentra principalmente em cursos politécnicos e de curta duração, direcionado para trabalhadores e filhos de trabalhadores na periferia do capitalismo. Segundo o documento do Banco Mundial "as instituições não-universitárias ajudam a satisfazer a demanda por ensino pós-secundário dos grupos minoritários e dos estudantes economicamente em desvantagem" (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 35).

A educação à distância também é apontada como uma importante estratégia para esse fim, já que "(...) pode ser eficaz para aumentar, a um custo moderado, o acesso dos grupos desfavorecidos, que em geral estão deficientemente representados entre os estudantes universitários" (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 36).

Já a estratégia de diversificação das fontes de financiamento apresenta-se sob as diretrizes:

(...) mobilizar fundos privados para o ensino superior, apoiar os estudantes qualificados que não podem prosseguir os estudos superiores devido à renda familiar insuficiente e melhorar a destinação e a utilização dos recursos fiscais entre e dentro das instituições (BANCO MUNDIAL, 1994, p.7).

O debate foi aprofundado e ampliado na Conferência Mundial sobre educação superior no século XX organizada pela Unesco em outubro de 1998. Segundo Lima a discussão foi estruturada nos seguintes eixos:

1) a adequação da educação superior à globalização da economia e à sociedade da informação; 2) a criação de uma cultura de avaliação, da regulação e da autonomia com responsabilidade social, fazendo com que as IES oferecessem formação com qualidade (adequada ao mercado), concebessem o papel regulador do Estado e da gestão como uso eficiente da verba pública e da privada; 3) o estabelecimento de parcerias das IES com o setor privado para que este setor garantisse a pertinência da formação profissional sob a marca da empregabilidade e do empreendedorismo, diante das alterações no mercado de trabalho; 4) a diversificação das IES e a diversificação das fontes de financiamento da educação superior; 5) a revisão curricular para a flexibilização da formação profissional, por meio de módulos e formações mais curtas e profissionalizantes; 6) o estímulo às transferências de tecnologia e uso das TIC por meio da EAD, especialmente da criação de universidades virtuais. (LIMA, 2007, p. 67).

A indicação da Unesco sobre a necessidade de adaptação da educação superior às mudanças na sociedade da informação está em consonância com as análises realizadas no relatório de 1997 do Banco Mundial, com relação à aquisição, a absorção e a comunicação de conhecimentos. As estratégias centravam-se em estimular um regime comercial aberto, de investimentos estrangeiros e de concessão de licença para uso de tecnologias patenteadas.

Em 1999, a Unesco divulgou o documento "Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior". Nesse documento os elementos identificados

como centrais da crise da educação superior seriam as mudanças políticas e econômicas no cenário mundial, os rápidos avanços tecnológicos em informação e comunicação, a expansão quantitativa das instituições de ensino superior sem a necessária qualidade e sem acompanhar o aumento do número de jovens concluintes do ensino médio, e a dificuldade para o financiamento público deste nível de educação (LIMA, 2007, p. 68).

A partir dessas análises, a Unesco ressaltou a relevância da constituição de regras para o comércio da ampla esfera de serviços, incluída a educação. A internacionalização, portanto, seria concebida como expansão dos mercados educacionais, indicando a necessidade de remoção de todas as barreiras ao comércio de serviços, viabilizando, assim, a exportação de programas de educação superior dos países centrais para a periferia, o fornecimento de consultorias e a formação de parcerias para financiamento de pesquisas e criando, conseqüentemente, a "educação transnacional". (LIMA, 2007, p. 70).

As medidas indicadas pelos organismos internacionais para a política de educação superior serão aplicadas a partir da década de 1990 no Governo Fernando Henrique Cardoso.

2.2 Contra-Reforma da Educação Superior nos Governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio da Silva

Ianni (2000) afirma que o Brasil nasce no século XVI como província do colonialismo e ingressa no século XXI como província do globalismo. O autor aponta que houve um abandono e desmonte do projeto nacional e a implantação de um projeto de capitalismo transnacional, "com a transformação do aparelho estatal em aparelho administrativo de uma província global." (IANNI, 2000, p. 51).

É possível demonstrar que o modelo de capitalismo transnacional instalou-se por etapas. Nos anos 1964-85 a ditadura militar, consciente ou inconscientemente, destruiu lideranças e organizações políticas comprometidas com o modelo de capitalismo nacional. Nos anos 1985-94 os diversos governos adotaram medidas econômico-financeiras de cunho neoliberal. E desde 1994 o governo empenha-se totalmente na concretização das instituições e diretrizes econômico-financeiras destinadas a completar o projeto de capitalismo transnacionalizado, segundo as diretrizes teóricas, práticas e ideológicas do neoliberalismo. (IANNI, 2000, p. 52).

Segundo Rodrigues (2011, p. 44), durante o período da ditadura militar houve um aumento do endividamento externo, "(...) pois na década de 70, dado o afluxo de dinheiro no mercado financeiro, fruto dos petrodólares, o governo incentivava as empresas nacionais e estrangeiras a capitanearem recursos no exterior". Dada a crise estrutural do capitalismo na primeira metade dos anos 70, esses juros eram baixos, porém flexíveis. No fim da década de 70 os Estados Unidos aumentam as taxas de juros e os países da América Latina vêem suas dívidas aumentarem sobremaneira. O Brasil assume o pagamento da dívida, ao invés de declarar moratória. Rodrigues (2011, p. 44) relata que "desta forma, na década de 1980 o Brasil foi exportador líquido de capitais, pagando os juros abusivos da dívida externa, através de superávits elevados em sua balança comercial".

Em 1989, reuniram-se em Washington funcionários do governo estadunidense e dos organismos financeiros como FMI (Fundo Monetário Internacional) e BIRD (Banco Interamericano de Desenvolvimento). Nesse encontro foi feito um balanço da política neoliberal nos países da América Latina que a haviam implementado e uma discussão para sua implementação no Brasil e no Peru. A imposição do Consenso de Washington abrange dez áreas: disciplina fiscal; priorização dos gastos públicos, reforma tributária; liberalização financeira; regime cambial; liberalização comercial; investimento direto estrangeiro; privatização; desregulação e propriedade intelectual.

Segundo o mesmo autor, na década de 1990 os Estados Unidos baixam suas taxas de juros, beneficiado pelo retorno de capitais financeiros, desta forma torna-se necessária uma estabilidade macroeconômica para que esses recursos se instalem nos países periféricos. Assim, o Plano Real garante estabilidade e o pagamento da dívida, através de elevados superávits primários.

Com a crise econômica do capitalismo mundial a partir dos anos 70 houve uma defesa da reestruturação do Estado preconizada por organismos internacionais tais como, Grupo Banco Mundial, Unesco e Organização Mundial do Comércio, e posta em prática no Brasil a partir dos anos 90 pelo governo Fernando Henrique Cardoso, através do Plano diretor de Reforma do aparelho do Estado, na gestão de Luiz Carlos Bresser Pereira no Ministério de Administração. Com a estagnação econômica e o agravamento da questão social, essas organizações mundiais buscavam dar respostas para a "crise".

A crise econômica foi associada à crise do Estado "uma crise fiscal do Estado, uma crise do modo de intervenção no econômico e social, e uma crise na forma burocrática de administrar o Estado" (PEREIRA, 1998, p. 34). A globalização, segundo o autor, foi um dos fatores de deflagração dessa crise pois reduziu a autonomia das políticas sociais e econômicas dos estados nacionais.

A prestação de serviços sociais públicos passou a ser considerada gasto excessivo, responsável por um Estado burocrático e ineficiente. Bresser Pereira afirma:

Na realização das atividades exclusivas de Estado e, principalmente, na oferta dos serviços sociais de educação e saúde, a administração pública burocrática, que se revelara efetiva em combater a corrupção e o nepotismo no pequeno Estado Liberal, demonstrava agora ser ineficiente e incapaz de atender com qualidade às demandas dos cidadãos - clientes no grande Estado Social do século vinte, tornando necessária sua substituição por uma administração pública gerencial. (PEREIRA, 1998, p. 36).

Lima (2007) contrapõe essa concepção de necessidade de redução da intervenção direta do Estado, afirmando que essa crise do Estado foi forjada para manter as taxas de lucros dos capitalistas.

Este diagnóstico liberal - conservador aparece em sua imediatez como uma crise do Estado ou uma suposta crise fiscal atribuída ao excesso de gasto público social; no entanto, em sua essência trata da reconfiguração do Estado para viabilizar a recuperação das taxas de lucro para o capital. (LIMA, 2007, p. 54).

O objetivo central, segundo Bresser Pereira, era combater a crise fiscal do Estado e adotar o receituário neoliberal de Estado Mínimo. Contudo constatou-se que o Estado deveria voltar a intervir nas relações sociais para garantir ao mesmo tempo o desenvolvimento econômico e a *redução das desigualdades sociais*. Essa reforma correspondia a uma reforma administrativa no plano fiscal e no plano político, na questão da governabilidade e da criação de consensos.

A contra reforma foi deflagrada a partir da ideia da ineficiência do Estado e da falência do Estado burocrático e que para haver um Estado eficiente deveria se investir num Estado gerencial, admitindo que o Estado pode ser eficiente desde que se use de instituições não estatais para executar alguns de seus serviços.

Tais reformas, e particularmente a Reforma Gerencial, partem do pressuposto que em um grande número de áreas, particularmente na social e científica, o Estado pode ser eficiente, desde que use instituições e estratégias gerenciais, e utilize organizações públicas não - estatais para executar os serviços por ele apoiados, recusando, assim, o pressuposto neoliberal de ineficiência intrínseca e generalizada do Estado. (PEREIRA, 1998, p. 31).

O Estado deveria ficar como um "mediador" entre o mercado e a população. Bresser Pereira afirma que as sociedades democráticas contemporâneas, embora sabendo das falhas da ação dos governos, não estão dispostas a aceitar os desequilíbrios econômicos e sociais que as falhas de mercado provocam. Por isso, caberia ao Estado atuar nas falhas do mercado, principalmente via transferências. “Sem as transferências que o Estado realiza para os setores sociais mais pobres, com os gastos em educação, saúde, previdência e assistência social, a concentração de renda seria ainda maior que já é”. (PEREIRA, 1998, p. 32).

O objetivo, segundo Bresser Pereira, era aumentar a governabilidade e a governança do Estado:

As reformas indiscriminadamente chamadas neoliberais - o ajuste fiscal, a privatização, a liberalização comercial, a desregulação, a reforma da administração pública - são, na verdade, quando bem sucedidas, reformas que fortalecem o Estado ao invés de enfraquece-lo, devolvendo-lhe a governança democrática. (PEREIRA, 1998, p. 33).

Segundo o mesmo autor, a governabilidade dos Estados diminuiu depois do advento da globalização, o que fortalece a tese de necessidade de Contra Reforma do Estado. O novo papel do Estado, diante desse cenário, seria garantir a universalidade dos serviços de educação básica e de saúde, financiando a formação de capital humano, e promover a competitividade internacional das empresas.

A Contra Reforma do Estado representava:

(...) redefinição das formas de intervenção no econômico e no social por meio de contratação de organizações públicas não - estatais para executar os serviços de educação, saúde e cultura; e reforma da administração pública com a implantação de uma administração pública gerencial. Reforma que significa transitar de um Estado que promove diretamente o desenvolvimento econômico e social para um Estado que atue como regulador e facilitador ou financiador a fundo perdido, principalmente do desenvolvimento social (PEREIRA, 1998, p. 39).

A respeito da Contra Reforma do Estado operada no Brasil a partir dos anos 90 no governo de Fernando Henrique Cardoso, que tinha Bresser Pereira como Ministro, Lima (2007) afirma que representou um retrocesso político e social, que denominou neocolonialismo.

Lima (2007) explicita que, apesar da afirmação de que a Contra Reforma do Estado proporcionaria ampliação do desenvolvimento econômico e social, ao final da década de 90 era possível verificar que a Contra Reforma não atingiu esse objetivo. A política de privatização ampliara a concentração de renda no país que apresentava também uma grande subordinação da ciência e tecnologia à lógica empresarial.

A reforma do Estado brasileiro não só manteve como aprofundou a inserção dependente do Brasil na economia mundial, reafirmando a posição subordinada do país na hierarquização planetária, inerente a configuração atual do imperialismo (LIMA, 2007, p. 103).

A denominada Contra-Reforma do Estado sob a orientação neoliberal de organismos internacionais vai afetar diretamente a política de educação e, especialmente, a política de educação superior. As mudanças na educação superior foram consubstanciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-96), e o Ministério da Educação e da Cultura (MEC), através de ação coordenada junto ao Congresso Nacional, agia em favor da aprovação do projeto Darcy Ribeiro de LDB.

O capítulo sobre educação superior da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Segundo Sguissardi e Silva Jr. (1999), é uma espécie de plataforma legal, a dar guarida presente e futura à série de ações de reforma que se fundamentam em princípios defendidos tanto por organismos supranacionais, como o Banco Mundial, quanto por analistas e mentores nacionais da modernização do sistema de educação superior no país.

Os princípios defendidos:

são de que o sistema federal de ensino superior estaria em crise, por não absorver toda a crescente demanda e por não preparar adequadamente universitários para o mercado de trabalho. Por outro lado, isto se deveria ao elitismo que marca toda a história da universidade brasileira e ao modelo universitário das universidades de pesquisa (modelo humboldtiano), excessivamente unificado, caro e insustentável no médio prazo pelo poder público, em tempos de crise do Estado (SGUISSARDI; SILVA JR, 1999, p. 47).

No parecer dos críticos, a associação de ensino, pesquisa e extensão (modelo humboldtiano) deveria estar restrita a algumas instituições. A maioria delas deveria se dedicar apenas ao ensino. Segundo os autores estas ideias de distinção entre universidades de ensino e universidades de pesquisa já vinham sendo defendidas por alguns estudiosos desde meados dos anos 80. Em 1986, o Grupo de Estudos para a Reformulação do Ensino Superior (GERES), formado pelo MEC, propunha essa alternativa.

Os autores também afirmam que, apesar de a Lei 5.540 de 1968 preconizar o modelo humboldtiano das universidades de pesquisa, a realidade se apresentava de forma diferente. Na década de 1990, das quase 900 Instituições de Ensino Superior existentes no país, apenas 140 estavam organizadas como universidades, sendo as demais na sua maioria instituições isoladas que raramente fazem pesquisa.

Como proposta para superar o modelo de universidade de pesquisa, considerado unificado e rígido, estimula-se a diferenciação institucional e maior incentivo ao desenvolvimento de instituições privadas. Nesse sentido, o artigo 45 da LDB afirma: "A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização." (BRASIL, LDB, 1996, p. 15).

Segundo os autores,

A LDB é omissa em relação ao princípio da associação ensino, pesquisa e extensão, cuja obediência seria exigida, segundo os Decretos 2.207, de abril de 1997, e 2.306, de agosto de 1997, apenas das IES organizadas sobre a forma de universidade (SGUISSARDI; SILVA JR., 1999, p. 55).

O Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, revogado e substituído pelo Decreto 2.306, de 19 de agosto do mesmo ano estabelece distinções inéditas para o sistema de ensino superior brasileiro: IES públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos. Segundo os autores esse decreto põe a nu o que o artigo 45 da nova LDB encobria e que estava presente na versão anteriormente aprovada no Senado em seu artigo 43, isto é:

Artigo 4º Quanto a sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: I - universidades; II - centros universitários; III - faculdades integradas; IV - faculdades; V – institutos superiores ou escolas superiores. (BRASIL, LDB, 1996, p. s.n).

O autor comenta que

Por esses Decretos, ficaram liberadas da obediência a esse princípio nada menos que 1.024 IES sobre um total de 1.180 IES, no ano de 2000; apenas as universidades a ele sendo obrigadas. Como na prática não existe nenhuma imposição legal que condicione a aprovação de novas IES à sua organização na forma de universidades, tem – se aqui um elemento importante a garantir a “flexibilização” do suposto modelo único de educação superior. (SGUISSARDI, 2004, p. 43).

Une-se a ideia de privatização do Ensino à ideia de democratização de acesso. Pereira (2012) aponta que o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001–2011) afirmava a necessidade de ampliar o acesso da população jovem ao Ensino superior apontando o atraso do País nesse quesito em relação à América Latina.

No conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo quando se leva em consideração o setor privado. Assim, a porcentagem de matriculados na educação superior brasileira em relação à população de 18 a 24 anos é de menos de 12%, comparando-se desfavoravelmente com os índices de outros países do continente. [...] o Brasil continua em situação desfavorável frente ao Chile (20,6%), à Venezuela (26%) e à Bolívia (20,6%) (BRASIL, 2001, s.n.).

Dentre as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (2001 - 2011), além da meta de ampliar em 30% o acesso de jovens de 18 e 24 anos ao Ensino Superior, há a meta de *Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada.* (Brasil, 2001, s/p) A LDB já havia dado chancela legal a essa modalidade de educação e o PNE enfatiza sua utilização.

Contudo, o crescimento do número de jovens que acessa o Ensino Superior no Brasil ainda fica abaixo de outros países, como afirma Pereira:

O crescimento, portanto, do Ensino Superior no país foi (e é) significativo a partir dos anos 1990. De acordo com a Síntese dos Indicadores Sociais – 2009, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), [...] Entre 1998-2008, dobrou a proporção dos jovens cursando o Ensino Superior: de 6,9% para 13,9%. [...]. Houve aumento da frequência ao Ensino Superior em todas as regiões do país, entre 1998 e 2008. Mesmo assim, o percentual é baixo quando

comparado a países como França, Espanha e Reino Unido; essa proporção é superior a 50%, ou América Latina, onde Chile destaca-se com 52%. (PEREIRA, 2010, p. 157).

Esses elementos foram aprofundados nos governos Lula da Silva (2002 - 2009) por outras reformas na política educacional focadas em parcerias público-privadas para execução da política de educação, abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para participação de empresas e grupos estrangeiros e o estímulo do uso das tecnologias e da educação à distância.

O Programa do Governo Lula (2002): uma escola do tamanho do Brasil, da Coligação Lula Presidente, apresentava a defesa da educação como direito social básico e universal, como prioridade do novo modelo de desenvolvimento econômico, criticando o processo de privatização da educação vigente no governo anterior.

Nesse sentido, propõe: a ampliação de acesso à educação básica; a defesa da educação básica; a defesa da educação, com qualidade social e referenciada nos interesses da maioria da população; a valorização do trabalho docente e a democratização da gestão escolar. No que se refere à educação superior, afirma seu compromisso em priorizar a autonomia universitária nos termos do Art. 207 da CF, garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, expandir o número de vagas nas universidades, especialmente no setor público e ampliar o financiamento público ao setor público (LIMA, 2004, p. 33).

Porém, na prática, não foi isso que ocorreu nas ações do governo. O governo Lula seguiu as recomendações do FMI e BM para implementar sua reforma no ensino superior pautando suas ações principalmente na abertura do setor de educação superior para a participação de empresas e grupos estrangeiros, estimulando a utilização das novas tecnologias educacionais, principalmente da educação superior à distância e a diversificação das fontes de financiamento da educação superior.

O ministro de educação Cristovam Buarque propunha uma universidade conectada com a sociedade, afirmando que as universidades poderiam ser financiadas pelos alunos, familiares, organizações não-governamentais (ONGs), empresas, Estados nacionais e organismos internacionais.

As universidades deverão ser instituições públicas, sejam elas de propriedade pública ou privada. A universidade não pode morrer por falta de recursos públicos, nem pode recusar os recursos privados de

quem nela quer investir (BUARQUE, 2003, p. 20 apud LIMA, 2004, p. 34).

Segundo Lima (2004), esse discurso enfatizando o caráter público não-estatal das universidades foi retomado no seminário "Universidade: por que e como Reformar?", organizado pelo MEC, pela Unesco e pelas comissões de Educação da Câmara e do Senado, e que ocorreu em Brasília nos dias 6 e 7 de agosto de 2003. Nessa mesma direção política, realizou-se no período de 25 a 27 de novembro de 2003, em Brasília, o "Seminário Internacional Universidade XXI. Novos caminhos para a educação superior. O Futuro em Debate". O evento foi organizado pelo MEC em parceria com a Banco Mundial, a Organização dos Estados Americanos, a Organização dos Estados Ibero-Americanos, o Conselho Britânico, a Universidade das Nações Unidas e a Rede Orus (Observatório Internacional das Reformas Universitárias).

Em 2004, o presidente Lula nomeia Tarso Genro como ministro da educação, com a incumbência de fazer a reforma do ensino superior. O governo Lula já vinha construindo a Reforma à passos largos. De acordo com Lima:

Em 11 de dezembro de 2003 foi encaminhada a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 217- 2003, que trata da diversificação das fontes de financiamento da educação superior; em 13 de dezembro, o Projeto de Lei Complementar (PL) nº 118, que trata da Lei Orgânica da Autonomia Universitária; e, em 15 de dezembro de 2003 foi encaminhada a Medida Provisória (MP) nº 147, que institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior, cuja lógica apresenta mais elementos de continuidade do que novidades em relação ao governo anterior. (LIMA, 2004, p. 37).

Foi elaborado um documento pelo GT Interministerial (composto por representação da Casa Civil, da Secretaria Geral da Presidência da República, do Ministério da Educação, do Ministério do Planejamento, do Ministério da Fazenda e do Ministério da Ciência e da Tecnologia) intitulado Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira.

Uma das propostas centrais do documento é a efetivação do Pacto de Educação para o desenvolvimento Inclusivo (Pedi), que consiste na alocação de recursos para instituições que aderirem ao pacto, cujos critérios de elegibilidade e áreas estratégicas serão divulgados em edital próprio. Este pacto envolve universidades federais,

comunitárias e privadas. As "instituições contratadas" deverão assumir um acordo- contrato com o governo, responsabilizando -se pela ampliação do número de vagas, especialmente em horário noturno. Quanto maior o número de alunos, maior o valor a ser recebido pela instituição contratada, neste relançamento dos "contratos de gestão" elaborados no governo FHC. (LIMA, 2004, p. 39).

Em 6 de fevereiro de 2004, o ministro da Educação instalava o Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior, com objetivo de elaborar um pré-projeto de reformulação da universidade. O grupo executivo foi presidido pelo secretário executivo do MEC, Fernando Haddad, ex-assessor especial do Ministério do Planejamento e coordenador na elaboração do Projeto de lei sobre Parcerias Público-Privadas (PPP).

No dia 09 de fevereiro de 2004, a comissão se reuniu no encontro regional do Andifes, cujo tema foi "A Expansão e a Democratização do Acesso ao Ensino Superior".

Como indicativo das ações do Ministério para enfrentar a questão do acesso à educação superior, duas propostas merecem destaque: 1) a divulgação da proposta de criação de (100 mil) vagas públicas em universidades privadas ou "publicização", conforme expressão utilizada pelo senhor ministro; 2) a utilização da educação à distância. (LIMA, 2004, p. 41).

O ministro afirmou que o MEC planejava criar vagas públicas nas universidades particulares e filantrópicas, a ideia seria aproveitar vagas ociosas nessas instituições. O MEC já havia feito levantamento indicando que 37% das vagas nas universidades privadas não são preenchidas.

O problema do preço das mensalidades é tão grave que 25% dos alunos que frequentam as instituições particulares estão inadimplentes. Assim, fica evidente a criação de mais uma estratégia de alocação de verbas públicas para as instituições privadas, nos marcos do conceito público não-estatal, aprofundando a privatização da educação superior e contribuindo para o desmonte das universidades públicas brasileiras. (LIMA, 2004, p. 41)

No Governo Lula a expansão da privatização do Ensino e da Educação à Distância continuou.

A expansão do acesso desdobrou-se, de um lado, por meio do financiamento público ao setor privado, com o Financiamento ao

Estudante de Ensino Superior (Fies) e também a ampla isenção fiscal ao setor privado presencial, através do Programa Universidade para Todos (Prouni). De outro, houve um claro incentivo à expansão do EAD. No âmbito do setor público, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) objetivou amplificar as vagas públicas, "otimizando" os recursos materiais existentes e a intensificação do trabalho docente. (PEREIRA, 2012, p. 35)

Nos Governos FHC e Lula, o Ensino na modalidade à distância foi privilegiado para a expansão do acesso ao Ensino Superior. Ainda segundo Pereira (2012, p. 31) "tudo indica que o EAD será fortalecido na próxima década, ampliando exponencialmente o acesso ao ensino superior, com massiva certificação. Segundo dados do Inep/ MEC:"

Os cursos de graduação tiveram um crescimento de 13 % em relação ao ano de 2008. Quanto à modalidade de ensino, os cursos de educação a distância (EAD) aumentaram 30,4%, enquanto os presenciais 12,5%. Esse comportamento também é acompanhado pela evolução do número de matrículas nos cursos EAD, as quais, em 2009, atingiram 14,1% do total de matrículas na graduação (Inep/ MEC, 2010, p. 14 apud PEREIRA, 2012, p.35)

2.3 Novo Relatório do Banco do Mundial

O Banco Mundial publicou em novembro de 2017 o documento: "Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil". Nesse documento, o Banco volta a atacar o ensino superior gratuito sob o argumento de ser caro, injusto e "ineficiente".

O relatório aponta:

A pequena minoria de estudantes que frequentam universidades públicas no Brasil tende a ser de famílias mais ricas que frequentaram escolas primárias e secundárias privadas. Ainda assim, o gasto por estudante nas universidades públicas do Brasil é consideravelmente mais alto do que em outros países com PIB per capita similar. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 137).

O relatório, contudo, não apresenta dados comparativos que comprovem essa afirmação.

Em relação às universidades privadas, o relatório mostra um posicionamento favorável à sua ampliação, defendendo que o custo é menor e que a qualidade difere pouco das públicas. Como se apresenta no parágrafo:

Em média, um estudante em universidades públicas no Brasil custa de duas a cinco vezes mais que estudantes em universidades privadas. Entre 2013 e 2015, o custo médio anual por estudante em universidades privadas foi de aproximadamente R\$ 14,000 por ano. Para Universidades Federais a média foi de R\$ 41,000. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 132).

O Banco Mundial desconsidera no cálculo o gasto do fundo público nas universidades privadas, bem como omite o fato que as universidades públicas, por terem o tripé de ensino, pesquisa e extensão e atenderem a população através de seus Hospitais Universitários, podem apresentar um gasto maior devido o número de atividades que possui.

Para reforçar a ideia de que a universidade pública é custosa e ineficiente o Banco Mundial ainda afirma no seu relatório:

Enquanto estudantes de universidades públicas tendem a apresentar melhor desempenho em exames padronizados, o valor adicionado das universidades privadas parece ser semelhante ao das universidades públicas. A pontuação média do ENADE para as universidades públicas é maior que das privadas. No entanto, estudantes que entram nas universidades públicas tendem a já terem atingido um maior nível de aprendizado antes mesmo de iniciar os estudos, por isso, a métrica mais relevante para se mensurar o valor adicionado é comparar a pontuação obtida com a pontuação esperada pré-universidade. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 137).

Dessa forma o Banco Mundial vai utilizando os dados de forma a reforçar a ideia de que a Universidade Privada é o melhor modelo para o Brasil. E propõe como soluções:

Limitar os gastos por aluno aos níveis das universidades mais eficientes geraria uma economia imediata de 0,26% do PIB. As universidades que receberem menos recursos como resultado desta medida teriam de reconsiderar sua estrutura de custos e/ ou buscar recursos em outras fontes, como já é a norma nos sistemas acadêmicos com os melhores níveis de desempenho. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 138).

E estimula a ideia de financiamento do ensino superior:

(...) Felizmente, o Brasil já possui o Programa FIES, que oferece empréstimos estudantis para viabilizar o acesso a universidades privadas. O mesmo sistema deveria ser expandido para financiar o acesso a universidades federais. A ampliação do FIES para incluir universidades federais poderia ser combinada ao fornecimento de

bolsas de estudos gratuitas para os estudantes dos 40% mais pobres da população, por meio do Programa PROUNI. Juntas, essas medidas melhorariam a equidade do sistema e gerariam uma economia para o orçamento federal de aproximadamente 0,5% do PIB. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 139).

O Banco Mundial sugere que se amplie o Programa de Financiamento do Ensino Superior para atender as universidades públicas também, que deverão passar a cobrar dos seus alunos. Sobre a utilização do fundo público para financiar as instituições privadas trataremos no próximo item.

2.4 Utilização do Fundo Público nas Instituições de Ensino Superior Privadas

O Fundo Público se caracteriza pelos recursos financeiros advindos de arrecadação de impostos e está em disputa por entes públicos e privados na implementação de políticas sociais.

Ocorre que com a Reforma do Estado Brasileiro sob a orientação do neoliberalismo, através das indicações de Organizações Internacionais como o Banco Mundial, Organização Internacional do Comércio, dentre outras, foi estimulado o uso do Fundo Público para financiar prestação de serviços públicos por empresas privadas, dentre esses serviços a educação, principalmente no segmento de educação superior.

No Ensino Superior Brasileiro a mercantilização já datava da Ditadura Militar, teve continuidade nos anos 1990 e mantém-se até os dias atuais, em que mais de 70% dos estudantes matriculados no ensino superior estão em Instituições de Ensino Particulares.

E o governo brasileiro fomentou essa mercantilização através de programas de repasse do Fundo Público para Instituições de Ensino Superior que na atualidade se constituem em grandes conglomerados comerciais que se constituíram através da fusão de pequenas instituições em "redes" que, inclusive, tem hoje ações nas Bolsas de Valores e participação de grupos econômicos internacionais.

Dois programas de governo destacados por tratar dessa transferência do Fundo Público para Instituições Privadas, seja pela isenção ou pelo financiamento, são os Programas: PROUNI (Programa Universidade para todos) e FIES (Financiamento Estudantil Superior). A seguir explicaremos como funcionam esses dois programas e o que eles representam em termos de financiamento público.

O PROUNI se caracteriza por ser um Programa de Renúncia Fiscal em favor das Instituições privadas de Ensino Superior. As isenções são fornecidas a instituições de ensino superior com fins lucrativos em troca de bolsas de estudos para estudantes de baixa renda.

O PROUNI foi criado em 2004, com a edição da Medida Provisória 213, posteriormente convertida na Lei 11.096/ 2005. A finalidade do Programa é permitir o acesso da população de baixa renda ao ensino superior. A operacionalização do Programa se dá por meio da concessão de bolsas de estudos em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições particulares de educação superior, oferecendo, às IES que aderirem ao Programa, em contrapartida, isenção de Imposto de Renda de Pessoa Jurídica - IRPJ, da Contribuição Social Sobre Lucro Líquido - CSLL, de Contribuição para Financiamento da Seguridade Social - Cofins e do Programa de Integração Social - PIS.

O candidato a uma bolsa no Prouni deve fazer o Exame Nacional de Ensino Médio - Enem, obter nota mínima de 450 pontos e satisfazer uma das seguintes condições:

a) ter cursado o Ensino Médio completo em escola pública ou cursado o Ensino Médio completo em escola particular com bolsa integral, ou, ainda, ter cursado todo o Ensino Médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição particular, na condição de bolsista integral da respectiva instituição;

b) ser candidato portador de deficiência;

c) ser professor da rede pública de educação básica, em efetivo exercício, integrando o quadro permanente da instituição. Nesse último caso, o professor deve concorrer a vagas em cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia, não sendo considerado como fator limitante o critério de renda.

As bolsas oferecidas no Programa são integrais para os beneficiários que comprovem possuir renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, ou parciais para os que possuem renda familiar *per capita* de até três salários mínimos. Além dessas regras, o beneficiário não pode ser portador de diploma de curso superior ou estar matriculado em instituição pública de ensino superior concomitantemente ao usufruto da bolsa ou ser financiado pelo FIES em curso ou instituição de ensino diferente daquela para a qual foi concedida a bolsa.

E ainda segundo alteração feita em 2007: "os beneficiários que possuem bolsa parcial, desde 2005, têm prioridade na concessão de financiamento, por meio do Fies, de até 50% do montante não coberto pela bolsa do Prouni". (SANTOS FILHO, 2016, p. 147). A Lei 11.552/2007 fez com que o PROUNI e o FIES ganhassem caráter de complementariedade.

Segundo Santos Filho (2016), além da isenção de tributos, esse Programa beneficiou as instituições privadas mercantis também no preenchimento de vagas ociosas. Santos Filho (2016) ainda esclarece que, devido adesão ao Prouni, os valores do imposto de renda e da contribuição social sobre o lucro líquido, não pagos em razão do incentivo fiscal concedido, são contabilizados no resultado do período, reduzindo as despesas dos referidos tributos,

Para evitar a distribuição de dividendos com recursos oriundos das renúncias fiscais (que é proibido pela Receita Federal), o montante dos incentivos fiscais é destinado, após transitar pela conta de resultado (após o apurado o resultado do exercício financeiro), para a conta contábil de reserva de incentivos fiscais no patrimônio líquido. (SANTOS FILHO, 2016, p. 151).

Essa reserva de lucro somente poderá ser utilizada para aumento de capital ou absorção de prejuízos. Ademais, tais valores não poderão ser distribuídos aos acionistas, mediante restituição ou redução do capital, por até cinco anos após a data em que ocorrer referida capitalização (SANTOS FILHO, 2016). O autor aponta que o total das renúncias fiscais do Prouni somaram 468,5 milhões de reais em 2006 e chegaram a R\$ 1.024,5 bilhão.

Santos Filho (2016) relata que, segundo sua pesquisa, houve significativa renúncia de recursos destinados à Seguridade Social (renúncia fiscal da Cofins e da CSLL) e que esse fato se mostra contraditório se comparado ao discurso de déficit na Seguridade Social, sobretudo na Previdência Social.

No caso das renúncias à Contribuição Social sobre o Lucro Líquido e (CSLL) e contribuição do PIS/ PASEP, essas retiram recursos que poderiam ser aplicados em políticas sociais em favor dos trabalhadores.

O autor afirma, também, que as renúncias afetam o ensino público pois, na Constituição de 1988, o artigo nº212 preconiza que a União deve aplicar 18% ao ano no ensino público, e a diminuição da arrecadação via renúncias fiscais diminui os recursos que seriam aplicados.

Por sua vez, Segundo Santos Filho (2016), o FIES corrobora para o endividamento público, já que foi criado um fundo garantidor em caso de inadimplência dos beneficiário/mutuários e também há emissão de títulos da dívida pública em favor das instituições privado-mercantis de ensino e da geração de créditos⁵ a receber do governo federal, por parte dos grupos educacionais.

O FIES é destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores privados e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (MEC).

As receitas do FIES estão previstas no artigo 2º da lei nº 10.260/2001, assim descritas:

Art. 2º Constituem receitas do FIES:

- I - dotações orçamentárias consignadas ao MEC, ressalvado o disposto no art.1626;
- II - trinta por cento da renda líquida dos concursos de prognósticos administrados pela Caixa Econômica Federal, bem como a totalidade dos recursos de premiação não procurados pelos contemplados dentro do prazo de prescrição, ressalvado o dispositivo no art.16.
- III - encargos e sanções contratualmente cobrados nos financiamentos concedidos ao amparo desta Lei;
- IV - taxas e emolumentos cobrados dos participantes dos processos de seleção para financiamento;
- V - encargos e sanções contratualmente cobrados nos financiamentos concedidos no âmbito do Programa Crédito Educativo, de que trata a Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992, ressalvado o disposto no art.16;
- VI - rendimento de aplicações financeiro sobre suas disponibilidades;
- e
- VII - receitas patrimoniais;
- VIII - outras receitas. (Incluído pela Lei nº 11.552, de 2007) (BRASIL, 2001 b).

Em 2010 foi publicada a lei 12.202/2010, até 2010 a Caixa Econômica Federal acumulava papéis de agente operador e agente financeiro do FIES. Nesta lei foi estabelecido prazo para o FNDE assumir o papel de agente operador do

⁵ O primeiro Programa de financiamento aos estudantes, que destinava recursos públicos à IES privadas, foi denominado crédito educativo, instituído na década de 1970. "Na primeira fase, o programa de crédito educativo funcionou com recursos da Caixa Econômica Federal, do Banco do Brasil S. A e de outros bancos comerciais. No ano de 1983, teve alterada sua forma de custeio, passando os recursos a serem providos pelo orçamento do Ministério da Educação e por percentual advindo das loterias da Caixa Econômica Federal, previstas para aplicação do Fundo de Assistência Social (FAS), tendo a Caixa Econômico Federal como único agente financeiro. (FILHO, 2016, P.172). A institucionalização normativa desse programa de crédito educativo foi promovida pela Lei 8.436, de 25 de junho de 1992, no governo Fernando Collor de Mello. O crédito estudantil serviu de base para a criação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que teve início em 1999.

Fundo, cabendo à Caixa, durante o período de transição, dar continuidade às operações do Fies.

A partir de 1º de julho de 2013, o FNDE assumiu o papel de agente operador de todos os contratos firmados no âmbito do Fies.

Em 2010 houve alterações no Programa, uma delas foi que a solicitação do financiamento passou a ocorrer em qualquer período do ano, a taxa de juros foi reduzida à 3,4% ao ano; o limite máximo de financiamento foi elevado para até 100% do curso, a carência foi ampliada para 18 meses após a formatura; o prazo de quitação passou a ser de até três vezes o período financiado do curso e foi criado o Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC), que possibilitou a entrada de novos estudantes no programa, por substituir a necessidade do fiador (BRASIL, 2013a).

Santos Filho (2016) destaca que as mudanças nas formas de garantia do pagamento da dívida, constituem demanda das instituições privado - mercantis de ensino superior, como indicado na Carta de Florianópolis de 17 de abril de 2010, na qual o Fórum das Entidades Representativas das Instituições de Ensino Superior Particular, propôs ao Ministro de Educação àquela época, Fernando Haddad. "ampliar o acesso ao Fies, mediante a participação do segmento particular de ensino superior na criação, com o Governo Federal, do fundo garantidor de financiamentos concedidos" (FÓRUM..., 2010, s.n.).

Em resposta a esta demanda do setor privado-mercantil, o governo federal editou a Medida Provisória nº 501, de 8 de setembro de 2010, por meio da qual retirou a exigência de fiador no Fies para alunos de baixa renda ou de cursos de licenciatura. Além disso, o Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo - FGEDUC passou a ser regulamentado pelos Decretos nº 7.337 e 7.338, ambos de 2010, e pela Portaria Normativa MEC nº 21, de 20 de outubro de 2010, transformada na Lei nº 12.385, de 03 de março de 2011. (SANTOS FILHO, 2016, p. 181)

Diante dessas alterações o autor conclui:

Em relação ao Fies, observa-se que as entidades privado-mercantis de ensino superior foram sendo atendidas em suas demandas por incrementos de recursos do fundo público, com alterações que possibilitaram o aumento de contratos e de recursos financeiros (...). (SANTOS FILHO, 2016, p. 184)

Com relação aos recursos o autor aponta que houve incrementos de valores na Lei Orçamentária Anual destinando suplementação de recursos para o Fies.

O autor verificou que no período de 2000 a 2015 "não houve cortes de dotação orçamentária destinada ao Fies, ou seja, ou houve manutenção da dotação inicial prevista ou acréscimos". (SANTOS FILHO, 2016, p. 186).

Após 2010, segundo pesquisa de Santos Filho (2016) houve aumento significativo da dotação final em relação à dotação inicialmente prevista no orçamento.

Em 2013, a LOA previa destinar R\$1.644.604.823,00 (um bilhão, seiscentos e quarenta e quatro milhões, seiscentos e quatro mil, oitocentos e vinte e três reais) ao Fies. Porém, observou-se que o governo Dilma direcionou R\$5.596.506.179,43 (cinco bilhões quinhentos e noventa e seis milhões, quinhentos e seis mil, cento e setenta e nove reais e quarenta e três centavos), atingindo um percentual estipulado em 340,29% acima do momento inicialmente previsto no orçamento. (SANTOS FILHO, 2016, p. 187).

O autor aponta que o incremento dos valores do Fies se deu principalmente pela redução da taxa de juros para 3,5 % ao ano e a dispensa de exigência de fiador promovidas em 2010.

Em 2014 houve alteração nas exigências solicitando nota mínima no Enem e exigência de não tirar nota zero na redação o que não alterou significativamente o total de recursos destinados.

O autor aponta, ainda, que o Fies já se tornou uma política de Estado já que foi inserido na Lei 13.005/2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) como estratégia para cumprir a meta de expansão do número de matrículas do ensino superior (Meta 12 do PNE 2014-2024).

3 ENSINO À DISTÂNCIA NO BRASIL E O SERVIÇO SOCIAL

O ensino à distância foi regulamentado no Brasil apenas na década de 1990, década em que, como vimos no capítulo anterior, a política de educação superior no Brasil, sob o neoliberalismo, atinge o ápice da mercantilização e tecnificação.

A modalidade de ensino à distância tem dividido opiniões. Alguns autores caracterizam como um meio de democratização da educação e um sinal da modernidade outros autores defendem que essa modalidade de educação é resultado da mercantilização e precarização da educação superior e tem sido fomentada pelo Estado para ampliar o número de pessoas que acessam o ensino superior, mas apresenta diversas fragilidades no processo formativo tais como a falta de interação dos alunos com o ambiente acadêmico e o movimento estudantil, a falta da pesquisa e extensão, a precarização das condições de trabalho dos docentes e tutores e suas frágeis vinculações à academia e à pesquisa e ainda a falta de dados públicos sobre corpo docente e de tutores, dentre outras.

No decorrer desse capítulo exploraremos esses elementos e traremos alguns dados que demonstram que o ensino à distância no País tem apresentado, como característica principal, estar inserido em Instituições de Ensino Superior privadas, sendo que o maior número de vagas tem sido oferecido por oligopólios educacionais.

Traremos também alguns dados sobre essa modalidade no Serviço Social e resultados de pesquisas de intelectuais da área.

3.1 Histórico do ensino à distância

O ensino à distância se caracteriza pelo processo de ensino no qual os educandos e os educadores estão em espaços diferentes. O processo educativo ocorre através de meios de comunicação. Segundo a definição de Moore:

Educação à distância pode ser definida como a família de métodos instrucionais nos quais os comportamentos de ensino são executados em separado dos comportamentos de aprendizagem, incluindo aqueles que numa situação presencial (contígua) seriam desempenhados na presença do aprendente de modo que a comunicação entre o professor e o aprendente deve ser facilitada por dispositivos, impressos, eletrônicos, mecânicos e outros. (MOORE, 1973, apud BELLONI, 2001, p.25).

A definição que consta na legislação brasileira, do Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art, 80 da Lei 9394/96 (LDB):

A educação à distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005,P. s/n)

Pimenta (2009) afirma que a educação à distância passou por três gerações distintas, sendo elas

a) primeira geração: cursos por correspondência: há registros de cursos de taquigrafia a distância, oferecido por meio de anúncios de jornais, desde a década de 1720. Entretanto, a EAD surge efetivamente em meados do século XIX, em função do desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação (como trens e correio), especialmente com o ensino por correspondência. Pode - se apontar como sua primeira geração os materiais que eram prioritariamente impressos e encaminhados pelo correio. b) segunda geração: a segunda geração da EAD apresentou o acréscimo de novas mídias como a televisão, a rádio, as fitas de áudio e vídeo e o telefone. c)terceira geração: EAD on-line: uma terceira geração introduziu a utilização de videotexto, do microcomputador, da tecnologia de multimídia, de hipertexto e de redes de computadores, caracterizando a educação à distância on-line. Além disso, em relação à geração anterior, não há mais uma diversidade de mídias que se relacionam, mas uma verdadeira integração delas, que convergem para as tecnologias de multimídia e o computador. (PIMENTA, 2009, p. 95-96).

As primeiras experiências de educação à distância no Brasil foram realizadas através de correspondência. Costa (2010) aponta como a primeira experiência de educação à distância no Brasil um anúncio da primeira edição do Jornal do Brasil, de 1891, que, na seção de classificados, registrou a oferta de um curso de datilografia por correspondência. Saraiva (1996) considera como marco inicial da EAD no Brasil a criação, por Roquete-Pinto, entre 1922 e 1925, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e de um plano sistemático de utilização educacional da radiodifusão como forma de ampliar o acesso à educação.

No histórico da educação à distância também se destacam experiências criadas no final da década de 1930 e início da década de 1940, são elas o Instituto Rádio Monitor e o Instituto Universal Brasileiro.

Na década de 1950 é criado, na estrutura do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Programa Nacional de Teleducação (Prontel), criado para coordenar e apoiar a teleducação no Brasil. Segundo Costa (2010, p. 12) esse órgão foi substituído, anos depois, pela Secretaria de Aplicação Tecnológica (Seat), extinta posteriormente. Em 1992, foi criada a Coordenadoria Nacional de Educação a distância na estrutura do MEC, e a partir de 1995, a Secretaria de educação à distância.

Em 1970 foi implementado, pelo Governo Federal, o Projeto Minerva, cujo objetivo era proporcionar a interiorização da educação básica e enfrentar o alto índice de analfabetismo nacional.

Ao tratar da EAD no Brasil, Alonso (2003) também chama a atenção para o fato de que o Projeto Minerva foi constituído como solução de curto prazo para enfrentar os problemas do desenvolvimento econômico, social e político do país. Tinha como fundo um período de crescimento econômico, conhecido como o milagre brasileiro, em que o pressuposto da educação era a preparação de mão-de-obra para fazer frente a esse desenvolvimento e à competição internacional. (COSTA, 2010, p. 14).

Nas décadas de 1980 e 1990 ocorre um aumento da EAD no Brasil, em decorrência de projetos de informatização. Desse período destaca-se o Telecurso 2000, da Fundação Roberto Marinho, ativo desde 1995.

3.2 Algumas características do ensino à distância

Uma das caracterizações de ensino à distância, segundo Belloni (1999), foi concebida por Peters que a caracteriza como um modelo industrial de educação, marcado pela racionalização, divisão do trabalho e produção em massa. Sobre a concepção de Peters, Belloni disserta:

O modelo de EaD tem sido identificado com os modelos fordistas de produção industrial por apresentar as seguintes características principais: racionalização, divisão acentuada do trabalho, alto controle dos processos de trabalho, produção em massa de "pacotes educacionais", concentração e centralização da produção, burocratização (...) (BELLONI, 1999, p. 18).

Valente também disserta sobre o que Peters descreve:

Ele observou que o fato de as universidades que oferecem educação à distância estarem trabalhando com dezenas de milhares de alunos exige uma concepção de formação em massa, que, para ser efetiva, deve ser baseada em princípios da divisão do trabalho, da mecanização e da automação. (VALENTE, 2011, p. 17).

O processo de ensino à distância implica em uma distância geográfica entre professor e aprendiz. Segundo Belloni (1999, p. 06) essa modalidade de educação é concebida como um processo de auto-aprendizagem, centrada no sujeito aprendiz, considerado como um indivíduo autônomo, capaz de gerir seu processo de aprendizagem.

Outra característica apontada por Belloni, na educação à distância é a diferença na relação entre professor e educando.

As relações professor/estudante se caracterizam por aspectos essencialmente diferentes daqueles que ocorrem no ensino convencional: elas são controladas por regras técnicas mais do que por normas sociais; são baseadas em pouco ou nenhum conhecimento das necessidades do aprendiz; são construídas a partir de orientações e não do contato pessoal; e buscam atingir os objetivos pela eficiência e não pela interação social. (KEEGAN, 1983 apud BELLONI, 1999, p. 11).

A respeito dessa relação, Valente (2011) aponta que as teorias interacionistas de educação indicam que a interação entre sujeito aprendiz e o professor são fundamentais para o processo de aprendizagem.

As teorias de aprendizagem baseadas no interacionismo afirmam que a construção do conhecimento não necessariamente acontece como fruto do autodidatismo, da ação isolada do aprendiz- ele diante do material de apoio ou de uma tela de computador. Para que essa construção ocorra é necessária a interação entre o aprendiz e outras pessoas, que o auxiliem no processo de compreender o que está sendo realizado, possibilitando, assim, novos conhecimentos. (VALENTE, 2011, p. 14).

Valente (2011) considera que os cursos à distância no Brasil têm proporcionado pouca ou nenhuma interação entre professores e alunos, assim, os professores ou orientadores tem pouco ou nenhum feedback sobre o entendimento dos alunos sobre a matéria, ou sobre as dúvidas e necessidades dos alunos.

Nesse sentido, o protagonismo no processo de ensino à distância seria do material didático e o aluno teria que produzir um significado a partir do material sem muito auxílio ou interação com colegas ou orientadores. A esse respeito o autor afirma que

Como mencionado por Landin (1997), isso cria enormes dificuldades, pois é necessário considerar as diversidades psicológicas, sociológicas, culturais e históricas dos diferentes usuários desse material, e nem sempre é possível atingir a maioria dos alunos envolvidos. Alguns podem construir conhecimento a partir do material; outros, não. (VALENTE, 2011, p. 28).

Dessa forma, o autor afirma, que os cursos à distância oferecidos atualmente têm proporcionado transmissão de informações, não produção de conhecimento – que pressupõe interação, e que produz mudanças na forma de pensar e atuar do aprendente.

Afirma também que o que tem ocorrido no ensino a distância ofertado é uma virtualização da escola tradicional, no qual o professor transmite informação e usa algumas maneiras para verificar se foi ou não processada, tais como testes, provas ou resoluções de problemas. Contudo, o papel do professor se limitaria a verificar se cumpriu ou não a tarefa, e não em orientar e refazer a tarefa. A própria organização desse ensino, no qual há muitos alunos por professor ou orientador, dificulta ainda mais alguma possibilidade de interação. Nas palavras do autor

(...) o número de alunos atendidos nas situações concretas de implementação dessa abordagem geralmente é grande, tornando inviável até mesmo a pouca interação que pode existir entre professor e aluno. Nessas circunstâncias pode ser que o aluno esteja construindo conhecimento como fruto dos processos de abstração reflexionante, mas o professor não tem meios de saber o que o aluno está realizando. (VALENTE, 2011, p. 35)

Podemos acrescentar a esse entendimento o fato de que o ensino a distância no Brasil tem sido atrelado sempre à projetos políticos de ampliação de "acesso" a determinado nível de ensino. Assim, as próprias leis que regulamentam essa modalidade são omissas em relação à quantidade de professor/aluno, por exemplo. Sobre esse tema, Tonegutti afirma que

De fato, a relação matrículas em EAD, em 2007, no Brasil, frente às funções docentes declaradas para a modalidade, dá o

impressionante valor de 60 estudantes por função docente, quatro vezes a razão que foi reportada pela mesma fonte para a graduação presencial. (TONEGUTTI, 2010, p. 68).

Sobre o trabalho docente o autor acrescenta:

a carga horária é alta, realizada como segunda jornada de trabalho, sendo parte do trabalho executado à noite ou em horários de folga do trabalho principal (as famílias normalmente encaram as atividades como “bico” para complementação da renda familiar); os contratos de trabalho no EAD, quando existem, são temporários, de tempo parcial e, às vezes, pagos na forma de bolsas de trabalho (o que evita a criação de vínculo empregatício e dispensa a obrigatoriedade de benefícios como 13º salário); os ganhos salariais são, em média, baixos demais para configurar a principal fonte de renda do grupo familiar e há despreocupação do empregador com as despesas do trabalhador com equipamentos e serviços, o que gera condições de trabalho inadequadas; há falta de uma legislação trabalhista mais adequada às especificidades do tipo de atividade. (TONEGUTTI, 2010, p. 70).

E ainda, como veremos adiante, a característica das Instituições de Ensino Superior que oferecem os cursos à distância, de serem majoritariamente privadas, e o fato de a maior quantidade de vagas ser ofertada por oligopólios educacionais, demonstra que essa modalidade de ensino tem se mostrado como um importante filão comercial, por atingir um grande número de pessoas com baixo custo operacional e pouco investimento em força de trabalho. É o que trataremos no próximo item.

3.3 Política de Educação à Distância no Brasil

No Brasil, a Educação à Distância foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, principalmente através dos artigos 80º e 87º. O artigo 80º afirma: "o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e educação continuada" (BRASIL, 1996, p. s/n)

Ainda em 1996, é criada a Secretaria Especial de Educação à Distância (SEED) para operacionalizar a política de educação à distância no Brasil.

O Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998 regulamenta o EAD tendo apoio e suporte do MEC/SEED, tendo os artigos 11º e 12º do Decreto sido modificados pela Portaria do MEC nº 301, de 07 de abril de 1998.

No Plano Nacional de Educação de 2001, é colocado como meta a ampliação do acesso ao ensino superior.

A Lei de Diretrizes e Bases considera a educação à distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço. Numa visão prospectiva de prazo razoavelmente curto, é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira. (BRASIL, 2001, p. 43).

Em 2003, o governo criou um Grupo de Trabalho para reformulação da educação superior que elaborou o documento: Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira (Brasil, 2003). Segundo Lima (2007) o documento identificava a crise das universidades como consequência da crise fiscal do Estado e da velocidade do conhecimento e das inovações tecnológicas no mundo globalizado e, para a ampliação do número de vagas nas universidades públicas, propunha três estratégias principais:

1) a dedicação docente à sala de aula; 2) o número maior de alunos por turma; 3) a utilização da educação superior à distância. Especificamente no que se refere à EAD, o documento ressaltava os limites impostos pela educação presencial e os encaminhamentos para a criação do Instituto Darcy Ribeiro de Educação à Distância, que se constituiria numa rede envolvendo universidades públicas e privadas, bem como uma série de ações para a atual política de educação superior a distância. (LIMA, 2007, p. 162-163).

Segundo a mesma autora, o governo Lula dava continuidade a política neoliberal do Governo Fernando Henrique Cardoso, reduzindo os gastos nas universidades públicas, ampliando verbas de crédito educativo e fazendo referência às universidades corporativas, aos cursos não-universitários e à educação superior à distância como estratégias de acesso à educação superior.

A pressão dos organismos internacionais e de empresas estadunidenses e européias para a abertura do setor educacional brasileiro, no sentido de comercialização da educação superior, foi incentivada pelo MEC, sob a condução do ministro Cristovam Buarque. As parcerias com as universidades estrangeiras para a venda de pacotes tecnológicos e o fornecimento de cursos de graduação à distância são algumas das propostas que estiveram no

centro do debate sobre a reformulação da educação superior e que seriam retomadas e aprofundadas em 2004, sob a condução do social - liberalismo do ministro Tarso Genro. (LIMA, 2007, p. 165).

Assim o projeto de reforma universitária implementada na gestão do ministro Tarso Genro reafirma a posição do MEC de ampliação de oferta de vagas na educação superior à distância, numa política orientada pelas recomendações do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Estas reflexões remetem-nos ao importante debate sobre a internacionalização da educação. Pela primeira vez na legislação brasileira, é permitida a abertura de 30% e até 50% para o capital estrangeiro, O Estado está regulamentando a participação dos provedores estrangeiros no promissor "mercado educacional brasileiro", novamente em completa afinidade com a OMC e os interesses dos países centrais, especialmente do imperialismo estadunidense. (LIMA, 2011, p. 179).

Em 2004 os documentos elaborados pela Seed/MEC reafirmavam a lógica que norteia a política de educação superior à distância: "compra e adaptação de pacotes tecnológicos; aligeiramento da formação profissional e certificação em larga escala, especialmente para treinamento de professores em serviço". (LIMA, 2007, p. 181). Um dos documentos apresentava uma minuta de decreto que regulamenta a EAD, definia a educação à distância como um processo que busca superar limitações de espaço e tempo entre educadores e educandos, através da interação de meios e tecnologias da informação e da comunicação com as finalidades de pleno desenvolvimento do educando, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Em relação à oferta da educação superior à distância, a minuta do decreto indica que o credenciamento das IES seria realizado a partir do registro dos cursos à distância no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). As instituições que detêm prerrogativas de autonomia universitária, credenciadas para ministrar cursos superiores nesta modalidade, poderiam criar, organizar e extinguir cursos e programas superiores de graduação e seqüenciais de formação específica na modalidade à distância. (LIMA, 2007, p. 182).

O outro documento, Relatório de Gestão: exercício de 2004 (BRASIL, 2004), apresentou um balanço das atividades do SEED/MEC durante o ano, destacando, segundo Lima (2007), a ampliação do Proformação e do TV Escola.

Lima (2007) analisa os documentos e políticas de utilização das TIC na educação superior à distância, elaborados no período de 1995-2004, e conclui que a EAD é apresentada nesses documentos como

- passaporte da educação para a globalização econômica e a sociedade da informação;
- estratégia de ampliação do acesso à educação, a partir da articulação dos conceitos de espaço, técnica e tempo;
- estratégia de acesso dos setores mais empobrecidos da sociedade, principalmente ao ensino fundamental;
- internacionalização/ comercialização da educação superior;
- massificação da educação ou industrialização do ensino, principalmente para a formação e capacitação de professores em serviço;
- e uma nova designação para o professor, que passa a ser facilitador, animador, tutor ou monitor, reconfigurando as condições de trabalho docente. (LIMA, 2007, p. 183).

Assim, como a autora exemplifica, o discurso do MEC sobre o uso das TIC em EAD se fundamenta numa suposta perspectiva integradora da educação escolar. De integração dos países periféricos à globalização econômica e à sociedade da informação⁶. Também estaria associado à empregabilidade, já que a perspectiva que o ministério adota considera que a capacitação tecnológica será o passaporte dos indivíduos para empregabilidade.

Essa modalidade de ensino, que inicialmente foi utilizada para ampliar a formação de professores foi crescendo exponencialmente e em 2005 foi implementada a Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB tinha os seguintes eixos fundamentais:

1. Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
2. Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
3. A avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC;
4. As contribuições para a investigação em educação superior a distância no país;
5. O financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância. (SEED, 2009, p. 36).

⁶ Para mais informações sobre sociedade da informação consultar Lima: "Contra - Reforma da Educação: de FHC à Lula (2007)

O chamado ensino à distância segue a mesma tendência que o Ensino Superior vem tomando desde a década de 1990, de privatização. A maior parte dos cursos são ofertados em Universidades e faculdades privadas.

Sguissardi afirma que

no âmbito de uma economia ultraliberal, com predominância financeira, e de um Estado semiprivado que lhe é funcional, estão sendo anuladas as fronteiras entre o público e o privado/mercantil ao promover - se uma expansão da educação superior (ES) que a mantém como de elite e de alta qualificação para poucos, enquanto adquire traços de "sistema" de massa e de baixa qualificação para muitos. (SGUISSARDI, 2015, p. 869).

Sguissardi (2015) revela que o Brasil foi pioneiro na abertura de capital de empresas educacionais que fazem oferta pública inicial (IPO) na Bolsa de Valores (Bovespa). As quatro primeiras empresas educacionais a fazê-lo, em 2007, foram Kroton, Estácio, Anhaguera e SEB - Sistema Educacional Brasileiro ou Colégio Oswaldo Cruz, Dom Bosco e Pueri Domus.

Ao longo dos últimos dois ou três anos e até o final de 2014 ou até a edição das portarias 21 e 23 do Fies, de 29/12/2014, o setor educacional do mercado de ações foi o mais lucrativo dentre os 15 ou 16 setores da economia presentes na Bovespa. De agosto de 2012 a agosto de 2014, por exemplo, enquanto o Ibovespa (índice do total de cerca de 350 empresas) teve uma redução de 3,67%; a Vale (Vale5); redução de 13,48%; e a Petrobras (PETR4), valorização de 9,32% de suas ações; **a Kroton (KROT3) teve uma valorização de 314% e a Estácio (ESTC3), 240,97% de suas respectivas ações.** (SGUISSARDI, 2015, p. 870, grifo nosso).

Das empresas que possuem capital aberto na Bolsa de Valores, praticamente todas tiveram ou tem a participação acionária de fundos de investimentos, em geral transnacionais.

Entre os cinco maiores grupos - Estácio, Unip, Anhaguera, Kroton e Laurete - somente a Unip não tem a presença do setor financeiro na sua administração. A Estácio é administrada pelo fundo GP; a Anhanguera pelo Banco Pátria; a Kroton pela Advent Internacional, e a Laurete pelo fundo americano KKR. (SGUISSARDI, 2015, p. 872).

Sguissardi chama atenção para a Oligopolização do setor educacional, na qual a Kroton, em 2014, detinha cerca de 20% das matrículas do setor privado e, se consideradas as 11 maiores empresas educacionais, num universo de 2 mil, este percentual ascende a 40%.

A abertura do capital dessas empresas ao mercado de ações e a valorização destas últimas possibilitam o aumento de seu capital, a compra de outras instituições menores, espalhadas pelo país, e, com isso, a formação de grandes grupos empresariais, também denominados "redes". (SGUISSARDI, 2015, p. 872).

Por conseguir atingir um número grande de estudantes com poucos recursos humanos a chamada educação à distância aparece como um ramo muito lucrativo. Segundo dados do resumo técnico Censo da Educação Superior INEP/ MEC, 2013:

Embora a educação a distância corresponda a uma pequena parcela do total de cursos de graduação, ela atingiu o maior percentual de crescimento, 35,3%, considerando o período de 2010 a 2013, indicando que está fazendo, cada vez mais, parte do cotidiano brasileiro. As novas mídias e as novas formas de interação entre aluno e docente na chamada economia do conhecimento fizeram com que os cursos ofertados nessa modalidade saltassem para 1.258 no ano de 2013. (INEP, 2015, p. 18).

Ainda sobre a ampliação do ensino à distância, o Censo apresenta:

Em 2013, a graduação presencial atingiu o total de 6.152.405 matrículas, o que representa crescimento de 12,4% em relação a 2010. Na modalidade a distância, nesse mesmo período, as matrículas de graduação tiveram crescimento de 24,0%, atingindo o total de 1.153.572 em 2013. (INEP, 2015, p. 22).

Esses dados demonstram que o ensino à distância tem tido um maior percentual de aumento se comparado ao aumento do ensino presencial, o que pode levar ao protagonismo dessa modalidade no ensino superior brasileiro.

Sobre o perfil da educação à distância no Brasil, o Censo ABED (Associação Brasileira de Ensino à distância) apresentou os seguintes dados, sobre o perfil das unidades formadoras:

EAD está presente em todo o país, nas capitais e nas regiões interioranas, com instituições de todas as regiões e todos os estados do país (observa-se uma concentração de 42% das instituições com

sede no Sudeste, com destaque para São Paulo, com 22%). (ABED, 2015, p. 07).

Os cursos são oferecidos em todos os níveis e áreas do conhecimento, com destaque para 1.079 ofertas de cursos de extensão e para as áreas de Ciências Sociais Aplicadas, com 608 ofertas de cursos regulamentados, totalmente à distância. Entre os semipresenciais, a preferência é pelas Ciências Humanas, com 1.389 ofertas registradas.

A preferência por cursos de ciências sociais e humanas demonstra que os empresários educacionais, que tem como preocupação fundamental o lucro, preferem a oferta desses cursos por saírem mais baratos por não necessitarem de laboratórios.

Sobre o perfil dos alunos do EAD, destacamos algumas informações do Censo relevantes para essa pesquisa, que afirma que “aproximadamente 70% das instituições privadas com e sem fins lucrativos e das instituições públicas federais contam com alunos que em sua maioria estudam e trabalham” (ABED, 2015, p. 43).

As taxas de evasão reportadas nos cursos à distância são maiores que as nos cursos presenciais (os cursos regulamentados totalmente a distância apresentam os índices mais altos). O Censo EAD.BR 2015 registrou uma evasão de 25%, com 40% das ocorrências nas instituições que oferecem cursos regulamentados totalmente à distância. (ABED, 2015, p. 48).

A evasão ser registrada em maior número nos cursos totalmente à distância demonstra como, de fato, a interação presencial faz falta no processo formativo, já que nos semipresenciais a evasão é menor, pois, embora a interação seja menor do que no ensino presencial, ainda existem algumas oportunidades de interação.

3.4 Ensino à Distância no Serviço Social

Em 1996, através da ABEPSS, num movimento que reuniu 90% das Instituições que ofereciam o curso de Serviço Social, constroem-se as Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social. Estipulando como perfil desejado de profissional de Serviço Social o

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de

políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de ética do Assistente Social. (ABPESS, 1999, p. 01)

Contudo, a partir dos anos 90 ocorre uma grande expansão dos cursos de Serviço Social, em sua maioria em Instituições de Ensino privadas. Segundo dados colhidos por Lima e Pereira:

No âmbito do Serviço Social, entre 1995 e 2002, foram criados mais 50 cursos, sendo 90% através da iniciativa do setor privado. Da totalidade dos cursos de Serviço Social criados, somente 15 (30%) assim o foram inseridos em ambientes universitários, expressando claramente a política de Estado, durante os governos Cardoso, de expansão do ensino superior via setor privado, preferencialmente com cursos de custo menor, na área de Humanas, e dispensando a necessidade de realização de pesquisa. (LIMA; PEREIRA, 2009, p. 43).

No Governo Lula, a expansão de cursos de Serviço Social privados e em Instituições de Ensino não Universitárias continuou.

No governo Lula – entre 2003 a junho de 2009 – 210 cursos de Serviço Social foram criados no país, dentre os 334 cursos atualmente cadastrados no banco de dados do INEP/MEC e em funcionamento. (...): se entre 1930 e 1994, a participação dos cursos privados era da ordem de 63,5%, entre 1995 e 2002 há um “salto” destes para a participação de 90% na totalidade dos cursos de Serviço Social criados no período. O processo iniciado em 1995 permaneceu no pós-2003 (...) (LIMA; PEREIRA, 2009, p. 43).

No Governo Lula, além da expansão do Ensino privado, iniciou - se em 2006, uma outra modalidade de formação a da Educação à distância. Segundo Pereira

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 tais 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. Portanto, ainda que tenha efetivamente ocorrido a abertura de novos cursos de Serviço Social

em IES federais, na modalidade presencial, a política educacional do governo Lula, apostando na expansão do acesso à educação superior através da EaD como uma das vias principais, também impactou o Serviço Social. Assim, as vagas oferecidas na modalidade EaD correspondem a quase o dobro daquelas na modalidade presencial. O impacto para a 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, a direção é certificar (e não formar) em larga escala, desqualificando a formação e o projeto de formação profissional construído coletivamente na década de 1990, materializado nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (LIMA; PEREIRA, 2009, p. 45).

Apesar da ampliação de acesso, é questionável a qualidade do acesso já que, no Ensino à Distância, a relação pedagógica muda: não há participação na vida acadêmica, em projetos de pesquisa e extensão e em movimentos sociais.

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)

No Serviço Social essa modalidade de Ensino começa a funcionar em 2006, sendo recente a inclusão na formação profissional de assistentes sociais e por isso ainda pouco pesquisada.

Pereira fez estudos pioneiros nessa área trazendo um panorama de como está essa modalidade no serviço social atualmente e aponta que "até junho de 2011, a base de dados do Sistema e-MEC apresenta a existência de 14 Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam cursos de Serviço Social à Distância em município espalhados por todo país, totalizando 56.651 vagas anuais" (PEREIRA, 2012, p. 38).⁷

Pereira (2012) informa que, ao acessar os endereços eletrônicos das Instituições que oferecem Ensino à Distância em Serviço Social, buscando dados sobre o corpo docente e sua titulação, encontrou essas informações de apenas 2 IES (UNIT e Unitins).

Quanto às titulações de coordenadores dos cursos, a autora afirma que somente duas das coordenações das 14 IES possuem titulação de Doutorado. Com

⁷ Os dados foram levantados pela autora em 2012, portanto devem ter havido alterações do número.

relação à produção acadêmica dos coordenadores dos cursos, todas demonstraram fragilidade de inserção em atividades de pesquisa. Segundo a autora

Conhecer o que produzem e a qualificação tanto do corpo docente quanto das coordenações de curso é de fundamental importância para apreender o direcionamento teórico dado à formação profissional em tais cursos, bem como o contato dos discentes com a prática de pesquisa. Como incentivar a produção de pesquisa, se o corpo docente e a coordenação de curso apresentam frágil inserção neste campo? Depreende-se, daí, que a formação na modalidade em questão tende a formar profissionais sem a dimensão fulcral da pesquisa e sem o contato com docentes que tenham uma trajetória expressiva na produção acadêmica, o que empobrece sobremaneira a formação, contrariando os preceitos curriculares impressos pelas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS, 1996). (PEREIRA, 2012, p. 39).

Além disso, a Educação à distância desfigura o professor como central no processo educativo e coloca em centralidade a figura do tutor virtual que recebe o material pronto e deve aplicá-lo junto aos discentes. Pereira (2012) levanta a importância de conhecer o perfil profissional desses tutores. Contudo, informa que, através dos endereços eletrônicos das IES, não se obtém nenhuma informação.

Portanto, o levantamento realizado pela autora demonstra fragilidade de informações oferecidas pelas instituições quanto ao curso de Serviço Social, principalmente quanto ao corpo docente e de tutoria. Aponta também para um corpo docente e coordenações de curso com pouca produção teórica. A vivência acadêmica discente se empobrece pela falta de pesquisa e de contato com docentes pesquisadores.

Quanto ao conteúdo trabalhado nos cursos, em material produzido por Dahmer para o CFESS, demonstra que o conteúdo trabalhado difere do orientado nas diretrizes curriculares.

As Diretrizes Curriculares da área, cujo perfil já foi comentado anteriormente, estão sendo flagrantemente desrespeitadas, com a oferta de conteúdos estranhos às matérias definidas nas Diretrizes Curriculares e às Atribuições e Competências previstas na Lei 8662/1993. O exemplo mais contundente de oferta de conteúdos que não tem relação com o serviço social e as Diretrizes Curriculares vem do Pará: processo negocial, nutrição e higiene, mediação e arbitragem. Além disso, a análise do material didático que conseguimos acessar mostra uma generalizada simplificação e banalização dos conteúdos das Diretrizes Curriculares da ABEPSS. (CFESS, 2015, p. 21).

A partir desses dados a autora conclui:

Desvelar o discurso da “democratização do acesso ao Ensino Superior”, divulgado pelos órgãos estatais e pela grande mídia, é imprescindível, demonstrando que se trata, mais uma vez, de criar uma dualização discriminatória educacional: para camadas empobrecidas da população, o EAD ou os cursos privados presenciais mais baratos e, para as elites e camadas médias altas, uma educação nas universidades públicas federais ou estaduais ou nas instituições privadas de alto prestígio social, como as católicas. (PEREIRA, 2012, p. 43).

Além das situações anteriormente apontadas a autora também fez um levantamento em conjunto com o Conselho Federal de Serviço Social sobre a supervisão de estágio no ensino à distância. Sobre esse assunto trataremos no próximo item.

3.5 A supervisão de estágio no ensino à distância

As diretrizes curriculares da ABEPSS de 1996 definem a supervisão de estágio como um espaço fundamental da formação profissional. Tanto é que a ABEPSS, em 2010, cria uma política nacional de estágio.

O momento da supervisão acadêmica é tão fundamental que a ABEPSS, em sua Política Nacional de Estágio (2010), indica a necessidade de as turmas de estágio não ultrapassarem o quantitativo de 15 discentes por supervisor/a acadêmico/a, permitindo ao/à mesmo/a uma supervisão mais qualificada, com aproximação junto aos campos de estágio e supervisores/as de campo. Interlocução fundamental para um conhecimento apropriado das demandas postas à profissão (institucionais e dos/as usuários/as) e respostas profissionais, bem como de sua problematização. (CFESS, 2014, p. 28).

Na modalidade de ensino à distância a realização da supervisão direta de estágio tem sido vista como um entrave. O material produzido por Dahmer para o CFESS, aponta que o CRESS tem registrado diversas irregularidades no processo de supervisão de estágio:

Ora, na modalidade de EaD, a realização da supervisão direta de estágio qualificada torna-se claramente um ‘entrave’ para a lógica massificada de tal modalidade de ensino, especialmente se considerarmos os pólos de EaD localizados no interior, que contam com poucos/as assistentes sociais inseridos em possíveis instituições campos de estágio. Como supervisionar adequadamente,

perante a demanda massiva de discentes por campos de estágio? Não à toa, tal situação foi umas das mais indicadas pelos CRESS. (CFESS, 2014, p. 25)

Dentre as irregularidades apontadas, o material do CFESS relata a existência de profissionais voluntários exercendo a função de supervisão de campo que o CFESS considera “preocupante, visto que profissionais em regime de trabalho pautado pelo voluntariado apresentam instabilidade significativa na instituição, bem como margem de autonomia profissional reduzida.” (CFESS, 2014, p. 27).

Também foi identificado, em relação à precarização das condições de trabalho, a contratação de profissionais destinados a desenvolver supervisão de campo.

Ou seja, esses/as assistentes sociais não desenvolvem um trabalho prévio e consolidado na instituição, mas são ‘artificialmente’ contratados/as para executar somente uma dimensão do exercício profissional – a da supervisão de campo – em uma determinada instituição. (CFESS, 2014, p. 27).

Ainda em relação à supervisão acadêmica de estágio foram identificadas as seguintes debilidades:

- ausência de supervisão acadêmica;
- supervisão acadêmica realizada à distância;
- quando presencial, realizada de forma esporádica;
- o acúmulo de papéis, com o/a supervisor/a acadêmico/a realizando o duplo papel de supervisor/a acadêmico/a (docente) e de campo (assistente social);
- supervisores/as acadêmicos/as com registros em outros estados;
- supervisores/as acadêmicos/as com excesso de estagiários/as supervisionados/as. (CFESS, 2014, p. 28).

Ainda sobre a supervisão acadêmica de estágio, Dahmer afirma:

A realização da supervisão acadêmica à distância (ou, em situações apontadas pelos CRESS, até mesmo a sua ausência) fragiliza o processo reflexivo em relação a um momento crucial da formação de graduação, especialmente se consideramos que o processo é, pela própria lógica do EaD, massificado. (CFESS, 2014, p. 28).

Sobre o processo de pesquisa na graduação, também apontado como fundamental nas diretrizes curriculares, Pereira (2015) indica que a iniciação científica não tem se apresentado nos cursos privados, bem como no processo de

formulação do trabalho de conclusão, em que os alunos não têm orientações individualizadas, tendo, geralmente, orientações em grupo.

Sobre as diretrizes curriculares iremos nos aprofundar no próximo capítulo, pois elas serão base para a análise das entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos com essa modalidade de ensino.

4 DIRETRIZES CURRICULARES ABEPSS DE 1996

Na década de 1990 o serviço social já havia construído uma perspectiva de direção social que, segundo Portes (2016, p. 223) situava a profissão no processo de reprodução das relações capitalistas, identificava o assistente social como trabalhador assalariado, inscrito na divisão social e técnica do trabalho; reafirma o compromisso com a classe trabalhadora, posicionando a profissão, pela sua dimensão ético-política, na luta pela construção de uma sociedade mais equânime, mais justa e democrática, em oposição à sociedade capitalista; legitimando o aporte teórico-metodológico marxista como referência e sustentação da profissão.

Esta direção foi legitimada pelo código de ética de 1993, que serviu de base para repensar a formação profissional e ainda em 1993 houve a reconstrução da lei que regulamentava a profissão (a anterior era de 1957) que trouxe, segundo Portes (2016), uma discussão sobre competências e atribuições profissionais.

Na década de noventa, o Serviço Social se viu diante do desafio de elaborar novo currículo mínimo para o curso, a ser apresentado ao Conselho Nacional de Educação. Nessa década, a formação profissional já sofria as refrações da política nacional de ensino superior, como explicitado no primeiro capítulo, de privatização e precarização.

Até 1996, o ensino no Serviço Social se respaldava em currículos mínimos. A alteração para diretrizes curriculares ocorreu a partir de algumas resoluções do MEC e do CNE, que, conforme indica Portes (2016, p. 61), estabeleceram a todos os cursos de graduação um modelo de enquadramento das propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais, apresentando um roteiro de natureza metodológica para construção dessa proposta.

O currículo que antecedeu o construído na década de noventa foi o currículo mínimo de 1982, que foi proposto pela ABEPSS em 1979, incorporando alguns avanços do movimento de reconceituação latino-americano. Iamamoto (2014, p. 614) afirma que "o currículo mínimo expressa um processo de transição, parte da resistência acadêmica e política tanto à ditadura militar implantada no país (1964-85) quanto ao social work (...)".

A autora explica que, no currículo aprovado em 1982, a matriz de ensino se centrava nas ementas voltadas para a História do Serviço Social, Teoria do Serviço Social e Metodologia do Serviço Social além do estágio supervisionado. Também

nesse período foi introduzido o estudo da política social no universo da formação acadêmica.

A partir disso, a autora conclui que

A década de 1980 é um marco no debate sobre os fundamentos do Serviço Social no Brasil inspirado na teoria social crítica, que norteia um projeto acadêmico-profissional do Serviço Social brasileiro expresso na renovação da legislação profissional (1993), na normatização ética (1993) e nas diretrizes curriculares nacionais (Abess, 1996; MEC - Sesu, Ceess, 1999). (IAMAMOTO, 2014, p. 615).

Sobre as conquistas do projeto de formação profissional de 1980, Iamamoto (2014) considera como uma o fato dos rumos do debate profissional na década de 1980 privilegiarem a teoria social crítica e outra a construção de uma abordagem do Serviço Social na ótica de totalidade

em suas múltiplas relações com esfera de produção\reprodução da vida social, com as instâncias de poder e com as representações culturais-científicas e ético-políticas - que influenciaram e incidiram nas sistematizações da prática e ações profissionais, ao longo do tempo. (IAMAMOTO, 2015, p. 191).

A autora afirma que o desafio que estava colocado era o de historizar o debate, rompendo análises teoricamente estéreis, descoladas da realidade e visões intimistas e empiricistas do Serviço Social. Também, o de sintonizar a formação profissional com o mercado de trabalho mantendo sua criticidade sobre o mercado mas apresentando propostas diante das contradições postas na realidade social. A sintonia com as demandas é condição *sine qua non* para a manutenção da profissão, já que a reprodução de qualquer profissão depende da capacidade de responder às demandas sociais.

Dentre as justificativas para a mudança paradigmática, de currículos mínimos para diretrizes curriculares, destacam-se a necessidade de maior flexibilização na organização curricular como também na priorização de áreas do conhecimento na construção de currículos plenos assim como na diversificação dos componentes curriculares. (PORTES, 2016, p. 61).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação também aprovada em 1996 e trazia uma importante ruptura no planejamento do ensino superior. Como destacam Maciel e Lewgoy (2016), as principais alterações foram: a autonomia universitária, o fim dos

currículos mínimos e a inclusão de uma nova modalidade de ensino superior (à distância). Ainda segundo as autoras

Devido a essas alterações, houve um atraso na implementação das Diretrizes da área, já que o órgão regulador somente as aprovou no ano de 2002, em face das exigências da nova legislação nacional, bem como das disputas que se deram no âmbito de todas as categorias profissionais. (LEWGOY; MACIEL, 2016, p. 26-27).

Na época das discussões sobre as Diretrizes Curriculares Pereira aponta que haviam 74 unidades de ensino em Serviço Social. Dessas, 67 participaram dos debates da revisão curricular, o que correspondeu a 90,5% dos cursos existentes.

Contudo, somente entre 1995 e 2002, surgiram mais 49 ESSs, totalizando 123 escolas existentes em todo o país até o ano de 2002. Destas, pouco mais da metade (54,5%) das ESSs participou dos debates promovidos pela ABEPSS entre 1994 e 1996" (PEREIRA, 2007, p. 58)

A maior parte das Instituições de ensino superior criadas após a discussão para a construção das diretrizes foram instituições de natureza privada. Como aponta a autora, "note-se que dos 49 CSSs que surgiram entre 1995 e 2002 - isto é, da parcela que não participou dos debates de revisão curricular - 44 (89,8%) são de natureza privada." (PEREIRA, 2007, p. 258).

A discussão sobre as Diretrizes Curriculares de 1996 surgiu a partir da deliberação da XXVIII Convenção Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social, ocorrida em Londrina – PR em outubro de 1993, de revisão do currículo mínimo vigente desde 1982 (Parecer CFE nº 412, de 04.08.1982 e Resolução nº 06 de 23/09/82).

Iamamoto (2015) caracteriza esse processo como um processo de revisão crítica da trajetória do debate acumulado nos anos 1980, "incorporando as conquistas e avanços já consolidados, os dilemas aí identificados, como patamar necessário para re-situar a formação do Assistente Social ante as novas exigências da contemporaneidade brasileira nos anos 1990." (IAMAMOTO, 2015, p. 168).

A autora caracteriza como as novas exigências postas ao assistente social as decorrentes das alterações do mundo do trabalho, a reforma do Estado e as inflexões na esfera da cultura. A autora afirma que construir esse projeto de

formação na década de 1990, implicava a ultrapassagem do currículo mínimo de 1980 numa relação de continuidade e ruptura.

Relação esta que preserve avanços consolidados, identifique impasses e defasagens diante das mudanças verificadas no mundo do trabalho, nas relações entre Estado e sociedade civil e na esfera da cultura. Mas, também, se desdobre em uma ruptura necessária com aquele projeto, de modo que permita à formação profissional expressar as novas tendências e condições emergentes no processo social, subsidiando a construção de respostas profissionais sólidas e antecipatórias ante as particularidades da "questão social" no atual estágio da acumulação capitalista. Este é um dos quesitos para assegurar a atualidade da profissão, condição de sua necessidade social, ou seja, da continuidade de sua reprodução na esfera do mercado capitalista de trabalho e de alargamento de seu espaço ocupacional. (IAMAMOTO, 2015, p. 170).

A ABESS promoveu e coordenou com o CEDEPSS (Centro de documentação e pesquisa em políticas sociais e serviço social) um intenso trabalho de mobilização das Unidades de Ensino de Serviço Social no País. Esse processo de mobilização contou com o apoio do CFESS (Conselho Federal de Serviço Social) e do ENESSO (Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social).

Entre 1994 e 1996 foram realizadas aproximadamente 200 (duzentas) oficinas locais nas 67 Unidades Acadêmicas filiadas à ABESS, 25 (vinte e cinco) oficinas regionais e duas nacionais (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 3).

A proposta básica para o Projeto de Formação Profissional, formulada a partir desse diagnóstico, foi elaborada e aprovada na XXIX Convenção Nacional da ABESS, em Recife, em dezembro de 1995, contendo os pressupostos, diretrizes, metas e núcleos de fundamentação do novo desenho curricular (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 3).

Propõe-se uma lógica curricular inovadora, que supere a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem e permita uma intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade. Esse é, ao mesmo tempo, um desafio político e uma exigência ética: construir um espaço por excelência do pensar crítico, da dúvida, da investigação e da busca de soluções. (ABESS, 1996, p. 63-64).

Houve ainda debates realizados entre 14 e 16 de junho na UERJ que culminaram na redação do documento: "Proposta básica para o projeto de formação profissional - novos subsídios para o debate".

As diretrizes curriculares de 1996 são construídas a partir dos seguintes pressupostos:

1. O Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista;
2. A relação do Serviço Social com a questão social - fundamento básico de sua existência - é mediatizada por um conjunto de processos sócio - históricos e teórico- metodológicos constitutivos de seu processo de trabalho;
3. O agravamento da questão social em face das particularidades do processo de reestruturação produtiva no Brasil, nos marcos da ideologia neoliberal, determina uma inflexão no campo profissional do Serviço Social. Esta inflexão é resultante de novas requisições postas pelo reordenamento do capital e do trabalho, pela reforma do Estado e pelo movimento de organização das classes trabalhadoras, com amplas repercussões no mercado profissional de trabalho;
4. O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, através das políticas e lutas sociais (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 60)

Desta forma, como destaca Cardoso (2000, p.10), a questão social, como fundamento histórico-social da profissão, é um dos eixos centrais das diretrizes da formação profissional, “articuladas em suas diferentes formas de expressão aos processos de trabalho do Assistente Social”.

Questão social entendida como reflexo e expressões das contradições de classes na sociedade capitalista.

Assim, o tratamento analítico atribuído à questão social não se identifica com a "situação social problema" ou com os "problemas sociais", em que o complexo de suas causalidades sociais é deslocado para o indivíduo isolado, responsabilizado e culpabilizado pelas carências humanas. (IAMAMOTO, 2011, p. 183).

Cardoso afirma ainda que a relação entre questão social e profissão vem sendo apresentada desde o currículo de 1982, contudo, era tratada de forma secundarizada nos currículos plenos, ao ser considerada, predominantemente, como conteúdo de disciplinas. (CARDOSO, 2000, p. 10).

Desta forma, a autora conclui que a questão social deve ser tratada transversalmente em todo o currículo.

A identificação da questão social como elemento transversal à formação e ao exercício profissionais não é fruto de uma decisão arbitrária ou aleatória. Decorre, em primeiro lugar, da necessidade de impregnar a profissão de história da sociedade presente, e em particular, da realidade brasileira, como caminho necessário para superar os dilemas da reiterada defasagem entre teoria e exercício profissional cotidiano, qualificando as respostas profissionais no enfrentamento das expressões cotidianas da questão social. (IAMAMOTO, 2011, p. 184).

Outro eixo central das diretrizes curriculares destacado pela autora é a relação entre processo de trabalho e Serviço Social, que foi objeto de várias polêmicas no campo profissional. A este respeito a autora afirma que

Do nosso ponto de vista, o Serviço Social como profissão não se reduz a processos de trabalho, mas tem nesses processos uma forma de objetivação, que se expressa na intervenção *stricto sensu*. Esta forma de expressão tem uma teleologia, tem um produto, incide sobre objetos determinados, é determinada socialmente e é saturada de conteúdo, (CARDOSO, 2000, p. 12).

Nas Diretrizes Curriculares formuladas pela ABEPSS, foram definidos como princípios da formação:

1. rigoroso tratamento teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social que possibilitem a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social;
2. adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; debate entre tendências teóricas presentes nas ciências humanas e sociais;
3. integração entre as dimensões de formação e investigação, a interdisciplinaridade e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
4. ética como princípio transversal à formação e estreita articulação entre supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio.

Os princípios representam três dimensões da formação que se articulam a teórico-metodológica, a ético-política e a técnico-operativa.

Outro aspecto destacado é a direção social do Projeto de Formação Profissional. A autora aponta que manteve -se a perspectiva assumida na década de 1980 de vinculação aos interesses da classe trabalhadora.

Esse projeto foi reafirmado também pelo Código de Ética Profissional de 1993 no qual o tratamento à dimensão ético-política da profissão

se expressa pelo compromisso com valores e princípios colocados no horizonte de superação a ordem burguesa. (CARDOSO, 2000, p. 13).

Para efetivação do projeto de formação profissional as diretrizes profissionais explicitam três núcleos de fundamentação, o núcleo de fundamentos teóricos-metodológicos da vida social, o núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e o núcleo de fundamentos do trabalho social.

Os três núcleos de fundamentação da formação profissional anunciados no documento da ABESS expressam níveis distintos de abstração de análise requeridos para o deslindamento do Serviço Social na sociedade brasileira, sendo, neste sentido, complementares e indissociáveis entre si. Não dizem respeito, portanto, a núcleos de conhecimentos que se esgotam em si próprios, mas que contribuem, sob diferentes ângulos e articuladamente, para a elucidação das particularidades da "questão social" e do estatuto profissional do Serviço Social na construção de respostas frente à mesma. (ABESS, 1997, p. 18-19).

(...) buscava conjugar rigor teórico-metodológico e acompanhamento da dinâmica societária, que permitissem atribuir um estatuto teórico e ético-político ao exercício profissional capaz de responder aos desafios da história presente. Reafirma a importância de tematizar a relação entre profissão e realidade, sobre a ótica da produção e reprodução das relações sociais, no cenário das transformações decorrentes da ofensiva do grande capital na produção, na fragilização da organização dos trabalhadores e de seu patrimônio sóciopolítico. Essa ofensiva é adensada pela "reforma" do Estado e ação do bloco de poder nos anos 90. (IAMAMOTO, 2011, p. 182).

4.1 A pesquisa no Serviço Social

Com relação à pesquisa, as diretrizes dispõem que seu tratamento deve ser transversal a todo o currículo. Além de princípio formativo, deve ser eixo estruturante da formação profissional. As diretrizes a concebem como produção do conhecimento e atitude investigativa.

entendemos a pesquisa como um elemento fundamental que atravessa a totalidade da profissão. Na particularidade da formação profissional essa noção está presente em todo o processo e nos registros da elaboração das diretrizes curriculares, sob coordenação da ABEPSS, como uma condição fundamental para o avanço da inserção profissional, de forma orgânica, no movimento da história e exigência na constituição e desenvolvimento dessa profissão, sob a perspectiva dos interesses e lutas democráticas e emancipatórias da classe trabalhadora, base da emancipação de toda a sociedade e

horizonte do projeto ético - político profissional que se afirma na sociedade brasileira desde o final dos anos 1970. (ABREU, 2007, p. 120).

No caso particular da pesquisa, vale lembrar que, nas Diretrizes Curriculares (DC) aprovadas em 1996, ela não era considerada eixo estruturante, mas sim “princípio formativo” – fato que pode ter contribuído para diluir o seu peso em algumas Unidades de Formação Acadêmica (UFA) que tiveram a oportunidade de logo implementá-las. A rigor, a importância da pesquisa e a necessidade de considerá-la transversal ao curso foi se tornando mais clara no decorrer do processo de implantação dos currículos e das discussões promovidas pela ABEPSS em âmbito nacional sobre os desafios da implantação da nova lógica curricular.

Além da transversalidade, a pesquisa é objeto da descrição de uma disciplina específica nas diretrizes curriculares, assim descrita:

natureza, método e processo de construção do conhecimento: o debate teórico-metodológico. A elaboração e análise de indicadores sócio-econômicos. A investigação como dimensão constitutiva do trabalho do Assistente Social e como subsídio para a produção do conhecimento sobre processos sociais e reconstrução do objeto da ação profissional. (ABEPSS; CEDEPSS, 1997, p. 71).

Contudo o conteúdo dessa disciplina foi objeto de alteração nas Diretrizes aprovadas pelo MEC, reduzindo o conteúdo à “concepção, elaboração e realização de projetos de pesquisa” (ABREU, 2007, 121). A pesquisa quantitativa e qualitativa e seus procedimentos. Leitura e interpretação de indicadores sócio-econômicos. Estatística aplicada à pesquisa em Serviço Social.

Com relação ao trabalho de conclusão de curso, ele é apresentado nas Diretrizes Curriculares da Abepss como expressão da síntese do processo formativo do estudante. Deve expressar, então, os conhecimentos construídos ao longo do curso acerca das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

Trabalho de Conclusão de Curso: é uma exigência curricular para obtenção de diploma no curso de graduação em serviço Social. Deve ser entendido como um momento de síntese e expressão da totalidade da formação profissional. É o trabalho no qual o aluno sistematiza o conhecimento resultante de um processo investigativo, originário de uma indagação teórica, preferencialmente gerada a partir da prática do estágio no decorrer do curso. Este processo de sistematização, quando resultar de experiência de estágio, deve apresentar os elementos do trabalho profissional em seus aspectos

teórico-metodológico-operativos. Realiza-se dentro de padrões e exigências metodológicas e acadêmico-científicas. Portanto, o TCC se constitui numa monografia científica elaborada sob a orientação de um professor e avaliada por banca examinadora. (ABEPSS, 1996, p. 19).

4.2 Dimensão técnico-operativa e estágio curricular

Com relação ao ensino da prática, até os anos 1980 a academia dividia os currículos do serviço social entre ciclo básico e profissionalizante.

O ciclo básico compreendia os componentes curriculares de outras áreas, mais do âmbito teórico. Já o ciclo profissionalizante, compreendia os componentes próprios do Serviço Social, dos fundamentos do trabalho profissional e conhecimentos de âmbito operacional, procedimental e/ou técnico-operativos, ou seja, da intervenção profissional do Assistente Social. (SANTOS; PINI, 2013, p. 136).

Santos e Pini (2013) apontam, ainda, que na historiografia do Serviço Social, no início da profissão, "competência profissional" era considerada apenas como competência técnico-operativa. Ainda segundo as autoras, na década de 70/80 "competência profissional" era resumida em competência teórico-política e somente na década de 1990, com as Diretrizes Curriculares de 1996, que se rompeu com essa separação, e competência profissional passou a ser considerada como competência teórica, política, ética e técnico-operativa (SANTOS; PINI, 2013, p. 136)

A proposta das Diretrizes curriculares reconhece, segundo as autoras, a relação de unidade na diversidade, a partir de um referencial teórico marxista. A teoria, na concepção marxista, é reprodução, reconstituição do objeto pelo pensamento. "Podemos afirmar, então, que teoria e prática constituem uma unidade na diversidade, isto é, são categorias distintas, mas que mantêm uma relação visceral entre elas. Não podem ser vistas em separado" (SANTOS; PINI, 2013, p. 137).

A articulação efetiva entre teoria social e prática profissional possibilita ao estudante a intervenção crítica e contribui para o desvelamento das contradições da sociedade capitalista, para os limites e possibilidades do trabalho profissional e para a totalidade da realidade que legitima o exercício profissional do assistente social nos diversos espaços sócio-institucionais (SANTOS; PINI, 2013, p.136).

Segundo o Projeto de Formação Profissional, o ensino da prática encontra-se em toda a formação profissional. Entretanto, há componentes curriculares que se aproximam mais do âmbito da teoria – enquanto apreensão do real pelo pensamento – e outros mais da prática profissional propriamente dita, dos conhecimentos operativos/procedimentais da intervenção. (SANTOS; PINI, 2013 p. 137).

O estágio é um dos elementos do ensino teórico-prático. Trata-se de entender as demandas postas no mercado de trabalho com a finalidade de empreender um movimento reflexivo sobre tais demandas, a partir de uma referência crítica, buscando a elucidação de impasses e contradições nem sempre aparentes. (SANTOS; PINI, 2013, p. 142).

Sobre o estágio nas Diretrizes Curriculares compreende-se

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 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, 1996, p. 19).

Há uma transversalidade do ensino da prática na proposta de diretrizes curriculares, esta entendida como ensino teórico-prático que envolve diferentes tipos de conhecimentos. O estágio é um dos componentes curriculares desse ensino da prática que dá materialidade ao projeto de formação profissional, ou seja, é um momento privilegiado na relação teoria/prática.

Neste contexto, a questão dos estágios e da supervisão passou a ser alvo de reflexão da categoria, tendo em vista que os requisitos indispensáveis ao processo de supervisão não estavam sendo cumpridos (especialmente pelas UFAs da modalidade a distância, mas não exclusivamente).

Em 2008, como resposta para esta realidade, o CFESS aprovou a Resolução nº 533/2008, que regulamentou a supervisão direta de estágio no Serviço Social. Esse documento teve forte impacto no âmbito da formação e do exercício profissional, gerando questionamentos, dúvidas e polêmicas, principalmente no que concerne à concepção de supervisão direta. Destaca-se esta concepção com mais

ênfase, visto que foi uma das resoluções mais polêmicas do período e cuja resistência na sua adoção ainda persiste pelas dificuldades institucionais de todos os sujeitos envolvidos com este processo. Sua repercussão foi muito expressiva, pois impactou no comportamento dos profissionais que exerciam a atribuição de supervisor de campo, especialmente no alinhamento do número de alunos por supervisores, na redução de vagas nos campos, e até mesmo no fechamento de alguns.

Em 2009, foi elaborada Carta Aberta aos Estudantes e Trabalhadores dos Cursos de Graduação a Distância em Serviço Social no Brasil, durante o 38º Encontro Nacional do Conjunto CFESS/CRESS, com o objetivo de esclarecer o posicionamento da categoria acerca desta modalidade de ensino e evitar a culpabilização dos sujeitos que dela participam. Neste mesmo ano, foi aprovado o Plano de Lutas em defesa do Trabalho e da Formação e Contra a Precarização do Ensino Superior do conjunto, que apresentou uma combinação de ações, no âmbito da formação e do exercício profissional, alinhadas com a busca pela garantia da qualidade do ensino/supervisão. Concomitantemente, o Plano de Trabalho da Gestão 2009-2010 da ABEPSS incluiu a luta contra a precarização e o aligeiramento do ensino, especialmente na modalidade a distância, como compromisso orientador geral dessa gestão. (LEWGOY E MACIEL, 2016, p. 29).

4.3 Dimensão ética e Diretrizes Curriculares

Com relação à ética, a concepção defendida pelo projeto ético-político e de caráter ontológico-social-materialista "busca a partir da razão dialética, apreender, na totalidade sócio-histórico, as categorias ético-morais, desvelando suas particularidades e legalidades" (BARROCO, 2001, p. 54-55 apud SOUZA; SANTOS; CARDOSO, 2013, p. 41).

É considerada nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS transversal em todo o currículo. Sobre a transversalidade, Souza, Santos e Cardoso apontam

Como dimensão transversal, o ensino da ética deve se efetivar para além de disciplinas específicas, e se constituir, também no sentido mesmo de transversalidade formativa no campo dos valores e de uma atuação crítica diante da sociedade burguesa. (SOUZA; SANTOS; CARDOSO, 2013, p. 47)

A dimensão da ética é trazida e tratada na lógica curricular como dimensão transversal, ainda que se guarde a especificidade da disciplina de ética profissional. Do nosso ponto de vista, essa transversalidade vincula os componentes curriculares às competências e habilidades do perfil profissional que se quer formar. Em outras palavras, diante do processo de barbarização das relações sociais e de todas as formas de violação que homens e mulheres vêm sofrendo na ordem do capital (homofobia, preconceito étnico, marginalização e criminalização da pobreza, violência contra a mulher) nunca se fez tão necessário o posicionamento crítico e a radicalização de valores realmente pautados na emancipação humana e na plena realização dos sujeitos sociais. (SOUZA; SANTOS, CARDOSO 2013, , p. 48).

Assim, as referidas autoras apontam que o processo formativo não deve formar só um profissional, mas um sujeito social que terá na graduação a possibilidade de ver e rever seus valores e práticas, suas posturas em relação ao outro e, sobretudo, superar o entendimento formulado no senso comum sobre o Serviço Social, da sociedade, do papel do Estado, das necessidades sociais e dos interesses dos indivíduos.

Portanto, o estudante deve desenvolver a reflexão crítica sobre os valores, que devem ser problematizados ao longo da formação profissional e não só na disciplina de ética, mas em todas as disciplinas que compõe o currículo.

Segundo as autoras ao compreender a formação profissional como espaço de formação mais ampla do ser humano numa lógica não mercadológica, mas de totalidade poderá se afirmar a existência de um vínculo orgânico entre projeto profissional, projeto de educação e de universidade e projeto societário.

Vínculo orgânico que não se estabelece no cotidiano de modo mecânico, mas mediado por um conjunto de questões e interesses que devem sinalizar para a defesa de uma educação que supõe formar pessoas para a vida, para o mundo e não somente para o exercício profissional; e, para tanto, pressupõe o fomento do pensamento crítico que possibilite uma ação reflexiva e competente (SOUZA; SANTOS, 2013, p. 50).

Portanto, nas Diretrizes Curriculares construídas pela ABEPSS em 1996, a ética é elemento fundamental da formação e do exercício profissional, como explicita Barroco.

A formação ética, por sua natureza filosófica, é pressuposto essencial, tanto para o desvelamento crítico do significado das escolhas individuais em face dos projetos coletivos, quanto para

orientar a construção de respostas profissionais que, diante dos desafios cotidianos, tenham a capacidade objetiva de romper, em algumas situações, ou de resistir aos limites da ordem burguesa. (BARROCO, 2000, p. 20 apud SANTOS; SOUZA; CARDOSO, 2013, p. 51).

4.4 Diretrizes curriculares ABESS X Diretrizes Curriculares MEC

A ABESS acompanhou de forma sistemática a tramitação das Diretrizes Curriculares junto ao Ministério de Educação (MEC). A primeira Comissão de especialistas indicada pela ABESS, para o período de 1997-1998 era composta pelas professoras: Marilda Iamamoto, Maria Rachel Tolosa Jorge, Marina Maciel, Maria Marieta dos Santos Koike e Mariangela Belfiore Wanderley. A Comissão tinha como tarefa analisar os pedidos de autorização de cursos de Serviço Social e elaborar os "Padrões de Qualidade para Autorização e Reconhecimento de Cursos de Graduação de Serviço Social".

Posteriormente no período de 1998-2000, foi nomeada pelo secretário do Ensino Superior do MEC, através da portaria n.48 de 10/03/98 a segunda comissão de especialistas de ensino, composta por: Marilda Iamamoto, Mariangela Belfiore Wanderley e Maria Bernardete Martins Pinto Rodrigo. Mesmo com a indicação os professores continuaram a atuar de forma articulada com as entidades nacionais. Essa segunda Comissão teve como tarefa propor as diretrizes curriculares para o Serviço Social.

A Comissão de especialistas referenda a proposta do currículo mínimo aprovada na Assembléia da ABESS /1996. A proposta encaminhada é apreciada, mas não aprovada na íntegra pelo MEC / SESU, sofrendo modificações.

Segundo Iamamoto (2011), houve uma forte descaracterização das diretrizes pelo Conselho Nacional de Educação aprovadas pelo MEC no que diz respeito à direção social da formação profissional, aos conhecimentos e habilidades padronizados e considerados essenciais ao desempenho do assistente social.

Assim, por exemplo, no perfil do bacharel em Serviço Social constava "profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de ética do Assistente Social" o que foi retirado e substituído por "utilização dos recursos de informática. (IAMAMOTO, 2011, p. 445).

A autora também apontou que na definição de competências e habilidades, a definição do direcionamento teórico-metodológico e histórico para análise dos processos sociais e da sociedade brasileira foi suprimida. Também foram suprimidos os tópicos de estudos.

Eles consubstanciavam o detalhamento dos conteúdos curriculares anunciados nos três núcleos de fundamentação que compõem a organização curricular: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleo de formação sócio histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Esse corte significa, na prática, a impossibilidade de garantir conteúdo básico comum à formação profissional no País, mais além dos três núcleos organizadores da estrutura curricular. (IAMAMOTO, 2011, p. 446).

Dessa forma os conteúdos da formação ficam submetidos à livre iniciativa das unidades de ensino devendo ser preservados os núcleos. Segundo Iamamoto,

Essa total flexibilização da formação acadêmico-profissional, que se expressa no estatuto legal, é condizente com os princípios liberais que vem presidindo a orientação para o ensino superior, estimulando a sua privatização e submetendo-o aos ditames à lógica do mercado. (IAMAMOTO, 2011, p. 446).

Portes (2016) aponta que houve mudanças substanciais no conteúdo das Diretrizes que foi aprovado pelo MEC em 2001. Segundo a autora, a primeira alteração diz respeito ao perfil a ser formado. A autora retrata que

Enquanto na proposta da Comissão de especialistas, enfatiza-se que o bacharel em Serviço Social deve ser dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, a proposta do MEC apresenta-se, no mínimo distorcida, substituindo a formação de cunho intelectual e crítica para uma formação que seja capaz de promover o pleno exercício da cidadania. (PORTES, 2016, p. 239).

A autora indica ainda a supressão na proposta do MEC a referência da formação profissional com o comprometimento com os princípios e valores norteadores do Código de ética do Assistente Social de 1993.

Em relação às competências e habilidades, segundo a mesma autora, as duas versões afirmam que a formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. No entanto na versão da

ABEPSS consta que a finalidade dessa capacitação é a apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade e na versão do MEC não consta essa finalidade. Também, a finalidade de análise do movimento histórico da sociedade brasileira para apreender as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país não aparece na versão aprovada.

Portes (2016) aponta, também, que houve alteração no entendimento da capacidade técnico operativa, que na versão da comissão de especialistas é traduzida pelas competências e atribuições privativas da profissão contida na lei de regulamentação Lei 8662/ 93 e na proposta do MEC não há menção à Lei, apresentando partes das competências descritas na lei e suprimindo as atribuições privativas relativas ao magistério de Serviço Social e à coordenação de cursos e unidades de ensino, bem como a atribuição de supervisão direta de estagiários.

Também aponta que o item dos princípios da formação profissional foi substituído pelo item Organização do curso. E o elemento "compreensão da ética como princípio que perpassa toda a formação profissional" foi substituído por "respeito à ética profissional". Houve ainda alteração no princípio "a adoção de uma teoria crítica que possibilite a compreensão da totalidade social" que foi retirado no documento CNE/ MEC.

Também foi suprimido o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. E houve alteração em relação a definição dos núcleos que fundamentam a formação.

Em relação aos conteúdos curriculares, ambos os documentos referenciam os 3 núcleos de fundamentação da formação profissional. No entanto, no texto do MEC, quando se faz a exposição do primeiro núcleo (fundamentos teórico-metodológicos da vida social) suprime-se a referência à compreensão da sociedade burguesa, da mesma forma que se retira, do texto da Comissão de especialistas, em relação ao segundo núcleo (fundamentos da formação sócio histórica da sociedade brasileira), a referência à compreensão e análise do significado do Serviço Social em seu caráter contraditório, no bojo das relações entre as classes e destas com o Estado. Também foi retirada a referência, no terceiro núcleo (fundamentos do trabalho profissional) à análise dos fundamentos do Serviço Social e dos processos de trabalho em que se insere. (PORTES, 2016, p. 241).

No apêndice trazemos tabela elaborada por Portes sobre as mudanças entre Diretrizes da ABEPSS e do MEC.

5 ANÁLISE DOS DADOS LEVANTADOS NAS ENTREVISTAS

Nesse capítulo iremos analisar, a partir das referências bibliográficas dos capítulos anteriores, as entrevistas realizadas com sujeitos que trabalharam e estudaram em instituição de ensino superior privado na modalidade à distância. Para atingir a finalidade do trabalho elegemos como categorias de análise as condições de trabalho no ensino à distância, o trabalho dos tutores, supervisão de estágio no ensino à distância, o tripé ensino pesquisa e extensão, orientação de TCC, transmissão de conteúdo, rigor teórico metodológico, e formação à distância e diretrizes curriculares da ABEPSS.

5.1 Sobre as condições de trabalho no ensino à distância

Sobre as condições de trabalho no ensino à distância traremos algumas reflexões de estudiosos para termos mais elementos de análise para as entrevistas.

Sebim (2015) analisa o caso da financeirização de uma Instituição de Ensino Superior que foi comprada pela Kroton no Estado do Espírito Santo. Sobre o grupo Kroton destacamos:

A Kroton surgiu a partir de um curso pré-vestibular, o curso Pitágoras, em Belo Horizonte. Fundou a primeira faculdade Pitágoras, após a mudança do marco regulatório do setor educação com metodologia criada em parceria com uma das maiores companhias de educação do mundo, a Apollo Internacional, com sede no Arizona, Estados Unidos, parceria que durou até 2005. Em 2007 abriram capital do Pitágoras na BM&Bovespa, com o nome Kroton Educacional (KROT11). Em 2009 recebeu um novo aporte financeiro de um dos maiores fundos de private equity do mundo, a Advent International, que a partir de então compartilharia o controle da Companhia com os sócio-fundadores. (KROTON, 2018, s.n.)

Sebim (2015) percebe como um dos efeitos dessa financeirização, uma separação entre planejamento e execução no que classifica, como tecnicismo, a partir de Saviani:

De acordo com Saviani (2007), o tecnicismo instrumentalizou o ensino por meio de manuais e a função do professor se resumiu à execução desses manuais. A separação entre direção responsável pelo planejamento (elaboração de apostilas, escolha de material

bibliográfico, da metodologia de trabalho) e trabalhador encarregado da execução das aulas teria o objetivo de fragmentar o trabalho do professor, dificultando o domínio de seu ofício e, por conseqüência, ampliando os processos de alienação a que o seu trabalho está sujeito. (SEBIM, 2015, p. 08).

Também aponta que houve aumento das demissões e rotatividade de professores:

As tentativas empreendidas pela Kroton contra os trabalhadores muito se assemelham a algumas das estratégias usadas por Taylor (2008) para conseguir um rendimento diário aceitável, como: demitir os mais obstinados, reduzir o salário, admitir operários novos. A admissão de trabalhadores novos e a redução do tempo deles na Pitágoras parece estar dentre os critérios de redução de custos, pois quanto menos tempo um professor permanece na instituição, menores são os encargos trabalhistas da empresa. (SEBIM, 2015, p. 09).

A autora também aponta como efeitos dessa financeirização a redução do nível de formação dos professores contratados, a redução da carga horária de trabalho e o aumento da quantidade de trabalho do professor.

Almeida e Wolff (2008) se debruçaram sobre o tema das novas tecnologias e o trabalho docente na modalidade de ensino a distância e apontam:

O que há de novo nesse processo é o fato de que as TICs são uma tecnologia que tem a capacidade de transformar esta dimensão imaterial da força de trabalho em matéria prima, em insumo do processo de produção. Assim, na modalidade EAD como na Indústria moderna, os *softwares* se apropriam da informação e do conhecimento do trabalho docente (aulas gravadas, procedimentos didáticos diversos) transformando o trabalho vivo em trabalho morto. (ALMEIDA; WOLFF, 2008, p. 02)

Os autores mapearam e descreveram as mudanças no processo de trabalho docente viabilizadas pela aplicação das TIC's e da chamada administração participativa na Instituição pesquisada. Depois com base nos dados levantados estabeleceram um recorte mais preciso em torno das funções de Tutor Eletrônico e Professor Especialista, "tendo em vista que são aquelas que correspondem aos docentes que atuam diretamente na modalidade EAD". (ALMEIDA; WOLFF, 2008, p. 03)

Sobre o trabalho docente no EAD Almeida e Wolff retratam que

No processo de Ensino à Distância, as TIC's, utilizadas ao mesmo tempo como meio de automação e de produção, se apropriam e reproduzem por meio de gravações do conteúdo ali instalado (aulas) as funções docentes que, assim, passam a ser subordinadas ao manuseio do aparato tecnológico para a preparação de aulas. Além do enxugamento (...) acima mencionado, a consequência deste tipo de automação foi uma simplificação e desvalorização do trabalho vivo, no caso o trabalho docente. (ALMEIDA; WOLFF, 2008, p. 05).

E a esse respeito, exemplificam:

Na primeira fase de implementação do EAD na Instituição Y, os professores especialistas foram bastante demandados para elaborar e concluir conteúdos. Na segunda fase, porém, quando esses conteúdos foram selecionados e definidos como parâmetros para conceber os programas didáticos, tal demanda diminuiu significativamente dada a sua incorporação no sistema, reduzindo igualmente o cabedal de habilidades requeridas. (ALMEIDA; WOLFF, 2008, p. 05)

Também observaram na sua pesquisa que o professor é levado a buscar novas aptidões exigidas pelo novo aparato tecnológico deixando de lado outros aspectos de sua formação.

O trabalho docente é, assim, redefinido em termos de qualificação/polivalência ditada pelo manejo das TIC's nos moldes do trabalho operário, em detrimento do trabalho artesanal, de pesquisa e reflexão, próprio a elaboração das aulas. Sua especialização é, assim, preterida em favor de uma qualificação de cariz operário. (ALMEIDA; WOLFF, 2008, p. 06).

Os autores apontam que como nessa modalidade a quantidade de alunos é o principal alvo, a padronização das atividades docentes representa uma estratégia eficaz para ampliar o número de estudantes por professor em detrimento da especialização do trabalho, no que os autores relacionam ao que Coriat (1976) denomina como a chave do sistema taylorista: a expropriação do saber - fazer pela padronização dos processos de trabalho (ALMEIDA; WOLFF, 2008, p. 9).

Em contrapartida, os docentes aos poucos se transformam em meros executores de uma tarefa anteriormente pensada pelo "gerente" (coordenação), o que reitera, mais uma vez, o "fenômeno da inversão da requalificação" apontado por Freyssenet (1989). (ALMEIDA; WOLFF, 2008, p. 13)

A partir dessas considerações dos autores acima mencionados iremos no tópico a seguir analisar os dados levantados na pesquisa.

5.2 A relação do ensino à distância e as Diretrizes Curriculares

Na pesquisa, entrevistamos, através de questionário semi-aberto, um professor, dois tutores e um aluno, todos de um mesmo grupo educacional, o grupo Kroton, que possui o maior número de matrículas no ensino à distância em Serviço Social no País.

É importante esclarecer que o objeto do estudo é a política de educação e o ensino à distância nesse processo, não "avaliar" esse ensino nem tão pouco estigmatizar os sujeitos professores e alunos dessa modalidade. O importante é analisar se os alunos dessa modalidade têm acesso ao direito a uma educação crítica nos moldes que a profissão construiu nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, e de forma alguma criticar os sujeitos que participam dessa formação.

O(a) professor(a) entrevistado(a) trabalhou em instituição do grupo Kroton que, a princípio, tinha sede em São Paulo e foi transferida para o Paraná após aquisição do grupo. Essa instituição era totalmente à distância, ou seja, não havia momentos presenciais. O(a) trabalhador(a) esclarece que, por esse motivo, a fase era de adaptação e, na época, trabalhava a partir do material produzido por outros profissionais, fato que reconhece que foi um dificultador a mais.

Os outros entrevistados trabalharam em Instituição de Ensino Superior Privada com sede no Paraná, que foi adquirida pelo grupo Kroton. Essa instituição tinha como característica ser semipresencial, ou seja, os alunos tinham momentos presenciais nos pólos.

Nenhum dos entrevistados possui ainda vínculo com as instituições. Essa opção foi feita para evitar alguma implicação negativa para os entrevistados que, na vigência de contrato de trabalho ou de estudo na instituição, tinham que respeitar suas obrigações contratuais e submeter sua participação à autorização da Instituição.

Como já explicitado na introdução deste trabalho, a opção por estudar esse tema numa cidade na qual há muitos trabalhadores assistentes sociais atuando nessa modalidade de ensino implicou em diversas situações delicadas, o que mostrou que precisamos avançar no sentido de ter um diálogo mais amplo sobre a modalidade de ensino no Serviço Social, sem que os sujeitos se sintam

culpabilizados. Pois, como a estudante entrevistada expôs, sentiu diversas vezes preconceito da categoria em relação à sua formação e tem clareza que a formação tem as fragilidades que apontou. Contudo, pela sua condição de aluna trabalhadora, foi a opção mais viável para seu momento de vida.

Os trabalhadores também têm a mesma clareza, isto é, todos explicitaram que, como trabalhadores remunerados, necessitavam do trabalho para arcar com as despesas que possuem. Também foram bastante solícitos em expor seu ponto de vista sobre as fragilidades dessa modalidade, pois consideraram que essa seria uma forma de contribuir para o debate sobre EAD e contribuir com a categoria. Conforme as falas deles:

(...) eu estive lá dentro, e assim, e eu saí também por uma questão de que não dá, o salário é importante? É! Está fazendo falta pra mim? Pra caramba! Isso eu não posso desconsiderar e não vou ser hipócrita, não. Fui por acreditar na formação? Não. Fui por causa de salário... então assim, tenho que me manter (...)

(...) é muito difícil, você entra em conflito. Eu fui, falei, vamos ver qual que é, né? A gente tem tanta resistência, tem que conhecer, mas eu já dei aula no presencial, e a minha intenção é voltar pro presencial, e é anos luz diferente, então assim, não dá pra você defender algo publicamente e fazer algo que você não acredita. (Fala do(a) professor(a) entrevistado(a)).

A gente tem diversos profissionais que na verdade tão fazendo isso como forma de complementar a renda, assim, hoje eu vendendo lingerie como forma de complementar a renda, sem estressar minha cabeça eu percebo que vale muito mais a pena, afinal das contas eu consigo tirar por mês o que um profissional fazendo EAD tira, sem ter o mesmo stress, sem ter os mesmos conflitos ideológicos que eu tinha dentro de mim, sabe? Mas eu também não julgo quem está fazendo porque todo mundo tem família, tem filho pra criar, os salários são péssimos, não tem campo profissional suficiente e acaba sendo uma forma de renda mesmo, sabe? (Fala do Tutor 1)

Para evitar expor os sujeitos da pesquisa preferi não expor características que possam identificar as pessoas que participaram, tais como idade, formação, período em que trabalharam ou estudaram na instituição, para evitar que sofram alguma represália.

5.2.1 CONDIÇÕES DE TRABALHO NO ENSINO À DISTÂNCIA

Sobre as condições de trabalho dos trabalhadores entrevistados, seguem as falas destacadas:

Tabela 2 – Falas dos entrevistados sobre condições de trabalho

Entrevista 1 - Tutora	<p>Faz três ou quatro anos, mas assim eu lembro que a gente ficava numa sala que era perto da sucata da Universidade, tinha o monte de entulho, até algumas tinham medo de ficar ali e assim, eles não têm computador pra todo mundo, então você tinha que cumprir lá a carga horária na instituição, se você leva seu notebook, é ok (..)</p> <p>Sobre a coordenação: (...) tem uma frase que eu lembro que a coordenadora falou que não sai da minha cabeça, que ela falou que a gente tinha que se atentar para as notas que a gente dava porque se diminuísse o número de alunos consequentemente diminuiria o número de tutores... então assim tudo bem ela não falou com todas as letras né? Mas foi praticamente uma ameaça... se vocês perderem alunos vocês podem perder o emprego. Eu achei isso muito invasivo, assim, num tom ameaçador, não gostei assim... foi no primeiro dia isso já me desanimou de cara.</p>
Entrevista 2- Professora	<p>As condições de trabalho não (eram boas), como era uma adaptação do espaço a gente tinha muito problema com internet, então assim, quando a gente tinha que produzir uma quantidade de provas maiores, a gente era até orientado a fazer isso a partir de casa, porque a internet de lá não funcionava.</p> <p>Sobre a coordenação: A coordenação super "de boa". Dava autonomia, e assim, o que poderia fazer fazia, então assim, não é uma relação da coordenação, eu quero deixar bem claro isso, não é um problema da coordenação, até porque o coordenador tá ali como trabalhador assalariado, né? Então tá vendendo a força de trabalho também. Enfrentou vários embates, vários embates, até assim, situações de correr o risco de ser mandado embora, pra defender o posicionamento, pra defender a formação(...)</p>
Entrevista 3 - Tutora	<p>mais assim a estrutura física do trabalho eu acho que sempre foi boa ofereciam internet que era o que o tutor precisava, computador quando tinha, na época que tinha os computadores, não faltava, eu não lembro de ter faltado, cadeira, mesa essas coisas, sempre foi uma condição de estrutura física, sempre foi boa, acho que é porque é o privado, né?</p>

Fonte: a autora

Nesse aspecto, há divergência entre os profissionais. A Tutora 1 relata que as condições de trabalho não eram boas pois, por vezes, faltava o principal instrumento de trabalho, o computador, e que a espaço físico era uma adaptação. Também relatou que sentiu cobrança da coordenação. O (a) professor(a) relatou que as condições físicas não eram boas pois o espaço era adaptado e a internet falhava, contudo, afirmou que a postura da coordenação, na sua opinião, era adequada e coerente. A tutora 2 relatou que considera que as condições de trabalho eram adequadas e acredita que isso decorre de ser uma instituição privada, não falou sobre a coordenação.

Uma hipótese dessa diferença de opiniões dos participantes é a de que atuaram em épocas diferentes e houve alterações de coordenações e espaço e até alterações institucionais (a instituição foi comprada pelo grupo Kroton e passou por reestruturações). Outra hipótese é de que adaptações tenham sido feitas para atender às exigências do Ministério da Educação.

Tabela 3 – Treinamento no Trabalho

Entrevista 1 - Tutora	Não me lembro, não. Assim, tem técnico de como manusear o sistema, né?
Entrevista 2 – Professora	Pro sistema. Nós passávamos sempre por qualificação, uma ou outra pro sistema. Tipo quando colocaram uma plataforma nova de cadastramento de prova, a gente teve uma capacitação, a gente teve sempre, tem um suporte nessa questão operacional.
Entrevista 3 – Tutora	Se perguntar pra eles, eles vão dizer que sim. Todo início de semestre eles tem uma reunião. (...) Assim eles falam que eles tem formação, né? Do meu ponto de vista aquilo não forma nada. Então, passou por um processo que essas reuniões semestrais foram melhorando, sabe? Na hora que eu sai estava melhor mas ainda assim acho que está muito longe do ideal. O quê que eles faziam? Eles colocavam todos os tutores de serviço social numa sala, num anfiteatro alguma coisa assim no começo ia alguém da instituição falar então... mas não falava do serviço social do EAD nada e aí falava da instituição de umas coisas assim bem gerais. Não tinha uma capacitação por exemplo: vocês são do terceiro semestre, então a gente vai discutir o semestre, o que vai ser aprendido, pra mim uma capacitação seria mais nessa linha. Quando eu entrei lá na instituição não teve capacitação, eu me lembro quê que a gente fazia, a gente se apegava aos tutores mais antigos eles que ensinavam a gente a entrar no sistema, conectar a internet eles que ensinavam como corrigia, sabe? O que você tinha que cobrar o

	que você não tinha, então você acabava indo por quem estava trabalhando ali, sabe?
--	--

Fonte: a autora

Sobre treinamento no trabalho todos(as) os(as) entrevistados(as) disseram que os treinamentos focam somente no manejo do sistema, o que demonstra o que Almeida e Wolff (2006) indicaram, que nessa modalidade de ensino as habilidades operacionais são valorizadas, já que há uma automatização do exercício profissional dos professores, ou seja, como o ensino à distância é um sistema de ensino massificado, que visa atender uma grande quantidade de estudantes, o foco maior é nas habilidades operacionais dos professores e tutores.

Tabela 4 – Sobre a atividade de tutoria

Entrevista 1 - Tutora	<p>Porque assim, você é tutor das turmas, então você tem que corrigir todas as disciplinas que aquela turma faz, né? De prova. Então a gente corrigia prova de psicologia, de economia, de filosofia, de sociologia e eu lembro que na época que a gente tava lá. Tava na iminência de talvez dar algum problema com o CRP, por exemplo, porque a gente tava corrigindo prova de psicologia e a gente não é psicólogo</p> <p>A resposta que eles davam é que a prova era 90% objetiva e não precisaria de um conhecimento técnico pra corrigir e tinham duas questões abertas, que tinham, tipo uma base de resposta pra gente seguir, pra conseguir visualizar e ver se o aluno respondeu de acordo. Só que a gente não domina o assunto, daí as vezes o aluno podia de uma outra forma, não necessariamente daquela que estava escrita, responder, e a gente não saberia.</p> <p>Tinha vezes que a gente tinha 300, 400 alunos, não tem como corrigir com qualidade todas essas provas. No começo você começa lá, né? Porque dá pra você responder o aluno, dá pra você pontuar as questões da prova. Olha: observa isso, isso não é exatamente assim e tal. Só que você está lá no décimo, você ainda está animada, no vigésimo já está mais ou menos, a hora que chega no quinquagésimo no centésimo, você tá assim, nossa eu não dou mais conta!</p>
Entrevista 3 - Tutora	<p>A função do tutor eu acho que ela é bem administrativa assim. Ela é mais uma função administrativa. Ele fica como um mediador entre a instituição e o aluno. Essa mediação ela acontece através de e-mails, ou fóruns de debate no sistema on-line, que eles chamam de ambiente virtual. Então tem alguns fóruns que o tutor vai respondendo dúvidas do aluno, ou e-mail quando o aluno manda</p>

	<p>direcionado pro tutor mesmo. Então o tutor, por isso que eu falo que é administrativo, no sentido de que ele tem que corrigir essas atividades, só que essas atividades, elas não são construídas com o tutor e o professor. Então quando eu falo que qualquer pessoa faria aquilo é porque, no sentido de que os gabaritos vem prontos, prova com gabarito pronto e do trabalho os professores fazem uma orientação de portfólio que é uma orientação do que o aluno deve fazer e de que maneira mais ou menos o tutor tem que corrigir aquilo de que caminho você toma naquela correção, então assim, por isso que eu falo que as vezes o tutor nem precisaria ser um assistente social porque tem uma função ali meramente administrativa o contato com o aluno. 250 no início, porque quando eu saí, quando eu saí eu tinha... teve semestre de eu ter 800 alunos. Isso tudo depois que a Universidade saiu né? Que a kroton comprou. Então aumentou muito.</p>
--	--

Fonte: a autora

Os(as) tutores(as) entrevistados relatam como a especificidade da formação não tem tanto peso no trabalho do tutor como está estruturado hoje. O(a) tutor(a) 1 relata que, na época que atuou na instituição, corrigia trabalhos de disciplinas diferentes das privativas ao Serviço Social e que, por mais que houvesse um "gabarito" prévio, o(a) profissional não se sentia à vontade para corrigir trabalhos de outras áreas do conhecimento. O(a) tutor(a) número 2 relatou que considera que as atividades não exigiam muito da especificidade do assistente social.

Esses relatos reforçam tanto a análise de Peters (2006), explicitada no segundo capítulo, que relaciona o ensino à distância a um ensino industrial, como uma das características a divisão de tarefas, tal qual ocorre no fordismo, bem como a objetificação da formação, tirando o elemento "subjetivo" do ensino presencial, que seria a subjetividade do professor. Almeida e Wolff (2008) retratam que essa organização do trabalho resulta em alienação do trabalhador. Como a tutora 2 retratou, ela se sentia fazendo uma parte do trabalho, mas não tinha uma relação com os outros profissionais para poder atuar sobre o todo do processo ensino aprendizagem.

Outra questão importante levantada pelos(as) profissionais é o volume de trabalho. Os profissionais relataram que o número de correções de provas e trabalhos passa dos 200 e chega até 800 alunos. Fica claro que os profissionais estão submetidos a uma demanda de trabalho excessiva. O(a) profissional 1 relata

que não é possível corrigir tantos trabalhos e provas com a qualidade que gostaria. Fica claro que esse volume de trabalho ultrapassa o limite do adequado.

Para formar um profissional com o perfil indicado pelas Diretrizes da ABEPSS (1996), "profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho", é necessário profissionais capacitados e com condições de trabalho adequadas.

5.2.2 SOBRE SUPERVISÃO DE ESTÁGIO

Tabela 5 – Sobre supervisão de estágio

Entrevista 1- Tutora	<p>Eu não cheguei a participar do processo, assim, eu sei que a (fulana) que também era da Universidade, ela supervisionava estágio, eu sei que tem, mas assim, até isso também é muito diferente porque a gente teve uma colega lá que teve estagiário, daí eu lembro que assim, era dois meses de estágio, sabe? Não tem o mesmo rigor que tem a universidade pública.</p> <p>Ah é que eu acho assim a UEL (Universidade Estadual de Londrina) é muito criteriosa assim, muito rigorosa nesse processo de estágio mesmo, né? A proximidade que a gente tem com os professores, com os supervisores, o suporte que eles conseguem dar pra nós que estamos como supervisores de campo, eu acho muito bom, eu não consigo ver uma instituição que tem tantos alunos com tão poucos profissionais conseguindo dar esse tipo de atenção esse tipo de orientação, de suporte mesmo que os profissionais precisam, né?</p>
Entrevista 2 - Professora	<p>Quem realizava a supervisão acadêmica também era o tutor, é o tutor que realiza, existe a coordenação de estágio, que dá conta do estágio no Brasil inteiro, é uma coordenação de estágio pra Brasil todo e aí, os supervisores acadêmicos são os tutores. Os supervisores de campo não pode ser o tutor do pólo, não é o tutor do pólo, o tutor do pólo é o tutor do pólo.</p> <p>Sim, tem essa situação, porque assim, você faz os questionamentos, porque na realidade o supervisor acadêmico ele acaba ficando mais na questão burocrática, quando os alunos vão entregar a documentação. Que aí, se faltar assinatura, se faltar carimbo, a orientação é não aceitar, e não aceita, o aluno reprova e vai ter que cumprir de novo seis meses. E assim, são trezentos, quatrocentos estagiários por tutor.</p>
Entrevista 3- Tutora	<p>Fiz. Eu fiz supervisão de estágio acho que umas três vezes. Não! fiz bem mais... acho que eu fiz uns três</p>

	<p>anos de supervisão de estágio. Que duas vezes eu peguei o primeiro o segundo e o terceiro estágio. O estágio eu acho que é pior. É mais administrativo ainda.</p> <p>Era documentação. Você tinha que saber se a documentação tava... tudo que o CRESS coloca tal, que pega no pé, vamos dizer assim, ah as horas tão certas, tá assinado, o relatório tá aprovado, então você entrava num monte de documentação no computador conferia tudo e dava um OK. Era só isso. E assim todo semestre que tinha estágio o portfólio também era referente a mais ou menos aquilo. Por exemplo que eu falei do projeto de intervenção que também era por causa do estágio que tinha como se fosse uma coisa meio casadinha , tem a disciplina de projeto intervenção daí o portfólio também é relacionado aquela lógica vamos dizer assim. Então eu tinha que responder as dúvidas do aluno também relacionada ao estágio que ele mandava por e-mail. "Ah eu mudei de campo eu tenho que fazer o relatório, não tenho que fazer o relatório?" Então isso tinha mas a correção da disciplina em si ele era só administrativo, era só de documento., quem fazia a supervisão era o tutor de sala.</p>
Entrevista 4 - Tutora	<p>Era assim, Então a gente tinha uma supervisora acadêmica e a supervisora de campo né? Igual acho que são em outras universidades também. Alguns horários que a gente podia, todo mundo da sala individualmente marcar com ela pra fazer uma supervisão e podia ser, não sei se era uma vez por semana ou uma vez a cada quinze dias mas daí ficava muito do aluno também marcar (...) nosso estágio era dividido em três semestres né? Tinha que fazer acho que era 150 horas por semestre durante três semestres.</p> <p>Eles orientavam que fosse na mesma instituição o estágio, porque o estágio lá ele era dividido em momentos então o primeiro semestre o trabalho que a gente tinha no estágio era fazer o reconhecimento da instituição do contexto tal tal então esse era o trabalho que a gente tinha que desenvolver lá no segundo semestre a gente tinha que desenvolver um projeto e no terceiro semestre a gente ia por esse projeto em prática então como era passo a passo assim eles orientavam que a gente fizesse no mesmo estágio no mesmo lugar pra facilitar mas tinha gente que trocava que não gostava do estágio que tava ou que dava treta com o supervisor, né? Então teve várias situações de pessoas que mudaram tranquilo.</p>

Fonte: a autora

Com relação à supervisão de estágio, segundo os sujeitos entrevistados relatam, a maior fragilidade é em relação à supervisão acadêmica. Afirmam que a supervisão acadêmica era feita pelo tutor eletrônico, que faria somente a parte "burocrática", cobrando a documentação dos alunos. Uma das tutoras nunca participou da supervisão de estágio, assim como a professora.

A tutora 1 relata que, apesar de não ter participado do processo, observa diferença do que é feito na universidade pública onde, segundo ela, os professores acompanham de perto e auxiliam os supervisores de campo. Relatou isso a partir da sua experiência sendo supervisora de campo de aluno de instituição pública. A aluna afirmou que era possível fazer a supervisão acadêmica desde que agendasse com o professor.

A professora, apesar de não ter participado do processo, observa que a supervisão acadêmica também se limita a questões documentais. Sobre a supervisão de campo, ela observa que há a proibição de que o supervisor de campo seja o tutor de sala, ou seja, os tutores que estão nos pólos.

Sobre a tutoria de campo, não é possível apresentar elementos, já que não entrevistamos nenhum supervisor de campo que supervisionou estagiário das instituições.

Nas Diretrizes curriculares formuladas pela ABEPSS o estágio curricular é caracterizado como uma atividade indispensável integradora do currículo, assim descrita:

É 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 de 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 Profissional (1993). O Estágio Supervisionado é concomitante ao período letivo escolar. (ABEPSS, 1996, p. 19).

Sobre o papel do professor supervisor, Pinto conceitua:

1) (...) como prática docente, é tarefa do professor-supervisor no contexto do curso. Compreende o processo de ensino-aprendizagem que se estabelece na relação do professor-supervisor com o aluno, a partir da atividade cotidiana de estágio, mediante uma dada

programação que vise ao reconhecimento do Serviço Social e a realidade da prática profissional na sua relação com a demanda, com a instituição e com a realidade social. (PINTO, 1997, p. 56-57).

Lewgoy (2010) destaca como instrumentos articuladores do processo de supervisão acadêmica e de campo em Serviço Social o Código de Ética Profissional (1993), a Lei de Regulamentação da Profissão (8662/93) e as Diretrizes Curriculares (1996).

Nesse contexto, a supervisão acadêmica e de campo estabelece mediações permeadas pelos princípios e pressupostos das Diretrizes Curriculares, o alicerce na relação entre formação e exercício profissional. O estágio, assim, será "ponte real entre universidade e instituições de trabalho profissional na formação profissional" (Reis, 2003, p.18) por envolver os sujeitos que compõem a tríade supervisor de campo, acadêmico e aluno, bem como as entidades representativas da profissão (LEWGOY, 2010, p. 103).

O objetivo desse aparato jurídico-político-organizativo é construir uma proposta pedagógica que supere a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem permitindo intensa convivência acadêmica entre professores alunos e sociedade.

Desse modo, pensar sobre a processualidade da supervisão de estágio não implica somente uma mudança na organização curricular, mas da concepção que subjaz a tal processo; não significa mais entendê-la na predominância da razão técnica, mas histórica e criticamente. (LEWGOY, 2010, p. 104).

Tanto a supervisão de campo dos estagiários quanto a supervisão acadêmica são atribuições privativas do assistente social, garantidas pelo artigo 5º da Lei de Regulamentação da Profissão e na 4º alínea "e" do Código de ética.

Lewgoy (2010) ressalta a dimensão pedagógica que permeia essa relação que articula ensino e serviço na efetivação da competência profissional. A autora destaca a necessidade de articulação entre a supervisão de campo e a acadêmica. E sobre a supervisão acadêmica, esclarece:

(...) não pode ser compreendida e explicada em si e por si mesma. Embora (...) ela apareça como uma atividade isolada ou, no máximo, mais diretamente relacionada com o estágio supervisionado e a supervisão de campo, ela é, na verdade, o espaço privilegiado, ainda que não seja o único, que propicia as condições objetivas acadêmicas para que os estagiários repensem, coletivamente, o estágio curricular, as atividades nele desenvolvidas e o significado

disto para a sua formação profissional, tendo como base o capital cultural também acumulado nos quatro anos de estudo no curso (...). (SILVA, 2004, p. 2 apud LEWGOY, 2010, p. 111).

Sobre a supervisão acadêmica, a autora ainda destaca:

A análise do trabalho de supervisão pressupõe, portanto, o exame das relações das condições objetivas, que englobam desde a organização da prática, participação no planejamento acadêmico, preparação das supervisões, das visitas a campos, das reuniões com os supervisores, leituras de documentação, até a remuneração do professor. (LEWGOY, 2010, p. 111).

A autora relata que o docente tem uma função mediadora realizada no processo de apropriação dos resultados da prática social.

Pelos depoimentos dos entrevistados há um esvaziamento da função docente no processo de supervisão, que pelo que a autora apresenta e está descrito nas Diretrizes Curriculares é fundamental para que o aluno possa realizar a mediação entre os aportes teóricos desenvolvidos na formação e a prática do estágio. Portanto não atende o que está disposto nas Diretrizes Curriculares que determina que "esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional de campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização (...)" (ABEPSS, 1996, p. 19).

5.2.3 PROJETOS DE PESQUISA E EXTENSÃO

Tabela 6 – Projetos de Pesquisa e Extensão

Entrevista 1 - Tutora	Eu fiquei bem pouco tempo lá, né? Então assim eu confesso que talvez eu não tenha explorado tudo que a instituição tem, mas eu não me lembro de ter (projeto de pesquisa e extensão).
Entrevista 2 - Professora	De pesquisa não conheci. Tinha projeto de extensão, pra garantir que os alunos entrassem em campo de estágio, porque, porque dependendo da cidade, não tem campo de estágio, dependendo da cidade a gente tem a realidade de vários profissionais não quererem mais estagiário porque demanda trabalho, até aqui que tem universidade, a UEL a gente sente a dificuldade que tem os professores pra encaixar estágio. Então lá eles tinham projeto de extensão, eu tinha esse conhecimento de projeto de extensão, onde era contratado assistente social pra ser coordenador desse projeto, pra ser supervisor de campo dos acadêmicos pra realizar estágio.
Entrevista 3 - Tutora	Não. Eu sei que já teve alguns mas em pólos

	específicos. Por exemplo Londrina eu sei que já teve mas eu não conhecia nada e projeto de extensão eu não sei se alguém já comentou isso com você mas eles faziam projetos de extensão para suprir o estágio. Então assim a gente sabia que tinha projeto de extensão mas como era eu não sei.
Entrevista 4 - Aluna	Não. Inclusive isso foi um questionamento meu logo que eu entrei. (...) uma universidade então eu imaginei que houvesse que fosse pré-requisito pra uma universidade existir e não tem. Eu não sei se hoje tem mas como a gente sabe que a qualidade tá decaindo então se na época que eu entrei não tinha agora menos ainda. E até fui orientada de falar com professores pra ver se professores não queriam montar grupo de estudos mas a gente sabe que não é assim.

Fonte: a autora

Nenhum(a) dos(as) entrevistados(as) tinha conhecimento de algum projeto de pesquisa desenvolvido pela Instituição. O(a) aluno(a) destacou que chegou a questionar a instituição sobre essa questão, já que, pela instituição se denominar Universidade, considerou que deveria desenvolver projetos de pesquisa e, quando questionou à Instituição, foi informada que não havia nenhum em funcionamento.

Uma tutora e a professora destacaram que nunca participaram de nenhum projeto de extensão ou de pesquisa, mas que tiveram conhecimento de que a instituição havia implementado alguns projetos de extensão para garantir campo de estágio para os alunos, o que, destacamos, não deveria ser objetivo primordial de projeto de extensão.

A ausência de projetos de pesquisa e extensão já fere um princípio fundamental da formação idealizada pela ABEPSS, que seria uma formação que garantisse o tripé ensino-pesquisa e extensão.

A ABEPSS, nas suas diretrizes, determina como princípio "Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade" (ABEPSS, 1996, p. 6). Isso indica que para formar um profissional que tenha uma apreensão crítica do processo histórico como totalidade, que apreenda as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país, apreenda o significado social da profissão e desvele as possibilidades de ações contidas na realidade; apreenda as demandas - consolidadas e emergentes - postas as serviço

social e tenha um exercício profissional que cumpra as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor, como determina as diretrizes, deva ter uma formação que tenha as dimensões investigativa e interventiva como princípios, a pesquisa e extensão são fundamentais para garantir que essas dimensões sejam tratadas.

Fere também o que está determinado no Art.207 da Constituição Federal que afirma: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1988, p.128).

5.2.4 TCC - PROCESSO DE ORIENTAÇÃO

Tabela 7 – Orientação de TCC

Tutor 1	<p>Tipo, eram muitos TCC's por tutores é uma quantidade muito grande ainda mais pra você não fazer orientação presencialmente, individual.</p> <p>Eu não consigo visualizar um tutor fazendo esse tipo de orientação. Explicando o que é um processo metodológico pra esses alunos sabe? O que é objeto, não tem como... é muita coisa. E no final das contas mesmo nos polos como você garante a qualificação, sei lá, o compromisso de quem está lá presencialmente? Dentro do que eu te falei, esses tutores não tem que ter necessariamente vínculos acadêmicos, enfim, perfil de pesquisa, de estudar, passa a ter a graduação, acho que eles exigem uma pós – graduação, pode estar cursando, mas pode ser até EAD, então assim, né? Acho que não contempla.</p>
Professor	<p>Eu não fazia, quem faz orientação de TCC é o tutor. é ele que acompanha, a gente faz a proposta da construção do projeto, a gente faz a proposta de construção da forma de orientação, de como tem que ser o primeiro capítulo, o segundo, o terceiro, né? Que daí tem TCC 1 TCC2, então assim, a gente monta e passa pro tutor, e assim não é individual, pode ser, mas a maioria faz em quatro, não é só em dupla, pode até fazer em quatro, e a orientação expressa é que não faça pesquisa com seres humanos, porque, assim, a instituição tinha muito medo em relação as questões éticas na pesquisa, né? Então assim, era um cuidado que eles tinham porque depois podia ter processo, essas coisas, ... é só pesquisa bibliográfica e quem acompanha são os tutores, então tem tutor lá que tem 400 TCC's pra corrigir, pra acompanhar a orientação e corrigir.</p>
Tutora 2	E daí era assim a orientação da instituição era que o

	<p>aluno mandasse o TCC e a gente respondesse logo em seguida sabe? Ele poderia fazer isso dez vezes no semestre. Então ah eu fiz o primeiro capítulo. O que acontecia, pra voltar, um semestre antes do TCC era a disciplina de projeto de pesquisa , só que assim, no semestre antes do projeto de pesquisa eles tinham o projeto de extensão, isso na cabeça dos alunos virava uma loucura, eles não sabiam diferenciar projeto de pesquisa do projeto de extensão chegava o semestre do TCC eles perguntavam se podiam arrumar o projeto se eles mudassem o projeto eles não sabiam mais fazer um novo projeto porque ninguém ia mais orientar ele a fazer um novo projeto a disciplina já tinha acabado, as orientações referente aquilo já tinha passado e aí eles mandavam tudo assim, as vezes um aluno: "ai mandei a introdução" não adiantava você falar : gente deixa a introdução por último a introdução tem que constar o que tem no trabalho, tal. Eles mandavam a introdução aí o que que a instituição falava: você corrige e faz uma devolutiva pro aluno. E aí assim, pra eles era muito confuso eu percebia assim sabe. Primeiro porque eles nunca tinham feito isso e acho que pela distância com o orientador ele é o tutor eletrônico eles não conseguiam muito dar conta disso assim, então era muito difícil. O percentual de alunos que não entregava o TCC era alto, acho que, vou chutar aí, uns 30 %.</p> <p>E o quê que era minha crítica ali também: quando o aluno entrava ele não tinha nenhuma disciplina que ensinasse ele a fazer trabalho. Então assim, tinha dois problemas um que ele não sabia fazer e outro que, eu já falei isso lá, então assim, os tutores meio que "regaçavam as pernas", sabe? é meio feio falar, mas assim... ai, como eu tenho 800 trabalhos pra corrigir eu corrijo de qualquer jeito e eu não vou ensinando aquele aluno como faz um trabalho, fazer uma produção. E chegava no TCC eu cobrava dele uma coisa que ele nunca tinha aprendido. Então eu falava, eu falava: gente, a gente ferra os alunos, porque eu tô lá no primeiro ano e eu não ensino o aluno que ele está fazendo a pesquisa incorreta, que ele tá copiando, que ele tá fazendo plágio, que a citação não é daquele jeito, que ele tem que fazer de outra forma, eu ignoro isso porque eu tenho uma demanda alta de trabalho. Quando chega no TCC eu não posso mais ignorar porque é mais sério, né? O TCC... Então assim eu cobro dele uma coisa que eu nunca cobrei e eu achava que isso não era justo com o aluno. Por isso que eu falo que assim se fosse menos alunos, um tutor pra uma turma só ele conseguiria fazer isso de uma forma muito mais tranquila.</p>
Aluno	Quando eu fui fazer o TCC eu montei um projeto de

	<p>pesquisa lá que ia ser entrevistar as pessoas, né? Eu queria fazer pesquisa e eu não fui autorizada na Universidade, de nenhuma maneira você é autorizado a fazer pesquisa de campo, nenhuma. Eu lembro que na época me explicaram que era porque na Universidade não tinha comitê de ética. Então não tinha como liberar esse tipo de pesquisa. (Sobre metodologia) Não, não dá tempo e até muita coisa importante a gente acaba não falando, de método, de metodologia fica mais naquele superficialzinho só pra você fazer o projetinho e mandar ver, entendeu?</p> <p>Já começa meio assim, eu fico imaginando é essa tutora corrigindo, vamos supor, eu não sei quanto que é hoje mas sei lá, 700 trabalhos um de cada tema, não tem como... normalmente quando a gente faz uma outra graduação a gente divide, por proximidade com o tema (...) isso não vai acontecer na Universidade X, ela vai ter que corrigir tudo quanto é coisa, então de serviço social a gente ainda tem bagagem pra indicar leitura agora (...)</p> <p>Mas eu também fico imaginando a situação dela. Do trabalho dela. Ela me passou alguns textos, poucos também que ela achou, que eu já tinha conhecimento também, mas que eu vi que ela foi pesquisar pra me passar mas também não dá pra exigir muita coisa.</p>
--	---

Fonte: a autora

De acordo com o disposto nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, o trabalho de conclusão de curso é atividade integradora do currículo, assim descrita:

é uma exigência curricular para obtenção de diploma no curso de graduação em serviço Social. **Deve ser entendido como um momento de síntese e expressão da totalidade da formação profissional.** É o trabalho no qual o aluno sistematiza o conhecimento resultante de um processo investigativo, originário de uma indagação teórica, preferencialmente gerada a partir da prática do estágio no decorrer do curso. Este processo de sistematização, quando resultar de experiência de estágio, deve apresentar os elementos do trabalho profissional em seus aspectos teórico-metodológico-operativos. Realiza-se dentro de padrões e exigências metodológicas e acadêmico-científicas. Portanto, o TCC se constitui numa monografia científica elaborada sob a orientação de um professor e avaliada por banca examinadora. (ABEPSS, 1996, p. 19. grifo nosso).

Conforme exposição no capítulo 3, a pesquisa é considerada como transversal na proposta do currículo de 1996 e deve dar conta da natureza, método

e processo de construção de conhecimento, o que não está determinado nas diretrizes que foram aprovadas pelo MEC.

Pelo relato dos sujeitos entrevistados, há um empobrecimento do processo investigativo na formação à distância. A tutora 2 observa que não percebe que houve uma preocupação com o método científico durante os trabalhos apresentados pelos alunos, e atribui esse fator a sobrecarga de trabalho dos tutores eletrônicos que faz com que alguns tomem a atitude de deixar de orientar os alunos.

Os entrevistados são unânimes em apontar o número de trabalhos que os tutores precisam orientar que, segundo o relato, chega em 200 trabalhos em média. Tanto a tutora 1 como a aluna apontam que acreditam não ser possível orientar com qualidade tantos trabalhos. A tutora 1 chama atenção para o fato de que não vê possibilidade de explicarem sobre as etapas da pesquisa com uma demanda tão grande. A aluna observa que provavelmente não há uma escolha, por parte da instituição, do orientador pela temática que será tratada pelo aluno, como tem conhecimento que é feito em Instituições presenciais. Isso porque, com um número tão grande de orientação, é difícil que o tutor tenha familiaridade com tantos temas.

Como podemos verificar, o trabalho é realizado muito mais como cumprimento de uma exigência legal, já que é definida sua obrigatoriedade nas diretrizes do MEC, do que como um trabalho que sintetiza o processo formativo, isto é, que possibilite que o discente elabore uma análise da realidade a partir de uma fundamentação teórica dando os primeiros passos em um processo investigativo de conhecimento de realidade.

A professora destaca que, nas disciplinas de pesquisa, os professores trabalham a construção do projeto de pesquisa, mas quem faz a orientação são os tutores eletrônicos. A tutora 2 chama atenção para o fato de que os alunos confundem o projeto de intervenção com o projeto de pesquisa, não sendo possível diante da sobrecarga de trabalho do tutor orientar sobre essa diferença.

Foi destacado também que a Instituição não autoriza que se faça pesquisa com seres humanos para evitar que tenham alguma complicação ética.

Mais uma vez, fica destacada a fragmentação do processo de trabalho, a sobrecarga dos tutores eletrônicos e a falta de preocupação da instituição com a pesquisa.

Tabela 8 - Transmissão de conteúdos

Entrevista 1 - Tutor	<p>Então, transmissão mesmo, no tempo que eu fiquei eu assisti uma só e assim... é bem... é bem didático assim, sabe? Não sei... é quase como se fosse uma fórmula só que não sei eu lembro que na minha graduação inteira os professores criticando que não existe fórmula, né? Então assim é meio contraditório isso, né?</p> <p>ah tudo bem tem um espaço lá que é pros alunos fazerem perguntas...só que você tem tipo mil alunos assistindo aula de uma vez você não consegue contemplar a pergunta de todas as alunas. Você não consegue garantir que quem tá dentro da sala de aula domine aquele assunto que está sendo tratado. Porque no final das contas ninguém domina tudo, né?</p>
Entrevista 2 - Professor	<p>Na que eu trabalhei os conteúdos eram repassados via apostilas, cartilhas, até nós professores tínhamos pouco acesso aos livros base. era um livro de referencia por disciplina e dois que poderia dar aula e uma apostila como se fosse o resumo do livro tanto é que quando você ia fazer ementa da disciplina na bibliografia você colocava um livro, mais dois artigos e básica e na complementar você coloca uns cinco, só. Era só isso.</p> <p>Sobre material didático</p> <p>É um grupo de professores do serviço social que produz. Não o nosso grupo. Quando nós entramos aqui nós não acessamos, nem os professores e só o material. E daí tinha, por exemplo, tinha desafios que era as orientações dos trabalhos, com coisas assim meio gritantes, que os próprios alunos questionaram pros seus tutores, ne? Como aluno de serviço social eles falavam, ô mas ele ta usando tal termo, não é legal, não se fala no serviço social, e aí a gente refez os desafios, ou seja, as orientações e o roteiro pra corrigir, pros tutores terem como base. Isso a gente conseguiu refazer, as outras coisas de material a gente não conseguiu e a gente também não podia, por exemplo, tinha super dificuldade, pra acessar o material pra produzir por exemplo prova, porque o que a gente tinha para fazer provas eram as cartilhas, que eram extremamente limitadas de conhecimento, então você tinha que nossa, era como tirar leite de pedra pra fazer dez questões, e assim, você tinha que fazer cinco provas de dez questões sobre aquele conteúdo, entendeu? Do semestre, era super difícil.</p>
Entrevista 3 - Tutora	-
Entrevista 4 - Aluna	Então quando eu fiz a graduação lá na Universidade a gente tinha algumas atividades que a gente fazia

	<p>em casa, virtual, né? Pela internet e também uma vez por semana a gente tinha uma aula presencial, aí essa aula presencial ela tinha dois momentos, o primeiro momento era... eles chamavam de atividade mas era uma atividade que o professor passava um texto ou algum exercício pra gente fazer em grupo na sala de aula então, normalmente era um texto que eles passavam e nessas duas primeiras aulas a gente discutia esses textos no grupo da sala de aula e depois vinha a aula transmitida. A aula transmitida eles dividiam as disciplinas em momentos, então, durante por exemplo, um mês eu tinha só uma disciplina, então minha aula era de quarta-feira, toda quarta-feira nas duas segundas aulas eu tinha aula transmitida daquela disciplina, então não se trabalhava com várias disciplinas ao mesmo tempo, né? Então era sempre uma de cada vez.</p> <p>Então a gente tinha os materiais que a Universidade entregava pra gente então toda disciplina tinha como se fosse um livro didático mas eram livros fracos, material muito fraco, muito superficial que no começo eu até usava mas depois... tanto que eu doeie alguns sem nem abrir o plástico, então eram materiais fracos e eu sentia a necessidade de buscar outras coisas. Então por mais que tivessem esses livros didáticos, que tivesse uma biblioteca virtual que pode acessar no seu ambiente virtual e também tinha a biblioteca pequeniníssima do polo da Universidade, muito pequena, com uns livros bem ruins mas tinha, mas ainda sim eu sentia que não era suficiente que os materiais eram bem ruins então eu buscava coisas fora, tipo artigos na internet, livros essas coisas.</p>
--	---

Fonte: a autora.

Os entrevistados observaram que o material didático escrito era, na opinião deles, fraco. A professora relata que as referências bibliográficas utilizadas são limitadas e possuem falhas, por exemplo, em termos utilizados. A aluna também aponta que sentia esses materiais como insuficientes e acabava procurando outras bibliografias, também aponta que a biblioteca da Instituição não oferecia muitos exemplares.

A professora observa que há uma separação entre os que escrevem o material didático, os que ministram a aula on-line e os que produzem os desafios profissionais e provas. Mais uma vez demonstra a forma fordista de organização do trabalho, que causa tanto a alienação dos trabalhadores quanto vários "produtos" diferentes sobre um determinado assunto, o que pode provocar confusão nos estudantes. Diante disso, verificamos o que explicitamos na análise teórica, que o

ensino à distância tem sido fomentado por diferentes governos para alcance de um maior número de estudantes no ensino superior. Esse ensino tem sido ofertado por grandes oligopólios educacionais que baseiam o modelo de ensino em uma forma massificada, padronizada e estratificada que visa pouco investimento e alta margem de lucro.

A tutora 1 destaca sobre a transmissão on-line que considerou que o conteúdo era apresentado quase como uma "fórmula" e que isso não facilita o pensamento crítico. Também observou que o contato entre os alunos e os professores que transmitem a aula é dificultado pelo número de alunos que assistem a aula ao mesmo tempo, mesmo havendo um tempo destinado aos estudantes tirarem dúvidas o número de alunos dificulta essa aproximação.

Considerando que os alunos têm essa aula ao vivo apenas uma vez por semana, podemos considerar que seja difícil se aprofundar em algum tema com essa carga horária. Pode vir daí a consideração da tutora de que o conteúdo era apresentado como fórmula. A questão da distância entre os alunos e os professores que ministram as aulas e a dificuldade que existe devido o número de alunos foi levantada por todos os sujeitos entrevistados. Eles esclarecem que há um tutor de sala que ficaria responsável por tirar dúvidas que não conseguissem sanar no bate-papo virtual. Contudo, analisamos que seria mais uma forma de fragmentar o processo de ensino e aprendizagem. Fica claro mais uma vez que o processo de ensino e aprendizagem é sobreposto pelo interesse lucrativo dos grandes oligopólios de ensino.

5.2.6 RIGOR TEÓRICO METODOLÓGICO

Tabela 9 – Rigor teórico metodológico

Entrevista 1- Tutor	Então assim eu acho que não contempla toda a formação que o aluno precisa ter né? Principalmente a nossa área que lutou tanto pra se desvincular de filantropia de benevolência, pra construir uma bagagem teórica bem fundamentada, tal aí eu acho que o EAD vem pra desconstruir tudo isso assim, de uma forma negativa assim, de até talvez voltar atrás, né? A hora que você vê as pessoas fazendo sem entender o que é o serviço social sem conseguir absorver toda teoria do curso a gente vai voltar pra profissionais que fazem a filantropia sem ter uma reflexão crítica da prática, né? Vai voltar pro que era antes...
Entrevista 2 - Professor	Por mais que a gente reconheça que é uma

	<p>realidade o ensino à distância, a gente reconhece que os profissionais estão se formando, tirando o registro, passando em concursos, sim a gente reconhece, não tem como burlar, é uma lei nacional, mas aí eu acho difícil quando a gente fala já que tá vamos tentar qualificar, não dá pra qualificar algo que não quer ser qualificado, porque pra você qualificar você tem que investir, investir em quem? não é investir no sistema, é investir no professor, é investir no tutor, é dar condições de trabalho entendeu? É fazer projeto de pesquisa, é fazer projeto de extensão, é gastar dinheiro para colocar em operacionalização essas diretrizes curriculares. Isso não tem. Então assim, você não pode indicar livros novos, porque eles não vão adquirir os livros novos e isso não vai ter na biblioteca. Então você não tem o livro O capital, pra discutir, por exemplo, na disciplina de trabalho e sociabilidade, você não tem Marx, não existe, discuti trabalho com o Ricardo Antunes, alterações no mundo do trabalho, então assim, algumas críticas que já eram apontadas pela própria ABEPSS em relação as instituições presenciais, elas se apresentam no EAD muito mais agravadas, então assim, o fato de você não ter contato com o aluno, eu fico pensando como você vai explicar a relação da teoria valor, como você vai explicar questão social ? Que é extremamente complexo. Como que você vai explicar o princípio da liberdade presente no código de ética? Você não tem nem o código de ética na disciplina, né? Por exemplo, a discussão de ética ela é feita pelo livro da Lumen Juris, que é um apanhado geral, que são artigos ótimos, são artigos ótimos, mas não tem a discussão central.</p> <p>. Tanto é pra você ver a lógica que eles não entendem a lógica. Que o ano passado no dia do assistente social, 15 de maio que é a data comemorativa, a outra instituição, colocou no face, ou na página dela, valorizando a assistência social, no sentido de doação, então assim, além de confundir a profissão com a política, confundiu a política com assistencialismo. Então assim, se isso parte da instituição, da instituição, não tô dizendo dos coordenadores, dos professores, se isso parte da instituição, você vê que a própria instituição não sabe pra que serve a formação, sabe que serve pra dar dinheiro, então assim, é extremamente fragilizado, se a gente que tem uma formação presencial, a gente sente uma dificuldade quando a gente vai pro mestrado, quando a gente vai pra sala de aula pra dar aula a gente vê a fragilidade, não, lá não tem, não tem o mesmo rigor mesmo, não tem. É mercantilização mesmo, não é só a questão do EAD é a mercantilização mesmo.</p>
--	--

Entrevista 3 - Tutor	<p>Assim eu acho que eles até tentam, sabe? Eu via lá professores bastante comprometidos, assim, não era uma coisa no escuro, que qualquer vai dá aula, os professores realmente tinham uma preparação. Eu acho que tinham várias dificuldades assim... que a instituição tinha rigor nisso eu acho que não. Porque claro uma instituição que coloca um tutor pra acompanhar 800 alunos você desconfia que ela tem rigor com alguma coisa porque se fosse rigor com a qualidade técnica teórica metodológica se reduziria tentaria ser o mais personalizado assim. Eu acho que não mas os professores eles estudavam porque muito tempo a gente ficou junto dos professores né? Eles estudavam preparavam discutiam, né? A carga horária deles era maior que a nossa eles trabalhavam à tarde e de noite então tinha uma preocupação deles ali agora dizer que isso partia da instituição eu acredito que não.</p> <p>Ali não é uma preocupação com a educação, aquilo ali é uma forma fácil de ganhar dinheiro assim... o ensino à distância hoje eu acho que é isso. Mas é possível? É possível porque se a gente pensar assim se fosse uma coisa mais personalizada um tutor com menos alunos ou assim um tutor de sala. porque toda turma tinha um tutor de sala né? Um tutor de sala também competente que fosse uma parceria com a instituição, porque o que acontece com os tutores de sala ali, é que assim cada polo é como se fosse uma filial, então tipo assim, os polos da Universidade eles não são da Universidade eles são ai eu quero abrir um negócio eu abro um polo EAD entendeu? Então cada polo tinha um formato, tem um tutor, paga o tutor de um jeito sabe?</p>
Entrevista 4 - Aluno	<p>Não como deveriam. Uma que fica muito a cargo do professor. A gente teve bons professores na medida do possível pra passar essas matérias mas muita coisa importante devido ao tempo a gente não conseguia levar.</p>

Os entrevistados retratam que, apesar de serem profissionais comprometidos, percebem que a instituição em si não apresenta compromisso com a formação de qualidade. Percebem que a própria forma que a Instituição organiza o processo de trabalho, de forma massificada, impede que se faça uma formação de qualidade. Fica destacado, mais uma vez, que o interesse das instituições de ensino que ofertam o ensino à distância é com o aumento do seu lucro e passam longe de seguir as orientações da ABEPSS, nos parecendo que as próprias diretrizes do MEC não são cumpridas integralmente.

A professora destaca o episódio em que a Instituição de Ensino publicou em sua rede social que a profissão de assistência social se destinava à ajuda ao próximo, confundindo a profissão com a política pública de assistência e ligando à profissão à caridade, ajuda e assistencialismo, uma visão historicamente superada pela profissão. Esta situação reforça a distância entre o que foi orientado nas diretrizes curriculares da ABEPSS de 1996, que apresentam uma visão da profissão oposta à visão "assistencialista", reconhecendo a profissão como uma requisição do Estado em determinado período histórico para atuar sobre as sequelas da questão social, questão social entendida como produto das relações desiguais produzidas pela sociedade capitalista.

A tutora 1 também destaca que acredita que a formação não oferece ao educando uma visão sobre a profissão que possibilite a superação de uma visão assistencialista. A tutora 3, mais uma vez, reforça que, diante da sobrecarga dos profissionais, principalmente dos tutores, ela acredita que a instituição não tenha preocupação com o rigor.

A aluna afirma que, apesar de diversificarem as formas de passarem os conteúdos, percebe fragilidades, principalmente no que se refere ao tempo.

5.2.7 RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO À DISTÂNCIA COM AS DIRETRIZES CURRICULARES DA ABEPSS

Tabela 10 – Formação à distância e diretrizes curriculares da ABEPSS

Entrevista 1- Tutora	Eu acho que as diretrizes curriculares, o conteúdo das disciplinas, acho que segue a proposta do MEC da ABEPSS e tal, até porque eles correm o risco de perder a possibilidade de ter o curso, mas daí a fazer isso com qualidade, não acredito que eles consigam. Ah gente... eu acho o nosso curso um curso muito complexo. A nossa bagagem teórica é muito profunda, assim, tem bastante coisa, a gente tem teóricos muito densos, gente... pra quem não tem hábito de leitura ler um Zé Paulo Netto sozinho eu acho que é quase uma tortura, você lê e não entende nada.
Entrevista 2 - Professora	Então, olha, se a gente pegar as diretrizes da ABEPSS de 1996 e pegar as diretrizes do MEC que foram aprovadas e implementadas em 2002, a gente tem uma diferença gritante, né? Sobretudo pela questão da formação crítica. Então assim, eles seguem as diretrizes do MEC, e por seguir as diretrizes do MEC eles não tem a mesma profundidade e rigor teórico, trato teórico, por

	<p>exemplo nas discussões que pra gente é central, de trabalho, de questão social, de fundamentos da própria política social, isso não tem, ela tem mais uma dimensão operacional. Tem as disciplinas sim de FHTM 1, 2, 3 mas que conta a história do serviço social, não tem a unidade história, teoria e método, não. É a história, conta a história.</p>
Entrevista 3 - Tutora	<p>Eu acho que hoje não. No sentido de formar um profissional crítico que na verdade eu nem sei se o ensino presencial dá conta disso, sabe? De formar um profissional. principalmente no mundo de hoje um mundo tão "endireitado" como você consegue formar um profissional que consegue sair desse centro né? De ser crítico que trabalhe num lugar onde consiga se posicionar criticamente, defender o usuário, defender o código de ética eu nem sei se presencial dá conta. Devido a dificuldade de tudo que a gente encontra no campo de trabalho mesmo, mas o ensino à distância com certeza não porque assim eu acho que é muito aluno por tutor, as vezes o aluno não consegue sequer assistir a aula direito ter o áudio da aula com qualidade, né? O professor as vezes até tenta realmente você percebe, a gente que tem uma formação mais crítica percebe uma fala do professor que seria entendível pra gente mas que o aluno não dá conta mesmo, sabe? São pessoas de formações muito diferentes de caminhar muito diferentes, né? que chegam pra nivelar no ensino à distância. Que não vai dar conta as vezes... Não teve um ensino básico de qualidade, não teve um ensino básico crítico muitos desses alunos não tiveram sequer uma aula de sociologia, uma aula de filosofia na escola, então não aprenderam a ter esse olhar crítico as vezes um ou outro porque teve na vida alguns exemplos disso, mas eram poucos assim. Você percebia mais questionamentos administrativos assim mais relacionados as coisas da instituição. Agora de ter debates relacionados aquilo por parte dos alunos, não. Ma eu acho que nem é tanto porque a instituição não dava conta eu acho que o aluno não chegava nessa compreensão. Porque assim pra você ter uma ideia tem um semestre que eles aprendiam as políticas sociais, daí era dividido como a gente teve: assistência, saúde e previdência eles não conseguiam entender a diferença entre assistência social e serviço social, então assim você explicava pro aluno: assistência social é uma política pública, na minha cabeça é óbvio assistência é uma política pública daí quando ele ia falar do assistente social ele falava a assistência social num contexto totalmente fora daquilo sabe? Então é esse aluno que você não consegue sequer explicar isso pra ele e além daquilo é muito mais difícil e claro que assim o fato de você</p>

	<p>estar à distância dificulta essa coisa do pensamento crítico porque em sala de aula a gente, vamos dizer assim, num debate em roda já não é tão fácil de colocar todo mundo naquela discussão imagina o professor aqui mais de oito mil alunos conectados que debate que é esse ? E tem outra coisa o debate acontece dentro da sala de aula, tem uma aula e tem uma aula atividade então o professor dá um texto pergunta tal pra induzir o debate relacionado aquilo quem dá aquela aula atividade praticamente é o tutor de sala, então vamos pensar assim se eu tenho um tutor de sala que não é crítico ele não vai conseguir passar criticidade pros alunos, ele não vai conseguir passar reflexão .</p>
Entrevista 4 - Aluna	<p>Então. Não. Eu não acho mesmo porque parece que as diretrizes da ABEPSS estão tão distantes da nossa realidade não só do EAD mas do presencial, da Universidade Pública, da Universidade privada que eu não vejo isso se materializar sabe? E no EAD a gente ainda tem o problema do tempo ser menor. Então por mais que a gente tenha um monte de atividade e tinha mesmo muita atividade pra fazer em casa on line mesmo tendo essas aulas não é suficiente da mesma maneira como eu também não acho suficiente os quatro anos na presencial pra esse objetivo que a ABEPSS coloca sabe? Então, mas com certeza não.</p>

Fonte: a autora

A tutora 1 mostra uma confusão entre as Diretrizes da ABEPSS e as Diretrizes aprovadas pelo MEC. Como esclarecido no terceiro capítulo, as Diretrizes Curriculares elaboradas pela ABEPSS sofreram alterações quando aprovadas pelo MEC, principalmente na direção social da formação. As Diretrizes do MEC têm força de Lei e as Diretrizes da ABEPSS são como uma orientação construída pela categoria profissional a partir de sua maturidade intelectual e compromisso ético-político alinhados com a teoria social crítica para compreensão e análise da realidade social. Pelo que a tutora relata, apesar de atenderem as exigências das diretrizes do MEC, não atendem ao exposto nas Diretrizes da ABEPSS.

A professora demonstra clareza no entendimento da diferença entre as Diretrizes do MEC e as Diretrizes da ABEPSS e acredita que, por tudo que ela relatou, não atende ao que as Diretrizes da ABEPSS definem. Acredita que atendem às Diretrizes do MEC mas não dão conta de tratar elementos fundamentais indicados pela ABEPSS como a questão social, ou a compreensão sócio-histórica dos fundamentos da profissão, pois a instituição de ensino não apresenta como

objetivo formar um profissional crítico, tendo uma preocupação preponderante em atingir o maior número de alunos e ampliar sua lucratividade, conforme destacamos nos capítulos anteriores.

A tutora 2 acredita que a realidade social atual torna a compreensão crítica ainda mais difícil, mesmo para o ensino presencial. Ressalta que percebe nos sujeitos que atuam no ensino à distância a intenção de oferecerem ensino de qualidade, mas reafirma que não percebe esse interesse na instituição e que por consequência não contemplam as Diretrizes da ABEPSS.

A aluna afirma que não sabe se o ensino presencial, atualmente, dá conta de atender o que as Diretrizes da ABEPSS contemplam e acredita que o ensino à distância pelas questões que ela mesma levantou, da superficialidade do material didático, da dificuldade de encontrar bibliografias nos pólos, da falta da pesquisa e extensão, da fragilidade da supervisão acadêmica de estágio e da orientação de TCC e, portanto, não contempla.

O que os entrevistados trouxeram nas falas anteriores já demonstra que o ensino à distância se distancia do que determina as diretrizes curriculares da ABEPSS, que foram o parâmetro de análise que escolhi para entender o ensino à distância, apesar dessas IES não serem signatárias das Diretrizes Curriculares da ABEPSS. nesse ponto eles reiteram o que disseram.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino superior no Brasil, a partir da contra-reforma do Estado na década de 1990, tem sido majoritariamente ofertado por instituições privadas. Isso ocorreu porque os governos neoliberais adotaram as medidas indicadas pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial, de privilegiar as instituições de ensino superior privada, precarizando as instituições públicas de ensino superior. Isso sob um discurso de que o Estado gastava muito com educação superior e essa era pouco eficiente, discurso que permanece e se amplia, (conforme demonstra documento produzido pelo Banco Mundial em 2017 e citado neste trabalho). Dessa forma, o governo brasileiro foi utilizando recursos do Fundo Público para fomentar o crescimento de Instituições de Ensino Superior Privadas, através de programas como o PROUNI e Fies.

Os organismos internacionais também incentivaram a adesão ao uso das tecnologias de ensino à distância para os países da periferia, com a justificativa de aumentar o número de pessoas jovens que acessam o ensino superior nesses países.

A chancela legal do ensino à distância foi dada em 1996 na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e regulamentado na primeira década dos anos 2000. Com o tempo essa modalidade de ensino foi cada vez mais sendo ofertada por grupos educacionais que se constituíram em Oligopólios que negociam ações no mercado financeiro.

Essa modalidade tem crescido rapidamente no país e o curso de Serviço Social tem tido grande procura, o que fez com que alguns autores da área já tenham construído um acúmulo teórico sobre a modalidade e indicado suas principais fragilidades, tais como a ausência do tripé ensino pesquisa e extensão e as irregularidades observadas pelos órgãos de fiscalização em relação à supervisão de estágio.

Já foi apontado por esses autores a dificuldade de conseguir realizar pesquisa com os sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino, tanto os trabalhadores como os alunos.

Conseguimos contato com quatro sujeitos que participaram dessa modalidade de ensino que foram participantes dessa pesquisa e resolvemos utilizar como parâmetro de análise do ensino nessa modalidade as diretrizes curriculares da

ABEPSS pois, embora essas instituições de ensino não tenham participado da formulação das diretrizes nem sejam credenciadas pela ABEPSS, as diretrizes construídas pela ABEPSS representam o direcionamento que a profissão construiu a partir do movimento de reconceituação e fazem parte de nosso projeto ético-político.

Através das entrevistas pudemos observar que o ensino à distância tem se constituído como uma forma massificada de ensino ou, como indicado por Peters (2006), um ensino industrial. As tarefas são divididas e cada trabalhador fica com uma parte do processo, o que ocasiona tanto a alienação do trabalho como a fragmentação do processo de ensino aprendizagem.

As entrevistas também demonstraram que a Universidade em que os entrevistados trabalharam ou estudaram não tem projetos de pesquisa ou extensão, que as condições de trabalho, principalmente dos tutores, é bastante precarizada, o que fica evidenciado pelos relatos sobre o número de alunos que o tutor acompanha. Também, que não há uma política de treinamento dos professores e tutores a respeito do conteúdo. Ainda verificamos que a supervisão acadêmica de estágio não funciona de acordo com o que está disposto nas diretrizes da ABEPSS, pois não há um acompanhamento sistemático do professor ou tutor do aluno estagiário.

Foi apontado também com relação ao conteúdo a fragilidade do material apostilado que conta com uma bibliografia restrita e também poucos livros a disposição dos alunos nas bibliotecas dos pólos virtuais. Com relação a elaboração do trabalho de conclusão de curso, ficou claro que há uma dificuldade de orientação mais efetiva aos alunos devido a sobrecarga de trabalho dos tutores.

Esse cenário demonstra um retrocesso em relação ao que a categoria construiu nos últimos vinte anos com a formulação das diretrizes curriculares que representam a direção social crítica para a formação que proporcione aos educandos a possibilidade de apreensão do processo histórico como totalidade, a apreensão das particularidades da constituição e do desenvolvimento do serviço social e do capitalismo no Brasil, do significado social da profissão, das demandas consolidadas e emergentes postas à profissão.

Assim como indicou um(a) dos(as) entrevistados(as), as dificuldades que já vinham sendo apontadas pela ABEPSS de precarização da formação em serviço social diante da mercantilização e precarização do ensino superior no Brasil aparecem acentuadas na modalidade à distância.

Também observamos que, embora as diretrizes curriculares da ABEPSS tenham sido escolhidas como parâmetro para análise das práticas na modalidade de ensino a distância, os resultados da pesquisa dão um indicativo que nem mesmo as diretrizes curriculares do MEC estão sendo cumpridas integralmente, mesmo com a fragilidade dessas diretrizes, que apontamos no capítulo 3.

Como todo processo investigativo não se esgota em si mesmo, bem como não responde a todas as indagações suscitadas, consideramos importante que as entidades representativas da profissão e os programas de pós-graduação em serviço social ampliem e fomentem as pesquisas em relação a modalidade à distância.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro, 1996.

ABREU, Marina Maciel; LOPES, Josefina Batista. **Formação Profissional e Diretrizes Curriculares**, a. 7, n. 10. CFESS. Brasília, 2007.

ABREU, Marina Maciel. **Pesquisa em Serviço Social: tendências na implementação das Diretrizes Curriculares**. Revista Temporalis, Ano VII, n.14 (p.119 - 148). Brasília, 2007.

AGAPITO, Ana Paula Ferreira. Ensino Superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. **Revista Temporalis**, a. 16, n. 32. (p.123-140) Brasília, 2016.

ALBUQUERQUE, Valéria de Oliveira. **Serviço Social e trabalho docente: precarização e intensificação do trabalho nas Instituições Privadas de Ensino Superior em São Paulo**. Doutorado em Serviço Social. São Paulo, 2015.

ALONSO, Katia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EAD: dinâmicas e lugares. **Educação e Sociedade**. v. 31 n. 113. (p.1319-1335) Campinas, 2010.

ANDES, S. N.. **A contra-reforma da Educação Superior: uma análise do ANDES - SN das principais iniciativas do governo de Lula da Silva**. Publicação do Grupo de Trabalho de Política de Educação. GTPE/ANDES - SN Brasília, 2004.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**. Propostas para aumentar eficiência e equidade do gasto público. 2017.

BARRETO. Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 39. (p.423 - 439) Brasília, 2008.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. **Resumo Técnico**; Censo da Educação Superior 2013. INEP. Brasília, 2015.

BRAZ, Marcelo. A hegemonia em xeque. Projeto ético-político do Serviço Social e seus elementos constitutivos. **Revista Inscrita**, a. 6, n. 10.(p.05 - 10) CFESS: Brasília, 2007.

CARDOSO, Franci Gomes. As novas diretrizes curriculares para a formação profissional do assistente social. Revista Temporalis V.1 n.2 (p.7 - 17) ABEPSS, Brasília, 2000.

CARDOSO, Franci Gomes. Fundamentos Históricos e Teórico - Metodológicos do Serviço Social: tendências quanto à concepção e organização de conteúdos na implementação das diretrizes curriculares. Revista Temporalis ano VII n. 14 (p.31 - 53) Brasília, 2007.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de Carvalho. O projeto da formação profissional do assistente social na conjuntura brasileira. Caderno abess N.1

CARVALHO, Raul de.; IAMAMOTO, Marilda Villela. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: Esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** São Paulo: Cortez, 2005.

CFESS. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social.** Volume 1. Brasília, 2015

CFESS. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social.** Volume 2. Brasília, 2014.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a Universidade.** São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. A educação superior no Brasil: os desafios da expansão e do financiamento e comparações com outros países. **Revista Educação em Questão.** N.37 V. 51 (p. 95 - 120) Natal, 2015.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de financiamento da educação superior - análise dos Planos Nacionais de Educação pós-constituição de 1988. **Revista Eletrônica de Educação,** n.1, v.8 (p.43 - 55), UFSCAR, 2014.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Política de Financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão. **Educ. temat. digit.,** v. 17, n. 2, p 427-441. Campinas, 2015.

COSTA, Maria Luiza Furlan; ZANATTA, Regina Maria (org). **Educação à distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos.** Maringá. EDUEM, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Reformanda: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** São Paulo: Unesp, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã: O ensino superior, da colônia à era Vargas.** São Paulo: Unesp, 2007.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Revista Educar,** n. 28, p 17-36. UFPR. Curitiba, 2006.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade do Brasil: das origens à construção. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, INEP, 2000.

FERRAREZ, Cyntia Santos. Mercantilização da Educação Superior Brasileira e a Formação Profissional do Serviço Social. **Revista Temporalis**. n. 31, v. 16 (p 79 - 104). Brasília, 2016.

GOMES, Selma Graciele. **O Ensino à distância no Estado de Santa Catarina e seus implicações ao projeto ético-político da profissional do Serviço Social**. Dissertação de Mestrado em Serviço Social. Florianópolis: UFSC, 2010.

GUEDES, Denyse Moreira Guedes. Serviço Social na Educação a Distância: Mitos e Verdades. **Revista Científica de Educação a Distância**. n. 5, 2011.

GUERRA, Yolanda; BACKX, Sheila; REPETTI, Gustavo. O lugar da pesquisa na Formação Profissional : algumas questões a partir dos relatórios das regionais da ABEPSS. **Revista Temporalis**, a. 13, n. 25, p. 205-232, Brasília, 2013.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serviço Social e Sociedade**. n.120, p. 609-639. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Atribuições privativas do assistente social em questão**. CFESS, 2012.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2011.

IANNI, Octávio. **A era do Globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

KROTON. Disponível em: <www.kroton.com.br>. Acesso em: 28 jan. 2018.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista e MACIEL, Ana Lúcia Suárez. O Projeto de Formação em Serviço Social: Análise da sua trajetória histórica no período 1996 a 2016. **Temporalis**. n. 32. Brasília, 2016.

LIMA, Katia Regina de Souza; PEREIRA, Larissa Dahmer. Contra-reforma da educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social. **Sociedade em debate**. v. 15, p. 31-50. Pelotas, 2009.

LIMA, Katia Regina de Souza. A educação superior no plano nacional de educação 2011-2020. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, 2012.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma na Educação Superior: de FHC à Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, Katia. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In. PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (orgs). **Serviço Social e educação**, Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013, p. 11-34.

MARIEL, Ana Paula; GUEDES, Olegna de Souza. Desafios da pesquisa na formação profissional do assistente social: um olhar a partir da experiência do curso "Abepss - Itinerante". **Temporalis**, n. 25, 2013.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior no Brasil. **Educação e Sociedade**. v. 30, n. 106. Campinas, 2009.

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

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação à distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomsom Learnig, 2007.

MOREIRA, Tales Willyan Fornazier; CAPUTI, Leslieane. As diretrizes curriculares da Abepss e os valores éticos e políticos para a formação profissional em Serviço Social. **Temporalis**, n. 32. Brasília, 2016.

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social: crise contemporânea, questão social e Serviço Social. Mod. 1. Brasília, DF: Cead: CFESS: ABEPSS: UnB, 1999.

NEVES, Lucia Maria Wanderley (org) **Reforma Universitária do governo Lula**. Reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112.

ORTIZ, Fátima da Silva Grave. A Política Nacional de Estágio e a Supervisão Direta: Avanços e Desafios. **Revista Temporalis**. n. 27.p.203-219 Brasília, 2014.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. Tradução de Ilson Kayser. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2001.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade EAD: direito à educação ou discriminação educacional? **SER Social**, v. 14, n. 30, p. 30–49. Brasília, 2012.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade EAD no Brasil: análise da tendência à desqualificação profissional. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (orgs). **Serviço Social e educação**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013, p. 55-74.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. **Revista Katálisys**. v. 12, n.2, p. 268-277. Florianópolis, 2009.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Política educacional brasileira e serviço social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. Rio Janeiro: UFRJ, 2007.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Reforma do Estado para a cidadania: A Reforma Gerencial Brasileira na Perspectiva Internacional**. São Paulo: Editora 34 Ltda, ENAP, 1998.

PIMENTA, Ana Cristina Borges. **Serviço Social e ensino à distância (EAD): análise da expansão.** São Paulo: PUC, 2009.

PORTES, Lorena Ferreira. **Os Fundamentos ídeo-políticos da direção social que orienta a formação profissional em Serviço Social no Brasil:** a apreensão de assistentes sociais docentes que atuam em escolas paranaenses. Tese de Doutorado em Serviço Social e Política Social. Londrina, UEL, 2016.

PORTES, Melissa. **O estágio e a supervisão no processo formativo dos assistente sociais:** A centralidade em questão. Tese de Doutorado em Serviço Social e Política Social. UEL, Londrina, 2016.

QUEIROZ, Viviane de. Fundo de Financiamento Estudantil (FIES): uma nova versão do CREDUC. **Universidade e Sociedade**, n. 55. ANDES, SN Brasília, 2015.

RODRIGUES, Carlos Henrique Lopes Rodrigues. Neoliberalismo> apontamentos histórico-econômicos e acirramento de sua implementação no governo FHC. In. **Revista Praia Vermelha:** estudos de política e teoria social. v. 21, p. 43-58, Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS FILHO, João Ribeiro dos Santos. **Financiamento da Educação Superior Privado-Mercantil:** Incentivos públicos e financeirização de grupos educacionais. Universidade Federal do Pará. Bélem, 2016.

SANTOS, Cláudia Mônica dos; PINI, Francisca. A Transversalidade do Ensino da Prática na Formação Profissional do Assistente Social e o Projeto ABEPSS Itinerante. **Revista Temporalis**. a. 13, n. 25, p. 133-153. Brasília, 2013.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Revista Educação e Sociedade**. p. 867-889. Campinas, 2015.

SILVA JUNIOR, João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil.** São Paulo. Cortez, 2001.

SOUZA, Adrianyce A. Silva; SANTOS, Silvana Mara Morais dos e CARDOSO, Priscila. Ética e Serviço Social: Um itinerante caminhar. **Revista Temporalis**, a. 13, n. 25, p. 33-61, Brasília, 2013.

TONEGUTTI, Claudio Antonio. Ensino à distância no Brasil: aspectos da realidade para estudantes e docentes. **Revista Universidade e Sociedade**. n. 45, p.61-72, Brasília, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2010.

VALENTE, José Armando. Educação a distância: criando abordagens educacionais que possibilitam a construção de conhecimento. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). **Educação a distância:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

WERNER, Rosicléa Clara. **Análise das diretrizes curriculares para o Serviço Social a partir da resolução CNE/CES 15/2002.** 3º Congresso Internacional de Educação. UEPG. Ponta Grossa.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro Entrevistas

Como se dá a transmissão de conteúdo no EAD em Serviço Social?

Pela sua experiência no ensino a distância é possível ter um rigoroso trato teórico metodológico da realidade social e do serviço social?

E você teve conhecimento lá de ter algum projeto de pesquisa ou extensão?

E orientação de TCC, você chegou a participar? Como foi?

E a supervisão de estágio, você participou desse processo ? Como funciona?

Você acha que contempla as diretrizes da ABEPSS de 96?

E condições de trabalho? Eram boas?

Apêndice B

Tabela elaborada por Portes sobre alterações nas Diretrizes Curriculares

Tabela 1 – Alterações na proposta aprovada pelo CNE-MEC

	PROPOSTA PRODUZIDA PELA COMISSÃO DE ESPECIALISTAS E REFERENDADA PELA ABEPSS EM 1999	PROPOSTA APROVADA PELO CNE-MEC, ATRAVÉS DO PARECER 492/2001
PERFIL A SER FORMADO:	PROFISSIONAL QUE ATUA NAS EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL, FORMULANDO E IMPLEMENTANDO PROPOSTAS PARA SEU ENFRENTAMENTO, POR MEIO DE POLÍTICAS SOCIAIS PÚBLICAS, EMPRESARIAIS, DE ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL E MOVIMENTOS SOCIAIS. PROFISSIONAL DOTADO DE FORMAÇÃO INTELCTUAL E CULTURAL GENERALISTA CRÍTICA, COMPETENTE EM SUA ÁREA DE DESEMPENHO, COM CAPACIDADE DE INSERÇÃO CRIATIVA E PROPOSITIVA, NO CONJUNTO DAS RELAÇÕES SOCIAIS E NO MERCADO DE TRABALHO. PROFISSIONAL COMPROMETIDO COM OS VALORES E PRINCÍPIOS NORTEADORES DO CÓDIGO DE ÉTICA DO ASSISTENTE SOCIAL.	PROFISSIONAL QUE ATUA NAS EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL, FORMULANDO E IMPLEMENTANDO PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PARA SEU ENFRENTAMENTO, COM CAPACIDADE DE PROMOVER O EXERCÍCIO PLENO DA CIDADANIA E A INSERÇÃO CRIATIVA E PROPOSITIVA DOS USUÁRIOS DO SERVIÇO SOCIAL NO CONJUNTO DAS RELAÇÕES SOCIAIS E NO MERCADO DE TRABALHO.
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DEVE VIABILIZAR UMA CAPACITAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA E ÉTICO-POLÍTICA, COMO REQUISITO FUNDAMENTAL PARA O EXERCÍCIO DE ATIVIDADES TÉCNICOOPERATIVAS, COM VISTAS À APREENSÃO CRÍTICA DOS PROCESSOS SOCIAIS NUMA PERSPECTIVA DE TOTALIDADE; ANÁLISE DO MOVIMENTO HISTÓRICO DA SOCIEDADE BRASILEIRA, APREENDENDO AS PARTICULARIDADES DO DESENVOLVIMENTO DO CAPITALISMO NO PAÍS; 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 FORMULAR RESPOSTAS PROFISSIONAIS PARA O ENFRENTAMENTO DA QUESTÃO SOCIAL, CONSIDERANDO AS NOVAS ARTICULAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO. ESTES ELEMENTOS ESTÃO EM CONSONÂNCIA COM AS DETERMINAÇÕES DA LEI N. 8662, DE	A) GERAIS A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DEVE VIABILIZAR UMA CAPACITAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA E ÉTICO-POLÍTICA, COMO REQUISITO FUNDAMENTAL PARA O EXERCÍCIO DE ATIVIDADES TÉCNICOOPERATIVAS, COM VISTAS À: • COMPREENSÃO DO SIGNIFICADO SOCIAL DA PROFISSÃO E DE SEU DESENVOLVIMENTO SÓCIOHISTÓRICO, 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 DOS RECURSOS DA INFORMÁTICA. B) ESPECÍFICAS 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

	<p>7 DE JUNHO DE 1993, QUE REGULAMENTA A PROFISSÃO DE ASSISTENTE SOCIAL E ESTABELECE AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES TÉCNICO-OPERATIVAS</p>	<p>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;</p> <ul style="list-style-type: none"> • ORIENTAR A POPULAÇÃO NA IDENTIFICAÇÃO DE RECURSOS PARA ATENDIMENTO E DEFESA DE SEUS DIREITOS; • REALIZAR VISITAS, PERÍCIAS TÉCNICAS, LAUDOS, INFORMAÇÕES E PARECERES SOBRE MATÉRIA DE SERVIÇO SOCIAL.
<p>PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL</p>	<p>FLEXIBILIDADE E DINAMICIDADE DOS CURRÍCULOS PLENOS EXPRESSA NA ORGANIZAÇÃO DE DISCIPLINAS E OUTROS COMPONENTES CURRICULARES, TAIS COMO:</p> <p>OFICINAS, SEMINÁRIOS TEMÁTICOS, ESTÁGIO, ATIVIDADES COMPLEMENTARES;</p> <p>- 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;</p> <p>- ADOÇÃO DE UMA TEORIA SOCIAL CRÍTICA QUE POSSIBILITE A APREENSÃO DA TOTALIDADE SOCIAL EM SUAS DIMENSÕES DE UNIVERSALIDADE, PARTICULARIDADE E SINGULARIDADE;</p> <p>- ESTABELECIMENTO DAS DIMENSÕES INVESTIGATIVA E INTERPRETATIVA COMO PRINCÍPIOS FORMATIVOS E CONDIÇÃO CENTRAL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL, E DA RELAÇÃO TEORIA E REALIDADE;</p> <p>- PRESENÇA DA INTERDISCIPLINARIDADE NO PROJETO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL; INDISSOCIABILIDADE DAS DIMENSÕES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO;</p> <p>- EXERCÍCIO DO PLURALISMO COMO ELEMENTO PRÓPRIO DA VIDA ACADÊMICA E PROFISSIONAL, IMPONDO-SE O NECESSÁRIO DEBATE SOBRE AS VÁRIAS TENDÊNCIAS TEÓRICAS QUE COMPÕEM A PRODUÇÃO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS;</p> <p>- COMPREENSÃO DA ÉTICA COMO PRINCÍPIO QUE PERPASSA TODA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL;</p> <p>- NECESSÁRIA INDISSOCIABILIDADE ENTRE A SUPERVISÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL NA</p>	<p>ORGANIZAÇÃO DO CURSO:</p> <p>FLEXIBILIDADE DOS CURRÍCULOS PLENOS, INTEGRANDO O ENSINO DAS DISCIPLINAS COM OUTROS COMPONENTES CURRICULARES, TAIS COMO: OFICINAS, SEMINÁRIOS TEMÁTICOS, ESTÁGIO, ATIVIDADES COMPLEMENTARES;</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 TEÓRICOMETODOLÓGICO COMO ELEMENTO PRÓPRIO DA VIDA ACADÊMICA E PROFISSIONAL; • RESPEITO À ÉTICA PROFISSIONAL; • INDISSOCIABILIDADE ENTRE A SUPERVISÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL NA ATIVIDADE DE ESTÁGIO.

	ATIVIDADE DE ESTÁGIO.	
<p>LÓGICA CURRICULAR:</p>	<p>SUSTENTA-SE NO TRIPÉ DOS CONHECIMENTOS CONSTITUÍDOS PELOS NÚCLEOS DE FUNDAMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL, QUAIS SEJAM:</p> <ul style="list-style-type: none"> - NÚCLEO DE FUNDAMENTOS TEÓRICOMETODOLÓGICOS DA VIDA SOCIAL, QUE COMPREENDE UM CONJUNTO DE FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E ÉTICO-POLÍTICOS PARA CONHECER O SER SOCIAL ENQUANTO TOTALIDADE HISTÓRICA, FORNECENDO OS COMPONENTES FUNDAMENTAIS PARA A COMPREENSÃO DA SOCIEDADE BURGUESA, EM SEU MOVIMENTO CONTRADITÓRIO; - NÚCLEO DE FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA SOCIEDADE BRASILEIRA QUE REMETE À COMPREENSÃO DESSA SOCIEDADE, RESGUARDANDO AS CARACTERÍSTICAS HISTÓRICAS PARTICULARES QUE PRESIDEM A SUA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO URBANO E RURAL, EM SUAS DIVERSIDADES REGIONAIS E LOCAIS. COMPREENDE AINDA A ANÁLISE DO SIGNIFICADO DO SERVIÇO SOCIAL EM SEU CARÁTER CONTRADITÓRIO, NO BOJO DAS RELAÇÕES ENTRE AS CLASSES E DESTAS COM O ESTADO, ABRANGENDO AS DINÂMICAS INSTITUCIONAIS NAS ESFERAS ESTATAL E PRIVADA; <p>NÚCLEO DE FUNDAMENTOS DO TRABALHO PROFISSIONAL QUE COMPREENDE TODOS OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO SERVIÇO SOCIAL COMO UMA ESPECIALIZAÇÃO DO TRABALHO: SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA, TEÓRICA, METODOLÓGICA E TÉCNICA, OS COMPONENTES ÉTICOS QUE ENVOLVEM O EXERCÍCIO PROFISSIONAL, A PESQUISA, O PLANEJAMENTO E A ADMINISTRAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO. TAIS ELEMENTOS ENCONTRAM-SE ARTICULADOS POR MEIO DA ANÁLISE DOS FUNDAMENTOS DO SERVIÇO SOCIAL E DOS PROCESSOS DE TRABALHO EM QUE SE INSERE, DESDOBRANDO-SE EM CONTEÚDOS NECESSÁRIOS PARA CAPACITAR OS</p>	<p>CONTEÚDOS CURRICULARES:</p> <p>A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DEVE SUPERAR AS FRAGMENTAÇÕES DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM, ABRINDO NOVOS CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS COMO EXPERIÊNCIA CONCRETA NO DECORRER DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL. SUSTENTA-SE NO TRIPÉ DOS CONHECIMENTOS CONSTITUÍDOS PELOS NÚCLEOS DE FUNDAMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL, QUAIS SEJAM:</p> <ul style="list-style-type: none"> • NÚCLEO DE FUNDAMENTOS TEÓRICOMETODOLÓGICOS DA VIDA SOCIAL, QUE COMPREENDE UM CONJUNTO DE FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E ÉTICO-POLÍTICOS PARA CONHECER O SER SOCIAL; • NÚCLEO DE FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA SOCIEDADE BRASILEIRA, QUE REMETE À COMPREENSÃO DAS CARACTERÍSTICAS HISTÓRICAS PARTICULARES QUE PRESIDEM A SUA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO URBANO E RURAL, EM SUAS DIVERSIDADES REGIONAIS E LOCAIS; • NÚCLEO DE FUNDAMENTOS DO TRABALHO PROFISSIONAL, QUE COMPREENDE OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO SERVIÇO SOCIAL COMO UMA ESPECIALIZAÇÃO DO TRABALHO: SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA, TEÓRICA, METODOLÓGICA E TÉCNICA, OS COMPONENTES ÉTICOS QUE ENVOLVEM O EXERCÍCIO PROFISSIONAL, A PESQUISA, O PLANEJAMENTO E A ADMINISTRAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.

	PROFISSIONAIS AO EXERCÍCIO DE SUAS FUNÇÕES, RESGUARDANDO AS SUAS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS NORMATIZADAS POR LEI	
CONTEÚDOS NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO:	APRESENTADO EM FORMA DE TÓPICOS DE ESTUDO, DESCREVENDO OS CONTEÚDOS DAS MATÉRIAS: 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 PROCESSOS DE TRABALHO, ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO EM SERVIÇO SOCIAL, PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL E ÉTICA PROFISSIONAL.	CONSTA A SEGUINTE REFERÊNCIA: OS NÚCLEOS ENLOBAM UM CONJUNTO DE CONHECIMENTOS E HABILIDADES QUE SE ESPECIFICA EM ATIVIDADES ACADÊMICAS, ENQUANTO CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO PROFISSIONAL. ESSAS ATIVIDADES, A SEREM DEFINIDAS PELOS COLEGIADOS, SE DESDOBRAM EM DISCIPLINAS, SEMINÁRIOS TEMÁTICOS, OFICINAS/LABORATÓRIOS, ATIVIDADES COMPLEMENTARES E OUTROS COMPONENTES CURRICULARES.

Fonte: Portes, 2016, p. 237-239.